



Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria

Educación literaria, preferencias lectoras y roles de género entre el alumnado de Educación
Primaria

Literary education, reading preferences and gender roles among primary school students

Autora

Sandra Oyarzábal Escolá

Directora

Maria José Galé Moyano

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2024-2025

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado aborda como contenido principal la presencia de roles de género en los personajes de las obras literarias destinadas al público infantil y juvenil. Para ello, se realizará un breve recorrido histórico por aquellas obras que han sido consideradas relevantes en la literatura infantil y juvenil con el objetivo de conocer si en ellas existe o no la presencia de unos personajes literarios caracterizados por unos roles de género tradicionales y hegemónicos y cómo estos influyen en la construcción de la identidad de los lectores y lectoras. Posteriormente, se trasladará la cuestión al ámbito educativo diseñando un cuestionario que será presentado en dos centros educativos del mismo barrio con el propósito de conocer las obras y los personajes que más les gustan al alumnado. Finalmente, se analizarán las obras más señaladas para conocer si en ellas se mantienen unos roles de género tradicionales que han de trabajarse con la lectura crítica o por el contrario, son obras que ofrecen una visión transgresora y más amplia de los mismos.

Palabras Clave

Literatura infantil y juvenil / Roles de género / Perspectiva de género / Personajes literarios.

ABSTRACT

This Final Degree Project focuses on the presence of gender roles in the characters of literary works intended for children and young adult readers. To this end, a brief historical overview will be provided of works considered relevant in children's and young adult literature, with the aim of determining whether or not they feature literary characters characterized by traditional and hegemonic gender roles and how these influence the construction of readers' identities. The question will then be transferred to the educational field by designing a questionnaire to be presented in two schools in the same neighborhood to identify the students' most popular works and characters. Finally, the most notable works will be analyzed to determine whether they maintain traditional gender roles that should be addressed through critical reading, or whether, on the contrary, they offer a broader, transgressive view of these roles.

Keywords

Children's and youth literature / Gender roles / Gender perspective / Literary characters.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 La representación de los personajes masculinos y femeninos en diversas obras literarias, breve recorrido histórico	5
3.2 Cómo la representación de los personajes influye en los niños y niñas, una mirada transformadora	12
3.3 Literatura y educación: una mirada desde la LOMLOE	14
3.4 La importancia de la escuela en la búsqueda de una sociedad equitativa	17
4. INTERVENCIÓN PRÁCTICA	18
4.1 Contextualización de los centros participantes	18
4.2 Justificación y objetivos del cuestionario	20
4.3 Análisis del cuestionario	20
4.4 Estudio de los personajes en las dos novelas más seleccionadas por los participantes: una aproximación desde la perspectiva de género.	29
4.4.1 <i>Diario de Greg 1: Un pingao total</i> de Jeff Kinney	29
4.4.2 <i>La diversión de Martina 1: Un desastre de cumpleaños</i> de Martina D'Antiochia	35
4.4.3 Análisis de la iconografía, diferencias entre ambas obras	38
4.4.4 Conclusiones tras el análisis de los personajes	40
5. CONCLUSIONES	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1. INTRODUCCIÓN

Si pensamos en personajes de obras literarias célebres y en los protagonistas de las mismas, seguro que se nos vienen a la cabeza diversidad de personajes masculinos. Pero ¿acaso no existen personajes femeninos en la literatura? Esta cuestión ha sido objeto de estudio por parte de múltiples autores entre los que destacan Teresa Colomer. La autora, en su artículo “A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil” (1994), obtuvo como resultado que la literatura infantil y juvenil a lo largo de diferentes periodos históricos ha sido encabezada por la presencia de personajes masculinos. En contraposición, los personajes femeninos han quedado relegados a un segundo plano.

En esta misma línea, autores como Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Sandra Sánchez García en el capítulo *Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad*, defienden que “en los libros dirigidos a niños y jóvenes siempre han existido roles y estereotipos de género que han mostrado cuál es el ideal masculino y femenino” (2014, p. 10). Partiendo de esta idea, se observa que la presencia de personajes ha sido acompañada además por la transmisión de unos roles y estereotipos diferenciados en función del género. El concepto rol de género es definido por el *Diccionario de la Real Academia Española* como “conjunto de comportamientos y normas culturalmente específicas que una sociedad espera de una persona en función del sexo”. El rol de género se define por tanto como un constructo social, no como algo universal ni natural, que está en continuo cambio y depende de las transformaciones sociales, políticas y económicas de cada época.

En la actualidad los conceptos de género, sexo o sexualidad se encuentran en permanente debate y no es el propósito de este trabajo el atender a su deliberación. Nos centraremos en la idea rescatada de Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo* de que “No se nace mujer: se llega a serlo” (1998, p. 13) para hablar de un género que está en construcción y que se vincularía con la idea de autores como Judith Butler que en su libro *Deshacer el género* considera que el género es una norma “que permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de la esfera de lo social” (Butler, 2010, p. 69). Esto hace que cualquier práctica social (también la lectura literaria), pudiera tener un efecto sobre lo que entendemos como posible o no en el género. El género entonces, no sería algo que el individuo “tiene”, sino que podría entenderse como algo

que “se hace” a través de acciones cotidianas influenciadas por las normas impuestas por la sociedad y las expectativas culturales.

Como se ha mencionado, el propósito de este trabajo no es analizar las consideraciones de género que surgen, pero sí se propone mostrar de qué modo la literatura infantil y juvenil ha transmitido, a lo largo de la historia, determinados roles de género. Para ello, va a llevarse a cabo un breve recorrido histórico por diversas obras que forman parte de la literatura infantil y juvenil prestando atención a si sus personajes responden a roles de género tradicionales o, por el contrario, ofrecen representaciones transgresoras que los cuestionan. Asimismo, se hablará brevemente acerca de la repercusión que tienen estos tipos de personajes en la construcción de la identidad de los niños y niñas. Por otro lado y debido al contexto en el que emerge este trabajo, se hablará acerca de aquello que la normativa actual que rige lo educativo determina sobre esta idea y la importancia de la escuela como espacio de transformación de roles. Finalmente, se trasladará la cuestión a dos aulas de 5º de primaria de diferentes centros a partir de un cuestionario. Con él se busca conocer, en líneas generales, los libros y personajes que más gustan al alumnado de dichas edades. Una vez se hayan analizado las respuestas obtenidas por el alumnado, se pasarán a analizar los personajes de las obras que más hayan gustado al alumnado. El análisis se realizará incidiendo en si los personajes se configuran a partir de unos roles de género tradicionales y hegemónicos o si por el contrario permiten una visión transgresora de los mismos.

2. JUSTIFICACIÓN

Algunas de las frases que me llevan acompañando desde pequeña son “tal y como te comportas pareces más un chico que una chica”, “no puedes hablar así, las chicas tienen que ser femeninas”. Pero ¿qué significa ser femenina?, ¿mi género determinan cómo debo ser y expresarme? Estas preguntas rondan por mi cabeza desde que era una niña, por ello tenía claro que el tema de mi Trabajo Fin de Grado debía abordar los roles de género.

En este trabajo, el estudio de roles de género se lleva a cabo en la literatura infantil y juvenil. Esto se debe a que la construcción de la identidad de niños y niñas, así como sus expectativas sobre el mundo que les rodea, pueden verse influenciadas por las diferentes lecturas que llevan a cabo. El motivo de centrar la investigación en el ámbito de la literatura se debe a que tras asistir a las clases de Literatura Infantil y Juvenil, observé que la mayor parte de las obras que habían sido reconocidas en la literatura estaban llenas de unos roles de género que daban lugar a la construcción de una masculinidad y feminidad hegemónica con

la que yo nunca me había sentido identificada. Esto era algo que quería investigar para observar si efectivamente existían dichos roles de género tradicionales. Tras reflexionar sobre las obras literarias de la actualidad tuvo origen la pregunta de la que parte esta investigación: ¿los roles de género tradicionales siguen estando presentes en las obras literarias leídas por el alumnado de Educación Primaria? Además, actualmente nos encontramos en un contexto donde la sociedad aboga por una igualdad y un respeto por la diversidad. Por tanto, analizar cómo se representan los personajes masculinos y femeninos en relación a los roles de género se convierte en una tarea de gran relevancia e interés para conocer si esa diversidad se ve reflejada en las lecturas llevadas a cabo por los niños y niñas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La representación de los personajes masculinos y femeninos en diversas obras literarias, breve recorrido histórico

Partiendo de la afirmación de Teresa Colomer en su artículo “A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil” donde defiende que “uno de los aspectos más transparentes de la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia ha sido el de la transmisión cultural de los modelos masculinos y femeninos” (1994, p. 2), resulta relevante examinar si a lo largo de la historia de la literatura infantil y juvenil, los roles asignados a personajes masculinos y femeninos en las obras responden a construcciones hegemónicas y representaciones tradicionales. Para ello, se realizará un breve recorrido histórico por diversas obras de la literatura infantil y juvenil con el objetivo de observar si los personajes de éstas presentan unos roles de género tradicionales o si por el contrario, los personajes permiten una visión transgresora acerca de lo masculino y lo femenino.

No existe una definición clara y universal sobre el origen de la literatura infantil y juvenil. María del Mar Ramón Torrijos, en su artículo “Literatura infantil de tradición oral: una aproximación desde sus géneros” afirma que “es importante resaltar que el folclore acompaña al hombre desde el origen de su nacimiento. El niño antes de saber leer, está expuesto a este tipo de literatura por parte de sus cuidadores” (2005, p. 196). Desde este punto de vista, resulta interesante iniciar el recorrido histórico en la tradición oral y observar si a partir de lo que de ella se ha recogido por escrito, existe una presencia de roles de género tradicionales.

Dentro de la tradición oral de la literatura infantil y juvenil destacan los *exempla*. Se trata de una serie de narraciones breves que de acuerdo con Juan José Prat Ferrer en su

artículo “Los *Exempla* medievales: una etapa escrita entre dos oralidades” su función era “servir para que el clero educado pudiera comunicar con eficacia al pueblo llano los conceptos teológicos que sustentaban su mensaje de salvación” (2007, p. 176). En base a su afirmación, se observa que estas obras eran utilizadas en un ámbito religioso para así educar y transmitir una serie de ideales. En la obra mencionada anteriormente, Juan José Prat Ferrer explica también que a pesar de que los *exempla* surgieran de la tradición oral, con la llegada de la escritura en la Edad Media pasaron a ser recopilados, adaptados y transcritos.

Dentro de esta corriente destaca el título *Panchatantra*. Se trata de un conjunto de cuentos hindúes protagonizados por animales (fábulas). Esta obra pasó a ser traducida al árabe bajo el nombre *Calila e Dimna*. Tal como indica Alicia Ferrer Sanz en su trabajo fin de grado *Catálogo tipológico: personajes femeninos en el Calila e Dimna* el objetivo de este *exempla* era “la educación de príncipes y reyes” (2017, p. 4). Es decir, de aquellos que en un futuro iban a adquirir el rol de gobernantes. Desde un punto de vista histórico centrado en una perspectiva política y social, resulta interesante mencionar que en la tradición medieval, aquellos que ocupaban los espacios de poder eran los hombres. Por ello, puede suponerse que esta obra iba dirigida a varones. En relación a los roles de género, Ferrer Sanz lleva a cabo un estudio de la concepción de los personajes femeninos. Algunas ideas que extrae son “el hecho de que si la mujer no conseguía casarse se consideraba una fracasada” (Ferrer Sanz, 2018, p. 50), “la mujer como un ser peligroso y pernicioso” (2018, p. 53), “mujer sabia como aquella que está de acuerdo con lo que dice el hombre” (2018, p. 53)... Con estas citas se observa que la figura de la mujer está ligada a unos roles de género tradicionales.

Con la llegada de la imprenta, invento atribuido a Johannes Gutenberg a mediados del siglo XV, se favoreció el paso de la literatura oral a la literatura escrita y, con ello, la proliferación de los textos escritos. En los siglos posteriores, autores como Charles Perrault pudieron recoger por escrito algunos de los cuentos que procedían de la tradición oral. En 1697, Charles Perrault publicó su colección *Cuentos de Mamá Ganso*, una publicación en la que se incluyen relatos como “Cenicienta”, “Caperucita Roja” y “Barba Azul”.

Son varios los autores y autoras que han llevado a cabo el análisis de los personajes masculinos y femeninos en las obras de Perrault. En este caso, se abordarán los roles de género presentes en el relato de “Caperucita”. Resulta relevante mencionar que cuentos como el de Caperucita Roja proceden de la tradición oral y tienen tantas variaciones como veces se han contado. En este caso, Perrault transcribe una de ellas adaptándose al “gusto” de la obra y los personajes se caracterizan por el propio contexto en el que emergen. Vicenta Garrido Carrasco en su artículo “Los arquetipos masculinos de los cuentos de Perrault: Modelos de

masculinidad que aprender o desaprender desde la infancia” defiende que “los personajes masculinos de los cuentos de Perrault transmiten un concepto de masculinidad que concede mayor valor a lo masculino que a lo femenino” (2020, p. 258). Esta afirmación expone la superioridad del varón frente a la mujer en las obras de Perrault, una jerarquía de la que Simone de Beauvoir habló en su libro *El segundo sexo* (1949).

“Caperucita Roja” es un relato cuya protagonista principal es una niña que ha de ir a llevar comida a su abuela, personaje que define Garrido Carrasco en la obra mencionada anteriormente como una niña “espontánea, ingenua, tierna, crédula, débil y sin iniciativa” (Garrido Carrasco, 2020, p. 23). En el camino, la niña se encuentra con un lobo feroz, personaje que en este caso la autora define de la siguiente manera “no es un animal de presa, sino que encarna, de forma simbólica, a un seductor masculino, egoísta, asocial, activo, atrevido, astuto, listo, tramposo y violento en extremo” (Garrido Carrasco, 2020, p. 23). Al final de la obra, el lobo obliga a Caperucita Roja a acostarse con él, algo que la autora señala al mencionar que “en «Caperucita» se hace hincapié, de forma directa, en la satisfacción sexual masculina” (Garrido Carrasco, 2020, p. 23). Ello pone de manifiesto que los hombres tienen como objetivo conseguir su satisfacción sexual sin tener en cuenta las decisiones de las mujeres. Así pues, en este estudio llevado a cabo por Vicenta Garrido Carrasco, se observa que los personajes femeninos de las obras de Perrault muestran una presencia de roles de género tradicionales. De nuevo, el hombre está situado por encima de la mujer y ejerce poder sobre ella. Por el contrario, la niña es una figura indefensa y sumisa que se somete al hombre sin poder optar a otro destino.

Durante la primera mitad del siglo XIX los hermanos Grimm publicaron la colección *Cuentos para la infancia y el hogar*. Esta colección tuvo como objetivo recopilar el folclore nacional alemán. Muchas de sus obras como “Caperucita”, “Cenicienta” o “La bella durmiente del bosque” son obras provenientes de tradición oral que previamente había recogido Perrault.

Estos autores resultan de especial importancia ya que gracias a ellos algunas de las historias de la literatura han podido llegar hasta nuestros días. Además, podríamos destacar que sus obras influenciaron a la compañía Walt Disney, que adaptó estas obras a películas para ser llevadas a las grandes pantallas. Resulta relevante mencionar que estas adaptaciones no son del todo fieles a los textos ya que se adaptan al contexto social en el que emergen. En relación a los roles de género presentes en las obras, Rocío García Jiménez en su artículo “Estereotipos y roles de género en las traducciones al español y al inglés de cuento de los hermanos Grimm Los doce hermanos”, defiende que “los estereotipos de género tienen gran

protagonismo en la producción de los hermanos Grimm, donde el género se emplea para simbolizar tanto la virtud como el vicio” (2025, p. 1) Así pues, la autora expone la existencia de unos roles de género tradicionales presentes en las obras de los hermanos Grimm.

Resulta interesante observar que tanto en el cuento de los hermanos Grimm como en la película de Disney, los personajes masculinos y femeninos se asocian a unos roles de género tradicionales. Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo analizan en su artículo “Los estereotipos y los roles de género en las películas de Disney: análisis psicocrítico de Blancanieves, Mulan y Frozen”, la presencia de dichos roles de género en diferentes obras populares entre el público infantil. En este caso se analizará la obra de Blancanieves desde una perspectiva de género y teniendo como referencia el artículo previamente mencionado. Tanto si hablamos de la película Disney como si nos centramos en la obra de los hermanos Grimm de 1859 resulta interesante analizar los siguientes personajes: la madrastra, la propia Blancanieves, el príncipe y los enanitos.

En lo que respecta a la madrastra, ésta busca constantemente ser la más guapa del reino. Esta búsqueda por la belleza le hace competir de forma incansable con el personaje de Blancanieves hasta el punto de querer matarla. Tal como afirman Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo en la obra mencionada anteriormente, “las mujeres son competidoras entre ellas de quién es más bella y sentencia esto un personaje masculino, que en este caso es el espejo, lo que a su vez desencadena en el estereotipo de que los hombres son más inteligentes” (Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo, 2020, p. 7). En contraposición a este modelo de mujer, surge el de Blancanieves. En este caso, se trata de “un modelo único de belleza” (Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo, 2020, p. 2) algo que es considerado su mayor virtud pero también su mayor castigo ya que la madrastra quiere matarle por ello. Por otro lado y a diferencia de la madrastra, Blancanieves es “el ideal de mujer perfecta” (Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo, 2020, p. 8) ya que no sólo es bella, sino que también se encarga del cuidado de la casa “la labor de Blancanieves como mujer se basa en realizar las labores del hogar; la limpieza y la cocina, en el caso de la obra de los Hermanos Grimm de manera obligada por los enanitos para poder quedarse” (Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo, 2020, p. 8). Esta idea pone en manifiesto la asociación del papel femenino con el hogar y la realización de las tareas del mismo, haciendo creer que la mujer no sirve para otra cosa y que esa ha de ser su mayor aspiración. Además, el hecho de que lo haga de forma obligada por los enanitos deja ver el papel de sumisión que ha de tener la mujer y el rol dominante que se asocia a los hombres. Además, los enanitos trabajan en la mina “son el arquetipo de hombres desarreglados, rudos y trabajadores” (Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo, 2020, p. 8). Se

observa por tanto cómo el hombre es el que trabaja fuera de casa mientras la mujer se encarga del hogar. Por el contrario, el príncipe cumple con “el estereotipo de “príncipe azul”, un hombre apuesto, encantador y salvador” (Rubio Méndez y Sevilla-Vallejo, 2020, p. 8). Ésto es algo que vuelve a poner en manifiesto la idea de que la princesa necesita de un hombre para que no sólo la salve, sino que también la cuide ya que ella por sí misma no puede hacerlo.

En la segunda mitad del siglo XIX resulta relevante la obra *Mujercitas* escrita por Louisa May Alcott en 1868. Eva María Villar Secanella (2016) realiza en su tesis titulada *El despertar a la conciencia del lector juvenil en universos ficcionales protagonicamente femeninos y la novela lírica de autoafirmación en la LIJ*, un profundo análisis de diferentes obras que forman parte de la Literatura Infantil y Juvenil, entre ellas *Mujercitas*. En este análisis, la autora habla acerca de la concepción de la feminidad. En su tesis se observa cómo los personajes femeninos de *Mujercitas* plantean desde una perspectiva contradictoria, la existencia de unos roles de género. En el caso de las protagonistas, la obra nos presenta mujeres trabajadoras, interesadas en el aprendizaje (pintura, música y literatura) e independientes. Un aspecto interesante de esta obra es la visión que se tiene acerca del matrimonio, algo que hasta ahora era obligatorio para las mujeres y dependía únicamente del varón. En este caso, es la propia protagonista la que rechaza al hombre y decide casarse por voluntad propia con otro hombre, de nuevo con una masculinidad poco convencional para la época. Asimismo, Eva María Villar Scanella habla de la figura de Jo como una protagonista revolucionaria que no quiere que crezca ya que no quiere que se le atribuyan unos roles impuestos únicamente por su género. Un personaje revolucionario teniendo en cuenta cómo las mujeres habían sido representadas en las obras anteriores.

A pesar de encontrar obras con personajes femeninos como Jo que se negaba a que se la relacionara con unos roles de género específicos por el mero hecho de ser mujer, en este siglo son mayoría las obras presididas por personajes masculinos. A continuación se hace un breve repaso por algunas de las más relevantes. Dentro de las novelas de aventuras destacan las siguientes: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift y *La isla del tesoro* de Louis Stevenson. Todas estas obras tienen en común personajes masculinos que se embarcan en diferentes aventuras. Si se realiza una lectura de las obras, se puede observar cómo los personajes femeninos resultan invisibles, casi inexistentes. No encontramos ninguna pirata, ninguna mujer valiente que se embarque con ellos en la aventura

o que consiga hacer frente a diversos desafíos. Lo mismo sucede con las novelas de aventuras científicas de Julio Verne como *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *Viaje al centro de la tierra* o *La vuelta al mundo en 80 días*. En la conferencia titulada *Ajuste de Ajuste de cuentas. Las mujeres en la obra de Verne* y organizada por Espacio Fundación Telefónica en el año 2016 diversas autoras como Almudena Grandes hablan acerca de la escasa participación de los personajes femeninos en las obras de Julio Verne. Desde esta perspectiva, se expone la idea de que el personaje femenino queda en un segundo plano que en ocasiones incluso es inexistente. Resulta interesante mencionar obras en las que sólo hay presencia de personajes masculinos ya que invitan a reflexionar sobre si ello puede perjudicar o no en la concepción de este tipo de personajes.

En lo que respecta al siglo XX, se realizará un análisis de aquellas obras que aparecen en el libro *Cien libros para un siglo* (2004), un libro hecho por un grupo de maestros denominados Equipo Peonza en el que se recogen las principales obras que caracterizan la literatura infantil y juvenil del siglo XX. Como el propio título del libro indica, son muchas las obras que se reconocen en él. Por ello y centrándonos en la temática de este trabajo, se ha decidido analizar aquellos en los que todavía prevalece la existencia de unos roles de género tradicionales como en *Peter Pan* de J.M. Barrie y aquellas en las que se pone fin a esta visión tradicional y se muestra una nueva forma de concebir al género femenino como sucede en *Pippi Calzaslargas* de Astrid Lindgren o *Celia, lo que dice* de Elena Fortún.

El siglo XX se inaugura con una obra de teatro de gran éxito escrita por J.M. Barrie titulada *Peter Pan y Wendy*. Debido a su influencia, el autor convirtió la obra de teatro en una novela en 1911 y posteriormente Walt Disney la convirtió en una filmografía infantil. Autoras como Sara López Mariño señala en su trabajo de fin de grado titulado *Exploración de género, sexualidad y formación de identidad en obras sobre Peter Pan* (2021), que "durante las primeras conversaciones entre Peter y Wendy, podemos observar su sexismo: se siente superior en todos los aspectos y se burla de las niñas" (López Mariño, 2021, p. 28). Asimismo, Lurie señala en su libro *No les cuentes a los mayores: El poder subversivo de la literatura infantil* que "la negativa de Peter a crecer también implica una negativa a madurar emocionalmente. Trata a Wendy y a las demás niñas como cuidadoras o admiradoras, nunca como iguales" (Lurie, 1988, p. 263). De acuerdo con ellas, se observa que tanto en la obra de Barrie como en la película de Walt Disney existe la presencia de unos roles de género tradicionales que jerarquizan de nuevo el género poniendo al hombre en la cúspide. En cuanto a Wendy, la autora Maria Boadilla Pérez en su artículo "¿Peter Pan o Wendy? El

imaginario infantil en la literatura contemporánea” habla acerca de cómo el personaje de Wendy representa la subjetividad femenina construida desde la infancia, donde se le asigna el cuidado y la responsabilidad emocional de los demás. Desde esta visión, se muestra cómo Wendy es sometida a los roles de género tradicionales que asocian lo femenino con el cuidado del hogar y del resto de individuos. Asimismo autores como Matías López Iglesias y Marta De Miguel Zamora en su artículo “La fémica Disney análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney” en donde defienden que “Campanilla representa el arquetipo de la mujer celosa y posesiva, cuya existencia gira en torno a su devoción por Peter Pan, lo que refuerza estereotipos de dependencia emocional en personajes femeninos” (López Iglesias y De Miguel Zamora, 2013, p. 135). Así pues, se plantean dos personalidades diferentes para el género femenino: Por un lado aquella asociada a la maternidad, el cuidado y la inocencia. Por otro lado, aquella relacionada con la envidia, la validación masculina y los celos.

Otra de las obras más relevantes de esta primera mitad del siglo XX es *Celia, lo que dice*. Un libro publicado en 1928 y escrito por Elena Fortún, una autora que Beatriz De Ancos Morales en su artículo “Celia: una lectura de enseñanza-aprendizaje sobre personaje femenino”, define como “una de las narradoras más relevantes de la primera mitad del s.XX español” (2019, p. 2).

Elena Fortún da lugar a una saga en la que el personaje de Celia desafía los roles de género tradicionales y permite la construcción de una nueva feminidad. Ésto es algo que aborda Beatriz Caamaño Alegre en su artículo “Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún” donde afirma que “el discurso religioso es también usado en el relato como instrumento para denunciar el modelo de feminidad de la Iglesia católica, caracterizado por imponer la sumisión y pasividad, e incluso el masoquismo, en la mujer” (Caamaño Alegre, 2007, p. 42). Asimismo, explica también que “con estas acciones, Celia critica el modelo de feminidad tradicional que la Iglesia propugna y, al mismo tiempo, se alía con la propuesta que supone la nueva mujer” (Caamaño Alegre, 2007, p. 42). En estas citas, Beatriz Caamaño habla de cómo la obra se enfrenta y hace una crítica a la feminidad tradicional y explica que su personaje niega a aceptar aquello que la sociedad le impone por su sexo buscando una nueva alternativa.

En la misma línea que la obra anterior se encuentra *Pippi Calzaslargas*, un libro escrito por Astrid Lindgren publicado en 1945. De nuevo, la protagonista de la obra es un personaje femenino que se revela contra la autoridad y los roles de género tradicionales. El personaje de Pippi ha sido analizado por diversidad de autores desde diversas perspectivas.

Madeleine Forsberg en su tesis titulada *Las niñas, la rebeldía y la política* explica que “las características de Pippi más evidentes son la fuerza y la independencia, las cuales pertenecen a la categoría masculina” (Fosberg, 2015, p. 20). También explica que “en el mundo de Pippi todo es posible y ella cree en sí misma: vence al hombre sin problemas” (Fosberg, 2015, p. 20). Por tanto, afirma que Pippi es un personaje fuerte e independiente que desafía los roles de género tradicionales impuestos al género femenino. Para finalizar, resulta relevante mencionar que tal y como se observa, son varias las obras en las que la figura femenina deja de ser asociada a la feminidad tradicional. En esta misma perspectiva encontramos obras similares que quedan fuera de este análisis pero que se consideran importantes de mencionar como *Matilda* de Roald Dahl o *Los cinco y el tesoro de la isla* de Enid Blyton.

Así pues, puede observarse que desde la tradición de los *exempla* hasta casi la segunda mitad del siglo XIX los personajes femeninos, con muy contadas excepciones, han sido considerados siempre en un segundo plano, asociados a un género más frágil y débil. Por el contrario, se ha observado una mayor presencia de personajes masculinos asociados, en líneas generales, a figuras con un mayor prestigio como héroes y protagonistas.

3.2 Cómo la representación de los personajes influye en los niños y niñas, una mirada transformadora

Tal como se ha mencionado anteriormente, los personajes que aparecen en las obras literarias han dado lugar a la construcción e interiorización de unos modelos asociados al género y por consiguiente al sexo. Estos modelos se han visto impregnados, a lo largo de la historia de la literatura, por una serie de roles de género tradicionales que persisten incluso en la sociedad actual. Algo que Carmen Cantillo Valero expuso en su artículo “Análisis de estereotipos sexistas perpetuación de roles de género en la filmografía de Disney: de la ingenua Blancanieves a la postmoderna Tiana (1937 - 2009)”, al afirmar que “es difícil encontrar una figura femenina que tenga éxito fuera de los roles tradicionales. Parece que las mujeres fuertes e inteligentes sólo pueden existir si al final se casan” (2010, p. 14). Esta afirmación no sólo pone en evidencia la existencia de unos roles tradicionales, sino que también expone la situación de desigualdad en la que se encuentran los personajes femeninos.

Resulta relevante tener en cuenta que los roles de género influyen a los lectores en la construcción de su identidad. Esta idea no ha pasado desapercibida y ha sido motivo de estudio por parte de diversos autores y autoras. Un ejemplo es el de Santiago Yubero Jiménez, Sandra Sánchez García y Elisa Larrañaga quiénes en su artículo “Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para

la igualdad”, defienden que “las narraciones infantiles ayudan al lector a construir su identidad de género, permitiéndoles reconocerse y reconocer a los otros” (2014, p. 561). En esta misma línea, la autora Carmen Cantillo Valero en su trabajo final de máster titulado *Análisis de estereotipos sexistas: Perpetuación de roles de género en la filmografía de Disney: de la ingenua Blancanieves a la postmoderna Tiana (1937-2009)*, afirma que “las historias contadas a l@s niñ@s proporcionan los mapas de significados que les permiten dar sentido al mundo; estos relatos forman parte de la memoria colectiva de la sociedad y, en cierto modo, contribuyen a fijar sus identidades” (2010, p. 13). Ambas posturas evidencian la considerable influencia que tienen las obras literarias en la percepción que los lectores tienen no sólo de sí mismos y su identidad, sino también del mundo que los rodea.

Tal como se expone anteriormente, toda obra literaria se nutre de la participación de unos personajes. Estableciendo conexión con lo expuesto, gran parte de dichos personajes están ligados a unos roles de género tradicionales que limitan la posibilidad de concebir nuevas masculinidades y feminidades. Ello es algo de lo que Carmen Cantillo Valero habla en su tesis *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas: los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico*, donde afirma la existencia de géneros que “transmiten información de los papeles propios de cada sexo y que los niños y niñas irán asimilando de forma inconsciente, hasta integrarlos como algo natural en su comportamiento” (2015, p. 6). Desde este punto de vista, resulta crucial comprender que aquello que transmiten los personajes (valores, comportamientos, creencias...) tiene gran importancia en la lectura que el alumnado realiza ya que influye de manera significativa en cómo este se percibe a sí mismo y al mundo que lo rodea. Por tanto, entender a los personajes como meros participantes de la obra sin ser conscientes de lo que transmiten al lector puede resultar un error que llegue incluso a perjudicarlo.

Por otra parte, Melisa Fuentes Kren en su artículo “La construcción del género en la literatura infantil y juvenil”, afirma que “reconocer las implicaciones de la configuración del género permite aportar a la toma de conciencia y sensibilización respecto a la situación diferencial de hombres y mujeres, contribuir a la representación equitativa, la modificación de roles y estereotipos en sentido positivo” (2015, p. 3). Esta percepción tiene directa relación con lo mencionado hasta ahora pues la autora plantea la idea de abordar una literatura infantil y juvenil desde una perspectiva que favorezca la deconstrucción de los roles y estereotipos tradicionales heredados del pasado. Así pues, reflexionar sobre cómo se representan los roles de género en las obras literarias ayuda a darnos cuenta de las diferencias existentes entre

personajes masculinos y femeninos. Reconocer la existencia de una desigualdad ayuda a su vez a abogar por una selección de obras literarias que no fomenten los roles de género tradicionales y llevar a cabo una lectura crítica sobre aquellas en las que dichos roles sí estén presentes.

La reflexión sobre el tipo de lecturas que se le presenta al alumnado ha sido motivo de estudio de varios autores. Son varias las obras icónicas de la literatura infantil y juvenil que presentan roles de género tradicionales. Dicha caracterización de personajes proviene del contexto en el que emergen y no por ello han de ser silenciadas. En la actualidad resulta interesante dar visibilidad a obras que promuevan nuevas formas de concebir el género, pero no se ha de menospreciar a aquellas obras relevantes dentro de la literatura infantil y juvenil pudiendo hacer de ellas una interpretación y una lectura acompañada y crítica. Lucía Rodríguez Olay profundiza esta idea en su tesis *La literatura infantil y juvenil actual y su influencia en la construcción de estereotipos de género en el alumnado de Educación Primaria*, al mencionar que “los estereotipos de género están, en mayor o menor medida, presentes en las obras de la LIJ; se debe, por tanto, deconstruir estos textos y dar nuevas claves de interpretación al alumnado” (2022, p. 163). De acuerdo con la autora, no se habla de censurar aquellas obras en las que los roles de género estén presentes, sino trabajarlas de tal forma que den pie a una lectura crítica en la que se invite al lector a reflexionar sobre aquello que se le presenta.

En síntesis, la literatura tiene el poder de influenciar al individuo sobre su percepción y la percepción del mundo que le rodea. Por ende, posee un poder transformador capaz de abrir nuevos horizontes y favorecer una construcción de género cada vez menos condicionada por los roles de género tradicionales. En relación al ámbito educativo, este debe proporcionar unas estrategias a los lectores para que éstos lleven a cabo una lectura crítica de aquellas obras en las que los roles de género tradicionales estén presentes, así como incorporar obras que contribuyan a la deconstrucción de dichos roles y permitan a los niños y niñas la posibilidad de ampliar su comprensión e incluso de algún modo la vivencia de su propia identidad.

3.3 Literatura y educación: una mirada desde la LOMLOE

Este trabajo busca llevar a cabo una reflexión sobre la existencia de unos roles de género tradicionales en las lecturas presentadas al alumnado y seleccionadas por el mismo. Por tanto y centrándonos en el ámbito educativo, resulta interesante tener presente qué dice la ley educativa respecto a este tema.

La ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, establece los principios fundamentales que todo centro educativo debe cumplir durante las diferentes etapas de escolarización. En lo que concierne a la literatura, ésta ocupa un lugar destacado dentro de la normativa. Atendiendo la ley desde el ámbito de Educación Primaria, resulta interesante mencionar que la LOMLOE da gran importancia a la lectura y a la necesidad de que ésta se lleve a cabo durante toda la etapa educativa y de manera transversal en todas las materias. Tal como se especifica en el artículo 19 del Boletín Oficial del Estado (BOE) “ Se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita (...) se trabajarán en todas las áreas de Educación Primaria”. Además, en este mismo artículo se señala que, “A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo”. Así pues, se observa cómo la LOMLOE establece una clara necesidad de que el alumnado lleve a cabo una lectura diaria. En este punto se ha de retomar la idea mencionada en el apartado anterior y aprovechar la literatura para ampliar nuevos horizontes al alumnado y fomentar su capacidad de crítica.

Por otro lado, el artículo 121 determina que “los planes de convivencia y de lectura y deberá respetar los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales”. Unificando lo expuesto anteriormente y el tema abordado en el trabajo, resulta interesante mencionar este artículo puesto que en él se aboga por una igualdad de género huyendo así de la discriminación. Así pues, resulta interesante que los maestros sean capaces de seleccionar obras que en pro del alumnado, permitan plantear nuevos modelos de género y reflexionar de manera crítica acerca de los roles de género tradicionales.

Relacionando la LOMLOE con la idea general de este trabajo, resulta interesante observar que esta ley da importancia a los siguientes cuatro aspectos: educación en igualdad de género, coeducación, promoción de la diversidad y prevención de la violencia de género. Todos ellos pueden ser considerados como temáticas a abordar con las obras literarias cumplimentando a su vez la exigencia de abordar la lectura en las aulas y en todas las materias.

En lo que concierne a la igualdad de género desde la educación, la ley establece que los principios de igualdad de género han de ser transversales en todas las etapas educativas, promoviendo un enfoque en la coeducación que implica enseñar a los niños y niñas a vivir y aprender en un ambiente libre de roles de género tradicionales que sitúen a las niñas en una visión inferior a la de los hombres. Antes de la publicación de la ley, autores como Ismael

Ramos Jiménez en su libro *Desmontando a Disney Hacia el cuento coeducativo* afirmaba que para alcanzar una coeducación “se hace necesario revisar, analizar y criticar éste y otros legados culturales que pueden estar interfiriendo en nuestros propósitos” (Jiménez, 2009, p. 31). Así pues y de acuerdo con el autor, la presencia de una literatura inclusiva y coeducativa resulta de vital importancia para que los alumnos y alumnas no generen un único modelo de masculinidad y feminidad basado en dichos roles y estereotipos.

Atendiendo a la promoción de la diversidad, la LOMLOE determina que los contenidos educativos han de promover la diversidad en todos los ámbitos, incluyendo la diversidad de género, orientación sexual, identidad de género... Así pues y en relación a las lecturas aportadas en el aula, resulta interesante plantear obras en las que se presenten personajes diferentes a lo tradicional que rompan con estereotipos y creencias relacionadas con el género.

Por último y en relación a la prevención de la violencia de género, la ley también establece medidas para su prevención dentro del ámbito educativo. Todo ello desde un enfoque en la educación afectivo-sexual y emocional. Esta perspectiva al igual que sucedía en los casos anteriores, no ha de darse únicamente en los contenidos, sino también en materiales como textos literarios. Como se ha observado en el recorrido literario a lo largo de la historia, las obras han situado al hombre por encima de la mujer haciendo creer que esta ha de estar bajo su sombra y poder. Por tanto y en relación al poder de la literatura para modificar ese pensamiento, resulta interesante trabajar con textos que rompan con estos patrones para ayudar al alumnado a entender que las relaciones deben basarse en el respeto mutuo, el consentimiento y la igualdad entre individuos. Asimismo, realizar una lectura crítica de obras en las que se muestre la violencia de género puede ayudar a que el alumnado sea consciente de la existencia de esa violencia de género y reflexione, de manera crítica, sobre ella.

A modo de conclusión, se recuperan las siguientes ideas: La LOMLOE refuerza la lectura como herramienta clave en educación, promoviendo la igualdad de género, la diversidad y la prevención de la violencia de género. Los docentes, a través de la literatura, deben guiar al alumnado a una reflexión crítica que les permita cuestionar y desafiar los roles de género tradicionales contribuyendo así a formar una sociedad más inclusiva y equitativa. De este modo, la literatura infantil y juvenil se convierte en un recurso esencial para educar en valores y construir un futuro más equitativo desde la educación y el ámbito escolar.

3.4 La importancia de la escuela en la búsqueda de una sociedad equitativa

La educación, además de ser un derecho universal, desempeña un papel fundamental como herramienta de transformación y progreso dentro de la sociedad. Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (2000), habla acerca de la educación como instrumento de cambio. Por ende, es necesario dotar al alumnado de herramientas que le permitan no sólo desarrollarse como personas, sino también actuar con una postura crítica con la que puedan hacer frente a las desigualdades y transformar la sociedad desde una perspectiva más tolerante y diversa.

En apartados anteriores se ha expuesto la idea de que literatura infantil y juvenil desempeña un papel fundamental en la construcción de modelos en base al sexo y al género. En este sentido, la comunidad educativa ha de ser consciente del papel que tiene como principal agente de socialización, asumiendo la responsabilidad de cuestionar, deconstruir y dar una nueva visión de los valores y roles tradicionales. Estos roles que habitualmente son relacionados con visiones patriarcales y sexistas, han de ser revisados desde una perspectiva crítica que permita promover la equidad y la diversidad.

Por otro lado, la filósofa y pedagoga María Acaso (2018) publicó en su blog un artículo titulado “El patriarcado no es un señor viejo que me mira raro”, en el que reflexiona sobre cómo la escuela debe transformarse en un espacio donde no se reproduzca el orden patriarcal y donde se permita cuestionar dichas estructuras. Así pues, la escuela debe ser un lugar de acción y cambio donde las nuevas generaciones sean formadas para desarrollar una visión cada vez más inclusiva y menos sexista del mundo en el que vivimos, primando la equidad e igualdad entre hombres y mujeres y rompiendo con los roles de género sexistas y machistas que se arrastran desde tiempos atrás.

Javier Ocampo López en su artículo “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido” explica la importancia de que el alumnado pueda alcanzar “una visión crítica del mundo donde viven” (2007, p. 8). Por tanto y conectando con el tema abordado en este trabajo, es necesario que desde la escuela no sólo se haga una reflexión crítica sobre la selección de obras literarias presentadas al alumnado en relación a la presencia de roles de género, sino también que se les enseñe a llevar a cabo una lectura crítica que les permita ser conscientes por sí mismos de las desigualdades presentes impulsándoles a reflexionar sobre la necesidad de un cambio.

Así pues, la escuela no ha de ser concebida únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos, sino también como un escenario clave para la formación de

alumnos y alumnas con capacidad crítica. Su papel resulta fundamental en la sociedad porque en ella se forman las bases culturales, éticas y sociales de las futuras generaciones. Desde la selección del material literario hasta las prácticas pedagógicas, la educación puede contribuir a la reproducción de estereotipos o, por el contrario, a la deconstrucción de los mismos. En definitiva, la escuela juega un papel fundamental en la transformación social y en esa búsqueda de una sociedad más equitativa.

4. INTERVENCIÓN PRÁCTICA

La cuestión de la selección textual y el acompañamiento en las lecturas es fundamental, pero hay una parte del mismo que le es ajena a la escuela porque es la que tiene lugar fuera de ella. Esta debería ser conocida porque desde ahí es desde donde deberá construir una experiencia lectora que cuente con un canon amplio y de calidad. Es por ello que se ha considerado fundamental conocer cuáles son las lecturas que elige el alumnado en su tiempo libre para analizarlas y ver cómo se representan en ellas los roles de género.

Para ello, se ha diseñado un cuestionario conformado por once preguntas a responder en 5º de Educación Primaria en dos centros educativos públicos de un mismo barrio con una muestra total de 48 alumnas y alumnos. A continuación, una vez determinadas las obras que eligen, se pasará a hacer un análisis más completo de las dos que han sido elegidas con mayor frecuencia, con el fin de saber cómo representan los roles de género.

4.1 Contextualización de los centros participantes

Tal como acaba de mencionarse, para poder llevar a cabo la recogida de información, el cuestionario ha sido enviado a dos colegios públicos de Zaragoza situados en el barrio de Miralbueno. Se ha contado con un total de 48 respuestas: 21 procedentes del centro nº 1 y 27 procedentes del centro nº2.

Atendiendo al nivel lingüístico del alumnado, se destaca la siguiente información: En ambos centros el alumnado tiene una buena comprensión lectora y son capaces de contestar tanto a preguntas directas como a preguntas inferenciales. Asimismo, son capaces de resaltar la información relevante de los textos y retener aquella que consideran más importante. Algo que resulta interesante destacar del alumnado de ambos centros es su segregación por género. Tanto dentro de las aulas como en el recreo, se pudo observar que las chicas se juntaban con chicas y los chicos con chicos. Resulta interesante mencionar que, en ocasiones, a las chicas que querían jugar al fútbol o juntarse con los chicos, éstos les dejaban de lado e

incluso les decían que al ser chicas no podían estar con ellos. Por el contrario, las chicas no trataban diferente ni menospreciaban a los chicos que se unían a ellas.

En lo que concierne al barrio en el que se ubican los centros educativos, se señalan los siguientes aspectos. Mencionar que todos los datos expuestos a continuación han sido obtenidos del Informe de distritos 2023: Miralbueno elaborado por Ebrópolis (2023).

El barrio al que pertenecen ambos centros es Miralbueno, ubicado en la zona suroeste de la ciudad. Antiguamente era considerado un barrio rural y no fue hasta 2006 que pasó a considerarse un barrio urbano. Actualmente delimita con el barrio Oliver, Valdefierro, Venta del Olivar y Garrapinillos. Debido a la ubicación de cada centro, se observa que existe una diferencia significativa entre la procedencia del alumnado ya que el alumnado del centro nº1 procede casi en su totalidad del barrio Miralbueno y el alumnado que asiste al centro nº2 procede casi en su totalidad del barrio Oliver y del barrio Delicias. A pesar de ello, se ha mencionado que el alumnado que ha contestado al cuestionario procede de una clase en la que la mayor parte de alumnos provienen de Miralbueno. Por ende, no se ha considerado oportuno hablar sobre el barrio Oliver o el barrio Delicias.

Miralbueno cuenta con un total de 13.436 personas de las cuales 6.689 son mujeres y 6.747 son hombres. En relación a las edades, el 49,40% de los habitantes tiene entre 15 y 49 años y únicamente el 23,27% tiene entre 0 y 14 años. En relación al nivel de estudios, el 30,51% de la población cuenta con estudios universitarios, el 19,20% cuenta con estudios de enseñanza obligatoria y únicamente el 9,22% no tiene estudios. Por otro lado, resulta interesante mencionar que el 5,03% de los habitantes de Miralbueno es extranjera y que provienen especialmente de Europa (375 personas) y América (170 personas). Para finalizar y en lo que respecta a la economía, el nivel de renta por persona es de 15.406 euros mientras que el nivel de renta por hogar es de 45.463 euros. Algo por encima de la renta media en Zaragoza (35.203).

Para concluir y en relación a las instalaciones del barrio, destacan las siguientes: Miralbueno cuenta con un Centro Cívico y una Biblioteca ubicados ambos en el parque Paco Lacasa. Asimismo, cuenta también con una Casa de la Juventud, un Centro de Salud y una Junta Municipal. En el barrio hay un total de 3 colegios públicos (Julián Nieto Tapia, Río Sena y Julio Verne). Finalmente, cuentan también con un Campo Municipal de fútbol y un Campo Municipal de béisbol.

4.2 Justificación y objetivos del cuestionario

Tras observar la importancia de la literatura y la escuela en la transmisión de los roles de género y cómo estos afectan en la construcción de la identidad, resulta interesante conocer cómo se representan los roles de género en las obras leídas por el alumnado en edad escolar. Con ello se busca conocer si las obras presentadas y leídas fomentan o no la presencia de roles de género tradicionales y hegemónicos. Como docente de un área que no tiene docencia directa en el aula de literatura, he optado por realizar un cuestionario y un análisis de las obras más leídas por el alumnado con el objetivo de conocer si en ellas aparecen o no unos roles de género tradicionales y hegemónicos que tal como se ha podido observar en el marco teórico, llevan estando presentes en las obras de literatura infantil y juvenil.

4.3 Análisis del cuestionario

Pregunta 1: ¿De qué curso eres?

En la primera cuestión se le pregunta al alumnado el curso al que pertenece para conocer la edad media de los participantes y así distinguir las respuestas dadas por un centro y las del otro. Mencionar que al pasar el cuestionario se les pidió que en este apartado mencionasen también la clase a la que iban (ya que unos son de 5ºA y los otros de 5ºB).

Pregunta 2: ¿Con qué género te identificas?

Posteriormente, en la segunda pregunta, se le pide al alumnado que seleccione el género con el que se identifica (masculino, femenino u otro) para así poder hacer una distinción entre ellos. De los 48 participantes, 27 se sienten identificados con el género masculino, 21 con el género femenino y ninguno con otro género. De los 27 identificados con el género masculino, 15 pertenecen al centro nº1 y 12 al centro nº2. Del mismo modo, de las 21 identificadas con el género femenino, 12 pertenecen al género nº1 y 9 al centro nº2.

Pregunta 3: ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

En la tercera cuestión se divide en dos partes: La primera pregunta es de respuesta cerrada (si/no/depende) y se consulta si le gusta leer. La segunda pregunta es de respuesta libre y se solicita que explique el motivo de su elección. De los 48 participantes, 4 han marcado la opción “no”, 7 la opción “depende” y 37 la opción “sí”. Los participantes cuya selección ha sido la opción “no” se identifican todos con el género masculino. De los participantes cuya selección ha sido la opción “depende”, 5 se identifican con el género femenino y 2 con el género masculino. Finalmente, los participantes cuya selección ha sido la

opción “sí”, 21 se identifican con el género masculino y 16 con el género femenino. A continuación se adjunta una tabla para que quede más claro.

Tabla 1

Relación entre el género y la respuesta dada.

Respuesta seleccionada	Nº de personas identificadas con el género femenino que la seleccionan	Nº de personas identificadas con el género masculino que la seleccionan	Nº de personas total que la seleccionan
Sí	16	21	37
No	0	4	4
Depende	5	2	7
Nº total	21	27	48

En lo referente al por qué les gusta leer, los datos obtenidos son los siguientes: La mayor parte del alumnado al que le gusta leer especifica que el motivo es el entretenimiento y/o diversión que les produce. Aquellas que seleccionaron la opción “depende” y que se identificaron con el género femenino lo justifican explicando que las obras en las que aparecen únicamente personajes masculinos les aburren y que por tanto en función de la obra y de los personajes que haya en ellas les gusta leerlas o no. Del mismo modo, aquellos que se identificaron con el género masculino y seleccionaron la opción “depende” lo justifican explicando que las obras en las que aparecen únicamente personajes femeninos les resultan aburridas. A continuación, se inserta una tabla en la que se ha llevado a cabo la transcripción de algunas respuestas dadas por los alumnos/as y el género con el que se identificaron previamente.

Tabla 2

Transcripción de Algunas Respuestas Dadas Por el Alumnado.

Género con el que se identifican	Respuesta dada
----------------------------------	----------------

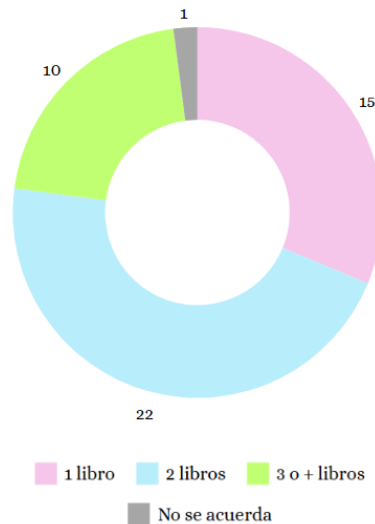
Masculino	Si los personajes son chicos me gustan más
Masculino	Porque hay historias muy divertidas
Femenino	Depende del libro y los personajes que aparezcan
Masculino	Sí, porque me parece divertido
Femenino	Depende de los personajes
Femenino	Sí, porque me transportan a otro lugar
Femenino	Depende del libro y de si aparecen chicas
Masculino	Sí, porque me divierten las historias que cuentan
Masculino	Porque pasas el rato y es divertido
Femenino	Sí, porque me entretiene mucho.

Pregunta 4: ¿Cuántos libros has leído este último mes?

En la cuarta pregunta el alumnado ha de concretar el número de libros totales leído en el último mes (enero). Los datos obtenidos son los siguientes: 15 de los participantes han leído un único libro, 22 han leído 2 libros y 10 participantes han leído un total de 3 libros o más. Mencionar que al ser una pregunta libre, la respuesta de uno de ellos ha sido que no se acordaba. Resulta interesante mencionar que aquellos estudiantes que sólo han leído un libro se identifican predominantemente con el género masculino (13 alumnos), mientras que las que han leído más de tres libros se identifican todas con el género femenino (10 alumnas). En el caso de los estudiantes que leyeron dos libros, 14 se identificaban con el género femenino y 8 con el género masculino. Es por ello que se observa no sólo que la mayor parte de alumnos ha leído más de un libro, sino que leen más cantidad de libros aquellas que se identifican con el género femenino.

Figura 1

Número de libros leídos el último mes por los estudiantes que participan en el estudio.



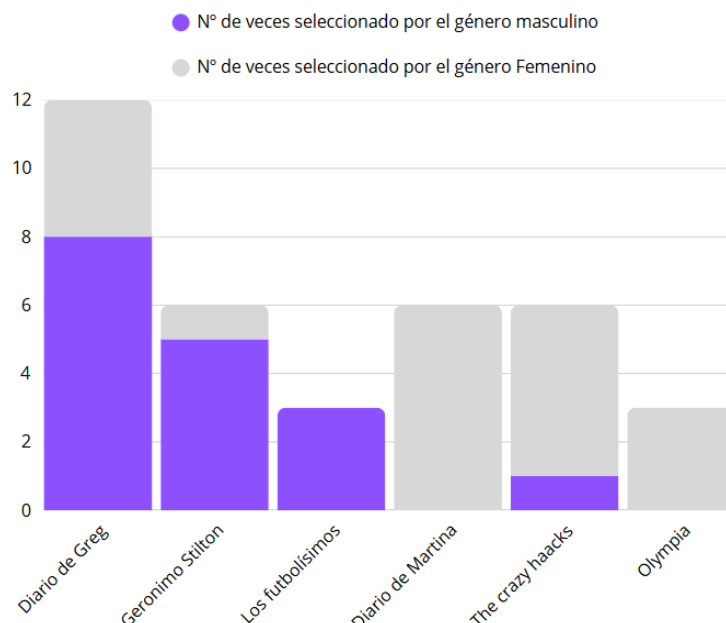
Nota. La figura muestra las respuestas obtenidas en la pregunta número cuatro.

Pregunta 5: ¿Cuáles han sido esos libros?

En la quinta cuestión se le pregunta al alumnado cuáles son dichas obras leídas. Como respuesta se obtiene el nombre de diversas obras literarias, todas ellas pertenecientes al género novela. Abordando aquellas que más se repiten, se destaca lo siguiente: La mayor parte de las obras leídas por aquellos que se identifican con el género masculino han sido *Diario de Greg*, *Gerónimo Stilton* y *Los futbolísimos* respectivamente. Por el contrario, los títulos más repetidos entre aquellas que se identifican con el género femenino han sido *La diversión de Martina*, *The crazy Haacks*, *Olympia* y *Diario de Greg* respectivamente. A continuación se adjunta un gráfico de las obras más nombradas junto con el número de veces que han sido elegidas en función del género con el que previamente se identificó el alumnado. Mencionar que en el gráfico se han tenido en cuenta las obras más repetidas dejando al margen aquellas que han sido seleccionadas menos de dos veces.

Figura 2

Obras más mencionadas por el alumnado.



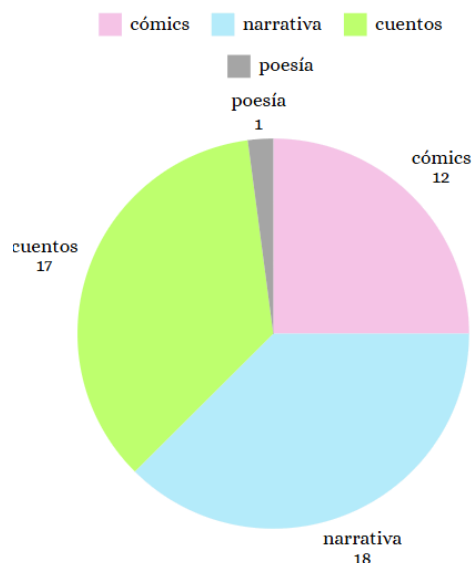
Nota. La figura muestra las respuestas obtenidas en la pregunta número cinco.

Pregunta 6: ¿Qué tipo de lectura te gusta leer?

En la *sexta cuestión* se les pregunta por el tipo de obras literarias que más les gusta leer y los resultados obtenidos son los siguientes: 12 participantes seleccionaron los cómics, 18 las narrativas, 17 los cuentos y 1 la poesía. De los 12 participantes que seleccionaron cómics, 10 se identifican con el género masculino y 2 con el género femenino. De los 17 participantes que seleccionaron los cuentos, 6 se identifican con el género masculino y 11 con el género femenino. De los 18 que seleccionaron narrativa, 7 se identifican con el género femenino y 11 con el género masculino. Por último, la participante que seleccionó poesía se identifica con el género femenino. Así pues, se observa no sólo que el alumnado tiene cierta preferencia hacia los géneros literarios de la narrativa y el cuento, sino también que el género femenino tiene preferencia por el cuento y el género masculino por la narrativa.

Figura 3

Tipo de género literario que más gusta entre los estudiantes que participan en el estudio.



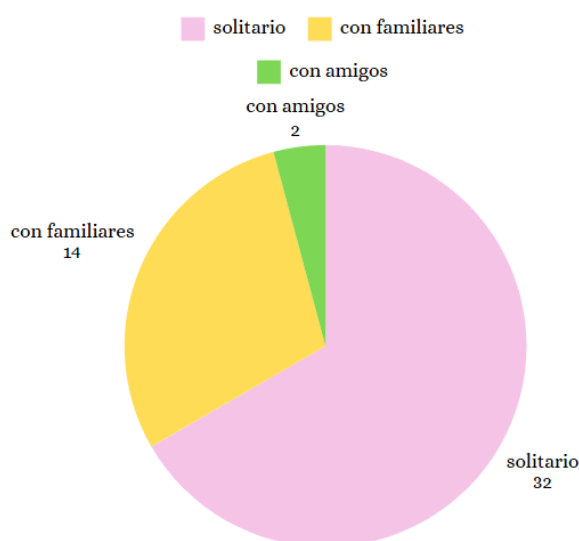
Nota. La figura muestra las respuestas obtenidas en la pregunta número seis.

Pregunta 7: ¿Con quién lees normalmente?

En la séptima cuestión se trata de una pregunta abierta en la que se les pide que indiquen cómo llevan a cabo las lecturas para conocer si leen en solitario, con familiares, con sus amistades... Las respuestas obtenidas son las siguientes: 32 de los participantes leen en solitario, aunque alguno señala que cuando está en el colegio lee con sus compañeros en los recreos. 14 de los participantes leen con algún familiar y 2 de los participantes leen sólo con amigos.

Figura 4

Cómo lleva a cabo la lectura el alumnado que participa en el estudio.



Nota. La figura muestra las respuestas obtenidas en la pregunta número siete.

Pregunta 8: ¿Cuál es tu libro favorito?

La octava cuestión es una pregunta abierta en la que se les pide que indiquen su libro favorito. Mencionar que las respuestas de esta pregunta son muy similares a las de la pregunta número cinco. Las dos obras más nombradas por el alumnado identificado con el género masculino son *Diario de Greg*, elegida por 10 alumnos (y 4 alumnas) y *Geronimo Stilton*, elegida por 7 alumnos. Por el contrario, las dos obras más mencionadas por el alumnado identificado con el género femenino son: *La diversión de Martina*, elegida por un total de 16 alumnas y *Violetta. Mi diario*, elegida por un total de 6 alumnas.

La elección de los participantes muestra que, en este caso, el alumnado se siente atraído por obras en las que los protagonistas narran la historia como si fuese un diario. Asimismo, se observa que ambos géneros prefieren obras en las que hay una unión entre el texto y la imagen. Sin embargo, puede observarse que el género masculino se decanta más por las obras cuyos protagonistas son chicos y el género femenino con aquellas cuyos protagonistas son chicas.

Tabla 3

Relación entre el título de la obra y las veces que se repite en función del género.

Obras más señaladas por el género masculino	Obras más señaladas por el género femenino
<i>Diario de Greg</i>	<i>La diversión de Martina</i>
<i>Geronimo Stilton</i>	<i>Violetta. Mi diario</i>

Pregunta 9: ¿Cuáles son los personajes que más te gustan?

La novena y décima pregunta han sido diseñadas para conocer el tipo de personajes que más y menos le gusta al alumnado para así observar si el género influye en su elección.

En lo que respecta a la pregunta de los personajes que más les gustan, los datos obtenidos son los siguientes: Casi la totalidad de los participantes respondieron que sus personajes favoritos son los protagonistas y los héroes. En este caso, los participantes no se centraron en personajes concretos y hablaron en líneas generales. Resulta interesante mencionar que todos ellos hablaron de los protagonistas y los héroes desde el género

masculino. Sólo una participante identificada con el género femenino respondió que sus personajes favoritos son las hadas y las heroínas.

En este caso, puede suponerse que el alumnado tiende a basar su elección en la función narrativa del personaje más que en su género. Sin embargo, resulta curioso que, salvo una participante, el resto mencione a los protagonistas o a los héroes como género masculino. Esto puede suponer que para la mayoría, la imagen prototípica de “héroe” es un varón y se relaciona exclusivamente con el género masculino.

Pregunta 10: ¿Cuáles son los personajes que menos te gustan?

En esta pregunta las respuestas fueron bastante iguales entre el género masculino y el género femenino. La gran mayoría de participantes respondió que los personajes que menos les gustan son los antagonistas. En este caso el alumnado no hizo una distinción entre géneros. Otras respuestas encontradas fueron “los que son aburridos” o “los que son un poco apagados”. De nuevo, no hubo ninguna distinción entre personajes masculinos y femeninos. Por el contrario, resulta interesante mencionar que algunos participantes identificados con el género masculino sí nombraron a personajes femeninos como aquellos que menos les gustan. Entre ellos destacan las siguientes respuestas: 2 chicos respondieron “las brujas”, 3 chicos respondieron “las madres” y 1 chico respondió “las chicas”.

Parece que, en líneas generales, el alumno no asocia el antagonismo o la falta de dinamismo de un personaje con su género, sino más bien con su personalidad. Esto sugiere que, para la mayor parte de los participantes, el agrado o desagrado hacia un personaje se basa más en cómo participa en la obra que en si es hombre o mujer. Sin embargo, un pequeño grupo de chicos proyecta preferencias negativas sobre el colectivo femenino, lo que sugiere la presencia de estereotipos o rechazo hacia ciertos roles femeninos presentes en las obras.

Tabla 4

Personajes que más y que menos gustan

Personajes que más gustan	Personajes que menos gustan
Héroes	Antagonistas
Protagonistas	Brujas
Heroínas	Madres

Hadas	Las chicas
-------	------------

Pregunta 11: ¿Mi personaje de libro favorito es...?

La última cuestión tiene como finalidad conocer cuáles son los personajes favoritos del alumnado. La mayor parte de participantes señalaron como personajes favoritos a Greg, Gerónimo Stilton y Águila Roja. Mencionar que la mayoría de participantes que pusieron dichos personajes se habían identificado con el género masculino. Por el contrario, las que se habían identificado con el género femenino dieron como respuesta algunos de los mencionados anteriormente (Greg, Gerónimo Stilton...) pero también otros como Martina (de *La diversión de martina*), Ana (de *Las paseadoras de perros*) y Daniela (de *The crazy hacks*). Resulta interesante observar cómo el género, en este caso, influye en la selección de personajes ya que los participantes han seleccionado personajes que son de su mismo género. A continuación se adjunta una tabla que resume la información para así facilitar su lectura y comprensión.

Tabla 5

Personajes más repetidos en función del género del estudiante

Personajes más mencionados por el género masculino	Personajes más mencionados por el género femenino
Greg	Martina
Geronimo Stilton	Ana
Águila Roja	Daniela

A modo de conclusión, puede observarse que las obras con mayor éxito entre el alumnado participante en el cuestionario son *Diario de Greg* y *La diversión de Martina*. Asimismo, se observa también que los personajes que más gustan al alumnado son Greg y Martina, acompañados de otros como Geronimo Stilton, Águila Roja, Ana o Daniela. Por otro lado, se observa también una distinción entre las respuestas dadas por el alumnado identificado con el género masculino y el alumnado identificado con el género femenino. Tal como se puede observar, el alumnado identificado por el género masculino ha nombrado obras cuyos personajes son, casi en su totalidad, personajes masculinos. Por el contrario, el

alumnado identificado con el género femenino ha nombrado obras cuyos personajes son, casi en su totalidad, personajes femeninos. A la hora de elegir los personajes que más y menos les gustan, se observa cómo los alumnos identificados con el género masculino persisten en elegir como personajes favoritos a personajes masculinos y en contraposición, eligen como personajes que menos les gustan a los personajes femeninos. Por el contrario, se observa que el alumnado femenino escoge como favoritos tanto a personajes masculinos como a personajes femeninos.

4.4 Estudio de los personajes en las dos novelas más seleccionadas por los participantes: una aproximación desde la perspectiva de género.

En el análisis del cuestionario puede observarse que las obras más mencionadas por el alumnado de ambos centros son *Diario de Greg* (mencionada por un total de 10 alumnos y 4 alumnas) y *La diversión de Martina* (mencionada por un total de 16 alumnas). Ambas obras han sido consideradas por parte de los participantes como sus libros favoritos. Asimismo, sus personajes han sido señalados como los favoritos para el alumnado. Debido al éxito de ambas obras, resulta interesante analizarlas con la finalidad de observar si los personajes presentes en ellas fomentan o rompen con los roles de género tradicionales que se han observado durante lo abordado en el marco teórico.

El análisis ha sido llevado a cabo de forma similar al de Rafael Jaijo Llorens (2019) en su artículo “No hace falta comer perdices para vivir felices: análisis de los estereotipos presentes en la filmografía clásica Disney”. En el cuestionario, los títulos mencionados no aluden a un libro en específico, sino a una serie que contiene varios títulos. Debido a ello, se ha tomado la decisión de analizar solo el primero de cada una de las series mencionadas. Todo ello con el fin de observar si los roles de género presentes son hegemónicos o si se transgreden los mismos.

4.4.1 Diario de Greg 1: Un pringao total de Jeff Kinney

Diario de Greg es una colección de novelas escritas por Jeff Kinney, un autor estadounidense reconocido por sus obras literarias e ilustraciones. Esta colección se enmarca dentro del género novela cómica y se dirige al público infantil y juvenil. En ella, el personaje principal llamado Greg actúa como un narrador protagonista. Por tanto, la historia es contada desde el punto de vista de Greg y todo gira en torno a sus pensamientos. A través del cuestionario, se pudo observar que *Diario de Greg* fue elegida como libro favorito por parte de 10 alumnos y 4 alumnas. Debido a su fama entre los lectores de edad escolar, resulta

interesante llevar a cabo un análisis de los personajes desde una perspectiva de género observando así si el autor del libro fomenta o transgrede los roles de género tradicionales vistos en apartados anteriores. El análisis se llevará a cabo sobre el primer libro titulado *Diario de Greg 1: Un pringao total*.

La caracterización de niños y niñas

Tras una lectura minuciosa de *Diario de Greg 1: Un pringao total*, se han observado una serie de distinciones entre la manera de concebir a los niños y a las niñas, no solo en cuanto a personalidad, sino también en lo referente a gustos, capacidades... Ya desde el inicio, Greg explica que va a escribir sus memorias en un cuaderno. A pesar de que éste cuente con el término “diario” en el título, Greg se justifica diciendo que cuando su madre fue a comprarlo le pidió expresamente que “no tuviera el rotulito de diario” (Kinney, 2008, p. 6) ya que de ser así las personas que lo vieran pasarían a pensarse “algo que no es” (p. 6). Un diario es un objeto destinado tradicionalmente a la expresión personal y la reflexión íntima. En estas páginas se puede observar cómo Greg siente la necesidad de distanciarse de ese simbolismo. Esta exigencia no es algo arbitrario sino que parte de un pensamiento social que asocia la expresión de sentimientos y la intimidad emocional con el género femenino. Así pues, Greg busca dejar claro que no se trata del “típico diario” (p. 6) para así evitar la estigmatización que conllevaría ser percibido como un hombre vulnerable alejado de la masculinidad tradicional. Esta justificación la acompaña de un dibujo en el que un compañero varón le llama “nenaza” por llevarlo.

Figura 5

Ilustración (Kinney, 2008, p. 6).



Nota. La figura muestra la ilustración en la que se emplea el término “nenaza”.

El *Diccionario de la Real Academia Española* define el término “nenaza” como “Varón afeminado y cobarde”. Este uso despectivo incide en esa presión implícita que afecta a la construcción de una masculinidad que ha de alejarse de la vulnerabilidad. Esto es algo que se corrobora cuando Greg se refiere a su madre diciendo "está loca si cree que voy a escribir aquí mis secretos y tonterías por el estilo" (p. 6). Parece que tener interés por actividades relacionadas con la introspección es incompatible con la idea de fortaleza y valentía que se espera de un hombre masculino ya que para ellos, los sentimientos no son más que tonterías.

Esta distinción entre lo que ha de gustarles a los chicos y lo que ha de gustarle a las chicas se repite a lo largo de la obra de manera reiterada. En las clases de Educación Física, el profesor segrega al alumnado en función de su género. En el caso de los chicos, van a llevar a cabo “un cursillo de lucha libre” (p. 82). Greg, debido a su condición física se da cuenta de que se encuentra muy por debajo del resto de compañeros por lo que más adelante le pide a sus padres “una máquina para ejercitar sus músculos” (p. 94). La idea de mejorar su condición física es algo que expresa de manera reiterada, como cuando explica que “si no quiero que me dejen el cuerpo hecho un nudo marinero, iba a tener que ponerme las pilas” (p. 82). De nuevo se asocia la masculinidad con la fuerza, lo agresivo y su capacidad para combatir. Por otro lado, el hecho de sentir que está por debajo de sus compañeros puede afectar a su autoestima y desarrollo emocional, algo que Greg muestra al decir “supongo que lo hacen así para que todos los chavales que no estamos en forma podamos sentir lástima de nosotros mismos” (p. 91). Esto se debe a la presión por alcanzar un ideal de masculinidad basado exclusivamente en atributos físicos y dejando a un lado otras cualidades y atributos que son igual de importantes y valiosos. Todo ello puede hacer que los lectores varones que tienen gustos diferentes a lo esperado por su género y sexo se sientan excluidos y presionados por alcanzar esa masculinidad tradicional.

Por otro lado, las chicas en vez de lucha realizan un cursillo de gim-jazz. Esto no se menciona hasta casi alcanzar la mitad del libro dónde Greg dice que no podía esconderse tras la cortina ya que “allí estaban las chicas, haciendo sus ejercicios de gim-jazz” (p. 86). Se observa una asignación de actividades completamente diferentes. Esta distinción refleja una segregación que no solo establece un espacio diferenciado para cada género, sino que también refuerza las concepciones sobre lo que se considera apropiado para hombres y para mujeres. Mientras que la lucha libre se asocia con esa masculinidad basada en el físico, la fuerza y la agresividad, el gim-jazz se relaciona con una estética más delicada relacionada con lo femenino.

Como se ha mencionado anteriormente, esta categorización de lo que ha de gustarle a los chicos o a las chicas se repite de manera reiterada en la obra. Más adelante, Greg cuenta que “cuando tenía siete años lo único que quería era la Casa de Barbie” (p. 121) como regalo de Navidad. Aunque parece que va a hablar de los juguetes sin ningún tipo de segregación, más adelante explica su elección diciendo “y no porque me gusten los juguetes para niñas” (p.121), sino porque la quería “como fortaleza para sus soldados” (p. 121). Con estas frases no solo deja clara la existencia de unos juguetes segregados en función del género y sexo, sino que sigue teniendo esa necesidad de demostrar su masculinidad. Desde este planteamiento, parece impensable que un niño no quiera jugar con soldados y prefiera jugar con muñecas ya que esto le haría ser “menos hombre” y estaría mal visto. Esta situación se agrava en el plano familiar cuando los padres de Greg comienzan a discutir por su regalo de Navidad. El padre, de forma tajante dice que “ de ninguna manera yo iba a tener una casa de muñecas”(p. 122) y que “ volviera a hacer la lista y que esta vez escogiera juguetes más apropiados para chicos (p. 122), mostrando un claro rechazo a que su hijo se acerque a aquello que él considera como algo femenino y poco varonil. Finalmente, el tío de Greg le regala una muñeca de Barbie y el padre le da a elegir entre “tirar la muñeca a la basura o regalarla a alguna institución benéfica” (p. 123). Esta postura a su vez simboliza una resistencia arraigada a la imposición de roles de género tradicionales y demuestra cómo dichos roles pueden transmitirse en el entorno familiar.

Otra situación similar se produce posteriormente cuando Greg lleva un bolso al instituto y sus compañeros se ríen de él. Greg se expone a las burlas y al desconcierto de sus compañeros, que no tardan en remarcar varias veces que “lleva un bolso” (p. 150).

Figura 6

Ilustración (Kinney, 2008, p. 150).



Nota. La figura muestra la ilustración en la que se ríen de Greg por utilizar un bolso.

Esta escena refuerza la idea de que los accesorios como el bolso están estrechamente relacionados con lo femenino y resulta casi imposible que un hombre pueda utilizarlos sin perder su masculinidad. La reacción de sus compañeros no solo demuestra la presencia de unos roles de género, sino que además pone en evidencia la intolerancia hacia aquellas conductas que transgreden estos esquemas normativos.

Para finalizar, resulta interesante mencionar la escena que sucede en la clase de Tecnología (pp. 152-3). Greg explica que tienen que diseñar una serie de movimientos para que el robot que les ha proporcionado el docente los realice. Greg expone sus ideas ante sus compañeros y se centra más bien en cosas cotidianas: que el robot le haga los deberes, el desayuno, le lave los dientes...

Figura 7

Ilustración (Kinney, 2008, p. 152).



Nota. La figura muestra la ilustración en la que Greg propone ideas en la clase de tecnología.

Tras finalizar su discurso, son las chicas las que pasan a exponer sus ideas. Greg cuenta que las chicas querían un robot que “te avisara de las citas y que en los dedos tuviese diez barras de labios de distintas tonalidades” (p. 153). Posteriormente explica que “a los chicos nos pareció lo más estúpido que habíamos escuchado nunca” (p. 153).

Esta escena ilustra de manera significativa cómo los estereotipos de género suceden incluso en ámbitos que podrían tener la capacidad de ser espacios de creatividad e innovación. De nuevo, se muestra una disparidad que revela una división de intereses en función del género. Asimismo, el rechazo hacia las ideas presentadas por las chicas pone en manifiesto que dentro del entorno escolar, se menosprecian aquellas iniciativas que se apartan de los cánones tradicionalmente asociados a la masculinidad. Además, el hecho de incluir el

término “estúpido” da a entender que la propuesta de las chicas no solo es inservible, sino que va más allá, siendo algo falto de inteligencia.

La caracterización de los personajes adultos

Al igual que en la manera de concebir a los niños y niñas, también se han observado una serie de roles de género en la forma de presentar a las personas adultas en la obra. Uno de los ejemplos más claros es el rol de autoridad asociado a la madre. Son muchas las escenas en las que Greg expone la autoridad de su madre, algunas frases que confirman esta idea son las siguientes “mamá me obliga a prepararle el desayuno a Manny” (p. 28), “mamá siempre me está regañando” (p. 28), “cuando mamá toma una decisión ya no hay manera de cambiarle de idea” (p. 71)... En esta obra, se configura la imagen materna como la autoridad inamovible que rige el orden del hogar. Esta representación no es accidental y se recoge en un contexto cultural en el que la figura femenina en el ámbito doméstico ha sido atribuida no solo a las tareas de cuidado, sino también a la responsabilidad de mantener la disciplina y el orden en la familia. En esta línea, la imagen de la madre como una figura de autoridad refleja unos roles tradicionales similares a los observados en el marco teórico. Por otro lado, esto no solo sucede con la figura maternal, sino también con otras figuras femeninas adultas. Greg siempre habla de ellas como personajes que le echan la bronca “la señora Craig empezó a regañarnos” (p. 39) o como las encargadas de venir cuando sucede algo en el colegio, “avisaron a mamá por teléfono” (p. 71) y “fue su madre quien tuvo que hacerle salir” (p. 112). Esto expone la idea de que es la madre la que ha de encargarse del cuidado de sus hijos en el ámbito escolar y el padre no aparece en ese contexto, quedando en un segundo plano. Algo que se confirma cuando Greg dice que su padre “intentó escaquearse” (p. 71) de ir con él y su hermano a pedir chuches en Halloween.

Por otro lado y en relación a lo mencionado, resulta interesante hablar del conflicto constante en el que se encuentran el padre y la madre y cómo es ella la que siempre se asocia a lo negativo. Esto sucede en varias ocasiones en las que Greg habla de su padre desde una visión positiva y sitúa a su madre, en contraposición con él, en un modo negativo. Algún ejemplo de ello se encuentra en las siguientes frases: “esto parece haber impresionado a mi padre, pero en cuanto me ha visto mamá me ha mandado a la ducha” (p. 32), “lo bueno de papá es que, cuando se enfada, luego se le pasa enseguida” (p. 43) pero “mamá tiene un comportamiento completamente distinto” (p. 45), “también es la fiesta favorita de papá, pero mamá dice que ya voy siendo mayor para salir a la calle a pedir golosinas” (p. 54), “lo estuvieron discutiendo durante algunos minutos. Pero mi padre no tenía nada que hacer” (p.

101). Así pues, se observa que en la obra se contraponen la espontaneidad y la permisividad del padre frente a la intransigencia de la madre. Ello no solo muestra una diferencia de personalidades, sino que también evidencia el establecimiento de jerarquías basadas en estereotipos de género que sitúan a las madres en una posición más relacionada con el control y el temor a lo que pueda suceder y a los padres en un plano de menor preocupación de las situaciones de crianza familiar.

4.4.2 *La diversión de Martina 1: Un desastre de cumpleaños de Martina D'Antiochia*

La diversión de Martina es una colección de novelas escritas por Martina D'Antiochia, una joven de veinte años reconocida por ser una celebridad en redes sociales. Cuenta con un canal de Youtube, dirigido al público infantil, llamado igual que la colección de libros. Tras ser reconocida en redes sociales, Martina pasó a escribir novelas, participar como actriz en películas como *Padre no hay más que uno* y publicar diversas canciones.

En este caso se abordará la colección titulada *La diversión de Martina*. Dicha colección se enmarca dentro de los libros de ficción y se dirige al público infantil y juvenil. En ella, el personaje principal llamado Martina actúa como una narradora protagonista. Así pues, al igual que sucedía en *Diario de Greg*, esta historia es contada desde el punto de vista de Martina y todo gira en torno a sus pensamientos e inquietudes. A través del cuestionario, se pudo observar que gran parte de las niñas mencionaban la obra *La diversión de Martina* como su libro favorito y señalaban a Martina como uno de sus personajes favoritos. Al igual que sucedía con *Diario de Greg*, debido a la fama de esta obra entre las lectoras de edad escolar, resulta interesante llevar a cabo un análisis de los personajes desde una perspectiva de género observando así si la autora del libro fomenta o transgrede los roles de género tradicionales. El análisis se llevará a cabo sobre el primer libro titulado *La diversión de Martina 1: Un desastre de cumpleaños*

La caracterización de los niños y niñas

Tras una lectura minuciosa de *La diversión de Martina 1: Un desastre de cumpleaños*, se ha observado la presencia de una serie de roles de género tradicionales relacionados con cómo han de ser y comportarse las niñas y los niños. En este caso, la presencia de los personajes adultos es prácticamente nula. A diferencia del análisis de los personajes de *Diario de Greg*, en este análisis se abordará únicamente la caracterización de los niños y niñas. Por tanto, al abordar un único tipo de personajes, el análisis será más breve que el anterior.

Se trata de una novela en la que Martina, la protagonista de la obra, está realizando los preparativos de su fiesta de cumpleaños. En su diario apunta todo aquello que le sucede en el día a día y en dichas anotaciones puede observarse la existencia de unos roles de género tradicionales y una segregación entre los personajes masculinos y femeninos. Destacar el paralelismo en la intencionalidad diarística de ambos libros.

Al inicio de la obra, Martina habla de los tipos de sonrisa que tiene para persuadir a sus padres y habla de “la sonrisa de niña buena” (D’Antiochia, 2017, p. 20). Así pues, Martina utiliza su sonrisa como un truco para convencer a sus padres ya que parece que para ser “buena” ha de mostrar su dulzura y ternura. Así pues, la figura femenina queda encasillada en ese rol de persona dócil y perfecta que ha de mostrar para poder hacer algo.

Más adelante, Martina habla de cómo quiere que sea su tarta de cumpleaños y menciona que “me encantaría que la tarta fuera de color rosa” (p. 132). Aunque el rosa pueda ser su color favorito, resulta interesante mencionar que es un color socialmente asociado a lo femenino y a las chicas. Asimismo, explica que quiere una decoración relacionada con todo aquello que le gusta “la ropa, patinar, los animales, bailar...” (p. 132). Estos gustos resultan interesantes de mencionar y más cuando más adelante relaciona a los chicos solo con el fútbol. Se observa por tanto un patrón en el que sus intereses se enmarcan exclusivamente en actividades socialmente etiquetadas como femeninas. Esta asociación directa contrasta con la identificación de los chicos únicamente con el fútbol, lo que expone una división marcada por la tradición que limita la trascendencia de lo socialmente aceptado en cada género.

A lo largo de la obra se produce una reiteración de sus preferencias “me encanta ir de compras y probarme modelitos”(p. 147), “el primer dilema es: ¿pantalón o falda? (p. 147), “la mitad de mi ropa es rosa” (p. 148), “voy a clases de equitación” (p. 162)... Todo ello refuerza la construcción de una identidad que se adhiere a las expectativas tradicionales del género femenino. Así pues, se observa esa internalización de estereotipos que determinan el repertorio de gustos y comportamientos aceptados para las mujeres. Los gustos de Martina pueden influir en la consolidación de una visión limitada de lo que significa ser mujer, impidiendo la posibilidad de que puedan explorarse intereses y habilidades que tradicionalmente han sido asociadas al ámbito masculino.

Como se ha mencionado anteriormente, a lo largo de la obra se produce una segregación por géneros de los personajes. Un ejemplo de ello sucede cuando Martina recuerda un cumpleaños al que fue invitada en donde llevaron a cabo un juego de pistas. Para Martina “lo más divertido fue que ganó el equipo de las chicas” (p. 15), este ejemplo ilustra cómo desde edades tempranas se refuerzan las divisiones basadas en el género. La estructura

de equipos en el juego no solo es un detalle organizativo, sino también un reflejo de cómo la sociedad enseña a diferenciar y clasificar a las personas en función de su género. Esta segregación limita las posibilidades de que tanto niñas como niños exploren otras formas de relacionarse que permitan experimentar por sí mismos que su identidad y sus diferencias no han de venir marcadas por su género. En esta misma página, Martina explica que el que perdiera se quedaría sin merienda “como las chicas somos tan requetebuenas, acabamos compartiéndolo” (p. 25). La frase reproduce la expectativa tradicional de que la virtud femenina recae en el cuidado y la generosidad, reforzando la idea de que la mujer ha de compartir sus logros y ser amable con aquello que le rodea.

Esta distinción entre chicos y chicas se produce también más adelante cuando Martina explica las instalaciones de su colegio y el por qué le gustan tanto. Explica que ella y sus amigas se colocan justo al lado del campo de fútbol en el recreo porque “hay muy buenas vistas al campo de fútbol donde juegan los chicos” (p. 45). Con esta frase la autora no solo deja claro que el fútbol es algo “de chicos” (ya que según explica, solo juegan chicos), sino que también asume el rol de espectadoras que las chicas, solo por ser chicas, tienen. Esta idea refuerza la noción de que la actividad física y la competición es algo “de niños”, mientras que a las niñas se les asigna un papel más pasivo y de observación. Este patrón se repite más adelante cuando dice “habrá que animar la fiesta con algún chico guapo” (p. 56). Con esta frase, la autora pone en manifiesto la necesidad de la presencia de un hombre para aportar dinamismo y diversión a un espacio social. En este ejemplo se observa además esa dependencia de la mujer hacia el hombre ya que no le basta únicamente con sus amigas, sino que resulta indispensable la presencia de un hombre resaltado únicamente por sus atributos físicos. Algo similar ocurre más adelante al decir que “pueden faltar algunas cosas, pero ¡los chicos guapos jamás” (p. 145).

Más adelante, el grupo de amigos de Martina ha de ponerse de acuerdo para poner carteles informativos por la calle. Para ello se dividen por equipos y de nuevo, en función del género “equipo de las rescatadoras porque somos todo chicas” (p. 98) y “equipo de los vengadores porque son superhéroes y están dispuestos a salvar a gente” (p. 98). Esta distinción entre chicos y chicas a la hora de formar grupos vuelve a limitar las formas de socialización. Por otro lado, los nombres utilizados por cada grupo evidencian una serie de roles de género interesantes de analizar. Mientras que la etiqueta “rescatadoras” para las niñas refuerza la idea de un rol colectivo asociado al cuidado, la solidaridad y la empatía, la etiqueta “vengadores” para los chicos evoca una serie de cualidades socialmente asociadas con el ideal masculino: agresividad, heroísmo, liderazgo... Por tanto, no se trata de una

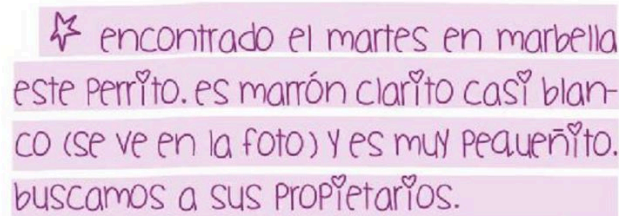
cuestión de nombres, sino de una representación simbólica de cómo se asignan y se normalizan competencias y comportamientos diferenciados en función del género.

4.4.3 Análisis de la iconografía, diferencias entre ambas obras

Nada más abrir el libro de Martina, llama la atención el color utilizado por la autora para escribir. Todo el libro está escrito en color rosa. Además, también resulta curioso observar que en vez de escribir los puntos en la letra “i”, la autora utiliza dibujos de corazones. Mencionar la falta de mayúsculas al inicio de la oración, después del punto y en el nombre de la ciudad.

Figura 8

Ejemplo de tipografía en *La diversión de Martina* (D'Antiochia, 2017, p. 105)

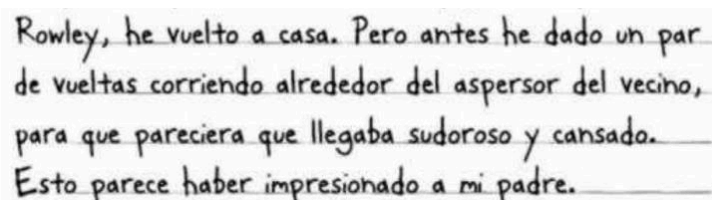
Una imagen que muestra un fragmento de texto escrito a mano en un color rosa. El texto está dividido en cuatro líneas horizontales, cada una con un fondo rosa claro. El primer carácter de la primera línea es un corazón dibujado a mano. El texto completo es: "encontrado el martes en marbella este perrito. es marrón clarito casi blanco (se ve en la foto) y es muy pequerñito. buscamos a sus propietarios." Las palabras "marbella", "clarito", "pequerñito" y "propietarios" están escritas con una 'i' que es un corazón.

Nota. La figura muestra la tipografía empleada en la obra.

Desde una perspectiva de género, la elección del color rosa y el uso de corazones puede interpretarse como una apuesta estética que se relaciona con lo asociado a lo femenino. Aunque es posible que la autora haya elegido estas características simplemente por afinidad personal, el color rosa ha sido vinculado en muchas ocasiones con lo femenino e incluso ha sido considerado como “un color de chicas”. Resulta interesante mencionarlo ya que el libro está escrito por un personaje femenino y en el caso de *Diario de Greg*, escrito por un personaje masculino, la tipografía era completamente diferente.

Figura 9

Ejemplo de tipografía en *Diario de Greg I* (Kinney, 2008, p. 32).

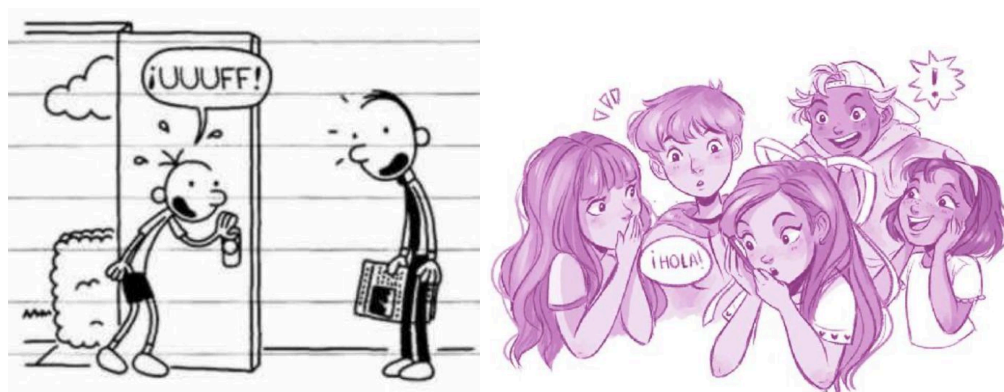
Una imagen que muestra un fragmento de texto escrito a mano en un color negro. El texto está dividido en cuatro líneas horizontales, cada una con un fondo gris claro. El texto completo es: "Rowley, he vuelto a casa. Pero antes he dado un par de vueltas corriendo alrededor del aspersor del vecino, para que pareciera que llegaba sudoroso y cansado. Esto parece haber impresionado a mi padre." Las palabras "Rowley", "aspersor" y "padre" están escritas con una 'i' que es un corazón.

Nota. La figura muestra la tipografía empleada en la obra.

En lo que respecta a las ilustraciones, también hay una clara distinción entre los dibujos utilizados en ambas obras. En el caso de Martina, los dibujos son mucho más elaborados que en los de Greg. Esto resulta interesante de mencionar ya que a menudo, se relaciona a las niñas con la elaboración de dibujos más detallados y coloridos, alineándose con la idea de que ellas deben interesarse por la estética. Por el contrario, a los niños se les relaciona más con lo simple y los libros dirigidos a ellos tienden a priorizar la acción y la funcionalidad.

Figura 10

Ilustraciones empleadas en ambas obras (Kinney, 2008, p. 105) y (D'Antiochia, 2017, p. 105)



Nota. La figura muestra las ilustraciones empleadas en cada obra.

Todo ello invita a reflexionar si existe una distinción entre la estética de aquellas obras destinadas a lectoras femeninas y aquellas destinadas a lectores masculinos y por tanto si existe una concepción social tradicional de lo masculino y lo femenino que influencia en la elaboración de las obras.

4.4.4 Conclusiones tras el análisis de los personajes

Tras el análisis detallado de los personajes en ambas obras, se puede concluir que en ambas se aprecian de manera persistente unos roles de género hegemónicos y tradicionales. En los dos casos, la construcción de la identidad masculina se asocia con rasgos como la fortaleza física y huyen de todo aquello que se relacione con lo sentimental. Por el contrario, los personajes femeninos se vinculan más con la sensibilidad, la autoridad y lo emocional. Esta dicotomía no solo refuerza estereotipos tradicionales, sino que además contribuye a

reproducir un modelo de masculinidad y feminidad que no permite concebir los roles de género desde otra perspectiva.

Por último, resulta relevante mencionar que ninguna de las dos obras propone una revisión crítica o subversiva de los esquemas tradicionales. Es decir, en ambos casos se concibe lo masculino y femenino dentro de los márgenes tradicionales sin cuestionar ni ofrecer nuevas alternativas.

5. CONCLUSIONES

La investigación partía principalmente de la siguiente pregunta: ¿los roles de género tradicionales siguen estando presentes en las obras literarias leídas por el alumnado de Educación Primaria? Como las respuestas al cuestionario indicaron, *Diario de Greg* y *La diversión de Martina* fueron señaladas como aquellas obras que más gustaban al alumnado participante. Una vez analizados los personajes de ambas desde una perspectiva de género, puede observarse que sí existen unos roles de género tradicionales similares a los vistos en las obras del pasado. El análisis ha permitido observar la marcada distinción entre lo considerado apropiado para lo masculino y lo apropiado para lo femenino, así como los intereses, gustos y formas de expresarse que han de tener en función de su género. En las obras señaladas, los temas relacionados con los personajes masculinos son la lucha, la competición, el fútbol, la huida de sentimientos... Por el contrario, los temas relacionados con los personajes femeninos son la belleza, el cuidado, lo emocional... Además, también se ha observado una recurrente segregación de los personajes que los dividía en función de su género y no en función de sus gustos o capacidades. Esta división no ha de considerarse como algo inofensivo, ya que sobre ella se superpone una presión social. En las obras se ha podido observar que los niños no pueden mostrar vulnerabilidad ni pueden tener gustos diferentes ya que si no reciben burlas y desprecio por parte de sus compañeros. Por el contrario, las niñas han de centrarse más en lo emocional y sentimental, dejando de lado aquellas acciones que no son consideradas como “algo para chicas”. Por tanto puede concluirse que las obras analizadas presentan modelos de masculinidad y feminidad muy concretos que refuerzan estereotipos y limitan la forma de concebir el género desde una perspectiva más diversa y transgresora.

En relación a la construcción de la identidad, se ha observado cómo estos modelos tienen un impacto directo en dicha construcción. Los niños imitan los comportamientos de los productos culturales y los interiorizan sin entender lo que hay detrás de ellos. Esto es algo

que ha de tenerse en cuenta ya que puede haber casos en los que los lectores no se sientan identificados con la lectura que están llevando a cabo y pasen a sentirse equivocados o inferiores.

Por otro lado y tal como se ha observado a lo largo del trabajo, la escuela, el entorno familiar y la sociedad pueden actuar como agentes de transmisión y refuerzo de estos roles de género o bien como lugares donde se pueda hacer una lectura crítica y una expresión más libre de los mismos. Es por ello que lejos de proponer la censura de los clásicos o de las obras que contienen roles de género tradicionales, este trabajo busca invitar a reflexionar sobre dos necesidades complementarias: Por un lado, el profesorado debe hacer una selección textual consciente. Por tanto, resulta interesante que se incorporen a las aulas libros que ofrezcan modelos diversos de género, que incluyan personajes que rompen con estereotipos y que presenten identidades diversas. De este modo se abrirá un canon de posibilidades para que el alumnado pueda hallar espejos en los que reflejarse más allá de lo establecido de forma tradicional y espacios donde vea reconocida su vida. Por otro lado, resulta imprescindible desarrollar en el aula una lectura crítica de los textos que sí contengan roles de género tradicionales. No basta con leer por placer o entretenimiento, el alumnado ha de aprender a detectar las expectativas sociales implícitas en cada relato, a cuestionar esas normas que imponen los comportamientos de chicos y chicas y a abrir un horizonte de nuevas posibilidades. Así como llevar a cabo lecturas acompañadas que permitan favorecer la lectura entre líneas y la apreciación de aspectos que en ocasiones son difíciles de ver.

En conjunto, el presente trabajo confirma que los roles de género tradicionales siguen muy presentes en las obras de mayor interés entre el alumnado de Educación Primaria. Por tanto, resulta una tarea de interés conocer qué lee el alumnado, leer esas obras y saber los motivos por las cuales las eligen, con el fin de comprender mejor sus decisiones. Además, desde la escuela se puede abrir el canon y ayudar a encontrar lecturas variadas, diversas y complejas que permitan a cada niño y a cada niña encontrar la posibilidad de ver reflejada su experiencia y la libertad de sentir, actuar y construir su identidad más allá de los roles de género hegemónicos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M., (2018) El patriarcado no es un señor viejo que me mira raro. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/patriarcado-no-senor-viejo-me-mira-raro/>.

(Entrada de blog).

Ajuste de cuentas. Las mujeres en la obra de Verne | Espacio Fundación Telefónica. (2016, enero 15). <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/ajuste-de-cuentas-las-mujeres-en-la-obra-de-verne/>.

Ancos Morales, B. de., (2019). Celia: Una historia de enseñanza-aprendizaje en personaje femenino. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 20 (julio-diciembre), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7541809>.

Beauvoir, S. de., (1998). *El segundo sexo. La experiencia vivida*, Valencia: Cátedra.

Butler, J., (2010), *Deshacer el género*, Barcelona: Paidós.

Bobadilla-Pérez, M., (2013). ¿Peter Pan o Wendy? El imaginario infantil en la literatura contemporánea. *Huarte de San Juan: Filología y Didáctica de la Lengua*, 13, 43-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4458054>.

Caamaño Alegre, 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951721>.

Cantillo Valero, C., (2010). *Análisis de estereotipos sexistas. Perpetuación de roles de género en la filmografía de Disney: De la ingenua Blancanieves a la postmoderna Tiana (1937-2009)*. Trabajo Fin de Máster: Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/13688>.

Cantillo Valero, C., (2015). *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas: Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a*

través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=66270>.

Colomer Martínez, T., (1994). A favor de las niñas. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 7(57), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=123408>.

Ebrópolis. (2023). Ebrópolis publica nuevos informes de todos los distritos de Zaragoza. *Ebrópolis*. <https://ebropolis.es/ebropolis-publica-nuevos-informes-distritos-de-zaragoza/>.

Equipo Peonza, (2004). *Cien libros para un siglo*, Madrid. Anaya.

Ferrer Sanz, A., (2018). *Catálogo tipológico: Personajes femeninos en el Calila e Dimna*. Trabajo Fin de Grado: Universidad de Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/75136>.

Forsberg, M., (2016). *Las niñas, la rebeldía y la política*. Tesis: Universidad de Lund. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8719880>.

Freire, P., (2000). *Pedagogía del oprimido*, Madrid. Siglo Veintiuno Editores.

Fuentes Kren, M., (2018). La construcción del género en la literatura infantil y juvenil. *Catalejos: Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 160-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9622716>.

Garrido Carrasco, V., (2020). *Los arquetipos masculinos de los cuentos de Perrault: Modelos de masculinidad que aprender o desaprender desde la infancia*. *Revista: Feminismo/s*. 2020, 35: 235-262. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.09>.

Iglesias, M. L., & Zamora, M. de M., (2013). La fémina Disney: Análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney. *Sociedad y economía*, 24, 121-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99629534006>.

Jaijo Llorens, R., (2019). No hace falta comer perdices para vivir felices: Análisis de los estereotipos presentes en la filmografía clásica Disney. *Lenguaje y textos*, 50, 119-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212362>.

Kinney, J., (2008). *Diario de Greg 1: Un pringao total*, Barcelona. Molino.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.

López Mariño, S., (2015). *Exploring Gender, Sexuality and Identity Formation in Works about Peter Pan*. Trabajo Fin de Grado: Universidad de Coruña <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15702>.

Méndez, S. R., & Sevilla-Vallejo, S., (2022). Los estereotipos y los roles de género en las películas Disney: Análisis psicocrítico de Blancanieves, Mulan y Frozen. *Revista 2i: Estudos de Identidade e Intermedialidade*, 4(6), 81-97. <https://doi.org/10.21814/2i.4095>.

D'Antiochia, M., (2017). *La diversión de Martina 1: Un desastre de cumpleaños*, Madrid. Montena.

Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2708715>.

Prat Ferrer, J. J., (2007). Los *Exempla* medievales: Una etapa escrita entre dos oralidades. *Oppidum: cuadernos de investigación*, 3, 165-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568142>.

Ramón Torrijos, M. del M., (2005). Literatura infantil de tradición oral: Una aproximación desde sus géneros. *Garozza: revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 5, 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377553>.

Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la Real Academia Española.

Ramos Jiménez, I., (2009). *Desmontando a Disney hacia el cuento coeducativo*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Rodríguez Olay, L., (2022). *La literatura infantil y juvenil actual y su influencia en la construcción de estereotipos de género en el alumnado de Educación Primaria*. Tesis: Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=326490>.

Villar Secanella, E. M., (2015). *El despertar a la conciencia del lector juvenil en universos ficcionales protagonicamente femeninos y la novela lírica de autoafirmación en la LIJ*. Tesis: Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=102903>.

Yubero Jiménez, S., Larrañaga Rubio, E., & Sánchez García, S., (2014). Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: Una propuesta de educación para la igualdad. Pozo Serrano, F. J. del; Peláez Paz, C., (eds.). *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*, 561-569. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986709>.

BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

Barrie, J.M., (1911). *Peter y Wendy*. Reino Unido: Hodder & Stoughton.

Blyton E., (1942). *Los cinco y el tesoro de la isla*. Inglaterra: Royal Society of British Artists

Cacho, J.M y Lacarra M.J., (1984), *Calila e Dimna*, Col. Clásicos Castalia, n. ° 133, Madrid, Castalia.

Dahl, R., (1988). *Matilda*. Reino Unido: Penguin Books.

Defoe, D., (1719) *Robinson Crusoe*. Reino Unido: W. Taylor.

Fortún, E., (1929). *Celia, lo que dice*. España: M. Aguilar Editor.

Lindgren A., (2020). *Pippi Calzaslargas*. España: Kókinos.

Louis, R., (1883). *La isla del tesoro*. Reino Unido: Fontana.

May Alcott, L., (2010). *Mujercitas*. Madrid: Grupo Anaya.

Perrault, C., (1824). *Cuentos de Mamá Ganso*. Francia: Imprenta de I. Smith.

Swift, J., (1726) *Los viajes de Gulliver*. Reino Unido: Benjamin Motte.

Verne, J., (1862). *Viaje al centro de la Tierra*. Francia: Hetzel.

Verne, J., (1869). *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Francia: Hetzel.

Verne, J., (1874). *La vuelta al mundo en 80 días*. Francia: Hetzel.