



Universidad
Zaragoza

Facultad de Educación

**Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida: Iniciación a la
investigación**

Álbum ilustrado e igualdad de género. Análisis de creencias de maestras en Educación Infantil

**Trabajo Fin de Máster
Curso 2021/2022**

Autor/a:

Clara Callau Pontaque

Director/es:

Juan Senís Fernández

Virginia Calvo Valios

ÍNDICE

1.	Introducción, justificación y propósito.....	5
2.	Estado de la cuestión.....	6
3.	Hipótesis, preguntas y objetivos de investigación	9
4.	Marco teórico	11
4.1.	Literatura infantil: concepto y canales de transmisión	12
4.2.	Caracterización de sus rasgos principales	13
4.3.	Dimensiones educativas	15
4.4.	El libro-álbum.....	16
4.4.1.	Características del libro-álbum	17
4.4.2.	Nuevas perspectivas educacionales: el libro- álbum	19
4.5.	Desarrollo de la identidad de género en la infancia	19
4.6.	Estereotipos de género.....	20
4.7.	Roles de género en la literatura infantil	21
4.8.	El valor educativo de la imagen.....	23
4.9.	La educación inclusiva a través del libro álbum.....	26
5.1.	Contexto y participantes	30
5.1.1.	Contexto.....	30
5.1.2.	Participantes.....	31
5.2.	Metodología.....	32
5.3.	Instrumentos de recogida de datos y procedimiento de análisis.....	33
5.3.1.	Los cuestionarios	33
5.3.2.	Grupo de discusión	34
5.3.3.	Diario de campo.....	38
5.4.	Cronograma	38
5.5.	Desarrollo de la investigación	38

6.1. Análisis de los cuestionarios	40
6.2. Análisis del grupo de discusión.....	45
7. Conclusiones	49
Anexos	1
Anexo 1: Tabla detallada del perfil de las participantes.....	1
Anexo 2:	3
Anexo 2.1. Cuestionario	3
Anexo 2.2. Cuestionarios respondidos por las participantes	3
Anexo 3: Cronograma de la investigación	30
Anexo 4: Hoja de información al participante	31
Anexo 5: Guía del grupo de discusión	32
Anexo 6: Transcripción del grupo de discusión.....	34

Resumen

El presente trabajo presenta una investigación que tiene como principales objetivos de estudio conocer las posibilidades de la lectura de los libros álbum en el desarrollo de actitudes para fomentar la igualdad de género en la etapa de Educación Infantil y profundizar en las creencias de maestras sobre la igualdad de género. Para ello, se ha optado por una metodología cualitativa de corte etnográfico y se han utilizado tres instrumentos de recogida de datos: cuestionario de respuestas abiertas (17 maestras), grupo de discusión (5 maestras) y diario de campo de la investigadora. El procedimiento utilizado para el tratamiento de los datos ha seguido el enfoque de la “Teoría fundamentada en los hechos” (Glaser y Straus, 1967) y el análisis del discurso (Arraiz, 2019; Barbour, 2013; Cambra, 2003; Ruiz-Olabuénaga, 2013). El marco de categorías generadas en el análisis de los cuestionarios y con el grupo de discusión ha facilitado la triangulación de la información en aras de confirmar las hipótesis del estudio. Por tanto, los resultados indican que la lectura de libros álbum propicia el desarrollo de actitudes para reflexionar sobre la igualdad de género en Educación Infantil y, por otra parte, el conocimiento del sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes objeto de este estudio ha permitido profundizar sobre su pensamiento docente y sus actuaciones didácticas. Además, la investigación ha descubierto nuevas líneas de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: literatura infantil, álbum ilustrado, igualdad de género, creencias docentes, educación infantil, investigación cualitativa.

Rest

The present work presents an investigation whose main study objectives are to know the possibilities of reading album books in the development of attitudes to promote gender equality in the Early Childhood Education stage and to deepen the beliefs of teachers about equality. of genre. For this, a qualitative ethnographic methodology has been chosen and three data collection instruments have been used: open-ended questionnaire (17 teachers), discussion group (5 teachers) and the researcher's field diary. The procedure used for data processing has followed the "Fact-based Theory" approach (Glaser and Straus, 1967) and discourse analysis (Arraiz, 2019; Barbour, 2013; Cambra, 2003; Ruiz-Olabuénaga , 2013). The framework of categories generated in the analysis of the questionnaires and with the discussion group has facilitated the triangulation of the information in order to confirm the hypotheses of the study. Therefore, the results indicate that reading picture books fosters the

development of attitudes to reflect on gender equality in Early Childhood Education and, on the other hand, the knowledge of the belief system, representations and knowledge of the teacher's object of this study. It has allowed us to delve into his teaching thinking and his didactic actions. In addition, the research has discovered new lines of research in the field of Social Sciences.

Key words: children's literature, album book, gender equality, teacher beliefs, early childhood education, qualitative methodology.

1. Introducción, justificación y propósito

El álbum es un tipo de formato literario mixto, que combina texto e ilustración y en el que ambos códigos tienen el mismo peso (Cerrillo 2007). Además, contiene una perspectiva social al conectar con la sociedad para contar historias (Taberner, 2003). Por ello, el álbum actúa como un facilitador del proceso de transmisión y comprensión de la información, dado que interfiere con las vivencias y las emociones que sienten sus lectores (Colomer 2010).

En esta línea, un estudio realizado por Sanjuán y Ballarín (2019), que versa sobre las respuestas lectoras de los niños y niñas de Educación Infantil, demuestra que los estudiantes en la etapa de Educación Infantil ya poseen ideas sexistas acerca de los roles de género, tanto en la vida como en la literatura infantil. Por ello, resulta casi evidente que los docentes ejercen un papel fundamental en la deconstrucción de ideas en aras de abrir posibilidades para desarrollar un pensamiento reflexivo.

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, añade, en su artículo primero, principios como la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial u orientación sexual. También incluye aspectos como la equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres; la educación para la convivencia, el respeto o la no violencia con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual o violencia y reaccionar ante ella; el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad afectiva de mujeres y hombres a través de la coeducación, la educación afectivo-sexual adaptada al nivel madurativo y la prevención de la violencia de género.

Además, en la línea de lo anterior pero más concretamente en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la reciente Orden ECD 853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se incorpora un nuevo objetivo general a la etapa que pretende desarrollar y fomentar en los niños y niñas la capacidad de promover y aplicar las normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres.

Esta modificación corresponde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. La aprobación de esta agenda la ONU da una oportunidad a los países para emprender un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás puesto que incluye desde la eliminación de la pobreza a la igualdad de la mujer, la educación o el combate del cambio climático. Concretamente este objetivo pretende lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, puesto que se entiende la igualdad de género como uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible.

A partir de lo expuesto y teniendo en consideración el marco legal, se comprende que la lectura literaria puede contribuir en la construcción de la identidad del alumnado y, en lo que respecta en la etapa de Educación Infantil, el álbum ilustrado se muestra como uno de los formatos principales de lectura en las aulas.

La presente investigación se ha organizado de la siguiente manera. En el capítulo dos se establece un estado de la cuestión que justifica la necesidad del objeto de estudio, así como investigaciones similares en la misma línea contextualizadas en un periodo que comprende los últimos 10 años. A continuación, se detallan las hipótesis, preguntas y sus correspondientes objetivos. El cuarto apartado del trabajo conforma el marco teórico en el que se sustenta la investigación, así, se aborda el álbum ilustrado en el contexto de la literatura infantil y su relación con el tratamiento del género. El quinto capítulo presenta el diseño de la investigación con la descripción del contexto y sus participantes, metodología, instrumentos de recogida de datos y desarrollo de la investigación. En el apartado seis se refleja el análisis y discusión de los resultados. Finalmente, se exponen las conclusiones obtenidas a partir de la triangulación de la información obtenida y de acuerdo a los objetivos del estudio.

2. Estado de la cuestión

En este capítulo se expone el estado de la cuestión que permite, como indica Arraiz (2019), buscar, conocer y analizar qué estudios se han realizado anteriormente en relación al objeto de estudio de una investigación.

Así, en este estudio se han tenido en cuenta diversos trabajos previos, todos ellos acotados en un marco temporal de los últimos 10 años. Por un lado, estudios acerca de la presencia del sexismo en la literatura infantil y en los libros álbum y cómo esto influye en

las respuestas de los lectores. Y, por otro lado, investigaciones acerca de las creencias de los docentes y cómo éstas influyen en su práctica en el aula. Para ello, se ha realizado la búsqueda en distintas bases de datos como Dialnet, Alcorze, Google Scholar o Reunir.

En relación a los estudios acerca de la presencia del sexismo en literatura infantil y libros álbum, se han encontrado diversos estudios sobre la presencia de estereotipos y roles en literatura infantil, pero la gran mayoría se centran en realizar un análisis del texto y la imagen o en proponer un corpus para la selección de estos álbumes y no en las respuestas lectoras. Prueba de ello son estudios como el realizado por Sánchez (2015), que analiza algunos cuentos infantiles clásicos con el objetivo de poder identificar las concepciones de género que se transmiten mediante la lectura de estos cuentos en la educación inicial. La principal conclusión que se extrae de este estudio es que “la literatura infantil clásica perpetúa y reafirma un sistema basado en las desigualdades de género y que se refuerza en el ámbito educativo, porque los docentes no asumen una postura crítica en su socialización” (Sánchez, 2015, p.97).

A este objetivo responde también el estudio de Castillo (2015), que aporta una exhaustiva investigación acerca de los estereotipos de género en la literatura infantil y realizó una propuesta que consistía en el uso de la literatura infantil como recurso pedagógico, puesto que permite trabajar en el aula el desarrollo del pensamiento crítico relacionado con el sexismo y los estereotipos de género. Este estudio concluye que la literatura infantil ha de reinventarse y que las producciones literarias han de estar libres de sexismo, puesto que los libros no han de ser un recurso que reproduzca estereotipos, sino que éstos deben fomentar actitudes.

Entre ellos, adquiere gran relevancia para este trabajo la investigación realizada por Sanjuán y Ballarín (2019), quienes demuestran que los niños en Educación Infantil ya tienen unas ideas de género estereotipadas, pero que la discusión y el análisis de algunas obras literarias (elegidas concienzudamente) los han llevado a cuestionar sus estereotipos. Esto demuestra que, por un lado, la literatura infantil tiene gran poder en la construcción de la identidad, pero, por otro lado, que si presentamos a los niños literatura con roles no estereotipados e igualitarios favorecemos que desarrollen su pensamiento crítico.

Al mismo tiempo, hay que señalar que los estudios previos acerca de las creencias de los maestros en materia de igualdad de género son en su mayoría trabajos de fin de grado.

Esto resulta significativo para esta investigación, ya que demuestra que hay carencias en este ámbito.

Prueba de ello es la investigación realizada por Sanchis (2020) donde se analiza una obra infantil en la que se muestra el sexismo de forma muy explícita y, tras ello, propone un libro álbum que no muestre aspectos discriminatorios de ningún tipo. Lleva ambas lecturas al aula y tras trabajarlas les muestra a los alumnos cómo la lectura y sus valores pueden influir en la educación mediante la igualdad.

En esta misma línea, se encuentra el trabajo de Tosca (2020), que se centra en definir los conceptos de la educación literaria y diseñar una propuesta didáctica coeducativa para la etapa de Educación Infantil, en la que se proponen, entre otros, objetivos como: transmitir a los alumnos la igualdad entre hombres y mujeres, demostrar que ningún sexo es superior o inferior al otro, o favorecer el lenguaje inclusivo.

Otro de estos trabajos (Salazar, 2020), llevado a cabo en Tenerife, y mediante la investigación cualitativa, pretende analizar cómo se reproducen los estereotipos de género en las aulas. Otro de ellos, realizado por Alegre (2016), tiene la finalidad de desarrollar un proyecto de aula para trabajar la coeducación con alumnos y alumnas de Educación Infantil partiendo de la base de que la escuela, como un agente socializador más, sigue perpetuando índices sexistas y desigualdades entre sexos.

Por otro lado, la investigación de Pérez (2017) tiene como fin comprobar si la formación y la experiencia docente influyen en las creencias de los maestros y cómo afectan en su práctica educativa en el aula. Por su parte, García (2018) propone dar a conocer la situación actual del sistema educativo respecto a la igualdad de género en Educación Infantil con el fin de identificar las prácticas inadecuadas y proporcionar una respuesta educativa más adecuada. Pero, a su vez, este autor analiza la situación respecto a la igualdad de género y las actitudes del profesorado en un centro concreto de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Soria.

Por otro lado, pero siguiendo con las directrices de los anteriores, el estudio de Azorín (2014) tuvo como propósito conocer las actitudes de los profesores hacia la coeducación. Para ello, se realizó una investigación con 115 profesores de distintos centros de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria donde se utilizó la Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación de Mariángeles Rebollo (2010). Los resultados obtenidos muestran que existe predisposición por parte de los docentes de ambos sexos hacia la búsqueda de un

modelo social basado en la igualdad, logrado mediante prácticas coeducativas. Esto demuestra que hay actitudes positivas para una construcción de la cultura de género basada en el principio de equidad.

Para terminar, Catalán (2010) muestra los resultados de un proyecto de investigación de la Junta de Andalucía que tuvo como propósito medir la predisposición de los maestros hacia la construcción de una cultura de género igualitaria en los centros educativos. Los resultados mostraron una baja participación de los profesores a la hora de diagnosticar el género en los centros educativos, en cambio, si se concluyó que los maestros presentaban actitudes favorables respecto a la igualdad. Pero fueron más favorables entre las profesoras que entre los profesores. Éstos últimos mostraron que su postura ante la igualdad de género no está tan definida como la de las mujeres profesoras. Este trabajo se asemeja con los resultados obtenidos en otros estudios similares acerca de la falta de sensibilización de los docentes en materias de igualdad.

A modo de síntesis, los estudios analizados justifican la necesidad de una investigación que permita profundizar más en las creencias de los docentes y en cómo afectan a su práctica en el aula. En consecuencia, un estudio sobre la lectura de libros álbum de temática de género en la etapa de Educación Infantil y sobre el pensamiento docente puede aportar datos relevantes a la comunidad científica y educativa sobre el tema de estudio.

3. Hipótesis, preguntas y objetivos de investigación

A partir del estudio del estado de la cuestión, las hipótesis de la investigación son las siguientes:

1. La lectura de libros álbum propicia el desarrollo de actitudes para fomentar la igualdad de género.
2. El conocimiento del sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes nos permite profundizar sobre el pensamiento del docente y sus actuaciones didácticas.

La primera hipótesis se sustenta en los resultados del estudio de Sanjuán y Ballarín (2019), que indican que los niños en la etapa de Educación Infantil ya poseen ideas sexistas acerca de los roles de género y apoyan el valor de la literatura infantil en este sentido por las respuestas lectoras que las obras provocan en los lectores infantiles. También por el estudio

cuantitativo realizado por Rodríguez (2022) con niños de 5° y 6° de primaria que, entre otros aspectos, concluye que la literatura infantil genera ciertos estereotipos entre los que se incluyen los de género.

La segunda hipótesis está avalada por estudios de investigación sobre las creencias docentes como el de Palou y Cambra (2007) que muestra la utilidad de indagar y profundizar sobre el pensamiento de las docentes y cómo afecta en su praxis de aula.

Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Rivera (2000, p. 28) definen el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) como:

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están aceptados de manera convencional.

Por ello, interesa en este estudio abordar las creencias de maestras de Educación Infantil sobre el tema objeto de estudio para conocer cómo tratan la igualdad de género y en qué medida utilizan la lectura de los álbumes ilustrados.

A partir de estas hipótesis se construyen las preguntas de investigación y los objetivos. Por tanto, el presente estudio pretende responder a las siguientes preguntas:

1. ¿La lectura de los libros álbum propicia el desarrollo de actitudes para fomentar la igualdad de género?
2. ¿Las creencias de las docentes afectan en su práctica docente en la elección de obras para leer?

En consecuencia, los objetivos de este estudio son:

1. Conocer las posibilidades de la lectura de los libros álbum en el desarrollo de actitudes para fomentar la igualdad de género.
4. Indagar y profundizar en las creencias de las maestras de educación infantil sobre la igualdad de género.

4. Marco teórico

El marco teórico se ha conformado a partir de una delimitación conceptual y temática. Así, en primer lugar, se define la literatura infantil, posteriormente se caracterizan sus rasgos principales para finalmente exponer sus dimensiones educativas. En segundo lugar, se conceptualiza el libro álbum y sus características principales. En tercer lugar, se hace referencia al desarrollo de la identidad de género en la infancia, roles y estereotipos, así como se aborda el valor educativo de la imagen. Finalmente, se trata la educación inclusiva en tanto que es una de las prioridades del sistema educativo.

Los términos exactos de la definición de literatura son difíciles de establecer. Incluso la propia definición de literatura, según la RAE, comparte diferentes connotaciones, siendo la más relevante para la presente investigación, la que afirma que se por entiende como literatura “conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género” (Real Academia Española, 2021, definición 2). Se estima, por consiguiente, que la definición de literatura infantil abarca a las obras literarias destinadas a los niños.

A lo largo de la historia han sido muchos los estudiosos de la literatura que han opinado sobre la existencia de un tipo de literatura específicamente creada para niños, pero si buscamos una definición de literatura infantil, quizás se convierta en una tarea complejo. Es por ello que la tarea de conceptualizar el término de literatura infantil ha ido evolucionando y transformándose a lo largo de la historia y distintas épocas.

En lo referente a las definiciones o bases conceptuales propiamente dichas, la sociedad empieza a definir en primer lugar el término de infancia, partiendo de que es el estado diferente a la vida de los adultos con intereses y necesidades educativas que son específicas para cada momento (Colomer, 2002). Sin embargo, en los finales del siglo XVII e inicios de XVIII, debido a que se empezó la industrialización y el desarrollo del comercio, se comenzó a ser posible la literatura infantil impresa (Soriano, 1995). Por este motivo, para ofrecer una perspectiva amplia del término, se presenta a continuación una recopilación de definiciones ofrecidas por distintos autores, pues es necesario ahondar en este término para entender en el desarrollo de la posterior investigación propuesta y sobre todo, lograr conocer si los maestros en la actualidad realmente conocen su significado y uso en términos de enseñanza de igualdad.

4.1. Literatura infantil: concepto y canales de transmisión

Literatura infantil puede ser definida, como previamente se ha mencionado, de diferentes formas, tantas como autores existen. Sin embargo, resulta relevante que Bortolussi (1985) afirme que literatura infantil es una “obra estética que está orientada a ser vista por el público infantil”, pues si se habla en términos de libro álbum, éste precisa de las imágenes para poder comprender el mensaje escrito; es decir, la estética se convierte en imprescindible. Caiceo y Socías (2020) exponen que se comprende como literatura infantil “La literatura infantil constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura y la integración de las áreas del saber.

Además, contribuye en lo más importante de la educación que es la formación de los valores” (p. 2). Esta definición también prueba ser de gran importancia para el presente trabajo, pues afirma que la literatura y más concretamente, aplicado al libro álbum, puede ser una canal excepcional para la concienciación del niño en ciertos aspectos de la actualidad, como es la igualdad de género.

Se puede por lo tanto unir a lo previamente expuesto, la definición que otorga Rubió (1925), quien afirma que hablar de literatura es hacer referencia a la rama de la imaginación, la cual es la que más se adapta a la concepción del niño y al mundo al que de edad le interesa conocer. Es así como la literatura infantil se entiende como un acto de comunicación característico, donde en primer lugar se busca sensibilizar a los niños utilizando como medio la capacidad creadora y lúdica que es propia del lenguaje para poder así responder a las exigencias y necesidades del lector (Perriconi, 1994).

Pero, si seguimos lo establecido por Cervera (1991), se establece una clasificación de los canales más utilizados de difusión de literatura infantil:

1. Por un lado, contamos con literatura anónima de tradición oral: en la Educación Infantil, prevalece el cuento expuesto de forma oral y no sólo porque los niños aún no han aprendido a leer, sino porque resultan muy relevantes las expresiones faciales y corporales del adulto para captar la atención del niño con mayor intensidad. Este método se utiliza de generación tras generación, lo que facilita la transmisión de la cultura popular (Cervera, 1991).

2. Por otro lado, la literatura escrita diseñada para niños que comprende diferentes formatos como noveles, teatro, cuentos u otras modalidades y que se adapta

a las condiciones del niño, como la edad. Se destacan como ejemplo, las obras de literatura escrita de Gloria Fuertes (Cervera, 1989).

3. Se incluye también la literatura ganada, que se basa en aquellas obras que no surgieron destinadas a los niños, pero los adultos las adaptaron para sí mismos, como, por ejemplo, Caperucita Roja (Cervera, 1989). Respecto a la literatura creada para niños y la literatura ganada, Cerrillo (2007) apunta que las características propias de la literatura infantil y juvenil no se diferencian en tanto al conjunto de la literatura, ya que, en cualquier trabajo sobre literatura en el que se hacen comparativas entre la literatura infantil y la literatura para adultos se obtienen similitudes como las estructuras o los procedimientos estilísticos similares.

4. Finalmente, se encuentra la literatura instrumentalizada. Bajo este nombre se pueden colocar bastantes libros que se producen desde hace bastantes años, sobre todo para los niveles de infantil y primaria. Son más libros que literatura, suelen aparecer bajo la forma de series en los que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por diferentes escenarios y situaciones. Hay otros libros que se crean como extensiones de libros de gramática u otras asignaturas. En cualquier caso, en estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literatura y la creatividad es mínima, como por ejemplo la serie de libros de Teo (Cervera, 1989).

Observando tanto las definiciones como los canales expuestos, se puede afirmar que la literatura infantil consiste en un medio de transmisión cultural y de adquisición de contenidos e información relevante que permite a los niños y niñas comprender y entender otros estilos de vida, otras culturas y pensamientos. Es por ello que el uso de la literatura infantil en las aulas tiene una serie de características que la convierten en imprescindible para crear un sistema interactivo y creativo de enseñanza que logre transmitir de manera eficiente los conocimientos y valores que los niños precisan conocer.

4.2. Caracterización de sus rasgos principales

Antes de caracterizar los rasgos principales de la literatura infantil, conviene especificar que, en la actualidad, surge con mayor fuerza la necesidad de reflexionar sobre el discurso que se transmite a través de la literatura infantil, cuya narrativa va cambiando con el paso de las épocas y la evolución de los receptores. Hallar los pilares que sustentan las claves para la creación de una narrativa de calidad, a través de todas las propuestas que surgen cada día, no es tarea sencilla. (Taberner, 2005).

A pesar de ello, la focalización externa y la voz simultánea, son elementos característicos que han determinado tanto las obras como la forma de transmitir las en los años finales del siglo XX y los inicios del siglo XXI, de tal manera que parece que la narrativa actual busca incentivar la confianza del receptor, buscando formas donde éste tiene que colaborar e interactuar (Taberero, 2005).

Es por eso que, el objetivo a perseguir siempre debe ser, en primer lugar, el receptor. Para ejemplificar, Taberero (2005) manifiesta esta adaptación al lector a través de las obras adaptadas para niños de seis años en adelante, donde en las contracubiertas no se muestran resúmenes de los argumentos, sino que sugieren unas ideas que pueden satisfacer o no las expectativas de los lectores (Taberero, 2005).

Dicho esto, y en relación a las características principales de la literatura infantil, se encuentran a lo largo de la historia distintos autores que las identifican. Para Nodelman (2008), este tipo de textos están pensados para una audiencia en particular, que son los niños, lo cual de por sí ya de base implica formas y contenidos especiales, como sería el caso de una redacción simple comparado con otro tipo de literatura, donde se hace mayor énfasis a la acción propiamente, y no tanto en los personajes, paisajes o emociones. Por otro lado, las imágenes que suelen acompañar a estos textos actúan como una sombra aún más compleja que aproximan a una percepción afectiva que no es mencionada propiamente en el texto, características que manifiesta el propio libro álbum.

Asimismo, Lorente (2011) ha identificado los siguientes rasgos característicos de esta literatura: La presencia de personajes prototípicos, una estructura de lenguaje sencillo y repetitivo, distintas temáticas y narrativa lineal.

Por su parte, Sarabia (2009) ha identificado tres rasgos principales que toda creación de literatura infantil debe cumplir, son los siguientes: debe tener un objetivo específico, el disfrute del lector. Debe ser adecuada a la etapa de la infancia respecto a vocabulario, temática y forma de expresión y se debe distinguir por su calidad artística.

En términos generales las historias de la literatura infantil suceden en espacios reducidos y suelen ser breves, buscando captar la atención de los niños y aumentar sus niveles de motivación, buscando adaptarse a diferentes niveles de desarrollo evolutivo y fomentar los distintos aspectos pragmáticos del lenguaje como, por ejemplo, la ironía y el doble sentido. Por dicho motivo, este tipo de literatura nos permite trabajar diferentes áreas y contenidos curriculares en específico aquellos que están relacionados con el lenguaje y la

competencia expresiva. Además, que dichos contenidos deben adaptarse a las necesidades y características del estudiante (Gonzales, 2014).

Para finalizar este apartado, se puede añadir que, para Cerrillo (2007) los maestros del futuro deben asumir el concepto de la literatura y su enseñanza más actualizado. Este se basaría, según Cerrillo (2007), entre otros, en aspectos como la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma o la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria, así como en la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria.

Por este motivo, este autor apunta que la obra literaria es producto de la cultura y de un contexto concreto, y por ello su significado es algo que hay que interpretar, y que al igual que la cultura y la sociedad, es cambiante. Así pues, siguiendo en la línea de Cerrillo (2007), este autor señala que muchas de las definiciones propuestas para el término literatura infantil apuntan a afirmar el valor educativo de la literatura. Esto hace de ella una herramienta idónea para acceder al conocimiento cultural, por lo que en este trabajo se van a detallar las dimensiones educativas que aborda la literatura infantil y, por consiguiente, el libro álbum.

4.3. Dimensiones educativas

Las dimensiones educativas que se pueden abarcar a través de la literatura infantil han sido identificadas por autores como Colomer (2005), quien ha afirmado que actualmente la literatura infantil cumple tres funciones educativas básicas, que son las siguientes:

1. “El aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria” (Colomer, 2005, p. 203).

2. La anexión del imaginario de la colectividad de sí mismos a su imaginario (Colomer, 2005)

3. La inclusión de nuevos valores y formas de conducta social en las nuevas generaciones (Colomer, 2005).

Esta última función es la que se pretende demostrar mediante el objeto de este estudio con el fin de Conocer las posibilidades de la lectura de los libros álbum en el desarrollo de actitudes para fomentar la igualdad de género.

De esta manera, la autora hace hincapié en la importancia de la literatura para adquirir la lengua, desarrollar competencias interpretativas, fomentar la imaginación de niños y niñas

y promover la socialización. En este sentido, Calles (2005) expone que la literatura infantil posibilita que los niños y niñas más pequeños adquieran conocimiento sobre la lengua, el dramatismo, la expresión temática, focalice la atención, entre otros aspectos, teniendo así un gran componente educativo.

Otros autores como Caiceo y Socías (2020) han identificado las siguientes dimensiones educativas de la literatura infantil, siendo la primera, que permite mejorar el rendimiento cognitivo, social, afectivo, imaginativo y artístico de los niños y niñas. Por otro lado, fomenta la curiosidad de los estudiantes y desarrolla el pensamiento creativo y finalmente, mejora la comprensión del mundo.

Todas estas dimensiones identificadas por los autores pueden ser consideradas, a su vez, como ventajas y beneficios de emplear la literatura infantil durante la infancia. En esta misma línea, Munita y Riquelme (2009) han expuesto que a través de la literatura infantil los niños y niñas son capaces de entender y comprender emociones ajenas, así como reconocer determinadas emociones, llegando a mejorar la conciencia emocional y desarrollando su propia competencia emocional. Para concluir y atendiendo a todas las dimensiones educativas a las que se ha hecho referencia, Mendoza (2008) hace hincapié en los distintos objetivos que tiene la literatura infantil, concluyendo que contribuye al desarrollo de todos los ámbitos y áreas del ser humano como son: el ámbito cognitivo, afectivo, social, metacognitivo y metalingüístico.

4.4. El libro-álbum

El libro álbum se sitúa como uno de los canales actuales dentro de la literatura infantil y es definido por Fontana (2018) como “una creación estética donde imagen y texto establecen una relación tan especial que lo convierten en un tipo de libro ilustrado muy diferente al tradicional” (p. 54).

Por su parte, Fajardo (2014) expone que el libro-álbum consiste en:

Un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica (Fajardo, 2014, p. 57).

Así que, cuando se habla de libro álbum, no se hace referencia a un libro de imágenes o a un libro ilustrado, aunque en ciertos casos existan pocas diferencias entre ambos y es común que se denominen erróneamente. En general, el libro-álbum no es un libro ilustrado, ya que el libro ilustrado tradicional hace énfasis en la palabra, aunque su diseño sea coincidente en términos visuales. Por eso, a la hora de diferenciar un libro álbum de otros formatos, no hay que dejarse llevar por ilustraciones llamativas, o formatos alternativos en tamaño, forma y materiales. Por ejemplo, los libros de imágenes no cuentan con ningún texto que acompañe a la imagen. En los libros ilustrados el peso de la función narrativa radica en el texto escrito y las imágenes solamente “ilustran” lo dicho en el texto, así pues, las imágenes en este caso, sirven como apoyo narrativo (Orozco, 2009).

El álbum es un libro de contenido, que se entiende como un medio de comunicación donde sus contenidos abarcan desde la anécdota cotidiana y banal hasta conceptos trascendentales. Por este motivo, logran mostrar hasta lo intangible e invisible, incluyendo conceptos como el amor o la responsabilidad, que son ideas que suelen ser difíciles de conceptualizar (Broch y Sanahuja (2019).

En concreto, Isaza (2002), afirma que el libro álbum está más relacionado con la imaginación y la interpretación que el libro ilustrado, ya que a través del libro álbum es el sujeto quien debe ir construyendo la historia que está contada a través del texto y la imagen. Según María Teresa Orozco López el libro álbum se convierte en una forma de arte y en una manera diferente de leer y ser leído (Orozco, 2009, p.3).

Por otro lado, expone Senís (2014) que el libro álbum es un acontecimiento estético de primera orden, puesto que en él mismo convergen imágenes de gran carga artística, así como textos de elevada categoría literaria y que se traduce, por consiguiente, en un medio formativo de gran potencial.

Finalmente, no se debe pasar por alto que este tipo de literatura, la cual está diseñada para el público infantil, cambiará enormemente su matización e incluso el tono del mensaje en función del adulto, porque es quien ejerce de mediador entre la historia y el niño, la edad de entre cinco y doce años: a partir de los doce años, el lector se comenzará a interesar por la literatura juvenil e interpretará el mensaje por sí mismo (Taberner, 2005).

4.4.1. Características del libro-álbum

Dentro de las características principales de estos libros se observa, en primer lugar, que no suelen tener número de páginas ni capítulos, mostrándose así una estructura como

secuencia narrativa, donde todo lo que lo conforma va a presentar un sentido y una intencionalidad.

Otras de las características a mencionar, son el hecho de que suelen ser historias cortas, con un lenguaje sencillo, donde la historia está repleta de interacciones dialógicas, determinadas por un vínculo entre texto e ilustración y se presentan abundantes imágenes. (Correro, 2009). De esta manera, es posible definir el libro álbum como un género literario enmarcado en la literatura infantil y juvenil que integra texto e imagen (ilustraciones) para que el lector le otorgue sentido y significado.

En este mismo sentido, cabe señalar a Arizpe (2007), quien elaboró diversos estudios acerca de los libros-álbum y la competencia visual. En ellos, hace alusión a la mejora de las respuestas lectoras mediante la lectura de imágenes. En concreto, esta autora sitúa el libro álbum dentro de la literatura infantil y juvenil como uno de los formatos más sofisticados e innovadores, puesto que invita al lector a atender tanto la imagen como la palabra.

Además, el lector ha de llevar a cabo una labor interactiva de construcción de significados. En este artículo encontramos referencias tanto al libro álbum con palabras, como al libro álbum sin palabras. Basándose en la convicción de que el libro álbum, con o sin palabras, favorece en el desarrollo de la competencia visual. Competencia visual entendida como la capacidad de entender la imagen en profundidad, y ser capaz de apreciarla de forma consciente, mediante un proceso activo de interpretación (Arizpe, 2007).

En relación a lo anterior, González Lartitegui (2004) señala que “el libro-álbum está suponiendo un espacio de mayor libertad para experiencias postmodernas que buscan soluciones lúdicas y creativas, en conformidad con un modelo lector activo y crítico” (González, 2004, p.1). Sin embargo, esta autora advierte diferencias entre libro ilustrado y libro-álbum: mientras que el primero se caracteriza por la integración de texto e imagen, teniendo más peso la imagen, el libro álbum destaca por integrar todos sus componentes en una secuencia necesaria para su comprensión (González, 2004).

Por ello, el libro-álbum permite incentivar la motivación de los niños y niñas, captando su interés y su atención lo que favorecerá la retención de información y adquisición de contenidos. Adquiere relevancia destacar, tal y como indican Rodríguez y Zafra (2021) la idoneidad de este tipo de recurso literario para todas las edades y etapas, desde la infancia para que los niños y niñas se inicien en la competencia literaria, hasta edades superiores para afianzar la habilidad lectora. Durán (2008), da un paso más y sitúa “una relación dialéctica

entre lo visto y lo apreciado, mediante cuatro recursos retóricos como la analogía, la apropiación, el asombro y la refutación, mediante los cuales, el libro álbum logra comunicar conocimientos básicos como la adquisición de competencias alfabéticas, numéricas, temporales y espaciales.” (Durán, 2008. p.1).

4.4.2. Nuevas perspectivas educativas: el libro- álbum

La imagen y el texto integran el contenido del libro álbum, pero todo este contenido necesita ser captado y aprehendido por un sujeto: el lector. Será este lector quien, tras observar la obra e interpretarla, valorará si se trata o no de un libro álbum. Con todo esto, Durán (2008) expone que, “el libro álbum, además de ser un libro, es la representación de una forma de comunicación, que lleva al lector a nuevos modos de leer que antes no existían”. (Durán 2008, p.6).

En este sentido, los autores ven en el libro álbum el soporte perfecto para ampliar temas, técnicas, diseño, lo cual requiere una ampliación de los rasgos de edad a los que solía ir dirigido. En definitiva, lo que quiere decir es que la literatura infantil requiere la depuración de valores comerciales cuantitativos en favor de valores puramente artísticos y cualitativos (Durán, 2008, p.3).

4.5. Desarrollo de la identidad de género en la infancia

La identidad de género es “un proceso complejo que involucra factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos” (Rocha, 2009, p. 250), ya que implica el reconocimiento de uno mismo en una categoría: hombre o mujer. En este sentido, Freixas (2012) ha expuesto que la identidad de género se puede comprender como un juicio de la realidad física de mujeres y hombres, recalando las formas de vestir, peinado, etc.

De esta manera, se evidencia que la identidad de género consiste en el reconocimiento de un género con ciertas características y peculiaridades marcadas y establecidas por la sociedad previamente. Este conocimiento se produce desde la infancia, forjando así ciertas características atribuidas al género (Rocha, 2009). De esta manera, los niños suelen crecer siendo valientes, fuertes, empoderados, luchadores, etc., mientras que las mujeres suelen ser tímidas, sumisas, cariñosas y afectivas.

A este respecto, autores como Pla et al. (2013) han identificado algunas de las características y actitudes más típicas que suelen atribuirse a hombres y mujeres, que son las siguientes: existe una gran diferencia entre los roles, comportamientos y actitudes asociados

a las mujeres socialmente, de aquellos asociados a los hombres. Respecto a la construcción de la identidad de género desde la infancia, Maganto et al. (2018) afirman que comienza a construirse desde el propio nacimiento, consolidándose de manera progresiva conforme el niño o la niña va creciendo y socializándose con los miembros de determinada cultura.

En esta misma línea, Freixas (2012) afirma que la correcta identidad de género se adquiere a los 3 años de edad, pero comienza a asimilarse gradualmente entre los 2 y los 7 años de edad, es decir, durante la infancia. Una vez expuesta la construcción de la identidad de género durante la infancia, se expone en el siguiente apartado la aparición de estereotipos de género, produciéndose también durante la infancia. Por lo tanto, resulta muy relevante el abordaje de este tema entre los niños, pues es en ese momento de inicio de socialización donde todo niño va a comenzar a desarrollar su identidad de género.

4.6. Estereotipos de género

En primer lugar, adquiere relevancia destacar qué se entiende por estereotipo. García (2002) lo ha definido como la “creencia acerca de los atributos personales típicos de un determinado colectivo” (García, 2002, p. 2). De esta manera, los estereotipos están interiorizados y forman parte de las actitudes de cada persona (Pla et al., 2013).

Por otro lado, el género es la construcción cultural y simbólica atribuido a un sexo determinado. Esta construcción va evolucionando y depende de la época y la cultura (Maganto et al., 2018). Para autores como Lama, (2007) la definición de género hace referencia al conjunto de creencias, prescripciones, y una serie de atributos que se van a construir bajo una construcción social y va a funcionar como especie de filtro cultural por medio del cual se va a interpretar al mundo.

En general, las sociedades suelen clasificar que es lo propio de los hombres o de las mujeres, y bajo esas concepciones se establecen las obligaciones en función del sexo. De esta manera, el estereotipo de género consiste en una serie de creencias asociadas a los hombres y a las mujeres que mantienen la discriminación y diferenciación entre los sexos (Castillo y Montes, 2014). Este estereotipo en concreto, influye considerablemente en el procesamiento de la información de las personas, ya que son valores y creencias interiorizadas desde la infancia.

El estereotipo de género, al igual que ocurre con la identidad, comienza a desarrollarse durante la infancia. De hecho, autores como Rodríguez y Retortillo (2006) han expuesto que suele adquirirse a partir de los 3 años de edad, ya que es cuando los niños y niñas comienzan

a identificarse con su propio grupo de referencia respecto al género, teniendo así una preferencia de este grupo ante cualquier otro. Esta información coincide con la recogida por Marqués y Dornelles (2019), quienes han afirmado que durante la primera infancia (de 0 a 3 años) los niños y niñas todavía no han alcanzado los estereotipos ni prejuicios, ya que no perciben la diferencia entre hombre y mujer.

A la hora de adquirir los estereotipos de género, es importante tener en consideración los procesos de socialización, ya que es a través de estos procesos a partir de los cuales el individuo se adapta a su grupo, integrando sus normas, valores, principios e imágenes (Espinár, 2009). Desde la primera infancia hay tres principales espacios de socialización a partir de los cuales se transmiten conocimientos, actitudes y valores desde las etapas más tempranas. Estos espacios son los siguientes (Meza y Milena, 2016; Pizarro et al., 2013):

1. La casa: en este espacio de socialización se encuentran los familiares del niño/a que son los primeros referentes, ya que están presentes desde su nacimiento. En este espacio los niños y niñas comienzan a emitir las primeras palabras y a imitar las acciones y conductas que observan de sus progenitores.

2. La escuela: en este espacio los niños y niñas pasan una gran parte de su tiempo, concretamente 6 horas diarias. En este espacio es donde se socializan con sus iguales y establecen relaciones sociales que van a influir significativamente en el propio sujeto.

3. El entorno: en este espacio se encuentran los vecinos y vecinas del barrio en el que vive el menor. Es un espacio importante porque los niños/as mantienen contacto directo con estos sujetos, compartiendo así un tiempo muy valioso y forjando costumbres y valores.

Todos estos espacios van a contribuir o limitar el desarrollo de estereotipos de género. Por esto, es sumamente importante que los progenitores y docentes, los cuales son figuras de referencia para los menores, tengan conocimientos sobre la importancia de fomentar valores y actitudes inclusivas y equitativas.

4.7. Roles de género en la literatura infantil

En primer lugar, antes de pasar a abordar la representación femenina en la literatura infantil, conviene hacer alusión a la consolidación de los roles de género a través de los cuentos infantiles, a rasgos más generales. Según De Haro Fernández, (2012) la presencia en los cuentos infantiles de roles de género diferenciados y su transmisión suponen la consolidación de los estereotipos de la desigualdad, de manera oculta y sólida en tanto que

el público potencial de este tipo de discursos se halla indefenso ante el contenido ideológico del mismo.

Para hacer demostración de ello, se analizará la presencia de dichos roles en concreto con el cuento infantil Blancanieves, de los Hermanos Grimm. De este modo, se visualizará que la presencia de las identidades de género en literatura infantil, es percibida como un medio de transmisión de la cultura, pues, “en los cuentos populares existe un discurso susceptible de estudio desde el punto de vista de género, puesto que se reproducen los estereotipos ante un público que interioriza tópicos asociados a las protagonistas femeninas” (De Haro, 2012, p.86).

Se observa como a lo largo de la historia la representación femenina en la literatura infantil es mínima y estereotipada. Cabe justificar este estudio de género en los cuentos infantiles puesto que la presencia de las protagonistas femeninas es más que abundante. Además, es tremendamente necesario destacar la caracterización que reciben estas protagonistas femeninas en los cuentos frente a los protagonistas masculinos (De Haro, 2012). A este respecto, Sartelli (2018) ha expuesto que los cuentos con final feliz son aquellos asociados al matrimonio, a la sumisión de la mujer al mundo masculino. Este hecho ha marcado la infancia y posterior desarrollo de muchos niños y niñas.

En esta misma línea, se identifica a la mujer en la literatura infantil como “reina del hogar, siempre guardada, custodiada, encerrada, moviéndose de acá para allá, pero sin ir a ninguna parte, que se deleita pelando papas o lavando una olla sucia. Mujeres, gallinas, monas, conejas, osas que friegan, lustran, cepillan siempre alegres y sin retribución, sólo por amor” (Pastor, 2009, p. 4).

Tal y como se puede comprobar, a la mujer se le atribuyen en la literatura infantil rasgos estereotipados de género que contribuyen a afianzar y generar en nuevas generaciones aquellos que la sociedad impone. Sin embargo, es importante para la construcción de una sociedad igualitaria que se incluya una representación considerable de mujeres en la literatura infantil, encontrando así referentes por parte de los niños y las niñas.

No obstante, no sirve únicamente con que se incluyan mujeres en los libros y los cuentos, sino que estas mujeres tengan asignadas funciones y roles equitativos. Ello va a contribuir al desarrollo de una cultura visual equitativa. Especialmente durante la infancia, es sumamente importante que desde la literatura infantil se incluyan imágenes e ilustraciones de mujeres, ya que en este periodo los niños y niñas todavía no han afianzado el lenguaje

para poder leer, pero sí pueden observar, acercándose así a la información y adquiriendo contenidos y aprendizajes. En este sentido, adquiere relevancia destacar que la cultura visual se relaciona directamente con las interpretaciones de las personas sobre la realidad y cómo estas interpretaciones afectan a la vida de los otros, ya que al final somos y representamos lo que se ha observado o vivido (Hernández, 2004).

4.8. El valor educativo de la imagen

De esta manera, Chacón y Morales (2014) consideran los aspectos visuales como “agentes de transformación”, ya que, según los autores, a partir de las imágenes se transforman y construyen los nuevos conocimientos. En esta misma línea, Rosales (2009) se ha referido a los medios de comunicación y a las imágenes visuales como agentes que reproducen desigualdad, puesto que presentan determinados patrones de comportamiento diferentes según el sexo del sujeto.

Así pues, si en una obra de literatura infantil a la mujer se le destinan tareas domésticas, mientras que el hombre se dedica a realizar actividades físicas, se están perpetuando los roles y estereotipos de género arraigados en la cultura y en la sociedad. En este sentido, autores como Salido (2021) han realizado un análisis de las ilustraciones que aparecen en obras de literatura infantil y juvenil y su relación con los estereotipos de género.

Para ello analizaron lecturas infantiles publicadas entre la década de los 80 y la actualidad (2020). Tras la realización del análisis, los autores concluyeron la potencia que tienen las imágenes en la primera infancia, comprobando que ha habido un cambio de tendencia a lo largo de los años. De hecho, en las obras publicadas en la década de los 80 se observa en las ilustraciones una mujer muy estereotipada, con vestimentas típicas del hogar y utensilios del ámbito doméstico.

Sin embargo, de manera progresiva estas vestimentas han ido evolucionando hasta neutralizar el atuendo, tal y como se encuentra en la actualidad. Además, los autores destacan que actualmente se muestran ilustraciones de mujeres que no están vinculadas al hogar, sino que contemplan otros espacios, representando así la independencia actual de la mujer. Se muestra en la siguiente tabla una serie de ilustraciones que evidencian este hecho.

Ilustraciones de obras infantiles de la década de los 80-90	Ilustraciones de obras infantiles actuales
--	---

Tabla 1. El valor educativo de la imagen. Elaboración propia

En esta misma línea, y para concretar este análisis, se hace referencia a las diferencias expuestas en cuanto a los roles de género. Existen diferencias en cuanto a la actitud de los personajes. Aquí se aprecian diferencias entre los esquemas femeninos y los masculinos. Tal y como señala De Haro (2012): “La más significativa es que mientras ellos actúan generalmente de forma heroica, a ellas les suceden cosas. Es decir, mientras los personajes masculinos son actores de su propia historia, las protagonistas femeninas son víctimas de su propia historia” (De Haro, 2012, p.88).

Además, según De Haro (2012), los rasgos personales y de carácter se muestran bien diferenciados: los personajes masculinos se caracterizan por su valentía, su fuerza, su valor, su astucia o su ingenio, mientras que las protagonistas femeninas se caracterizan por rasgos como la bondad, la virtud (siempre de carácter sexual) o su generosidad, entre otras muchas.

Así mismo, los rasgos físicos también son diferenciados. La belleza física de las protagonistas femeninas es un rasgo dominante en todas ellas, sin excepción. Esto hace referencia a cuál es su destino, que sean elegidas por príncipes o reyes. Y, por último, su destino. Los personajes masculinos suelen ser siempre recompensados por sus hazañas, en tanto que sea riqueza, o la elección de una protagonista por su belleza. Pero ellas, están abocadas, en el mejor de los casos, a un matrimonio sin opción a decidir. (p.88)

En relación a la literatura infantil, autores como Manassero y Vázquez (2002) han destacado el uso del masculino genérico como una evidencia más del bagaje patriarcal de la sociedad. En este sentido, los autores exponen que “se usa el masculino para referirse a colectivos o grupos formados por hombres y mujeres constituyendo un mecanismo lingüístico que contribuye a ocultar la presencia de las mujeres y a amplificar la presencia de lo masculino” (p. 418). Este hecho invisibiliza a las mujeres en la literatura, tanto infantil como juvenil, perpetuando así estereotipos y patrones de comportamiento, tal y como se ha expuesto anteriormente.

Por último, adquiere relevancia destacar los resultados obtenidos por Fernández et al. (2019), quienes analizaron sistemáticamente un total de 74 libros infantiles y juveniles de autores vascos (españoles). De estos 74 libros, 55 fueron escritos durante el año 2013 y 19 fueron premiados. Algunos de los resultados obtenidos en función del género fueron los siguientes:

Tal y como se observa en la figura 4, la mayoría de protagonistas de los libros de literatura infantil y juvenil escritos en 2013 fueron hombres, mientras que en aquellas obras premiadas tuvo más incidencia las mujeres como protagonistas (57,9%). En este caso se premió la novedad y la importancia de contemplar otros modelos y actitudes de género en la sociedad actual. Sin embargo, como se muestra en la figura 5, las características atribuidas a los personajes fueron, en su mayoría las siguientes:

Estos datos evidencian la importancia de un cambio de paradigma, de la reconstrucción del género para poder educar a niños y niñas libres, que no tengan necesidad de acomodarse a lo que la sociedad espera de ellos, sino que piensen, actúen y se comporten como consideren.

A este respecto, autores como Broch y Sanahuja (2019), han puesto el foco en la importancia de la coeducación a través de los cuentos, entendiendo la coeducación como el hecho de “preparar para la vida a personas, indistintamente de su sexo biológico o su

identidad de género” (Broch y Sanahuja, 2019, p. 170). De esta manera, las autoras afirman que la literatura infantil es uno de los mejores recursos con los que cuentan los docentes y profesionales del ámbito educativo para cambiar la percepción y la noción de ciertos pensamientos y creencias arraigados, como son los estereotipos de género.

Teniendo esto en consideración, se pone en evidencia la importancia de la literatura infantil como transmisor de conocimientos, valores, principios, percepciones y actitudes, ahora y siempre. Es por esto que el discurso de los cuentos debe evolucionar ya que los cuentos infantiles sirven para lidiar con problemas cotidianos de los niños, como la angustia por la separación, para ello se valen de los símbolos. Por eso, la crítica feminista considera que, frente a la tesis de Bettelheim (que considera los cuentos un “regalo de amor” que el adulto hace a los niños), estos cuentos son un mecanismo más para consolidar el patriarcado (De Haro, 2012).

En conclusión, de la misma manera que los cuentos infantiles transmiten valores y creencias culturales, que pueden ayudar a los niños a superar sus miedos, también transmiten mensajes que se graban de manera inconsciente e involuntaria en relación con los estereotipos de género, que son inamovibles. Desde el punto de vista de los estudios feministas, es necesaria la reestructuración de estos cuentos para eliminar el patriarcado, planteado como una necesidad urgente (De Haro, 2012).

4.9. La educación inclusiva a través del libro álbum

Previamente ya se ha mencionado la importancia que la educación inclusiva desde la infancia desde la literatura infantil, pues facilita la introducción de conocimientos y valores que posibilitará su desarrollo, en especial en el ámbito social, puesto que “puede usarse para desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y para promover relaciones positivas con compañeros de diferentes características” (Pomares-Puig, 2014, p. 4, citado en Blanco, 2020, p.35). Según Amaro y Navarro (2017):

Uno de los recursos que deben ser incorporados son los álbumes ilustrados, a través de su uso, se pueden desarrollar un conjunto de valores que son los que van a permitir hacer efectiva la inclusión, contribuyendo al desarrollo de un conjunto de valores necesarios para desarrollar la inclusión. (p. 943).

Por consiguiente, el libro álbum se convierte en un recurso completamente imprescindible si se quiere trabajar la educación inclusiva gracias a la gran variedad temática que existe en la actualidad. Por ejemplo, esta afirmación se confirma no sólo por la utilidad

que tiene este recurso literario para personas que no tiene discapacidad, sino para aquellos niños que sí la tienen, pues se pueden sentir representados por personajes que sienten y piensan como ellos (Comes, 1991).

Se comprende, por lo tanto, al libro álbum, como un canal perfecto que permite mostrar a los niños aspectos básicos de comportamiento emotivo, racional y emotivo, sin alejarse de los principios básicos que sostiene la educación inclusiva: “un perfecto modelo de educación para el resto de los alumnos y alumnas, pues se conforma en consonancia con la sociedad en la que vivimos en la actualidad, es decir, con una sociedad democrática que, al menos teóricamente, valora y defiende las diferencias a la par que se enriquece con ellas” (Casanova, 2009, p. 11).

Además, la relevancia del libro álbum viene respaldada a su vez en el trabajo de Sanjuán (2019) se pone de manifiesto, a través de su investigación basada en el uso de libro álbum con alumnos de infantil, que los participantes llegaron a cuestionar los estereotipos de género que tenían antes de la investigación, llegando a transformar dichos conceptos socioculturales y éticos.

Los niños reaccionaron a la ideología que se mostraba en los diferentes textos: los prejuicios que tenían respecto a las habilidades de hombres y mujeres, casi se habían erradicado o se habían eliminado del todo a favor de una concepción más igualitaria. Esto queda demostrado cuando los propios niños identifican que los modelos más caducos no son gratos para la vida real (Sanjuán, 2019).

Para llegar a tal conclusión, el libro álbum ha sido la herramienta esencial, pues dicha transformación de ideas manifiesta el gran valor de la literatura infantil en la construcción de un espíritu crítico sobre el plano social “la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana” (Sanjuán, 2013, p. 147).

Para concluir con el presente marco teórico, se debe enfatizar los argumentos de Van der Linden (2006) sobre el papel del libro álbum y en especial, la figura del profesor en su uso como mediador y seleccionador de los álbumes que lleva al aula. La expresión corporal, donde se incluyen gestos y la voz, se convierten en elementos necesarios e incluso, en requisitos para transmitir una lectura eficaz, pues la propia lectura cuenta con una carga simbólica que así debe ser transmitida. Por ello, los profesores necesitan analizar los textos

antes de exponerlos en clase, pues “...consideraremos aquí los textos por sí mismos, como objetos textuales, y no como pretextos para adquisiciones subordinadas.” (p.14).

Evidencia también Sipe (1998) que, a través del proceso de lectura, en especial, donde existe texto e imagen, se crea una relación única entre espectador y lector. Al cuestionarse cómo sucede esto, se apoya en la teoría de Massey (1980), que afirma que “el pensamiento consiste en una alternancia constante entre la creación de imágenes y la creación de palabras”. (p. 101). Expone Sipe (1980) que la lectura que recibe codificación dual asegura una mejor integración del mensaje. En otras palabras, aquellas lecturas acompañadas por palabras e imágenes, así como una comunicación no verbal eficiente que logre transmitir las emociones que éstas precisan, creando también complejas y beneficiosas conexiones referenciales para el niño entre comunicación verbal y no verbal.

Llevar a cabo preguntas, en lugar de cuestionarios, intervenciones, uso de la creatividad y el fomento de la intervención de los alumnos, son los que otorgan riqueza a la propia lectura. “Los títeres (...) requieren para que se les muestre una descentración del manipulador paralelo a su compromiso. Sin embargo, los niños de cinco años están en proceso de construcción de esta capacidad de distanciamiento.” (Van der Linden, 2006, p. 14). Se entiende, por consiguiente, que el profesor debe tener la predisposición a realizar un enfoque más relacionado con la expresión corporal y no tanto con la enseñanza teórica, pues constituirá un formato mucho más lúdico y atractivo para los niños y de esta manera ayudarles para comprender la dimensión de la igualdad de género.

5. Diseño de la investigación

Un diseño de investigación es “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Dorio, Sabariego y Massot, 2009 p.117). En este caso, el objeto y tema de estudio determinan la modalidad metodológica. Por ello, se ha propuesto un estudio cualitativo de corte etnográfico porque se pretende indagar en las creencias de maestras de educación infantil. Esto permite interpretar y describir el objeto de estudio.

Este diseño de investigación se sustenta en las fases de Bisquerra (2009):

1º. Fase exploratoria o de reflexión. En esta primera fase la prioridad es la identificación y definición del problema, y, llevando a cabo la revisión documental, surgen las cuestiones de investigación. Con el fin de comprobar si las maestras de educación infantil hacen uso del libro álbum para trabajar la igualdad de género (sexismo) en las aulas. Pero,

para ello, primero se debe averiguar si las maestras saben qué es la igualdad de género y el sexismo. Es decir, si son conscientes y actúan sobre esto. Y si no lo hacen, indagar cuáles son las causas, por lo que seguirá y aplicará las pautas estudiadas en el marco teórico.

2°. Fase de planificación. En esta fase se selecciona el escenario donde se va a llevar a cabo la investigación. En este caso, el contexto general es la provincia de Huesca, pero los escenarios particulares son las aulas de los centros públicos donde trabajan las maestras informantes. Después, se identifica la estrategia de investigación, sin embargo, durante la planificación se puede redefinir el problema objeto de estudio de la siguiente manera: Si las maestras de la muestra utilizan el libro álbum para trabajar la igualdad de género en sus aulas de infantil. Por otra parte, las cuestiones de investigación se reformulan a partir del estudio del marco teórico, normativa legislativa y análisis del estado de la cuestión, así, a continuación, se expresan las preguntas que emergieron en esta fase: ¿Somos conscientes de la existencia de la desigualdad que existe entre los géneros y sus consecuencias en nuestra sociedad? ¿Somos conscientes de que esto también existe en la escuela? ¿Trabajamos en las aulas la coeducación para evitar el sexismo? ¿Damos importancia a estos aspectos? ¿Estamos formados los maestros en materias de igualdad? ¿Por qué se puede seguir observando la presencia del sexismo en nuestras aulas? ¿Puede ser la literatura infantil un mecanismo transmisor de la igualdad de género?

3°. Fase de entrada al escenario. En esta fase se negocia el acceso al campo, se seleccionan los participantes, se define el papel del investigador y se lleva a cabo el muestreo intencional. En este apartado resulta relevante haber contactado con los sujetos que van a participar en la investigación, así como explicarles en qué consiste la investigación y sus objetivos. También debemos hacerles saber cómo llevaremos a cabo las técnicas de recogida de datos y programar cómo y dónde se llevarán a cabo los cuestionarios y el grupo de discusión. Finalmente, identificar papel de la investigadora durante la recogida de la información: durante esta investigación, durante el proceso de realización de los cuestionarios, es únicamente facilitadora de los mismos y, durante el grupo de discusión, la moderadora. He eliminado un párrafo porque ya estaba explicado en este y porque lo que ponía en el párrafo eliminado está explicado en epígrafes posteriores.

4°. Fase de recogida y análisis de información. En esta fase se seleccionan las estrategias de recogida de información y las técnicas para el análisis de la misma. Así como el rigor del análisis con el fin de poder valorar la aplicación de los métodos y técnicas seleccionados.

Para recoger la información, se ha establecido una vía principal, que consistiría en el empleo de los instrumentos de investigación y su posterior análisis comparativo.

5°. Fase de retirada del escenario. En esta fase se finaliza la recogida de la información y se produce la retirada del escenario para llevar a cabo un análisis intensivo de la información. Una vez recogida toda la información ha de agruparse para así poder transcribir las respuestas que las maestras han dado en los cuestionarios para poder hacer un análisis de esa información, así como lo obtenido tras la lectura del álbum y el grupo de discusión.

6°. Fase de elaboración del informe. Finalmente, en la fase de elaboración del informe final de la investigación se muestra la elección del tipo de informe y se elabora el informe que muestra tanto las conclusiones como una propuesta de mejora.

5.1. Contexto y participantes

5.1.1. Contexto

Concretamente esta parte del trabajo se encuentra enmarcada en la fase de planificación, anteriormente mencionada, cuando se selecciona el escenario en el que tendrá lugar la investigación. Los contextos donde la investigación se ha llevado a cabo ha sido distintos centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Huesca. Todos ellos están ubicados en la capital Oscense, en un entorno urbano que, a pesar de estar urbanizado, se encuentra muy próximo a alrededores con zonas naturales y de montaña.

En todos estos centros se encuentra gran diversidad de familias, tanto en su estructura, procedencia y cultura. Como por ejemplo, lugar de procedencia de padres y madres, diferentes ocupaciones, siendo la mayoría ambos cónyuges trabajadores, niveles culturales, situaciones socio-económicas o grado de participación con el colegio. La clase social predominante de estos centros es una clase media, caracterizada por un nivel socio económico medio. Este contexto, junto a la muestra, resulta relevante puesto que, a pesar de su tamaño reducido debido a la naturaleza de la investigación, representa las características medias de los alumnos, familias y maestras en España.

Según Bisquerra (2004), el colegio es donde transcurre la mayor parte de la infancia, por lo que los estudios en este entorno cada vez se encuentran más demandados. Esta afirmación respalda la importancia de desarrollar la presente investigación.

5.1.2. Participantes

Cuando hablamos de participantes nos referimos al tipo de muestra. Esta se identifica con el grupo de personas, eventos, sucesos o comunidades sobre las que se pretenden recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo de la población que se estudia (Hernández, R. et al, 2018). A la hora de elegir los participantes del estudio se tuvo en cuenta lo establecido por Bogdan y Biklen (1982), ya que se debe considerar la tipicidad y representatividad del fenómeno de estudio.

Para su selección se establecieron tres criterios fundamentales: que todo el personal elegido fuera de Educación Infantil; que fuesen mujeres; y que estuviesen en activo en el momento en el que se realiza la investigación. Por ello, las participantes de esta investigación son 19 maestras, de las cuales 5 han participado en el grupo de discusión. En el apartado anexos se expone en detalle las características de la muestra (Anexo I).

La selección de las maestras que han participado en el grupo de discusión se hizo de forma voluntaria. Ellas mismas fueron quienes decidieron si realizaban únicamente el cuestionario o si, por el contrario, participaban en el estudio tanto realizando el cuestionario como en el grupo de discusión. Esto se hizo así partiendo de la comprensión de que todas ellas, por sus circunstancias personales, no cuentan con el suficiente tiempo para ambas cuestiones.

Todas las maestras desempeñan su labor docente en aulas de Educación Infantil en el 2º ciclo de Educación Infantil de diferentes centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Provincia de Huesca, por lo que todas comparten un perfil más o menos común. Las edades de estas maestras comprenden desde los 27 hasta los 57 años. En un principio se valoró que únicamente fueran mujeres las protagonistas de esta investigación, puesto que es evidente que son las afectadas por el sexismo. Pero también se decidió así porque en el claustro de Educación Infantil predomina el género femenino. Esto se debe a que a las mujeres tradicionalmente se les ha asignado las tareas del cuidado y la Educación Infantil era considerada como una etapa no educativa. En cambio, eran los hombres quienes se encargaban de labores consideradas socialmente de mayor importancia como las de enseñar conceptos.

En la actualidad, tal y como señala la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la Educación Infantil es una etapa educativa con identidad propia con la finalidad de contribuir al desarrollo físico,

afectivo, social e intelectual de los niños. Pero, además, si tenemos en cuenta estudios realizados en el ámbito de la igualdad de género, según Rebollo et al. (2011), son las mujeres quienes adquieren un mayor compromiso para trabajar estos temas en las aulas.

5.2. Metodología

Debido a la naturaleza investigadora del presente trabajo, se ha seguido una metodología de tipo cualitativo. Esto también hace necesaria una revisión bibliográfica que sustente las bases teóricas de la investigación. Por tanto, el apartado denominado marco teórico expone una investigación de tipo documental, entendiendo que “los documentos son portadores de información, son testimonios que pueden ser pertinentes a un problema” (Romero, 1988, p. 87). Por ello, con el fin de ampliar y conocer la realidad del conocimiento y uso del libro álbum en las aulas, se utilizaron fuentes primarias como documentos y secundarias como investigaciones, documentales, libros, revistas científicas. Algunos de los autores y autoras más relevantes son:

- Sanjuán y Ballarín (2019) con su estudio que demuestra la eficiencia y potencial de los libros álbum en la creación de estereotipos en la infancia.
- Tabernerero (2005), quien otorga un punto de vista novedoso sobre la concepción de las obras literarias y las nuevas necesidades de los lectores en la actualidad.

El método empleado ha consistido en partir del deductivo y llegar al inductivo: la investigadora parte de sus propias observaciones, conocimientos y la búsqueda documental para generar unos objetivos que fueron las guías establecidas tanto para el marco teórico como para la investigación, con el fin de, partiendo de información general revelando la realidad e influencia del libro álbum, así como el concepto de igualdad que se transmite en las aulas.

La metodología de la investigación es cualitativa e inductiva, así, se define como aquella actividad que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable son esenciales (Taylor y Bogdan 1986, citado en Quecedo y Castaño, 2003). Por otro lado, atendiendo al contexto del estudio del libro álbum, la investigación cualitativa se centra en comprender el fenómeno de estudio analizándolo desde el punto de vista de los participantes en su ambiente natural (Guerrero, 2016), que sería el aula, en especial para el grupo de discusión.

Por todo ello, los datos que se obtienen presentan las siguientes características (Arraiz, 2019):

- Son obtenidos en escenarios naturales, en este caso, en las aulas donde las protagonistas desarrollan su labor docente.
- Muestran especial énfasis en el lenguaje como una construcción de la realidad que estamos estudiando.
- Los datos mostrarán también una realidad intersubjetiva, creada por el investigador y los protagonistas de la investigación. Es por ello por lo que, para un trabajo de esta tipología, el análisis del investigador es clave para conocer profundamente los elementos básicos que conforman la realidad social que desemboca en el propio funcionamiento del aula, pues el contexto, el lenguaje y la cultura son factores que se manifiestan en el medio social y luego quedan reflejado, por ejemplo, en los estereotipos que alumnos, alumnas y profesoras tienen.

Los cuestionarios y el grupo de discusión son llevados a cabo en el proceso de acceso al campo, que se encuentra en la fase 4, que es la de recogida y análisis de la información de todo proyecto de investigación. El acceso al campo se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre.

Posteriormente, se observa lo estudiado en el marco teórico y las ideas que fundamentan el potencial del libro álbum con el propósito de estudiar los resultados obtenidos en la investigación y crear una serie de conclusiones personales que abarquen un nuevo punto de vista que comprenda el uso del libro álbum como una herramienta de mejora en la igualdad dentro y fuera del aula.

5.3. Instrumentos de recogida de datos y procedimiento de análisis

Los instrumentos para la recogida de datos que han sido empleados para el presente estudio han sido: cuestionarios abiertos, el posterior grupo de discusión con la lectura de un álbum ilustrado y el diario de campo de la investigadora. A continuación, se exponen los instrumentos empleados:

5.3.1. Los cuestionarios

Los cuestionarios suponen el inicio de la investigación. En investigación cualitativa se utilizan para conocer las opiniones de grupos que colaboran invirtiendo un tiempo mínimo y se recomienda que los cuestionarios no tengan más de 30 preguntas (Guerrero, 2016).

El cuestionario utilizado en esta investigación está compuesto por 17 preguntas mediante las cuales se pretende obtener información relativa a la consecución de los objetivos del estudio. Entre las preguntas que componen este cuestionario hay preguntas que pueden responderse con sí o no, pero no se han aportado estas respuestas, sino que se ha dejado un espacio libre para que cada una de las docentes responda como considere. Esto se ha hecho para no interferir en sus respuestas. También hay preguntas con respuestas más alternativas que se basan más en la práctica docente y el uso de las docentes del libro álbum. Y, en algunas de las preguntas se ha intentado que las maestras reflexionen acerca de los resultados que obtienen después de su práctica docente.

Por ello, los cuestionarios se conciben abiertos en la medida que se quiere indagar en las creencias de las informantes. Este instrumento ha sido validado por expertos y expertas y el formulario diseñado se encuentra en el Anexo 2.

5.3.2. Grupo de discusión

La definición de grupo de discusión ha generado confusión puesto que se le atribuyen concepciones como “entrevista grupal”, “entrevista de grupo de discusión” o “debates de grupos de discusión” (Barbour, 2019). Barbour (2019) sostiene que la expresión “debates de grupo de discusión” es la más común ya que su concepto se basa en generar interacción entre los participantes para analizarla. Pero propone una definición que cuenta con la amplitud necesaria para abarcar todos los usos mencionados anteriormente, y es la siguiente: “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Barbour, 2019).

Sin embargo, según Krueger (1991), un grupo de discusión “es una técnica que utiliza la entrevista grupal para recopilar información relevante sobre el problema de investigación, donde varias personas responden simultáneamente a un cuestionario sistemático. Es una conversación cuidadosamente diseñada, cuyo ambiente debe ser relajado, confortable, agradable, donde los participantes se influyen, responden a preguntas y discuten ideas” (Krueger, 1991).

Además, afirma que las características que debe poseer son: no tener un número elevado de participantes (es recomendable que sean entre 5 y 10 personas); que no se deben conocer entre ellas; y que ha de ser homogéneo, condicionado por los objetivos de la

investigación. Para que el ambiente sea cómodo es recomendable que los participantes sean del a misma “clase” (Krueger, 1991, p. 13).

Asimismo, y retomando lo expuesto por Barbour (2019), un aspecto que no debemos pasar por alto es la interacción. El investigador debe estimular activamente la interacción del grupo para asegurar de este modo que los participantes hablen entre sí en lugar de tratarse de una simple interacción solo con el investigador (Barbour, 2019).

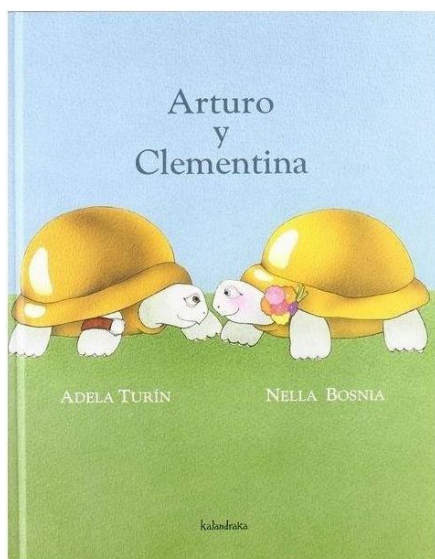
Puesto que se trata de una muestra reducida, pero que se encuentra dentro de las cifras recomendadas (entre 5 y 10 personas), se convoca a las 5 maestras en una misma reunión. Dicho debate se lleva a cabo por la plataforma Skype. Se decide realizar de esta manera y no en otro espacio por la dificultad que supone reunir a todas las maestras en un mismo centro educativo, puesto que estos están únicamente abiertos en horario lectivo y ellas se encuentran trabajando en dicho horario en sus respectivos centros.

Al tratarse de un estudio cualitativo, los datos están formulados desde el lenguaje, dado que el conocimiento de la realidad social concreta que se va a conocer debe hacerse desde el lenguaje. Por esta razón, el lenguaje oral tiene una importancia sin precedentes, busca identificar los usos, propósitos, prácticas de las palabras usadas en determinado discurso. En especial en el área de discusión sobre búsqueda de igualdad y estereotipos (Arraiz, 2019).

Mediante los grupos de discusión también se obtiene un valor añadido: las participantes pueden enriquecerse mediante las aportaciones que las demás realizan, aunque en ocasiones, puede significar una influencia, en aspecto positivo o negativo, respecto a su discurso. Es por ello por lo que la investigadora ha de tener claros los objetivos y saber dirigir en caso de que la discusión se desvíe. El papel de la investigadora (o dinamizadora) también es necesario respecto a las intervenciones, puesto que es muy habitual que en un grupo de discusión haya personas que se sientan más cohibidas a dar su opinión, mientras que otras pueden opacar al resto. Por ello, la investigadora ha de tomar una función de guía sin llegar a intervenir en el propio proceso de expresión de las participantes.

Este es, pues, el motivo principal por el que se aportan indicaciones antes de comenzar con el debate, como, por ejemplo, que resulta muy importante que transmitan sus ideas y pensamientos con la mayor naturalidad posible, aunque no coincidan con las del resto o que su confidencialidad está asegurada, pues la grabación solo es de voz y posteriormente será escuchada por la investigadora con el fin de transcribirla para analizar mejor la información.

El libro álbum seleccionado como lectura compartida para profundizar en las creencias de las docentes ha sido *Arturo y Clementina* (Turín, 1976-2012).



Para su elección se estableció un corpus que responde al primero de los objetivos de este estudio y a su análisis documental. Este corpus está compuesto por álbumes infantiles innovadores y convencionales como los siguientes:

Álbumes innovadores	Álbumes convencionales
<i>Enamorados</i> , de Rebeca Dautremer	<i>El tigre que vino a toma el té</i> , de Judith Kerr
<i>Arturo y Clementina</i> , de Adela Turín	<i>El libro de los cerdos</i> , de Anthony Browne
<i>Qué es el amor</i> , de Davide Cali	<i>Seis maridos para una ratita</i> , de Jean Pierre Kerloch

Tabla 2. Corpus de álbumes. Elaboración propia.

Como se puede observar, para poder hacer frente al objeto de estudio, este corpus está compuesto por álbumes que tratan la perspectiva de género con roles muy marcados y tradicionales, pero también con álbumes de ficción con enfoque feminista, entre los que se consideró además la colección *Érase dos veces*, dado que se trata de una reescritura de cuentos tradicionales.

Resulta relevante la idea de la igualdad de género en los álbumes para este estudio, pero el feminismo en los últimos años también ha influido notablemente en la no ficción infantil a través del subgénero de las biografías de mujeres. Estas biografías, señalan Senís, Pena y Del Moral (2022), son uno de los fenómenos editoriales que más han destacado en los últimos años en lo que se refiere a la literatura infantil. Además, se trata de uno de los géneros con más éxito editorial, como se puede comprobar al ver la difusión de la colección *Pequeña & GRANDE*, pionera en este aspecto y traducida a varias lenguas (Calvo, Del Moral y Senís, 2022).

La selección de *Arturo y Clementina* se basó en distintos aspectos. Por un lado, se consideraron los siguientes criterios de selección: que fuera adecuado a la etapa de educación infantil; que mostrara roles y estereotipos de género; que fuera sea convencional o innovador a este respecto; que abordara la temática objeto de estudio; y que su contenido y lectura pudiera generar debate.

El libro elegido cumple con todos estos requisitos, ya que se trata de una obra cuyo argumento se centra en la vida de una pareja de tortugas, Arturo y Clementina, enamoradas, que deciden casarse. Ella es alegre, divertida y soñadora, pero Arturo carga sobre ella la responsabilidad de mantenerla y ofrecerle todo lo que para él resulta valioso. Ella no cree lo mismo. Clementina quiere ser artista, tocar instrumentos y viajar por el mundo, pero Arturo valora el arte de otra manera y se ríe constantemente de la “ingenuidad” de Clementina. Por esta razón Clementina carga mucho peso en su caparazón, no solo por los objetos que Arturo le regala sino por los prejuicios e inseguridades que Arturo le genera y se siente totalmente aprisionada.

Como se observa, en el argumento del álbum se distinguen diferentes aspectos interesantes para el grupo de discusión: es un álbum que propicia el debate para hablar sobre la igualdad y la violencia de género silenciosa, roles y estereotipos culturales muy marcados, autoestima o los regalos como medio para hacer feliz al otro.

Y, por otro lado, dado que se trata de un clásico de la literatura infantil feminista que probablemente algunas de las participantes ya conozcan y que incluso puede que hayan leído en clase, se consideró que ello era interesante de cara al grupo de discusión. Finalmente, hay que destacar el hecho de que, a pesar de estar reeditado, se trata de un libro ya antiguo y se pretende comprobar su vigencia.

Previamente al grupo de discusión se preparó una plantilla como guía para su desarrollo (Anexo 5). Concretamente para la parte del debate se han elegido las preguntas del método *Dime* de Chambers (1993). Este enfoque es una forma amable de iniciar una conversación y, aunque en un inicio va destinado a niños y niñas, se han elegido las preguntas de este modelo por adecuarse al objeto de estudio, porque hay que centrarse en el discurso (hablar) pero también en escuchar lo que los otros dicen.

Chambers (1993) plantea tres grupos de preguntas que van desde lo más básico a lo más específico: preguntas básicas, preguntas generales y preguntas especiales. (Anexo 5).

Finalmente, una vez terminado el grupo de discusión se transcribió todo el diálogo para su posterior análisis. (Anexo 6)

5.3.3. Diario de campo

Se entiende por diario de campo o cuaderno de campo como “un instrumento de trabajo utilizado por muchas disciplinas de las Ciencias Sociales para la recogida de datos en el momento como son las percepciones, intuiciones, forma de hablar o expresarse” (Villafáfila, 2019, p.13). Por lo tanto, respecto a esta investigación, permite volver atrás y analizar todo lo observado y aportado. En otras palabras, expone la evolución que han seguido los cuestionarios o el grupo de discusión.

5.4. Cronograma

Para una mejor comprensión del proceso de desarrollo de esta investigación se ha realizado un cronograma. (Anexo 3)

5.5. Desarrollo de la investigación

Este apartado consta de la puesta en práctica de los instrumentos y las metodologías a priori expuesta, comenzando por los cuestionarios, cuyo desarrollo se ha expuesto anteriormente.

Previamente a la realización de los cuestionarios y el grupo de discusión, en la fase 3 de entrada al escenario, se contactó con las participantes y se les explicó cómo iba a ser todo el proceso y la especificación de que sus datos serían confidenciales. El contacto con las participantes fue directo y su selección se debió a la proximidad (Anexo 4). Cuando las participantes accedieron a formar parte de la muestra se les solicitaron algunos datos personales como: edad, tipo de contrato, estudios previos y años de experiencia como

maestras de Educación Infantil. Obtenidos estos datos se les enviaron los cuestionarios por *Google Forms*.

Una vez que todas las maestras de la muestra realizaron el cuestionario se concertó fecha y hora para realizar una reunión por *Skype* con el fin de llevar a cabo el grupo de discusión en aras de profundizar e indagar en las creencias de las informantes.

Cabe destacar que, minutos antes de que comenzara el grupo de discusión, una de las participantes informó a la investigadora de que, por causas ajenas a su voluntad, no iba a poder participar en el grupo de discusión. Se encuentra trabajando en un centro de difícil desempeño y surgió un inconveniente con uno de sus alumnos que le impedía llegar a tiempo en la hora señalada.

El grupo de discusión comenzó explicándoles a las participantes que no deben detenerse si creen que su opinión es más o menos acertada, pues sus ideas deben ser libres de expresarse sin someterse a ningún juicio, sobre todo en lo referente a las creencias o pensamientos sobre el concepto de igualdad en el aula o los estereotipos. Para asegurar la calidad de la información, antes de dar inicio, se plantean preguntas de calentamiento (Anexo 5) que sirve para confirmar que todo lo previamente expuesto ha quedado claro y para que las participantes conozcan qué clase de cuestiones se van a demandar.

Tras esto, la investigadora expuso cómo se iba a realizar dicho debate y les recordó que va a ser grabado, ya que tiene gran importancia conocer los comentarios, silencios, expresiones y tonos de voz de la información que están expresando. Asimismo, volvió a comentar que todo lo aportado por ellas será tratado con confidencialidad.

Una vez quedó clara esta información, se les mostró a las participantes el álbum previamente elegido y se les preguntó si lo conocían antes de pasar a la lectura en voz alta. Durante esta, se les enseñó en todo momento las páginas del álbum para que pudieran seguir el hilo del libro a través de las ilustraciones.

Una vez la investigadora había leído el álbum seleccionado se inició el debate para que expresasen sus opiniones y reflexiones al respecto y, sobre todo, si es necesario un cambio e implantación de nuevos estilos educacionales en el aula. Durante este proceso la investigadora actuó como moderadora guiando el debate hacia el objetivo con la mayor espontaneidad posible, intentando ahondar en los porqués de las opiniones de las participantes. Esto se hizo al final de la discusión mediante preguntas, para que una vez más reflexionen y compartan sus ideas.

Todo lo previamente mencionado que resultó importante la investigadora lo fue anotando para que el análisis en su diario de campo. Una vez se dio por finalizado el debate, la investigadora agradeció nuevamente a todas las participantes su colaboración.

6. Análisis y discusión de resultados

El análisis de los datos corresponde a la fase 5 del estudio, retirada del escenario, ya que se trata del momento de abandonar el lugar en el que se han recogido todos los datos y transcribir las respuestas con el fin de obtener resultados.

Antes de realizar el análisis de los datos se valoraron dos opciones mediante las que llevarlo a cabo: a través del programa informático *Nvivo* o hacerlo de forma manual y reflexiva. Dadas las dificultades para instalar el programa y por la escasa formación de la investigadora en su uso, se ha optado por el análisis del discurso a partir de una lectura detenida de la información recabada en un primer nivel de análisis descriptivo y después detectando patrones comunes para detectar categorías. De esta manera, se analiza el nivel de palabra, de texto y de contexto (Arraiz, 2019) desde el discurso de las participantes como constructoras de la realidad social. Así, se ha seguido el enfoque de la “Teoría fundamentada en los hechos” (Glaser y Strauss, 1967) en relación a detectar categorías generadas por los participantes en la codificación de los datos. Sin embargo, se comprende que no es posible, como indica Barbour (2013, p. 158), abordar el análisis sin ideas preconcebidas sobre lo que el investigador puede encontrarse. En este sentido, el marco teórico ha construido temas y ha sido de gran utilidad para detectar patrones recurrentes, aunque en el propio tratamiento emergieron categorías que no estaban previstas.

Por ello, no solo interesan las palabras que se expresan, sino la manera en la que se dicen, el uso de esas palabras y el sentido en el contexto. El análisis del discurso implica tanto la semántica como aspectos de estructura formal. Por ello, se obtiene un potencial interpretativo importante (Arraiz, 2019).

6.1. Análisis de los cuestionarios

Una vez que todas las maestras habían rellenado los cuestionarios se transcribieron a *Microsoft Word* con el fin facilitar su análisis y poder establecer las categorías de análisis. Así, el análisis del contenido de los cuestionarios ha posibilitado identificar un marco de tres categorías en relación a profundizar sobre las creencias de las docentes en su práctica

docente, criterios que utilizan para la selección de libros álbum y cómo perciben los efectos de la lectura en su alumnado. En la siguiente tabla se exponen las categorías emergentes.

Tema	Categoría	Definición de la categoría
Referida a su práctica docente	Uso de las docentes de la literatura infantil en su práctica de aula	Esta categoría recoge todas las respuestas referidas en los cuestionarios a la utilización que hacen las docentes del libro álbum en su praxis diaria, así como las relacionadas para abordar la igualdad de género.
Referida a los criterios de selección de los libros álbumes que llevan al aula	Criterios de selección de libros álbum	Esta categoría indica las claves que aplican las docentes en la selección de los libros.
Posteriores a la lectura	La experiencia de la lectura en el alumnado	Esta categoría emerge a partir de las creencias de las maestras sobre cómo afecta la lectura en los alumnos y alumnas.

Tabla 3. Categorías emergentes. Elaboración propia.

Este marco de categorías ha permitido la elaboración del informe de resultados, que corresponde con la fase 6 de la investigación, y posibilita la redacción de las conclusiones de acuerdo a los objetivos del estudio.

Así, pues, a las preguntas: “¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?” y “¿Utilizas el libro álbum para las lecturas en voz alta en tu aula?”, todas las participantes respondieron que sí. Esto demuestra que, respecto a la categoría referida a su práctica docente, todas las maestras están concienciadas del valor de la literatura infantil como transmisor de valores y al uso del libro álbum como elemento mediador en dicha transmisión.

Por otro lado, respecto a la categoría de análisis referida a los criterios de selección de los libros álbumes que las maestras llevan a su aula, y si tienen en cuenta la transmisión de valores igualitarios, muestra de roles igualitarios y no sexistas, las respuestas son mucho más variadas, como se refleja a partir de la siguiente pregunta del cuestionario:

- ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Los resultados obtenidos muestran que las maestras tienen en cuenta diversos criterios para la selección de los libros álbumes que leen en sus aulas, pero el más nombrado es que los libros seleccionados muestren contenidos que se están trabajando en el aula, ya sea mediante unidades didácticas o que forme parte de la programación. Como se puede observar en la siguiente figura, otros de los criterios que más tienen en cuenta estas maestras son que el contenido de los libros sea adecuado a la edad o momento evolutivo de sus alumnos y que sean interesantes para sus alumnos o que puedan generarles interés.

En cambio, no se habla de criterios de selección como el sexismo o la no discriminación hasta la pregunta número 8, ni de criterios como el respeto, la igualdad o que los libros sean inclusivos hasta el cuestionario número 10, aunque en el primer cuestionario sí se menciona el respeto a todos haciendo alusión a los animales.

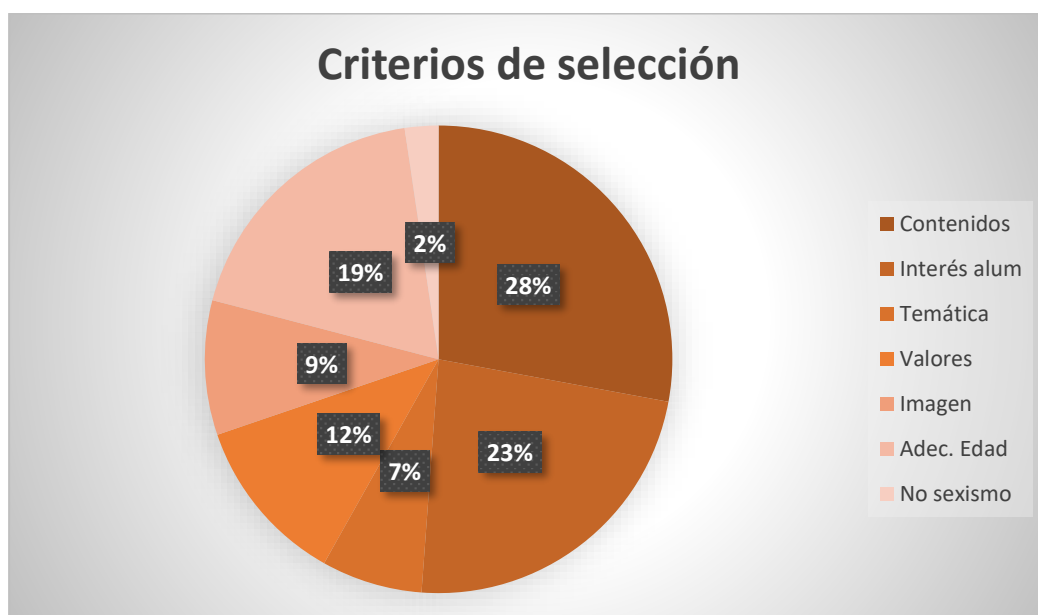


Figura 1. Criterios de selección de libro álbum. Elaboración propia.

A continuación, se analizó, por un lado, si las maestras trabajan en su aula la igualdad de género y, por otra parte, si las maestras que utilizan el libro álbum en sus aulas lo hacen para trabajar la igualdad de género. Los datos obtenidos a partir de sus respuestas son los siguientes:

A la pregunta “¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?” solo una maestra contestó que no, lo que demuestra que existe conciencia sobre la importancia de trabajar la igualdad de género ya desde las aulas de Educación Infantil.

En relación a la pregunta “¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?”, cuatro maestras contestaron que no, otra de ellas contestó que no únicamente lo hacía de esa forma, lo cual lleva implícito que lo trabaja de muchas formas y una de ellas es mediante los libros álbum. Por el contrario, once maestras respondieron que sí y otra de ellas respondió que los utiliza para trabajar la igualdad de género si es la temática de ese álbum en concreto.

Estos resultados indican que la mayoría de las maestras que forman la muestra sí entienden el libro álbum como un elemento transmisor de valores y hacen uso del mismo como una herramienta que les permite trabajar estos valores de forma adecuada en su aula.

A continuación, se sigue en esta misma categoría de análisis, profundizando acerca de si tienen en cuenta que los álbumes que llevan al aula den importancia a la perspectiva de género, obtenida gracias a las siguientes preguntas:

- A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula, ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Las respuestas para esta pregunta son muy variadas y, por ello, se han establecido tres ítems para poder obtener un porcentaje. Por un lado, las respuestas “sí” y “siempre” se han unificado: sí. Por otro lado, están las que no lo tienen en cuenta, que se señala como “no”. Finalmente, están las que no siempre lo tienen en cuenta, puesto que o simplemente lo intentan, o se centran más en que el libro álbum que llevan al aula trate sobre el tema que están trabajando en el aula y no se tengan en cuenta estos valores. Para estas últimas se ha utilizado el ítem “depende”.

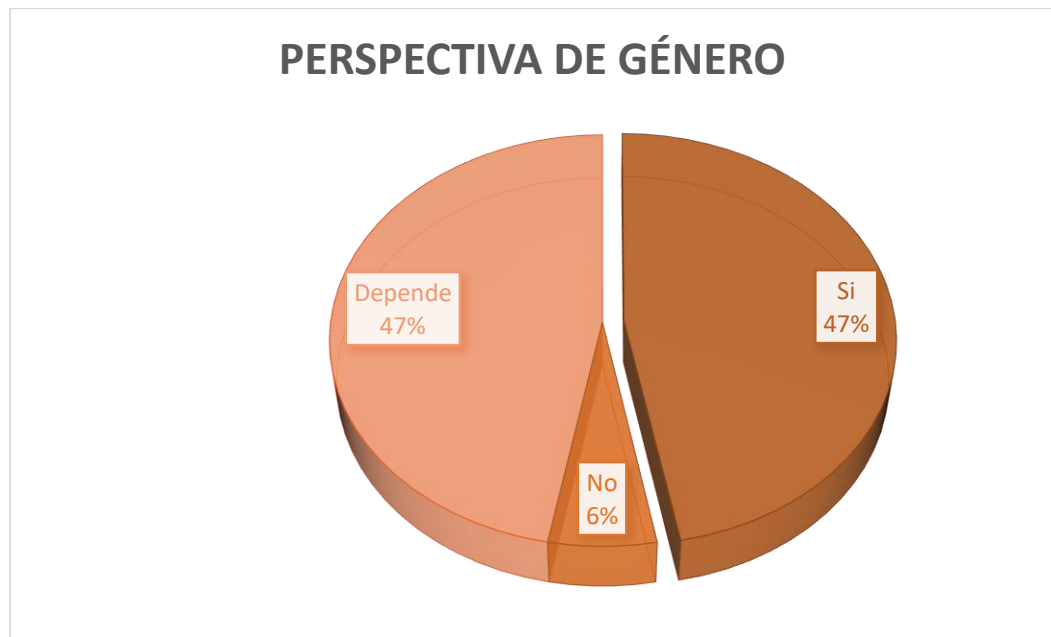


Figura 2. Perspectiva de género. Elaboración propia.

Esta gráfica demuestra que, aunque casi la mitad de las participantes tienen en cuenta la perspectiva de género en los álbumes que trabajan en el aula, la otra mitad ven como prioritarios otros aspectos.

Otra variable analizada ha sido si cuando presentan álbumes tienen en cuenta que los roles de género sean diferentes e igualitarios. Las siguientes preguntas han permitido conocer estas creencias:

- ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?
- ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

El análisis demuestra que casi la totalidad de las maestras valoran que los libros seleccionados manifiesten la igualdad de género, sin embargo, dos informantes indican que no lo tienen, además de la maestra del cuestionario número 6 que presenta unas respuestas algo ambiguas.

Finalmente, la categoría: la experiencia de la lectura en el alumnado se ha extraído a partir las siguientes preguntas:

- ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?
- ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?
- ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

- ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

- ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Los resultados muestran que solo la mitad de las maestras hacen hincapié en la perspectiva de género, pero en cambio, la mayoría cree que esto sí genera impacto en sus alumnos. Además, la mayoría de ellas ha visto cambios en sus alumnos a la hora de relacionarse, tanto teniendo en cuenta los estereotipos de género como los roles, a pesar de que la tercera maestra entrevistada no trabaja la igualdad de género en su aula y, por lo tanto, no pudo responder muchas de las preguntas del cuestionario. Sería, por tanto, interesante saber por qué no lo hace.

Por otro lado, la maestra entrevistada en quinto lugar respondió que sí hace hincapié en aspectos de género pero que esto no ha generado impacto en sus alumnos, aunque sí ha notado cambios a la hora de relacionarse, respuestas que muestran cierta incoherencia.

6.2. Análisis del grupo de discusión

Se ha optado como estrategia cualitativa el grupo de discusión (Barbour, 2013) desde un enfoque participativo y dialógico: "cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella" (Barbour, 2013, p. 25).

Además, se han seguido las investigaciones de Cambra y Fons (2006), Cambra y Palou, (2007) y Cambra et al. (2008) en relación al constructo teórico compuesto por las creencias, representaciones y saberes de los docentes y su relación con la praxis didáctica. Cambra y Fons (2006, p. 245) consideran que es necesario conocer estos sistemas de creencias, representaciones y saberes en los procesos formativos para reflexionar a partir de la experiencia y de la concienciación de los docentes.

El grupo de discusión se configuró desde el modelo dialógico de Chambers (2007) y de autores como Freire (1970), Mercer (2001), Aubert et al. (2008), entre otros, que consideran que la interacción de los participantes favorece la creación de sentido. Así, se trata de un método de investigación dialógico que se basa en la producción de discursos a partir del tema objeto de estudio.

El análisis se ha realizado tomando como marco de referencia el procedimiento metodológico cualitativo de Cambra (2003), Ruiz-Olabuénaga (2013), Barbour (2013) y Mendoza (2011). Se ha procedido a un análisis reflexivo y analítico del contenido de la grabación del grupo de discusión en aras de interpretar las aportaciones de las informantes mediante el análisis del discurso y perfilando su intencionalidad, contenido explícito e implícito y funcionalidad de las intervenciones. El proceso de análisis de la información ha seguido tres niveles de acuerdo a Cambra (2003): nivel descriptivo global, categórico e interpretativo.

Así, este análisis ha aportado un marco de tres categorías emergentes de acuerdo a los objetivos de la investigación:

Categoría emergente	Identificación
Categoría 1. La igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado	<ul style="list-style-type: none"> - Esta categoría engloba todas las respuestas de las informantes en las que inciden en por qué y para qué es necesario abordar la igualdad de género en la praxis docente, así como la utilidad del libro seleccionado. - Esta categoría incluye también los prejuicios de los docentes con el tema del género y la diferencia entre la lectura del alumnado y los adultos.
Categoría 2. La conversación para la reflexión compartida	<p>Esta categoría emerge a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las docentes comparten sus saberes y sus experiencias en el aula. - Las docentes valoran la conversación como modelo de aprendizaje en el aula y son conscientes de que los lectores infantiles hacen lecturas propias de las obras literarias.
Categoría 3. La formación permanente del docente	<p>Esta categoría se detecta a partir de todas las expresiones en las que las docentes expresan sus ideas sobre el concepto de género y consideran la necesidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una formación sobre el género, para así deconstruir creencias, prejuicios y estereotipos en los docentes (Tabernero, 2013, 2016), ya que Tabernero en sus

	<p>investigaciones sobre la lectura adulta e infantil incide en este aspecto fundamental en la formación del mediador.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansión de la temática sobre el género y enlazar con el debate actual sobre la definición de identidades para el cual también haría falta una formación específica. Por ello, se incluyen todas las afirmaciones de las docentes sobre la necesidad de tener una formación específica sobre temas como la diversidad de familias que conforman las aulas de la escuela del siglo XXI, el debate identitario o la transexualidad.
--	---

Tabla 4. Categorías. Elaboración propia.

Para facilitar la comprensión de estas categorías se muestran a continuación algunas de las citas de las informantes que sirven para explicar dichas categorías. Así, la primera categoría: *La igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado*, se detectan en citas como “Somos los adultos los que intentamos que poner ahí o tenemos unas gafas de verlo diferente, pero ellos lo ven todo muy fácil y normal. No tienen ese juicio”, que demuestra sin duda la conciencia por la parte de la informante M1 de su responsabilidad como docentes a la hora de tratar el tema en el aula.

Además, las informantes se identificaron con el personaje femenino, a modo de muestra se pueden destacar las siguientes aportaciones:

“Eso pasaba en muchas familias, pero gracias a dios, a día de hoy pues está cambiando muchísimo y se ve, ¿no?” (M2)

“Me ponía en la situación de Clementina y era como uf, qué duro. O sea, me estaba pareciendo super duro. Pero aun así me parece muy chulo, muy bonito.” (M3)

“A mí no es que no me guste, pero me parece super duro, que me imagino que será por la visión adulta. Me parece eso, me produce también un poco de tristeza.” (M3)

Al mismo tiempo, durante la conversación, las informantes valoraron el libro leído para abordar el género. Así aportaron comentarios como:

“Es que confundimos mucho, y yo creo que es un valor muy bueno para transmitir a nuestros alumnos, que no confundan el cariño, respeto con la compra de regalos, o sea, yo te compro yo te doy pues e que te quiero.” (M1)

“Es un tema que está allí y que realmente sí que tiene mucha capacidad de acción con los chavales este cuento. Porque permite trabajar lo que decimos: el tema de la identidad, aprender a decir cuando algo no te gusta decir que no, que no te compren con regalos, sobre todo que puedas mantener siempre tu autoestima.” (M1)

“Bueno, a mí estos libros me hacen volver a reflexionar en cómo a veces enfocamos según qué temas o que comentarios hacemos en relación a los niños a las niñas y a todo. Porque de forma oculta vamos transmitiendo unos valores que les hacemos de espejo de cómo se tienen que ver y cómo tienen que reaccionar.” (M1)

La categoría *La conversación para la reflexión compartida* emerge a partir de todas las expresiones, en las que en el contexto del grupo de discusión, las informantes comparten sus saberes sobre el concepto de género y sus experiencias de aula. Así, destacan el enfoque dialógico como el adecuado para conversar con los niños y niñas y motivarles a desarrollar su pensamiento reflexivo. Sirvan como ejemplos los siguientes extractos de las informantes:

“Dejarlos que hablen que sientan que experimenten y a partir de allí pues hacerles que opinen, que tengan esa parte llámala crítica, ¿no? O no sé, dejarles, dejarles que hablen y que expresen.” (M1)

“Para mí lo interesante de los cuentos es la reflexión que se hace después con ellos.”

“(…) pero que entre ellos y ellas pueden ir hablando y plantearles pues ¿cómo era Clementina? Porque Clementina parece de cara a él que sea una aburrida. Ella no, ella tenía mucha motivación, muchas ganas de conocer, ganas de aprender cosas, de viajar, de vivir el mundo. Entonces un poco ir lanzándoles pues para que ellos lo vayan viendo. Y también cómo llevar, no sé, no digo una moraleja, pero transmitirles pues que hay veces que hay situaciones que no quieres”. (M1)

Además, una de las informantes, en concreto la Maestra 2, afirmaba que: “El álbum y toda la literatura en general ayuda mucho a los niños porque ellos se ponen en el lugar de los personajes”.

Finalmente, la categoría *La formación permanente del docente* engloba todos los comentarios suscitados durante el debate en los que todas las informantes coincidieron en la necesidad de repensar el concepto de género, así como reflexionar sobre sus propias creencias. Algunas de las citas destacables a este respecto son las siguientes:

“Somos nosotros los que tenemos esa falta de educación en el tema de género.” (M1)

“Somos como unos huérfanos emocionales en eso, no estamos todavía formados.”
(M1)

“Nosotros también como docentes los primeros que como los que no lo tenemos claro tenemos el prejuicio, y hablo por mí la primera, que hay veces que me lo planteo y digo, pero de qué estamos hablando o qué es lo que realmente quiero mostrarles.” (M1)

7. Conclusiones

Una vez presentados los resultados obtenidos y, tras haberlos interpretado y analizado, se pueden extraer varias conclusiones. Para ello, resulta imprescindible partir del marco teórico y hacer referencia a los objetivos planteados puesto que es a los que se pretende dar respuesta.

En lo que respecta al marco teórico, si partimos de los resultados obtenidos por Sanjuán y Ballarín (2019), quienes afirman que los niños en la etapa de Educación Infantil ya poseen ideas sexistas acerca de los roles de género y apoyan el valor de la literatura infantil por las respuestas lectoras que las obras provocan en los lectores, uno de los objetivos propuestos para esta investigación fue conocer las posibilidades de la lectura de los libros álbum en el desarrollo de actitudes para fomentar la igualdad de género.

Así, la triangulación de la información analizada de los cuestionarios, grupo de discusión y diario de campo permite concluir que es necesario abordar la igualdad de género en el aula porque supone un problema de nuestra sociedad en la actualidad. De hecho, todas las informantes confían en la literatura como medio para hacerlo, al tiempo que coinciden también en la idoneidad del álbum seleccionado para este fin en el grupo de discusión. Esto afianza la idea de que sí existen posibilidades de lectura de libros álbum para trabajar el desarrollo de actitudes y fomentar la igualdad de género en las aulas de Educación Infantil.

Además, el marco de categorías del grupo de discusión ha sido muy útil para profundizar en el tema objeto de estudio y detectar cómo las participantes, mediante el diálogo compartido, inciden en las diferencias entre los prejuicios de los docentes a la hora de abordar el tema del género y los que existen entre los niños y las niñas. Por ejemplo, mientras que muchas de las informantes del grupo de discusión, al comentar el álbum elegido, declaran sentir tristeza o pena por Clementina, una de ellas indica que su alumnado (en lecturas previas en el aula) ha incidido más en aspectos como los regalos como muestra

de amor. De esta manera, el grupo de discusión ha puesto de manifiesto que los docentes deben preocuparse en destruir o deconstruir sus propios prejuicios para construir nuevas bases sobre las que fundamentar el comentario que hacen de las lecturas literarias y de esta manera dar un carácter formativo a las mismas (Taberner, 2013).

Por otro lado, en relación al segundo objetivo de esta investigación: *Indagar y profundizar en las creencias de las maestras de educación infantil sobre la igualdad de género*, el marco de categorías resultante de los cuestionarios, del grupo de discusión y las anotaciones en el diario de campo, se puede confirmar la hipótesis planteada como punto de partida: *El conocimiento del sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes nos permite profundizar sobre el pensamiento del docente y sus actuaciones didácticas*.

Prueba de ello son las múltiples alusiones que hacen a este respecto las participantes a lo largo del grupo de discusión. Esto es visible cuando comparten sus experiencias en el aula o cuando algunas de ellas afirman que sí seleccionarían el álbum y aportan los motivos que las llevan a tomar esta decisión. Pero también lo es cuando otra de ellas dice que no lo elegiría, aunque no aporte argumentos objetivos más allá de que siente pena o tristeza por la protagonista.

De esta manera quedaría demostrado, por lo tanto, que las creencias docentes afectan a la práctica docente de las informantes. En este sentido, Taberner (2016) valora la postura del lector como mediador entre la literatura y el niño y afirma que el mediador rechaza los temas que considera difíciles para sus alumnos. Así, se refleja también en los cuestionarios cuando algunas docentes señalan que no trabajan la igualdad de género en el aula puesto que consideran “muy pequeños” a sus alumnos y creen que no van a entender determinados conceptos o situaciones como las entiende el adulto.

Así pues, y remitiendo a la definición ya citada de Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Rivera (2000, p. 28) sobre el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS), se puede concluir que la mayoría de las docentes informantes, tal y como han señalado en los cuestionarios y en el grupo de discusión, sí utiliza la lectura de los álbumes para conversar y reflexionar con sus alumnos y alumnas sobre la igualdad de género. En consecuencia, consideran la lectura como un medio de gran valor para la reflexión y, asimismo, posibilita y potencia el desarrollo de la empatía, puesto que el alumnado es capaz de ponerse en el lugar de los personajes y abrirse a nuevas formas de pensamiento.

Además, el grupo de discusión ha permitido descubrir y comprender a través de la interacción de las docentes aspectos claves sobre el tema objeto de estudio, así como abrir nuevas posibilidades para la investigación en relación a la necesidad de ir más allá del concepto de género y de los roles asignados a lo masculino y lo femenino.

Por un lado, se señala la necesidad de formación sobre género, pero también sobre aspectos identitarios, ligados además a la actualidad y a las necesidades sociales actuales (como, por ejemplo, el debate actual sobre la llamada “Ley Trans”, ya que en que en el marco de las Ciencias Sociales la investigación debe responder a los desafíos de la sociedad en que vivimos). Por otro lado, queda de manifiesto el valor de la lectura literaria para construir identidades, sobre todo en un aula de infantil, donde los sujetos tienen aún una experiencia limitada de la vida. Sirva como ejemplo la siguiente cita de una de las informantes:

“Ahora sí que es cierto que el tema del género marca masculino / femenino, ahora ya no tanto hombre o mujer sino masculino / femenino (...) Un año me pasó que tuve un niño que decía que él era una niña y los demás le decían “pero si tienes pene”, bueno entonces sí que tratamos el tema y dices “bueno, tiene pene, pero se puede sentir una niña”. Está claro que entre el tema de los géneros tenemos que tener claro de qué estamos hablando. No estamos hablando de gustos o apetencia sexual sino de identidad como persona”.

Y, finalmente, el grupo de discusión revela asimismo la vigencia de un álbum como *Arturo y Clementina*, publicado en los años 70, que sin embargo aún apela a las entrevistadas porque pone de manifiesto que aún se consideran problemas actuales, al tiempo que también deja de lado otras cuestiones como las identitarias, que no están presentes en dicho álbum pero que sin duda deben ser abordadas en el aula si se desea crear una ciudadanía crítica y empática.

Bibliografía

Alonso, L. (1999). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. Madrid. Editorial Síntesis. 225-240.

Amaro, A., y Navarro, D. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Arraiz, A. (2019). Metodología cualitativa vertebrada desde la interacción I. Apuntes correspondientes a la asignatura: *Metodologías cualitativas en el tratamiento de datos*. Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida: iniciación a la investigación. Universidad de Zaragoza.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Azorín Abellán, C.M.: “Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-2, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>)

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Bernal, A (2010). Metodología de la investigación. Tercera edición. *Pearson educación*, Colombia.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Blanco, R. (2020). *Importancia del cuaderno de campo de expresión corporal en el desarrollo del cuerpo vivencial a través de las metasesiones* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.

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

Calvo Valiós, V., Del Moral Barrigüete, C., & Senís Fernández, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural. *Lenguaje Y Textos*, (54), 55–65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>

Casanova, M. A. (2009). *El currículum y la organización para la escuela inclusiva*. En Casanova, M. A., y Rodríguez, H. J. (Coords). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46). Madrid: Editorial La Muralla.

Caiceo, J. y Socías, E. (2020). La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas*, 6, 1-21. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/13900>

Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus*, 11(20), 144-155.

Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). “Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral”. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, (17-18), 25-40.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

Cambra, M. y Fons, M. (2006). La interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. En A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 243-262). Barcelona: Graó.

Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 19 (2), 149-163.

Cambra, M.; Fons, M.; Palou, J. y Civera, I. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. En A. Camps y M. Milian (coords.), *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 45-60). Barcelona: Graó.

Castillo, R. y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690027.pdf>

Castillo, R. (2015). *Una visión crítica sobre los estereotipos de género en la literatura infantil y cómo trabajarla en el aula*. Quito: Universidad San Francisco de Quito.

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Chacón, P., y Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: el uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. *ENSAYOS, Revista de la facultad de educación de Albacete*, 29(2), 1-17.

Chambers, A. (1993). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 203-216.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Comes, G. (1992). *Lectura y libros para niños especiales*. Barcelona: Ceac

Correro, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Em Aberto, Brasília*, 32(105), 43-57.

De Vicente, M. I. y Jiménez, E. P. (2018). *Investigación e innovación en educación literaria*. Editorial Síntesis.

Espinar, E. (2009). Estereotipos de género. *Padres y Maestros*, 326, 17-21.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1319>

Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación em Revista*, 52, 45-68.

Fernández, E., Etxaniz, X. y Rodríguez, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18(1), 63-72.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.1.1902

Fontana, A. M. (2018). El libro álbum como propuesta de lectura. *Boletín GEC*, 22, 53-79.

Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 155-164.

García, V. (2002). ¿Educamos en prejuicios o educamos en valores? *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, 1-8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016083>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

González, J. (2014). *Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE*. En J. González, A. Serradilla, M. A. Alonso, J. Pazó y J. García (Eds.) *¿Qué necesitamos en el aula de ELE: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 99-130). redELE.

Guerrero, B. (2016). La investigación cualitativa. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador*, 2, 1-9.

Hernández, F. (2004). *Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar*. Artes Médicas.

Hernandez, R., Carlos, F., Baptista, L. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.

Isaza, R. C. (2002). El libro-álbum: un género nuevo. *Revista de Fundalectura Hojas de lectura*, 59, 2-11. https://ifdvregina-rng.infod.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-2/upload/libro_album.pdf

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=168126>

Kvale, S. B. S. (2022). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* by Svend Brinkmann Steinar Kvale (2014-04-10). SAGE Publications, Inc.

Lamas, M. (2007). El género es cultural. *V campus euroamericano de cooperación cultural*, 1-12.
https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/3.p_lamas_m._el_genero_es_cultura.pdf

Latorre, A.; Del Ricón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92

Lorente, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 227-247.

Massey, I (1980). *Words and images: Harmony and dissonance*. *Georgia Review*, 34, 275-395.

Maganto, C., Peris, M. y Garaigordobil, M. (2018). El conocimiento de la identidad sexual en la primera infancia: atribuciones de sexo y género. *European Journal of Health Research*, 4(3), 169-179.

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

Marques, C. M. y Dornelles, L. V. (2019). O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. *Revista portuguesa de educação*, 32(1), 91-107. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12270>

Mendoza, A. (2008). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.

Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*. [en línea]. 29, 1, 31-80. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119871/112851>

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Meza, J.L., y Milena, R. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Kimpres.

Munita, F., y Riquelme, E. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 261-268.

Núñez, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3214>

Pastor, A. A. (2009). Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores*, X, 1-11.

Pérez, M. (2011). Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual. *Tendencias pedagógicas* 18, 173-206.

Pizarro, P., Santana, A., y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287.

Pla, I., Donat, A. A. y Bernabeu, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. *Norte de salud mental*, XI(46), 20-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4694952>

Quecedo, L. y Castaño, G. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* 14, 5-40

Rebollo, C, García, P. y Piedra, j. Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del profesorado hacia la Igualdad. *Revista de Educación* , 355, 521-546.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es/literatura>> [12 de noviembre de 2022].

Revuelta, F. y Sanchez, M. (2004). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios vitales de formación. Recuperado de <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/issue/view/teoredu281>

Rocha, T. E. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.

Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 133-149. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341009.pdf>

Rodríguez, M. y Zafra, C. (2021). *Educación a través de los cuentos*. Saralejandría.

Rodríguez, L. (2022) ¿Influyen algunas obras de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de estereotipos de género en la infancia? Análisis de respuestas de niños y niñas de 5º y 6º de Primaria. *Aula Abierta*, 51, 255-264

Rosales, C. (2009). *Valores sociales e Innovación Educativa*. Andavira.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. 5^a Edición.

Sánchez, M. (2015). *Los cuentos infantiles clásicos y el género: aportes para la práctica docente*. Montevideo: Universidad de la República: Facultad de Psicología.

Sanjuán, M. y Ballarín, M. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. *Revista de Literatura Comparada infantil y Juvenil. Investigación en Educación* 3. 105-140

Sarabia, M. (2009). Literatura infantil y juvenil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-8.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_1_4/MINERVA_SARABIA_1.pdf

Salido, J. V. y Salido, P. V. (2021). Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 34, 15-48.

Sartelli, S. L. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, 18, 199- 218.

Senís. F., Pena. P. y Del Moral. B. (2022). Vidas de santas: una aproximación a las biografías de mujeres en el campo literario peninsular. *Bulletin of Hispanic Studies*, 99, 183 – 902.

Senís. F., (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género el caso de mamá, de Mariana Ruiz Johnson. *Dossiers Feministes*, 19, 2014, 115-133

Tabernero, R. y Domingo, J. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de infantil y primaria. (pp. 301-336) En Mendoza, A., y Cerrillo, P. (2003). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: UCLM. Recuperado de: <https://publicaciones.uclm.es/intertextos-aspectos-sobre-la-recepcion-del-discurso-artistico/>

Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro. Deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47-55.

Tabernero, R. (2016). Lecturas adultas y lecturas infantiles. El universo de Kitty Crowther en la formación del mediador como lector literario. *RESED*, 4, 52-64.

Taylor, S. y Borgan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.

Tójar, J. C. y Mena, R. (2008). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 499-527.

Tonon, G. (2012). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*.

Anexos

Anexo 1: Tabla detallada del perfil de las participantes

	E DAD	NIVEL DE ESTUDIOS	AÑOS DE EXPERIENCIA	SITUACIÓN	GRUPO DE DISCUSIÓN
MAESTRA 1	42 años	Diplomatura de Magisterio	17	Plaza fija	No
MAESTRA 2 (M2)	29 años	Técnico superior en Educación Infantil Grado de Maestro en Educación Infantil Máster en Neuropsicología y Educación	1	Interina	Si
MAESTRA 3	35 años	Grado de Maestro en Educación Infantil. Máster en psicopedagogía.	9	Interina	No
MAESTRA 4	53 años	Diplomatura de Magisterio	29	Plaza fija	No
MAESTRA 5	32 años	Grado de Maestro en Educación Infantil	5	Plaza fija	No
MAESTRA 6	41 años	Diplomatura de Magisterio. Máster en enseñanza del español como lengua extranjera.	6	Interina	No
MAESTRA 7	41 años	Diplomatura de Magisterio. Adaptación al grado: Grado de Maestro en Educación Infantil	15	Plaza fija	No
MAESTRA 8	34 años	Grado de Maestro en Educación Infantil.	4	Interina	No
MAESTRA 9	33 años	Grado de Maestro en Educación Infantil.	7	Interina	No

MAESTRA 10	45 años	Diplomatura de Magisterio. Adaptación al grado: Grado de Maestro en Educación Infantil	20	Interina	No
MAESTRA 11 (M3)	29 años	Grado de Maestro en Educación Infantil	3	Interina	Si
MAESTRA 12 (M4)	29 años	Técnico superior de Educación Infantil Grado de Maestro en Educación Infantil.	3	Plaza fija	Si
MAESTRA 13	40 años	Diplomatura de Magisterio	12	Plaza fija	No
MAESTRA 14	40 años	Diplomatura de Magisterio	13	Plaza fija	No
MAESTRA 15	35 años	Diplomatura de Magisterio	5	Plaza fija	No
MAESTRA 16	38 años	Diplomatura de magisterio.	10	Interina	Si/No
MAESTRA 17 (M1)	49 años	Diplomatura profesorado EGB	25	Plaza fija	Si

Anexo 2:

Anexo 2.1. Cuestionario

INSTRUMENTO: Cuestionario:

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?
2. ¿Cuánto?
3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?
4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?
5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?
6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?
7. ¿Cómo lo haces?
8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?
9. ¿Cómo lo lees?
10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género? 11. ¿Cómo lo haces?
12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?
13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?
14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?
15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?
16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?
17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Anexo 2.2. Cuestionarios respondidos por las participantes

Cuestionario 1: maestra de educación infantil (42años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Sí, claro.

2. ¿Cuánto?

Unos 20 minutos.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Sí. A los niños-as les encantan.

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

El respeto. El respeto para todo y hacia todos. A la naturaleza, la vida la diversidad, los animales, etc.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Sí. Es importante que quede bien claro que nadie es más que nadie. Simplemente tenemos diferentes habilidades en diferentes cosas.

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Hasta ahora no. Pero sí con vídeos.

7. ¿Cómo lo haces?

Con vídeos que veo en la red y luego hacemos una especie de vídeo fórum.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Es una de las muchas cosas que tengo en cuenta. Dependiendo de lo que estemos trabajando en ese momento.

9. ¿Cómo lo lees?

Con diferentes entonaciones, gesticulando sobre todo con la cara. Y siempre con los dibujos del libro enfocados hacia los niños-as.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Siempre que sale algo relacionado o si se está trabajando algo en concreto con el tema, sí.

11. ¿Cómo lo haces?

Con diferentes formatos. Desde libros, videos, música, haciendo teatro, etc.

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de genero diferentes?

Sí, a veces hay que partir de un punto concreto para hablar del tema y ver qué razonamientos hacen nuestros alumnos-as y debatir diferentes puntos de vista para que abran la mente.

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios? Claro que sí. Hay que romper los estereotipos.

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

A través de pequeños sketches. Con marionetas, libros y algunos vídeos, sobre todo. También a través de la expresión artística, con colores y diferentes texturas.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Por supuesto. Por lo menos le damos en qué pensar.

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Sí. Ahora tienen más herramientas a la hora de rebatir algo que no les parezca justo.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Sí, aunque siempre hay algunos que les cuesta ver el tema del respeto y la igualdad, al final recordamos algún cuento o vídeo o similar y recordamos la "moraleja".

Cuestionario 2. Maestra de educación infantil (28 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si, siempre

2. ¿Cuánto?

Todas las semanas, prácticamente a diario

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si, siempre

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Que partan del interés de mis alumnos, que estén relacionados con los contenidos que estamos trabajando en cada unidad, y, por supuesto, que sean de temáticas muy variadas y que generen interés a mis alumnos.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si, es un tema que me interesa especialmente

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si

7. ¿Cómo lo haces?

A través de la literatura, de juegos de rol e incluso con temas de actualidad.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula tienes en cuenta la perspectiva de género?

Muchas veces sí

9. ¿Cómo lo lees?

En voz alta y con mucha interacción con mis alumnos

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Siempre

11. ¿Cómo lo haces?

Con preguntas y respuestas y haciéndoles reflexionar

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Claro

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Con juegos de rol, con preguntas y respuestas, y utilizando el tema de las profesiones

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Creo que sí

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Si

Cuestionario 3: maestra de educación infantil (35 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si

2. ¿Cuánto?

15 min

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Argumento, valores, imagen, texto..

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

No

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

No

7. ¿Cómo lo haces?

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Si

9. ¿Cómo lo lees?

Despacio, variando la entonación y cambiando la voz según los personajes. En un ángulo para que todos puedan verlo y dejando que interactúen.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

No

11. ¿Cómo lo haces? (no contestó)

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

No

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula? (no contestó)

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos? (no contestó)

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

No

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

No

Cuestionario 4: maestra de Educación Infantil (53 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?
Sí
2. ¿Cuánto?
Cómo mucho 1 hora a la semana en pequeños ratitos.
3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?
Sí
4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?
Que sea una historia q pueda gustar a los niñ@s y a mí.
5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?
Sí
6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?
No
7. ¿Cómo lo haces?
Con otras actividades
8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?
No
9. ¿Cómo lo lees?
En voz alta y los niños ven las imágenes
10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?
No
11. ¿Cómo lo haces? -
12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?
A veces sí
13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitario?
No
14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?
Son muy pequeños
15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?
No

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

No

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

No

Cuestionario 5: maestra de Educación Infantil (32 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Sí, intento todos los días.

2. ¿Cuánto?

Todos los días

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Sí

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Cuentos con dibujos muy llamativos y claros. Cuentos de animales y vivencias que puedan ir entendiendo, valores, etc.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Sí

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Sí.

7. ¿Cómo lo haces?

Tenemos distintos protagonistas en según qué historias.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Si.

9. ¿Cómo lo lees?

Con mi voz y entonando.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Si.

11. ¿Cómo lo haces?

Dando normalidad a todo.

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si.

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si.

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Dando normalidad a las diferentes actuaciones de cada niño o niña, normalizando actitudes en ambos sexos no diferenciando. Utilizamos material y juguetes no sexistas.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

No.

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Si

Cuestionario 6: maestra de Educación Infantil (41 años)

18. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Sí, intento todos los días.

19. ¿Cuánto?

Intento todos los días leerles un cuento.

20. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

sí

21. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Elijo según el proyecto que estamos trabajando, la edad, y a veces si han traído algún cuento de casa que les ha gustado lo leemos.

22. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

sí

23. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Sí, entre otras actividades que realizamos, los cuentos, y los álbumes son un recurso que también utilizamos.

24. ¿Cómo lo haces?

Tras la lectura del cuento les voy preguntando qué les ha parecido la historia, o cómo se han sentido los personajes del cuento. Según las opiniones del alumnado vamos hablando sobre este tema.

25. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

siempre

26. ¿Cómo lo lees?

Enseño las imágenes y lo voy leyendo.

27. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

No de forma exclusiva, ya que en estas edades de infantil muchas veces no ven la situación como algo distinto que les llame la atención. Ven chicas y chicos que igual son médicos los dos, carpinteros, astronautas,...

28. ¿Cómo lo haces?

Si algún niño o niña hace algún comentario sobre este tema a lo largo de toda la jornada (contando cuentos, en el recreo, jugando a rincones, haciendo su trabajo individual,...), paro la actividad y lo hablamos entre todos, a ver qué les parece a los demás y les hago ver que todos somos iguales.

29. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si esos roles suponen una discriminación de un sexo sobre otro no me parecen apropiados.

30. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si presentan roles de género igualitarios y que ofrecen el mismo trato para los dos géneros me parecen bien.

31. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Se trabajan en el momento que surge una situación que discrimina a unos u otros, y en los proyectos referidos a oficios y profesiones se trabajan de forma más específica.

32. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Creo que no, aceptan de forma muy natural la igualdad de género. Hablo siempre de alumnado de infantil. También lo que vivencian en sus familias les hace ver esta situación con más naturalidad o no.

33. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

No

34. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

No

Cuestionario 7: maestra de Educación Infantil (41 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Sí, todos los días

2. ¿Cuánto?

Normalmente unos 30 minutos al día

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

sí

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

A la hora de elegir los álbumes tengo en cuenta que sean adecuados para su edad, que pueda generarles interés la historia y también valoro si abordan temas trabajados en la programación...

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

sí

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Sí, es mi herramienta por excelencia.

7. ¿Cómo lo haces?

Les presento álbumes en los que salen distintos roles. En algunos los roles entre hombres y mujeres son igualitarios, pero en otros álbumes no es así. Les doy un gran abanico para que vean los distintos roles. Después les hago preguntas, intento indagar en cómo se sienten esos personajes, que sentimientos creen que tienen...

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Si, siempre

9. ¿Cómo lo lees?

Lo leo en voz alta, enseñándoles todo el tiempo las imágenes del álbum.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Si, siempre que el álbum trate esa temática, sino no.

11. ¿Cómo lo haces?

Les hago preguntas y les pregunto cómo creen que se sienten los personajes.

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si, siempre.

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si, siempre.

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Los trabajo durante todas las rutinas del aula: evitando la discriminación, fomentando la igualdad, evitando comentarios como “el rosa es de niñas”, trabajando los oficios, hablando de nuestras familias...

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Creo que si

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

En algunas ocasiones si

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

En algunas ocasiones si

Cuestionario 8: maestra de Educación Infantil (34 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si

2. ¿Cuánto?

Todos los días un ratito en la asamblea

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Que les interesen a los niños, que sean adecuados a su desarrollo evolutivo, que se relacionen con temas que trabajamos en clase, que sean de temáticas muy variadas...

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si leemos algún cuento que trate de este tema si

7. ¿Cómo lo haces?

Con preguntas después de la lectura, comentando qué ha pasado, cómo se sienten los personajes...

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

No siempre, solo si tratan de ese tema.

9. ¿Cómo lo lees?

En voz alta, enseñándoles siempre las imágenes, entonando siempre...

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Si el cuento trata sobre esto sí

11. ¿Cómo lo haces?

Comentando qué ha pasado, cómo se han sentido los personajes, cómo se han sentido ellos al conocer la historia...

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Mediante cuentos, juegos de rol, trabajando las profesiones y distintas actividades del día a día.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Si

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

No

Cuestionario 9: maestra de Educación Infantil (33 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si

2. ¿Cuánto?

20/30min en días alternos

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

que trate del tema que se quiere explicar, que se ajuste a los gustos de mi alumnado y que no utilice tópicos, ni sexismos o cualquier tipo de discriminación.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si.

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si.

7. ¿Cómo lo haces?

Con historias que rompen los tópicos de género.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Si.

9. ¿Cómo lo lees?

Dramatizando y destacando partes importantes.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

No.

11. ¿Cómo lo haces?

-

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si.

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si.

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Haciendo reflexionar a los niños y ofreciéndoles ejemplos variados. Más juegos de rol en el que ejemplifiquen lo aprendido.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Si.

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

No, ya que las familias de este alumnado lo tienen como normal.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Si.

Cuestionario 10: maestra de Educación Infantil (45 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Sí.

2. ¿Cuánto?

Incorporada como rutina y como eje vertebrador de proyectos.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Sí.

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

La dotación económica, contenidos a trabajar durante el curso principalmente.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Sí.

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Sí, pero no de forma exclusiva.

7. ¿Cómo lo haces?

Desde hace varios cursos contamos en la biblioteca del centro con una estantería morada en la que cada altura corresponde a un nivel de libros de Igualdad (comprados por dos dotaciones específicas para ello). Quincenalmente acudimos a ella para coger algunos libros y utilizarlos en el aula, seleccionándolos en función del vigente Plan de Igualdad del Centro.

Ocasionalmente también los utilizamos para alternativa a la religión, filosofía para niños.

Además, en el aula también tenemos material propio para incorporar en los proyectos, en el ABJ, dramatizar, exponer a otros grupos...

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Sí.

9. ¿Cómo lo lees?

Siempre creando un momento mágico e íntimo en el que estamos juntos, ambiente tranquilo en el que no se puede salir ni entrar del aula.

La lectura depende de su finalidad:

En ocasiones primero lectura sin mostrar ilustraciones para observar en las actividades de dibujo sobre la lectura, si hay representación de estereotipos por ejemplo y trabajar el fomento de la imaginación.

En otras ocasiones muestro las ilustraciones y creamos nuestro cuento.

La mayoría de las veces se hace la lectura mostrando las ilustraciones para posteriormente comentar lo vivido, desde la emoción y desde el pensamiento.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género? Depende de la situación y sobre todo de lo que demanda el grupo.

11. ¿Cómo lo haces?

Cuando se hace, elijo personas del aula que puedan tener vivencias similares a las leídas y se ponen en valor.

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si.

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si.

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Realmente en infantil consideran que lo que ellos viven es “normal” y lo que no, lo extraño. Por eso tratamos de buscar personas de su entorno cercano que puedan ejemplificar esos roles: madres rockeras o científicas, padres jardineros o cocineros... Buscamos videos y hacemos intercambios de experiencias con centros del barrio.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Sí, mayor impacto cuando vienen personas al aula y en familias más normalizadas. Menor impacto en familias, por ejemplo, de etnia gitana.

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Sí, pero no puede atribuirse directamente a la literatura infantil, ya que desde el centro se hace un abordaje interdisciplinar y también es importante considerar la maduración del alumnado.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Sí, todo lo que se trabaja va creando un poso.

Cuestionario 11: maestra de Educación Infantil (27 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si.

2. ¿Cuánto?

Forma parte de una de las rutinas diarias en el aula de 1º de Educación Infantil dedicando aproximadamente 30 minutos de la jornada para ello. En ocasiones, puede ser más porque forma parte de proyectos.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Tengo en cuenta varios aspectos: en primer lugar, que sea adecuado a la edad de mis alumnos, que pueda ser un tema de su interés, que esté relacionado con temas que trabajamos en el aula. Y a parte de todo eso tengo en cuenta que el vocabulario sea adecuado, que atienda a la diversidad y sea inclusivo.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si.

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si, claro

7. ¿Cómo lo haces?

Cuando encuentro un álbum sobre el tema, o algún niño lo trae (como de otras muchas temáticas) siempre los leemos en la asamblea o en cualquier otro ratito que encontramos para relajarnos y disfrutar un rato todos en la alfombra.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Si, lo intento

9. ¿Cómo lo lees?

Lo leo entonando, con ilusión... y mostrándoles en todo momento las imágenes del álbum.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Si, siempre que el álbum trate de eso.

11. ¿Cómo lo haces?

Comentando a los personajes: qué estaban haciendo, por qué lo estaban haciendo, si son hombres o mujeres, y preguntándoles a mis alumnos, por ejemplo: ¿Qué os parece que la mamá trabaje como doctora en ese hospital?, ¿Qué os parece que mamá prepare la cena y papá limpie los platos después?... Sacando ejemplos con todos los personajes.

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si, siempre.

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si, claro.

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Da la casualidad que en mi aula tenemos álbumes que presentan roles de género muy estereotipados (sexistas) y yo me he encargado de buscar otros que no lo sean. En clase leemos los dos y normalizo ambos para que mis alumnos no estereotipen roles y evitar actitudes sexistas. Lo que pretendo que entiendan es que no hay trabajos ni actividades o tareas que se relacionen con un género u otro, sino que todos podemos desempeñarlo, independientemente de cual sea nuestro género.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Si

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si. En situaciones muy repetitivas y ya cotidianas (que están, desgraciadamente, muy aceptadas). Cuando algún niño dice que llevar el pelo largo

es de niñas, o que el color rosa es de niñas... siempre hay otro que contesta que no es así.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

No.

Cuestionario 12: maestra de Educación Infantil (28 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si

2. ¿Cuánto?

Todos los días al finalizar la mañana

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

La relación con la temática que se está trabajando, y conceptos transversales como valores, respeto, igualdad, sentimientos...

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si

7. ¿Cómo lo haces?

Eligiendo cuentos sobre eso, viendo cortometrajes sobre ello y haciendo sesiones de expresión oral para poder trabajar la igualdad.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Casi siempre

9. ¿Cómo lo lees?

En la asamblea de manera que todos tengan visibilidad al cuento y así vean las imágenes para que puedan entender mejor el contenido.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Si

11. ¿Cómo lo haces?

Haciendo preguntad y reflexiones una vez trabajados

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Vivenciando historias, en el rincón simbólico y a través de los cuentos.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Si

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si, solamente con comentarios que anteriormente hacían y ahora no.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Si

Cuestionario 13: maestra de 2º ciclo de Educación Infantil (40 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil

Si, tanto dentro del aula como en la biblioteca de centro. (Además de actividades complementarias, extras...)

2. ¿Cuánto?

Todos los días dentro del aula y una sesión semanal a la biblioteca. Además de otras puntuales.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

En otros.

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula

Adecuado a su edad, relación con lo que se está trabajando o se quiere trabajar, ilustración etc

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

En otras maneras

7. ¿Cómo lo haces?

Escogiendo la temática apropiada, su lectura, conversación y comprensión, y otras actividades más concretas

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Depende de lo que queramos trabajar.

9. ¿Cómo lo lees?

En gran grupo, siempre visible a los niños y momentos de relax

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Si tiene relación si

11. ¿Cómo lo haces?

Recalcando aquello que quiero decir y haciendo reflexiones

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Literatura, proyectos, rincones....talleres de padres, madres, tutores ..

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Depende

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Depende

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género

Depende

Cuestionario 14: maestra de Educación Infantil (40 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si.

2. ¿Cuánto?

Intento dedicarle unos minutos cada día, pero no todos los días es posible.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si, casi siempre

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Para la elección de la literatura en mi aula principalmente tengo en cuenta dos aspectos: Que la temática tenga relación con los temas que estamos trabajado en el aula y que sean adecuados a su edad, intereses...

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si.

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

No únicamente

7. ¿Cómo lo haces?

De muchas maneras. Hace unas semanas hubo un conflicto en el patio con juegos estereotipados, una niña decía que no quería jugar al futbol porque eso era de niños así que al volver del patio hicimos una mesa redonda y les mostré en la pantalla digital varias imágenes de mujeres y niñas jugando al futbol. Después lo comentamos.

8. ¿A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula tienes en cuenta la perspectiva de género?

No siempre. Si un cuento me interesa porque habla de lo que estamos trabajando me centro en eso y no en cómo enfoca ese álbum la perspectiva de género.

9. ¿Cómo lo lees?

Siempre en voz alta y de tal manera que todos los niños tengan visible la imagen.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Solo si el álbum trata sobre este tema sino no.

11. ¿Cómo lo haces?

Comentando la trama de la historia, los personajes... Y sobre todo intento hacerles reflexionar con preguntas y situaciones reales.

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Procuró que sí

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Procuró que si

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Mediante el juego simbólico y intento hacerlo de la forma más natural posible

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Creo que si

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Si

Cuestionario 15: maestra de Educación Infantil (35 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil

Si.

2. ¿Cuánto?

Todos los días intento dedicar tiempo a la lectura de algún cuento o álbum. Además hacemos talleres de lectura y vamos una vez por semana a la biblioteca.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Casi siempre

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Tema de interés para los alumnos, vocabulario adecuado e imágenes atractivas, entre otras cosas.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si, mucho

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si

7. ¿Cómo lo haces?

Este trimestre estamos llevando a cabo en el aula un proyecto acerca de las mujeres en la ciencia y por ello estamos trabajando la igualdad de género a la vez que estudiamos el papel de las mujeres (y las niñas) en la ciencia. Tenemos el rincón de la biblioteca lleno de recortes de periódicos y revistas sobre mujeres científicas y yo he traído al aula álbumes donde el rol de la mujer es completamente igualitario al del hombre (en la familia, en el trabajo, en el cole.... En muchas situaciones)

8. ¿A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula tienes en cuenta la perspectiva de género?

Procuró que sí.

9. ¿Cómo lo lees?

Lo leemos todos juntos en la asamblea.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Siempre

11. ¿Cómo lo haces?

Primero les hago preguntas acerca de lo que ha pasado en el álbum y después les pregunto qué les ha parecido esto, lo otro...

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Siempre

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Siempre

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Mediante la literatura y gracias al proyecto que estamos llevando a cabo ahora
“Mujeres en la ciencia”

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Creo que si

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si, mucho

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género

Si, bastante

Cuestionario 16: maestra de Educación Infantil (38años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si

2. ¿Cuánto?

Media hora diaria.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

Según la edad del alumnado y la temática trabajada

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si

7. ¿Cómo lo haces?

Lectura de cuentos, lluvia de ideas de los niños, talleres con familias, por proyectos internivelares.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Si

9. ¿Cómo lo lees?

Buena entonación, teniendo en cuenta a todos los niños, que todos vean el álbum...

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

No demasiado, trato de normalizar la situación

11. ¿Cómo lo haces?

Si sale el tema les pregunto para averiguar que opinan ellos y yo tratar de explicarles

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

Por medio de imágenes, cuentos y mucho diálogo. Teniendo presente que la edad con la que trabajo son 3 años y tal vez sean pequeños para comprender algunos aspectos.

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Si, aunque en ocasiones son pequeños para comprender ciertos aspectos.

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

No.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

No.

Cuestionario 17: maestra de Educación Infantil (49 años)

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?

Si

2. ¿Cuánto?

Una hora diaria.

3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?

Si

4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?

En relación a los proyectos y/o temáticas trabajadas en el aula.

5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?

Si

6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?

Si

7. ¿Cómo lo haces?

A través de un elemento motivador. Una caja llega de forma semanal con un cuento de una mujer o un tema a trabajar. En ella hay objetos relacionados para promover la curiosidad y el acercamiento a descubrir de qué se trata.

8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?

Si

9. ¿Cómo lo lees?

Primero son ell@s quienes a través de la portada conversan y dan ideas de qué va a aparecer en el libro. En la lectura soy fiel al texto, aunque siempre lo adorno con alguna aportación más que suele hacer alusión a la ilustración.

10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?

Si

11. ¿Cómo lo haces?

Intentando no crear diferenciación en cuanto a tareas, gustos, preferencias y dedicaciones en función del género.

12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?

Si

13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?

Si

14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?

No creando diferenciación

15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?

Si

16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?

Si.

17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?

Si

Anexo 3: Cronograma de la investigación

FASES	PARTICIPANTES	1 ^a quincena de octubre	2 ^a quincena de octubre	1 ^a quincena de noviembre	2 ^a quincena de noviembre
Cuestionarios	Participante 1	x			
	Participante 2	x			
	Participante 3		x		
	Participante 4			x	
	Participante 5				x
Grupo de discusión + álbumes	Participante 1				x
	Participante 2				x
	Participante 3				x
	Participante 4				x
	Participante 5				x
INTERPRETACIÓN DE DATOS					
Análisis de resultados	Análisis de los datos extraídos				x
	Interpretación de las evidencias en base al marco teórico				x
	Redacción de las conclusiones y mejoras				x
	Elaboración del informe final				x

Anexo 4: Hoja de información al participante

HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE

TÍTULO DEL ESTUDIO: ÁLBUM ILUSTRADO E IGUALDAD DE GÉNERO.
ANÁLISIS DE CREENCIAS DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Clara Callau Pontaque

Me dirijo a usted para informarle sobre el estudio de investigación en el que se le invita a participar.

Mi intención es que usted reciba la información correcta y suficiente para que pueda decidir si acepta o no participar en este estudio. Para ello, tómese el tiempo necesario para leer detenidamente y con atención esta hoja informativa.

Si decide que desea participar, le solicitaré que me lo confirme con la mayor brevedad posible.

Debe saber que la participación es **voluntaria y anónima**, tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión.

Si usted acepta participar en este estudio le solicitaré la siguiente información: edad, nivel de estudios, años de experiencia docente y situación laboral. Una vez que usted me facilite esta información le solicitaré su correo electrónico y le hare llegar el cuestionario por Google Forms.

Una vez que todos los participantes hayan realizado el cuestionario realizaremos el grupo de discusión en el que sus opiniones serán válidas y no serán cuestionadas.

Gracias por su atención.

Anexo 5: Guía del grupo de discusión

Este documento muestra la guía que se utilizó para dinamizar el grupo de discusión, así como la secuenciación dividida en tres momentos: recepción, lectura del libro y debate.

- 1º **Recepción:** Creación de un clima amable. Mediante un clima amable se les indicará que comienza la grabación, se agradecerá a las informantes su participación y se les presentará brevemente. Además, se les hará conocedoras de que uno de los directores de esta investigación estará presente durante toda la sesión como observador externo no participante. Después se les recordará el funcionamiento del grupo de discusión: que es anónimo o que no deben detenerse si creen que su opinión es más o menos acertada, pues sus ideas deben ser libres de expresarse sin someterse a ningún juicio. Una vez recordado el funcionamiento de la sesión, la investigadora hará una pregunta de calentamiento: ¿Qué opináis del género en la escuela en el nuevo currículum de educación infantil? ¿cómo veis el tema?, con el fin de conseguir un clima más amable y que las participantes se sientan más cómodas. Para ello les mostrará el álbum seleccionado y les preguntará si lo conocen.
- 2º **Lectura compartida:** Lectura del libro en voz alta por parte de la investigadora.
- 3º **Debate:** Para su desarrollo la investigadora se ha basado en el método *Dime* de Chambers (1993) estructurado en tres partes que se muestran a continuación:

Secuenciación	Objetivo	Preguntas
Antes de la lectura	Crear un clima amable para comenzar la conversación	¿Cómo veis vosotras el tema de afrontar el género en educación infantil?, ¿fácil, difícil?
Lectura de la cubierta del libro	Activar sus conocimientos previos	¿Qué os sugiere la portada? ¿Lo conocíais?
Después de la lectura	Conversar	<u>PREGUNTAS GENERALES:</u> 1º. Para las participantes que no lo habían leído antes: ¿Qué os ha parecido?, ¿qué os ha gustado?, ¿hay algo que os ha extrañado o sorprendido? ¿cuánto?, ¿ha habido algo que no os ha gustado?, ¿este libro os ha recordado a algo?

		<p>2º. Para las participantes que ya lo conocían: ¿qué opináis como lectoras?, ¿cómo ha sido esta relectura para vosotras?</p> <p><u>PREGUNTAS ESPECÍFICAS:</u></p> <p>1º. Para las participantes que no lo habían leído antes: ¿Lo seleccionarías para leerlo con vuestros alumnos? ¿qué te motiva a hacerlo?</p> <p>2º. Para las participantes que ya lo conocen: ¿qué te motivó a compartirlo con tus alumnos? ¿cómo fue tu experiencia con los alumnos, qué dijeron o qué mostraron?, ¿Cuál fue la reacción de tus alumnos?</p> <p>Para todas: ¿cómo pensáis que se aborda el género en este libro?, ¿pensáis que la literatura infantil desde el álbum (palabra imagen) puede propiciar un cuestionamiento de los roles de género y desarrollar en los niños y niñas su pensamiento crítico y reflexivo?</p>
--	--	--

Tras finalizar el debate se les agradece su participación nuevamente y se despide al grupo de discusión.

Anexo 6: Transcripción del grupo de discusión

Transcripción del grupo de discusión con las respuestas de las informantes.

Fecha: 25 de noviembre de 2022

Hora establecida: 17:00h. Inicio: 17:15. Finalización: 18:05

Antes de la lectura		
Transcripción	Nivel 1 de análisis. Descriptivo	Nivel 2. Categórico
<p>MODERADORA: ¿cómo veis vosotras el tema de abordar el género en educación infantil?, ¿fácil, difícil?</p> <p>M1: Bueno, yo creo que es algo muy natural, eh. Yo creo que a veces igual somos los adultos los que intentamos que poner ahí o tenemos unas gafas de verlo diferente, pero ellos lo ven todo muy fácil y normal. No tienen ese juicio es que a ellos les da igual si eres chico, si eres chica e incluso cuando juegan en el juego natural: cuando quieren demostrarle el amor que le sienten o el cariño por otro amigo el dicen “me voy a casar contigo” y otro dice “pero si tú eres un chico y sois dos chicos” entonces hay que romper eso y decir “bueno, cada uno se casa con quien quiere. ¿No? Un poco desmitificar eso y hacerlo como algo natural. Que a veces empezamos “huy, el tema del género, a ver si ahora resulta que todos los niños ahora se van a volver niñas. Que no que no.” Yo creo que</p>	<p>Los prejuicios de los adultos y adultas.</p> <p>Diferencia entre la lectura de los niños y niñas y los adultos y las adultas.</p>	<p>Categoría 1. La igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado.</p> <p>-Prejuicios de los docentes sobre el tema</p>

<p>eso no tiene nada que ver. Que a veces lo que nos pasa bueno, hablo yo desde mi opinión, que somos nosotros los que tenemos esa falta de educación en el tema de género. Que somos como unos huérfanos emocionales en eso, no estamos todavía formados. Se nos ha educado de una manera, bueno igual yo que tengo muchos años, igual es por la viejera. Pero claro vas avanzando y vas viendo que había cosas antes que eran como tabú tratarlas y luego los que más te enseñan en esto son los niños y niñas que tenemos en clase. Que lo ven como algo normal. Es como cuando a veces empezamos o intentamos tratar un tema que para nosotros es como un problema social y ellos no lo tienen. A veces digo jolín es que parece que les estamos poniendo un problema que ellos no tienen. Por eso a veces creo que hay que tratarlo como la forma mas natural, dejarlos que hablen que sientan que experimenten y a partir de allí pues hacerles que opinen, que tengan esa parte llámala crítica, no? O no sé, dejarles, dejarles que hablen y que expresen. Pero vamos, no como un tema así. Sino como parte del día a día. Si creo que es importante a veces pues bueno, lanzar abrir ventanitas, presentar materiales, sacar un tema... a ver ellos como van y lo que van sintiendo.</p>	<p style="text-align: center;">La necesidad de formación docente para abordar el tema del género</p> <p style="text-align: center;">Tema tabú en el aula</p> <p style="text-align: center;">Diferencia en la lectura adulta y la infantil. Prejuicios docentes</p> <p style="text-align: center;">Cómo abordar el tema: a través de la conversación,</p>	<p style="text-align: center;">Categoría 3. La formación del docente</p> <p style="text-align: center;">Categoría 2. La conversación para reflexionar</p>
---	--	---

<p>Moderadora: ¿alguna quiere dar su opinión en este aspecto?</p> <p>M2: Yo estoy igual</p> <p>M3: yo estoy totalmente de acuerdo con Elena.</p> <p>Moderadora: ¿Leticia? Que creo que se te ha cortado</p> <p>M4: yo opino igual. Además, creo que es importante porque sacando el tema familias hoy en día hay muchos tipos de familia actualmente. En este caso yo por ejemplo este año tengo dos mamás y creo que es importante darle la mayor natural desde pequeños.</p> <p>Moderadora: si os parece, ahora que hemos roto el hielo, os voy a enseñar el álbum que vamos a leer y lo comentamos después. El álbum es este, ¿lo conocíais? Bueno, antes de decirme si lo conocéis, ¿me podéis decir qué os sugiere únicamente viendo la cubierta? Por ejemplo, Laura.</p> <p>M2: Yo no lo conozco, pero viendo la portada me da a entender como algo de oficios, de un hombre y una mujer y de trabajo, de que carga el trabajo encima. No lo sé.</p> <p>Moderadora: ¿Las demás lo conocéis? ¿y si no lo conocéis, que os sugiere la portada?</p> <p>M4: yo tampoco lo conocía. Yo lo interpretaría como algo que querer decir, como un megáfono.</p>	<p>hablar, compartir opiniones para que reflexionen</p>	
--	--	--

<p>No sé. Como algo que se quiera gritar a voces.</p> <p>M3: sí. A mí también me da esa sensación, como para dar voz a algo. Yo tampoco lo conozco. Es para, a mí me da la sensación como para poner el megáfono en alto y dar voz a algo que no se escucha.</p> <p>M4: Para dar a conocer algo.</p> <p>M1: yo sí que lo conozco, pero entonces ya creo que no tengo el mismo filtro porque ya lo veo con otro filtro. Pero sinceramente no había reflexionado en el dibujo de la portada. Ves, yo sí que conozco el cuento, pero fíjate que ahora lo veo y digo fíjate es algo que es la música, el megáfono que es algo bonito algo como un ocio. En cambio, está allí agarrado y parece como un lastre también. Que eso que te gusta en tu día a día te está lastrando por algo. Sea impuesto, sea tal...</p> <p>Moderadora: bueno, pues si os parece empezamos la lectura compartida y luego lo comentamos, ¿vale? Voy a empezar a leerlo y en todo momento os voy a mostrar la imagen para que podáis seguir el hilo. Si queréis os podéis silenciar el micrófono para intentar evitar ruidos que puedan interferir.</p>	<p style="text-align: center;">Inferencias a partir de la cubierta del libro:</p> <p style="text-align: center;">3 no lo conocen; 1 sí lo había leído</p> <p style="text-align: center;">Diferentes opiniones a partir de la cubierta, sin embargo, todas aluden a la voz como metáfora de expresión de ideas y tal vez de libertad</p>	
--	--	--

	<p>Informante que lo conoce: se detiene en detalles y hace una relectura de la ilustración de la cubierta. Así, destaca también la metáfora visual del megáfono como objeto que permite dar visibilidad.</p>	
<p>Después de la lectura</p>		
<p>Moderadora: bueno, hasta aquí la lectura. Espero que os haya gustado. A mí me encanta. Ahora vamos a comentar un poco qué os parece. ¿las que no lo habíais leído que os ha parecido?</p> <p>M2: a mí me ha gustado mucho porque empieza como Arturo es el que trabaja y ella está en casa y él se piensa que ella estando en casa y el llevándole todo ella está contenta. Eso pasaba en muchas familias, pero gracias a dios, a día de hoy pues está cambiando muchísimo y se ve, ¿no? Como cuando ella quiere salir</p>	<p>Conversación después de la lectura</p> <p>-Alude a la diferencia de roles que transmiten los personajes como un hecho social que sucedía en las familias</p> <p>La informante se identifica con el personaje femenino</p>	<p>Categoría 1. La igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado.</p>

<p>y trabajar y hacer cosas, él no la valora, quiere que esté en casa que en casa ella estaba bien. Como tú eres la mujer y tú en casa hasta que ella decide tomar las riendas y hacer lo que de verdad ella quiere. Está muy bien, a mí me ha gustado mucho.</p> <p>Moderadora: me alegro. ¿Leticia y Ana?</p> <p>M3: a mí me ha gustado mucho y me parecía duro, estaba viendo la realidad. O sea como lo está explicando ahora Laura viendo paso por paso la realidad. Me ponía en la situación de Clementina y era como uf, qué duro. O sea, me estaba pareciendo super duro. Pero aun así me parece muy chulo, muy bonito.</p> <p>Moderadora: ¿Leticia hay algo que te haya gustado especialmente del álbum?</p> <p>M4: Me ha gustado porque pienso que refleja la situación que tienen muchas personas hoy en día y que por suerte hay algunas que deciden buscar la libertad, ¿no? Y lo consiguen. Y deciden irse de situaciones así. Me ha gustado mucho y me parece un reflejo de la realidad de hoy en día.</p> <p>Moderadora: ¿Hay algo que no os haya gustado de este álbum? Que también se puede decir. Algo que digáis: esto es extraño, no me ha gustado...</p> <p>M3: A mí no es que no me guste, pero me parece super duro,</p>	<p>-Informante: Como reflejo de la realidad social y familiar. También se identifica con el personaje de Clementina</p> <p>El libro como reflejo social actual</p> <p>Todas coinciden que les ha gustado porque muestra la realidad social. Todas se identifican con el rol femenino.</p> <p>Respuestas sobre lo que no ha gustado:</p> <p>La visión del adulto en la lectura</p>	
--	--	--

<p>Moderadora: ¿Elena?</p> <p>M1: yo lo que veo también de este cuento, que no sé de qué años, pero tiene muchos años, parece mentira que en todos los años que veamos también que es tan actual, ¿no? Y más en el día que es hoy, que es 25 de noviembre. Que es un libro ilustrado para hoy perfecto. Y yo creo que sí que refleja mucho que a veces la gente dice: “Jo, pero y de qué se queja.” Que es una frase que dice el cuento y que además yo creo que tú Clara has puesto como mucho énfasis “¡qué ingrata! ¡De qué vas! ¡Te estoy regalando lo que más quieres! ¿Qué más quieres? Es que confundimos mucho, y yo creo que es un valor muy bueno para transmitir a nuestros alumnos, que no confundan el cariño, respeto con la compra de regalos o sea, yo te compro yo te doy pues e que te quiero. No perdona, cuando quieres, quieres libre y quieres dejar hacer y no machacas al otro y lo respetas con sus ideas, aunque sean diferentes a las tuyas y dejas volar. Entonces eso es algo que por mucho que pase el tiempo seguimos todavía allí como mujeres, como género sexo femenino, como muy anclados todavía. Es como uf, ¿no? Fíjate y se ha querido ir... Y ese todavía esa marca negativa hacia la mujer “con todo lo que le he dado, y encima va la tía la ingrata y se va”</p> <p>M4: totalmente.</p>	<p>Que los niños y niñas puedas discernir, ser reflexivos a partir de la lectura</p> <p>Argumentos de la docente para leer el libro en el aula</p> <p>Utilidad: desmontar las falacias del amor romántico</p> <p>El papel del docente en la trasmisión de valores,</p>	<p>Categoría 1. La igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad del libro seleccionado en la actualidad tanto por los roles que se reflejan como por las expresiones lingüísticas empleadas tan cotidianas en el hoy <p>Categoría 2. La conversación para reflexionar</p>
---	--	---

<p>Moderadora: Elena, tú que ya conocías el álbum: ¿Después de esta relectura cómo ha sido para ti?</p> <p>M1: me vuelve a afianzar lo que decimos, que es un tema que está allí y que realmente sí que tiene mucha capacidad de acción con los chavales este cuento. Porque permite trabajar lo que decimos: el tema de la identidad, aprender a decir cuando algo no te gusta decir que no, que no te compren con regalos, sobre todo que puedas mantener siempre tu autoestima. Cuando alguien de algo que tú quieres y quieres hacer te juzgue de esa manera que no vales para nada pues lo vamos asumiendo y al final lo vemos como normal. Entonces esa normalidad es muy peligrosa porque no sé. Bueno, a mí estos libros me hacen volver a reflexionar en cómo a veces enfocamos según qué temas o que comentarios hacemos en relación a los niños a las niñas y a todo. Porque de forma oculta vamos transmitiendo unos valores que les hacemos de espejo de cómo se tienen que ver y cómo tienen que reaccionar.</p> <p>Moderadora: Sí, estoy de acuerdo. Pero, ¿las compañeras que no lo habéis leído después de haberlo leído y comentado lo seleccionarías para leerlo en el aula con vuestros alumnos?</p> <p>M2: sí, sí.</p>	<p>estereotipos, prejuicios, a veces de forma inconsciente</p> <p>Una informante no lo llevaría al aula</p> <p>Respuestas sobre la selección del libro</p>	<p>Categoría 3. La formación del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de formación
--	---	--

<p>M4: sí</p> <p>Moderadora: ¿Y tú, M3?</p> <p>M3: Yo no lo tengo tan claro.</p> <p>Moderadora: ¿por qué?</p> <p>M3: No lo sé. No es porque no me guste, pero igual me gustan más otros e igual no lo seleccionaría este.</p> <p>Moderadora: ¿Y las que sí que lo seleccionarías que os motiva a hacerlo?</p> <p>M3: igual yo es por lo que ha dicho elena. Igual no lo seleccionaría no por lo que transmite sino por la historia en sí tan encuadrada del hombre y la mujer casados, ahora él es a ella la que no... Lo veo como que es verdad que está actual porque lo puedes llegar a ver, pero no lo veo tan actual para mi gusto. Para transmitir los valores de ese cuento igual elegiría otros.</p> <p>Moderadora: Vale. ¿Las demás por qué motivo lo seleccionaríais?</p> <p>M2: yo para que vean que esto puede pasar en la vida y que vean que, aunque vivan esa situación pueden llegar a su libertad y hacer lo que ellos quieran. No solo enseñar álbumes que todo es maravilloso y todos hacen lo que quieren, sino que a veces hay personas que no lo hacen y las personas de alrededor no</p>	<p>Leer para reflexionar, conversar después de la lectura</p> <p>Cómo llevar la lectura: la conversación como modelo</p>	<p>Categoría 1. La igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado.</p>
---	--	---

<p>ayudan, pero si quieren lo pueden hacer.</p> <p>M1: a ver, yo seguiría seleccionándolo. De hecho, era una de las propuestas para hoy que hemos trabajado el 25 de noviembre en el centro nos lo habíamos planteado, pero yo creo que lo importante para mí lo interesante de los cuentos es la reflexión que se hace después con ellos. Porque si solamente lo contamos, pues igual se quedan... pues bueno, cada uno lo interpretara con las gafas que tiene de ver sus cosas, con su realidad familiar que tenga... pero que entre ellos y ellas pueden ir hablando y plantearles pues ¿cómo era Clementina? Porque Clementina parece de cara a él que sea una aburrida. Ella no, ella tenía mucha motivación, muchas ganas de conocer, ganas de aprender cosas, de viajar, de vivir el mundo. Entonces un poco ir lanzándoles pues para que ellos lo vayan viendo. Y también cómo llevar, no sé, no digo una moraleja, pero transmitirles pues que hay veces que hay situaciones que no quieres. Qué les pasa con los amigos, no quieren jugar a algo, pero como están se arrastran y al final ya no saben ni por qué están jugando allí. Entonces a veces cuando quieren jugar a algo o no quieren jugar a algo pueden decir que no, que sigan siendo sus amigos. Porque esta historia sí que es verdad que es de hace tiempo y está el tema</p>	<p>La recepción de los niños y las niñas sobre el libro, que hacen su propia interpretación, la cual no tiene por qué coincidir con la de la persona mediadora.</p>	<p>Categoría 2</p>
--	--	---------------------------

<p>de casarse y ahora pues bueno no es algo que... bueno, la gente sorprendentemente se sigue casando mucho. No es que yo pensaba que no era tan actual, pero sí que pasa. Pero sí que no sé, hacerles a ellos...</p> <p>Porque son capaces, son capaces de verlo a su manera.</p> <p>Y ellos en su realidad también se dejan llevar y arrastrar por quedar bien con uno o porque quieren se amiguito de otro o porque si no, no están en el grupo. Entonces trabajar esos valores yo creo que sí que son. Y más relacionado con el tema del género por desgracia sigue pasando mucho. mucho, sobre todo cuando llega parejas que independientemente de que estén casadas o no pero en el momento de que tienen los hijos la que se queda y que deja de trabajar sigue siendo la mujer. Es cierto que los primeros años el bebé a quien necesita es a la mamá y el papá pues bueno aportara comida, pero físicamente al a que necesitan es a la mamá. Pero los niños que tenemos nosotros en el cole tan importante es papá como mamá, pero la que normalmente la que deja o tiene que pedirse excedencias es la mama. Entonces sí que sigue siendo muy actual. Yo también te digo una cosa, para mí que no es como está montado a nivel social todo, pero bueno si realmente deseas tener un hijo y poder dedicarte a la crianza de tu hijo ojalá las que desean desde luego que lo</p>	<p style="text-align: center;">Las informantes comparten su experiencia de aula</p>	
	<p style="text-align: center;">Conversar para reflexionar</p>	

<p>por otra serie de cosas ahí también saltan y dicen cosas que no es este tipo de opresión y dicen porque yo también quería un día irme a jugar con no sé quién y allí los opresores son papá y mamá. Pero es bueno sacarlo y es bueno que también entre ellos vean que no todo el mundo opina igual y lo ve diferente. Entonces para mí lo importante es eso, ese sacar, ese que ellos se expresen y por lo menos que les plantees una ventana para que se planteen algo, que vean cosas que pasan.</p> <p>Moderadora: no sé si alguna queréis añadir algo más a lo que ha dicho Elena o si queréis decir todo lo contrario</p> <p>M4: a mí me gusta mucho lo que está diciendo M1 y yo sí que lo elegiría para trabajar porque pienso que se pueden trabajar muchos valores con ese cuento.</p> <p>Moderadora: Pues sí. ¿cómo creéis que aborda la cuestión del género este álbum? ¿creéis que lo hace de forma adecuada? Teniendo en cuenta que es un álbum del 76 si no me equivoco, aunque la última edición es del año 2012 y se sigue utilizando. ¿cómo creéis que aborda el tema del genero este álbum?</p> <p>M1: Yo sí que creo que marca un género muy marcado, pero también lo que dices tú, hay que mirar en que año se escribió. Ahora</p>	<p>La necesidad de formación</p> <p>Prestar atención a lo que sucede en las aulas para abordar temas que son importantes en el desarrollo emocional, personal, social de los niños y niñas</p>	<p>El grupo de discusión favorece el compartir sus experiencias de aula</p> <p>Categoría 2.</p>
---	--	---

<p>sí que es cierto que el tema del género marca masculino / femenino, ahora ya no tanto hombre o mujer sino masculino / femenino. Yo creo que dices cómo le muestro el género o a los niños. Pues yo sí que en clase yo no les planto más. Un año me pasó que tuve un niño que decía que él era una niña y los demás le decían “pero si tienes pene”, bueno entonces sí que tratamos el tema y dices “bueno, tiene pene, pero se puede sentir una niña”. Está claro que entre el tema de los géneros tenemos que tener claro de qué estamos hablando. No estamos hablando de gustos o apetencia sexual sino de identidad como persona. Si te identificas con una feminidad o con una masculinidad aparte de que todos tengamos de las dos. Pero que yo creo que a veces cuando abordamos este tema y a veces de cara a las familias se plantea y alguno saca los dientes de a ver “ahora vais a hacer a todos los hijos homosexuales”. No, perdona, que no estamos hablando de gustos ni de inclinaciones sexuales, que hay mucha variedad. Entonces hay veces que yo creo que somos nosotros también como docentes los primeros que como los que no lo tenemos claro tenemos el prejuicio, y hablo por mí la primera, que hay veces que me lo planteo y digo, pero de qué estamos hablando o qué es lo que realmente quiero mostrarles. Yo</p>	<p>Atención a lo que sucede en sus familias</p> <p>La escuela como una oportunidad para ayudarles a construir su identidad</p> <p>Los roles de género en los juegos infantiles</p>	<p>Categoría 3. Formación docente</p> <p>Se abre un debate sobre qué es el género y cómo necesitan profundizar sobre este tema. La necesidad de una formación</p> <p>La investigación abre nuevos temas</p>
---	---	--

<p>creo que cuando hablamos del género hay que trabajar con que realmente se lleguen a conocer porque hay veces que nos preocupamos tanto de lo que son y son y realmente no les damos estrategias para que ellos se conozcan de verdad, a lo que sienten, a lo que quieren y a cómo ellos se identifican. Hay niños que llegan al cole y se transforman y cuando salen se quitan algunos las coletas que se han hecho en el cole, y cuando salen que vienen a buscarles se quitan todo. Eso son señales que hay que estar pendiente y dices a ver este niño con que se identifica. Entonces con eso, lo del género, yo lo veo que sí que tenemos género masculino y femenino y todos tenemos de todo y hay niño que realmente a estas edades aún son pequeños, pero ya se empiezan ellos a identificar. Algunos tienen claro que son chico o chica y hay otros que no lo tienen muy claro y dicen “¿y ahora yo dónde voy?” “yo realmente no me siento esto ni lo otro”</p> <p>M3: sí, eso se ve mucho también según que tipos de juegos le gustan. Yo eso lo he visto por ejemplo en mellizos de chico y chica que con 5 años tienen muy claro que con ese color su hermano no puede pintar porque es rosa y es de chicas y su hermano no puede pintar con el rosa, que pinte con el azul o con el verde. O ella está jugando con el</p>	<p>Leer para conversar</p> <p>El papel de la lectura en la construcción de la identidad.</p> <p>La lectura como apertura al conocimiento de la realidad y de diferentes opciones</p>	<p>Categoría 3</p>
--	---	---------------------------

<p>carro de los muñecos y cómo va a tener otro su hermano. Ya empiezan ellos también a... Yo creo que lo que decías antes que es bajarlo todo a la tierra y normalizarlo, si lo normalizamos nosotros lo normalizan ellos también. Y más en casa eh, también. Ya no solo en la escuela. Pero es que eso es la mentalidad de los adultos.</p> <p>Moderadora: Entra en juego entonces el concepto de género, qué entendemos por género y saber contextualizarlo correctamente porque en esa cuestión entra en juego los roles, la cultura, los estereotipos que se han ido asociando a cada género. Y os lanzo, ¿creéis que mediante el álbum. ya sea este u otro, podemos abordar estas cuestiones culturales como género, estereotipo o roles en el aula de infantil? ¿Creéis que podemos utilizarlo para hacerles reflexionar para que desarrollen su pensamiento crítico respecto a este tema?</p> <p>M2: yo creo que sí</p> <p>M4: como dice M1 sobre todo lo que es importante es la reflexión de después y cómo la vayas a encaminar. Porque a través de por ejemplo este cuento se pueden trabajar distintos valores, pero también dependiendo de cómo tú los enfoques, lo que tú quieras hacer que piensen, delo que reflexionen</p>		<p>El papel de la literatura para desarrollar la empatía,</p>
--	--	--

<p>Mediadora: es entonces donde hablamos de la influencia del mediador, ¿no?</p> <p>M1: sí, yo pienso como M4. Además, a través de los cuentos se pueden trabajar muchas cosas y les estas mostrando muchas realidades. No solo están mamá y papá, que hay otros cuentos como “fulanita tiene dos mamas” o “tal tiene dos papas”. Esto es mostrarlo, leerlo, hablarlo. Porque si no lo que decía Ana, si no ven solo lo de casa. Yo creo que también como centros educativos tenemos la obligación moral de compensar eso que a veces en las familias no se da. O demostrar otras realidades y de abrir otras ventanas, que entre aire fresco y que el colegio sea un espacio de reflexión, de crítica y que ellos se puedan desarrollar como personas recibiendo otros modelos. Entonces pues bueno, lo que dices, lo ves también en los colores. El otro día en mi clase salió esta discusión del rosa “es que el rosa es de chica” y decía uno “pues mi papa se pone una camisa rosa”. Entonces ya empezaron. O también con los pelos largos que dice uno “es una chica” y dice otro “no, yo también tengo el pelo largo”. Bueno, al final yo creo que es una labor conjunta y que luego ellos y ellos ya se irán desarrollando con lo que la vida les traiga y con lo que ellos vayan entrando para adentro. Pero vamos,</p>	<p>conocerse uno mismo y conocer al otro</p> <p>EL PAPEL DE LA LITERATURA</p>	
---	---	--

<p>yo creo que sí que estamos haciendo un gran favor porque si no hay niños que no se identifican y lo pasan realmente mal. Estamos tan encasillados en una cosa u otra y no es blanco y negro, ... Hay tantos matices, tantos colores que algunos dicen ¿“y yo donde estoy, yo soy de este lado o del otro?”</p> <p>Moderadora: Sí. ¿Y para trabajar estos aspectos que están presentes en el día a día del aula para intentar desarrollar este pensamiento crítico en vuestros alumnos y hacerles reflexionar? Porque decíamos, sí es muy interesante el álbum para ver luego qué reflexión hacer. Pero, ¿para trabajar estos valores en concreto lo utilizáis o no lo utilizaríais? ¿Creéis que es adecuado? O ¿hay otros métodos que utilicéis más? ¿Qué opináis en esta línea?</p> <p>M3 yo sí que lo utilizo</p> <p>M2: yo sí que lo utilizo, yo creo que el álbum y toda la literatura en general ayuda mucho a los niños porque ellos se ponen en el lugar de los personajes y alguna vez lo he vivido con algún niño que te dicen “sí,, como el cuento de...”. Y hay situaciones que cuando tú les cuentas y con la influencia del adulto yo creo que los cuentos les ayudan mucho a ver distintas perspectivas.</p> <p>M4: yo también.</p>		
--	--	--

<p>M1: yo mi duda es que no sé qué haría sin los cuentos. Osea, yo hay veces que quiero presentar algo y digo ;“qué haría sin los cuentos, como motivaría, como introduciría este tema o como lo haría? Porque a veces pasa algo en la familia como cuando ha muerto un abuelo y dices pues ya buscaré algo para ponerlo, Por lo que dice Laura, es que se identifican, se ponen tanto en su lugar.... Igual que los tres cerditos y el lobo que dicen yo soy el cerdito, yo soy el lobo. Es que esa es la diferencia, que aún no tienen el mundo real / mundo imaginario y por eso llegan a creérselo.</p> <p>M3: yo creo que con el libro álbum y lo que decís de la literatura es que se puede trabajar todo. Y aunque quieres trabajar ahora el género, es que aun así con ese cuento puedes trabajar, puedes estimular, puedes favorecer, puedes de todo. O sea es que yo creo que es uno de los cimientos vamos, pienso, en la educación.</p> <p>Moderadora: <i>Cuánto me habéis hecho reflexionar, qué suerte haber hecho este grupo de discusión y haber conversado sobre estos aspectos. Agradeceros nuevamente.....</i></p>		
--	--	--