

Investigaciones Feministas

ISSN-e: 2171-6080

<https://dx.doi.org/10.5209/inf.76369> EDICIONES
COMPLUTENSE

Estereotipos de Género y Literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria

Lucía Rodríguez-Olay¹

Recibido: Junio 2021 / Revisado: Marzo 2022 / Aceptado: Marzo 2022

Resumen: Introducción y objetivo. En este trabajo se presenta el cuestionario realizado *ad hoc* cuyo propósito es el de estudiar la influencia, en el alumnado masculino y femenino de 5º y 6º de Primaria, de los estereotipos de género que aparecen en algunas obras seleccionadas a partir de la encuesta de *Hábitos lectores y compra de libros de 2018* y determinar el conocimiento y formación que tiene el profesorado de estos cursos sobre cuestiones de género. **Objetivos.** Diseñar y aplicar un cuestionario para este alumnado que permita conocer la posible influencia que pudieran ejercer los estereotipos de género que aparecen en un corpus de obras determinado, se pretende también conocer, a través de ese mismo cuestionario, cuáles son las actividades que los niños y niñas realizan con las lecturas en el aula y cuánto tiempo se dedica a esta actividad; por último se pretende también, diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de esos cursos que permita saber su grado de conocimiento sobre cuestiones de género y el enfoque que le da al trabajo en el aula con materiales de Literatura Infantil y Juvenil. **Metodología.** Se basó en la elaboración de dos formularios online *ad hoc* de los que se hizo una aplicación piloto para dar paso, posteriormente, a la creación de dos cuestionarios finales cuyos datos se analizaron a través del programa IBM SPSS Statistics 22. **Resultados y conclusiones:** Muestran una alta fiabilidad del instrumento presentado y un alto número de respuestas, contando con 2124 alumnos y 72 docentes. La principal aportación de esta contribución es la riqueza de la información obtenida a través de unos cuestionarios que tienen un alto grado de fiabilidad y que pueden servir como base para el desarrollo de diversos estudios con perspectiva de género.

Palabras clave: Estereotipos sexistas, Literatura Infantil, Literatura Juvenil, Encuestas, Educación Primaria, Estudiantes, Profesionales de la Educación.

[en] Literature and Gender Stereotypes: Designing a survey for primary school teachers and students

Abstract: Introduction and objective. This paper presents the ad hoc questionnaire designed to study the influence, on male and female students in 5th and 6th grades of Primary School, of the gender stereotypes that appear in some works selected from the 2018 survey on Reading Habits and Book Purchasing and to determine the knowledge and training that teachers of these grades have on gender issues. **Objectives.** To design and apply a questionnaire for these pupils to find out the possible influence that the gender stereotypes that appear in a given corpus of works could have; we also aim to find out, through this same questionnaire, what activities the children carry out with the readings in the classroom and how much time is dedicated to this activity; finally, we also aim to design and apply a questionnaire for the teaching staff of these courses to find out their degree of knowledge about gender issues and the approach they give to working in the classroom with Children's and Young Adult Literature materials. **Methodology.** It was based on the development of two ad hoc online forms which were pilot-tested and then used to create two final questionnaires whose data were analyzed using the IBM SPSS Statistics 22 programme. **Results and conclusions.** The results show a high reliability of the instrument presented and a high number of responses, with 2,124 students and 72 teachers. The main contribution of this contribution is the wealth of information obtained through questionnaires that have a high degree of reliability and that can serve as a basis for the development of various studies with a gender perspective.

Keywords: Sexist Stereotypes, Children's and Young Adult Literature; Surveys, Primary Education, Students, Education Professionals.

Sumario: 1. Introducción. Marco Teórico. 2. Método. 2.1. Objetivos. 2.2. Participantes. 2.3. Procedimiento de elaboración de las herramientas de recogida de información. 2.3.1. Fase I. Diseño del cuestionario. 2.3.2. Fase II. Aplicación de la Prueba piloto y recogida de información a través de la misma. 2.3.3. Fase III. Estructura final de los cuestionarios. 3. Análisis de los datos: fiabilidad y validez del instrumento. 4. Discusión y conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Rodríguez-Olay, L. (2022). Estereotipos de Género y Literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria, en *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(1), pp. 359-374.

¹ Universidad de Oviedo, España.
rodriguezolucia@uniovi.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

1. Introducción. Marco Teórico

Proponer un estudio desde una perspectiva de género, en este caso a través de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ), supone un punto de vista que trata de poner de manifiesto las diferencias entre niños y niñas que, aún hoy, están presentes en nuestra sociedad. La ruptura de los estereotipos y, en consecuencia, la promoción de la igualdad, son puntos fundamentales que deben abordarse en el aula de maneras diversas para que contribuyan a educar a un alumnado que construya una sociedad más justa.

Esta idea ya viene recogida en la LOMCE como modificación al artículo 1 apartado l) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La necesidad de: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”. Es, por lo tanto, una cuestión ante la que el profesorado debe ser especialmente sensible y para la que debe procurar formarse, de tal modo que pueda generar estrategias de cómo abordar la perspectiva de género de una manera transversal. Tal y como propone Marina Subirats:

“Una de las vías más adecuadas e interesantes que se proponen en la escuela es la de llevar a término procesos de investigación-acción, es decir, trabajos de observación de los diversos comportamientos en el aula, realizados por los docentes, que permitan detectar y corregir las formas de actuación no igualitaria” (Subirats, 1994, 74).

Sin duda, la LIJ sería una de esas vías ya que es un elemento que permite múltiples posibilidades metodológicas y que puede actuar como herramienta clave para trabajar la construcción y deconstrucción de estereotipos desde edades tempranas.

La LIJ, como representación que es de la realidad y del mundo (Colomer, 1999), ayuda a que los niños y las niñas construyan su propio imaginario y su concepción del género con los ejemplos que les muestran los textos de cómo deben comportarse hombres y mujeres; por ello es fundamental que se les presenten maneras alternativas de interpretar dichos roles (Wing, 1997). No se debe olvidar que la LIJ es “uno de los primeros productos culturales que utilizan los dos principales agentes socializadores -escuela y familia- en la educación de una persona.” (Fernández-Artigas *et al.*, 2019, 64) y por ello, el cuidado y la atención a este tipo de cuestiones es clave para construir una sociedad más justa e igualitaria.

A partir de los años 70 del pasado siglo, el tema de la educación y la construcción de estereotipos de género comenzó a incorporarse a la agenda feminista y con ello el estudio e importancia de la LIJ. Como recoge Etxaniz:

“Las primeras investigaciones en el ámbito de la LIJ se dieron a mediados del siglo XX, pero ha sido en las últimas décadas cuando de verdad se puede hablar de investigación por el corpus y la calidad de la labor realizada. Así, por ejemplo, en el caso de los estudios históricos hasta mediados de siglo (y hasta los años 70 en el caso de la literatura en castellano) estos estudios ofrecían una visión basada en criterios intuitivos y sin un contexto sociohistórico” (Etxaniz, 2000, 186).

En los años 80, comienza a considerarse que el abordaje por modelado y repetición y la teoría de la socialización de los géneros eran insuficientes para hacer frente a un problema tan complejo como el del desarrollo de los estereotipos de género en la escuela. Es entonces, cuando aparecen los postulados post estructuralistas que inciden en la construcción de la identidad de forma activa e interactuando con los demás (Rodríguez, 2006) y que han servido de base, teniendo en cuenta la importancia que tiene para esta teoría el lenguaje y el discurso, para construir las cuestiones que se abordan en el instrumento que aquí se describe (Urza, 2007).

En España, los estudios sobre el género en la LIJ son diversos y tratan, fundamentalmente, de hacer “análisis que refuerzan los estereotipos de género enfocados hacia la educación, la LIJ y el sexismo” (Lasarte y Aristizábal, 2014, 151). Son de destacar las investigaciones de Colomer (1999) y Colomer y Olid (2009) en las que señalan como, pese a que la LIJ muestra avances con respecto a la aparición de estereotipos de género, aún falta mucho para poder considerar estas obras como promotoras de una imagen de igualdad.

Siguiendo esta misma línea de las investigadoras españolas, los estudios de diversas autoras (Chick *et al.*, 2010; Erikson, 2008; González, 2016; Wharton, 2005) demuestran que la LIJ ofrece modelos con los que los niños y las niñas pueden identificarse o no. Es importante, a este respecto, recordar que, en la infancia, se aprenden una serie de comportamientos que están determinados por el patriarcado y la visión androcéntrica del mundo. (Fonseca, 2005).

Un buen ejemplo de ellos son las identificaciones de los juegos masculinos o femeninos, la gestión emocional que se supone diversa para los niños y para las niñas o el rol que desempeñan en el hogar el padre y la madre. Si en estos entornos tan cercanos, a los que se podría unir la escuela, no se abordan estas cuestiones, será mucho más difícil que se puedan erradicar estos roles (Quesada, 2014). Justamente es en los colegios en donde el profesorado debe ser consciente tanto de los libros de LIJ que maneja o recomienda como de los materiales y libros de texto que se emplean, ya que estos, al igual que las novelas o los cuentos, ayudan a configurar el universo que se están creando los niños y las niñas; determinar si su contenido o sus ilustraciones tienen un carácter sexista es también fundamental tal y como lo demuestran estudios como los de Terrón y Cobano-Delgado (2008).

No debe dejar de tenerse en cuenta que, a lo largo de toda la construcción del cuestionario que aquí se presenta, la premisa ha sido la de que, la Literatura evidencia, de forma constante, como es capaz de generar “valores que impulsan, modifican o perpetúan determinadas situaciones sociales” (Modzelewski, 2011, p.172).

A través del instrumento que se describe, se pretende generar una herramienta de análisis que ayude a comprender qué estereotipos percibe el alumnado en las obras de LIJ más leídas por los niños y niñas de entre 10 y 13 años según el informe de la Federación de Gremio de Editores de España (FGEE en adelante) *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* (FGEE, 2019, p.105) y cuáles son los conocimientos que el profesorado tiene al respecto, teniendo en cuenta que, la falta de formación de los y las docentes en este aspecto o incluso el considerar que las cuestiones de género son baladís, es un escollo a la hora de abordar estas cuestiones en la escuela (Triviño, 2017).

Se ha escogido este tramo de edad y, por lo tanto, las obras literarias que en él se sitúan, por la evolución que el arraigo de los estereotipos tiene en la infancia. A partir de los tres años, los niños y las niñas comienzan a adquirir las nociones básicas sobre los estereotipos de género de su entorno. Este conocimiento, se intensifica y se radicaliza en torno a los siete años, edad en la que son más rígidos con los roles masculino y femenino. En torno a los 10-12 años, una vez que pasa esta fase, los niños y las niñas comienzan a ser más flexibles y más receptivos a los cambios y a la ruptura de los estereotipos (Banse *et al.*, 2010) por ello, es clave incidir en la educación del alumnado de esa edad; ya que, pese a que tienden a buscar patrones y actividades que se relacionen con su sexo y que hacen más hincapié en las diferencias entre ambos, la influencia de los estereotipos y patrones vinculados al género depende de muchos factores relacionados con su entorno en los que se puede incidir y que se pueden abordar desde la escuela o desde la familia (Martin *et al.*, 2002).

2. Método

2.1. Objetivos

Los objetivos que se plantearon para este trabajo son:

- Diseñar y aplicar un cuestionario para el alumnado de 5º y 6º de Primaria de diversos centros que permitiera conocer la influencia que los estereotipos de género que aparecen en un corpus de obras determinado puede tener en este alumnado.
- Conocer, a través de ese mismo cuestionario, cuáles son las actividades que los niños y niñas realizan con las lecturas en el aula y cuánto tiempo se dedica a esta actividad.
- Diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de estos cursos que permitiera saber su grado de conocimiento sobre cuestiones de género y el enfoque que le da a la LIJ a la hora de trabajarla en el aula.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 2124 alumnos y alumnas y 72 maestros y maestras de 5º y 6º de primaria de 17 colegios concertados. Se decidió hacerlo en 5º y 6º de Primaria ya que, como se ha señalado anteriormente, en torno a los 10-12 años, los niños y las niñas comienzan a ser más flexibles y más receptivos a los cambios y a la ruptura de los estereotipos (Banse *et al.*, 2010). A partir de ahí, se buscó cuáles eran las obras que, en el informe de la FGEE, *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* (FGEE, 2019, p.105) figuraban como los más leídos en esa franja de edad para centrar las cuestiones en ese corpus.

Los 17 centros están situados en las Comunidades Autónomas de: Galicia, Cataluña, Aragón, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Castilla-León, Comunidad Valenciana, Cantabria, Andalucía y País Vasco. Para motivar la participación se envió una carta previamente a los equipos directivos de los colegios. Se aseguraba el anonimato y la confidencialidad de las respuestas tanto en el propio instrumento como en la carta citada.

De los 2124 alumnos y alumnas 1199 eran de 5º de Primaria, 925 eran de 6º de Primaria. Un 51,6% (N=2124) eran niños y un 48,4% (N=2124) niñas. El rango de edad estuvo comprendido entre los 10 y los 13 años, siendo la media 10,9 y la desviación estándar de 0,719.

De los 72 maestros y maestras, 39 eran de 5º de Primaria, 33 eran de 6º de Primaria. Un 45,8% (N=72) eran varones y un 54,2% mujeres (N=72). El rango de edad mayoritario, con un 33%, era de 46 a 55 años; y el minoritario con un 11,1% era el de mayores de 56. El rango de 36 a 45 años representaba el 26,4% y el de menores de 35 años el 29,2%.

2.3. Procedimiento de elaboración de las herramientas de recogida de información

2.3.1. Fase I. Diseño del cuestionario

Los cuestionarios sobre los estereotipos de género en algunas obras de la LIJ se realizaron *ad hoc* siguiendo directrices de medida como las recogidas por la *American Educational Research Association*, *American*

Psychological Association y *National Council on Measurements in Education* (2014). En el diseño se tuvo en cuenta también el cuestionario validado estadísticamente de Muñoz *et al.* (2012) en el que propone una *Escala de Motivación por la Lectura Académica* (EMLA). Dicho estudio, pese a tener un enfoque de aplicación dirigido al ámbito universitario, proporciona elementos que se han considerado interesantes para ser adaptados a la herramienta que aquí se presenta. Para el desarrollo de los ítems y su estructura se tuvieron en cuenta estudios como los de Haladyna (2004), y el de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019).

Todo ello se acompañó de un estudio bibliográfico previo que recogía la perspectiva de género en dos ámbitos: en la escuela- profesorado y en las obras de la LIJ, (Artola *et al.*, 2016; Boltz, 2007; Colomer, 1999; Colás y Villaciervos, 2007; Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Ferreira, 2017; Graham *et al.*, 2012; Karpouza *et al.*, 2014; Lasarte y Aristizábal, 2014; McCabe *et al.*, 2011; Merisuo-Storm, 2006; Oakhill y Petrides, 2007). Además, se revisaron estudios de esta temática que se habían realizado en centros escolares y universitarios de diversos países y también investigaciones sobre la influencia e importancia de la LIJ en el desarrollo de estereotipos de género en los niños y las niñas, (Änggård, 2005; Cerrillo, 2007; Chick *et al.*, 2010; Colomer y Olid, 2009; Eriksson, 2008; Haruna-Banke y Ozewe, 2017; Mohr, 2006; Nhundu, 2007; Romero, 2011).

En el informe *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* los cinco libros que figuran como los más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años (FGEE, 2019, p.105) son: *Diario de Greg* (Kinney, 2008); *Futbolísimos* (Santiago, 2013); *Harry Potter* (Rowling, 1999); *Gerónimo Stilton* (Dami, 2003) y *Diario de Niki* (Russell, 2010) y en ellos, tal y como se ha dicho, se han basado las preguntas sobre las lecturas tanto al alumnado como al profesorado.

El cuestionario piloto del alumnado partía de tres preguntas sociodemográficas y 7 bloques de preguntas sobre el corpus de libros seleccionados. De estos bloques, 6 de ellos seguían una escala *Likert* con 4 posibles respuestas (1=en desacuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo) y el 7 seguía una doble escala *Likert* de 4 posibles respuestas, por un lado, la que indicaba acuerdo o no con las afirmaciones dadas y por otro la frecuencia con la que se producían (1= Casi nunca, 2= A veces, 3=Con frecuencia, 4= Casi siempre).

Tanto la prueba piloto como el instrumento final se diseñaron y se aplicaron a través de un formulario *Google*, ya que todo el alumnado de estas etapas de los centros participantes, o bien emplea *tablets* u ordenadores en lugar de los libros de texto, o bien en los centros tienen aulas de informática en las que el alumnado dispone de ordenadores.

En el instrumento inicial del alumnado, se incorporaron fragmentos de textos para que respondiera a unas preguntas sobre ellos. Como se verá más adelante, esto supuso una gran dificultad a la hora de responder y, tras el pilotaje, se decidió eliminarlos del cuestionario dejándolos para una fase en la que se pudieran abordar en grupos de discusión u otras metodologías de tipo cualitativo.

El piloto del profesorado partía de tres preguntas sociodemográficas y 9 bloques de preguntas sobre el corpus de libros seleccionados. De estos bloques, 6 de ellos seguían una escala *Likert* con 4 posibles respuestas (1=en desacuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo) y el 7 seguía una doble escala *Likert* de 4 posibles respuestas, por un lado, la que indicaba acuerdo o no con las afirmaciones dadas y por otro la frecuencia con la que se producían (1= Casi nunca, 2= A veces, 3=Con frecuencia, 4= Casi siempre).

Para validar los cuestionarios, se contó con dos expertos que los revisaron y que, teniendo en cuenta lo observado en la prueba piloto, propusieron mejoras y modificaciones quedando finalmente el cuestionario del profesorado dividido en 6 bloques: el primero de ellos recoge información sobre datos sociodemográficos y profesionales, y a continuación se desarrollan otros 5, el primero es de múltiple elección o respuesta libre sobre conocimiento de lecturas y la lectura en el centro escolar, los otros cuatro siguen una escala *Likert* con 4 posibles respuestas (1=en desacuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo).

El del alumnado se concretó en 5 bloques: el primero de ellos recoge 5 preguntas de información sociodemográfica y de conocimiento de las lecturas; a continuación, se desarrollan 7 bloques: 3 de ellos siguen una escala *Likert* con 4 posibles respuestas (1=en desacuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo), 1 de ellos sigue la escala *Likert* (1=nunca o casi nunca, 2= pocas veces, 3=bastantes veces, 4= siempre o casi siempre) y 4 de ellos son de respuesta múltiple.

Se ha escogido una escala *Likert* para evitar lo que autores como Matas (2018, p.42) denominan “alternativa intermedia” y que se relaciona con sesgos de tendencias hacia el centro. Tratando de que tanto el alumnado como el profesorado se decantasen por opciones que no presentasen este sesgo, se decidió este tipo de escala atendiendo a la sugerencia de autores como Nadler *et al.*, (2015).

2.3.2. Fase II. Aplicación de la Prueba piloto y recogida de información a través de la misma

La prueba piloto al alumnado se realizó, en el mes de abril de 2019, a una clase de 5º y otra de 6º elegidas al azar en uno de los colegios participantes. Para cada una de ellas, se contó con una hora dentro de su horario escolar.

Tanto el alumnado de 5º como de 6º de este centro no tiene libros de texto, sino que cuenta con dispositivos electrónicos (Tableta u ordenador portátil) que se usan de forma individual. Emplean cuentas de *Google Clas-*

sroom para las distintas asignaturas y esto permite que el profesorado les facilite diversos materiales a través de esta plataforma.

La aplicación del cuestionario de la prueba piloto se hizo con 43 niños y niñas de 5° y 6° de Primaria. Tras ella, se llegó a tres conclusiones fundamentales que implicaron una reformulación de algunas preguntas del cuestionario. En primer lugar, se decidió la eliminación de preguntas de libre elección excepto la que aborda las metodologías que su profesorado emplea a la hora de trabajar con las lecturas de LIJ, porque les suscitaba demasiada indecisión y no sabían qué responder. En segundo lugar, y dadas las dificultades que suponía pedirles tres títulos de libros, se redujo a uno solo. Finalmente, se decidió no poner fragmentos de los libros leídos recientemente ya que supuso la parte más compleja para el alumnado.

La aplicación del cuestionario de la prueba piloto del profesorado se hizo con 3 docentes, 2 mujeres y un hombre, también en el mes de abril de 2019. Los tres impartían clase en ambos cursos. Tras la prueba y la supervisión de los expertos, se decidió agrupar de diversa forma el bloque de los datos sociodemográficos y modificar alguno de los ítems que hacían referencia a las cuestiones metodológicas.

2.3.3. Fase III. Estructura final de los cuestionarios

Se presentan, a continuación, en las tablas 1 y 2, las estructuras finales de ambos cuestionarios y en las tablas 3 y 4, se detallan las cuestiones planteadas para el alumnado y el profesorado.

Tabla 1. Estructura final cuestionario profesorado

Bloque	Información que aporta	Tipo de preguntas
Datos socioprofesionales	Curso, género, edad, situación laboral, nivel de estudios y años en ejercicio	Abiertas con diversas variables
Conocimiento de las lecturas	Grado de conocimiento del corpus de obra seleccionado	2 preguntas abiertas con diversas variables y una de respuesta libre
Lectura en el aula y en el centro	Importancia de la lectura en el centro y en el aula: tiempos y recursos.	13 preguntas abiertas con diversas variables
Utilidad del trabajo con Literatura Infantil y Juvenil	Valoración de la utilidad del trabajo con LIJ en el aula	12 ítems Escala Likert desde 1= En desacuerdo hasta 4= Muy de acuerdo
Trabajo de Literatura Infantil y Juvenil en el aula	Metodologías empleadas por el profesorado	23 ítems Escala Likert de utilidad desde 1= Poco útil hasta 4= Muy útil y 23 opciones de metodologías en las que se podía escoger más de una
Perspectiva de género	Conocimiento y formación del profesorado sobre cuestiones de género.	2 ítems Escala Likert desde 1= En desacuerdo hasta 4= Muy de acuerdo y 19 ítems Escala Likert desde 1= En desacuerdo hasta 4= Muy de acuerdo

Tabla 2. Estructura final cuestionario alumnado

Bloques	Información que aporta	Tipos de preguntas
Datos demográficos	Localidad, colegio, Curso, sexo, edad	Abiertas con diversas variables
Conocimiento de las lecturas	Grado de conocimiento del corpus de obra seleccionado y elección de una obra de forma libre	6 preguntas abiertas con diversas variables y pregunta abierta
Cuestiones generales	Datos generales de preferencias literarias y de percepción de la obra literaria tanto del corpus escogido como de la seleccionada libremente	11 ítems Escala Likert desde 1= En desacuerdo hasta 4= Muy de acuerdo
Por qué me gustan estos libros	Cuestiones sobre aquello que resulta más atractivo en las lecturas seleccionadas y en la de su elección	18 ítems Escala Likert desde 1= En desacuerdo hasta 4= Muy de acuerdo
Personajes	Características que se consideran relevantes en los personajes de los libros seleccionados y en el de su elección	Abiertas con 18 variables en las que se podía escoger más de una opción.
Cómo conocí estos libros	A través de qué medios/personas han conocido los libros del corpus y el de su propia elección	Abiertas con 11 variables en las que se podía escoger más de una opción

Bloques	Información que aporta	Tipos de preguntas
En el colegio	Qué libros del corpus han trabajado en el aula y cómo lo han hecho	Abiertas con 17 variables en las que se podía escoger más de una opción y pregunta abierta
Lo que he aprendido con estos libros	Cuáles son los valores y enseñanzas que el alumnado extrae de los libros seleccionados y el de propia elección	28 ítems Escala Likert desde 1= En desacuerdo hasta 4= Muy de acuerdo
Comportamiento de los chicos y las chicas en los libros	Cómo se percibe el comportamiento de los chicos y las chicas en las obras que se han leído	9 ítems Escala Likert desde 1= Nunca o Casi nunca hasta 4= Siempre o Casi siempre

Tabla 3. Preguntas del cuestionario final del profesorado.

Datos socioprofesionales
Curso en el que impartes docencia
Sexo
Edad
Situación administrativa
Nivel de estudios máximo alcanzado
Años en ejercicio
Bloque I. Conocimiento de las lecturas
I.1. ¿Cuáles de los siguientes libros conoces? (Puedes escoger más de una opción)
<i>Harry Potter</i>
<i>Diario de Greg</i>
<i>Diario de Nikki</i>
<i>Geronimo Stilton</i>
<i>Futbolísimos</i>
I.2. ¿Cuáles de los siguientes libros has empleado en el aula? (Puedes escoger más de una opción)
Bloque II. Lectura en el aula y en el centro
II.1. ¿Cuánto tiempo a la semana dedicas a la lectura literaria en el aula?
II.2. ¿Cuánto tiempo al día pides que tu alumnado dedique a la lectura literaria en casa?
II.3. ¿Cuánto tiempo semanal crees que dedica tu alumnado a la lectura literaria (fuera del horario escolar)?
II.4. ¿Seguís un plan lector del centro?
II.5. ¿Tienes tu propio plan lector?
II.6. En el plan lector de centro, ¿existen orientaciones o sugerencias para abordar cuestiones de género tanto en la selección de los textos como en las actividades que se realizan?
II.7. En el plan lector de aula, ¿existen orientaciones o sugerencias para abordar cuestiones de género tanto en la selección de los textos como en las actividades que se realizan?
II.8. ¿El centro cuenta con una biblioteca que es usada habitualmente?
II.8.a. En caso de SÍ en la respuesta anterior ¿quién la gestiona?
II.9. La biblioteca de centro realiza actividades de animación y dinamización
II.10. ¿Tienes biblioteca de aula?
II.11. Las familias participan activamente en las actividades de fomento de la lectura
II.12. A la biblioteca de centro el alumnado puede ir (Puedes escoger más de una opción):
Bloque III. Utilidad del trabajo con obras de Literatura Infantil y Juvenil
III.1. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados:
III.1.1. La literatura infantil y juvenil es un instrumento para trabajar valores en el aula.
III.1.2. Las lecturas que lee el alumnado deben ser escogidas solamente por el profesorado
III.1.3. Los criterios de elección de las lecturas vienen impulsados por las editoriales

- III.1.4. La elección de las lecturas tienen que tener en cuenta el gusto y las preferencias del alumnado
- III.1.5. A la hora de decidir las lecturas de un curso deben prevalecer los valores que transmiten
- III.1.6. En esta etapa el valor literario es menos importante que los temas que tratan
- III.1.7. Las lecturas se deben trabajar sin tener en cuenta las que están “de moda”
- III.1.8. El alumnado lee, en buena medida, otras lecturas diferentes de las que se leen en el colegio
- III.1.9. El alumnado tiene más interés en las lecturas de su propia elección que en las que se trabajan en el aula
- III.1.10. En estos cursos lo importante es que lean, sea lo que sea
- III.1.11. El alumnado tiene derecho a no leer si no quiere
- III.1.12. El alumnado tiene derecho a no terminar un libro si no le gusta

Bloque IV. Trabajo de Literatura Infantil y Juvenil en el aula.

- IV.1. ¿Cuál es la utilidad que le atribuyes a las siguientes estrategias metodológicas para conseguir los objetivos didácticos relacionados con la LIJ?
 - IV.1.1. Diálogos y debates
 - IV.1.2. ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)
 - IV.1.3. Gamificación
 - IV.1.4. ApS (Aprendizaje Servicio)
 - IV.1.5. Educación en Valores (ecología, multiculturalidad, igualdad, racismo, acoso escolar...)
 - IV.1.6. Aprendizaje Cooperativo
 - IV.1.7. Lap Book
 - IV.1.8. Cambia el final del libro/cuento
 - IV.1.9. Escritura creativa a partir de una lectura o un personaje
 - IV.1.10. Cambia el/la protagonista
 - IV.1.11. Clubs lectores
 - IV.1.12. Lectura de fragmentos
 - IV.1.13. Lectura completa de obras en tiempo de clase
 - IV.1.14. Visionado de películas sobre libros
 - IV.1.15. Encuentro con autores y autoras
 - IV.1.16. Rúbricas
 - IV.1.17. Dianas de evaluación
 - IV.1.18. Portfolios
 - IV.1.19. Fichas de lectura
 - IV.1.20. Exámenes tipo test
 - IV.1.21. Exámenes a desarrollar
 - IV.1.22. Redacciones
 - IV.1.23. Otros
- IV.2. Señala las estrategias metodológicas que emplees de manera más habitual para trabajar la LIJ (Puedes escoger más de una opción)
 - IV.2.1. Diálogos y debates
 - IV.2.2. ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)
 - IV.2.3. Gamificación
 - IV.2.4. ApS (Aprendizaje Servicio)
 - IV.2.5. Educación en Valores (ecología, multiculturalidad, igualdad, racismo, acoso escolar...)
 - IV.2.6. Aprendizaje Cooperativo
 - IV.2.7. Lap Book
 - IV.2.8. Cambia el final del libro/cuento
 - IV.2.9. Escritura creativa a partir de una lectura o un personaje

- IV.2.10. Cambia el/la protagonista
- IV.2.11. Clubs lectores
- IV.2.12. Lectura de fragmentos
- IV.2.13. Lectura completa de obras en tiempo de clase
- IV.2.14. Visionado de películas sobre libros
- IV.2.15. Encuentro con autores y autoras
- IV.2.16. Rúbricas
- IV.2.17. Dianas de evaluación
- IV.2.18. Portfolios
- IV.2.19. Fichas de lectura
- IV.2.20. Exámenes tipo test
- IV.2.21. Exámenes a desarrollar
- IV.2.22. Redacciones
- IV.2.23. Otros

Bloque V. Perspectiva de género

- V.1. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados:
 - V.1.1. Conozco lo que es la perspectiva de género y lo que implica
 - V.1.2. Desarrollo de forma habitual actividades relacionadas con las cuestiones de género
 - V.2.1 Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados:
 - V.2.2. El alumnado de esta etapa tiene adquiridos estereotipos de género
 - V.2.3. Los cuentos clásicos han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género
 - V.2.4. Las películas infantiles han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género
 - V.2.5. Resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado
 - V.2.6. La literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género
 - V.2.7. Los libros de textos actuales trabajan cuestiones de género
 - V.2.8. Es necesario elaborar o buscar un material apropiado para abordar cuestiones de género porque en los libros de texto no aparecen
 - V.2.9. Actualmente en la lecturas literarias que aparecen en los libros de texto se cuidan los aspectos de estereotipos o las cuestiones de género
 - V.2.10. La literatura infantil y juvenil actual no fomenta los estereotipos de género
 - V.2.11. El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura
 - V.2.12. El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por la televisión y la publicidad que por la literatura
 - V.2.13. El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por el cine, TV o internet que por la literatura
 - V.2.14. Deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género
 - V.2.15. Las cuestiones de género no deben abordarse en los colegios
 - V.2.16. Tratar temas de género o de sexualidad solo debe hacerse en el ámbito familiar
 - V.2.17. El profesorado tiene suficiente formación para favorecer una educación de género
 - V.2.18. El profesorado necesita formación sobre nuevas metodologías en la didáctica de la literatura
 - V.2.19. El profesorado necesita formación sobre evaluación del trabajo con literatura infantil y juvenil
 - V.2.20. El profesorado necesita formación sobre literatura desde una perspectiva de género
-

Tabla 4. Preguntas del cuestionario definitivo del alumnado

Datos sociodemográficos
Localidad
Colegio
Curso
Edad
Sexo
¿Cuáles de los siguientes libros has leído? (Puedes escoger más de una opción)
<i>Harry Potter</i>
<i>Diario de Greg</i>
<i>Diario de Nikki</i>
<i>Geronimo Stilton</i>
<i>Futbolísimos</i>
De los que has leído, ¿cuál es tu favorito?
Todos estos libros pertenecen a colecciones. Señala aquellos de los que hayas leído varios de la misma colección.(Puedes escoger más de una opción)
Señala si te lo han recomendado/trabajado en el colegio o fue de libre elección.
¿Cuántos libros lees al mes?
¿Cuánto tiempo libre dedicas a leer?
Bloque I. Cuestiones generales
I.1.1. Prefiero que en los libros las protagonistas femeninas sean las líderes
I.1.2. Me gusta que en los libros los chicos sean quienes manden
I.1.3. Los libros muestran el mundo tal y como es.
I.1.4. En los libros los chicos y las chicas se comportan como son en la vida cotidiana
I.1.5. Hay algunas cosas que salen en los libros y que las chicas no pueden hacer
I.1.6. Hay algunas cosas que salen en los libros y que los chicos no pueden hacer
I.1.7. Los personajes masculinos son más divertidos que los femeninos
I.1.8. Los personajes femeninos son más divertidos que los masculinos
I.1.9. Me gusta que las pandillas que salen en los libros sean mixtas (con chicos y chicas)
I.1.10. Me gusta que las pandillas que salen en los libros sean solo de chicos
I.1.11. Me gusta que las pandillas que salen en los libros sean solo de chicas
Bloque II. Por qué me gustan estos libros
II.2. De estos libros escoge dos y responde a las siguientes preguntas. Si solo has leído uno también puedes responder. Si no has leído ninguno, marca la casilla y pasa a la pregunta II.3 (Puedes escoger más de una opción) Los libros que he escogido me gustan porque...
II.2.1. Los capítulos son cortos
II.2.2. Tienen dibujos graciosos
II.2.3. Las palabras son fáciles de entender
II.2.4. Tiene la letra grande y no es muy largo
II.2.5. Cuentan situaciones divertidas
II.2.6. Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse
II.2.7. Se burlan del profesorado
II.2.8. Forman parte de una colección
II.2.9. Cuentan historias de amor
II.2.10. Cuentan historias de misterio
II.2.11. Cuentan historias de amistad entre chicas

- II.2.12. Cuentan historias fantásticas
- II.2.13. Cuenta historias de amistad entre chicos
- II.2.14. Cuenta historias de amistad entre chicas y chicos
- II.2.15. Cuentan historias reales
- II.2.16. Cuentan cosas que podrían pasarme a mí
- II.2.17. Tienen película
- II.2.18. Me identifico con el/la protagonista
- II.3. Señala ahora porqué te gusta el libro que indicaste al inicio y que no estaba en la lista que te hemos propuesto
- II.3.1. Los capítulos son cortos
- II.3.2. Tienen dibujos graciosos
- II.3.3. Las palabras son fáciles de entender
- II.3.4. Tiene la letra grande y no es muy largo
- II.3.5. Cuentan situaciones divertidas
- II.3.6. Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse
- II.3.7. Se burlan del profesorado
- II.3.8. Forman parte de una colección
- II.3.9. Cuentan historias de amor
- II.3.10. Cuentan historias de misterio
- II.3.11. Cuentan historias de amistad entre chicas
- II.3.12. Cuentan historias fantásticas
- II.3.13. Cuenta historias de amistad entre chicos
- II.3.14. Cuenta historias de amistad entre chicas y chicos
- II.3.15. Cuentan historias reales
- II.3.16. Cuentan cosas que podrían pasarme a mí
- II.3.17. Tienen película
- II.3.18. Me identifico con el/la protagonista

Bloque III. Personajes.

- III.1. Escoge uno de los libros y señala las características que crees que se corresponden con el/la protagonista. Si no has leído ninguno pasa a la pregunta III.2. (Puedes escoger más de una opción)
- III.1.1. Deportista
- III.1.2. Inteligente
- III.1.3. Valiente
- III.1.4. Estudioso/a
- III.1.5. Cariñoso/a
- III.1.6. Sensible
- III.1.7. Líder
- III.1.8. Se enamora con facilidad
- III.1.9. Ayuda a las demás personas
- III.1.10. Quiere hacer el bien
- III.1.11. Se preocupa por su aspecto
- III.1.12. Le respetan
- III.1.13. Hacen trampas
- III.1.14. Divertido/a
- III.1.15. Sincero/a
- III.1.16. Se lleva bien con su familia

III.1.17. Se lleva bien con el profesorado

III.1.18. Tiene amigos y amigas

III.2. Haz lo mismo con el/la protagonista del libro que tú has elegido. Señala las características que crees que se corresponden con él o ella. (Puedes escoger más de una opción)

Bloque IV. Cómo he conocido estos libros

IV.1. Señala cómo has conocido los libros de nuestra lista (Puedes escoger más de una opción)

IV.1.1. Me lo han regalado familiares

IV.1.2. Me lo han regalado amigos/as

IV.1.3. Me lo han recomendado mis amigos/as

IV.1.4. Me lo ha recomendado mi profesor/a

IV.1.5. Lo he sacado de la biblioteca.

IV.1.6. Es una lectura obligatoria en el colegio.

IV.1.7. Ya lo tenía en casa.

IV.1.8. Vi la publicidad en internet

IV.1.9. Vi la publicidad en librerías.

IV.1.10. Lo vi en una librería y lo compré

IV.1.11. Vi la película antes de leerlo.

IV.2. Señala cómo has conocido el libro que tú has señalado (Puedes escoger más de una opción)

Bloque V. En el colegio

V.1. Señala qué libros habéis trabajado en el colegio (Puedes escoger más de una opción)

V.1.1. Harry Potter

V.1.2. Diario de Greg

V.1.3. Diario de Nikki

V.1.4. Geronimo Stilton

V.1.5. Futbolísimos

V.2. Señala otro libro que hayas trabajado en el colegio

V.3. Indica qué actividades habéis hecho con el libro/libros trabajados en clase (Puedes escoger más de una opción)

V.3.1. Lo hemos leído entero en clase

V.3.2. Hemos leído fragmentos en clase

V.3.3. Era una lectura obligatoria

V.3.4. Era una lectura optativa

V.3.5. Se podía sacar de la biblioteca escolar

V.3.6. Hemos hecho actividades dramatizadas

V.3.7. Hemos hecho un portfolio con diferentes actividades

V.3.8. Hemos tenido encuentros con sus autores/autoras

V.3.9. Hemos hecho un proyecto basándonos en ese libro

V.3.10. Hemos hecho *lapbook*

V.3.11. Hemos visto la película en clase

V.3.12. Hemos trabajado de forma cooperativa

V.3.13. Hemos hecho un examen tipo test sobre el libro

V.3.14. Hemos hecho una ficha de lectura

V.3.15. Hemos hecho un debate en clase sobre la lectura

V.3.16. Hemos hecho un club lector

V.3.17. Hemos hecho juegos sobre la lectura

V.3.18. Hemos cambiado los personajes o el final

Bloque VI. Lo que he aprendido con estos libros.

VI.1. Escoge uno de los libros de nuestra lista. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados sobre lo que has aprendido con ese libro

- VI.1.1. Que las chicas necesitan ser ayudadas por un chico
- VI.1.2. Que los chicos necesitan ser ayudados por una chica
- VI.1.3. Que si haces trampas las cosas te saldrán bien
- VI.1.4. Que para que te acepten es importante que le gustes a alguien
- VI.1.5. Que el colegio es muy aburrido y no vale para nada
- VI.1.6. Que las personas mayores no entienden nada
- VI.1.7. Que hay que ser un chico valiente
- VI.1.8. Que hay que ser una chica valiente
- VI.1.9. Que hay que ser una chica atrevida
- VI.1.10. Que hay que ser un chico atrevido
- VI.1.11. Que ser guapo/a es muy importante
- VI.1.12. Que hay que confiar en tus amigos y amigas
- VI.1.13. Que tus amigos/amigas no te traicionarán
- VI.1.14. Que el equipo o el grupo de amigos/amigas es lo más importante

VI.3. En el libro que tú has elegido, indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados

- VI.3.1. Que las chicas necesitan ser ayudadas por un chico
 - VI.3.2. Que los chicos necesitan ser ayudados por una chica
 - VI.3.3. Que si haces trampas las cosas te saldrán bien
 - VI.3.4. Que para que te acepten es importante que le gustes a alguien
 - VI.3.5. Que el colegio es muy aburrido y no vale para nada
 - VI.3.6. Que las personas mayores no entienden nada
 - VI.3.7. Que hay que ser un chico valiente
 - VI.3.8. Que hay que ser una chica valiente
 - VI.3.9. Que hay que ser una chica atrevida
 - VI.3.10. Que hay que ser un chico atrevido
 - VI.3.11. Que ser guapo/a es muy importante
 - VI.3.12. Que hay que confiar en tus amigos y amigas
 - VI.3.13. Que tus amigos/amigas no te traicionarán
 - VI.3.14. Que el equipo o el grupo de amigos/amigas es lo más importante
 - VI.3.15. Que los chicos hacen mejor las cosas que las chicas
 - VI.3.16. Que las chicas hacen mejor las cosas que los chicos
 - VI.3.17. Que las chicas son más estudiosas que los chicos
 - VI.3.18. Que los chicos son más estudiosos que las chicas
 - VI.3.19. Que a las chicas se les da mejor el deporte que a los chicos
 - VI.3.20. Que a los chicos se les da mejor el deporte que a las chicas
 - VI.3.21. Que los chicos resuelven mejor sus problemas
 - VI.3.22. Que las chicas resuelven mejor sus problemas
 - VI.3.23. Que las chicas son unas cotillas
 - VI.3.24. Que los chicos son unos cotillas
 - VI.3.25. Que las chicas son más responsables que los chicos
 - VI.3.26. Que los chicos son más responsables que las chicas
 - VI.3.27. Que los chicos son más brutos que las chicas
 - VI.3.28. Que los chicos son más brutos que las chicas
-

Bloque VII. Comportamiento de chicos y chicas en estos libros.

VII.1. Indica la frecuencia con la que se producen las acciones siguientes en los libros que has leído

VII.1.1. Los y las protagonistas practican un deporte

VII.1.2. Los y las protagonistas juegan en equipo.

VII.1.3. Los y las protagonistas juegan solos/as

VII.1.4. Son las chicas las que son guapas, van muy arregladas, son tranquilas y no se meten en problemas

VII.1.5. Son los chicos los que tienen aventuras, pelean, son valientes y hacen deporte.

VII.1.6. Los personajes masculinos protagonistas me enseñan más cosas que los protagonistas femeninos.

VII.1.7. Los personajes femeninos tienen menos importancia que los masculinos

VII.1.8. En las pandillas de los libros que leo “mandan” las chicas

VII.1.9. En las pandillas de los libros que leo “mandan” los chicos

3. Análisis de los datos: fiabilidad y validez del instrumento

El grado de fiabilidad de los cuestionarios se analizó mediante el estadístico *alpha de Cronbach*. En el del alumnado se obtuvo un valor de 0,853; y en el del profesorado un valor de 0,796. En ambos cuestionarios, para el cálculo de este valor, no se tuvieron en cuenta las preguntas de respuesta múltiple ni las de respuesta abierta que suponían un 7,15% del total en el cuestionario del alumnado y un 7,5% en el del profesorado. Se consideró que ambos tipos de preguntas debían emplearse para posteriores estudios cualitativos de ahí que se excluyeran del estadístico *alpha de Cronbach*.

La información que se recogió a través de los cuestionarios se pasó a tablas *Excel* y, a su vez, se codificó para permitir su posterior análisis con el programa *IBM SPSS Statistics 22*. Los resultados se han estructurado por bloques para poder analizarlos de tal modo que, la interpretación de los mismos, responda a las categorías señaladas en las tablas.

4. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y los objetivos que se proponían en el presente artículo, se han establecido las siguientes conclusiones que apuntan también a futuras líneas de investigación.

El primer y el tercer objetivo que se plantearon fueron: diseñar y aplicar un cuestionario para el alumnado de 5º y 6º de Primaria de diversos centros que permitiera conocer la influencia que los estereotipos de género que aparecen en un corpus de obras determinado puede tener en este alumnado, así como diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de esos cursos que permitiera saber su grado de conocimiento sobre cuestiones de género y el enfoque que le da a la LIJ a la hora de trabajarla en el aula.

A tal efecto, se elaboró un primer instrumento que presentaba un *alfa de Cronbach* de 0,853 en el alumnado y un 0,796 en el profesorado, siendo estos niveles considerados como entre bueno y excelente para el primero y entre bueno y aceptable para el segundo (George y Mallory, 2003; Gliem y Gliem, 2003).

Las preguntas diseñadas para el alumnado de esta etapa, tras ser aplicadas en la prueba piloto y supervisadas por dos expertos de didáctica de la literatura y de cuestiones de género y educación, fueron modificadas atendiendo a las dificultades que se presentaron durante el desarrollo del pilotaje. Dichas dificultades se centraron, fundamentalmente, en el abordaje de fragmentos de las obras seleccionadas y en las preguntas en las que se les solicitaban varios títulos de obras que hubiesen leído. La prueba piloto fue clave para ajustar las preguntas del instrumento aquí descrito al alumnado y a su realidad. Con respecto al profesorado, es importante destacar que la parte en la que se abordan diversas metodologías dio lugar a varios comentarios tras el pilotaje y la revisión de expertos, y se aclararon términos que habían resultado confusos y que podían dar lugar a error por parte de los y las docentes que cumplimentaran el cuestionario.

En los bloques sociodemográficos, al alumnado se le preguntaba por el centro escolar; algo que no se hizo con el profesorado para asegurar la total confidencialidad de las respuestas, ya que al ser solo dos cursos podría darse la circunstancia de que alguno de los centros fuera de línea 1 y eso supusiera la identificación del maestro o maestra.

Los datos obtenidos se revisaron en una segunda ronda con los dos expertos, observando las diferentes opciones y oportunidades de investigación.

Con respecto al segundo de los objetivos planteados: conocer, a través de ese mismo cuestionario, cuáles son las actividades que los niños y niñas realizan con las lecturas en el aula y cuánto tiempo se dedica a ello en clase; las preguntas tuvieron un doble enfoque reflejado en escalas *Likert* diversas; por un lado se preguntaba

sobre la frecuencia y, por otro, sobre la utilidad de dichas actividades, obteniendo, de este modo, una información muy exhaustiva sobre el trabajo que el profesorado y el alumnado realizan en la escuela con la LIJ.

El instrumento que se ha descrito responde, por lo tanto, a los objetivos propuestos tras haber sido exhaustivamente revisado y tras haber atendido las observaciones del profesorado, alumnado y personas expertas.

El elevado número de respuestas ha contribuido a que la muestra sea especialmente significativa y contribuye también a aportar datos sobre qué tipo de enseñanza de la LIJ se está haciendo en los centros participantes, así como el conocimiento que tiene su profesorado sobre las cuestiones de género y si considera útil abordarlas. Unido a esto, el instrumento permite que se puedan observar también las diversas construcciones de estereotipos que el alumnado de estos centros construye a través de las obras de la LIJ. Los resultados, en este sentido, muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo con respecto a la puntuación total y en la gran mayoría de los ítems descritos anteriormente. El alumnado femenino se posiciona en los niveles más bajos mostrando su desacuerdo total o parcial, mientras que el alumnado masculino se aproxima más a los niveles altos de acuerdo total o parcial, lo que permite afirmar que los niños aceptan planteamientos que se aproximan a las identificaciones estereotipadas, mientras que las niñas se muestran más críticas y no los asumen tanto.

Los resultados obtenidos en relación con el profesorado, muestran que cree tener un nivel aceptable de conocimientos sobre temas de género y que realiza actividades desde esta perspectiva, sin embargo, también manifiesta que es necesario tener más formación y desarrollar más instrumentos que permitan llevar a las aulas estos temas de una forma habitual y sistematizada. Aplicar el cuestionario también al profesorado es parte esencial de líneas de trabajo futuras ya que aborda la perspectiva de quienes se ocupan, dentro del aula, no solo de tratar la LIJ, sino también del acompañamiento en el proceso de desarrollo como personas de un alumnado que debe educarse en igualdad para construir una sociedad más justa y más libre.

Pese a que la muestra es muy amplia, sería sumamente interesante que pudiera realizarse en más centros; además, otra posible vía de investigación futura sería la de aplicar este cuestionario en centros públicos, para ver también cómo se están abordando por el profesorado estas cuestiones y cómo las está construyendo el alumnado.

A estas propuestas, se debe añadir una más que suponga ampliar el estudio a otras etapas educativas; para ello, el instrumento que se ha descrito, podría servir de base a dicha investigación, adaptándolo a otro corpus de obras que sean significativas para el grupo sobre el que se quiera investigar.

Referencias bibliográficas

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Änggård, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17(5), 539-553. <https://doi.org/10.1080/09540250500192777>
- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2016). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69(1), 2-26. <https://doi.org/10.13042>.
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetz, C., Gutt, H. y Morton, B. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility *Developmental Science* 13(2), 298-306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00880.x>
- Boltz, R. (2007). What we want: Boys and girls talk about reading. *School Library Media Research*, 10, 1-18.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Chick, K.; Sleskar, T. and Charles, E. (2010). A gender analysis of NCSS Notable Picture Book winners: 2006-2008. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 21-35.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. y Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 55-67.
- Dami, E. (2003). *Mi nombre es Stilton. Gerónimo Stilton*. Destino Infantil y Juvenil. Barcelona: Planeta
- Eriksson, K. (2008) Beyond stereotypes? Talking about gender in school book talk. *Ethnography and Education*, 3(2), 129-144. <https://doi.org/10.1080/17457820802062367>
- Espín, J., Rodríguez, M.L., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P., Morey, M., Rodríguez, M., Sandín, M^a P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Laertes.
- Etxaniz, X. (2000). Líneas de investigación en Literatura Infantil y Juvenil. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 185-193
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2018*. Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas.
- Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18(1), 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902.

- Ferreiro, L. (2017). (Co) educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134-165. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Fonseca, C. (2005). Reflexionando sobre la construcción de la masculinidad en Occidente desde una postura crítica. *Bajo el volcán*, 5(9), 135-155.
- George, D. and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn y Bacon.
- Gliem, J. and Gliem, R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. The Ohio State University.
- González, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione y Insegnamento*, XIV (2), 57-67.
- Graham, S. Berninger, V. y Abbott, R. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study with Primary Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- Haladyna, T. (2004). *Developing and validating multiple-choice test item*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Haruna-Banke, L. y Ozewe, R. (2017). Stereotyping Gender in Children's Literature. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(5), 77-81.
- Karpouza, E, Zampanioti, A., y Karakitsios, A. (2014). Children's books in education: Teacher's and students' selection criteria [Paper Presentation]. International Annual Conference The Child and the Book Conference *Time, Space, and Memory in Literature for Children and Young Adults*, Athens, Greece.
- Kinney, J. (2008). *Diario de Greg. Un pringao total*. RBA.
- Lasarte, G. y Aristizábal, P. (2014). Leyendo el género: Mariasun Landa, *Ocnos*, 12, 149-169.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* (10/12/2013).
- Martin, C.L., Ruble, D.N. y Szkrybalo, J. (2002). Cognitive Theories of Early Gender Development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.6.903>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. and Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender y Society*, 25. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Modzelewski, H. (2011). El potencial educativo de la literatura. Personajes femeninos de la novela romántica latinoamericana. *Perfiles Educativos*, XXXIII (134), 171-185.
- Mohr, K. (2006). Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection, preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 181-104. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_4
- Muñoz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16.
- Nadler, J., Weston, R. and Voyles, E. (2015). Stuck in the middle: the use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71-89. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>.
- Nhundu, T.J. (2007). Mitigating Gender-typed Occupational Preferences of Zimbabwean Primary School Children: The Use of Biographical Sketches and Portrayals of Female Role Models. *Sex Roles*, 56(9), 639-649. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9204-6>
- Oakhill, J. V., y Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' Reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235. <https://doi.org/10.1348/000712606x117649>
- Quesada, J. (2014). *Estereotipos de Género y usos de la Lengua. Un Estudio Descriptivo en las Aulas y Propuestas de Intervención Didáctica*. PhD thesis. Facultad de Derecho. Universidad de Murcia.
- Rodríguez, M. C. (2006). Postestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la escuela*, 59, 77-89.
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 175-202
- Rowling, J.K. (1999). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.
- Russell, R. R. (2010). *Diario de Nikki. Crónicas de una vida poco glamurosa*. Barcelona: RBA.
- Santiago, R. (2013). *Los futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos*. Madrid: SM.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Terrón, M.T. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400
- Triviño, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 493-514. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54972>

- Urra, E. (2007). La teoría feminista post-estructuralista y su utilidad en la ciencia de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, *XIII*(2), 9-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000200002>
- Wharton, S. (2005). Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme. *Language and education*, *19*(3), 238-251. <https://doi.org/10.1080/09500780508668677>
- Wing, A. (1997). How Can Children be Taught to Read Differently? Bill's New Frock and the 'Hidden Curriculum. *Gender and Education*, *9*(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/09540259721213>