



Universidad de Oviedo

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN.**

La literatura infantil y juvenil actual y su influencia en la construcción de estereotipos de género en el alumnado de Educación Primaria

TESIS DOCTORAL

LUCÍA RODRÍGUEZ OLAY

DIRIGIDA POR:

Dr. JULIÁN PASCUAL DÍEZ

Dra. CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ

RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: La literatura infantil y juvenil actual y su influencia en la construcción de estereotipos de género en el alumnado de Educación Primaria	Inglés: The influence of contemporary literature for children and young adults on the construction of gender stereotypes among primary school students.

2.- Autor	
Nombre: Lucia Rodríguez Olay	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Equidad e Innovación	
Órgano responsable: Universidad de Oviedo	

RESUMEN (en español)

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral *La literatura infantil y juvenil actual y su influencia en la construcción de estereotipos de género en el alumnado de Educación Primaria* trata de dar respuesta a las siguientes formulaciones: ¿influye la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) actual en la construcción de estereotipos de género? ¿Cuál es el conocimiento que tienen los y las docentes sobre el abordaje de la LIJ desde una perspectiva de género?

Para responder a estas cuestiones, se analizarán, desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, algunas de las obras de la LIJ actual para comprobar su influencia en el desarrollo de los estereotipos de género del alumnado de la etapa de Educación Primaria. En este contexto, será clave el análisis de los valores estereotipados de lo femenino y lo masculino que se atribuyen a los personajes y si se produce identificación o no por parte del alumnado con dichos valores; al mismo tiempo, trataremos de conocer cuál es el posicionamiento que el profesorado de Educación Primaria tiene con respecto a diversas cuestiones de género y cuál cree que es su nivel de formación sobre esta temática.

Se adoptará la teoría feminista post estructuralista como base teórica y de fundamentación de nuestro estudio debido a la importancia que tiene el lenguaje y el discurso para dicha corriente (Rodríguez, 2006). De este modo, se propicia una lectura crítica de la realidad que trata de aportar ideas para la transformación de la situación del alumnado, por lo que niños, niñas deberían de ser capaces de ver su masculinidad o su feminidad sin jerarquizaciones o discriminaciones, pues solo de este modo se llegaría a la idea de la superación de los géneros.

La promoción de la igualdad, la ruptura de los estereotipos de género y la coeducación son temas clave que deben abordarse en el aula si queremos generar una educación que contribuya a construir una sociedad más justa e igualitaria.

OBJETIVOS

El **objetivo general** de la presente tesis doctoral es el siguiente:

-Conocer si los estereotipos de género que aparecen en un corpus de obras determinado puede tener influencia en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI, pertenecientes a la Compañía de Jesús en España, participantes y saber cuál es el posicionamiento que tiene su profesorado con respecto a cuestiones de género y su formación en este aspecto.

Objetivos Específicos

1. Determinar cuáles son los estereotipos de género que aparecen en las obras más leídas por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, respondiendo a la categorización que, en el presente estudio, se hace de los mismos.
2. Diseñar y aplicar un cuestionario para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permita conocer la influencia que los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, pueden tener en este alumnado.
 - 2.1. Conocer si los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, puede tener influencia en este alumnado.
 - 2.2. Conocer qué aprendizajes con respecto a cuestiones de género señalan los niños y niñas en el corpus de obras seleccionado.
3. Diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permita saber cuál es su posicionamiento con respecto a diversas cuestiones de género.
 - 3.1. Conocer cuál es el nivel de formación que el profesorado cree tener con respecto a cuestiones de género
 - 3.2. Conocer qué estereotipos de género y en qué grado son conocidos y abordados por el profesorado.

SUJETOS Y MÉTODOS

Esta tesis doctoral se realizó por compendio de publicaciones, de acuerdo a la normativa vigente de la Universidad de Oviedo (Acuerdo de 20 de julio de 2018 del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo por el que se aprueba el Reglamento de los Estudios de Doctorado). En ella, se incluyen cinco trabajos de investigación, en los que se realizaron análisis de contenidos de ciertas obras literarias y de los diversos datos obtenidos en un estudio realizado con alumnado y profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria de los colegios de la red EDUCSI pertenecientes a la Compañía de Jesús en España. Dichos trabajos responden a un enfoque cualitativo y cuantitativo.

En relación con el primer enfoque, el análisis cualitativo se hizo del corpus de obras que aparece en *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* como los cinco libros más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años. Dichas obras son: *Harry Potter*, *Diario de Greg*, *Diario de Nikki*, *Futbolísimos* y *Geronimo Stilton*. La metodología cualitativa para determinar cuáles eran los estereotipos de género presentes en las obras de la LIJ analizadas, se centró en la “tradición lingüística, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo” (Fernández, 2006, p. 2). Dicho análisis se basó en el modo en el que Espín et al. (1996), hacen sobre el abordaje del código lingüístico y en concreto de la doble norma o doble

estándar que es aquella en la que las palabras adquieren un significado diverso en función del sexo (Espín et al., 1996). Tras este análisis inicial, le siguió una categorización de los estereotipos recogidos que se agrupó en cinco bloques: cuerpo, comportamiento social, ámbito competencial (habilidades), gestión de las emociones-expresión afectiva y responsabilidad social, adaptando, de este modo, la propuesta que hacen Colás y Villaciervos (2007).

En el caso del análisis cuantitativo, para la recogida de información se emplearon cuestionarios elaborados *ad hoc*, cuyos resultados se trataron a través de diversos programas de análisis cuantitativo.

Para el análisis de los datos se calcularon los estadísticos descriptivos de los ítems: media, desviación típica, asimetría, kurtosis y rango. Se aplicaron, también, pruebas de estadística paramétrica, en concreto para conocer las diferencias entre el sexo se aplicó la prueba t de student; para conocer las diferencias entre el tipo de lectura se aplicó un ANOVA unifactorial y la prueba post-hoc de Tukey para determinar entre cuáles de las obras analizadas existían diferencias estadísticamente significativas; para conocer la interacción de ambas variables se aplicó un modelo lineal general univariante para la puntuación global y un análisis lineal general multivariante por ítems (MANOVA).

El programa de IBM SPSS 20 para Windows fue el software empleado para efectuar todos los análisis con un nivel de significación de .05.

La muestra estuvo compuesta por 2124 alumnos y alumnas y 72 maestros y maestras. Se decidió hacerlo en 5º y 6º de Primaria ya que, 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). De los 2124 alumnos y alumnas, un 51,6% eran niños y un 48,4% niñas. De los 72 maestros y maestras, un 45,8% eran varones y un 54,2% mujeres.

Para vincular la edad de los participantes con la lectura, se empleó, como ya se ha citado, el corpus de obras seleccionado a través del informe de la Federación del Gremio de Editores de España (FGEE, 2019, p.105).

La participación de los centros fue voluntaria y de los 64 centros que cuentan con Educación Primaria, pertenecientes a la red EDUCSI, respondieron 17 de ellos situados en las Comunidades Autónomas de: Galicia, Cataluña, Aragón, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Castilla-León, Comunidad Valenciana, Cantabria, Andalucía y País Vasco.

RESULTADOS

Con respecto a los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo, se ha comprobado que la carga de estereotipos no es igual en las cinco obras analizadas, y aquellas que adoptan el formato de diario son mucho más explícitas en el uso de adjetivos o de comportamientos estereotipados. Hay, sin embargo, una serie de rasgos, que, de un modo u otro, aparecen reflejados en todo el corpus escogido.

Así, cuando, se trata de abordar desde una perspectiva de género la competencia verbal, lo femenino siempre se relaciona con una excesiva verborrea y una gran fluidez de lenguaje, mientras que a los varones se les identifica con una mayor reserva e introspección y que, por lo tanto,

evitan las manifestaciones personales y emocionales, aspecto que coincide con las conclusiones aportadas por Colás y Villaciervos (2007). En cuanto al análisis cuantitativo de la investigación, las respuestas recogidas a través del cuestionario aplicado al alumnado permitieron determinar que existían diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo con respecto a la puntuación total y en la gran mayoría de los ítems; además, en la puntuación total, los chicos tienen una media superior que las chicas. A la luz de estos datos se podría afirmar que los chicos asumen planteamientos más próximos a una identificación con roles estereotipados de género ya que, sus respuestas, se aproximan a niveles altos de acuerdo total o parcial con los estereotipos presentados, mientras que las chicas parece que no los asumen tanto, dando puntuaciones más bajas próximas al desacuerdo total o parcial. Con respecto al cuestionario aplicado al profesorado, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre docentes hombres y mujeres que abordan, fundamentalmente, la puesta en práctica de las actividades relacionadas con cuestiones de género y la necesidad de incrementarlas. También se puede apreciar que el profesorado considera que debe tener más formación en este aspecto para poder desarrollar en el aula actividades o metodologías que propicien una educación en igualdad.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, el objetivo general que se proponía y los específicos que se planteaban en la presente tesis por compendio, se han establecido las siguientes conclusiones que apuntan también a futuras líneas de investigación.

Tras el análisis de las obras seleccionadas, podemos apreciar, de forma general, que los estereotipos de género aparecen, consciente o inconscientemente, de forma sutil, tal vez porque hoy día, el sexismo explícito podría ir en detrimento de la obra (Hamilton et al., 2006).

Asimismo, el corpus de obras de LIJ seleccionado, refleja, en cierto modo, los avances y las carencias que se han dado y se siguen dando en la superación de los géneros y la búsqueda de la igualdad (Colomer y Olid, 2009). Aparecen personajes femeninos que desempeñan papeles o roles tradicionalmente masculinos, y aunque sus descripciones se cuidan más y se trata de que los estereotipos aparezcan de forma más sutil, aún quedan muchos roles y estereotipos que romper y que decodificar para que los niños y las niñas no asuman dichas construcciones de género que acentúan todavía más la brecha de la desigualdad.

Los resultados de carácter cuantitativo muestran cómo los chicos asumen planteamientos más próximos a una identificación con roles estereotipados de género, mientras que las chicas parece que se muestran más críticas y no los asumen tanto, algo que coincide con investigaciones anteriores como las de Fonseca (2005) o Quesada (2014).

Tras el análisis de los datos obtenidos del profesorado encuestado, se puede concluir que los y las docentes consideran que el centro escolar es uno de los lugares más propicios para abordar las cuestiones de género y que no pueden ser solo tratadas en el ámbito familiar. También se

Specific Objectives

1. To determine which gender stereotypes appear in the works most frequently read by 5th and 6th grade Primary School pupils, responding to the categorisation of these stereotypes in the present study.
2. To design and apply a questionnaire for 5th and 6th year Primary School pupils in the EDUCSI network schools to find out the influence that gender stereotypes, which appear in a given corpus of works, may have on these pupils.
 - 2.1. To find out whether gender stereotypes, which appear in a given corpus of works, can have an influence on these pupils.
 - 2.2. To find out what learning with regard to gender issues boys and girls point out in the selected corpus of works.
3. To design and apply a questionnaire for 5th and 6th grade Primary Education teachers in the schools of the EDUCSI network to find out what their position is with respect to various gender issues.
 - 3.1. To find out what level of training teachers believe they have with respect to gender issues.
 - 3.2. To find out which gender stereotypes are known and to what extent they are dealt with by teachers.

SUBJECTS AND METHODS

This doctoral thesis was carried out by compendium of publications, in accordance with the current regulations of the University of Oviedo (Agreement of 20 July 2018 of the Governing Council of the University of Oviedo approving the Regulations of Doctoral Studies). It includes five research papers, in which content analysis of certain literary works and the various data obtained in a study carried out with students and teachers of 5th and 6th year of Primary Education in the schools of the EDUCSI network belonging to the Society of Jesus in Spain were carried out. This work follows a qualitative and quantitative approach.

In relation to the first approach, the qualitative analysis was made of the corpus of works that appear in Reading Habits and Book Purchasing 2018 as the five books most read by boys and girls aged between 10 and 13. Those works are: Harry Potter, Greg's Diary, Nikki's Diary, Futbolísimos and Geronimo Stilton. The qualitative methodology to determine which gender stereotypes were present in the analysed LIJ works focused on the "linguistic tradition, which treats the text as an object of analysis in itself" (Fernández, 2006, p. 2). This analysis was based on Espín et al.'s (1996) approach to the linguistic code and specifically to the double norm or double standard, in which words acquire a different meaning depending on gender (Espín et al., 1996). This initial analysis was followed by a categorisation of the stereotypes collected, which were grouped into five blocks: body, social behaviour, competence area (skills), management of emotions-affective expression and social responsibility, thus adapting the proposal made by Colás and Villaciervos (2007).

In the case of quantitative analysis, ad hoc questionnaires were used to collect information, the results of which were processed using various quantitative analysis programmes.

For data analysis, descriptive statistics were calculated for the items: mean, standard deviation, skewness, kurtosis and range. Parametric

statistical tests were also applied, specifically to determine the differences between the sexes, the Student's t-test was applied; to determine the differences between the type of reading, a one-factor ANOVA and Tukey's post-hoc test were applied to determine between which of the works analysed there were statistically significant differences; to determine the interaction of both variables, a univariate general linear model was applied for the overall score and a multivariate general linear analysis by items (MANOVA).

IBM SPSS 20 for Windows was the software used to perform all analyses at the .05 level of significance.

The sample consisted of 2124 students and 72 teachers. It was decided to do this in the 5th and 6th grades of Primary School as, at around 10-12 years of age, children start to become more flexible and more receptive to change and to the breaking down of stereotypes (Banse et al., 2010). Of the 2124 students, 51.6% were boys and 48.4% girls. Of the 72 male and female teachers, 45.8% were boys and 54.2% were girls.

In order to link the age of the participants with reading, we used, as mentioned above, the corpus of works selected through the report of the Spanish Publishers' Guild Federation (FGEE, 2019, p.105).

The participation of the schools was voluntary and of the 64 schools with Primary Education, belonging to the EDUCSI network, 17 of them located in the Autonomous Communities of: Galicia, Catalonia, Aragon, Community of Madrid, Principality of Asturias, Castilla-León, Community of Valencia, Cantabria, Andalusia and the Basque Country responded.

RESULTS

With regard to the results obtained through qualitative analysis, it has been found that the load of stereotypes is not equal in the five works analysed, and those that adopt the diary format are much more explicit in the use of adjectives or stereotyped behaviour. There are, however, a series of traits which, in one way or another, are reflected in the entire corpus chosen.

Thus, when it comes to verbal competence from a gender perspective, the feminine is always related to excessive verbosity and great fluency of language, while males are identified with greater reserve and introspection and, therefore, avoid personal and emotional expressions, an aspect which coincides with the conclusions provided by Colás and Villaciervos (2007).

As for the quantitative analysis of the research, the answers collected through the questionnaire applied to the students allowed us to determine that there were statistically significant differences in the gender variable with respect to the total score and in the great majority of the items; moreover, in the total score, boys have a higher average than girls. In the light of these data, it could be affirmed that boys assume approaches closer to an identification with stereotypical gender roles, since their answers are close to high levels of total or partial agreement with the stereotypes presented, while girls do not seem to assume them so much, giving lower scores close to total or partial disagreement.

With respect to the questionnaire applied to the teaching staff, statistically significant differences can be seen between male and female teachers who mainly address the implementation of activities related to gender

issues and the need to increase them. It can also be seen that teachers consider that they should have more training in this aspect in order to be able to develop activities or methodologies in the classroom that favour education for equality.

CONCLUSIONS

Taking into account the results obtained, the general objective that was proposed and the specific ones that were set out in this thesis by compendium, the following conclusions have been established, which also point to future lines of research.

After the analysis of the selected works, we can see, in general, that gender stereotypes appear, consciously or unconsciously, in a subtle way, perhaps because nowadays, explicit sexism could be detrimental to the work (Hamilton et al., 2006).

Likewise, the corpus of selected works of YA literature reflects, to a certain extent, the advances and shortcomings that have occurred and continue to occur in overcoming gender inequality and the search for equality (Colomer and Olid, 2009). Female characters appear who play traditionally male roles, and although their descriptions are more careful and stereotypes are portrayed in a more subtle way, there are still many roles and stereotypes to be broken and decoded so that boys and girls do not assume these gender constructions that accentuate the inequality gap even more.

The quantitative results show how boys take on approaches that are closer to identification with stereotypical gender roles, while girls seem to be more critical and do not assume them as much, something that coincides with previous research such as that of Fonseca (2005) or Quesada (2014).

After analysing the data obtained from the teachers surveyed, it can be concluded that the teachers consider that the school is one of the most favourable places to address gender issues and that they cannot be dealt with only in the family environment. It can also be observed that there is an interest on their part in dealing with these issues, and on the other hand, the difficulty in finding specific materials.

The data also confirm, similarly to other studies (Gómez & Sánchez, 2014), that teachers perceive that they need to learn more about gender issues because they believe that they do not have enough information, resources or instruments within the teaching-learning process to promote the principle of equality.

Finally, it should be noted that, as a result of the study carried out, proposals for improvement and a series of educational implications have been drawn up that suggest lines of work aimed at promoting the treatment of YIL from a gender perspective.

SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

FORMULARIO RESUMEN DE TESIS POR COMPENDIO

1.- Datos personales solicitante

Apellidos: Rodríguez Olay

Nombre: Lucía

Curso de inicio de los estudios de doctorado

2018

SI NO

Acompaña acreditación por el Director de la Tesis de la aportación significativa del doctorando

x

Acompaña memoria que incluye

Introducción justificativa de la unidad temática y objetivos

x

Copia completa de los trabajos *

x

Resultados/discusión y conclusiones

x

Informe con el factor de impacto de la publicaciones

x

Se acompaña aceptación de todos y cada uno de los coautores a presentar el trabajo como tesis por compendio

Se acompaña renuncia de todos y cada uno de los coautores a presentar el trabajo como parte de otra tesis de compendio

Artículos, Capítulos, Trabajos

Trabajo, Artículo 1

Titulo (o título abreviado)
Fecha de publicación
Fecha de aceptación
Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)
Factor de impacto

¿Qué leen los niños y las niñas? Análisis de sus algunas de sus lecturas desde una perspectiva de género.

History of Education and Children's Literature

20/05/2021

17/05/2021

SJR Año 2018 Q2 History and Philosophy of Sciences; Q3 Social Sciencies: Education. Año 2019 Q3 History and Philosophy of Sciences y Q4 Social Sciencies: Education H-INDEX: 5 CiteScore : 0.1; Highest percentile: 12% 131/149 History and Philosophy of Science; Citations 2016-19: 34; Documents 2016-19: 282 % Cited: 10

SJR 2018: 0.276; 2020: 0.104

Trabajo, Artículo 2

Titulo (o título abreviado)
Fecha de publicación
Fecha de aceptación
Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)

¿Es Harry Potter un estereotipo machista?

Editorial Dykinson

25/01/2021

13/09/2020

Editorial Dykinson, número 12 en el ranking SPI por disciplinas (Educación) CUARTIL: Primer (Q1)

Factor de impacto

ICEE de 28

Trabajo, Artículo 3

Título (o título abreviado)

Estereotipos de género y literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria.

Investigaciones Feministas

Fecha de publicación

Primer semestre 2022

Fecha de aceptación

7/06/2021

Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)

Investigaciones Feministas

LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -)
Sello de calidad FECYT: número de certificado FECYT-363/2020
Directory of Open Access Journals ERIHPlus
LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017) Políticas OA:
Dulcinea color Azul Está en índices de citas (Emerging Sources Citation Index) = +3.5 Está en una base de datos de indización y resumen o en DOAJ (, DOAJ) = +3
Antigüedad = 11 años (fecha inicio: 2010) Pervivencia: $\log_{10}(11) = +1.0$

Factor de impacto

ICDS=7.5

Trabajo, Artículo 4

Título (o título abreviado)

¿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.

Fecha de publicación

16-02-2022

Fecha de aceptación

Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)
Factor de impacto

<p>Revista <i>Aula Abierta</i></p> <p>SJR 2019: Q2; 2020: Q3</p> <p>Indexada: Emerging Sources Citation Index, Scopus, Fuente Academica Plus, DIALNET</p> <p>Evaluada en: CARHUS Plus+ 2018 LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017)</p> <p>Métricas en: SJR. SCImago Journal y Country Rank, Scopus Sources</p>
SJR 2020: 0.38

Trabajo, Artículo 5

Título (o título abreviado)
Fecha de publicación
Fecha de aceptación
Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)
Factor de impacto

<p>Analysis of primary school teachers' knowledge of the gender perspective in children's and young people's literature.</p>
-2022
<p>Revista <i>Magister</i></p> <p>Indexada en: Fuente Academica Plus, DIALNET</p> <p>Evaluada en: CARHUS Plus+ 2018; ERIHPlus; LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017)</p>
ICDS 2020: 4.5



Universidad de Oviedo

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN.**

La literatura infantil y juvenil actual y su influencia en la construcción de estereotipos de género en el alumnado de Educación Primaria

TESIS DOCTORAL

LUCÍA RODRÍGUEZ OLAY

DIRIGIDA POR:

Dr. JULIÁN PASCUAL DÍEZ

Dra. CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ

AGRADECIMIENTOS

A Julián y a Carmen por haberme acompañado en este camino y haber comprendido lo que suponía y significaba esta tesis. Sus palabras de ánimo, su rigor, su impecable e incansable trabajo han sido el pilar de soporte en muchos momentos difíciles. Mi respeto y admiración ya lo tenían, a ello le sumo, ahora, un gran cariño y un profundo agradecimiento. Ha sido una suerte y un lujo tenerles a mi lado, sin ellos, no habría sido posible llegar hasta aquí.

A Roberto porque siempre sube conmigo a mis montañas rusas, porque ha soportado estos años de noes, de incertidumbres, de horas de trabajo, de entender que esto no era solo cuestión de una aventura sin sentido, porque nunca me deja caer del todo y porque siempre había un “será en la próxima”. Otra de mis suertes.

A Irene y Juan porque son mi futuro, mi vida y mi fuerza, porque creen que otro mundo es posible y no me dejan pensar lo contrario. A Mónica porque cada día hace que ese otro mundo se haga realidad. Nunca han dudado de mí, ni siquiera cuando yo lo hacía.

A mi familia porque siempre están, porque son el hogar y el refugio en los tiempos difíciles; porque, pese a no entender mis porqués o mis para qué, me siguen dando su aliento y su amor. Hace doce años, el agradecimiento era especial para mi padre como promesa cumplida. Ahora lo es para mi madre y las mujeres de mi familia, las que están aquí y la que está siempre en mi corazón, porque todas ellas me han enseñado lo que es la fortaleza, la valentía, el caerse y el levantarse y me han ayudado a entender cuántas formas distintas hay de ser mujer.

A Diego que, además de ser parte de mí, me ha dado lo que necesitaba para llegar hasta aquí: tiempo, confianza y el recuerdo de que nunca dejaremos de pensar en grande.

A la familia que uno escoge por haber vivido este proceso tan intensamente como solo lo puede hacer alguien que te quiere mucho.

A las personas que, de un modo u otro, están presentes y que han hecho posible esta investigación; desde los niños, niñas y profesorado de los centros que han participado y que son los y las protagonistas de estas páginas, como a sus equipos directivos o a la Comisión Educsi que me apoyó desde el inicio.

Y, especialmente, gracias a quienes creen que otra educación es posible y que la igualdad no es una utopía si no un objetivo.

Somos mujeres

Miradnos.

Somos la luz de nuestra propia sombra,
el reflejo de la carne que nos ha
acompañado,
la fuerza que impulsa a las olas más
minúsculas.

Somos el azar de lo oportuno,
la paz que termina con las guerras ajenas,
dos rodillas arañadas que resisten con
valentía.

Miradnos.

Decidimos cambiar la dirección del puño
porque nosotras no nos defendemos:
nosotras luchamos.

Miradnos.

Somos, también, dolor,
somos miedo,
somos un tropiezo fruto de la zancadilla de
otro
que pretende marcar un camino que no
existe.

Somos, también, una espalda torcida,
una mirada maltratada, una piel obligada,
pero la misma mano que alzamos
abre todas las puertas,
la misma boca con la que negamos
hace que el mundo avance,
y somos las únicas capaces de enseñar
a un pájaro a volar.

Miradnos.

Somos música,
inabarcables, invencibles, incontenibles,
inhabitables,
luz en un lugar que aún no es capaz de
abarcarnos, vencernos, contenernos,
habitarnos,
porque la belleza siempre
cegó los ojos
de aquel que no sabía mirar.

Nuestro animal es una bestia indomable
que dormía tranquila hasta que decidisteis
abrirle los ojos con vuestros palos,
con vuestros insultos, con este desprecio
que, oídos:
no aceptamos.

Miradnos.

Porque yo lo he visto en nuestros ojos,
lo he visto cuando nos reconocemos
humanas
en esta selva que no siempre nos
comprende
pero que hemos conquistado.

He visto en nosotras
la armonía de la vida y de la muerte,
la quietud del cielo y del suelo,
la unión del comienzo y del fin,
el fuego de la nieve y la madera,
la libertad del sí y el no,
el valor de quien llega y quien se va,
el don de quien puede y lo consigue.

Miradnos,
y nunca olvidéis que el universo y la luz
salen de nuestras piernas.

Porque un mundo sin mujeres
no es más que un mundo vacío y a oscuras.

Y nosotras
estamos aquí
para despertaros
y encender la mecha.

Elvira Sastre.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
I. MARCO TEÓRICO	9
1. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: “LO QUE SÍ CUENTA”.....	9
1.1. LIJ: su importancia en la construcción de la identidad de los niños y las niñas.....	9
1.2. Estereotipos de género y LIJ.....	12
1.2.1. Concepto de estereotipo y perspectiva de género en la LIJ.....	12
1.2.2. Estereotipos de género y su transmisión en la LIJ.....	15
1.2.3. Estereotipos de género y lectura.....	21
1.3. El profesorado y la perspectiva de género.....	24
II. OBJETIVOS	31
OBJETIVO GENERAL.....	31
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
III. METODOLOGÍA	33
1. METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	33
1.1. Las obras objeto de análisis.....	34
1.2. Técnica y fases de la investigación.....	36
2. METODOLOGÍA CUANTITATIVA.....	38
2.1. Participantes.....	38
2.2. Variables y cuestionario.....	38
2.2.1. Cuestionario aplicado al alumnado.....	39
2.2.2. Cuestionario aplicado al profesorado.....	41
2.2.3. Análisis de los Datos: Fiabilidad y Validez del Instrumento.....	42
3. PLANTEAMIENTO DE LAS PUBLICACIONES A PARTIR DE LOS ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVOS REALIZADOS.....	43
IV. PUBLICACIONES RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN	45
PUBLICACIÓN 1.....	46
PUBLICACIÓN 2.....	65
PUBLICACIÓN 3.....	86
PUBLICACIÓN 4.....	112
PUBLICACIÓN 5.....	139
V. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	157
1. PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	157
2. PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA.....	159
2.1. El instrumento de análisis empleado.....	159
2.2. Percepción del alumnado.....	160
2.3. Percepción del profesorado.....	161
3. PROPUESTAS DE MEJORA E IMPLICACIONES EDUCATIVAS QUE SE DERIVAN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....	163
4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	168
ANEXO I. CUESTIONARIO DEL ALUMNADO.....	171
ANEXO II. CUESTIONARIO DEL PROFESORADO.....	185
ANEXO III. GUÍA “LO QUE SÍ CUENTA”.....	197
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: Categorías y aspectos a analizar en las obras seleccionadas.....	37
TABLA 2: Estructura final del cuestionario del alumnado.....	40
TABLA 3: Estructura final del cuestionario del profesorado.....	41
TABLA 4: Relación de los bloques analizados con el tipo de análisis y los artículos resultado de la investigación.....	43
TABLA 5: Publicaciones y objetivos a los que responden.....	44

INTRODUCCIÓN

Érase una vez... Esta fórmula, empleada por excelencia para abrir los cuentos que han llegado hasta nuestros días, bien a través de la tradición oral, o bien por escrito, es, también, la manera con la que quisiéramos comenzar esta tesis cuyo pilar fundamental es la Literatura Infantil y Juvenil.

Esa frase, casi mágica, nos conecta con un inconsciente colectivo y nos transporta a otros lugares donde hay infinitas aventuras que vivir, al tiempo que nos ayuda a ir construyendo nuestra idea del mundo.

Justamente, esa concepción de la Literatura como un instrumento que nos ayuda a entender lo que es correcto y lo que no (Colomer, 1999), es uno de los puntos clave que, ligados a la idea de estereotipo desde una perspectiva de género, articula los objetivos y las publicaciones fruto de la investigación llevada a cabo y que han dado lugar a la presente tesis por compendio. Se consideró fundamental, a este respecto, hacer un análisis sobre esta Literatura y su consumo para tratar de determinar si está influyendo, o no, en la construcción de estereotipos de género en el alumnado de Educación Primaria, y ver, también, cómo los y las docentes abordaban esta cuestión.

Es cierto que, en un mundo como el actual, los niños y las niñas reciben gran cantidad de estímulos y mensajes a través de la literatura, pero también del cine, de la televisión, de los videojuegos o de las redes sociales (Cuervo et al., 2016); por ello, es clave que se realicen investigaciones que, desde una perspectiva de género, aporten un punto de vista diverso a estos materiales y ayuden a que se pueda dar una formación crítica que sirva para interpretar estos mensajes y, de este modo, contribuir a crear una sociedad más justa.

La presente tesis, por lo tanto, se sustenta fundamentalmente en dos cuestiones principales: por un lado, la determinación de qué estereotipos aparecen en algunas de las obras más leídas de la Literatura Infantil y Juvenil por los niños y niñas de 5º y 6º de Educación Primaria, y por otro, ver cuál es la percepción que, tanto ellos y ellas, como sus docentes, tienen al respecto.

Para ello, se elaboró una encuesta *ad hoc* que se pasó, para ser respondida de forma voluntaria, a los 64 centros que cuentan con Educación Primaria, pertenecientes a la red EDUCSI, que son aquellos centros educativos que la Compañía de Jesús tiene en España¹, de los cuales, respondieron 17 de ellos situados en las Comunidades Autónomas de: Galicia, Cataluña, Aragón, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Castilla-León, Comunidad Valenciana, Cantabria, Andalucía y País Vasco. Esta muestra representó, por tanto, un 26,56 % del total de centros de la red. 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.

La respuesta permitió contar con una muestra de 2124 alumnos y alumnas y 72 maestros y maestras de 5º y 6º de Primaria. Se decidió hacerlo en estos cursos ya que, 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). Esto, unido a que la influencia de los estereotipos y

¹ <https://educacionjesuitas.org/>

comportamientos que se vinculan al género depende de muchos factores relacionados con su entorno, corrobora la idea de que estas actitudes se pueden abordar desde la escuela o desde la familia e incidir en ellos (Martin et al., 2002). Para vincular la edad de los participantes con la lectura, se empleó el corpus de obras seleccionado a través del informe de la Federación del Gremio de Editores de España (FGEE, 2019, p.105). *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* como los cinco libros más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años. Dichas obras son: *Harry Potter*, *Diario de Greg*, *Diario de Nikki*, *Futbolísimos* y *Geronimo Stilton*.

La razón que me llevó a centrar el estudio en la red EDUCSI responde al hecho de que, hasta el momento, mi labor como profesora asociada de la Universidad de Oviedo, se compaginaba con labores docentes y de Coordinación de un programa educativo a nivel nacional, dentro de dicha red de centros educativos.

Son cuatro artículos y un capítulo de libro los trabajos que forman esta tesis por compendio. El primero de ellos, publicado en la revista *History of Education and Children's Literature*, se ocupa de realizar un análisis literario de cada una de las obras escogidas para este estudio y que se tomaron de la *Encuesta de Hábitos Lectores del 2018* (FGEE, 2019) dentro del apartado de las cinco obras más leídas entre el público de 10 a 13 años, por ser esta la franja de edad del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria que era el objeto de nuestro estudio. En el análisis realizado, se señalaban los estereotipos de género presentes en las cinco obras y la posible influencia que podían tener en los niños y las niñas.

El segundo documento, publicado como capítulo del libro *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica*, de la editorial Dykinson, profundiza en la obra de *Harry Potter*, haciendo un análisis cualitativo más pormenorizado de aquellas cuestiones que ya se abordaban en el primer trabajo que configura la presente tesis doctoral.

En el tercero, aceptado para su publicación en la revista *Investigaciones Feministas*, se hace la descripción del instrumento empleado en la investigación desarrollada con el alumnado y el profesorado. Se ha optado, desde el inicio, por centrarse en una investigación cuantitativa, teniendo en cuenta para futuras investigaciones y estudios, la perspectiva cualitativa que, sin duda, podrá enriquecer en gran medida las conclusiones que aquí se exponen. Se crearon dos cuestionarios, uno para ser cubierto por el profesorado y otro para ser administrado al alumnado, pasando ambos por sus fases de revisión de expertos y de pilotaje antes de pasarlo a 17 centros concertados que configuraron la muestra de participantes.

El cuarto de los artículos, en la revista *Aula Abierta*, analiza la opinión del alumnado con respecto a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ en adelante) y a los estereotipos que pueden aparecer en las novelas seleccionadas, dando así respuesta al segundo objetivo de la investigación.

La última de las investigaciones, aceptada en la revista *Magister*, se centra en la opinión del profesorado, analizándola también de forma cuantitativa, sobre cuestiones de género y Literatura, así como su propia percepción sobre la importancia, o no, de abordar estos temas en el aula y cómo hacerlo.

Este trabajo es el reflejo de tres pasiones personales: la Literatura, la Educación y las Cuestiones de Género. A la Literatura llegué, ya de niña, con absoluto entusiasmo, después supuso el disfrute de cada minuto de mi formación como filóloga, pero, sobre todo, de cada lectura. Poder transmitir todo lo que aporta un libro, un poema, un texto cualquiera, me sigue pareciendo una de mis mayores suertes. La Educación, y por extensión, el mundo de la infancia y la adolescencia, llevan siendo una parte fundamental de quien soy desde hace casi 25 años. Docente por devoción y por vocación, creo firmemente que la educación es una de las mejores armas para combatir muchos de los males de este mundo y de esta compleja sociedad del siglo XXI, algo que se liga con las Cuestiones de Género y el Feminismo, ya que, además de darle sentido a muchas situaciones que aún no comprendía, me sirvió para aprender a ver las cosas desde un nuevo prisma, más crítico y que buscaba la igualdad y la construcción de una sociedad más justa y libre.

El hacer esta tesis por compendio responde a mi situación profesional como Profesora Asociada de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. La investigación y la publicación son partes esenciales del trabajo del profesorado universitario y, además, en mi caso, tenía un especial interés en adentrarme en la investigación propia del ámbito educativo y de las Ciencias Sociales y, de este modo, dar una mejor respuesta y formación a mi alumnado universitario.

Es este trabajo, por lo tanto, un reflejo de una inquietud personal y profesional que espera contribuir a arrojar nuevos puntos de vista y perspectivas que apunten a futuras investigaciones que redunden en la mejora de la enseñanza y en el disfrute de la Literatura Infantil y Juvenil.

La presente tesis parte de un marco teórico que se ha estructurado en tres apartados. En un primer momento, se analiza la importancia de la LIJ en la construcción de la identidad de los niños y las niñas; posteriormente, se presenta un análisis sobre los estereotipos de género y cómo estos aparecen en la LIJ y se cierra esta parte con un capítulo que se centra en el profesorado y la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza de la LIJ.

A continuación, se definen los objetivos que han sustentado la investigación y se explican las dos metodologías, cualitativa y cuantitativa, que se han desarrollado, especificando, en este apartado, los y las participantes, el método empleado y el instrumento.

Posteriormente, se incluyen las publicaciones que configuran la presente tesis por compendio para pasar, a continuación, a presentar las conclusiones y las discusiones de los resultados en las que se apuntan también propuestas de mejora e implicaciones educativas que se derivan de todo lo analizado, al tiempo que se señalan las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

Se incorporan también tres anexos que completan el estudio realizado y que muestran, tanto los cuestionarios empleados, como materiales complementarios que se han elaborado fruto de la presente investigación.

Se cierra la presente tesis con las referencias bibliográficas que se han consultado.

I. MARCO TEÓRICO

1. La Literatura Infantil y Juvenil: “Lo que sí cuenta”

En este apartado, se aborda la importancia que tiene la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ en adelante) en el desarrollo de los niños y las niñas. Los personajes, y cómo se comportan, contribuyen a generar una imagen en la infancia de cómo deben ser las personas adultas; esto va ligado con acciones y roles que se identifican con cuestiones de género que se perpetúan, entre otros medios, a través de las obras literarias.

Este apartado, supone, por tanto, un marco que ayuda a situar esa influencia, cómo se produce y cómo se articula. Se trata, en definitiva, de tratar de vislumbrar “lo que sí cuenta” en la LIJ.

1.1. LIJ: su importancia en la construcción de la identidad de los niños y las niñas

La Literatura ha representado, desde hace siglos, un elemento clave para la transmisión de las ideologías predominantes en una sociedad, sus valores, sus tradiciones o su cultura (Mutekwe y Mutekwe, 2012; Rodríguez y Gutiérrez, 2013; Soldevilla, 2006); además, nos conecta con otras maneras de pensar y de vivir, lo que fomenta la tolerancia y el respeto (Reyzábal y Tenorio, 2004). Es, además, una parte fundamental en el desarrollo de la socialización de los niños y las niñas y su identificación con los diversos roles de género, lo que repercutirá en sus futuras aspiraciones académicas o profesionales (Nhundu, 2007). Tal y como afirma Cerrillo (2007):

El proceso de construcción del sentido que tiene lugar con la comunicación literaria se corresponde, y al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad del pequeño lector, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia significativos para interpretar el mundo; por eso es tan importante la LIJ en los primeros años de formación literaria de la persona (Cerrillo, 2007, p. 49).

Esta idea es corroborada por autoras como Colomer (1999) o Romero (2011) que insisten también en la importancia que tiene la Literatura, y más la LIJ, como representación que es de la realidad y del mundo, a la hora de construir nuestra identidad (Colomer, 1999), sobre todo, en edades tempranas ya que ayuda a que cada niño y cada niña se vean como seres sexuados y reconozca al otro como tal (Romero, 2011).

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, p. 64) y por ello, el cuidado y la atención a este tipo de cuestiones es clave para construir una sociedad más justa e igualitaria.

La LIJ contribuye a la formación de la conciencia de las niñas y los niños, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo. Potencia la atención,

la escucha eficaz, la concentración, la memoria, el desarrollo de esquemas perceptivos y analíticos, el desarrollo de la comprensión verbal, la adquisición y el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la ampliación del mundo de referencia o la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas.

Es fundamental, por tanto, que se tenga en cuenta la gran influencia que ejercen los mensajes de las obras de la LIJ en las autoconcepciones y en la manera de percibir a los demás (Jackson 2007; Lee y Collins 2010; Zipes 2002); por ello, es especialmente importante, que los textos y los discursos se cuestionen y se deconstruyan, sobre todo, con el alumnado de Educación Primaria, ya que es el más sensible a esta influencia, teniendo en cuenta que: "una buena cantidad de pruebas sugiere que para cuando los niños tienen unos 6 o 7 años se han formado un concepto estable de su propia identidad como hombre o mujer" (Cole y Cole, 1989, p. 367).

Los niños y niñas interpretan el género y el comportamiento social a través de las historias, por lo que lo más probable es que imiten a quienes consideran más parecidos y de ahí que traten de hacer lo mismo que los personajes de su mismo sexo. Gooden y Gooden (2001) afirman que "el desarrollo de la identidad sexual de los niños en edad preescolar suele producirse al mismo tiempo que su deseo de ver repetidamente sus libros ilustrados favoritos" (p. 91).

Estudios como los de Ashton (1983), Green et al. (2004), Jennings (1975), Trepanier-Street y Romatowski (1999), relacionan la aparición y el desarrollo de estos estereotipos con la influencia de los libros de cuentos, tanto en el refuerzo de las ideas de cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres desde un punto de vista patriarcal, como con la aparición de personajes que desafían estos roles y que cambian estos modos de comportarse.

La influencia de la LIJ en la construcción o ruptura de los estereotipos de género se puede observar en diferentes estudios y en distintas áreas. Así, Ashton (1983) y Green et al. (2004) se centraron en el juego y mostraron cómo, a través de libros en los que se modificaban los patrones de comportamiento tradicionalmente asociados a los hombres y a las mujeres, se cambiaban también el juego de niños y niñas que tendían a interactuar siguiendo los roles patriarcales.

Liben et al. (2001) mostraron cómo los libros de la LIJ que rompían los estereotipos vinculados a las profesiones, hacían que niños y niñas cambiaran de opinión tras su lectura, teniendo ideas mucho más abiertas sobre a qué puede dedicarse profesionalmente un hombre o una mujer. Un estudio especialmente interesante con respecto a cómo los libros que rompen con los estereotipos influyen positivamente en los niños y niñas, fue realizado por Nhundu (2007) con niñas de Primaria de Zimbabue a las que les dio libros de biografías de mujeres que tenían éxito en profesiones que no eran típicamente femeninas. Tras su lectura, las niñas concluyeron que no había trabajos propios de mujeres o de hombres e incluso modificaron su idea de a qué se dedicarían en el futuro; por lo que, en ese estudio se concluye que la LIJ es importante también a la hora de definir metas y aspiraciones profesionales. Sin embargo, en ese mismo trabajo, se comprobó cómo otro tipo de estereotipos como los relacionados con las tareas del hogar o el cuidado de los hijos e hijas seguían vinculándose a las mujeres, lo que indica que, pese a que se presenten obras en las que se rompen ciertos roles y se muestran otros diversos, lo que se modifica es aquello que aborda el

libro en cuestión y no se hace un cambio de creencias generalizado (Abad y Pruden, 2013).

Para abordar la LIJ y su influencia en la construcción de estereotipos de género, es necesario tener en cuenta, fundamentalmente, tres cuestiones: la representación de los roles masculino y femenino, la visibilidad que tienen ambos tipos de personajes y el lenguaje (Simpson, 2015).

Considerando estos tres aspectos, se pueden extraer varias conclusiones. Los personajes femeninos aparecen enmarcados dentro de los espacios domésticos o son representados utilizando objetos que tienen que ver con la casa, el cuidado del hogar o de las criaturas (Gooden y Gooden, 2001). Los masculinos, en cambio, suelen aparecer, de forma más frecuente, al aire libre y llevando a cabo acciones que implican movimiento o ser intrépidos. Esta representación insiste en la asignación de lo femenino a lo privado y lo masculino a lo público.

Esto trae consigo la idea de que, en la infancia, se prefieren historias sobre varones, lo que corroboran estudios como los de Bleakley et al. (1988); Connor y Serbin (1978) y McCabe et al. (2011); y refuerza la tesis de que, en la LIJ, a los personajes femeninos se les encuentra menos importantes y menos interesantes. La contrapartida es que, para los niños, el nivel de exigencia que presentan los estereotipos con los que se encuentran es también muy agobiante ya que asumen que deben ser siempre intrépidos, valientes o que no pueden mostrar sus emociones (Simpson, 2015).

La tesis de que, a través de la LIJ se transmiten este tipo de estereotipos, ha hecho que muchos escritores y escritoras de este tipo de literatura, se hayan propuesto deconstruir estas estructuras patriarcales en sus obras para mostrar, precisamente, que el género responde a una construcción cultural y que, como tal, puede educarse y cambiarse. A este respecto, es notable la influencia que ha tenido el feminismo en el abordaje de la LIJ ya desde la década de los 70 del pasado siglo, momento en el que se considera que se desarrolla la segunda ola de este movimiento. Es entonces cuando aparecen novelas ambientadas en periodos históricos contados desde un punto de vista femenino o también cuentos de hadas con una visión renovada, en la que las protagonistas femeninas pasan a ser heroínas. Este tipo de narraciones, que eran las más populares, eran también las que presentaban unos roles de género más rígidos por lo que permitían cuestionar los ideales de género y poder propios del patriarcado desde un espacio ideal para ello (Flanagan, 2010).

Algunos ejemplos de este tipo de obras serían la colección *No apuestes por el príncipe* (Atwood et al., 1986) en donde aparecen protagonistas autónomas, atrevidas y valientes, rompiendo así los clásicos estereotipos de los cuentos de hadas tradicionales; también *La princesa sabelotodo* (Cole, 1986) y *El Príncipe Ceniciento* (Cole, 1986) que modifican los personajes y, por lo tanto, la narración misma, en donde el final ya nada tiene que ver con el del cuento clásico.

Más recientemente, la LIJ está comenzando a comprometerse con las ideas de la denominada tercera ola del feminismo, que reconoce la identidad como algo plural y sitúa lo masculino y lo femenino como algo que está en relación y no en oposición (Flanagan, 2010). Es fundamental, en este punto, determinar la importancia y el papel activo de los niños y niñas como lectores.

Según la teoría de la recepción, nacida en la Escuela de Constanza, el foco fundamental en la comunicación literaria, debe ser el receptor, lo que supone que, quien lee, es quien dota de sentido a la obra. Esto, aplicado a la LIJ, implica que es el niño o la niña quien recrea o actualiza lo que está leyendo, de ahí la influencia, en su desarrollo, de lo que se cuente (Larrús, 2020).

A partir de los años 60 del pasado siglo, la citada corriente de la recepción aportó un nuevo punto de vista, tanto sobre el proceso lector como sobre la interpretación de los textos que hace quien lee; esto supuso un cambio en la concepción de lo literario ya que el foco que antes se ponía en la autoría de los textos pasaba a los y las receptoras de los mismos, lo que incide en el proceso de lectura (Dufays, 1994). Este nuevo paradigma influyó también en el modo de enseñar literatura en las escuelas: ya no se impartía simplemente una mera transmisión de conocimientos basada en el mensaje del autor o autora, sino que se comienza a formar al alumnado para que desarrolle una competencia literaria y lectora, en la que su formación y lo que espera encontrar en la obra, cobra especial relevancia (Larrús, 2020).

Teniendo en cuenta estas premisas, cabe destacar aquí que, los niños y niñas, que se encuentran en un proceso de formación de identidad, son lectores especialmente receptivos, de ahí la importancia de abordar con ellos y ellas los estereotipos que pueden aparecer en las obras, ya que, “enseñar literatura es despertar conciencia de los estereotipos” (Larrús, 2020, p.42).

1.2. Estereotipos de género y LIJ

1.2.1. Concepto de estereotipo y perspectiva de género en la LIJ.

La idea de estereotipo de género se define como uno de los principios con los que las personas construimos nuestra manera de ser y nuestra identidad. Su desarrollo tiene que ver con una concepción individual, pero también social, porque es en el entorno que rodea a cada persona, en donde se generan ideas y creencias infundadas que acaban por tomarse como verdades absolutas (Amurrio-Vélez et al., 2012). Esto supone, además, que se arraiguen en la sociedad, se consideren válidas y se perpetúen reproduciéndose de modo casi automático (Alemany et al., 2019), ya que se van imponiendo a las personas desde que nacen para que las determinen en su forma de actuar y en sus deseos (Subirats, 1994).

Estas creencias son claves para las personas, para su concepción del mundo y de sí mismas (González, 1999); por ello, deben abordarse desde edades tempranas para no generar diferencias que impliquen supremacía de un grupo frente a otro, tal y como ocurre en la sociedad actual en la que el patriarcado determina gran parte de esa manera de comportarse y fija las normas, entendiéndose este término como:

un sistema social o de gobierno basado en la autoridad de los hombres de mayor edad o de los hombres que han sido padres — o, más bien, de los varones que tienen hijos, preferentemente

varones, que forman una parte importante de su capital simbólico (González, 2013, p. 491).

Estudios como los de Garaigordobil y Aliri (2011) muestran cómo los estereotipos que se atribuyen al género se relacionan con las actitudes sexistas y con el sexismo, al que se define como un prejuicio hacia las personas en función de su sexo (González y Díaz, 2018), en este caso, hacia las mujeres y las niñas.

Estas representaciones, que se refuerzan y legitiman por la sociedad, tratan de transmitir que las niñas o las mujeres están más dotadas para atender a las personas, lo que las vincula con profesiones que implican cuidado o que permitan conciliar la vida privada y la profesional (Larús, 2020). Además, los niños y las niñas que muestran intereses diversos a los vinculados a estos roles, encuentran un obstáculo en expresar sus elecciones personales y esto hace que se sigan manteniendo las desigualdades de género (Comisión Europea, 2008).

El género es una construcción que produce diferencias y desigualdades (Lindsey, 2016; Ryan, 2015; Wharton, 2005; Wienclaw, 2011). La división de hombres y mujeres con sus respectivos roles masculinos y femeninos como seña de identidad, hace que se generen relaciones de poder y de subordinación y así, debido a la construcción del género, las mujeres aparecen vinculadas al ámbito privado y los hombres, al público, lo que les dota de una supremacía económica, cultural o política (Aksoy et al., 2019).

Los niños y niñas, desde edades tempranas, aprenden esos estereotipos asumiendo que así es cómo deberían sentirse o comportarse dependiendo de su sexo (Bem, 1983; Bian et al., 2017; Halim y Ruble 2010; Martin, 2011). Asumir estos roles desde estas edades, supone que acaben por tomarse como habituales y se normalicen, lo que provoca que la desigualdad que generan estos estereotipos de género se acentúe y se perpetúe pasando desapercibidos o creyendo que son algo natural y no parte de una construcción social y cultural que restringe derechos y libertades (Aksoy et al., 2019).

En este contexto, las representaciones que se hacen de los personajes femeninos y masculinos pueden influir, de forma determinante, en el desarrollo que los niños y las niñas hagan de los roles vinculados al género (Hamilton et al., 2006), por ello, muchos estudios han tratado de mostrar cómo a los personajes femeninos se les presentaba en actividades más vinculadas a la esfera privada que al aire libre o en aventuras (Hamilton et al., 2006) o cómo aparecen mucho menos en aquellos libros que tienen gran éxito de ventas (Clark et al., 2003).

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, pese a que siguen buscando patrones y actividades que se relacionan con su sexo (Banse et al., 2010). Esto, unido a que la influencia de los estereotipos y comportamientos que se vinculan al género depende de muchos factores

relacionados con su entorno, corrobora la idea de que estas actitudes se pueden abordar desde la escuela o desde la familia e incidir en ellos (Martin et al., 2002).

Según Fonseca (2005), los niños aprenden y reproducen una serie de patrones de comportamiento arraigados por el patriarcado y la visión androcéntrica del mundo, lo que contribuye a acrecentar el poder masculino (Arranz, 2015) y lo que autores como Bonino definen como “masculinidad hegemónica” (Bonino, 2002, p. 7). De este modo, los niños o los chicos, no muestran sus sentimientos por no considerarlo masculino o se muestran más agresivos o con más autoridad porque interiorizan que esa demostración de virilidad es lo que se espera de ellos como hombres, como también lo es la heterosexualidad, el empleo de la violencia o las conductas de riesgo (Garrido, 2020).

Ya en el estudio de Messner (2000), realizado a partir de la observación de un partido de fútbol de un equipo de niños de entre 4 y 5 años y otro de niñas de la misma edad, se comprobaba cómo las niñas actuaban siguiendo las pautas convencionales de la feminidad. Esto suponía, entre otras cosas, no molestar a sus compañeros varones que, tras observarlas un rato, comenzaban a actuar de forma más agresiva, con cánticos y gritos para, finalmente, acabar invadiendo el espacio que ellas ocupaban. Este modo de actuar era identificado por los varones con lo que se supone que representa la masculinidad. El papel pasivo de las familias al observar lo que ocurría sin reprobar estas conductas, indica que las consideran naturales y propias de lo que se supone que es un niño y una niña, lo que intensifica aún más el estereotipo que se está generando (Messner, 2000).

Estudios como el citado, corroboran el hecho de que estos comportamientos se intensifican en los entornos sociales de los niños y las niñas. Es importante, a este respecto, que se planteen y cuestionen las condiciones en las que el género determina, o no, una estructura social infantil para poder incidir sobre aquellas en las que genere desigualdad (Messner, 2000). Desde edades tempranas, se les dan juguetes de niño o juguetes de niña con claras identificaciones con el cuidado, en el caso de ellas, o con la acción como en el caso de ellos. A esto se debe unir el papel que desempeñan el padre y la madre con respecto al trabajo o a las tareas del hogar y la escuela, lugar fundamental de desarrollo social y personal de los niños y niñas. Si en estos ámbitos no se destruyen los estereotipos, es muy probable que sigan perpetuándose tal y como sucede en la actualidad (Moreno, 2009; Quesada, 2014).

A estas ideas sobre la construcción de los estereotipos en la infancia, se debe añadir la perspectiva de género que recorre toda la investigación. Esta perspectiva alude a un tipo de análisis crítico cuando el género determina una jerarquía que influye en todos los órdenes sociales y en la que lo masculino tiene un papel predominante frente a lo femenino (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Es, por lo tanto, este enfoque, una manera de cuestionar las estructuras ya establecidas (Cobo, 2008) y generar otras que sean inclusivas e igualitarias. De este modo, para López y Sabater: “El género no es una cualidad natural de las personas sino un complejo conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino” (2019, p. 124).

Aplicar esta perspectiva, supone un reconocimiento de las relaciones de poder entre géneros, consolidadas a lo largo de la historia y que suelen ser favorables a los varones y discriminatorias para las mujeres. Es, desde ese punto, desde donde surge la categoría de género y su perspectiva: para tratar de explicar las desigualdades que se generan entre hombres y mujeres y cómo estas recorren todo lo que nos rodea (Gamba, 2008).

Estas normas sociales implican también que haya valores, ligados a los hombres o a las mujeres, a los que se les da mayor o menor importancia; de este modo, el éxito, el poder, la ambición y todo lo que tiene que ver con la esfera pública, se vinculan con lo masculino; mientras que lo que implica cuidado, relaciones y ámbito doméstico, es decir, la esfera de lo privado, se vincula con lo femenino (Gilligan, 1985). En este contexto, proponer un análisis desde una perspectiva de género supone poner de relieve aquellos patrones que se han ido construyendo a lo largo de la historia en la sociedad y que siguen generando desigualdad, al tiempo que se tratan de mostrar las relaciones de poder que resultan favorables a los varones (Gamba, 2008).

Este enfoque cobra una especial importancia cuando se abordan temas relacionados con la educación ya que, partiendo de un análisis de la realidad, es, desde ese ámbito, desde donde se puede aplicar de forma transformadora, generando nuevas dinámicas que vayan hacia la búsqueda de una sociedad más igualitaria (López, 2007).

Además, este modo de interpretar, debe llevar pareja una nueva manera de enfrentarse a los textos literarios, debe impulsar la curiosidad y el análisis, dejando así, a un lado, la mera trasmisión de datos como si fuesen incuestionables (Nussbaum, 2010); esto implica el empleo de materiales alternativos al libro de texto ya que, en muchas ocasiones, estos, dificultan la enseñanza de principios igualitarios (Blanco, 2000; López, 2014).

Jazmina Fuentes (2013) propone metodologías activas que ayuden al alumnado a reflexionar de forma autónoma y señala prácticas educativas que cuestionen el canon existente desde una perspectiva de género, dándoles más visibilidad a las escritoras o explicando la dificultad de estas para acceder al mundo literario y a la educación (Servén, 2008). Es también importante cuestionar los estereotipos que aparecen vinculados a las mujeres y, en relación con ello, reflexionar cómo esos cánones están determinados por las estructuras patriarcales y lo que ello supone (Fuentes, 2013).

1.2.2. Estereotipos de género y su transmisión en la LIJ.

Son varias las maneras en las que los roles de género se perpetúan a lo largo del tiempo en la LIJ, no solo con las palabras que se emplean, sino que las portadas o las ilustraciones también designan estereotipos que se atribuyen a lo masculino o a lo femenino.

De esta manera, es más frecuente que los personajes masculinos aparezcan arreglando cosas o viviendo aventuras, mientras que los personajes femeninos suelen aparecer en tareas que implican el cuidado de los demás (Berry y Wilkins, 2017). Unidos a estos, son también frecuentes los estereotipos en los que las niñas suelen dedicarse a actividades menos imaginativas y, en

muchas ocasiones, ligadas al ámbito de lo privado y de lo doméstico, algo que apenas se da en el caso de los niños (Dentith et al., 2016).

Del mismo modo, las palabras que se emplean para definir los rasgos masculinos y femeninos juegan un papel fundamental en la construcción de estereotipos y de la propia imagen de cada persona; así se asume, desde niñas, que a las mujeres se las define por la inestabilidad emocional, la falta de control, la pasividad, la dependencia o la sumisión (López et al., 2000a). Los chicos, en las obras de LIJ, suelen resolver los problemas de forma independiente y, además, desempeñan también la función del héroe ayudando a las chicas o a otros iguales a resolver los suyos. Asimismo, ellas suelen necesitar, o acabar necesitando, la ayuda de algún varón para poder arreglar alguna situación compleja a la que deben enfrentarse. Esta idea se ve reforzada por el uso común y frecuente de adjetivos como "orgullosa", "grande", "feroz" y "furiosa" para los personajes masculinos, mientras que para los femeninos se emplean términos como "débil", "asustada", "dulce" y "hermosa" (Turner-Bowker, 1996).

La concepción y la creación del género están presentes de forma constante en las experiencias cotidianas de los niños y las niñas, de modo que ellos y ellas son también constructores de dichas concepciones (Ånggård, 2005). A todo lo dicho, se pueden sumar las identificaciones de los juegos masculinos o femeninos, la gestión emocional que se supone distinta 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 estereotipos (Quesada, 2014).

Desde el siglo XVIII, autores como Rousseau vieron la importancia de la Literatura en la formación de los y las jóvenes y comenzaron a delimitar cuáles eran los modos más correctos de enseñar a niños y niñas. A ellas, se les asignaba un papel vinculado a los cuidados y a la esfera privada, en la que ser madre y esposa era la tarea y el objetivo fundamental de cualquier mujer. Este ideal femenino se difundió y se arraigó en toda Europa, dejando así a las mujeres relegadas a un segundo plano, no solo social, sino también educativo.

A partir de entonces, en el siglo XIX, comenzaron a editarse numerosos libros específicamente para niñas que, lejos de promover el interés por la ciencia o la cultura, se limitaban a ser meros manuales de comportamiento, de buenas formas y de cómo llevar correctamente un hogar y la crianza de los hijos e hijas. Estas ideas se instalaron en la sociedad y se convirtieron en ideales culturales y en verdades absolutas que decían lo que implicaba y lo que significaba ser mujer.

Pese a que esta época es también un tiempo en el que abundan autoras y también maestras o profesoras, todas ellas, en su mayoría, no se saltan los cánones marcados y sus obras o sus enseñanzas, aunque estuviesen dirigidas a niñas, continúan perpetuando estos estereotipos que dejaban a la mujer el único papel de esposa y madre (Aguilar, 2021; González, 2009).

De esos tiempos, se debe pasar a los años 70 del pasado siglo, momento en el que el tema de la educación y la construcción de estereotipos de género comenzaron a incorporarse a la agenda feminista y con ello el estudio e importancia de la LIJ. Además, esta visión aplicada al ámbito educativo, cobra especial importancia por ser este uno de los espacios de construcción de cambio en la sociedad (Tourrián, 2010).

McArthur y Eisen (1976), Ashby y Wittmayer (1978), Connor y Serbin (1978) mostraron, en sus diferentes estudios, la importancia y el impacto que tenían los roles de género que aparecían en la narrativa, a través de la presentación y la descripción de los personajes masculinos y femeninos. Scott y Feldman-Summers (1979) determinaron cómo la lectura de obras en las que las protagonistas femeninas desempeñen roles que tradicionalmente no son atribuibles a las niñas (investigadoras, exploradoras...), influye en la percepción de género de los niños y las niñas. 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, p. 186).

Algunas de estas investigaciones son las de autoras como Weitzman, Eifler, Hokada y Ross (1972) en Estados Unidos; ellas comenzaron a investigar sobre los estereotipos de género en los álbumes ilustrados para los niños y niñas en edad preescolar, ya que “consideraban que estos tenían un papel importante en la socialización temprana de roles de género al ser vehículos para la presentación y conservación de los valores sociales y culturales” (León, 2018, p. 350). Estas autoras sostienen que:

A través de los libros, los niños aprenden sobre el mundo que les rodea más allá de sus casas o escuelas: la manera en que otros actúan, hablan y sienten. Así, los jóvenes lectores podían intuir, a través de estas historias, lo correcto e incorrecto, y aprender lo que se espera de niños y niñas de su edad. Todo esto se suma a la presentación de modelos a seguir encarnados en los personajes de las historias narradas, de lo que podrían y deberían ser cuando fueran adultos” (Weitzman et al., 1972, citadas en León, 2018, p. 350).

Será en los años 80 del pasado siglo cuando se empiecen a buscar nuevas estrategias pedagógicas que fuesen más allá del modelado o de la repetición, algo que corroboran las investigaciones de Huston (1983) o Hyde y Linn (1986) desde disciplinas como la Psicología. Es entonces cuando aparecen los postulados post estructuralistas que inciden en la construcción de la identidad de forma activa e interactuando con los demás, haciendo especial hincapié en el análisis y discusión de los textos (Rodríguez, 2006; Urra, 2007).

En la década de los 90 del pasado siglo, autoras como Teresa Colomer o grupos como la asociación francesa *Association Européenne Du côté Des Filles*, estudiaron y analizaron numerosas obras de LIJ llegando, en la mayoría de los

casos, a unas conclusiones que ponían de manifiesto la fuerte presencia de estereotipos de género en este tipo de obras. Es destacable, en este periodo, por lo que aporta a la presente tesis, el estudio de Bussey y Bandura (1999), en el que consideran que los niños y las niñas están constantemente expuestos a modelos de género que van ligados a los medios de comunicación, a los videojuegos o a los libros.

Asimismo, en la primera década del siglo XXI, son varias las investigaciones y trabajos realizados, tanto en América como en Europa, que se han ocupado de analizar diversos libros de LIJ desde una perspectiva de género en la que “se refuerzan los estereotipos de género enfocados hacia la educación, la LIJ y el sexismo” (Lasarte y Aristizábal, 2014, p.151). Así, estudios como los de Diekman y Murnen (2004), seguían concluyendo que los estereotipos de género seguían manteniéndose en la LIJ. No obstante, los estudios de Chick et al. (2010) o los de Mc Cabe et al. (2011) concluían que, en este tipo de literatura, se lograban superar los roles de género estereotipados. Así, por ejemplo, determinaban que las mujeres aparecían desempeñando labores diversas y más “aventureras”, se salían del ámbito del hogar-privado para aparecer como heroínas o como mujeres activas y valientes dispuestas a enfrentarse a cualquier peligro, algo que se vinculaba con la figura de los protagonistas masculinos.

Las investigaciones de Colomer (1999) y Colomer y Olid (2009), muestran una postura intermedia, señalando que, 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 autores como González (2016) o Wharton (2005), demuestran que la LIJ ofrece modelos con los que los niños y las niñas pueden identificarse o no, dependiendo de la intervención que se haga con esos textos, por lo que no puede considerarse que se hayan superado los estereotipos de género.

A estas investigaciones, cabe añadir los estudios de autores como Änggård (2005) y Erikson (2008), en los que se emplearon textos con componentes sexistas y otros en los que se excluyeron intencionadamente. Una de las conclusiones a las que llegan es que la lectura de estos textos debe ir acompañada de una reflexión que venga propiciada por el/la docente y en la que, además, se le pueda dar alguna noción post estructuralista al alumnado que le permita analizar de forma más crítica los discursos marcados por el patriarcado (Erikson, 2008). Estas nociones que cita Erikson, recogen la idea básica de que las personas construimos nuestra identidad de modo activo e interactuando con los demás, por lo que se toma el discurso como un constructor fundamental de la identidad de género, tal y como se ha señalado anteriormente.

Estudios más recientes como los de Alemany et al., (2019); Berry et al., (2017); Haruna-Banke y Ozewe (2017); Fernández-Artigas et al. (2019) o Garrido (2020) muestran cómo, de un modo u otro, las obras de la LIJ que emplean estos estereotipos, están coartando la posibilidad de que los niños y las niñas puedan interpretar el mundo de una forma libre ya que lo estarán haciendo con unas premisas que se atribuyen a cada género como si fuese el patrón de conducta correcto, lo que, si no se atiende adecuadamente, contribuiría a acrecentar la desigualdad entre hombres y mujeres en la sociedad actual (Haruna-Banke y Ozewe, 2017).

Si se adapta una perspectiva de evolución histórica de los estudios de la representación del género en los libros infantiles, se puede ver que, si bien las fronteras entre los roles y estereotipos de género se traspasan lentamente, aún queda mucho por avanzar en el ámbito de la paridad en la presencia y representación de personajes femeninos y masculinos. Por un lado, se están construyendo nuevos modelos de masculinidad que incluyen rasgos o características tradicionalmente asociadas a lo femenino, pero por otro, todavía no se amplían de manera equitativa los modelos de femineidad. Esto da, como resultado, una falta de modelos positivos y constructivos para las mujeres y trae, como consecuencia, una idea difusa del género, en el que ellas simplemente adoptan roles y estereotipos masculinos mientras que, aquello que tradicionalmente representó a la femineidad, desaparece o se relega por considerarlo negativo para ambos géneros (León, 2018).

A este respecto, dos podrían ser las conclusiones fundamentales de los estudios aquí citados. Por un lado, es fundamental que se les presenten a los niños y a las niñas maneras alternativas de interpretar los roles que, con mayor o menor intensidad sí aparecen (Wing, 1997) y, por otro, ello puede hacerse a través de una perspectiva de género, que permite abordar esos estereotipos y determinar cuál es su posible influencia en los y las lectoras más jóvenes (Fernández-Artigas et al., 2019).

Por ello es importante trabajar la deconstrucción de los textos y generar un espacio de reflexión e intervención que permita interpretarlos de una manera profunda para que se pueda incidir sobre los aspectos sexistas que pueda haber y que, en muchas ocasiones, acaban pasando desapercibidos o se tratan como si fueran naturales y normales (Alvermann et al., 1997), recordando que “desde la lectura y la educación literaria, unidas a la LIJ, pueden transformarse las representaciones culturales desigualitarias del currículum “ (Aguilar, 2021, p.9).

A través de la Literatura se han transmitido, y se siguen transmitiendo, ideales sobre la manera de comportarse, de actuar y de ser de los niños y las niñas o de los hombres y las mujeres. Ya antes de que se sepa leer, en la infancia, se interiorizan muchos de esos roles a través del entorno familiar que después se trasladan al escolar. Por eso es fundamental que, desde el inicio, se enseñe a hacer una lectura crítica, ya que tal y como señala Daniel Cassany: “en las comunidades democráticas los textos se usan para ordenar la vida, la comunidad y el poder” (Cassany, 2018, p. 12) y, por lo tanto, tienen un papel clave para llevar a cabo cambios en la sociedad (Miguel, 2004). Así que es fundamental que se hagan visibles las concepciones de género que aparecen en la LIJ y que influyen, de forma relevante, en esos procesos de identificación que se dan en la infancia y en la adolescencia (Aguilar, 2008).

Ya los estudios de Alison Lurie a finales de los años 90 del pasado siglo, señalaban cómo la LIJ tiende a perpetuar el sistema en el que se desarrolla; sin embargo, aquellas que son consideradas como las grandes obras de la LIJ más subversiva, interpelan a quien las lee y apelan a la imaginación e invitan a cuestionarse el porqué de las cosas (Lurie, 1998). Esta estudiosa, centrándose especialmente en los cuentos populares, destaca cómo, al formar parte de una cultura oral, se consideraban literatura menor y apenas se les prestaba importancia hasta que comenzaron a transmitirse y a divulgarse de forma escrita. Es, entonces, cuando empezó a cuestionarse la conveniencia o no de ciertos cuentos y la sustitución de algunas de sus características por considerarse

inapropiadas. Entre ellas, cabe destacar el hecho de que a las mujeres se las presentaba tan competentes como a los hombres e independientes, lo que se sustituyó por papeles más sumisos y dependientes; y las clases trabajadoras dejaron de ser protagonistas para dar paso a personajes de la realeza o de la alta clase social. Esto llevó a que, desde finales del siglo XIX, los editores, que eran solamente hombres, modificaran los relatos o, simplemente dejaran de publicar aquellos que no consideraban apropiados para los niños y las niñas (Lurie, 1998).

A principios del siglo XX, este ideario que ya se comenzó a manejar en el siglo XIX, se enfatiza y aparece el discurso de la mujer que se presenta en el entorno doméstico como esposa, hija o madre (Aguilar, 2002). A estas figuras, Lidia Díaz (2005), las clasifica en cuatro roles femeninos que aparecen en la LIJ tradicional:

- a) La madre discreta y resignada que sacrifica todo por su familia y que siempre aparece en un segundo plano sin relevancia alguna.
- b) La bruja que suele aparecer en los cuentos tradicionales y que se dedica a sembrar el miedo. Este tipo de personaje es, tradicionalmente, una mujer liberada, que rompe las estructuras patriarcales porque vive fuera de la sociedad, usando la naturaleza para obtener su propio beneficio. Este poder era temido por los varones que veían cómo el suyo podía peligrar con mujeres así, pero también por las propias mujeres que rechazaban a una igual que no siguiese la norma de subordinarse a los hombres (Domínguez, 1999).
- c) Las mujeres que, o bien se presentan como figuras angelicales, o bien son sirvientas. En ambos casos, deben ser salvadas por un hombre.
- d) La niña que suele acompañar a los niños en sus aventuras para admirarlos y acentuar aún más su valentía y las acciones que llevan a cabo sus compañeros.

En cualquiera de los cuatro casos, las mujeres aparecen, o como malvadas, portadoras y causantes del mal, o como figuras dependientes de los varones (Torres, 2015), lo que corrobora que los personajes femeninos siguen estando, en muchas de las obras de la LIJ, marginados tanto por sus representaciones como por la falta de las mismas (Taber y Woloshyn, 2011).

Proponer un estudio desde una perspectiva de género, en este caso a través de la 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 y responde a la consideración de la crítica literaria feminista de abordar los estereotipos en las obras de la LIJ para investigar el papel de las mujeres y los hombres en ellas y su posible influencia en los y las lectoras más jóvenes (Fernández-Artigas et al., 2019).

1.2.3. Estereotipos de género y lectura

El sexismo aparece, por tanto, en un trato diferente para niños y niñas que se plasma en el lenguaje, los gestos o la mayor atención que se le presta al alumnado masculino (Reinoso y Henández, 2011). Estos estereotipos de género que poseen los docentes influyen en las percepciones que el alumnado tiene de sí mismo y de su potencial académico (Epstein et al., 1998; Frosh et al., 2002; Jackson, 2006; Mac an Ghaill, 1994; Serrano-Rodríguez, 2019).

Ya en los años 70 del pasado siglo, Dwyer mostró cómo, desde segundo hasta 12º grado, los niños y las niñas vinculan estereotipos de género a la lectura, a la que consideran una actividad femenina (Dwyer, 1974). Estudios posteriores, como el de Pottorff et al. (1996) o el de Millard (1997) señalaban cómo la lectura o su enseñanza era relacionada por el alumnado de esas edades con las madres y no con los padres, es decir, era una actividad que implicaba a lo materno.

El estereotipo de género vinculado con la lectura está directamente ligado con la LIJ, de ahí que ya en estudios de finales de los años 90 del pasado siglo, como el de Trepanier-Street y Romatowski (1999) se mostrase cómo la LIJ y las actividades desarrolladas por el profesorado, eran un medio poderoso para influir en las actitudes que el alumnado tenía con respecto a las cuestiones de género.

Esta teoría viene sustentada también por la psicología educativa y del desarrollo, que insiste en que la lectura, tanto individual como compartida (o lectura en voz alta), influye de forma decisiva en el desarrollo infantil, no solo en aspectos del desarrollo lingüístico (Raikes et al. 2006), sino también, emocionales y personales (Blake y Maise, 2008); de ahí la importancia de estudiar los estereotipos de género en las obras de la LIJ o en los álbumes ilustrados dirigidos a niños y niñas (Adams et al., 2011).

La consideración de que la lectura, y por extensión la LIJ, es algo “para chicas”, se pone de manifiesto en diversos estudios (Colley y Comber, 2003; Hannover y Kessels, 2002; Martinot et al., 2012; Plante et al., 2009; Steffens y Jelenec, 2011); por lo tanto, es especialmente relevante prestar especial atención al conocimiento y al enfoque del profesorado sobre la LIJ (Cerrillo, 2007). Si las expectativas del profesorado o de la familia sobre la capacidad lectora de los niños y las niñas se ven influenciadas por estos estereotipos, es muy probable que los varones se sientan menos motivados para aprender o para aficionarse a la lectura (Wolter et al., 2015).

Es fundamental, a este respecto, recordar que en la promoción del hábito lector influye, de manera decisiva, el entorno familiar, y, sobre todo, el escolar, en donde el profesorado tiene un papel fundamental en la motivación y promoción de la lectura como algo placentero que provoque emociones positivas y disfrute (Álvarez-Ramos et al, 2021).

Se ha comprobado que, a menudo, los docentes atribuyen más posibilidades de éxito a los alumnos y esto repercute en un nivel de autoconfianza más bajo en las alumnas (Sánchez et al., 2016). Sin embargo, con respecto a la lectura, estudios como los de Wolter et al. (2015) muestran cómo en distintas investigaciones (Retelsdorf et al., 2015; Upadyaya y Eccles, 2014) se pone de manifiesto que el profesorado de las etapas de Primaria suele considerar a las niñas más hábiles en lectura y al alumnado masculino con más destrezas matemáticas.

Estas ideas pueden influir en el autoconcepto del alumnado acerca de estas áreas, y podría llegar a tener un gran peso en sus aspiraciones académicas o profesionales (Åhslund y Boström, 2018; Contreras-Salinas et al., 2020; Hester de Boer et al., 2018; Heyder y Kessels, 2013; Hinnant et al., 2009; McKown y Weinstein, 2008; Gentrup y Rjosk, 2018; Nhundu, 2007; Timmermans et al., 2016).

A este respecto, son diversos los estudios que han planteado las diferencias entre niños y niñas y su actitud ante la lectura (Artola et al., 2016; Dwyer, 1974; Graham et al., 2012; Merisuo-Storm, 2006; Merisuo-Storm y Soininen, 2014; Millard, 1997; Mullis et al., 2011; Pottorff et al., 1996). Una de las conclusiones comunes de estas investigaciones es que las niñas, desde una edad temprana, tienen una actitud más positiva hacia la lectura (Martinot et al., 2015), además, en otros estudios esto se reafirma con una pérdida de interés por el hecho lector por parte de los varones a medida que crecen, ya que consideran que la lectura es una actividad femenina (Colley y Comber, 2003; FGEE, 2022; Merisuo-Storm, 2006; Plante et al., 2009; Pestcher, 2010; Steffens y Jelenec, 2011).

Tal y como señala Dernikos (2019) en su investigación, desde finales de la década de los 90 del pasado siglo, se ha insistido en la idea de que las niñas tienen más facilidad para todo lo que tiene que ver con la lectura, mientras que a los chicos se les considera como unos “fracasados” en este aspecto (Skelton y Francis, 2011, p. 459); esto es debido, en gran parte, a los intentos por parte del feminismo de la segunda ola, de impulsar e igualar todas las experiencias sociales e insistir en la capacidad de las niñas (McRobbie, 2009; Ringrose, 2013).

Sin embargo, tal y como muestran diversos estudios, esta diferencia de género con respecto a la lectura tiene menos que ver con el rendimiento real que con el posicionamiento que adoptan los varones ante ella (Francis y Skelton, 2005; Lucey y Walkerdine, 2000; Renold, 2004; Skelton y Francis, 2009; Weaver-Hightower, 2003); de ahí que haya investigaciones que pongan de manifiesto cómo los chicos rechazan que se les denomine buenos lectores porque eso podría ser identificativo de femenino, gay o menos popular (Connell, 1996; Davies, 1997; Frank et al. 2003; Mac an Ghail, 1994; Martino, 2008; Renold, 2004).

Es también importante destacar para la presente tesis, aquellas investigaciones que ponen de manifiesto cómo los niños y las niñas tienen intereses lectores diversos y tienden a escoger tipos de libros diferentes (Boltz, 2007; Chick y Heilman-Houser, 2000; Mohr, 2006; Oakhill y Petrides, 2007; Karpouza et al., 2014). Se muestra, en estos estudios, que las niñas suelen escoger historias que están relacionadas con la amistad y la familia; y los niños suelen preferir las historias realistas frente a las de ficción, teniendo especial éxito los cómics, los libros de acción o los de terror (Artola et al., 2016; Merisuo-Storm, 2006; Schwartz, 2002; Sullivan, 2004). Otro dato clave que se extrae de investigaciones que siguen esta línea, es que los varones se dejan llevar más por los estereotipos que se les atribuyen como chicos, sobre todo, si están en público o con el grupo de amigos (Chapman et al., 2007; Mohr, 2006).

En un interesante estudio de Stauffer (2007), se hace un recorrido histórico por el desarrollo de los intereses lectores de los niños y niñas anglosajones desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. En su

investigación, se muestra cómo, desde la década de los 80 del siglo XIX hasta los años 20 del pasado siglo, la preocupación fundamental era cómo acercar la lectura a la infancia y cómo promover el hábito lector. Comienzan aquí a aparecer textos propios de chicos y textos de chicas, todo ello al tiempo que cobran más relevancia las mujeres escritoras y editoras a las que se les empieza a ver como un peligro, supuestamente porque no son capaces de transmitir los verdaderos valores a los y las jóvenes, pero, en realidad, lo que hay detrás es el temor a que esas mujeres tuviesen mucha influencia y poder y pudiesen, de algún modo, modificar el *status quo* (Stauffer, 2007).

Durante los años 30 del pasado siglo, las Ciencias Sociales y el Psicoanálisis en el contexto del periodo de la Depresión, acentuaron aún más la división entre libros de chicos y libros de chicas, haciendo especial hincapié en los libros destinados a ellos que empiezan a tener papeles protagonistas y determinantes, frente a los personajes femeninos que ya comienzan a aparecer como secundarios o incluso a no estar presentes. La justificación es explícita por parte de quienes promovían este tipo de obras: se trataba de que los chicos tuviesen modelos claros de masculinidad.

Bajo la influencia del psicoanálisis, se empezó a tener en cuenta también el aspecto emocional; esto trajo consigo también el desarrollo de estudios sobre las preferencias de los niños y niñas en cuanto a las lecturas. En estas investigaciones, se aprecia cómo, en la infancia, tanto niños como niñas, preferían la prosa a la poesía y la ficción a la realidad, aunque aquí conviene hacer una serie de puntualizaciones: las niñas escogían más obras de ficción, frente a los niños a quienes les gustaba leer libros relacionados con historia o con biografías; a ellas solían gustarles libros en los que se hablase de la vida cotidiana o en las que ellas, aunque fuese en un mundo de ficción, fuesen las protagonistas; mientras que ellos tendían a leer obras de aventura y de acción (Cleary, 1939; Coxe, 1932, citados en Stauffer, 2007). Estas elecciones son un claro reflejo de la realidad social de entonces. Mientras los chicos preferían libros en los que los personajes masculinos se mostraban heroicos, independientes, aventureros y con autocontrol, ellas se mostraban interesadas en obras que hablasen de compasión, de la posición social, del éxito en la casa como esposa y madre o del triunfo como estrellas de cine (Coxe, 1932, citados en Stauffer, 2007).

Las décadas de mediados del siglo pasado, son también años en los que los cómics y los superhéroes masculinos tienen gran éxito, siendo empleadas estas figuras como un atractivo para acercar la lectura, aunque se señala que gustan porque muestran lo que cualquier chico querría ser (Lucas, 1941). En los años 60, se continúa seleccionando las obras por su valor social y su influencia psicológica en la infancia y la juventud. Aunque, de forma general, los libros de aventura, acción, misterio y humor, junto a los cómics, siguen siendo los preferidos, los chicos continúan mostrando preferencia por aquellas obras que abordan temas más realistas, de aventuras, ciencia y tecnología, mientras que las chicas seguían manteniendo sus gustos por los cuentos de hadas, historias románticas y argumentos que se desarrollan en entornos más privados (King, 1970).

Como ya se ha mencionado en el presente trabajo, la década de los 70 del siglo XX son los años en los que la agenda feminista comienza a mostrar interés por el tema de la educación, y, en relación con ella, la lectura y la

influencia de esta en la construcción de los estereotipos de género en niños y niñas. Los estudios de esa época ya comienzan a mostrar cómo, en una gran mayoría los libros infantiles tenían como protagonistas a varones e incluso, muchos de ellos, no tenían ningún personaje femenino. Además, en caso de aparecer, lo hacían asumiendo roles pasivos y subordinados a los personajes masculinos (Key, 1971; Tibbetts, 1975).

Es en este periodo, cuando los y las investigadoras comienzan a preguntarse qué lleva a los niños y niñas a escoger una obra u otra y cómo influyen los personajes de ficción que aparecen en estas en su construcción como personas. Aparecen estudios que demuestran que ellos no leen lo que consideran que son obras para chicas, mientras que ellas son mucho más receptivas a cualquier tipo de obra. Esto se explica por la importancia que se le da en la sociedad a lo masculino frente a lo femenino, que se menosprecia y se considera inferior (Jennings, 1975; Tibbetts, 1974). Como resultado de este tipo de análisis, comenzaron a potenciarse las obras en las que los personajes femeninos cobrasen más fuerza.

Las investigaciones de la década siguiente, años 80 del siglo XX, se centraron, sobre todo, en la motivación y el gusto por la lectura, potenciando la lectura como un acto libre y voluntario que ayudaba a potenciar la expresión escrita, la comprensión o la mejora de la gramática y la ortografía (Krashen, 2004).

Finalmente, los últimos años del siglo XX y los primeros del presente vienen marcados por los datos que muestran cómo las niñas tienen más interés en la lectura y poseen, también, mayores competencias en esta área, debido, entre otros factores, a una mayor madurez, a un impulso de la educación de las niñas y a un cambio en los contenidos de las obras (Pottorff et al., 1996; Ross et al., 2006). Es también en esos años, cuando surgen iniciativas que impulsan la lectura en los niños, buscando lograr un supuesto equilibrio entre ellos y las niñas. Sin embargo, estas acciones, traen como consecuencia, un detrimento hacia los intereses de las niñas porque, de nuevo, se vuelve a poner el foco en los varones (Brooks, 2000; Nilsen, 2001; Parsons, 2004).

1.3. El profesorado y la perspectiva de género

Organismos internacionales como la UNESCO (2015a, 2015b, 2016) ponen de manifiesto la necesidad de que se ofrezcan, desde la escuela, nuevos abordajes que conduzcan al alumnado hacia una concepción más igualitaria en la que se vayan superando los estereotipos de género que están presentes en la sociedad. Para ello, además de generar políticas y contextos de aprendizaje en los que se aborden estas cuestiones, será clave también la formación del profesorado, para terminar con ellas y promover la igualdad (UNESCO, 2016). En el Marco de Acción Educativa 2030 para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, se recoge, también, la necesidad de tomar medidas expresas desde los propios sistemas educativos para terminar con los prejuicios basados en el género.

La educación debe ser capaz de responder a las demandas de la sociedad y, para ello, es necesario que el profesorado esté bien formado y tenga los recursos suficientes para poder relacionar lo que ocurre en clase con lo que pasa en el mundo (Boni et al., 2016; Boni y Calabuig, 2017), al tiempo que le da al alumnado un papel activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Marles et al., 2017; Tawil, 2013).

Formar al profesorado en las cuestiones relacionadas con el género y la igualdad que recogen, en este caso, los ODS, contribuirá a mejorar su competencia docente y ayudará a mejorar y cambiar la sociedad a través del sistema educativo (Martínez, 2020).

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 al alumnado. En nuestro país, 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”. En la reciente LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre* en la que se modifica la ley anterior, se recoge, la siguiente afirmación ya en su preámbulo:

En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (Ley Orgánica 2/2006).

Es, por lo tanto, una cuestión ante la que el profesorado debe ser especialmente sensible y para la que debe procurar formarse, de 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, p. 74).

La escuela y el sistema educativo poseen una gran influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar los roles de género.

La educación en estos momentos históricos es una institución clave para el rearme ideológico y material del patriarcado. Dicho

en otros términos, el entramado educativo está siendo reorganizado para naturalizar la desigualdad de género. Y en este proceso de ontologización de la desigualdad la institución educativa tiene una función central, pues debe naturalizar reactivamente los efectos producidos por la ruptura de los dos grandes contratos sobre los que se ha asentado la modernidad: el establecimiento entre hombres y mujeres y el constituido entre clases sociales (Cobo, 2011, p. 64).

En estos momentos en los que, tanto en lo social como en lo educativo, se está produciendo un cambio, es clave que incidamos, desde diversos ámbitos y aspectos, para crear una sociedad más justa e igualitaria. Una idea que ya comenzaba a postularse en los años 90 del pasado siglo.

La escuela [...] debe participar activamente en la construcción de unas relaciones humanas más igualitarias, como trata de hacerlo en otras situaciones discriminatorias. Muchos docentes están planteándose ya nuevas formas de actuación en este sentido e intentan hacer frente al objetivo de una escuela realmente coeducativa. Ciertamente, ello exige un esfuerzo innovador que incida positivamente en el desarrollo personal de los individuos, en el sistema escolar y en la sociedad (Subirats, 1994, p.20).

Es ya a partir de los años 80 del siglo XX, cuando la sociología de la educación comienza a investigar y a plantearse diversas cuestiones sobre la escuela como ámbito fundamental de formación de las personas. Hasta entonces, se consideraba que era una institución que no discriminaba, pero se demostró que reproducía muchos de los estereotipos de género (Meyer, 2008). Por lo tanto, es necesario abordar y estudiar diferentes alternativas para generar una educación realmente igualitaria (Antecol et al., 2015; Reinoso y Hernández, 2011) ya que, sin duda, la escuela y el profesorado tienen un papel clave en la “construcción social del género” (Blackburn y Pascoe, 2015; Pinedo et al., 2018, p. 36).

Es fundamental, en este contexto, la figura del docente cuyos conocimientos o formación en género, es, en general, muy escasa o está muy estereotipada; apreciación que ya aparece en los estudios de Freixas y Fuentes-Guerra (1997) y que continúa presente dos décadas después, tal y como se muestra en la investigación de Gómez y Sánchez (2017). En este sentido, determinar cuál es el conocimiento que tiene el profesorado sobre cuestiones de género es el punto de partida para poder valorar su capacitación a la hora de crear espacios y aulas realmente potenciadoras de igualdad (García et al., 2013).

Asimismo, varios estudios han demostrado que, a pesar de que los y las docentes creen que no tienen sesgos de género (Ayala y Mateo, 2005; Mañeru y Rubio, 1992; Rocha et al., 2010), la realidad cotidiana en los centros educativos muestra que los chicos suelen recibir más atención en clase (Altermatt et al., 1998; Eliasson et al., 2016; Reinoso y Henández, 2011; Wolter, et al., 2015), se hacen bromas sexistas y se asignan tareas en función del sexo, fomentando roles más

activos para los chicos y más pasivos para las chicas (Åhslund y Boström, 2018; Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Sadker y Sadker, 2010) o se observa cómo se dedica más tiempo y energías por parte de los equipos docentes al alumnado masculino (López et al., 2000b).

Teniendo en cuenta todos los factores expuestos anteriormente, es muy importante que se fomenten los procesos metacognitivos en los que el profesorado pueda reflexionar sobre sus propias creencias para, al hacerlas conscientes, poder modificarlas o regularlas (Crocco, 2008; Plaza et al., 2015). En este sentido, incidir en la formación del profesorado con respecto a las cuestiones de género y educación es, sin duda, el punto de partida para construir una verdadera escuela coeducativa e igualitaria (García-Pérez et al., 2011). Por ello, desde los diferentes organismos de Igualdad, a partir de mediados de los años 90 del pasado siglo, se llevaron a cabo campañas, actividades e incluso se crearon recursos para el profesorado que contribuyeron, en su momento, a crear una mayor concienciación y sensibilización ante las cuestiones de género, destacando, especialmente las experiencias de innovación y formación permanente del profesorado en las que reflexionaba sobre su propia práctica docente (Freixas y Luque, 1998).

Esas acciones, actualmente, deben reforzarse procurando que el profesorado reflexione sobre sus actitudes o sus creencias con respecto a la igualdad o sobre los estereotipos que pueda tener interiorizados para poder, de este modo, hacerlos conscientes y abordarlos en el aula (Carretero y Nolasco, 2017; Pinedo et al., 2018). Este proceso es importante que se haga desde una reflexión personal ya que, como cualquier otra persona, el o la docente está influenciado por su propia trayectoria, su educación y su entorno (Colás y Jiménez, 2006). Al hacerlo así, puede desarrollar estrategias y nuevas metodologías que contribuyan a una verdadera ruptura de los estereotipos y generar “dinámicas educativas superadoras de desigualdad” (Jiménez, 2007, p.60).

En muchas ocasiones, la falta de conocimientos en materia de género lleva al profesorado a ignorar las medidas a aplicar o a no detectar en los materiales los sesgos de género (Andreu, 2002; Anguita, 2011; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; García de León y García de Cortázar, 2001; Morales et al., 2010).

Por lo tanto, en todo este proceso de cambio es fundamental que el profesorado esté bien formado y tenga las herramientas suficientes para poder llevar a cabo su función docente y pueda, de este modo, contribuir a crear una sociedad más inclusiva e igualitaria (Martínez, 2020). Para López et al., (2000b) es clave que se insista en esa formación del profesorado, tanto de modo introductorio, como permanente.

Se hace necesario trabajar con este profesorado (formación inicial y permanente) sobre el proceso de creación y transmisión de los estereotipos sexistas en nuestra cultura para que sean ellos, desde su propio convencimiento, fruto del estudio riguroso, quienes decidan sobre la no pertinencia del sexismo en la educación, en el lenguaje y, desde la consciencia y reflexión, sean capaces de decidir las vías de su desaparición en el curriculum escolar y en la vida cotidiana (López et al., 2000b. p.13).

Además de la formación continua, que es fundamental para el profesorado en activo, se debe tener en cuenta, también, la formación inicial de los futuros docentes. A este respecto, es clave que, en la enseñanza superior, se incluya, además, esta perspectiva de género ya que: “una universidad responsable debe ser una universidad comprometida con la transformación que reduzca las desigualdades en la sociedad civil, para cuya mejora trabaja” (Aguilar, 2021, p.13).

Incluir la perspectiva de género en la escuela es un cambio que permitiría fomentar, además, el pensamiento crítico tanto en el alumnado como en el propio profesorado que, al generar nuevas e innovadoras prácticas educativas provocará modificaciones en los comportamientos de toda la comunidad educativa (Rebollo, 2013), incidiendo, especialmente, en el alumnado, al que se le otorga un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que repercutirá en una mejora de su rendimiento académico (Marles et al., 2017; Tawil, 2013).

Para que el profesorado pueda llevar a cabo la incorporación de esta perspectiva, son necesarias, fundamentalmente, dos cuestiones. Por un lado: “Es imprescindible que los docentes adopten una posición consciente y comprometida con la renovación de las pautas patriarcales de sus prácticas docentes y pasen a ser agentes activos y transformadores” (Colás y Jiménez, 2006, p.40). Y por otro, este comportamiento más activo e innovador, debe venir acompañado de una sólida formación que permita poder introducir en el aula cambios que conduzcan a la ruptura de los estereotipos de género.

Un profesorado formado en género y consciente de los cambios que es necesario realizar para que la sociedad avance hacia la inclusión y la equidad, favorece que su labor educativa contribuya al proceso de transformación social que es necesario realizar con el fin de avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa (Martínez, 2020, p. 43).

Muchas de las opiniones estereotipadas de los docentes provienen de un escaso conocimiento sobre los conceptos y cuestiones básicas de los estudios de género, algo que es básico para poder llevar a cabo una correcta intervención en el aula. Debe partirse de un reconocimiento de las desigualdades existentes y después deben propiciarse recursos para poder atajarlas (Þórðardóttir y Lárusdóttir, 2016). El profesorado que no tiene una mínima formación en este aspecto corre el riesgo de dejarse influenciar por sus experiencias personales y transmitírselas a su alumnado a través del currículo oculto por el que, implícitamente se cuentan valores, pensamientos o creencias personales, en este caso, sobre estereotipos de género (Hernández et al., 2013; Martín 1998; Robinson y Jones Díaz, 2006; Wingrave 2018).

Estas creencias, tal y como ponen de manifiesto estudios como los de Brinkman et al. (2014) o Callahan y Nicholas (2018) muestran cómo en las escuelas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, sigue habiendo una gran presión para mantener una estructura binaria del género, en línea con el sexo asignado al nacer, que se traduce en cómo deben comportarse niños y niñas.

No se debe olvidar que la escuela es el lugar fundamental en el que se produce la formación integral de la persona, por lo tanto: “Es tarea de la escuela transmitir saberes desprovistos de estereotipos de género, una educación no sexista en sus educandos, y lograr el crecimiento personal de los individuos despojados de todo tipo de prejuicios” (Reinoso y Hernández, 2011, p.3).

Los centros educativos son en sí mismos estructuras complejas (Stevens y Martell, 2019) y todo lo que el profesorado hace, como parte activa de los mismos, es importante. De este modo, estas prácticas relacionadas con el género que el profesorado desarrolla, conforman lo que se conoce como el *currículo oculto*, que son aquellos mensajes que los chicos y chicas interiorizan e identifican con comportamientos adecuados, correctos y socialmente aceptables, y que tanto influyen en el desarrollo de los estereotipos de género (Moreno, 2009; Stevens y Martell, 2019). A este respecto, Moreno (1999) recoge lo siguiente:

Al ingresar en la escuela, niñas y niños saben ya muy bien cuál es su identidad sexual y cuál es el papel que como a tales les corresponde, aunque no tengan todavía muy claro el alcance y el significado de este concepto, como el de tantos otros. La escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño. Pero no lo hará siempre de una manera clara y abierta sino, la mayoría de las veces, de forma solapada o con la seguridad arrogante de aquello que, por ser tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado (Moreno, 2009 p.10).

Conocer, reflexionar y abordar estas cuestiones es fundamental para que el profesorado construya una escuela en la que niños y niñas disfruten y sientan que pueden salir adelante, sin barreras de género (Carrillo, 2017), lo que, como apunta Moreno (2009):

Nos conducirían a una sociedad más justa donde se desarrollarían de manera íntegra las personas que allí se encuentran, caminando hacia una coexistencia de los valores positivos tradicionalmente asignados a mujeres o a hombres (Moreno, 2009, p.10).

En España, desde comienzos del siglo XXI, se ha hecho un esfuerzo para incorporar en la legislación, medidas que impulsen la igualdad y la no discriminación por género (Donoso, 2013). *La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, hace referencia explícita al ámbito educativo, en el título primero, artículo cuarto, apartado primero y séptimo, donde dice:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la

tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal (Ley Orgánica 1/2004).

Estas premisas, que recogen las leyes que regulan nuestra sociedad y nuestro sistema educativo, pueden no ser conocidas por el profesorado, lo que le lleva, en muchas ocasiones, a no poner en marcha iniciativas para el fomento de la igualdad; entre otras razones por una falta de formación o por desconocimiento de cómo aplicar la perspectiva de género al ámbito educativo (Andreu, 2002; Anguita, 2011; García de León y García de Cortázar, 2001; Morales, et al., 2010).

Pese a que la oferta formativa, en este aspecto, ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, con másteres o postgrados específicos, no hay una unificación de criterios en cuanto a la formación del profesorado en esta área, algo que parece relevante si se quiere seguir avanzando en esta línea (Donoso, 2013).

II. OBJETIVOS

Se explicitan, a continuación, el objetivo general y los objetivos específicos que han vertebrado la presente investigación. Partiendo de ellos se ha pretendido analizar cuáles eran los estereotipos de género que podían aparecer en las obras seleccionadas y cuál era la percepción, al respecto, del alumnado. Se aborda también el posicionamiento con respecto a diversas cuestiones de género del profesorado.

Objetivo General

El objetivo general de la presente tesis doctoral es el siguiente:

Conocer si los estereotipos de género que aparecen en un corpus de obras determinado puede tener influencia en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI participantes y saber cuál es el posicionamiento que su profesorado tiene con respecto a cuestiones de género y su formación en este aspecto.

Objetivos Específicos

1. Determinar cuáles son los estereotipos de género que aparecen en las obras más leídas por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, respondiendo a la categorización que, en el presente estudio, se hace de los mismos.
2. Diseñar y aplicar un cuestionario para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permita conocer la influencia que los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, pueden tener en este alumnado.
 - 2.1. Conocer si los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, puede tener influencia en este alumnado.
 - 2.2. Conocer qué aprendizajes con respecto a cuestiones de género señalan los niños y niñas en el corpus de obras seleccionado.
3. Diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permitiera saber cuál es su posicionamiento con respecto a diversas cuestiones de género.
 - 3.1. Conocer cuál es el nivel de formación que el profesorado cree tener con respecto a cuestiones de género.
 - 3.2. Conocer qué estereotipos de género y en qué grado son conocidos y abordados el profesorado.

III. METODOLOGÍA

Se explica, en este apartado, cuál ha sido la metodología aplicada que dio lugar a las publicaciones que configuran la presente tesis doctoral; no obstante, en cada uno de los estudios concretos, se especifican con más detalle estos aspectos.

Se empleó una metodología mixta: en los dos primeros trabajos se utilizó una metodología cualitativa y en el resto, cuantitativa, con los datos obtenidos a través de un instrumento creado *ad hoc* para la presente investigación.

1. Metodología cualitativa

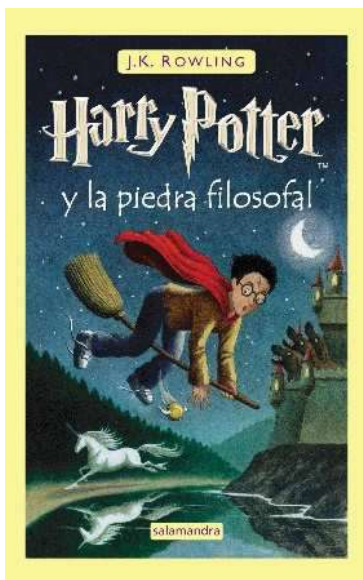
La metodología cualitativa para determinar cuáles eran los estereotipos de género presentes en las obras de la LIJ analizadas, se centró en la “*tradición lingüística*”, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo” (Fernández, 2006, p. 2).

El corpus de obras seleccionado se hizo siguiendo aquellas que aparecen en el informe de la Federación del Gremio de Editores de España (FGEE) de *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018*. En dicho informe se señala que los cinco libros más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años (FGEE, 2019) son: *Diario de Greg*, *Futbolísimos*, *Harry Potter*, *Gerónimo Stilton* y *Diario de Nikki*.

Estas obras dan título también a sus correspondientes y exitosas sagas. Hay que tener en cuenta que este concepto responde a aquel conjunto de novelas que están conectadas por un argumento común que crea, además, un universo propio de fantasía (Menéndez y Fernández, 2015). Por ello, en el presente estudio, se ha tomado el primer volumen de cada una de estas series como punto de partida de la construcción de sus personajes.

Se señalan, a continuación, los principales datos bibliográficos y un breve comentario sobre las obras escogidas, a modo de introducción y de contexto previo a su análisis.

1.1. Las obras objeto de análisis:



Harry Potter y la piedra filosofal.

Autor/a: J.K. Rowling.

Ilustraciones: Dolores Avendaño.

Título original: *Harry Potter and the Philosopher's Stone.*

Traducción al español: Alicia Dellepiane.

Año: 1ª edición marzo 1999; 18ª edición noviembre de 2000.

Editorial: Salamandra (Barcelona).

La saga de Harry Potter ha traspasado la frontera de lo literario y se ha convertido en todo un fenómeno social. Se debe tener en cuenta que algunas de las obras de la LIJ actual y sus versiones cinematográficas han adquirido un éxito enorme no solo entre niños, niñas y jóvenes, sino en todo el público en general. Estas obras que superan edades y llegan también a las personas adultas con un lenguaje accesible y con uso del tiempo muy indefinido se denominan *crossover books* (Menéndez y Fernández, 2015) y, sin duda, las novelas de *Harry Potter* son un magnífico ejemplo de ello. Este primer volumen supone la presentación de los personajes y la llegada a Hogwarts, la escuela de magia en la que estudiará Harry, por lo que es especialmente relevante a la hora de generar identificaciones que contribuyan a fidelizar al público.



Diario de Greg. Un pringao total.

Autor/a: Jeff Kinney.

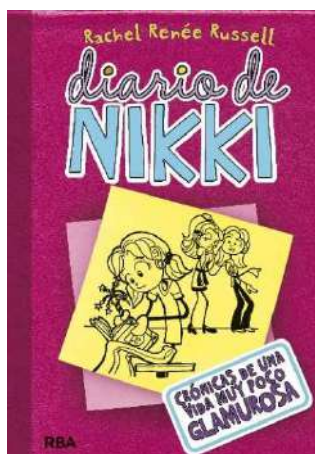
Título original: *Diary of a Wimpy Kid.*

Traducción al español: Esteban Morán.

Año: 1ª edición mayo de 2008; 47ª edición octubre de 2016.

Editorial: RBA (Barcelona).

Esta obra recrea el diario de un adolescente que cuenta sus vivencias tanto en el instituto como en su casa con sus hermanos (dos varones) y con su padre y su madre. Es el primer volumen de una numerosa saga que, como en el caso de *Harry Potter*, también fue llevada al cine con un gran éxito entre el público infantil y juvenil. El primer volumen, supone también la presentación de los personajes principales.



Diario de Nikki. Crónicas de una vida muy poco glamurosa.

Autor/a: Rachel Renée Russell.

Ilustraciones: Rachel Renée Russell.

Título original: *Dork diaries; Tales from a not so Fabulous Life.*

Traducción al español: Esteban Morán.

Año: 1ª edición septiembre de 2010; 18ª edición junio de 2013.

El *Diario de Nikki* mantiene el formato exitoso de obras como *Diario de Greg*, escrito en páginas rayadas como si se tratara de una libreta, con una tipografía caligráfica, cambios de letras, uso de negrita, ilustraciones que imitan pequeños dibujos que reflejan lo que la protagonista está sintiendo. El libro imita un diario de una adolescente que cuenta sus vivencias desde el 31 de agosto hasta el 10 de octubre, centrándose, sobre todo, en su vida en el instituto y con su familia.



Geronimo Stilton. Mi nombre es Stilton, Geronimo Stilton.

Autor/a: Elisabetta Dami.

Ilustraciones: Larry Keys.

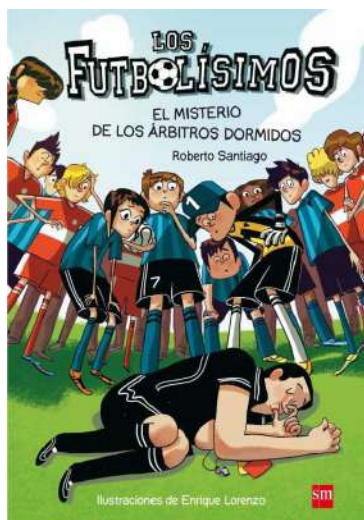
Título original: *Il mio nome è Stilton. Geronimo Stilton.*

Traducción al español: Manuel Manzano.

Año: 1ª edición en esta presentación, enero de 2010.

Saga de gran éxito pese a que, en un principio, ni aparecía en las listas de recomendaciones ni se consideraba como una obra con calidad literaria. Sin

embargo, tanto su narrativa sencilla, dinámica, llena de aventuras y fácil de leer junto con unos paratextos tremendamente atractivos y fundamentados en una idea global que, más que una novela, construía todo un universo, hicieron y hacen de estas novelas un gran éxito entre el público joven.



Futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos

Autor/a: Roberto Santiago.

Ilustraciones: Enrique Lorenzo.

Año: 1ª edición mayo de 2013; 4ª edición octubre de 2013.

Editorial: SM (Madrid).

Colección española que ha contado y sigue contando con un gran respaldo del público desde que se publicó el primer volumen. Escrito en primera persona; a través de Francisco, su protagonista, se nos narran diversas aventuras con un toque de misterio que vivirán un grupo de niños y niñas que juegan al fútbol en el mismo equipo.

1.2. Técnica y fases de la investigación

La técnica empleada para esta fase de la investigación ha sido el análisis del discurso para tratar de señalar e interpretar cuáles son los estereotipos de género, si los hubiese, que subyacen en las obras anteriormente señaladas. Dicho análisis se basó en la propuesta que Espín et al. (1996), hacen sobre el abordaje del código lingüístico y en concreto de la doble norma o doble estándar que es aquella en la que las palabras adquieren un significado diverso en función del sexo (Espín et al., 1996).

En una primera fase, se realizó una lectura global en la que se seleccionaron aquellos pasajes que incluyesen algún aspecto relacionado con los estereotipos de género. Se centró, por tanto, esta parte de la investigación, en la búsqueda de imágenes mentales vinculadas a los roles de género que vinieran también reforzadas por el uso de adjetivos estereotipados, por la degradación semántica que se produce cuando el significado de una palabra toma un sentido negativo si se emplea en femenino (Espín et al., 1996) y por las actividades que se consideran propias de cada sexo. Todo ello a través de la descripción y de los diálogos, teniendo en cuenta que estos últimos consiguen que quien lea se acerque más a lo que está sucediendo a través de las propias

palabras de los personajes, lo que permite mayor aproximación e involucración en el mundo de ficción que se crea en la obra (Bobes, 1992).

Una vez hecha esa parte general de las cinco obras, se pasó a una segunda fase en la que se fueron clasificando, en categorías, los textos seleccionados. Para esta clasificación, se siguieron los estudios de autores como Félix Ortega (Ortega, 1999) que propone cuatro planos de la personalidad para identificar cuestiones de género: *el cuerpo, la inteligencia, el carácter y las interacciones sociales*, y los de Colás y Villaciervos (2007), que a los cuatro citados, incorporan otros dos, quedando finalmente una categorización de los estereotipos estructurada en seis bloques: *cuerpo, comportamiento social, ámbito competencial (habilidades), gestión de las emociones, expresión afectiva y responsabilidad social* (Colás y Villaciervos, 2007).

En una tercera fase, y por la similitud de los aspectos a analizar, se unificaron las áreas de *gestión de las emociones* y la *expresión afectiva* en una sola categoría a la que se denominó *Expresión y Gestión de las emociones*. De este modo, las categorías que se usaron quedan reflejadas en la tabla 1.

Tabla 1. *Categorías y aspectos a analizar en las obras seleccionadas.*

CATEGORÍAS	ASPECTOS A ANALIZAR
Cuerpo	Características referidas a todo lo relacionado con el atractivo físico y el cuidado corporal. Imagen del cuerpo en hombres y en mujeres.
Comportamiento social	Cómo se comportan los personajes en las diversas circunstancias y si este comportamiento está determinado o no por ser hombre o mujer.
Competencias/Habilidades	Qué tareas, destrezas y competencias se atribuyen a hombres y mujeres.
Expresión y Gestión de las emociones	Cómo abordan, manifiestan, gestionan y expresan las emociones y los sentimientos los personajes masculinos y los femeninos.
Responsabilidad social	Reparto de tareas y contribución económica a la familia.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se distribuyeron los textos seleccionados que se habían tomado de las descripciones y de los diálogos, siguiendo estas categorías y se analizaron buscando las imágenes estereotipadas reforzadas por el uso de ciertos adjetivos o por la degradación semántica (Espín et al., 1996).

2. Metodología cuantitativa

La parte de la presente tesis en la que se emplea esta metodología se plasma en las publicaciones tres, cuatro y cinco. En la tercera se hace una descripción del instrumento empleado para la recogida de la información; posteriormente, en el artículo cuatro, se analiza la percepción del alumnado y se finaliza este apartado con un análisis de la visión del profesorado en la quinta de las publicaciones.

2.1. Participantes

Con el fin de recabar información sobre la percepción del alumnado y del profesorado, se aplicó un cuestionario a cada uno de estos grupos. La muestra estuvo compuesta por 2124 alumnos y alumnas y 72 maestros y maestras de 5º y 6º de primaria de 17 colegios, situados en diez comunidades autónomas, de la red EDUCSI en pertenecientes a la Compañía de Jesús en España.

De los 2124 alumnos y alumnas, 1199 eran de 5º de Primaria, 925 eran de 6º de Primaria. Un 51,6% eran niños y un 48,4% 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% eran varones y un 54,2% mujeres. 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%.

2.2. Variables y 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). 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; Colás y Villaciervos, 2007; Colomer, 1999; Fernández-Artigas et al., 2019; Ferreiro, 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; Chapman et al., 2007; Chick et al., 2010; Colomer y Olid, 2009; Eriksson, 2008; Haruna-Banke y Ozewe, 2017; Mohr, 2006; Nhundu, 2007; Romero, 2011).

Tras este análisis, se crearon los dos instrumentos que se estructuraron de la siguiente forma:

2.2.1. Cuestionario aplicado al alumnado

En primer lugar, se generó un **cuestionario piloto para el alumnado** que, además de cuestiones sociodemográficas, recogía preguntas, tanto cerradas como de libre elección, sobre las lecturas seleccionadas e incluía fragmentos de las mismas para ser analizados. Tras la prueba, 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 porque les suscitaba demasiada indecisión y no sabían qué responder; solo se dejó la que aborda las metodologías que su profesorado emplea a la hora de trabajar con las lecturas de LIJ por considerar que aportaba información relevante para futuras líneas de investigación.

En segundo lugar, y dadas las dificultades que suponía pedirles tres títulos de libros leídos en el último curso, bien porque no se acordaban, bien porque no se decidían a la hora de escoger las tres lecturas, se simplificó la cuestión pidiéndoles solo un título de libre elección.

Finalmente, se decidió no poner fragmentos de los libros leídos seleccionados, por ser esta la parte más compleja para el alumnado ya que, al realizar el cuestionario en un tiempo limitado, las preguntas, que atendían fundamentalmente a temas de comprensión e interpretación textual, les llevaban muchos minutos. Se consideró también que la información que aportaba este análisis podía verse también en los distintos bloques de ítems que aparecían en el resto del instrumento y que, por tanto, podían eliminarse los fragmentos y las preguntas que se referían a ellos.

De este modo, el cuestionario del alumnado quedó finalmente estructurado tal y como se recoge en la tabla 2

Tabla 2. Estructura final del cuestionario del alumnado

BLOQUES	INFORMACIÓN	TIPO PREGUNTA
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
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"

Fuente: elaboración propia

*El corpus de obras seleccionado era el siguiente: *Harry Potter*, *Diario de Greg*, *Diario de Nikki*, *Futbolísimos* y *Geronimo Stilton*.

*Las obras de selección libre respondían a aquellas que elegía el alumnado sin ningún tipo de premisa para realizar dicha elección.

2.2.2. Cuestionario aplicado al Profesorado

El cuestionario piloto del profesorado partía de tres preguntas sociodemográficas y continuaba con preguntas referidas a las lecturas y a cuestiones de género. El profesorado consideró pertinentes todas las cuestiones, lo que contribuyó a mantener la estructura empleada en el pilotaje también en el cuestionario final, que quedó dividido tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Estructura final del cuestionario del profesorado

BLOQUE	INFORMACIÓN	TIPO PREGUNTA
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 items 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 items 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 items Escala Likert desde 1= "En desacuerdo" hasta 4= "Muy de acuerdo" y 19 items Escala Likert desde 1= "En desacuerdo" hasta 4= "Muy de acuerdo"

Fuente: elaboración propia

Estas dos estructuras finales, dieron lugar a los cuestionarios definitivos que se encuentran en los Anexos I y II, a los que se puede acceder a través de los siguientes enlaces:

Cuestionario del Alumnado: [10.6084/m9.figshare.19400432](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19400432)
 Cuestionario del Profesorado: [10.6084/m9.figshare.19400465](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19400465)

En la publicación 3 de la presente tesis, se hace un análisis exhaustivo del instrumento empleado en el que se explican, con detalle, cada una de las fases de elaboración y desarrollo del mismo.

2.2.3. 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. Dichos valores están considerados entre *bueno* y *excelente* para el primero y entre *bueno* y *aceptable* para el segundo (Cortina, 1993; Georgey Mallery, 2003; Gliem yGliem, 2003).

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 de tal modo que la interpretación de los mismos responde a las categorías señaladas en las tablas.

3. Planteamiento de las publicaciones a partir de los análisis cualitativos y cuantitativos realizados.

Se ha considerado pertinente, incluir la siguiente tabla en la que se relacionan el tipo de análisis metodológico empleado en los trabajos, las tablas citadas anteriormente que resumen los ámbitos analizados y los títulos de las publicaciones a las que han dado lugar.

Tabla 4. Relación de los bloques analizados con el tipo de análisis y los artículos resultado de la investigación.

Análisis cualitativo.	Tabla 1. Categorías y aspectos a analizar en las obras seleccionadas.	Publicación 1: ¿Qué leen los niños y las niñas? Análisis de sus algunas de sus lecturas desde una perspectiva de género. Publicación 2: ¿Es Harry Potter un estereotipo machista?
	Tablas 2, 3. En anexo I y II cuestionario final.	Publicación 3: Estereotipos de Género y Literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria
Análisis cuantitativo	Anexo I. Bloque VI. Lo que he aprendido con estos libros	Publicación 4: ¿Influye la Literatura en la creación de estereotipos de género?
	Anexo II. Bloque V. Perspectiva de género	Publicación 5: Analysis of primary school teachers' knowledge of the gender perspective in children's and young people's literature.

Fuente: Elaboración propia

IV. PUBLICACIONES RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

Se recogen, a continuación, las cinco publicaciones que conforman la presente tesis doctoral por compendio y los objetivos de la misma y que son el resultado de las investigaciones realizadas tanto con el corpus de obras seleccionado, como con el alumnado y profesorado participante.

Tabla 5. *Publicaciones y objetivos a los que responden.*

PUBLICACIONES	OBJETIVOS
<p>Rodríguez, L. (2021). ¿Qué leen los niños y las niñas? Análisis de sus algunas de sus lecturas desde una perspectiva de género. <i>History of Education & Children's Literature (HECL)</i> ,16(1), 677-694. https://doi.org/10.2307/j.ctv282jjsk.17</p>	<p><i>Determinar cuáles son los estereotipos de género que aparecen en las obras más leídas por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, respondiendo a la categorización que, en el presente estudio, se hace de los mismos.</i></p>
<p>Rodríguez, L. (2021). ¿Es Harry Potter un estereotipo machista? En J. C. Suárez; N. Martínez y P. Panarese (Ed.), <i>Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica</i> (pp. 603-616). Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0f4w.40</p>	<p><i>Determinar cuáles son los estereotipos de género que aparecen en una de las obras más leídas por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, respondiendo a la categorización que, en el presente estudio, se hacen de los mismos.</i></p>
<p>Rodríguez, L. (2022). Estereotipos de Género y Literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria. <i>Investigaciones Feministas</i> [En prensa]</p>	<p><i>Diseñar y aplicar un cuestionario para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permita conocer la influencia que los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, pueden tener en este alumnado.</i></p> <p><i>Diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permitiera saber cuál es su posicionamiento con respecto a diversas cuestiones de género.</i></p>
<p>Rodríguez, L. (2022). ¿Influye la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de Estereotipos de Género? Análisis de Respuestas de Alumnado de 5º y 6º de Primaria. <i>Aula Abierta</i>. [En prensa]</p>	<p><i>Conocer si los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, pueden tener influencia en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria participante.</i></p> <p><i>Conocer qué aprendizajes con respecto a cuestiones de género señalan los niños y niñas en el corpus de obras seleccionado.</i></p>
<p>Rodríguez, L. (2022). Analysis of primary school teachers' knowledge of the gender perspective in children's and young people's literature. <i>Magister</i> [En prensa]</p>	<p><i>Conocer cuál es el nivel de formación que el profesorado cree tener con respecto a cuestiones de género</i></p> <p><i>Conocer qué estereotipos de género y en qué grado son conocidos y abordados el profesorado.</i></p>

Publicación 1:

- Rodríguez, L. (2021). ¿Qué leen los niños y las niñas? Análisis de sus algunas de sus lecturas desde una perspectiva de género. *History of Education & Children's Literature (HECL)*, 16(1), 677-694

Aceptado para su publicación/ Publicado: 17 de mayo de 2021

Revista: *History of Education and Children's Literature*

Indicadores de calidad de la revista: Año 2018: Q2 History and Philosophy of Sciences; Q3 Social Sciencies: Education. Año 2019: Q3 History and Philosophy of Sciences y Q4 Social Sciencies: Education. H-INDEX: 5. CiteScore: 0.1; Highest percentile: 12%. 131/149 History and Philosophy of Science; Citations 2016-19: 34; Documents 2016-19: 282 % Cited: 10

SJR 2018: 0.276; 2020: 0.104

Este artículo responde a los siguientes objetivos específicos:

Determinar cuáles son los estereotipos de género que aparecen en las obras más leídas por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, respondiendo a la categorización que, en el presente estudio, se hace de los mismos.

¿Qué leen los niños y las niñas? Análisis de algunas de sus lecturas desde una perspectiva de género

Lucía Rodríguez Olay
Education Sciences
University of Oviedo (Spain)
rodriguezolucia@uniovi.es

What do children read? Analysis of some of their readings from a gender perspective

ABSTRACT: This article addresses this problem by analysing literature for children and young people. The analysis aims to highlight how the socio-cultural constructions that are visible in the protagonists promote stereotypes and can be internalised by boys and girls. This research is based on a qualitative discourse analysis, which aims to identify stereotyped images that are reinforced by the use of stereotyped adjectives. The dialogue and descriptions were revised to enable a classification of different types of roles and ascertain whether or not they are present in most widely-read books, according to the Federation of Spanish Publishers, among children between the ages of 10 and 13 in 2018. The findings reveal the presence, albeit rarely explicit, of many of the identified stereotypes.

EET/TEE KEYWORDS: Gender stereotypes; Gender roles; Children's and young people's literature; Primary education; XXth-XXIst Centuries.

Introducción

La construcción cultural y la creación de modelos rígidos arbitrarios que generan desigualdades ya desde la infancia se pueden abordar desde diferentes perspectivas para transformarlos, hacerlo con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante) permite múltiples posibilidades metodológicas.

Estos estereotipos están generados por su contexto social, cultural y educativo, y en él, la LIJ representa una de las formas fundamentales de transmisión de valores, actitudes y comportamientos¹. Esta socialización insiste

¹ C. Kortenhaus, J. Demarest, *Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update*, «Sex Roles», vol. 28, n. 314, 1993, pp. 219-232.

en la supremacía masculina e incide, por lo tanto en la diferencia de los géneros². Tal y como señala Teresa González en su estudio: «Los textos han transmitido – y aún trasmiten – la valoración de la sociedad sobre las características y comportamientos naturales en ambos sexos, aunque en la familia ya han interiorizado los roles antes de comenzar a leer»³.

La perspectiva de género, responde a la consideración de la crítica literaria feminista de abordar los estereotipos en las obras de la LIJ para investigar el papel de las mujeres y los hombres en ellas y su posible influencia en los y las lectoras más jóvenes⁴. Esta crítica ha puesto de manifiesto como lo femenino ha estado, tradicionalmente, relegado a un segundo plano en todos los ámbitos de la cultura. En la LIJ, no solo por el número menor de autoras reconocidas, sino por el número de protagonistas femeninas o por los estereotipos que se les atribuyen, lo que contribuye a acrecentar el poder masculino⁵. A partir de los años 70 del siglo pasado, la educación, y en relación con esta, la LIJ y el trabajo con textos, empezó a incorporarse en la agenda feminista. Uno de los primeros análisis que se encuentra desde esta perspectiva es el que las autoras norteamericanas Weitzman, Eifler, Hokada y Ross⁶ realizaron sobre los álbumes ilustrados para los niños y niñas en edad preescolar y los estereotipos de género. En este primer estudio, ya se señalaron imágenes en las que, entre otros estereotipos, se vinculaba lo masculino a la esfera pública y lo femenino al cuidado de la prole o de la casa, incluso cuando las ilustraciones representaban animales.

En la década de los 90, comienza a cobrar fuerza el análisis de la LIJ desde una perspectiva de género y aparecen diversos trabajos al respecto. Grupos como la asociación francesa *Association Européenne Du côté Des Filles*, o Teresa Colomer y Adela Turín⁷ en nuestro país, realizaron múltiples análisis de diversas obras de la LIJ llegando a la conclusión de la fuerte presencia de estereotipos de género en ellas. También se pueden encontrar estudios semejantes también en los trabajos de Pardo y Rentero⁸. En todos ellos, la conclusión es siempre la misma: los roles vinculados al género están presentes de una forma muy evidente en las obras estudiadas de la LIJ y esto se vincula a la influencia

² M.I. Menéndez, M. Fernández, *Sobre género y géneros: una lectura feminista de los Juegos del Hambre*, «Dossier Feministes», n. 20, 2015, pp. 173-188.

³ T. González, *Enseñando a ser mujeres: literatura para niñas en la historia de la educación*, «History of Education and Children's literatura», vol. IV, n. 1, 2009, pp. 95-112.

⁴ E. Fernández-Artigas, X. Etxaniz, A. Rodríguez-Fernández, *Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vascas contemporánea*, «Ocnos», vol. 1, n. 18, 2019, pp. 63-72.

⁵ F. Arranz, *La eficacia simbólica de los estereotipos de género en la reproducción de la hegemonía masculina. Análisis de contenido de la literatura infantil y juvenil*, «XI Congreso Nacional de Sociología», Madrid, 2013.

⁶ Citadas en: R. León, *Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil*, «Desde el Sur», vol. 10, n. 2, 2018, pp. 347-362.

⁷ A. Turín, *Los cuentos siguen contando*, Madrid, Las Horas, 1995.

⁸ L. Pardo, E. Rentero, *La figura de la mujer en la literatura infantil*, «CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil», vol. 10, 1997, pp. 30-36.

que pueden tener en los niños y en las niñas, al tiempo que se insiste en la intervención docente para deconstruir estos textos y, en consecuencia, romper estos estereotipos.

En los primeros años del siglo XXI, son varias las investigaciones y trabajos, realizados en América y en Europa, que han abordado el análisis de diferentes obras de LIJ desde una perspectiva de género⁹. En el análisis que Mc Cabe *et al.*¹⁰ realizan, sobre todo, con obras de LIJ en las que aparecen animales, ya señalan que el estereotipo de género está sumamente arraigado en nuestra sociedad y que puede comprobarse por su presencia en este tipo de obras.

Es de destacar el trabajo de Sue Wharton¹¹ en el que aborda la importancia de la representación de los estereotipos de género en los libros de la LIJ aplicando este análisis a una selección de textos, tal y como se hace en el presente artículo. Su propuesta de deconstrucción del texto y de la presencia de esos estereotipos resulta sumamente interesante. Wharton¹² concluye que la supremacía de lo masculino queda patente en los textos analizados, o bien por el número y la presencia de protagonistas varones, o bien por las pautas de comportamiento y actitudes que se les atribuyen.

Estudios más recientes como los de García y Hernández¹³ señalan cómo esa visión sexista que todas las investigaciones anteriores corroboraban, responde a la estructura patriarcal en la que los varones dominan porque son «más fuertes y más racionales y las mujeres son naturalmente débiles, inferiores en el intelecto y en las capacidades racionales e inestables emotivamente»¹⁴. A esta misma conclusión ya habían llegado Chick, Slekar y Charles¹⁵ con su análisis de diversos libros ilustrados publicados entre 2006 y 2008 en Estados Unidos. Al igual que el trabajo citado anteriormente, estos autores comprueban que los roles de género y los estereotipos, están presentes en todos los libros analizados y que en ellos, lo masculino está relacionado con todo aquello que tiene que ver con el deporte, la valentía, lo heroico; mientras que lo femenino representa lo doméstico, el afecto y la sensibilidad. Además, en la LIJ de hoy día, aparece un tipo de heroína muy actual que responde a la idea de que «las chicas pueden

⁹ K. Chick, A. Timothy, D. Slekar, P. Charles, *A Gender Analysis of NCSS Notable Picture Book Winners: 2006-2008*, «Pennsylvania State University», vol. 5, n. 3-21, 2010, pp. 21-35; J. Mc Cabe *et alii*, *Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters*, «Gender&Society», n. 25, 2011, pp. 197-226.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ S. Wharton, *Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme*, «Language and education», vol. 19, n. 3, 2005, pp. 238-251.

¹² Wharton, *Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme*, cit.

¹³ J. García, C.I. Hernández, *¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles*, «Integra Educativa», vol. IX, n. 1, 2016, pp. 91-110.

¹⁴ *Ibid.*, p. 107.

¹⁵ Chick, Timothy, Slekar, Charles, *A Gender Analysis of NCSS Notable Picture Book Winners: 2006-2008*, cit.

ser decididas y desinhibidas»¹⁶ lo que hace que los chicos, atendiendo a que el desarrollo en la pubertad se produce antes en las chicas, pueden ser «más tiernos, desorientados e inexpertos»¹⁷.

Este recorrido sirve como punto de partida para abordar algunos de los estudios que diversos investigadores e investigadoras han realizado sobre los cinco libros más leídos por los lectores españoles entre 10 y 13 años recogidos en la encuesta de *Hábitos Lectores de 2018* de los que se ocupa el presente artículo. Estos estudios previos, facilitan el posterior análisis de los diálogos y las descripciones que respondan a estereotipos de género.

El diálogo en *Harry Potter* es un elemento fundamental que se emplea de forma constante para darle más realismo a la historia al tiempo que involucra más directamente en la acción al público lector¹⁸. A través de ellos, y de descripciones que se suceden en el texto, JK Rowling va introduciendo y presentando a los personajes.

La caracterización de Hermione y Harry suscita diversas opiniones. Hay quienes consideran que Rowling consiguió crear unos personajes duales que varían sus roles de fuerte/activo dependiendo de la circunstancia y esto dota a Hermione de características que rompen con los tradicionales estereotipos de género¹⁹.

Sin embargo, en muchos más estudios, se acusa a Rowling de crear personajes femeninos que no son unas grandes heroínas, tanto en el caso de Hermione, que parece responder al papel de la chica que necesita ser salvada, como en el de las profesoras de Howgarts en donde no hay ninguna que sea tan sabia como Dumbledore²⁰.

Hermione no se muestra ni tan fuerte ni tan segura de sí misma como debería serlo para representar un estereotipo femenino positivo, esto sobre todo se acusa por su carácter y por su falta de control emocional, lo que hace que el público lector la vea más débil que a Harry o a Ron²¹. Parece que Rowling emplea siempre un discurso racional para los personajes masculinos y uno más irracional y emocional para las chicas²². Esto supone que las mujeres aparezcan,

¹⁶ T. Colomer, I. Olid, *Princesas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil*, «Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura», 2009, p. 7.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ C. Fanjul, M.F. Mendoza, *Harry Potter y la cascada de sentidos*, Tesis doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, (Directora: A. Valentino), La Plata, Universidad Nacional de la Plata, Año Académico 2009-2010.

¹⁹ M. Fry, *Heroes and heroines: Myth and gender roles in the Harry Potter books*, «New Review of Children's Literature and Librarianship», vol. 7, n. 1, 2001, pp. 157-167.

²⁰ C. Schoefer, *Harry Potter's girl trouble: The world of everyone's favourite kid wizard is a place where boys come first*, *San Francisco Chronicle*, January 12, 2000, no pagination.

²¹ E.E. Heilman, T. Donaldson, *From Sexist to (sort-of) Feminist Representations of Gender in the Harry Potter series*, in E.E. Heilman (ed.), *Critical Perspectives on Harry Potter*, New York, Routledge, 2009, pp. 139-161.

²² M. Cherland, *Harry's girls: Harry Potter and the discourse of gender*, «Journal of Adolescent & Adult Literacy», n. 52.4, 2008, pp. 273-282.

sistemáticamente, excluidas de actuaciones que impliquen poder o que sean realmente significativas²³.

En los dos libros en forma de diario, *Diario de Greg* y *Diario de Nikki*, el tema central es la popularidad, el acoso escolar y el autoconcepto. Se pueden considerar obras estereotipadas en cuanto al género porque representan la vida de los chicos y de las chicas y cómo se relacionan con las demás personas de una forma totalmente diferente. Para ellas, la popularidad, depende de la belleza y de resultar atractivas para los chicos, mientras que para ellos implica pertenecer a un grupo. Con respecto al acoso, ellos se muestran más agresivos físicamente y a ellas se las caracteriza excluyendo y humillando sobre el aspecto físico o la ropa, lo que las dota de unas características psicológicas más complejas. Aparecen cuestiones positivas como el tema de la amistad y el de la aceptación de uno mismo tal y como es; sin embargo, estas temáticas que podrían resultar tan positivas y enriquecedoras, quedan solapadas por una construcción patriarcal y tradicional de lo femenino²⁴.

El caso de *Geronimo Stilton* se aborda, sobre todo, desde los paratextos que presenta y que hacen que la obra resulte especialmente atractiva para el público y contribuyen a fidelizarlo. Unas obras sencillas, fáciles de leer que se acompañan de tipografía diversa, llena de color y con una serie de características que el público lector rápidamente identifica con el universo de *Geronimo Stilton* lo que ayuda a la comprensión lectora²⁵.

Como señala Carlo Marini²⁶ es justamente este punto de la tipografía, las imágenes y el uso de las onomatopeyas, lo que ofrece la posibilidad de adentrarse aún más en la historia y, por lo tanto, la hace más atractiva.

A Geronimo se le ve como un héroe que no tiene ninguna intención de serlo y que vive aventuras que le suceden inesperadamente y sin que él las busque. Todo lo contrario de lo que sucede con Tea, su hermana, que aparece caracterizada como independiente, aventurera e inteligente y a la que Geronimo admira²⁷.

En *Futbolísimos*, cabe señalar que, las reseñas que aparecen tanto en prensa como en medios digitales, abordan, fundamentalmente, la crítica a la película que versionó el primer volumen de la exitosa saga y no el libro.

²³ S. Hunt, *Representations of gender and agency in the Harry Potter series*, in P. Baker, P. McEnery, T. McEnery (edd.), *Corpora and Discourse Studies*, London, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 266-284.

²⁴ N. Taber, V. Woloshyn, *Dumb Dorky Girls and Wimpy Boys: Gendered Themes in Diary Cartoon Novels*, «Children's Literature in Education», n. 42, 2011, pp. 226-242.

²⁵ L. Sánchez, *El papel de los paratextos en la construcción lectora. El caso de Geronimo Stilton*, in R. Taberero (ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019, pp. 60-71.

²⁶ C. Marini, *Da Rodari a Stilton: Il filo conduttore della fantasia*, «Pagine giovani», vol. XXXIV, n. 1, 2010, pp. II-X.

²⁷ F. Abril, *Geronimo Stilton. Héroe a su pesar*, «CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil», n. 23, 2010, pp. 7-13.

1. Método

La investigación se realizó a través de una metodología cualitativa centrada en la «*tradición lingüística*, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo»²⁸.

El corpus seleccionado es el que aparece en el informe de *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* en donde se señala que los cinco libros más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años²⁹ son: *Diario de Greg*, *Futbolísimos*, *Harry Potter*, *Gerónimo Stilton* y *Diario de Nikki*.

Estas obras dan título también a sus correspondientes y exitosas sagas, concepto que responde al conjunto de novelas que están conectadas por un argumento común que crea, además, un universo propio de fantasía³⁰. Se ha tomado el primer volumen de cada una de estas series como punto de partida de la construcción de sus personajes.

La técnica de esta investigación ha sido el análisis del discurso basado en la propuesta que *Espín et al.*³¹ hacen sobre el abordaje del código lingüístico y, en concreto, de la doble norma o doble estándar que es aquella en la que las palabras adquieren un significado diverso en función del sexo³². Se buscaron, por tanto, imágenes mentales y adjetivos estereotipados que provocan la degradación semántica que se produce cuando el significado de una palabra toma un sentido negativo si se cambia de género³³. Todo ello en la descripción y en los diálogos, teniendo en cuenta que estos últimos consiguen que quien lee se acerque más a lo que está sucediendo a través de las propias palabras de los personajes, y esto permite mayor aproximación e involucración en el mundo de ficción que se crea en la obra³⁴.

A este punto de partida, se sumaron los estudios de autores como Félix Ortega³⁵ que propone cuatro planos de la personalidad para identificar cuestiones de género: el cuerpo, la inteligencia, el carácter y las interacciones sociales, a los que, Colás y Villaciervos³⁶ incorporan otros dos, quedando

²⁸ L. Fernández, *¿Cómo analizar datos cualitativos?*, «Butlletí LaRecerca. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona», 2006, p. 2.

²⁹ Federación de Gremio de Editores de España, *Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2018*, Madrid, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, Ministerio de Cultura, 2019.

³⁰ Menéndez, Fernández, *Sobre género y géneros: una lectura feminista de los Juegos del Hambre*, cit.

³¹ J. Espín et alii, *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Barcelona, Laertes, 1996.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ M. del C. Bobes, *El diálogo. Estudio pragamático, lingüístico y literario*, Madrid, Gredos, 1992.

³⁵ Citado en P. Colás, P. Villaciervos, *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*, «Revista de Investigación educativa», vol. 25, n. 1, 2007, pp. 35-58.

³⁶ Colás y Villaciervos, *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y*

finalmente una categorización de los estereotipos estructurada en seis bloques: cuerpo, comportamiento social, ámbito competencial (habilidades), gestión de las emociones, expresión afectiva y responsabilidad social³⁷.

Por la similitud de los aspectos a analizar, se unificó la gestión de las emociones y la expresión afectiva en una sola categoría denominada Expresión y Gestión de las emociones. Quedando, finalmente, las siguientes áreas.

Table 1. Categorías y aspectos a analizar en las obras seleccionadas

CATEGORÍAS	ASPECTOS A ANALIZAR
Cuerpo	Características referidas a todo lo relacionado con el atractivo físico y el cuidado corporal. Imagen del cuerpo en hombres y en mujeres.
Comportamiento social	Cómo se comportan los personajes en las diversas circunstancias y si este comportamiento está determinado o no por ser hombre o mujer.
Competencias/Habilidades	Qué tareas, destrezas y competencias se atribuyen a hombres y mujeres.
Expresión y Gestión de las emociones	Cómo abordan, manifiestan, gestionan y expresan las emociones y los sentimientos los personajes masculinos y los femeninos.
Responsabilidad social	Reparto de tareas y contribución económica a la familia.

Las obras objeto de análisis:

Harry Potter y la piedra filosofal

Autor/a: J.K. Rowling.

Ilustraciones: Dolores Avendaño.

Título original: *Harry Potter and the Philosopher's Stone*.

Traducción al español: Alicia Dellepiane.

Año: 1ª edición marzo 1999; 18ª edición noviembre de 2000

Editorial: Salamandra (Barcelona)

La saga de Harry Potter ha traspasado la frontera de lo literario y se ha convertido en todo un fenómeno social. Se debe tener en cuenta que algunas de las obras de la LIJ actual y sus versiones cinematográficas han adquirido un éxito enorme no solo entre el público infantil y juvenil, sino en todo el público en general. Estas obras que superan edades y llegan también al público adulto con un lenguaje accesible y con uso del tiempo muy indefinido se denominan

adolescentes, cit., pp. 35-58.

³⁷ *Ibid.*

*crossover books*³⁸ y, sin duda, las novelas de Harry Potter son un magnífico ejemplo de este tipo de obras.

Este primer volumen supone la presentación de los personajes y la llegada a Hogwarts por lo que es especialmente relevante a la hora de generar identificaciones que contribuyan a fidelizar al público.

Diario de Greg. Un pingao total

Autor/a: Jeff Kinney.

Título original: *Diary of a Wimpy Kid*.

Traducción al español: Esteban Morán.

Año: 1ª edición mayo de 2008; 47ª edición octubre de 2016.

Editorial: RBA (Barcelona).

Esta obra recrea el diario de un adolescente que cuenta sus vivencias tanto en el instituto como en su casa con sus hermanos (dos varones) y con su padre y su madre.

Es el primer volumen de una numerosa saga que, como en el caso de *Harry Potter*, también fue llevada al cine con un gran éxito entre el público infantil y juvenil. Supone también la presentación de los personajes principales.

Diario de Nikki. Crónicas de una vida muy poco glamurosa.

Autor/a: Rachel Renée Russell.

Ilustraciones: Rachel Renée Russell.

Título original: *Dork diaries; Tales from a not so Fabulous Life*.

Traducción al español: Esteban Morán.

Año: 1ª edición septiembre de 2010; 18ª edición junio de 2013.

Editorial: RBA (Barcelona)

El *Diario de Nikki* mantiene el formato exitoso de obras como *Diario de Greg*: escrito en páginas rayadas como si se tratara de una libreta, con una tipografía caligráfica, cambios de letras, uso de negrita, ilustraciones que imitan pequeños dibujos que reflejan lo que la protagonista está sintiendo. El libro imita un diario de una adolescente que cuenta sus vivencias desde el 31 de agosto hasta el 10 de octubre, centrándose, sobre todo, en su vida en el instituto y con su familia.

Geronimo Stilton. Mi nombre es Stilton, Geronimo Stilton.

Autor/a: Elisabetta Dami.

Ilustraciones: Larry Keys.

Título original: *Il mio nome è Stilton. Geronimo Stilton.*

Traducción al español: Manuel Manzano.

Año: 1ª edición en esta presentación, enero de 2010.

Editorial: El País, S.L. (Madrid)

³⁸ Menéndez, Fernández, *Sobre género y géneros: una lectura feminista de los Juegos del Hambre*, cit., p. 174.

Saga de gran éxito pese a que, en un principio, ni aparecía en las listas de recomendaciones ni se consideraba como una obra con calidad literaria. Sin embargo, tanto su narrativa sencilla, dinámica, llena de aventuras y fácil de leer junto con unos paratextos tremendamente atractivos y fundamentados en una idea global que, más que una novela, construía todo un universo, hicieron y hacen de estas novelas un gran éxito entre el público joven.

Futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos.

Autor/a: Roberto Santiago.

Ilustraciones: Enrique Lorenzo.

Título original: *Harry Potter and the Philosopher's Stone.*

Traducción al español: Alicia Dellepiane.

Año: 1ª edición mayo de 2013; 4ª edición octubre de 2013.

Editorial: SM (Madrid).

Colección española que ha contado y sigue contando con un gran respaldo del público desde que se publicó el primer volumen. Escrito en primera persona; a través de Francisco, su protagonista, se nos narran diversas aventuras con un toque de misterio que vivirán un grupo de niños y niñas que juegan al fútbol en el mismo equipo.

2. Análisis de resultados

El análisis de las obras se realizó estructurándolo a través de la tabla de categorías anteriormente descrita.

En las obras analizadas, solo se encuentran referencias a este punto al describir a personajes femeninos, siendo, *Diario de Nikki*, la novela en la que más ejemplos hay. En esta obra los estereotipos del cuerpo giran en torno a la belleza, la moda y cómo gustar a los chicos.

Lo malo es que ningún tío macizo [...] se ha enamorado de mí perdidamente gracias al hechizo irresistible de mi brillo de labios³⁹.

También hay referencias al peso y a cómo las mujeres deben mantener una constante rivalidad entre ellas. A través del personaje de una modelo famosa, se ve cómo se califica de “gordas guarronas” a otras chicas que también quieren ser modelos.

³⁹ R.R. Rusell, *Diario de Nikki. Crónicas de una vida muy poco glamurosa*, Barcelona, RBA, 2010, p. 27.

Tengo que admitir que en America's Next Top Model me da un poco de miedo. Sobre todo cuando les dice a sus competidoras todas esas cosas como ¡Vosotras, asquerosas Gordas Guarronas! ¡No tenéis futuro en la profesión de modelo!⁴⁰

Hermione Granger es la protagonista femenina de la saga de Harry Potter. En el primer volumen, cuando se le presenta al lector, no se presta especial atención a su aspecto físico. Se hace, sin embargo, una sencilla descripción en la que tiene más peso el adjetivo *mandona*.

¿Alguien ha visto un sapo? Neville perdió uno-dijo. Tenía voz de mandona, mucho pelo color castaño y los dientes de delante bastante largos⁴¹.

En Futbolísimos, los estereotipos relacionados con el cuerpo se aprecian, sobre todo, en las descripciones que hace de Helena, la niña que le gusta al protagonista. Frente al resto de personajes, en donde lo físico carece de importancia, cuando Francisco habla de Helena, menciona lo guapa que es o lo grandes que tiene los ojos.

Helena tiene los ojos más grandes que he visto en mi vida, y es tan guapa que no sé qué más puedo decir de ella⁴².

Comportamiento social

Es el área en el que más ejemplos de estereotipos se encuentran y en los dos Diarios es en donde más marcados aparecen.

Diario de Greg:

Sin embargo, había un par de chicas en la parte delantera de la clase que tenían una visión muy distinta. [...] Querían un robot que te avisara de la citas y que en los dedos tuviera diez barras de labios de diferentes tonalidades. A todos los chicos esto nos pareció lo más estúpido que habíamos oído nunca. Así que nos dividimos en dos grupos: chicos y chicas. Nosotros nos fuimos al otro lado de la clase, mientras que las chicas se quedaron charlando de sus cosas⁴³.

Frente a esto, los chicos están descritos como brutos, fuertes y peleones. «A los chicos del instituto SIEMPRE les gusta ver una pelea»⁴⁴.

⁴⁰ Rusell, *Diario de Nikki. Crónicas de una vida muy poco glamurosa*, cit., pp. 34-35.

⁴¹ J.K. Rowling, *Harry Potter y la piedra filosofal*, Barcelona, Salamandra, 2000, p. 92.

⁴² R. Santiago, *Futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos*, Madrid, SM, 2013, p. 12.

⁴³ J. Kinney, *Diario de Greg. Un pringao total*, Barcelona, RBA, 2008, p. 148.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 207.

En esta obra, el comportamiento del padre parece más el de un cómplice o un aliado que el de una figura de responsabilidad, papel que asume su madre, quien parece ser quien manda en casa, impone castigos, va a visitar al profesorado o al director del colegio de Greg y determina qué hacer en cada momento.

Lo bueno de papá es que, cuando se enfada, luego se le pasa enseguida y ya está. [...] En cuestión de castigos, mamá tiene un comportamiento completamente distinto. Si la armas y mi madre te pillas, lo primero que hace es tomarse unos días para pensarse el castigo que va a ponerte⁴⁵.

Esta tónica se mantiene a lo largo del libro, excepto cuando Greg pide una casa de muñecas en Navidad. Aquí se impone el padre por considerar que no era un regalo apropiado para un niño.

Aquel año, cuando mis padres vieron mi lista de regalos, tuvieron una gran discusión. Papá decía que de ninguna manera yo iba a tener una casa de muñecas. Pero mamá opinaba que podía resultar saludable para mí ‘experimentar’ con todo tipo de juguetes que yo quisiera. Por increíble que pueda parecer, papá se impuso en aquella discusión. Me dijo que volviera a escribir la lista y que esta vez escogiera juguetes más ‘apropiados’ para chicos⁴⁶.

En el *Diario de Nikki*, el éxito social para las chicas se basa, en una gran parte del libro, en tener un móvil nuevo, ropa de marca, amigos y ligues, lo que hace que se vincule todo con lo superficial, los superfluo y lo efímero.

El último número de la revista *That’s so hot* dice que el secreto de la felicidad está en la fórmula ADML: Amigos, Diversión, Ligues y Moda⁴⁷.

Además, se insiste en la rivalidad constante entre las chicas y que, ante un chico, da igual la amistad.

Fue en ese momento cuando decidí que, aunque la honradez era una buena cosa en una amiga, el que tuviera capacidad para enrollarme con tíos macizos era bastante más interesante⁴⁸.

En *Gerónimo Stilton*, no se encuentran apenas usos estereotipados o roles que se atribuyan de forma específica a los personajes masculinos y femeninos. De hecho, en el libro, Geronimo Stilton, que es el protagonista, insiste en varias ocasiones en lo intrépida, aventurera y valiente que es su hermana, Tea. Pinky, la joven ratona que Geronimo contrata como ayudante, se presenta también como un personaje que domina la tecnología, que es atrevida, que no se aminora por nada y que incluso enseña a cambiar de estilo vistiendo al propio Gerónimo

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 38-39.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 117.

⁴⁷ Rusell, *Diario de Nikki. Crónicas de una vida muy poco glamurosa*, cit., p. 22.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 223.

lo que hace que, al final del libro, el protagonista reconozca que ha cambiado y, que, en gran parte, se lo debe a Pinky.

¡A partir de hoy, todo va a cambiar! Por lo pronto en mi despacho quiero muebles diferentes, modernos, quizá un poquito alocados, colores alegres, no sé, amarillo, rojo, azul, verde, e incluso fucsia y naranja, ¿Por qué no?⁴⁹

Sí es cierto que los estereotipos aparecen de forma sutil, como cuando llama a Pinky para ir de compras porque son las chicas las que entienden de moda o la sección del periódico de la que ella se ocupa que se llama *Sensacional* y en la que, tal y como explica Pinky:

En el periódico hay información sobre las últimas tendencias de la moda, sobre los secretos de las estrellas, etcétera, etcétera, etcétera⁵⁰.

En *Futbolísimos*, los estereotipos que aparecen vinculados a esta área se relacionan con el mando y con el saber. Siempre que se describe a las mujeres comportándose de este modo, se hace de una forma peyorativa. También tiende a calificarse de extraño todo aquello que hacen las chicas, como si el único patrón de medida o de normalidad fuese el dado por los varones.

A los de la asociación de madres y padres de alumnos les gusta mucho reunirse y tomar decisiones. Sobre todo a la madre de Anita, que se llama Laura, y es una sabionda y una doña Perfecta y una mandona. En mi clase hay muchas chicas que hacen cosas muy extrañas, que mejor no las voy a contar porque seguro que nadie las creería⁵¹.

Este tipo de estereotipos peyorativos vinculados al mando y al saber se dan también en el personaje de Hermione.

Hermione se negaba a hablar con Harry y Ron, pero como era una sabionda marimandona, los chicos lo consideraron como un premio⁵².

Capacidades

En *Harry Potter*, JK Rowling deja claro, desde el inicio, que Hermione es mucho más estudiosa e inteligente que Harry y que Ron, pese a que esto le acarrea que no quieran estar con ella.

⁴⁹ E. Dami, *Geronimo Stilton. Mi nombre es Geronimo Stilton*, Madrid, El País, S.L., 2010, p. 105.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 108.

⁵¹ Santiago, *Futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos*, cit., p. 25.

⁵² Rowling, *Harry Potter y la piedra filosofal*, cit., p. 139.

-No es raro que nadie la aguante- dijo a Harry, cuando se abrían paso en el pasillo-. Es una pesadilla, te lo digo en serio.

Alguien chocó contra Harry. Era Hermione. Harry pudo ver su cara y le sorprendió ver que estaba llorando.

-Creo que te ha oído.

-¿Y qué?-dijo Ron, aunque parecía un poco incómodo-. Ya debe haberse dado cuenta de que no tiene amigos⁵³.

En este aspecto, es fundamental señalar que la amistad de Harry y Hermione comienza a hacerse fuerte cuando Harry y su amigo Ron la salvan de un troll en el capítulo 10: «Pero desde aquel momento Hermione Granger se convirtió en su amiga»⁵⁴ reproduciendo lo que Marta Roqueta⁵⁵ denomina el tropo de la *dama en peligro*. Así, la joven que parecía tan segura de sí misma y que tantas cosas sabía, se muestra débil y necesita de la protección y el cuidado del protagonista masculino lo que le permite a este recuperar protagonismo y convierte a Hermione en una simple compañera de aventuras del verdadero héroe.

Hermione Granger estaba agazapada contra la pared opuesta, con aspecto de estar a punto de desmayarse. [...] Entonces Harry hizo algo muy valiente y muy estúpido: corrió, dando un gran salto y se colgó, por detrás, del cuello de aquel monstruo⁵⁶.

Harry Potter es el héroe y el gran protagonista de la saga. Hermione aparece como una figura dependiente de él, lo que hace que Harry se gane el protagonismo, no solo por aparecer más en la obra, sino por prestigio y dominio⁵⁷.

-[...] Yo soy Hermiones Granger. ¿Y vosotros quiénes sois?

Dijo todo aquello muy rápidamente.

Harry miró a Ron y se calmó al ver en su rostro aturdido que él tampoco se había aprendido todos los libros de memoria.

-Yo soy Ron Weasley-murmuró Ron

-Harry Potter-dijo Harry.

-¿Eres tú realmente?-dijo Hermione-. Lo sé todo sobre ti, por supuesto, conseguí unos pocos libros extra para prepararme más y tú figuras en Historia de la magia moderna. Defensa contra las Artes Oscuras y Grandes eventos mágicos del siglo XX⁵⁸.

⁵³ *Ibid.*, p. 145.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 151.

⁵⁵ M. Roqueta, *Zena*, 14 de Octubre de 2016, <<http://zena.cat/es/representacion-de-genero-en-harry-potter>> (ultimo acceso: 4.10.2020).

⁵⁶ Rowling, *Harry Potter y la piedra filosofal*, cit., pp. 148-149.

⁵⁷ Menéndez, Fernández, *Sobre género y géneros: una lectura feminista de los Juegos del Hambre*, cit.

⁵⁸ Rowling, *Harry Potter y la piedra filosofal*, cit., p. 92.

Como les ocurre a muchos otros, en un primer momento, el héroe rechaza su misión y trata de rebelarse contra ella para después asumir su papel y llevarlo hasta las últimas consecuencias respondiendo así a las fases que Joseph Campbell recoge en *El héroe de las mil caras*⁵⁹ (Campbell, 1959). Al inicio de la obra se siente un tanto cohibido frente a Hermione que se presenta más inteligente y con más capacidad para el estudio y la magia que él, pero, a medida que avanza la obra, Harry se posiciona como valiente, atrevido y desobediente lo que hace que los roles y los estereotipos se vayan asentando progresivamente.

Harry había sido siempre flaco y muy bajo para su edad. Además, parecía más pequeño y enjuto de lo que realmente era, porque toda la ropa que llevaba eran prendas viejas de Dudley, y su primo era cuatro veces más grande que él. Harry tenía un rostro delgado, rodillas huesudas, pelo negro y ojos de color verde brillante. Llevaba gafas redondas siempre pegadas con cinta adhesiva, consecuencia de todas las veces que Dudley le había pegado en la nariz. La única cosa que a Harry le gustaba de su apariencia era aquella pequeña cicatriz en la frente, con la forma de un relámpago⁶⁰.

Otro estereotipo que suele repetirse, relacionado con las capacidades, es el que tiene que ver con la habilidad matemática y científica que se supone escasa en las chicas. El *Diario de Nikki* se hace eco de esta idea y así la plasma.

Hoy teníamos el examen de matemáticas con el cálculo de volúmenes y yo estaba muy nerviosa. Más que nada porque las matemáticas no se me dan muy bien⁶¹.

El tema de la habilidad física y la capacidad para el deporte se recoge en *Futbolísimos*. Queda claro que el hecho de que haya niñas que jueguen bien al fútbol o que corran rápido resulta extraño o incluso parezca que no es propio de ellas sino de chicos.

Con el número 3, Marilyn, lateral izquierdo. Corre tan rápido que a veces te olvidas de que es una niña⁶².

Expresión y Gestión de las emociones

En la mayor parte de las obras, la expresión de los sentimientos, se vincula con lo femenino. En el *Diario de Greg*, se identifica con su madre, a quien el protagonista usa de “excusa” para justificar la escritura de lo que él mismo

⁵⁹ J. Campbell, *El héroe de las mil caras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1959.

⁶⁰ Rowling, *Harry Potter y la piedra filosofal*, cit., p. 24.

⁶¹ Rusell, *Diario de Nikki. Crónicas de una vida muy poco glamurosa*, cit., p. 87.

⁶² Santiago, *Futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos*, cit., p. 12.

califica como “memorias” y no como diario por la posible connotación peyorativa que él cree que tendría.

Fue idea de mi madre, no mía. Está loca si cree que voy a escribir aquí mis ‘sentimientos’ y tonterías por el estilo⁶³.

En *Futbolísimos*, como el protagonista es un chico, desprecia todo aquello que implique sentimientos o emociones, llegando incluso a calificarlo de “cosas horribles”.

¿Éramos un equipo de fútbol o un grupo de cotillas hablando de novios y novias y otras cosas horribles?⁶⁴

En el *Diario de Nikki*, aparece, de forma constante a modo de hilo conductor, el enamoramiento de la protagonista con uno de los chicos de su instituto. Todo acaba girando en torno a la expresión de esos sentimientos, manteniendo la idea del amor romántico y la entrega al mismo.

Cada detalle de su rostro perfecto ha quedado grabado de una manera permanente en mi corazón. ¿Será que me estoy enamorando por primera vez?⁶⁵

Tanto en esta obra como en *Harry Potter*, la gestión emocional se vincula con los personajes femeninos en momentos de debilidad y en los que el autoconcepto y la autoestima se generan en función de lo que piensen o digan los personajes masculinos con los que se relacionan.

No hay referencias a la gestión emocional de los chicos, como si esta estuviese siempre en permanente control o como si los varones no necesitaran desarrollarla. Además se identifica emoción con debilidad o falta de carácter lo que coloca en posición de inferioridad a las mujeres.

Responsabilidad social

Esta área se refiere a cómo se reparten las tareas o de quién provienen los ingresos económicos. No se han encontrado referencias explícitas para este apartado. Podría interpretarse como implícita la que se aprecia en la madre y el padre de Greg en *Diario de Greg*, en la que se dice que la madre es la que va a ver al director del centro y la que se ocupa de las cuestiones básicas de la casa, sin embargo, no hay ningún diálogo ni descripción en el que aparezcan explicitados estereotipos que puedan vincularse a esta área seguramente porque

⁶³ Kinney, *Diario de Greg. Un pingao total*, cit., p. 1.

⁶⁴ Santiago, *Futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos*, cit., p. 43.

⁶⁵ Rusell, *Diario de Nikki. Crónicas de una vida muy poco glamurosa*, cit., pp. 58-59.

las obras se dirigen a un público infantil y juvenil y la parte de provisión de recursos para el hogar no es algo que forme parte de la vida de los protagonistas.

Conclusiones

Tras el análisis de las obras seleccionadas, podemos apreciar, de forma general, que los estereotipos de género aparecen, consciente o inconscientemente, de forma sutil, tal vez porque hoy día, el sexismo explícito podría ir en detrimento de la obra⁶⁶.

La carga de estereotipos no es igual en las cinco obras analizadas, y aquellas que adoptan el formato de diario son mucho más explícitas en el uso de adjetivos o de comportamientos estereotipados. Hay, sin embargo, una serie de rasgos, que, de un modo u otro, aparecen reflejados en todo el corpus escogido. Así, cuando, se trata de abordar desde una perspectiva de género la competencia verbal, lo femenino siempre se relaciona con una excesiva verborrea y una gran fluidez de lenguaje, mientras que a los varones se les identifica con una mayor reserva e introspección y que, por lo tanto, evitan las manifestaciones personales y emocionales, aspecto en el presente análisis que coincide con las conclusiones aportadas por Colás y Villaciervos⁶⁷.

De este modo, en el *Diario de Greg*, los estereotipos que aparecen están vinculados directamente con las actitudes y comportamientos del padre y la madre, y también con las compañeras del instituto. Todos los que se han encontrado hacen referencia a expresión de emociones, comportamiento social o a la preocupación de sus compañeras por la belleza/cuerpo de un modo superficial. Pese a no existir diálogos, la propia estructura del diario ya facilita descripciones y mensajes en estilo indirecto en los que se encuentran ejemplos de cada uno de los tipos de estereotipos señalados.

En la otra obra seleccionada en forma de diario, *Diario de Nikki*, la protagonista, plantea los estereotipos que se les atribuyen a las adolescentes: la preocupación por el aspecto físico y por la moda, gustar a los chicos, querer integrarse y formar parte de un grupo popular, la rivalidad con otras chicas y ser una “cotilla”.

Como ocurre en el *Diario de Greg*, aunque no haya diálogos en estilo directo, el mismo diario ya facilita descripciones y mensajes donde poder encontrar los estereotipos que se señalan.

⁶⁶ M.C. Hamilton et alii, *Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update*, «Sex Roles», n. 55, 2006, pp. 757-765.

⁶⁷ Colás, Villaciervos, *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*, cit.

Los múltiples estudios que en los últimos años se han hecho sobre diversos aspectos de *Harry Potter*⁶⁸, ofrecen perspectivas diversas sobre el papel de Harry y de Hermione como protagonistas masculino y femenino respectivamente. En el análisis realizado, aparecen algunos rasgos que apuntan a esa imagen de Harry como héroe y Hermione como una figura dependiente de él, lo que permite que el protagonista pueda «recuperar su autoestima masculina»⁶⁹.

Tanto en *Geronimo Stilton* como en *Futbolísimos* son escasas las apariciones de aspectos vinculados a los estereotipos de género. *Geronimo Stilton* es la obra en la que menos estereotipos aparecen, no se han encontrado apenas ejemplos de estos y los que se señalan aparecen de una forma sutil.

Los que se han analizado en *Futbolísimos*, se encuentran en los primeros capítulos cuando el niño de 11 años protagonista de la historia, se presenta y hace lo mismo con el resto de personajes. Una vez que se han descrito, los estereotipos se quedan diluidos en la trama y el desarrollo de la aventura. Es de destacar también que aparecen muchos personajes femeninos en la obra y que tienen papeles relevantes en el desarrollo de la trama.

En todas las obras, los chicos tienen marcado, desde el inicio, un modelo de éxito determinado por el patriarcado; triunfan cuando son fuertes, valientes, deportistas e inteligentes. Incluso cuando, como en el caso de Francisco en *Futbolísimos*, temen enfrentarse a materias como matemáticas, acaban teniendo éxito porque se sienten seguros a la hora de afrontar nuevos retos, algo que, como se podía ver en el personaje de Nikki, no sucede con las chicas que, en este aspecto desarrollan una autoestima mucho más baja lo que influye en la creación de estereotipos de superioridad masculina que se van arraigando desde edades tempranas⁷⁰.

Además, las relaciones que se plasman en las obras entre mujeres, chicas o niñas, son totalmente diferentes a las de la camaradería de los varones; excepto las que se establecen entre mujeres que son familia, el resto de las relaciones suele ser de rivalidad y si surge la amistad es tras una serie de dificultades⁷¹.

⁶⁸ Cherland, *Harry's girls: Harry Potter and the discourse of gender*, cit.; Fanjul, Mendoza, *Harry Potter y la cascada de sentidos*, cit.; Heilman and Donaldson, *From Sexist to (sort-of) Feminist Representations of Gender in the Harry Potter series*, cit.; Hunt, *Representations of gender and agency in the Harry Potter series*, cit.; Menéndez, Fernández, *Sobre género y géneros: una lectura feminista de los Juegos del Hambre*, cit.; Schoefer, *Harry Potter's girl trouble: The world of everyone's favourite kid wizard is a place where boys come first*, cit.; N. Tucker, *The rise and rise of Harry Potter*, «Children's literature in education», n. 30, vol. 4, 1999, pp. 228-229.

⁶⁹ Colomer, Olid, *Princesas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil*, cit., p. 9.

⁷⁰ M.E. Simón, *Convivencia y relaciones desiguales, Proyecto Nahiko*. Vitoria, Emakunde, 2005, <https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/les_def/adjuntos/2005.03.02.elena.simon.pdf> (ultimo acceso: 4.10.2020).

⁷¹ Arranz, *La eficacia simbólica de los estereotipos de género en la reproducción de la hegemonía masculina. Análisis de contenido de la literatura infantil y juvenil*, cit.

Pese a los aspectos anteriormente referidos, el corpus de obras de LIJ seleccionado, refleja, en cierto modo, los avances y las carencias que se han dado y se siguen dando en la superación de los géneros y la búsqueda de la igualdad⁷². Aparecen personajes femeninos que desempeñan papeles o roles tradicionalmente masculinos, y aunque sus descripciones se cuidan más y se trata de que los estereotipos aparezcan de forma más sutil, aún quedan muchos roles y estereotipos que romper y que decodificar para que los niños y las niñas no asuman dichas construcciones de género que acentúan todavía más la brecha de la desigualdad.

Es importante, por lo tanto, a este respecto, que se insista y se ayude a que, en la infancia, se aprenda a diferenciar lo que es la identidad biológica y lo que son patrones de comportamiento generados, de forma arbitraria, por la sociedad, al tiempo que, desde los centros escolares, se potencien prácticas de lectura crítica y de deconstrucción de los textos desde una perspectiva de género⁷³.

⁷² Colomer, Olid, *Princesas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil*, cit., pp. 11-12.

⁷³ Wharton, *Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme*, cit.

Publicación 2:

- Rodríguez, L. (2021). ¿Es Harry Potter un estereotipo machista? En J. C. Suárez; N. Martínez y P. Panarese (Ed.), *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica* (pp. 603-616) Dykinson.
- **Aceptado para su publicación/ Publicado:** 13/09/2020

Indicadores de calidad de la editorial: Editorial Dykinson, número 12 en el ranking SPI por disciplinas (Educación) CUARTIL: Primer (Q1). ICEE de 28

Este capítulo responde a los siguientes objetivos específicos:

Determinar cuáles son los estereotipos de género que aparecen en una de las obras más leídas por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, respondiendo a la categorización que, en el presente estudio, se hacen de los mismos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Copyright by Los autores

Foto de la portada: Eva Hernández Martínez

Madrid, 2020

ISBN: 978-84-1377-311-7

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica

Editores

Juan Carlos Suárez Villegas

Natalia Martínez Pérez

Paola Panarese

Coordinadora editorial

Eva Hernández Martínez

Contenidos

PRÓLOGO... ix

CAPÍTULO 1. Diagnóstico de la esfera pública... 1

Lourdes Royo Naranjo, Susana García Bujalance y Antonio Vargas Yáñez

El poder como objeto del deseo. El problema de la autolegitimación en el caso de las mujeres... 3

David Santamaría Cid de León

Poder y ética de dominación en el espacio público a través de la masculinización del discurso político... 16

Diana Paola Garcés Amaya

Estereotipos y silencios. Evaluación de solicitudes de asilo por persecuciones de género en España... 35

Tatiana Marisel Pizarro

Representaciones sobre el trabajo femenino en la política pública. El caso Ellas Hacen (2013-2019)... 55

Enrique Ruiz Gros

Discriminación laboral de las mujeres transgénero... 76

Moisés Mañas Olmo y Blas González Alba

Narrativas de personas con discapacidad intelectual: imagen social, identidad y micromachismos... 89

CAPÍTULO 2. Lenguaje y poder... 103

Eugenia Fernández Martín

Análisis de las percepciones del alumnado universitario sobre micromachismos en el lenguaje... 105

Ígor Rodríguez Iglesias

La fundamentación lingüística del lenguaje inclusivo ante el masculino genérico. Designación potencial, significado y consecuencias sociales... 116

Marta Pérez Adroher

Feminismo y Psicoanálisis ¿Qué dicen los psicoanalistas del micromachismo?... **135**

Olga Koreneva Antonova, María Presentación Aguilera Crespillo y María Pilgún

Micromachismos en la enseñanza de alemán, árabe y ruso para estudios de Traducción e Interpretación... **160**

Jon San vicente Eguiguren, Rosana Peris Pichastor y Sonia Agut Nieto

Explorando el “velo del lenguaje” en la construcción identitaria y las relaciones entre hombres homosexuales... **171**

CAPÍTULO 3. La educación en la palestra... 189

Antonio Nadal Masegosa

Análisis de género y micromachismo en revistas de educación de reconocido prestigio... **192**

Virginia Alcaraz Rodríguez

Estereotipos de género y micromachismos en educación física. Revisión sistemática... **206**

Lucía Gloria Vázquez Rodríguez, Francisco José García Ramos y Álvaro Sánchez Gómez

Género, medios de comunicación y TIC: propuestas para la investigación, la educación y la capacitación docente... **218**

Antonio Nadal Masegosa y Lourdes Aranda

Análisis de la educación y cambio social: feminización sin feminismo... **241**

Nereida Cea

Revisión bibliográfica y líneas de investigación en los estudios de género... **256**

CAPÍTULO 4. Estrategias de aprendizaje... 267

Sonia Reverter

Comprender para transformar. Teoría y práctica en acción contra los micromachismos... **269**

Ana María De la Torre Sierra

Influencia de la edad y el género en la formación de conceptos emocionales en el alumnado de Educación Primaria... **280**

Antonio Nadal Masegosa y Lourdes Aranda

Análisis de la mujer en la Historia de la Educación en la España Contemporánea... **293**

Sergio Nava Lara

Micromachismos en la educación pública de México. La voz desde dentro... **308**

CAPÍTULO 5. Desmontando la violencia sexual... 327

Maite Carretero Sanjuan e Irene de Lamo Velado

Pasado, presente y futuro de los delitos de agresión y abuso sexual. Una aproximación legislativa... **327**

Sandra Milena Parra Barrera y María del Mar Sánchez Fuentes

Marco jurídico de la violencia sexual: consentimiento sexual y riesgo de victimización secundaria en Colombia... **351**

Tabita Aija Silva Moreira, Cristina Herrero Villoria, Antonia Picornell Lucas, María Carmen Patino Alonso e Ilana Lemos de Paiva

Colonización, racismo y explotación sexual de mujeres y niñas en España: variables engarzadas a un mismo fin... **365**

Gloria Margarita Gurrola Peña, Oscar Armando Esparza del Villar, Patricia Balcázar Nava y Priscila Montañez Alvarado

Justificación de la violencia por hombres agresores... **382**

María Encarnación Quesada Herrera y María Cristina Fuentes Lara

Acoso sexual callejero. Estudio de caso en los centros educativos de Granada... **400**

CAPÍTULO 6. Violencia de género vs. Violencia simbólica... 421

Nieves Moyano Muñoz y Reina Granados de Haro

Consentimiento sexual, concepto y evaluación: marco introductorio... **423**

Carmen Lledó Rando

Control Coercitivo, el comienzo de la violencia de género... **434**

Brenda Rodríguez Aguilar y Germán Benito Bernáldez Jaimes

Micromachismos observados en las sobrevivientes de feminicidio... **453**

José María García de Diego

Formas latentes y manifiestas de violencia contra las mujeres en el parto... **469**

Pilar Iglesias Aparicio

(Micro)violencias y pandemia COVID-19... **486**

CAPÍTULO 7. De relaciones y afectos... 503

Estrella Fátima Rueda Aguilar

Dependencia emocional y autoestima en adultos jóvenes universitarios... **50**

Esther Mena Rodríguez, Lourdes Aranda y María Inmaculada Jiménez Perona

Análisis de las asimetrías de género en las relaciones de parejas. Un estudio piloto... **523**

Julia María Díaz Calvarro

La invisibilidad de los modelos de familia no tradicional como sujetos de protección en materia fiscal... **535**

Viviana Castellanos Suárez

Feo, fuerte y formal: alternativas ante los estereotipos de masculinidad... **553**

Belén Blázquez Vilaplana y Francisco Javier Alarcón González

Teletrabajar no es conciliar: análisis con perspectiva de género de los micro machismos aceptados en nuestra nueva realidad... **566**

Raúl Arriaga Ortiz

Nichos de género y conductas de pareja micromachistas hacia mujeres “vestidas”/ trans en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México... **582**

CAPÍTULO 8. Redes sociales y cultura popular... 601

Lucía Rodríguez Olay

¿Es Harry Potter un estereotipo machista?... **603**

Lidia Santiago Calahorro

Educar en igualdad a través del rap... **617**

Antonio Nadal Masegosa y Eugenia Fernández Martín

Análisis didáctico-pedagógico de género en los vídeos tendencia de Youtube. Reggaeton y micromachismo... **632**

¿Es Harry Potter un estereotipo machista?

Lucía Rodríguez Olay

Universidad de Oviedo

rodriguezolucia@uniovi.es

Resumen

Nuestro sistema educativo y la formación de nuestros docentes debe incluir prácticas y reflexiones sobre los estereotipos de género y su influencia en el alumnado si se quiere contribuir a la construcción de una sociedad igualitaria. La presente comunicación aborda dicha problemática a través del análisis de algunos aspectos de Harry Potter, una de las obras de Literatura Infantil y Juvenil que más repercusión ha tenido en la última década, tratando de poner de manifiesto cómo las construcciones socioculturales que aparecen representadas en sus personajes protagonistas crean una imagen que potencia estereotipos que pueden ser interiorizados por niños y niñas. La investigación se ha basado en un análisis cualitativo, centrándose en la búsqueda de imágenes mentales estereotipadas, a través de los diálogos y las descripciones. Como resultado aparece la presencia, de gran parte de los estereotipos que se habían señalado en el punto de partida del estudio.

Palabras clave

Estereotipos de género, literatura infantil y juvenil, educación primaria, lectura, igualdad.

1. Introducción

La construcción cultural y la creación de modelos rígidos arbitrarios que generan desigualdades ya desde la infancia se pueden abordar desde diferentes perspectivas para transformarlos, hacerlo con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante) permite múltiples posibilidades metodológicas. Estos estereotipos están generados por su contexto social, cultural y educativo, y en él, la LIJ representa una de las formas fundamentales de transmisión de valores, actitudes y comportamientos (Kortenhaus y Demarest, 1993). Esta socialización insiste en la supremacía masculina e incide, por lo tanto en la diferencia de los géneros (Menéndez y Fernández, 2015).

La perspectiva de género, responde a la consideración de la crítica literaria feminista de abordar los estereotipos en las obras de la LIJ para investigar el papel de las mujeres y los hombres en ellas y su posible influencia en los y las lectoras más jóvenes. (Fernández-Artigas, Etxaniz y Rodríguez-Fernández, 2019). Esta crítica ha puesto de manifiesto como lo femenino ha estado, tradicionalmente, relegado a un segundo plano en todos los ámbitos de la cultura. En la LIJ, no solo por el número menor de autoras reconocidas, sino por el número de protagonistas femeninas o por los estereotipos que se les atribuyen, lo que contribuye a acrecentar el poder masculino (Arranz, 2013).

Sue Wharton (2005) aborda la importancia de la representación de los estereotipos de género en los libros de la LIJ aplicando este análisis a una selección de textos, tal y como se hace en el presente artículo. Su propuesta de deconstrucción del texto y de la presencia de esos estereotipos resulta sumamente interesante. Wharton (2005) concluye que la supremacía de lo masculino queda patente en los textos analizados, o bien por el número y la presencia de protagonistas varones, o bien por las pautas de comportamiento y actitudes que se les atribuyen.

Estudios más recientes como los de García y Hernández (2016) señalan cómo esa visión sexista responde a la estructura patriarcal en la que los varones dominan porque son “más fuertes y más racionales y las mujeres son naturalmente débiles, inferiores en el intelecto y en las capacidades racionales e inestables

emotivamente” (García y Hernández, 2016, p.107). Además, en la LIJ de hoy día, aparece un tipo de heroína muy actual que responde a la idea de que “las chicas pueden ser decididas y desinhibidas” (Colomer y Olid, 2009, p. 7) lo que hace que los chicos, atendiendo a que el desarrollo en la pubertad se produce antes en las chicas, pueden ser “más tiernos, desorientados e inexpertos” (Colomer y Olid, 2009, p. 7). Estos estudios previos, son el punto de partida para el posterior análisis de los diálogos y las descripciones que respondan a estereotipos de género.

El diálogo en Harry Potter es un elemento fundamental que se emplea de forma constante para darle más realismo a la historia al tiempo que involucra más directamente en la acción al público lector (Fanjul y Mendoza, 2009). A través de ellos, y de descripciones que se suceden en el texto, JK Rowling va introduciendo y presentando a los personajes. La caracterización de Hermione y Harry suscita diversas opiniones. Hay quienes consideran que Rowling consiguió crear unos personajes duales que varían sus roles de fuerte/activo dependiendo de la circunstancia y esto dota a Hermione de características que rompen con los tradicionales estereotipos de género (Fry, 2001).

Sin embargo, en muchos más estudios, se acusa a Rowling de crear personajes femeninos que no son unas grandes heroínas, tanto en el caso de Hermione, que parece responder al papel de la chica que necesita ser salvada, como en el de las profesoras de Howgarts en donde no hay ninguna que sea tan sabia como Dumbledore. (Schoefer, 2000).

Hermione no se muestra ni tan fuerte ni tan segura de sí misma como debería serlo para representar un estereotipo femenino positivo, esto sobre todo se acusa por su carácter y por su falta de control emocional, lo que hace que el público lector la vea más débil que a Harry o a Ron (Heilman y Donaldson, 2009). Parece que Rowling emplea siempre un discurso racional para los personajes masculinos y uno más irracional y emocional para las chicas (Cherland, 2008). Esto supone que las mujeres aparezcan, sistemáticamente, excluidas de actuaciones que impliquen poder o que sean realmente significativas (Hunt, 2015).

Hay, en la LIJ actual, una tendencia a que aparezca una caracterización de los personajes femeninos que sitúa a las mujeres capaces de hacer cosas, inteligentes e

incluso, en muchas ocasiones, valientes. En realidad, esta representación, conocida como el *Síndrome Trinity*, es una trampa porque resulta mucho más complejo determinar los sesgos de género que puede tener el personaje (Molinari, Rex y Roqueta, 2018). Ya no aparece de forma pasiva, sino que lo hace activamente y, por ello, cuando le suceden cosas se le achacan a sus propios fallos lo que, inevitablemente, hace que se posicione en inferioridad con respecto a los personajes masculinos.

2. Método

La investigación se realizó a través de una metodología cualitativa centrada en la “tradición lingüística, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo” (Fernández, 2006, p. 2). La elección de *Harry Potter y la piedra filosofal*, estuvo determinada porque ser una de las obras que forma parte del corpus que aparece en el informe de *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* en donde se señalan los libros más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años (FGEE, 2019, p. 105).

El título elegido forma parte de una exitosa saga, un concepto que hace referencia al conjunto de obras que están conectadas por un argumento común que genera un universo propio y único de fantasía (Menéndez y Fernández, 2015). Se ha tomado el primer volumen por considerar que es el punto de partida de la construcción de los personajes centrales, fundamentalmente, Harry y Hermione.

A través de la propuesta que hacen Espín et al. (1996) se ha abordado el análisis del discurso. Al igual que estos autores, se ha considerado la cuestión de la doble norma o doble estándar que es aquella en la que las palabras adquieren un significado diverso en función del sexo (Espín et al., 1996) para interpretar el código lingüístico, una de las bases de la presente investigación.

Se llevó a cabo una búsqueda de imágenes mentales y adjetivos estereotipados que, al cambiar de género, adquirirían un sentido negativo, provocando una degradación semántica (Espín et al., 1996). Esta búsqueda se centró en descripción y en los diálogos, ya que estos últimos permiten, a quien lee, tener

mayor aproximación e implicación con lo que está sucediendo en la ficción a través de las palabras de los propios personajes y no solo del narrador (Bobes, 1992).

Posteriormente, se añadieron los estudios de Colás y Villaciervos (2007) en los que, a través de seis bloques, se categorizaban los estereotipos que podían aparecer en una obra. Estas seis áreas son: cuerpo, comportamiento social, ámbito competencial (habilidades), gestión de las emociones, expresión afectiva y responsabilidad social. (Colás y Villaciervos, 2007)

A medida que se desarrollaba el análisis, se comprobó que el bloque de gestión de las emociones y el de la expresión afectiva tenían gran cantidad de características y rasgos comunes por lo que se unificó en una sola categoría denominada Expresión y Gestión de las emociones.

Tabla 1. Categorías y aspectos a analizar en las obras seleccionadas

Cuerpo	Imagen del cuerpo en hombres y en mujeres
Comportamiento social	Comportamiento de los personajes dependiendo de si son hombres o mujeres.
Competencias/Habilidades	Tareas, destrezas y competencias atribuidas a hombres y mujeres.
Expresión y Gestión de las emociones	Manifestación, gestión y expresión de las emociones y los sentimientos de los personajes masculinos y los femeninos.
Responsabilidad social	Reparto de tareas y contribución económica a la familia.

Fuente: Elaboración propia tomando como base la propuesta de Colás y Villaciervos (2007).

3. Análisis de resultados

El análisis de *Harry Potter y la piedra filosofal*, se realizó estructurándolo a través de la tabla de categorías anteriormente señalada.

3.1. Cuerpo

Son pocas las referencias al físico que J.K Rowling hace de cualquiera de sus personajes. Unas breves líneas que sirven a quien lee como referencia para hacerse una ligera idea de cómo podrían ser Harry, Hermione, Ron o cualquier otro personaje. Son, en general, obras de acción y de ahí que las descripciones tiendan a ser bastante escuetas.

Como se ha señalado, Hermione Granger es la protagonista femenina de la saga de Harry Potter. Ya desde el momento en el que, en el primer volumen, aparece en el tren que les conducía a Hogwarts se presta escasa atención a su aspecto físico y, sin embargo, sí se incide en el adjetivo *mandona* que irá acompañando al personaje a lo largo de casi toda la saga.

La muchacha ya llevaba la túnica de Hogwarts ¿Alguien ha visto un sapo? Neville perdió uno-dijo. Tenía voz de mandona, mucho pelo color castaño y los dientes de delante bastante largos. (Rowling, 2000, p. 92).

La descripción física de Harry es más extensa y sí se recrea más en sus rasgos, haciendo especial hincapié en la cicatriz de su rostro, sobre todo por la trascendencia de la misma en el desarrollo de la historia. La caracterización de este personaje, acentúa la tendencia ya señalada que posiciona a los personajes masculinos como despistados y un tanto débiles frente a los femeninos que, respondiendo al síndrome Trinity, parecen siempre preparados para todo.

Harry había sido siempre flaco y muy bajo para su edad. Además, parecía más pequeño y enjuto de lo que realmente era, porque toda la ropa que llevaba eran prendas viejas de Dudley, y su primo era cuatro veces más grande que él. Harry tenía un rostro delgado, rodillas huesudas, pelo negro y ojos de verde brillante. Llevaba gafas redondas siempre pegadas con cinta adhesiva, consecuencia de

todas las veces que Dudley le había pegado en la nariz. La única cosa que a Harry le gustaba de su apariencia era aquella pequeña cicatriz en la frente, con la forma de un relámpago (Rowling, 2000, p. 24).

3.2. Comportamiento social

En *Harry Potter y la piedra filosofal* no son muy abundantes este tipo de estereotipos vinculados al género. Cuando aparecen, lo hacen siempre girando en torno al hecho de que Hermione tiende a mandar y eso se ve como algo negativo y se comenta de ella de forma peyorativa; lo mismo ocurre con el saber o con el interés por aprender que tiene el personaje.

Hermione se negaba a hablar con Harry y Ron, pero como era una sabionda marimandona, los chicos lo consideraron como un premio (Rowling, 2000, p. 139).

3.3. Capacidades

Siguiendo la línea de lo analizado en bloques anteriores, se puede observar que esta es el área en la que mayor cantidad de estereotipos aparecen. Desde el inicio, la autora hace que los y las lectoras vean que Hermione es mucho más estudiosa e inteligente que Harry y Ron, sin embargo, estos, especialmente Ron, consideran que esta capacidad de la protagonista, lejos de ser algo admirable, resulta repelente y hace que Hermione sea alguien con quien no es deseable estar. La conclusión implícita es que no conviene ser demasiado lista porque si no, no querrán estar contigo, en palabras de Ron:

- No es raro que nadie la aguante -dijo a Harry, cuando se abrían paso en el pasillo-. Es una pesadilla, te lo digo en serio.

Alguien chocó contra Harry. Era Hermione. Harry pudo ver su cara y le sorprendió ver que estaba llorando.

-Creo que te ha oído.

- ¿Y qué? -dijo Ron, aunque parecía un poco incómodo-. Ya debe haberse dado cuenta de que no tiene amigos (Rowling, 2000, p. 145).

En esta categoría se debe señalar también cómo la amistad entre los tres personajes comienza a forjarse cuando los dos chicos salvan a Hermione del trol que se encuentra en el baño; es decir, comienzan su relación cuando la protagonista femenina se muestra débil y, supuestamente, necesitada de la ayuda de los dos varones que acuden a su rescate. Así, en el capítulo 10 se dice: “Pero desde aquel momento Hermione Granger se convirtió en su amiga” (Rowling, 2000, p. 151). Este comportamiento reproduce lo que Marta Roqueta (2016) define el tropo de la *dama en peligro*, y, de este modo, la chica que había sido caracterizada como segura de sí misma y con tantos conocimientos y sabiduría, aparece débil y necesitada de protección. Es ahí cuando se hacen amigos, es en ese momento cuando Harry recupera su posición de héroe y su verdadero protagonismo. No importa que ella sepa más cosas, al final, es Harry quien destruye al trol y de nada le han servido a ella todas sus horas de estudio.

Hermione Granger estaba agazapada contra la pared opuesta, con aspecto de estar a punto de desmayarse. [...]Entonces Harry hizo algo muy valiente y muy estúpido: corrió, dando un gran salto y se colgó, por detrás, del cuello de aquel monstruo. (Rowling, 2000, pp. 148-149).

Hermione aparece, entonces, como una figura que depende de Harry, es una compañera y no una verdadera heroína; así Harry gana en protagonismo, no solo por aparecer más en la obra, sino porque gana el dominio de la situación y se hace con el prestigio de toda la escuela (Menéndez y Fernández, 2015). Vuelve a aparecer el síndrome Trinity presentado a Hermione como a alguien muy competente, pero que, sin embargo, se pone en peligro en diversas ocasiones para que el héroe, en este caso Harry, la rescate y la ponga a salvo (Roqueta, 2015).

Puede parecer, al comienzo de la obra, que Harry se siente cohibido frente a Hermione. Ella se presenta segura, llena de conocimientos, de intereses, de ganas de aprender. Al leer la obra se la ve como la más capaz para la magia y para la resolución de problemas complejos, pero, a medida que avanza esta novela, y en general toda la saga, Harry se acaba posicionando como desobediente, atrevido y valiente y, de este modo, los estereotipos asignados a uno u otro personaje se van arraigando más.

-¿Eres tú realmente?-dijo Hermione-. Lo sé todo sobre ti, por supuesto, conseguí unos pocos libros extra para prepararme más y tú figuras en Historia de la magia moderna. Defensa contra las Artes Oscuras y Grandes eventos mágicos del siglo XX (Rowling, 2000, p. 92).

3.4. Expresión y Gestión de las emociones

La expresión de los sentimientos en la LIJ tiende a identificarse con lo femenino. En *Harry Potter y la piedra filosofal*, la gestión de las emociones se relaciona con las chicas, sobre todo cuando estas tienen momentos en los que se sienten más débiles. Otro rasgo importante de esta área es que, tal y como se vio en el ejemplo del momento en el que Ron critica a Hermione por ser lista y aplicada, la autoestima e incluso el autoconcepto de los personajes femeninos se construye dependiendo de lo que opinen o piensen los personajes masculinos con los que mantienen cualquier tipo de relación en la obra. En cualquier caso, en esta primera obra de la saga de Harry Potter, no hay referencias a la gestión emocional de los personajes masculinos como si los chicos no necesitasen cuidar esta parte que tiende a identificarse con debilidad o falta de carácter que sitúa a las chicas en una posición de inferioridad.

3.5. Responsabilidad social

Este es el último bloque de análisis y en él se aborda el reparto de tareas del hogar o el aporte de dinero a la economía familiar. En esta obra, no aparecen referencias estereotipadas al respecto. La vida de Harry se desarrolla en la Escuela de Magia y las referencias a su vida familiar, con sus tíos y su primo, sirven para generar una atmósfera que rodea al protagonista huérfano de injusticia y de tristeza. Explícitas no hay referencias, tal vez porque estas obras buscan que los y las lectoras se identifiquen con sus personajes y con lo que les sucede y la parte de responsabilidad social no forma parte de las vidas de los jóvenes.

4. Conclusiones

En los últimos años han aparecido diversos estudios sobre J.K Rowling y su obra (Cherland, 2008; Fanjul y Mendoza, 2009; Heilman, y Donaldson, 2009; Hunt, 2015; Menéndez y Fernández, 2015; Schoefer, 2000) que ofrecen perspectivas diferentes sobre diversos aspectos de la obra, centrándose, sobre todo, en el papel que desempeñan Harry y Hermione a lo largo de toda la saga.

En el trabajo presentado se han señalado rasgos que posicionan a Hermione como una protagonista caracterizada con el síndrome de Trinity (Roqueta, 2015) que, pese a tener gran cantidad de competencias, acaba siendo dependiente de la figura masculina de Harry que encarna al héroe de la obra. Lo que permite este tipo de relación es que el protagonista recupere “su autoestima masculina” (Colomer y Olid, 2009, p. 9). Es cierto que, tanto en esta obra como en otras obras de la LIJ actual, los estereotipos de género son muy sutiles y es difícil encontrarlos de una forma excesivamente explícita, tal vez porque teniendo ese rasgo, podrían influenciar negativamente en la recepción de la obra (Hamilton et al., 2006).

El estereotipo más reseñable es el que se encuentra en la categoría de capacidades, debido, sobre todo, a la caracterización de Hermione como una joven estudiosa e inteligente, pero a la que se le añade como un defecto que sea “mandona” o que hable mucho. La manera de expresarse y la fluidez del lenguaje se relacionan con el hecho de que “las mujeres hablan demasiado”, mientras que a los chicos se les caracteriza como más introvertidos y reservados y que hablan poco. Todos estos rasgos que, estereotipadamente, se vinculan con lo masculino y lo femenino son interpretados como algo positivo para ellos y como algo negativo para ellas, ya que tal y como indican Colás y Villaciervos (2007) el hecho de que los varones no muestren sus emociones parece hacerlos más fuertes y menos vulnerables.

El análisis se centra en Harry y en Hermione, pero este aspecto resulta también muy interesante para ser analizado en el profesorado de Hogwarts., La historia personal de Harry hace que ya, desde el inicio, las expectativas sobre sí mismo son muy altas y eso crea en el personaje cierta angustia a lo largo de toda la saga, sin embargo, ese modelo de éxito y de triunfo es otro indicador de la estructura

patriarcal que ya atribuye la superioridad masculina desde el inicio y que genera una imagen que se puede ir afianzando desde los primeros años (Simón, 2005).

Hermione no tiene el éxito asegurado y, de hecho, cuando trata de demostrar su valentía ante el trol, no es capaz y tiene que ser rescatada por Harry y Ron. Pese a la imagen de fortaleza que puede transmitir Hermione y su supuesta seguridad en sí misma, llora cuando escucha que no es querida por sus compañeros, demostrando, de nuevo, como los personajes femeninos tienden mucho más a construir su propia imagen en función de lo que piensen los demás, sobre todo los varones con los que están.

Pese a las cuestiones señaladas anteriormente, se puede observar que esta obra muestra los avances que se están produciendo en la composición de obras de la LIJ con respecto a “la superación de los géneros y la búsqueda de la igualdad” (Colomer y Olid, 2009, pp. 11-12). Apenas hay referencias a estereotipos físicos, y a Hermione, como personaje protagonista, se la caracteriza como una chica inteligente y decidida, aunque, tal y como se ha mostrado en el análisis, esto sea una sutil trampa que hace que después el personaje aparezca como dependiente de Harry. Es por ello, que sigue siendo fundamental hacer una reflexión desde una perspectiva de género que permita deconstruir los textos y dotarlos de una interpretación crítica que ayude a destruir estereotipos de género que generan y acentúan la brecha que provoca la desigualdad.

Se debe insistir en la importancia de la ayuda que deben recibir los niños y las niñas en su infancia para diferenciar su identidad biológica, es decir, su sexo, del género que es la construcción cultural que atribuye patrones de comportamiento diversos a los hombres y a las mujeres, para ello, en la escuela, los y las docentes deben potenciar prácticas de lectura crítica que permitan analizar los textos desde una perspectiva de género (Wharton, 2005).

Referencias

- Arranz, F. (2013). La eficacia simbólica de los estereotipos de género en la reproducción de la hegemonía masculina: Análisis de contenido de la literatura infantil y juvenil. Madrid: XI Congreso Nacional de Sociología.
- Bobes, M. C. (1992). El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario. Gredos.
- Cherland, M. (2008). Harry's girls: Harry Potter and the discourse of gender. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52.4, 273-282.
- Colás, B. P., y Villaciervos, M. P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*. 25 (1), 35-58.
- Colomer, T., y Olid, I. (2009). Princesas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 55-67.
- Espin, J. y otros (1996). Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista. Laertes.
- Fanjul, C. y Mendoza, M. F. (2009) Harry Potter y la cascada de sentidos. Tesis. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Federación de Gremio de Editores de España. (2019). Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2018. 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
DOI 10.18239/ocnos_2019.18.1.1902
- Fry, M (2001) Heroes and heroines: Myth and gender roles in the Harry Potter books, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 7 (1), 157-167, DOI: 10.1080/13614540109510651

García, J. y Hernández, C.I. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Integra Educativa*, IX (1), 91-110.

Hamilton, C.; Anderson, D.; Broaddus, M. y Young, K. (2006). Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update. *Sex Roles* 55, 757-765. DOI 10.1007/s11199-006-9128-6

Heilman, E.E and Donaldson, T. (2009) From Sexist to (sort-of) Feminist. Representations of Gender in the Harry Potter series. *Critical Perspectives on Harry Potter*, 2 edition. Ed. Elisabeth E. Heilman. Routledge, 139-161.

Hunt, S. (2015) Representations of gender and agency in the Harry Potter series. In Baker, Paul and McEnery, Tony (ed.) *Corpora and Discourse Studies: Integrating Discourse and Corpora*. Palgrave Advances in Language and Linguistics Series, 266-284.

Kortenhaus, C. M. and Demarest, J. (1993). Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update. *Sex Roles*, 28, 314, 1993.

Menéndez, M.I y Fernández, M. (2015). Sobre género y géneros: una lectura feminista de los Juegos del Hambre. *Dossier Feministes*, 20. 173-188.

Molinari, J; Rex, M.; Roqueta, M. (2018). Zona negativa. On line. Especial 80 aniversario Lois Lane. 2 de agosto de 2018. <https://www.zonanegativa.com/especial-80-aniversario-lois-lane/>

Roqueta, M. (2015). Zena. 3 de diciembre de 2015. on line. Consultado el 4 de octubre de 2019. Disponible en <https://zena.cat/es/el-sindrome-trinity-sobradamente-preparadas-y-sin-nada-que-hacer/>

Roqueta, M. (2016). Zena. 14 de Octubre de 2016. on line. Disponible en <http://zena.cat/es/representacion-de-genero-en-harry-potter>

Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Salamandra.

Schoefer, C. (2000). Harry Potter's girl trouble: The world of everyone's favourite kid wizard is a place where boys come first. San Francisco Chronicle

Simón, M.E. (2005). Convivencia y relaciones desiguales. Proyecto Nahiko. Emakunde.

Wharton, Sue. (2005). Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme. Language and education, 19 (3), 238-251.

Publicación 3.

• Rodríguez, L. (2022). Estereotipos de Género y Literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria. *Investigaciones Feministas* [En prensa]

Aceptado para su publicación: 7 de junio de 2021

Revista: *Investigaciones Feministas*

Indicadores de calidad de la revista: LATINDEX: Catálogo v2.0 (2018 -). Sello de calidad FECYT: número de certificado FECYT-363/2020. Directory of Open Access Journals. ERIHPlus LATINDEX: Catálogo v1.0 (2002 - 2017). Políticas OA: Dulcinea color Azul. Está en índices de citas (Emerging Sources Citation Index) = +3.5. Está en una base de datos de indización y resumen o en DOAJ = +3 Antigüedad = 11 años (fecha inicio: 2010). Pervivencia: $\log_{10}(11) = +1.0$. ICDS=7.5

Este artículo responde a los siguientes objetivos específicos:

Diseñar y aplicar un cuestionario para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permita conocer la influencia que los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, pueden tener en este alumnado.

Diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permitiera saber cuál es su posicionamiento con respecto a diversas cuestiones de género.



Revista Investigaciones Feministas
Instituto de Investigaciones Feministas
Universidad Complutense de Madrid
rdinvest@ucm.es

Dña. GRACIELA PADILLA CASTILLO, Directora de la revista *INVESTIGACIONES FEMINISTAS*,
CERTIFICA QUE:

El manuscrito titulado "Estereotipos de Género y Literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria", cuya autora es Dña. Lucía Rodríguez Olay, **HA SIDO ACEPTADO PARA SU PUBLICACIÓN**, tras superar el proceso de revisión por pares ciegos establecido. El artículo será publicado en el siguiente número de la revista: volumen 13, número 1, primer semestre de 2022.

Investigaciones Feministas es una revista internacional con revisión por pares y de periodicidad semestral, que publica trabajos que contribuyan a enriquecer el conocimiento científico en Estudios sobre Feminismo, Género y Mujeres. Su carácter es multidisciplinar, pues publica trabajos de diferentes ámbitos científicos, si bien todos ellos originales y basados en investigaciones científicas.

Esta revista está indizada en los siguientes **Sistemas de evaluación**: Dialnet Métricas 2019 (posición 1/24 de Estudios de Género y posición 4/88, C1 de Sociología), FECYT Sello de Calidad 2020 y 2021, CIRC 2020 (Ciencias Humanas B y Ciencias Sociales C), Google Scholar Metrics 2020, ERIH Plus, Latindex Catálogo 2.0, MIAR 2020 y REDIB Journals Ranking.

Fdo.: Graciela Padilla Castillo
Directora de la Revista *Investigaciones Feministas*
Instituto de Investigaciones Feministas UCM
rdinvest@ucm.es

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

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

Resumen:

Introducción: 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. Los objetivos que persigue la presente investigación son los de 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. La metodología empleada 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. Los resultados muestran una alta fiabilidad del instrumento presentado y un alto número de respuestas, contando con 2124 del alumnado 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.

Abstract:

Introduction: This paper presents an *ad hoc* questionnaire designed to study the influence of gender stereotypes that appear in some works selected from the 2018 Reading Habits and Book Purchasing Survey on male and female students in 5th and 6th grades of Primary School, and to determine the knowledge and training of teachers of these grades on gender issues. The **objectives** of this research are 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 may have, and also to find out, through this same questionnaire, Finally, to design and apply a questionnaire for the teachers of these courses to find out their degree of knowledge of gender issues and the approach they take to children's and young people's literature when working with it in the classroom. The **methodology** used 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 analysed using the IBM SPSS Statistics 22 programme. 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.

Palabras clave:

Estereotipos sexistas; Literatura Infantil y Juvenil; Encuestas, Educación Primaria; Estudiantes; Profesionales de la Educación.

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

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 (Urra, 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 cómo, 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, cómo 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 baladíes, 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; Ferreiro, 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, (Ånggård, 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 Classroom* 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 5º y 6º 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
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 por qué 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 portfollio 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 5^o y 6^o 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 Crombach* 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 fuese 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. 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.

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.

Referencias

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>.
- Banase, 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.; Slekar, T. and Charles, E. (2010). A gender analysis of NCSS Notable Picture Book winners: 2006-2008. *Social Studies Research y 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 schoolbooktalk. *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 el 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 ítem*. 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*. Barcelona: 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
- Muñiz, 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>

Publicación 4.

• Rodríguez, L. (2022). ¿Influye la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de Estereotipos de Género? Análisis de Respuestas de Alumnado de 5º y 6º de Primaria. *Aula Abierta*. [En prensa]

Aceptado para su publicación/ Publicado: 16 de febrero de 2022.

Revista: *Aula Abierta*

Indicadores de calidad de la revista: Indexada: Emerging Sources Citation Index, Scopus, Fuente Academica Plus, DIALNET. Evaluada en: CARHUS Plus+ 2018. LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017). Métricas en: SJR. SCImago Journal & Country Rank, Scopus Sources. Factor de impacto SJR 2020: 0.38. 2019: Q2 Education; 2020: Q3 Education

Este artículo responde a los siguientes objetivos específicos

Conocer si los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, pueden tener influencia en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria participante.

Conocer qué aprendizajes con respecto a cuestiones de género señalan los niños y niñas en el corpus de obras seleccionado



INIE (Instituto de Investigación e
Innovación Educativa)

Universidad de Oviedo



ISSN: 0210-2773

EL DIRECTOR DE LA REVISTA *AULA ABIERTA*, EDITADA POR EL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (INIE) DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

INFORMA:

Que el artículo *“¿Influye la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de Estereotipos de Género? Análisis de Respuestas de Alumnado de 5º y 6º de Primaria”* de la autora Lucía Rodríguez Olay, ha sido aceptado para su publicación en la revista *Aula Abierta*.

Recepción: 23-11-2021

Aceptación: 16-2-2022

Lo que hago constar a los efectos oportunos.

¿Influye la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de Estereotipos de Género? Análisis de Respuestas de Alumnado de 5º y 6º de Primaria

Resumen:

La Literatura supone una parte fundamental en el desarrollo de la socialización de los niños y las niñas y su identificación con los diversos roles de género. El presente estudio aborda esta idea a través del análisis cuantitativo de diversas cuestiones planteadas a 2124 alumnos y alumnas de 5º y 6º de Primaria de 17 centros educativos a través de las cuales se preguntaba qué habían aprendido tras la lectura de alguno de los libros más leídos por los niños y las niñas de entre 10 y 13 años del informe *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018*. Se trató de comprobar si este alumnado estaba influenciado por la Literatura Infantil y Juvenil y si, a partir de sus lecturas, construye diversos estereotipos, entre ellos, los de género. También se identificaron qué diferencias existían entre los niños y las niñas con respecto a los aprendizajes que extraen de sus lecturas y se mostró, además, la distinta recepción de las diversas lecturas escogidas. Los resultados cuantitativos obtenidos muestran que sí hay diferencias en las apreciaciones que los niños y las niñas hacen de las lecturas, lo que lleva a concluir también que se generan, por lo tanto, ciertos estereotipos que aquí se detallan.

Palabras clave

Género, Literatura Infantil y Juvenil, Aprendizaje, Estereotipo, Educación Primaria.

Abstract

Literature plays a fundamental role in the development of boys' and girls' socialisation and their identification with different gender roles. This study addresses this idea through the quantitative analysis of various questions posed to 2124 5th and 6th grade Primary School students from 17 schools asking what they had learned after reading some of the books most read by boys and girls aged between 10 and 13 years in the 2018 Reading Habits and Book Purchasing report. The aim was to check whether these pupils are influenced by YLL and whether they construct various stereotypes, including gender stereotypes, from their reading. We also identified the differences between boys and girls with regard to the learning they extract from their reading and also showed the different reception of the various readings chosen. The quantitative results obtained show that there are indeed differences in boys' and girls' perceptions of the readings, which leads to the conclusion that certain stereotypes are generated, which are detailed here.

Key words:

Gender, Children's and Young Adult Literature, Learning, Stereotype, Primary Education.

1. Introducción

La Literatura ha representado, desde hace siglos, un elemento clave para la transmisión de las ideologías predominantes en una sociedad, sus valores, sus tradiciones o su cultura (Mutekwe y Mutekwe, 2012). Es, además, una parte fundamental en el desarrollo de la socialización de los niños y las niñas y su identificación con los diversos roles de género, lo que repercutirá en sus futuras aspiraciones académicas o profesionales (Nhundu, 2007).

Tal y como afirma Cerrillo (2007):

El proceso de construcción del sentido que tiene lugar con la comunicación literaria se corresponde, y al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad del pequeño lector, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia significativos para interpretar el mundo; por eso es tan importante la LIJ en los primeros años de formación literaria de la persona. (Cerrillo, 2007, p. 49)

Esta idea es corroborada por autoras como Colomer (1999) o Romero (2011) que insisten también en la importancia que tiene la Literatura, y más la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) como representación que es de la realidad y del mundo, a la hora de construir nuestra identidad (Colomer, 1999), sobre todo, en edades tempranas ya que ayuda a que cada niño y cada niña se vean como seres sexuados y reconozca al otro como tal (Romero, 2011).

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, p. 64) y, por ello, el cuidado y la atención a este tipo de cuestiones es clave para construir una sociedad más justa e igualitaria.

La LIJ contribuye a la formación de la conciencia de las niñas y los niños, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo; por ello, no se puede dejar de tener en cuenta la gran influencia que ejercen los mensajes de las obras de la LIJ en las autoconcepciones y en la manera de percibir a los demás (Jackson, 2007; Lee and Collins, 2009), así que es especialmente importante, que los textos y los discursos se cuestionen y se deconstruyan, sobre todo, con

el alumnado de primaria, ya que es el más sensible a esta influencia. Tal y como recogen Cole and Cole (1989) "una buena cantidad de pruebas sugiere que para cuando los niños tienen unos 6 o 7 años se han formado un concepto estable de su propia identidad como hombre o mujer" (Cole and Cole, 1989, p. 367).

Teniendo en cuenta estas premisas, cabe destacar que, los niños y niñas, que se encuentran en un proceso de formación de identidad, son lectores especialmente receptivos, de ahí la importancia de abordar con ellos y ellas los estereotipos que pueden aparecer en las obras, ya que, "enseñar literatura es despertar conciencia de los estereotipos" (Larrús, 2020, p.42).

La idea de estereotipo de género se define como uno de los principios con los que las personas construimos nuestra manera de ser y nuestra identidad. Su desarrollo tiene que ver con una concepción individual, pero también social, porque es en el entorno que rodea a cada persona, en donde se generan ideas y creencias infundadas que acaban por tomarse como verdades absolutas (Amurrio-Vélez *et al.*, 2012). Esto supone, además, que se arraiguen en la sociedad, se consideren válidas y se perpetúen reproduciéndose de modo casi automático, pasando desapercibidas o creyendo que son algo natural y no parte de una construcción social y cultural que restringe derechos y libertades (Alemany *et al.*, 2019) y que se van imponiendo a las personas desde que nacen para que las determinen en su forma de actuar y en sus deseos (Subirats, 1994).

El género es, por lo tanto, una construcción que produce diferencias y desigualdades (García y Hernández, 2016; González y Díaz, 2018; Lindsey, 2016; Ryan, 2015). La división de hombres y mujeres con sus respectivos roles masculinos y femeninos como seña de identidad, hace que se generen relaciones de poder y de subordinación y así, debido a la construcción del género, las mujeres aparecen vinculadas al ámbito privado y los hombres al público lo que les dota de una supremacía económica, cultural o política (Aksoy *et al.*, 2019).

Los niños y niñas, desde edades tempranas, aprenden esos estereotipos asumiendo que así es cómo deberían sentirse o comportarse dependiendo de su sexo (Bian *et al.*, 2017; Halim and Ruble, 2010; Martin, 2011). Para López y Sabater: "El género no es una cualidad natural de las personas sino un complejo

conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino” (2019, p. 124).

Son varias las maneras en las que los roles de género aparecen en la LIJ, no solo con las palabras que se emplean, sino que las portadas o las ilustraciones también designan estereotipos que se atribuyen a lo masculino o a lo femenino. Así, es más frecuente que los personajes masculinos aparezcan arreglando cosas o viviendo aventuras, mientras que los personajes femeninos suelen aparecer en tareas que implican el cuidado de los demás (Berry and Wilkins, 2017), unidos a estos, son también frecuentes los estereotipos en los que las niñas suelen dedicarse a actividades menos imaginativas y en muchas ocasiones ligadas al ámbito de lo privado y de lo doméstico, algo que apenas se da en el caso de los niños (Dentith *et al.*, 2016).

Las investigaciones de Colomer (1999) y Colomer y Olid (2009), señalan que, 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 Änggård (2005); Erikson, (2008); González, (2016) o Wharton, (2005), demuestran que la LIJ ofrece modelos con los que los niños y las niñas pueden identificarse o no dependiendo de la intervención que se haga con esos textos por lo que no puede considerarse que hayan superado los estereotipos de género.

Una de las conclusiones a las que llegan en sus investigaciones es que la lectura de estos textos debe ir acompañada de una reflexión que venga propiciada por el/la docente y en la que, además, se le pueda dar alguna noción post estructuralista al alumnado que le permita analizar de forma más crítica los discursos marcados por el patriarcado (Erikson, 2008).

Estudios más recientes como los de Alemany *et al.*, (2019); Berry *et al.*, (2017); Haruna-Banke y Ozewe (2017); Fernández-Artigas *et al.* (2019) o Garrido, (2020) muestran cómo, de un modo u otro, las obras de la LIJ que muestran y emplean estos estereotipos, están coartando la posibilidad de que los niños y las niñas puedan interpretar el mundo de una forma libre ya que lo estarán haciendo con unas premisas que se atribuyen a cada género como si

fuese el patrón de conducta correcto, lo que, si no se atiende adecuadamente, contribuiría a acrecentar la desigualdad entre hombres y mujeres en la sociedad actual (Haruna-Banke y Ozewe, 2017).

Dos podrían ser las conclusiones fundamentales de los estudios hasta aquí citados. Por un lado, es fundamental que se les presenten a los niños y a las niñas maneras alternativas de interpretar los roles que, con mayor o menor intensidad sí aparecen (Wing, 1997) y, por otro, ello puede hacerse a través de una perspectiva de género, que permite abordar esos estereotipos y determinar cuál es su posible influencia en los y las lectoras más jóvenes (Fernández-Artigas *et al.*, 2019).

A estos estudios, deben sumarse, por la especial relevancia que tiene la obra para la presente investigación, aquellos que abordan la saga de *Harry Potter* (Cherland, 2008; Fanjul y Mendoza, 2009; Heilman and Donaldson, 2009; Hunt, 2015; Menéndez y Fernández, 2015). Sus conclusiones señalan cómo Harry aparece como el héroe y, en más de una ocasión, Hermione se posiciona como dependiente de él; mantiene su papel de responsable, estudiosa y también valiente porque ayuda a sus amigos, pero Harry es quien, finalmente, resuelve todos los problemas, remarcando, de este modo, el estereotipo de personaje masculino heroico.

La presente investigación, siguiendo la línea de las anteriores, trata de poner de manifiesto las concepciones de género que aparecen en algunas obras de la LIJ y determinar si estas influyen, o no, en la construcción de esos procesos de identificación que se dan en la infancia y en la adolescencia (Aguilar, 2008). El valor complementario a los estudios citados que aquí se aporta, viene dado por la elección de las obras analizadas y por el número de datos recogidos. Las cinco novelas que se han empleado como referencia literaria son aquellas que la *Encuesta de Hábitos Lectores*, durante los años 2019 y 2020, señala como las más leídas entre el público de 10 y 13 años, edad en la que se sitúa el alumnado al que se ha dirigido la investigación.

2. Objetivos

Se planteó un objetivo central como punto de partida para la presente investigación:

Conocer, a través de un cuestionario *ad hoc*, qué aprendizajes con respecto a cuestiones de género, de algunas de las lecturas que aparecen en la *Encuesta de Hábitos lectores (2018)*, señalan los niños y niñas de 5º y 6º de Educación Primaria y si había alguna diferencia con respecto a la influencia que pudiesen ejercer las distintas lecturas escogidas.

A este objetivo se le añadió uno complementario: Determinar si existía diferencia entre niños y niñas sobre las percepciones y aprendizajes sobre cuestiones de género que pudiesen aparecer en estas obras.

3. Método

3.1. Participantes

La muestra constó de 2124 alumnos y alumnas de 5º y 6º de primaria de 17 colegios concertados; 1199 eran de 5º y 925 de 6º. La edad de este alumnado se corresponde con el corpus que la FGEE *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* señala como los cinco libros más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años en el (FGEE, 2019, p.105) lo cual permitió utilizar un referente riguroso como base para el presente estudio.

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 0,71.

3.2. Instrumentos de recogida de información.

En el presente estudio, se detalla el análisis que se ha realizado a partir de los resultados obtenidos en uno de los bloques de la encuesta realizada *ad hoc* al alumnado de 5º y 6º de Primaria de 17 centros concertados, denominado “Lo que he aprendido con estos libros”.

En él, tal y como se puede ver en la Tabla 1, se recogían 28 preguntas sobre cuestiones que habían podido apreciar tras la lectura de los libros y que se vinculaban, a su vez, con estereotipos de género, para, de este modo, poder valorar los posibles aprendizajes que habrían extraído de dichas obras los niños y las niñas encuestados. Las preguntas se respondían según una escala Likert de 4 opciones, en la que 1 era “En desacuerdo”, 2, “Poco de acuerdo”, 3, “Bastante de acuerdo” y 4, “Muy de acuerdo”.

Tabla 1. Ítems del bloque “Lo que he aprendido con estos libros. Elaboración propia.

Se realizó un estudio bibliográfico previo que recogía la perspectiva de género en la escuela- profesorado y en las obras de la LIJ, (Colás y Villaciervos, 2007; Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Lasarte y Aristizábal, 2014; McCabe *et al.*, 2011; Recio y López, 2008; Torío *et al.*, 2016). También, se revisaron estudios que se habían realizado en centros educativos de diversos países e investigaciones sobre la influencia e importancia de la LIJ en el desarrollo de estereotipos de género (Chick *et al.*, 2010; Colomer y Olid, 2009).

El corpus de obras seleccionado, y en el que se basan las preguntas sobre las lecturas, es el que el informe de la Federación de Gremio de Editores de España (FGEE en adelante) *Hábitos de lectura y compra de libros de 2018* señala como los cinco libros más leídos por los niños y niñas de entre 10 y 13 años (FGEE, 2019, p.105) que son: *Diario de Greg* (Kinney, 2008); *Futbolísimos* (Santiago, 2013); *Harry Potter* (Rowling, 2000); *Gerónimo Stilton* (Dami, 2010) y *Diario de Niki* (Russell, 2010). (En el informe de la FGEE del 2019 los libros que aparecen en esta franja de edad, son los mismos que en 2018) (FGEE, 2020, p.104)

La elaboración de los ítems se hizo en función de la bibliografía consultada y en base a las afirmaciones que se recogen en dichas investigaciones.

Para la validez del cuestionario elaborado, se siguieron 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). Pese a que esta investigación se dirige a la educación superior, proporciona elementos que se han considerado interesantes para adaptarse al cuestionario elaborado *ad hoc*. 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).

El grado de fiabilidad del cuestionario se analizó mediante el estadístico alpha de Cronbach. Se obtuvo un valor de 0,853 siendo este nivel considerado entre bueno y excelente (George and Mallory, 2003; Gliem and Gliem, 2003).

3.3. Procedimiento

Se realizó una prueba piloto en el mes de abril de 2019 con 43 niños y niñas de 5º y 6º de Educación Primaria de uno de los colegios participantes. Tras ella, se contó con dos expertos que, teniendo en cuenta lo observado en la prueba realizada, propusieron mejoras y modificaciones que dieron lugar al cuestionario final que se envió, en el mes de mayo del citado año, a 64 centros concertados a través de un formulario *Google*; finalmente, respondieron, a finales de dicho mes, 17 de ellos situados en las Comunidades Autónomas de: Galicia, Cataluña, Aragón, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Castilla-León, Comunidad Valenciana, Cantabria, Andalucía y País Vasco. Esta muestra representó, por tanto, un 26,56 % del total. Para motivar la participación se envió una carta previamente a los equipos directivos de los colegios en la que se aseguraba el anonimato y la confidencialidad de las respuestas tanto en el propio instrumento como en la carta citada.

3.4. Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de los ítems: media, desviación típica, asimetría, kurtosis y rango. Posteriormente se aplicaron pruebas de estadística paramétrica dado el elevado número de participantes ($N=2.124$) y porque el 82,14% ($n=22$) y 85,71% ($n=24$) de los ítems presentan valores de asimetría y kurtosis en un rango de entre -1,5 y 1,5 respectivamente. Todos los análisis anteriormente citados, se hicieron de forma individual para cada uno de los 28 ítems que componen el cuestionario y también de forma global, recogiendo las medias totales de cada uno de ellos y de todo el bloque de cuestiones. Para conocer las diferencias entre el sexo se aplicó la prueba *t* de *student*. Teniendo en cuenta que se hacían preguntas sobre cinco lecturas distintas, se consideró interesante aplicar un ANOVA unifactorial y la prueba post-hoc de Tukey para determinar entre qué libros existían diferencias estadísticamente significativas; para conocer la interacción de ambas variables

se aplicó un modelo lineal general univariante para la puntuación global y un análisis lineal general multivariante por ítems (MANOVA).

El programa de IBM SPSS 20 para Windows fue el software empleado para efectuar el análisis de los resultados obtenidos en el bloque objeto de estudio, determinando que el nivel de significación fuese de ,05 para establecer que ítems presentaban diferencias significativas entre las respuestas del alumnado masculino y el femenino.

4. Resultados

Los ítems planteados partían de la siguiente afirmación: “Con este libro he aprendido que...” y se respondían siguiendo una escala Likert con cuatro posibles respuestas: “En desacuerdo”, “Poco de acuerdo”, “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo”. De los 28 ítems planteados, 25 de ellos muestran diferencias significativas entre las respuestas del alumnado masculino y el femenino y solo el 14 y el 25 no lo hacen. Con respecto a los resultados globales, de estos 25, siete de ellos tienen valores de 2 o superiores a 2 lo que indica que el alumnado, en general, se posiciona en las puntuaciones más bajas de “En desacuerdo” o “Poco de acuerdo”.

Para abordar el objetivo propuesto en la presente investigación, se analizaron, en primer lugar, los resultados obtenidos a través de los estadísticos descriptivos de los distintos ítems.

4.1. Estadísticos descriptivos

Tabla 2. Estadísticos descriptivos. Elaboración propia

La puntuación media de la escala muestra una opinión próxima al “Poco de acuerdo” (M=1,97; D.T.=0,52). Por ítems, hay varios que muestran una opinión media “En desacuerdo” como “*que los chicos hacen mejor las cosas que las chicas*” (M=1,41; D.T.=0,80); “*que las chicas hacen mejor las cosas que los chicos*” (M=1,50; D.T.=0,88); y “*que si haces trampas las cosas te saldrán bien*” (M=1,50; D.T.=0,85). En otros ítems la opinión es próxima al “Bastante de acuerdo” como “*que hay que ser una chica valiente*” (M=2,90; D.T.=1,10); “*que hay que ser un chico valiente*” (M=2,91; D.T.=1,09); “*que tus amigos/amigas no*

te traicionarán” (M=2,94; D.T.=1,08); y “que hay que confiar en tus amigos y amigas” (M=3,37; D.T.=0,90), como se puede ver en la Tabla 2.

4.2. Diferencias por sexos.

El presente estudio planteaba, también, como otro de sus objetivos, determinar si existían diferencias entre los aprendizajes que extraían los niños y las niñas de las lecturas que se les indicaban. Para ello, se analizaron los datos por sexos, dando lugar a los resultados que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Diferencias por sexos. Elaboración propia

Hay diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo con respecto a la puntuación total y en la gran mayoría de los ítems. En la variable total los hombres tienen media superior (M=2,04; D.T.=0,56) que las mujeres (M=1,90; D.T.=0,46), siendo estadísticamente significativa la diferencia [asumiendo no igualdad de varianzas, $t(1685,22) = 5,54$ $p=0,01$]. Esto supone que el alumnado femenino se posiciona en los niveles más bajos mostrando, por tanto, su desacuerdo total o parcial, mientras que el alumnado masculino se aproxima más a los niveles altos de acuerdo total o parcial. A la luz de estos datos se podría afirmar que los chicos asumen planteamientos más próximos a una identificación con roles estereotipados de género, mientras que las chicas parece que se muestran más críticas y no los asumen tanto.

Atendiendo a un análisis individualizado de cada uno de los ítems, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos ellos salvo en: “Que el equipo o el grupo de amigos/amigas es lo más importante” (ítem 14); y en el “Que las chicas son más responsables que los chicos” (ítem 25). En 21 de los ítems, los alumnos puntúan más alto que las alumnas siendo, todos ellos, estadísticamente significativos ($p<,05$) y mostrando opiniones entre el desacuerdo y “Poco de acuerdo”. En los siete ítems restantes, son las alumnas las que otorgan puntuaciones más altas, con opiniones en torno al “Bastante de acuerdo”. De estos siete ítems, cinco son estadísticamente significativos ($p<,05$) y se señalan en negrita en la tabla 3.

4.3. Diferencias por lectura de libro.

Tabla 4. Diferencias por lectura de libro. Elaboración propia.

El objetivo principal de este estudio, planteaba si todas las obras escogidas tenían el mismo grado de influencia en el alumnado de esta edad. Antes de conocer si existían diferencias entre los libros leídos por los participantes, se hizo un análisis previo a través de la prueba no paramétrica U de MannWhitney dado que existía una gran diferencia entre el número de participantes que no había leído ningún libro de los indicados y que habían contestado el cuestionario (N=58) y aquellos que habían leído alguno de los libros (N=1.661). Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre el alumnado que no ha leído ninguno libro y aquel que sí había leído alguno [$Z=-0,890$ $p >005$]; es importante señalar también que, para la óptima comparación de estos dos grupos, habría sido necesario que hubieran sido mucho más homogéneos en cuanto a su número.

El 26,51% de los participantes (N=563) leyó *Diario de Greg*; el 11,50 (N=223) *Diario de Nikki*; el 19,92% (N=423) *Futbolísimos*; el 19,35% (N=411) *Geronimo Stilton*; el 18,46% (N=392) *Harry Potter*, y el 5,27% (N=112) no ha leído ninguno de ellos.

La media de todos los ítems muestra diferencias estadísticamente significativas entre los libros leídos [$F(4,1656) = 7,97$ $p < ,001$], la prueba post-hoc de Tukey encuentra esas diferencias entre la media del *Diario de Greg* con respecto a la lectura de *Geronimo Stilton* y *Diario de Nikki*; entre el *Diario de Nikki* con respecto a *Harry Potter* y *Futbolísimos*; entre *Futbolísimos* y *Geronimo Stilton*; y entre *Harry Potter* y *Geronimo Stilton*.

[Insértese aquí la Figura 1]

Figura 1. Puntuaciones globales medias por tipo de lectura. Elaboración propia.

Posteriormente, se repitieron los análisis por ítems encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de ítems salvo en tres de ellos: “*que las chicas hacen mejor las cosas que los chicos*” (ítem 16); “*que a las chicas se les da mejor el deporte que a los chicos*” (ítem 19) y “*que los chicos son más responsables que las chicas*” (ítem 26).

Seis de los ítems tienen las puntuaciones más altas en *Harry Potter*. La imagen que transmiten los tres protagonistas principales, Harry, Ron y Hermione, es fundamental para interpretarlos ya que se corresponden con la imagen y con las características con las que se les describe y las actuaciones que llevan a cabo. En esta obra, se muestra, desde la misma presentación de los personajes, que Hermione es más estudiosa, más inteligente y está más preparada que sus compañeros masculinos. Sin embargo, a medida que avanza la obra, de cierta cohibición inicial que muestra Harry, pasa a posicionarse como valiente y atrevido fijando así muchos de los estereotipos que aparecen recogidos en los datos señalados.

Los ítems más altos del *Diario de Greg*, están vinculados directamente con las actitudes y comportamientos de las compañeras del instituto y con los vínculos que se establecen entre los chicos. Por ello, aparecen aspectos como *que las chicas son unas cotillas* o como *que los chicos son más brutos que las chicas*, afirmaciones que se ven de forma explícita en la lectura de la obra.

En el *Diario de Nikki*, formar parte de un grupo popular y cómo te apoya tu grupo de iguales es uno de los ejes temáticos sobre los que se construye la trama, de ahí que el ítem que aparece con más puntuación sea justamente el que se refiere a la amistad y a la confianza depositada en tu grupo de iguales. Este libro es, además, mayoritariamente leído por niñas (ver Figura. 1), por lo tanto, esta afirmación se relaciona, también, con el análisis sobre el concepto de amistad al se apuntaba en párrafos anteriores.

En *Geronimo Stilton* y en *Futbolísimos* se encuentran escasas referencias a estereotipos de género, tal vez por ello, en *Geronimo Stilton* no hay ningún ítem con mayor puntuación y el que se destaca en *Futbolísimos* es el que hace tiene relación con la importancia del equipo lo que resulta lógico si pensamos que la obra tiene un protagonista coral que es el propio equipo de fútbol.

5. Discusión y Conclusiones

Tras analizar los datos señalados y relacionarlos con los objetivos planteados para la presente investigación que eran, como objetivo principal: Conocer, a través de un cuestionario *ad hoc*, qué aprendizajes con respecto a cuestiones de género, de algunas de las lecturas que aparecen en la *Encuesta*

de *Hábitos lectores* (2019), señalan los niños y niñas de 5º y 6º de Educación Primaria y si había alguna diferencia con respecto a la influencia que pudiesen ejercer las distintas lecturas escogidas; y como objetivo complementario: Determinar si existía diferencia entre niños y niñas sobre las percepciones y aprendizajes sobre cuestiones de género que pudieran aparecer en estas obras. Se puede afirmar, que los estereotipos de género sí están presentes, en mayor o menor medida, en estas obras y sí son percibidos y asimilados de forma diferente por los niños y las niñas, conclusión a la que debe sumarse el hecho de que no todas las obras influyen de igual modo y, en este sentido, *Harry Potter* y las dos obras en forma de diario, *Diario de Greg* y *Diario de Nikky* son especialmente significativas.

Tal y como apunta Fonseca (2005), los niños aprenden y reproducen una serie de patrones de comportamiento arraigados por el patriarcado y la visión androcéntrica del mundo; de este modo, por ejemplo, no muestran sus sentimientos por no considerarlo masculino o se muestran más agresivos o con más autoridad porque interiorizan que eso sí responde a lo que se espera de ellos como hombres. Estos comportamientos se intensifican en los entornos sociales de los niños y las niñas. Desde edades tempranas se les dan juguetes “de niño” o juguetes de “niña” con claras identificaciones con el cuidado, en el caso de ellas, o con la acción como en el caso de ellos. A esto se debe unir el papel que desempeñan el padre y la madre con respecto al trabajo o a las tareas del hogar y la escuela, lugar fundamental de desarrollo social y personal de los niños y las niñas. Si en estos ámbitos no se destruyen los estereotipos, es muy probable que sigan perpetuándose tal y como sucede en la actualidad. (Quesada, 2014).

Las diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo que aparecen con respecto a la puntuación total y en la gran mayoría de los ítems, hace suponer que el alumnado femenino se posiciona en los niveles más bajos mostrando, por tanto, su desacuerdo total o parcial, mientras que el alumnado masculino se aproxima más a los niveles altos de acuerdo total o parcial. A la luz de estos datos se podría afirmar que los chicos asumen planteamientos más próximos a una identificación con roles estereotipados de género, mientras que las chicas parece que se muestran más críticas y no los asumen tanto.

Las niñas se sitúan en niveles bajos en dos ítems: el 5 y el 20. El primero de ellos tiene relación con el autoconcepto de responsabilidad y de la importancia que ellas le dan al estudio y a la escuela. Según Lanza *et al.* (2012) hay un patrón de comportamiento masculino y femenino que, entre otras cuestiones, señala que las chicas “son más cooperativas y colaboradoras y que se adaptan mucho mejor que los chicos a las expectativas sociales del profesorado” (Lanza *et al.*, 2012, p.308).

El 20, que aborda la capacidad/habilidad para el deporte, responde a la relación de la actividad física con los estereotipos de género. Al considerar que hay deportes propios para hombres y para mujeres se favorece a los primeros y se les atribuye mayor capacidad para este tipo de actividades. (Alvariñas *et al.*, 2009).

Desde las primeras etapas del desarrollo de la infancia, lo físico y lo deportivo se vincula con lo masculino. Así, los niños interiorizan también los conceptos de competitividad, de superación personal y de éxito. Las niñas, sin embargo, creen que obtendrán peores resultados en estas disciplinas y, por lo tanto, muestran menos interés. (Alvariñas *et al.*, 2009). Esta idea se concreta en los datos mostrados que abordan el concepto que tanto ellos como ellas tienen de las chicas y el deporte.

Los ítems 12 y 13 se basan en la amistad y en las relaciones entre iguales. Los resultados muestran niveles mucho más altos en las niñas que en los niños. Diversos estudios se ocupan de analizar cómo se comportan los niños y las niñas en este aspecto (Lanza *et al.*, 2012; Sureda *et al.*, 2009). En todos ellos, se aprecian diferencias del concepto de amistad según el sexo y también razones comunes como las que llevan a escoger a un amigo o amiga y que principalmente son: “la simpatía, la diversión, la satisfacción conjunta y la presencia de características relevantes en una relación de amistad (confianza, lealtad, apoyo, ayuda)” (Sureda *et al.*, 2009, p.307).

Con respecto a la diferencia, según sexo, los datos analizados coinciden con la siguiente afirmación: “La amistad también es un motivo mayoritariamente emitido por las niñas cuando las receptoras son otras niñas como si “la amistad fuera cosa de chicas” (Sureda *et al.*, 2009, p. 307).

Para los niños y las niñas de esta edad la amistad es fundamental, se idealiza el concepto y se considera que los iguales son quienes más apoyan y mejor comprenden. Las chicas son quienes más importancia dan al rasgo de la confianza (Lanza *et al.*, 2012), algo que se corrobora con los datos analizados.

Las altas puntuaciones que recibe en seis ítems *Harry Potter*, se debe a que la imagen que transmiten los tres protagonistas principales, Harry, Ron y Hermione, se corresponden con las características y las actuaciones por las que se preguntaba. En esta obra, se muestra, desde la misma presentación de los personajes, que Hermione es más estudiosa, más inteligente y está más preparada que sus compañeros masculinos. Sin embargo, a medida que avanza la obra, Harry, pasa a posicionarse como valiente y atrevido fijando así muchos de los estereotipos que aparecen recogidos en los datos señalados.

Los estudios, anteriormente citados, que analizan esta obra, (Cherland, 2008; Fanjul y Mendoza, 2009; Heilman and Donaldson, 2009; Hunt, 2015; Menéndez y Fernández, 2015), se fijan especialmente en los papeles que desempeñan Harry y Hermione. Los datos aquí señalados, coinciden con sus conclusiones en las que señalan que Harry aparece como el héroe y, en más de una ocasión, Hermione se posiciona como dependiente de él; manteniendo así el papel de personaje masculino que asume el rol heroico y salvador de la protagonista femenina.

Las dos obras en forma de diario están vinculadas directamente con las actitudes y comportamientos que se desarrollan en los institutos a los que acuden los personajes protagonistas. En el Diario de Greg, la crítica al comportamiento de las chicas es constante y en el Diario de Nikki, la mayor preocupación de la protagonista es formar parte de un grupo popular y gustarle a un chico, de ahí que las puntuaciones más altas, en estas lecturas, aparezcan vinculadas a la amistad y a la confianza entre iguales.

Frente a estas dos obras, *Geronimo Stilton* y en *Futbolísimos* presentan escasas referencias a estereotipos de género, destacando, únicamente, en *Futbolísimos*, el ítem que hace referencia a la importancia del equipo, algo que, como ya se ha citado, se justifica porque el protagonista de la obra es coral.

Como se puede comprobar, a través de la Literatura se han transmitido, y se siguen transmitiendo, ideales sobre la manera de comportarse, de actuar y de ser de los niños y las niñas o de los hombres y las mujeres. Ya antes de que se sepa leer, en la infancia, se interiorizan muchos de esos roles a través del entorno familiar que después se trasladan al escolar, por eso es fundamental que, desde el inicio, se enseñe a hacer una lectura crítica, ya que tal y como señala Daniel Cassany: “en las comunidades democráticas los textos se usan para ordenar la vida, la comunidad y el poder» (Cassany, 2018, p. 12) y, por lo tanto, tienen un papel clave para llevar a cabo cambios en la sociedad (Miguel, 2004). Por todo ello es importante trabajar la deconstrucción de los textos y generar un espacio de reflexión e intervención que permita interpretarlos de una manera profunda para que se pueda incidir sobre los aspectos sexistas que pueda haber y que, en muchas ocasiones, acaban pasando desapercibidos o se tratan como si fueran naturales y normales, recordando que “desde la lectura y la educación literaria, unidas a la LIJ, pueden transformarse las representaciones culturales desiguales del currículum “ (Aguilar, 2021, p.9).

Este último punto determina una *nueva línea de investigación* y de intervención en la que se diseñen estrategias que permitan abordar estas lecturas desde otras perspectivas que contribuyan a decodificar estos estereotipos y ayuden, así, a la construcción de una sociedad más igualitaria.

Finalmente, con respecto a *las limitaciones* del presente estudio, debe señalarse que sería muy interesante enriquecer la investigación con técnicas de recogida de datos como la de la discusión en grupo, ya que podría aportar datos clave que apuntasen a futuras líneas de investigación e incluso de creación de materiales específicos para el trabajo en el aula.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2021). Proyecto "LIJ, Maestras y Género". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 299, 8-21.
- Aksoy, N., Nurlu, O. y Coban, U. (2019). Gender Perceptions of the Primary School 4th Graders Regarding "Children's Rights". *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 145-166. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.83.7>
- Aleman, I., Robles, M.C. y De la Flor, M.A. (2019). Las actitudes, los estereotipos y los prejuicios. En M.A. Gallardo-Vigil y J. Aleman-Arrebola (Eds.), *Las actitudes ante diversas realidades sociales. Buenas prácticas para la educación inclusiva* (pp. 1-7). Editorial Comares.
- Alvariñas, M., Fernández, M.A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/4\).106.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/4).106.08)
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Amurrio-Vélez, M., Larrinaga-Rentería, A., Usategui-Basozobal, E., y Del Valle, A.I. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. En XVII Congreso de Estudios Vascos: *Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible* (Vitoria-Gasteiz). –Donostia.Euskolkaskuntza (pp. 227-248).
- 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>
- Berry, T. y Wilkins, J. (2017). The Gendered Portrayal of Inanimate Characters in Children's Books. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 4–15. Recuperado de: https://www.childrensliteratureassembly.org/uploads/1/1/8/6/118631535/the_gendered_portrayal_of_inan.pdf
- Bian, L., Leslie, S., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Anagrama
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cherland, M. (2008). Harry's girls: Harry Potter and the discourse of gender. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 52.4, 273-282. <https://doi.org/10.1598/jaal.52.4.1>
- Colás, B. P., y Villaciervos, M. P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>

- Cole, M. y Cole, S.R. (1989). *The Development of Children*. W.H. Freeman y Co.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis
- Colomer, T. y Olid, I. (2009). Princesas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 55-67. <https://doi.org/10.5209/dida.54082>
- Dami, E. (2010). *Geronimo Stilton. Mi nombre es Geronimo Stilton*. El País, S.L.
- Dentith, A. M, Sailors, M. y Sethusha, M. (2016). What Does It Mean to Be a Girl? Teachers' Representations of Gender in Supplementary Reading Materials for South African Schools. *Journal of Literacy Research*, 48(4), 394–422. <https://doi.org/10.1177/1086296X16683474>.)
- Eriksson, K. (2008). Beyond stereotypes? Talking about gender in schoolbooktalk. *Ethnography and Education*, 3(2) ,129-144. <https://doi.org/10.1080/17457820802062367>
- Fanjul, C. y Mendoza, M. F. (2009) *Harry Potter y la cascada de sentidos*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/1909>
- Federación de Gremio de Editores de España. (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2018*. Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14b01>
- Federación de Gremio de Editores de España. (2020). *Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2019*. Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14b01>
- 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
- Fonseca, C. (2005). Reflexionando sobre la construcción de la masculinidad en el Occidente desde una postura crítica. *Bajo el volcán*, 5(9), 135-155. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28650908>
- García, J. y Hernández, C.I. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Integra Educativa*, IX(1), 91-110. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v9n1/v9n1_a06.pdf
- Garrido, V. (2020). Los arquetipos masculinos de los cuentos de Perrault: modelos de masculinidad que aprender o desaprender desde la infancia. *Feminismo/s*, 35, 235-262. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.09>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn y Bacon. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Gliem, J.A y Gliem, R.R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. The Ohio State University.

- González, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione & Insegnamento XIV* (2), 57-67. https://issuu.com/pensamultimedia/docs/___merged
- González, I. y Díaz, R. (2018). Predictores del sexismo ambivalente hacia los hombres. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(3), 43-51. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.3.05>
- Haladyna, T. (2004). *Developing and validating multiple-choice test ítem*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halim, M. L., y Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. C. Chrisler y D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 495-525). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_24
- Haruna-Banke, L. y Ozewe, R. (2017). Stereotyping Gender in Children's Literature. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(5), 77-81. Recuperado de: <https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol5-issue5/L557781.pdf>
- Heilman, E.E y Donaldson, T. (2009). From Sexist to (sort-of) Feminist. Representations of Gender in the Harry Potter series. In Elisabeth E. Heilman (Ed.), *Critical Perspectives on Harry Potter* (pp. 139-161). Routledg. <https://doi.org/10.4324/9780203892817>
- Hunt, S. (2015). Representations of gender and agency in the Harry Potter series. In P. Baker y T. McEnery (Eds.), *Corpora and Discourse Studies: Integrating Discourse and Corpora* (pp. 266-284). Palgrave Advances in Language and Linguistics Series. <https://doi.org/10.1017/s1360674316000101>
- Jackson, S. (2007). "She Might not Have the Right Tools and He Does": Children's Sense-Making of Gender, Work and Abilities in Early School Readers. *Gender and Education*, 19(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/09540250601087769>
- Kinney, J. (2008). *Diario de Greg. Un pingaio total*. RBA.
- Lanza, D., Moreno, G., De Diego, A., Ruz, C. y Moreno, A (2012). Concepciones acerca de la amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la Comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 249. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 293-302. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Larrús, P. (2020). *Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstructiva*. [Tesis de posgrado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.80758>
- Lee, J.F.K., y Collins, P. (2009). Australian English-Language Textbooks: The Gender Issues. *Gender and Education*, 21(4), 353-370. <https://doi.org/10.1080/09540250802392257>
- Lindsey, L.L. (2016). *Gender roles: A sociological perspective*. Routledge.

- López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Menéndez, M.I y Fernández, M. (2015). Sobre género y géneros: una lectura feminista de *los Juegos del Hambre*. *Dossier Feministes*, 20, 173-188. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/319022/409250>
- Miguel, R. (2004). Estudios literarios y compromiso ético: dos perspectivas modernas". En J.A, Álvarez Amorós (Ed.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura* (pp. 63-88). Ariel.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Muñoz, C, Schonemann F., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M. y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/314>
- Mutekwe, E. y Mutekwe, C. (2012). Manifestations of the gender ideology in the zimbabwean school curriculum. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(3), 193-209. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270575450_MANIFESTATIONS_OF_THE_GENDER_IDEOLOGY_IN_THE_ZIMBABWEAN_SCHOOL_CURRICULUM
- 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>
- Quesada, J. (2014). *Estereotipos de Género y usos de la Lengua. Un Estudio Descriptivo en las Aulas y Propuestas de Intervención Didáctica*. [Tesis doctoral, Facultad de Derecho. Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/134960>
- Recio, C. y López, M. (2008). Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona: aportaciones desde la Didáctica de la Lengua, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 20, 247-282. <https://doi.org/10.5209/dida.57128>
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 175-202. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201129543
- Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Salamandra.
- Russell, R.R. (2010). *Diario de Nikki. Crónicas de una vida poco glamurosa*. RBA.
- Ryan, B. (2015). Sex and gender. In R. George (Ed.), *Encyclopedia of sociology* (pp. 676-678). Blackwell.

- Santiago, R. (2013). *Los futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos*. SM.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Sureda, I., García-Bacete, F.J. y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511496009>
- Torío, S., Fernández, M.C. y Inda, M.M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44, 31-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>
- Wharton, A. S. (2005). *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. Blackwell.
- 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>

Tabla 1. Ítems del instrumento de recogida de datos

Bloque “Lo que he aprendido con estos libros”

1. Que las chicas necesitan ser ayudadas por un chico
 2. Que los chicos necesitan ser ayudados por una chica
 3. Que si haces trampas las cosas te saldrán bien
 4. Que para que te acepten es importante que le gustes a alguien
 5. Que el colegio es muy aburrido y no vale para nada
 6. Que las personas mayores no entienden nada
 7. Que hay que ser un chico valiente
 8. Que hay que ser una chica valiente
 9. Que hay que ser una chica atrevida
 10. Que hay que ser un chico atrevido
 11. Que ser guapo/a es muy importante
 12. Que hay que confiar en tus amigos y amigas
 13. Que tus amigos/amigas no te traicionarán
 14. Que el equipo o el grupo de amigos/amigas es lo más importante
 15. Que los chicos hacen mejor las cosas que las chicas
 16. Que las chicas hacen mejor las cosas que los chicos
 17. Que las chicas son más estudiosas que los chicos
 18. Que los chicos son más estudiosos que las chicas
 19. Que a las chicas se les da mejor el deporte que a los chicos
 20. Que a los chicos se les da mejor el deporte que a las chicas
 21. Que los chicos resuelven mejor sus problemas
 22. Que las chicas resuelven mejor sus problemas
 23. Que las chicas son unas cotillas
 24. Que los chicos son unos cotillas
 25. Que las chicas son más responsables que los chicos
 26. Que los chicos son más responsables que las chicas
 27. Que los chicos son más brutos que las chicas
 28. Que las chicas son más brutas que los chicos
-

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems.

	M	D.T.	Asimetría		Curtosis		Rango
			Est.	E.T	Est.	E.T.	
1.	1,57	0,89	1,50	0,05	1,26	0,11	3
2.	1,72	0,94	1,14	0,05	0,20	0,11	3
3.	1,50	0,85	1,68	0,05	1,84	0,11	3
4.	1,64	0,96	1,32	0,05	0,50	0,11	3
5.	1,69	0,98	1,24	0,05	0,29	0,11	3
6.	1,68	0,96	1,23	0,05	0,32	0,11	3
7.	2,91	1,09	-0,55	0,05	-1,03	0,11	3
8.	2,90	1,10	-0,56	0,05	-10,05	0,11	3
9.	2,82	1,08	-0,41	0,05	-10,11	0,11	3
10.	2,86	1,07	-0,47	0,05	-10,05	0,11	3
11.	1,63	0,95	1,37	0,05	0,69	0,11	3
12.	3,37	0,90	-1,30	0,05	0,69	0,11	3
13.	2,94	1,08	-0,59	0,05	-0,99	0,11	3
14.	2,76	1,03	-0,33	0,05	-1,04	0,11	3
15.	1,41	0,80	1,98	0,05	3,03	0,11	3
16.	1,50	0,88	1,68	0,05	1,68	0,11	3
17.	1,80	1,02	0,95	0,05	-0,41	0,11	3
18.	1,53	0,83	1,53	0,05	1,53	0,11	3
19.	1,54	0,85	1,52	0,05	1,43	0,11	3
20.	1,72	0,99	1,12	0,05	-0,02	0,11	3
21.	1,60	0,91	1,39	0,05	0,81	0,11	3
22.	1,74	0,99	1,09	0,05	-0,09	0,11	3
23.	1,88	10,05	0,85	0,05	-0,62	0,11	3
24.	1,71	0,95	1,15	0,05	0,19	0,11	3
25.	2,00	1,08	0,62	0,05	-0,98	0,11	3
26.	1,59	0,83	1,33	0,05	0,99	0,11	3
27.	2,24	1,14	0,30	0,05	-1,34	0,11	3
28.	1,55	0,86	1,54	0,05	1,45	0,11	3

Tabla 3. Diferencias por sexos.

	Sexo	M	D.T.	t	P-valor
1.	H	1,89	1,16	5,97	0
	M	1,8	1,12		
2.	H	1,97	1,15	4,17	0
	M	1,71	0,96		
3.	H	1,86	1,14	7,42	0
	M	1,49	0,87		
4.	H	2,08	1,2	8,5	0
	M	1,83	1,06		
5.	H	2,14	1,2	7,3	0
	M	1,59	0,92		
6.	H	1,89	1,09	4,74	0
	M	1,7	1,04		
7.	H	2,78	1,22	3,28	0
	M	2,62	1,13		
8.	H	2,5	1,18	-4,16	0
	M	2,95	1,07		
9.	H	2,58	1,18	-5,22	0
	M	30	1,09		
10.	H	2,86	1,17	1,92	0,05
	M	2,85	1,05		
11.	H	2,28	1,23	70	0
	M	1,48	0,85		
12.	H	2,67	1,15	-2,33	0,02
	M	3,23	1,05		
13.	H	2,47	1,08	-4,07	0
	M	3,13	1,03		
14.	H	2,5	1,06	-0,01	0,99
	M	2,61	1,02		

	Sexo	M	D.T.	t	p-valor
15.	H	1,71	1,06	8,57	0
	M	1,37	0,86		
16.	H	1,83	1,07	3,42	0
	M	1,66	1,02		
17.	H	2,06	1,17	3,87	0
	M	1,85	1,11		
18.	H	1,77	10	5,9	0
	M	1,43	0,78		
19.	H	1,86	1,13	2,23	0,03
	M	1,72	1,02		
20.	H	2,06	1,15	8,57	0
	M	1,56	0,88		
21.	H	2,12	1,15	6,67	0
	M	1,62	0,96		
22.	H	1,97	1,12	2,19	0,03
	M	1,74	1,04		
23.	H	2,25	1,23	6,74	0
	M	1,85	1,06		
24.	H	20	1,1	3,74	0
	M	1,92	1,12		
25.	H	1,94	1,12	0,55	0,58
	M	2,1	1,15		
26.	H	2,03	0,98	5,34	0
	M	1,64	0,93		
27.	H	2,08	1,11	2,49	0,01
	M	2,35	1,17		
28.	H	1,94	1,12	4,87	0
	M	1,54	0,85		

Nota: H=Hombres; M=Mujeres; M=Media; D.T.=Desviación típica; t=estadístico de contraste; gl=grados de libertad.

Tabla 4. Diferencias por lectura de libro

	Diario de Greg		Diario de Nikki		Futbolísimos		Gerónimo Stilton		Harry Potter		gl	F	P-valor
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.			
1.	1,53	0,9	1,46	0,8	1,69	0,96	1,55	0,82	1,51	0,83	4	3,62	0,01
2.	1,62	0,92	1,64	0,89	1,8	0,96	1,67	0,89	1,84	0,99	4	4,44	0
3.	1,69	0,96	1,31	0,66	1,49	0,87	1,38	0,76	1,43	0,79	4	12,35	0
4.	1,85	1,07	1,41	0,75	1,7	0,96	1,47	0,82	1,54	0,94	4	15,24	0
5.	2,07	1,15	1,55	0,86	1,77	10	1,41	0,7	1,39	0,79	4	42,65	0
6.	1,9	1,05	1,63	0,93	1,77	0,98	1,43	0,78	1,52	0,86	4	18,73	0
7.	2,8	1,12	2,63	1,21	2,99	1,01	2,96	10	3,12	1,06	4	9,82	0
8.	2,64	1,19	3,06	1,1	2,89	1,04	3,01	10	3,14	1,03	4	14,83	0
9.	2,61	1,16	2,94	1,04	2,74	1,06	2,88	0,99	3,05	10	4	11,41	0
10.	2,8	1,09	2,57	1,14	2,88	1,03	2,85	1,02	3,08	1,02	4	8,74	0
11.	1,85	1,08	1,54	0,9	1,71	0,98	1,46	0,78	1,42	0,78	4	17,16	0
12.	3,15	0,99	3,44	0,84	3,47	0,84	3,41	0,88	3,55	0,76	4	14,59	0
13.	2,76	1,11	3,14	1,01	2,97	1,05	2,94	1,09	3,08	1,08	4	7,61	0
14.	2,53	1,07	2,75	0,99	2,96	0,96	2,79	1,03	2,92	0,99	4	13,47	0
15.	1,5	0,88	1,21	0,59	1,51	0,86	1,13	0,68	1,37	0,75	4	8,54	0
16.	1,52	0,91	1,39	0,8	1,55	0,91	1,43	0,82	1,49	0,86	4	2,06	0,08
17.	1,91	1,07	1,53	0,9	1,77	10	1,57	0,86	2,05	1,07	4	17,11	0
18.	1,54	0,84	1,4	0,78	1,65	0,9	1,45	0,77	1,56	0,79	4	4,59	0
19.	1,54	0,86	1,48	0,84	1,6	0,86	1,5	0,78	1,51	0,82	4	1,28	0,28
20.	1,8	1,04	1,52	0,85	1,84	1,04	1,55	0,84	1,77	1,02	4	8,38	0
21.	1,65	0,94	1,44	0,85	1,68	0,97	1,49	0,84	1,6	0,88	4	4,29	0
22.	1,83	1,06	1,59	0,94	1,75	0,97	1,58	0,86	1,82	1,02	4	5,84	0
23.	2,06	1,1	1,81	1,02	1,92	1,08	1,74	0,98	1,73	0,98	4	8,49	0
24.	1,84	0,99	1,58	0,87	1,78	0,99	1,55	0,85	1,65	0,93	4	7,43	0
25.	2,06	1,13	1,85	1,03	2,01	1,04	1,84	1,01	2,16	1,1	4	6,02	0
26.	1,61	0,89	1,47	0,8	1,65	0,84	1,54	0,78	1,61	0,77	4	2,05	0,08
27.	2,37	1,15	2,07	1,11	2,28	1,15	2,12	1,1	2,24	1,15	4	4,37	0
28.	1,58	0,91	1,37	0,73	1,63	0,89	1,49	0,79	1,56	0,86	4	3,85	0

Nota: M=Media; D.T.=Desviación típica; gl=grados de libertad; F=estadístico de contraste.

Publicación 5.

- Rodríguez, L. (2022). Analysis of primary school teachers' knowledge of the gender perspective in children's and young people's literature. *Magister* [En prensa]

Aceptado para su publicación/ Publicado: Aceptado para su publicación el 17 de mayo de 2022

Revista: *Magister*

Indicadores de calidad de la revista:

Indexada en: Fuente Academica Plus, DIALNET. Evaluada en: CARHUS Plus+ 2018. ERIHPlus y LATINDEX: Catálogo v1.0 (2002 - 2017). ICDS: 4.5

Este artículo responde a los siguientes objetivos específicos:

Conocer cuál es el nivel de formación que el profesorado cree tener con respecto a cuestiones de género
Conocer qué estereotipos de género y en qué grado son conocidos y abordados el profesorado.



Doña Carmen María Fernández García, Editora y Gestora de la **Revista Magister. Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (ISSN-2340-4728)**, Editada por la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo,

INFORMA,

Que el artículo **“An Analysis of Primary School Teachers' Knowledge of Gender Perspectives in Children's and Young Adults' Literature”** elaborado por **Lucía Rodríguez Olay**, ha sido evaluado favorablemente por el Consejo Evaluador de la Revista, se encuentra actualmente en el proceso final de maquetación y **será publicado** en el número **34** correspondiente a **diciembre de 2022**.

Para que así conste y surta los efectos oportunos, firmo la presente en Oviedo, a 17 de mayo de 2022.

Fdo. Carmen María Fernández García
Editora y Gestora Revista Magister. Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa

An Analysis of Primary School Teachers' Knowledge of Gender Perspectives in Children's and Young Adults' Literature

Abstract

One of the fundamental objectives of our education system is the promotion and pursuit of equality. Given that teachers are key to achieving equality, it is essential to ascertain teachers' knowledge of various gender issues and whether the training they receive is adequate and sufficient. This research is based on a quantitative analysis of an ad hoc survey of 72 primary school teachers. It considers teachers' knowledge of gender issues in Children's and Young Adults' Literature, and how they approach them in the classroom. The results show that the main difference between male and female teachers mainly relates to the implementation of activities. The data also confirm the teachers' awareness of their limited knowledge of gender issues and the need for training.

Key Words: Gender Stereotype. Perception. Teacher. Primary education

Resumen

Uno de los objetivos fundamentales de nuestro sistema educativo es la promoción y la búsqueda de la igualdad. Por ello, teniendo en cuenta que la figura docente es clave para lograrlo, es fundamental averiguar cuál es el conocimiento que tiene el profesorado sobre diversas cuestiones referidas al género y valorar, también, si la formación que recibe es adecuada y suficiente. En esta investigación, basada en un análisis cuantitativo realizado a partir de una encuesta elaborada *ad hoc* en la que participaron 72 docentes de primaria, se ha tratado de reflexionar sobre el conocimiento que tiene este colectivo sobre algunas cuestiones de género y su relación con la literatura infantil y juvenil y cómo se abordan en el aula. Los resultados muestran que la diferencia que existe entre el profesorado masculino y el femenino se refiere, principalmente, a la realización de actividades. Los datos también confirman la conciencia del profesorado sobre su escaso conocimiento sobre cuestiones de género y la necesidad de formarse al respecto.

Palabras clave: Estereotipo de género. Percepciones. Profesor. Enseñanza Primaria.

Running head: Primary School Teachers' Knowledge of Gender Perspectives

Título breve: Conocimiento del profesorado de primaria sobre la perspectiva de género

Fuentes de financiación del trabajo

El trabajo no ha recibido financiación para su desarrollo.

Introduction

International bodies, such as UNESCO (2018), highlight the need for schools to offer new approaches that lead students toward a more egalitarian understanding of gender, helping society to overcome current gender stereotypes. In addition to creating policies and learning environments which address these issues, teacher training is key to overcoming

gender stereotypes and promoting equality (UNESCO, 2018). The Framework for Educational Action 2030 to achieve the Sustainable Development Goal (SDG) 4 – ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all – also encompasses the need to take explicit measures in education systems to end gender bias.

Education must be able to respond to the demands of society and, to this end, teachers must be well trained and have sufficient resources to be able to relate what happens in the classroom to what happens in the world (Boni et al., 2016; Boni and Calabuig, 2017) while giving students an active and leading role in their own learning process (Marles et al., 2017).

Educating for gender equality means eliminating all forms of discrimination that prevent boys and girls from having equal opportunities. It is essential that teachers are educated on gender issues if we want to build a school that is a true agent of change (Aydemiri and Demirkan, 2018).

Gender Stereotypes

Gender stereotypes are constructs that shape people's behaviour. Gender stereotypes manifest themselves both in individuals and in groups. Indeed, it is in a person's environment where principles develop and end up being interpreted as absolute truths, even when they are not (Amurrio-Vélez et al., 2012).

These types of ideas, which are fundamental for the development of human beings, should be addressed from an early age in order to try to avoid any type of inequality that may arise as a result of them. Around the ages of 10-12, boys and girls begin to be more flexible and receptive to change and to breaking down stereotypes (Banse et al., 2010). For this reason, it is crucial to influence the education of students at this age; because, although they tend to seek out patterns and activities that are related to their sex and which place more emphasis on the differences between them, the influence of gender stereotypes and patterns depends on many factors related to their environment that can be addressed at school or at home (Martin and Ruble, 2010).

Schools, Teachers and Gender

It is from the 1980s onwards that the sociology of education begins to explore school as a vital space for educating people. Until then, although it was not considered to be a discriminatory institution, it had been shown to reinforce many gender stereotypes (Meyer, 2008).

Nowadays, the idea that the school is the place where a person receives their education is unquestioned. Therefore, "It is the task of the school to transmit knowledge devoid of gender stereotypes, a non-sexist education in its students, and to achieve the personal growth of individuals stripped of all types of prejudices" (Reinoso and Hernández, 2011, p.3). It was and still should be considered necessary to address and study different approaches to generating a truly egalitarian education (Antecol et al., 2015) since schools and teachers have an indisputable role in the social construction of gender (Blackburn and Pascoe, 2015; Pinedo et al., 2018).

Schools are complex structures (Stevens and Martell, 2019) and everything that teachers do as an active part of them is important. The gender-related practices that teachers develop make up what is known as the "hidden curriculum". The hidden curriculum constitutes the messages that boys and girls internalise and the behaviours they identify as appropriate, correct and socially acceptable. As such, it is incredibly influential in the development of gender stereotypes (Moreno, 2009).

It is therefore necessary to carry out transformations that directly involve teachers, their learning and their awareness of gender issues. Teacher participation is particularly difficult due to the predominance of patriarchal structures and the lack of pedagogical proposals in this regard (Colás and Jiménez, 2006). Another barrier to teacher involvement is their lack of knowledge and training in gender issues (Gómez and Sánchez, 2017).

Consequently, for this whole process of change to be successful, it is crucial that teachers are well trained and have sufficient tools to be able to teach and thus contribute to creating a more inclusive and egalitarian society (Martínez, 2020).

Many of the stereotypical views of teachers stem from a lack of knowledge about the basic concepts and issues of gender studies, which is essential to be able to carry out an effective intervention in the classroom. To address this lack of knowledge, we must start by recognising existing inequalities, then we must provide resources to address them (Þórðardóttir and Lárusdóttir, 2016).

Teachers who are not sufficiently trained in this area run the risk of being influenced by their personal experiences and transmitting them to their students through the hidden curriculum whereby personal values, thoughts or beliefs, in this case, about gender stereotypes, are implicitly conveyed (Hernández et al., 2013; Wingrave 2018).

Determining what knowledge teachers have about gender issues is the starting point to being able to assess their training when it comes to creating spaces and classrooms that promote equality (García-Pérez et al., 2013). Likewise, several studies have shown that, despite the fact that teachers believe that they do not have gender biases (Ayala and Mateo, 2005; Rocha et al., 2010), the daily reality in schools shows that boys tend to receive more attention in class (Eliasson et al., 2016; Wolter et al., 2015), sexist jokes are made, and tasks are assigned depending on sex, with more active roles being encouraged for boys and more passive roles for girls (Åhslund and Boström, 2018; Díaz de Greñu and Anguita, 2017). In this sense, research such as Glock and Kleen (2017) confirms that teachers do have stereotypes about how boys and girls behave and this implies that they believe they know how students will behave.

These gender stereotypes held by teachers influence students' perceptions of themselves and their academic potential (Serrano-Rodríguez, 2019). Similarly, it has been found that teachers often attribute more success to male students, and this results in a lower level of self-confidence among female students (Sánchez et al, 2016).

In this regard, it is important to note here the various studies that have raised the differences between boys and girls and their attitude towards reading (Artola et al., 2016; Graham et al., 2012; Merisuo-Storm, 2006; Merisuo-Storm and Soininen, 2014). One of the common findings of this research is that girls, from an early age, have a more positive attitude towards reading (Martinot et al., 2015). Furthermore, in other studies this is reaffirmed by a loss of interest in reading by boys as they get older, as they consider it to be an activity for women and girls (Colley and Comber, 2003; Merisuo-Storm, 2006; Plante et al., 2009; Steffens and Jelenec, 2011).

These ideas that are acquired in childhood are maintained as adults, hence teachers not only maintain this theory with their students but also transfer it to themselves.

Therefore, it is very important that metacognitive processes are encouraged in which teachers can reflect on and become aware of their own beliefs in order to be able to modify or regulate them (Plaza et al., 2015). For this reason, influencing teacher training with regard to gender and education issues is the obvious starting point for building a truly co-educational and egalitarian school (García-Pérez et al., 2011).

Children's and Young Adult Literature and gender stereotypes.

For centuries, literature has been a central element in the transmission of a society's predominant ideologies, values, traditions and culture (Mutekwe and Mutekwe, 2012; Rodríguez and Gutiérrez, 2013; Soldevilla, 2006). It also connects us with other ways of thinking and living, which fosters tolerance and respect (Reyzábal and Tenorio, 2004). Moreover, it is a fundamental part of the development of children's socialisation and their identification with different gender roles, which will have an impact on their future academic or professional aspirations (Nhundu, 2007).

This study addresses the stereotypes that teachers may have internalised and linked to Children's and Young Adult Literature (hereinafter, CYAL). CYAL is an useful lens for this exploration because it is considered to play an important role in the socialisation and identification with various gender roles for boys and girls (Banse et al., 2010; Haruna-Banke and Ozewe, 2017) which will influence their academic or professional aspirations (Åhslund and Boström, 2018; Hester de Boer et al., 2018; Gentrup and Rjosk, 2018). Focusing on CYAL to determine the stereotypes teachers may or may not have is also justified by the fact that these texts help students develop the framework they use to interpret the world (Cerrillo, 2007).

Identifying, reflecting on and addressing these issues is essential for teachers to build a school where boys and girls have fun and feel that they can succeed without any gender barriers (Carrillo, 2017).

This study analyses the data from an *ad hoc* survey conducted at 17 state-subsidised schools in Spain. The following objective has guided this research: To determine the knowledge, behaviour and attitudes of the fifth and sixth grade teachers from primary schools who participated in this study in relation to gender issues in CYAL.

Methods

Participants

Seventy-two fifth and sixth year teachers from 17 primary state-subsidised schools in Spain participated in this study. Teacher's participation was voluntary. To encourage participation, a letter was previously sent to the school management teams. The anonymity and confidentiality of the responses was assured both in the instrument itself and in the aforementioned letter. Both the pilot test and the final instrument were designed and applied through a *Google form*, as all participating teachers either use tablets or computers.

The 72 teachers were distributed as follows: 45.8% were male and 54.2% were female. Thirty-nine teach in the fifth year of primary school while 33 teach in the sixth year.

Data collection techniques and procedure

Based on the objective, a descriptive survey type study was carried out in three successive phases. In the first phase, an *ad hoc* questionnaire was created for the collection of information. This first instrument was tested before being sent to all teachers. In order to validate the questionnaires, two experts in CYAL and in gender and education reviewed the pilot and suggested improvements. Based on their feedback, a questionnaire of six blocks was developed. The first block collects sociodemographic and professional data, and the other five deal with methodology, reading and gender. These experts were included to promote the knowledge and attitudes of teachers towards education from a gender perspective. Their answers to the questionnaire have been taken as a basic instrument of analysis and, therefore, as a thread which has encouraged them to rethink their methodological approaches towards reading as an activity conducted in classrooms

and more specifically towards the reading of CYAL.

A literature review on this issue was carried out, with two main focal points: on the one hand, school and teaching, and on the other hand, CYAL texts; (Colás and Villaciervos, 2007; Colomer and Olid, 2009; Fernández-Artigas et al., 2019; Lasarte and Aristizábal, 2014; McCabe et al., 2011).

This study focuses on block 5.1. and 5.2. "Gender Perspective" as the main objective of the research is to determine, through CYAL texts, whether or not teachers have gender stereotypes and which ones.

Results

IBM SPSS 20 for Windows was the software used to perform all the analyses with a significance level of 05.

The degree of reliability of the questionnaire was analysed using Cronbach's alpha statistic, obtaining a value of 0.796, which is considered to be between "good" and "acceptable" (George and Mallory, 2003; Gliem and Gliem, 2003).

For the calculation of this value, multiple choice and open-ended questions were suppressed, which accounted for 7.5% of the total, as it was considered that both types of questions should be used for further qualitative studies.

The descriptive statistics of the items were calculated: mean, standard deviation, asymmetry, kurtosis and range (Rendón-Macías et al., 2016, p. x). Later, parametric statistics tests were applied since the items, except for two, present values of asymmetry and kurtosis in a range between -1 and 1. All the analyses were made in variables that collect the global average in block one (composed of two questions), the average in block two (composed of 19 questions), and the opinions by item. Specifically, the student t-test was applied to find out the differences between sexes.

Descriptive statistics

The average score of the items that make up the first block of analysis shows an opinion that is close to being in agreement ($M=2.68$; $SD=.67$). For items in this block, scores close to "fairly" agreed are also obtained, as can be seen in Table 1.

Therefore, the teachers who participated believe they have an acceptable level of knowledge about gender and that they carry out activities related to this issue.

Regarding block 5.2., they show a fairly high degree of agreement ($M=2.48$; $SD=.29$). For items in this block, "dealing with issues of gender or sexuality should only be done in the family setting" ($M=1.42$ $SD=.76$) and "gender issues should not be dealt with in schools" ($M=1.43$ $SD=.77$) are the items that obtain the least average, expressing an opinion of little agreement.

Whereas the two items with the highest scores, representing a score of strong agreement, are: "teachers need training on literature from a gender perspective" ($M=3.13$ $D.S.=0.79$) and "more activities should be done that work on gender issues" ($M=3.28$ $D.S.=0.70$). The remaining items score in the middle.

These results highlight not only the importance of teacher training, but also the need that teachers admit exists for such training. Also, the fact that it is felt that more activities on gender issues should be carried out demonstrates that those being carried out currently are not sufficient.

Table 1 *Descriptive statistics of the items that make up block 5.1 and block 5.2*

	M	ST.	Asymmetry		Kurtosis		Range
			Std	ST	Std	ST	
Block 5.1							
I know what gender perspective is and what it entails	2.83	0.71	0.71	0.28	0.93	0.56	3.00
Development of gender-related activities on a regular basis	2.54	0.80	0.03	0.28	-0.42	0.56	3.00
Block 5.2							
Classical stories have contributed to the development of gender stereotypes among students	2.81	0.83	-0.07	0.28	-0.76	0.56	3
Children's films have contributed to the development of gender stereotypes among students	2.88	0.77	0.16	0.28	-0.47	0.56	3
It is effective to carry out activities to work on gender issues with students	2.35	0.59	-0.24	0.28	-0.65	0.56	2
Children's and Young Adults' Literature is a useful tool for working on gender issues	2.40	0.60	-0.43	0.28	-.65	.56	2
Current textbooks work on gender issues	2.63	.68	-.19	.28	-.02	.56	3
It is necessary to develop or seek appropriate material to address gender issues because textbooks do not include such materials	2.86	.77	-.13	.28	-.54	.56	3
Currently in the literary readings that appear in textbooks, attention is paid to stereotypical aspects or gender issues	2.76	.64	-.08	.28	-.04	.56	3
Current Children's and Young Adults' Literature does not promote gender stereotypes	2.53	.65	-.42	.28	-.09	.56	3
Students of this age group are more influenced on gender issues by video games than by literature	2.36	.66	-.54	.28	-.65	.56	2
Students of this age group are more influenced on gender issues by television and advertising than by literature	2.49	.58	-.61	.28	-.58	.56	2
Students of this age group are more influenced on gender issues by cinema, TV or internet than by literature	2.58	.52	-.65	.28	-.93	.56	2
More activities on gender issues should be carried out	3.28	.70	-.70	.28	.36	.56	3
Gender issues should not be addressed in schools	1.43	.77	1.79	.28	2.51	.56	3

Gender or sexuality issues should only be addressed in the family setting	1.42	.76	1.85	.28	2.69	.56	3
Teachers are sufficiently trained to promote gender education	2.58	.78	.17	.28	-.44	.56	3
Teachers need training in new methodologies in the didactics of literature	2.31	.68	-.48	.28	-.78	.56	2
Teachers need training in evaluating work with Children's and Young Adults' Literature	2.26	.71	-.43	.28	-.92	.56	2
Teachers need training in literature from a gender perspective	3.13	.79	-.76	.28	.47	.56	3

Note: M=Average; SD = Standard deviation; Std = Statistical; ST = Standard error.

Gender differences

In block one, no statistically significant differences are found [without assuming equality of variances, $t(67.86) = .11$ $p > 0.05$]. In fact, the averages in both men (SD. =.54) and women (SD. =2.68) are 2.70, close to the fairly agreed ones. In block two, there are statistically significant differences [assuming equal variance, $t(70) = -2.08$ $p < 0.05$]. Women score higher and closer to strong agreement (M=2.53; SD =.32) than men (M=2.39; SD =.25).

Statistically significant differences ($p < .05$) were found in four items: "it is effective to carry out activities to work on gender issues with students"; "Children's and Young Adults' Literature is a useful tool for working on gender issues"; "students at this stage are more influenced by video games than by literature on gender issues"; and "more activities on gender issues should be carried out." In the first three items, both men and women show "fairly good agreement." However, in the case of women, it is significantly higher. In the fourth item, opinions are "very much in agreement" in both sexes, but again significantly higher in women. Table 2 shows the means by sex for each item and the statistically significant differences.

Table 2 *Comparisons of means between sexes for each of the items*

	Sex	M	SD.	t	df	p-value
Block 5.1						
I know what gender perspective is and what it entails	Male	2.79	.65	-.50	70.00	.62
	Female	2.87	.77			
Development of gender-related activities on a regular basis	Male	2.61	.61	.64	65.76	.52
	Female	2.49	.94			
Block 5.2						
Students at this stage have acquired gender stereotypes	Male	1.85	.51	.02	70.00	.99
	Female	1.85	.67			

Classical stories have contributed to the development of gender stereotypes among students	Male	2.70	.92	-1.02	70.00	.31
	Female	2.90	.75			
Children's films have contributed to the development of gender stereotypes among students	Male	2.73	.80	-1.52	70.00	.13
	Female	3.00	.73			
It is effective to carry out activities to work on gender issues with students	Male	2.12	.48	-3.26	69.86	.00
	Female	2.54	.60			
Children's and Young Adult's Literature is a useful tool for working on gender issues	Male	2.24	.56	-2.15	70.00	.04
	Female	2.54	.60			
Current textbooks work on gender issues	Male	2.64	.60	.13	70.00	.90
	Female	2.62	.75			
There is a need to develop or find appropriate materials to address gender issues because textbooks do not include such materials	Male	2.73	.67	-1.36	70.00	.18
	Female	2.97	.84			
Currently, in the literary readings that appear in textbooks, care is taken with regard to stereotypical aspects or gender issues	Male	2.76	.56	-.08	70.00	.94
	Female	2.77	.71			
Current Children's and Young Adults' literature does not promote gender stereotypes	Male	2.61	.56	.94	70.00	.35
	Female	2.46	.72			
Students at this stage are more influenced on gender issues by video games than by literature	Male	2.18	.73	-2.19	70.00	.03
	Female	2.51	.56			
Students at this stage are more influenced on gender issues by television and advertising than by literature	Male	2.39	.61	-1.24	70.00	.22
	Female	2.56	.55			
Students at this stage are more influenced by gender issues through film, TV or the internet than through literature	Male	2.55	.56	-.56	70.00	.58
	Female	2.62	.49			
There should be more activities that work on gender issues	Male	3.03	.77	-2.92	70.00	.00
	Female	3.49	.56			
Gender issues should not be addressed in schools	Male	1.36	.65	-.68	70.00	.50
	Female	1.49	.85			
Gender or sexuality issues should only be addressed in the family setting	Male	1.52	.76	1.01	70.00	.32
	Female	1.33	.77			
Teachers are sufficiently trained to promote gender education	Male	2.45	.67	-1.29	70.00	.20
	Female	2.69	.86			
Teachers need training in new methodologies in the didactics of literature	Male	2.27	.67	-.37	70.00	.71
	Female	2.33	.70			

Teachers need training in evaluating work with Children's and Young Adults' Literature	Male	2.21	.70	-.56	70.00	.57
	Female	2.31	.73			
Teachers need training in literature from a gender perspective	Male	3.09	.72	-.34	70.00	.74
	Female	3.15	.84			

Note: M=Median; SD = Standard deviation; t= t-value; DF=degree freedom.

The average of 2.86 in the response to the item "It is necessary to develop or seek appropriate materials to address gender issues because they do not appear in textbooks" undoubtedly shows an interest in addressing these issues while indicating that teachers who really want to give their students a new vision that society does not always facilitate, assume their key role in disseminating, through different materials or methodologies, models that break stereotypes and promote equality.

There are four items where there was a significant difference between men and women. The four items where this difference exists are: "It is effective to carry out activities to work on gender issues with students"; "Children's and Young Adults' literature is a useful tool for working on gender issues"; "students from this age group are more influenced by video games than by literature on gender issues"; and "More activities on gender issues should be carried out."

In the first three, both male and female teachers show opinions of "fairly good agreement", whereas, it should be noted that, in the case of women, it is significantly higher. In the fourth item, the same happens. Although the responses show opinions of "very much in agreement" in both sexes, women's opinions are higher in number.

As we can observe, the difference in perception between male and female teachers regarding the usefulness and frequency of gender-related activities reveals that female teachers consider them as more useful and recognize themselves as more active in implementing activities of this type.

Discussion

This study results can be interpreted as a sample of teachers' perceptions in the final years of primary education on gender perspectives and their inclusion in educational practice, specifically through CYAL.

As seen in this study, previous research has pointed to the influence of schools and teachers in contributing to the construction of equality. In addition, and due to the influence that CYAL has on boys and girls, it is essential to reflect on the roles that appear in it, how to deal with them and how to generate practices that allow us to change these stereotypes.

Bringing gender perspectives into schools is a change that would also encourage critical thinking among both students and teachers. This increase in critical thinking would, in turn, change behaviour throughout the educational community, by generating new and innovative educational practices (Rebollo, 2013). This will contribute to students taking a leading role in the teaching-learning process, which will help improve their academic performance (Marles et al., 2017).

Taking all these issues into account, there are two aspects that are essential. On the one hand, it is vital that primary school teachers have various techniques and methodologies

at their disposal, along with a wide repertoire of CYAL text to use in the classroom (Álvarez-Álvarez and Pascual-Díez, 2019).

On the other hand, it is necessary for teachers to receive comprehensive training that helps them understand how to approach subjects from a gender perspective and how to carry out activities that influence the construction of thought and the education of boys and girls (Pinedo et al., 2018). Training teachers on gender and equality issues will contribute to improving their teaching competence and help to improve and change society through the education system (Martínez, 2020). Not having adequate training in this aspect leads to the false belief that it is not necessary to influence the issues that promote equality between men and women at school, because it has already been achieved and gender stereotypes have been overcome (Gómez-Jarabo and Sánchez, 2017).

Conclusions

It could be said that the aim of this study has been fulfilled: To determine the knowledge, behaviour and attitudes of the fifth and sixth grade teachers from primary schools who participated in this study in relation to gender issues in CYAL.

The data show how, despite the fact that the role of the family is undeniable within the processes of promoting equality and co-education (Equality Observatory, 2008), the group of teachers surveyed considers that the school is one of the most appropriate places to address these issues and that they cannot be dealt with only in the family setting.

The items primarily address the implementation of gender-related activities and the need to increase their number and frequency. These items not only were explicitly linked to CYAL themes, but also covered the influence of video games, film and advertising.

The results confirm the fundamental role of teachers in promoting reading enjoyment and preferences. In addition these results stimulate reflection on the stereotypes that are being fostered both by the attitudes of the teachers themselves and by the readings that are being selected, since gender does influence the choice of readings by primary school pupils, as Artola et al., (2016) show in their study.

As has been pointed out, the perceptions we have of ourselves as readers, which are acquired in childhood, are maintained as adults. Girls have a more positive attitude towards reading (Martinot et al., 2015) while boys lose interest in reading as they grow up: this idea may explain the results obtained on the work with CYAL

Data also confirm teachers' perception that they need to learn more about gender issues. According to the data, they believe that they do not have sufficient information, resources or tools within the teaching-learning process to enhance equal education. Research shows that there is a need for gender training to be able to respond to conflicts and violence and to work for diversity and equality (Gómez and Sánchez, 2017; Sánchez and Barea, 2019).

This study provides new data and shows how there is a difference between the perceptions of male and female teachers and how CYAL is a valuable and powerful tool to work on gender issues in the classroom and to promote a culture of equality and equity.

This research opens up new avenues for future research into the role of teachers in the development of gender stereotypes in primary school pupils.

For future research and studies, it would be extremely useful if the questionnaire, prepared ad hoc, could be carried out in more schools, including public schools, in order to study how these issues and possible differences between teachers are being addressed by the teaching staff.

As for teachers, their knowledge and their training needs in relation to gender issues, it is of paramount importance for them to receive adequate training if they are to build a school that equally educates boys and girls and guides them in the development of a freer and fairer society.

References

Åhslund, I & Boström, L. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences-What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28-44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>

Álvarez-Álvarez, C. & Pascual-Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos*, 18(3), 38-47. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108

Amurrio-Vélez, M., Larrinaga-Rentería, A., Usategui-Basozobal, E., & Del Valle, A.I. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. En XVII Congreso de Estudios Vascos: *Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible* (Vitoria-Gasteiz). – Donostia. Eusko Ikaskuntza (pp. 227-248).

Antecol, H., Eren, O. & Ozbeklik, S. (2015). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School. *Journal of Labor Economics*, 33(1) 63-89. <https://doi.org/10.1086/677391>

Artola, T., Sastre, S. & 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>.

Ayala, A.I. & Mateo, P. L. (2005) (Coord.). *Educación en relación, estereotipos y conflictos de género*. Departamento de Educación y Ciencia del gobierno de Aragón.

Aydemiri, S. & Demirkan, Ö. (2018). Gender-Aware Media Literacy Training: A Needs Analysis Study for Prospective Teachers *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 6-30. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.1>

Banse, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H. & 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>

Blackburn, M. V., & Pascoe, C. J. (2015). K-12 students in schools. In Wimberly, G. (Ed.), *LGBTQ issues in education: Advancing a research agenda* (pp. 89-104). American Educational Research. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-36-3_5

Boni, A. & Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>

Boni, A., Lopez-Fogues, A. & Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28.

- Carrillo, I. (2017). El compromiso ético y político con el derecho a la educación: entre discursos y realidades. *Direito, Estado e Sociedade*, 51, 78-108. <https://doi.org/10.17808/des.51.1030>
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Colás, P. & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colás, P. & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Colley, A. & Comber, C. (2003). School subject preferences: age and gender differences revisited. *Educational Studies*, 29(1), 59–67. <https://doi.org/10.1080/03055690303269>
- Colomer, T. & 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. <https://doi.org/10.5209/dida.54082>
- Díaz de Greñu D. S. & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Eliasson, N., Sørensen, H., & Karlsson, K. G. (2016). Teacher–student interaction in contemporary science classrooms: Is participation still a question of gender? *International Journal of Science Education*, 38(10), 1655–1672. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1213457>
- Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X. & 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
- García-Pérez, R.; Rebollo, M.A.; Vega, L.; Barragán, R.; Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E. & Sabuco, A. (2013) Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Cantó*, 17 (1), 269-287.
- Gentrup, S. & Rjosk, C. (2018) Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 295-323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>;
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn and Bacon. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Gliem, J.A. & Gliem, R.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.

- Glock, S. & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, 67, 93-103. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.015>
- Gómez, I. & Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <http://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- Gómez-Jarabo, I. & Sánchez-Delgado, P. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación educativa*, 27, 165-185. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4095>
- Graham, S. Berninger, V. & 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>
- Haruna-Banke, L. & Ozewe, R. (2017). Stereotyping Gender in Children's Literature. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(5), 77-81.
- Hernández, M. N., González, P.R. & Sánchez, S.V. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education* 4(12), 89-92. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2013>
- Hester de Boer, A., Timmermans, A.C. & Van der Werf, M. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Lasarte, G. & Aristizábal, P. (2014). Leyendo el género: Mariasun Landa. *Ocnos*, 12, 149-169. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.08
- Marles, C., Peña, P. & Gómez, C. (2017). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martinot, D., Bagès, C. & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: when girls improve their reputation in math. *Sex Roles* 66, 210-219. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0032-3>
- McCabe, J.; Fairchild, E.; Grauerholz, L.; Pescosolido, B.A. & Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender and 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>

Merisuo-Storm, T. y Soininen, M. (19-21 noviembre de 2012). *Young boy s opinions about reading, literacy lessons and their reading competence*. 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid. España.

Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20, 555-570. <https://doi.org/10.1080/09540250802213115>

Moreno, M. (2009). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.

Mutekwe, E. y Mutekwe, C. (2012). Manifestations of the gender ideology in the zimbabwean school curriculum. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(3), 193-209.

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>

Observatorio para la Igualdad de Oportunidades [Equality Observatory]. (2008). *Guía de coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la mujer.

Pinedo, R. Arroyo, M.J. & Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género. *Contextos educativos*, 21, 35-51 <http://doi.org/10.18172/con.3306>

Plante, I., Théorét, M. & Favreau, O. E. (2009). Student gender stereotypes: contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational Psychology*, 29(4), 385-405. <https://doi.org/10.1080/01443410902971500>

Plaza, M.V., González, L. & Meinardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista del IICE*, 38, 63-74. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3461>

Rebollo, M.A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado* 17(3), 3-8

Reinoso, I. & Hernández, J.C. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27), 1-11.

Rendón-Macías, ME, Villasís-Keever, MÁ. & Miranda-Novales, MG. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>

Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla.

Rocha, T. C., Labraña, P. A. & García, J. (2010). Expectativas del profesorado en relación al género cuando evalúan las capacidades metacognitivas de sus alumnos (a) s. En R. M. Rald Philipp (Coord.). *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 217-228.

Rodríguez-Gutiérrez, B. y Gutiérrez-Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 30-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001>

Sánchez, C., Chiva, O. & Ruiz, J. (2016). Tratamiento y evolución de los estereotipos de género en educación secundaria. *Revista Digital de Educación Física*, año 7, 42, 105-114.

Sánchez, B. & Barea, Z. (2019). La formación en género del profesorado de educación primaria: asignatura pendiente del sistema educativo. *Studium Educationis*, 2, 71-82. <https://doi.org/10.7346/SE-022019-06>

Serrano-Rodríguez, N. (2019). *Percepción, conocimiento y actitudes que poseen los maestros de escuelas privadas respecto a la equidad de género*. [Tesis de Doctorado, Universidad Ana G. Méndez. Recinto De Gurabo]. ProQuest Dissertations Publishing.

Steffens, M. C. & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles* 64, 324–335. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>

Stevens, K. & Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>

UNESCO. (2018). *Global education monitoring report gender review 2018: Meeting our commitments to gender equality in education*.

Wingrave, M. (2018). Perceptions of Gender in the Early Years. *Gender and Education*, 30(5), 587–606. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>

Wolter, I., Braun, E. & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Front. Psychol.* 6(1267), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0126>

Þórðardóttir, Þ. & Lárusdóttir, S.H. (2016). “The day the gender system collapses

will be a good day”: Students' memories of being girls or boys. *Icelandic Journal of Education* 25(1), 129–147

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede considerar que el objetivo general que se proponía en la presente tesis, en líneas generales, se ha conseguido:

Conocer si los estereotipos de género que aparecen en un corpus de obras determinado puede tener influencia en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI participantes y saber cuál es el posicionamiento que su profesorado tiene con respecto a cuestiones de género y su formación en este aspecto,

Los análisis cualitativos y cuantitativos que se han hecho, han permitido determinar, tanto los estereotipos que aparecen en las obras seleccionadas, como la percepción que tiene de estos el alumnado participante. Además, gracias a estos análisis, se ha podido determinar la opinión y la autopercepción del profesorado con respecto a su conocimiento sobre cuestiones de género y a la aplicación de esta perspectiva en su día a día en el aula.

1. Principales resultados obtenidos mediante la metodología cualitativa.

Con respecto al objetivo específico que se enunciaba como: *Determinar cuáles son los estereotipos de género que aparecen en las obras más leídas por el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, respondiendo a la categorización que, en el presente estudio, se hacen de los mismos,* se puede afirmar que, tras el análisis de las obras seleccionadas, se aprecian, de forma general, que los estereotipos de género aparecen, consciente o inconscientemente, de forma sutil, tal vez porque hoy día, el sexismo explícito podría ir en detrimento de la obra (Hamilton et al., 2006).

La carga de estereotipos no es igual en las cinco obras analizadas, y aquellas que adoptan el formato de diario son mucho más explícitas en el uso de adjetivos o de comportamientos estereotipados. Hay, sin embargo, una serie de rasgos, que, de un modo u otro, aparecen reflejados en todo el corpus escogido. Así, cuando, se trata de abordar desde una perspectiva de género la competencia verbal, lo femenino siempre se relaciona con una excesiva verborrea y una gran fluidez de lenguaje, mientras que a los varones se les identifica con una mayor reserva e introspección y que, por lo tanto, evitan las manifestaciones personales y emocionales, aspecto, en el presente análisis, que coincide con las conclusiones aportadas por Colás y Villaciervos (2007).

De este modo, en el *Diario de Greg*, los estereotipos que aparecen están vinculados directamente con las actitudes y comportamientos del padre y la madre, y también con las compañeras del instituto. Todos los que se han encontrado hacen referencia a expresión de emociones, comportamiento social o a la preocupación de sus compañeras por la belleza/cuerpo de un modo superficial. Pese a no existir diálogos, la propia estructura del diario ya facilita descripciones y mensajes en estilo indirecto en los que se encuentran ejemplos de cada uno de los tipos de estereotipos señalados.

En la otra obra seleccionada en forma de diario, *Diario de Nikki*, la protagonista, plantea los estereotipos que se les atribuyen a las adolescentes: la preocupación por el aspecto físico y por la moda, gustar a los chicos, querer integrarse y formar parte de un grupo popular, la rivalidad con otras chicas y ser una “cotilla”. Como ocurre en el *Diario de Greg*, aunque no haya diálogos en estilo directo, el mismo diario ya facilita descripciones y mensajes donde poder encontrar los estereotipos que se señalan.

Los múltiples estudios que en los últimos años se han hecho sobre diversos aspectos de *Harry Potter* (Cherland, 2008; Fanjul y Mendoza, 2009; Hunt, 2015; Menéndez y Fernández, 2015; Schoefer, 2000; Tucker, 1999) ofrecen perspectivas diversas sobre el papel de Harry y de Hermione como protagonistas masculino y femenino, respectivamente. En el análisis realizado, aparecen algunos rasgos que apuntan a esa imagen de Harry como héroe y Hermione como una figura dependiente de él, lo que permite que el protagonista pueda “recuperar su autoestima masculina” (Colomer y Olid, 2009, p.9).

Finalmente, tanto en *Geronimo Stilton* como en *Futbolísimos* son escasas las apariciones de aspectos vinculados a los estereotipos de género. *Geronimo Stilton* es la obra en la que menos estereotipos aparecen, no se han encontrado apenas ejemplos de estos y los que se señalan aparecen de una forma sutil, como las breves apariciones de, Pinky, la ratona reportera. Los que se han analizado en *Futbolísimos*, se encuentran en los primeros capítulos cuando el niño de 11 años protagonista de la historia, se presenta y hace lo mismo con el resto de personajes. Una vez que se han descrito, los estereotipos se quedan diluidos en la trama y el desarrollo de la aventura. Es de destacar también que aparecen muchos personajes femeninos en la novela y que tienen papeles relevantes en el desarrollo de la trama.

En todas las obras, los chicos tienen marcado, desde el inicio, un modelo de éxito determinado por el patriarcado; triunfan cuando son fuertes, valientes, deportistas e inteligentes. Incluso cuando, como en el caso de Francisco en *Futbolísimos*, temen enfrentarse a materias como matemáticas, acaban teniendo éxito porque se sienten seguros a la hora de afrontar nuevos retos. Esta situación, como se podía ver en el personaje de Nikki, no sucede con las chicas que, en este aspecto desarrollan una autoestima mucho más baja, lo que influye en la creación de estereotipos de superioridad masculina que se van arraigando desde edades tempranas (Simón, 2005). Además, las relaciones que se plasman en las obras entre mujeres, chicas o niñas, son totalmente diferentes a las de la camaradería de los varones; excepto las que se establecen entre mujeres que son familia, el resto de las relaciones suele ser de rivalidad y, si surge la amistad, es tras una serie de dificultades (Arranz, 2015).

Pese a los aspectos anteriormente referidos, el corpus de obras de LIJ seleccionado, refleja, en cierto modo, los avances y las carencias que se han dado y se siguen dando en la superación de los géneros y la búsqueda de la igualdad (Colomer y Olid, 2009). Aparecen personajes femeninos que desempeñan papeles o roles tradicionalmente masculinos, y aunque sus descripciones se cuidan más y se trata de que los estereotipos aparezcan de forma más sutil, aún quedan muchos roles y estereotipos que romper y que decodificar para que los niños y las niñas no asuman dichas construcciones de género que acentúan todavía más la brecha de la desigualdad.

Es importante, por lo tanto, a este respecto, que se insista y se ayude a que, en la infancia, se aprenda a diferenciar lo que es la identidad biológica y lo que son patrones de comportamiento generados, de forma arbitraria, por la sociedad, al tiempo que, desde los centros escolares, se potencien prácticas de lectura crítica y de deconstrucción de los textos desde una perspectiva de género (Wharton, 2005).

2. Principales resultados obtenidos mediante la metodología cuantitativa.

2.1. El instrumento de análisis empleado

Con respecto a los objetivos específicos que se planteaban sobre el diseño y la aplicación de un cuestionario tanto al alumnado como al profesorado:

- *Diseñar y aplicar un cuestionario para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permita conocer la influencia que los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, pueden tener en este alumnado.*

- *Diseñar y aplicar un cuestionario para el profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de la red EDUCSI que permitiera saber cuál es su posicionamiento con respecto a diversas cuestiones de género y el enfoque que le da a la LIJ a la hora de trabajarla en el aula.*

Puede considerarse que ambos objetivos se han conseguido ya que, los cuestionarios, tras haber sido exhaustivamente revisados y tras haber atendido las observaciones del profesorado, alumnado y expertos, obtuvieron un alto nivel de fiabilidad. El del alumnado presentaba un *alfa de Cronbach* de 0,853, es decir, un nivel entre *bueno* y *excelente*, y el del profesorado un 0,796 lo que lo sitúa en niveles entre *bueno* y *aceptable* (Cortina 1993; George y Mallory 2003; Gliem y Gliem 2003).

El elevado número de respuestas contribuye a que la muestra pueda ser considerada especialmente significativa y a que pueda aportar datos sobre el conocimiento que tiene el profesorado de estos centros sobre las cuestiones de género y si considera útil abordarlas. Unido a esto, se pueden observar también las diversas construcciones de estereotipos que el alumnado de estos centros genera a través de las obras de la LIJ. Pese a que la muestra es elevada, sería sumamente interesante que pudiera realizarse en más centros; especialmente que se pudiera aplicar en centros públicos, para ver también cómo se están abordando por el profesorado estas cuestiones y cómo las está construyendo el alumnado y establecer una comparativa entre ambos tipos de escuelas.

Ambos instrumentos, además de ser fiables y válidos, tal y como lo muestran las pruebas realizadas a tal efecto, son susceptibles de ser aplicados en varias líneas de investigación futuras que tratarían de aportar nuevos enfoques sobre el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la LIJ.

2.2. Percepción del alumnado.

Las respuestas recogidas a través del instrumento para el alumnado permitieron conseguir, de forma satisfactoria, los objetivos específicos siguientes:

- *Conocer si los estereotipos de género, que aparecen en un corpus de obras determinado, puede tener influencia en este alumnado.*

- *Conocer qué aprendizajes con respecto a cuestiones de género señalan los niños y niñas en el corpus de obras seleccionado.*

En primer lugar, debemos comentar que con respecto a los libros leídos y las diferencias que se encuentran en los mismos, se observa que el libro más leído es el *Diario de Greg*; seguido del *Diario de Nikki*; *Futbolísimos*; *Geronimo Stilton*; y, finalmente, *Harry Potter*.

En lo que respecta al bloque VI del cuestionario del alumnado, que es el analizado en una de las publicaciones de la presente tesis, se observa que la puntuación media de la escala muestra una opinión próxima al “Poco de acuerdo”. Asimismo, hay ítems que muestran una opinión media “En desacuerdo” como “que los chicos hacen mejor las cosas que las chicas”, “que las chicas hacen mejor las cosas que los chicos”; y “que si haces trampas las cosas te saldrán bien”. En otros ítems la opinión es próxima al “Bastante de acuerdo” como “que hay que ser una chica valiente”; “que hay que ser un chico valiente”; “que tus amigos/amigas no te traicionarán”; y “que hay que confiar en tus amigos y amigas.

Estos datos ponen de relieve que, con respecto al tema de la amistad, las niñas le dan más importancia y la valoran más que los niños (Lanza et al., 2012). Sin embargo, tanto ellas como ellos coinciden en que la lealtad, la confianza o el apoyo son las características más importantes en una relación de amistad (Sureda et al., 2009).

Hay diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo con respecto a la puntuación total y en la gran mayoría de los ítems. En la variable total los chicos tienen una media superior que las chicas. Esto supone que el alumnado femenino se posiciona en los niveles más bajos mostrando, por tanto su desacuerdo total o parcial, mientras que el alumnado masculino se aproxima más a lo niveles altos de acuerdo total o parcial. A la luz de estos datos se podría afirmar que los chicos asumen planteamientos más próximos a una identificación con roles estereotipados de género, mientras que las chicas parece que se muestran más críticas y no los asumen tanto (Fonseca, 2005; Quesada, 2014).

Las niñas se sitúan en niveles bajos cercanos al *desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo* en dos ítems: el 5: *Que el colegio es muy aburrido y no vale para nada* y el 20: *Que a los chicos se les da mejor el deporte que a las chicas*.

El primero de ellos tiene relación con el autoconcepto de responsabilidad y de la importancia que ellas le dan al estudio y a la escuela. Según Lanza et al. (2012) hay un patrón de comportamiento masculino y femenino que, entre otras cuestiones, señala que las chicas “son más cooperativas y colaboradoras y que se adaptan mucho mejor que los chicos a las expectativas sociales del profesorado” (Lanza et al., 2012, p.308).

El ítem 20, que aborda la capacidad/habilidad para el deporte, responde a la relación de la actividad física con los estereotipos de género. Al considerar que hay deportes propios para hombres y para mujeres se favorece a los primeros y se les atribuye mayor capacidad para este tipo de actividades (Alvariñas et al., 2009). Desde las primeras etapas del desarrollo de la infancia, lo físico y lo deportivo se vincula con lo masculino. Tal y como demuestran estudios como los de Sánchez et al. (2016), esta idea es afianzada por el profesorado y acrecienta aún más un nivel de confianza menor en las niñas, que creen que obtendrán peores resultados en estas disciplinas y, por lo tanto, muestran menos interés (Alvariñas et al., 2009).

El concepto que, tanto ellos como ellas, tienen de las chicas y el deporte, proviene de estereotipos previos que tienen los y las docentes, y esto influye, de forma decisiva, en el alumnado y en la percepción que tiene de sí mismo y su potencial (Serrano-Rodríguez, 2019).

Los ítems 12: *Que hay que confiar en tus amigos y amigas* y 13: *Que tus amigos/amigas no te traicionarán*, se basan en la amistad y en las relaciones entre iguales. Los resultados muestran niveles mucho más altos (cerca de *de acuerdo* y al *totalmente de acuerdo*) en las niñas que en los niños y coinciden con estudios como los de Fuertes et al. (2001) o Lanza et al. (2012), que inciden en la importancia e idealización de la amistad para niños y niñas, o con el de Sureda et al. (2009) en el que se afirma que: “La amistad también es un motivo mayoritariamente emitido por las niñas cuando las receptoras son otras niñas como si “la amistad fuera cosa de chicas” (Sureda et al., 2009, p. 307).

En relación con el objetivo específico señalado y teniendo en cuenta el análisis de los datos anteriormente descritos, se puede concluir que los estereotipos de género sí están presentes, en mayor o menor medida, en estas obras y sí son percibidos y asimilados de forma diferente por los niños y las niñas, idea que coincide con estudios como el de Artola et al. (2016).

2.3. Percepción del profesorado.

Son dos los objetivos específicos de la presente tesis que se centran en el profesorado, su nivel de formación y sus conocimientos con respecto a cuestiones de género:

- *Conocer cuál es el nivel de formación que el profesorado cree tener con respecto a cuestiones de género*

- *Conocer qué estereotipos de género y en qué grado son conocidos y abordados el profesorado..*

Los datos obtenidos muestran que el grupo de docentes encuestados considera que el centro escolar es uno de los lugares más propicios para abordar las cuestiones de género y que no pueden ser solo tratadas en el ámbito familiar.

La respuesta al ítem: *Es necesario elaborar o buscar un material apropiado para abordar cuestiones de género porque en los libros de texto no aparecen*, obtiene una puntuación cercana al *de acuerdo*. Esto indica dos posibles conclusiones, por un lado, el interés, por parte del profesorado, de abordar estas cuestiones, y por otro, la dificultad a la hora de encontrar materiales específicos, Esto hace que, quienes quieran realmente dar a su alumnado una nueva visión,

deben asumir que tienen un papel clave y que deben abordar las cuestiones de género a través de diferentes materiales o metodologías y de modelos que rompan los estereotipos y que promuevan la igualdad (Calvo, 2018; Observatorio de Igualdad, 2008).

Asimismo, debemos indicar algunos ítems en los que hay diferencias estadísticamente significativas entre docentes hombres y mujeres: *“resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado”*; *“la literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género”*; *“el alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura”*; y *“deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género”*. Así, si bien, en los tres primeros, tanto maestros como maestras muestran opiniones de “Bastante de acuerdo”, hay que destacar que, en el caso de las mujeres, la puntuación es significativamente superior. En el cuarto ítem, sucede lo mismo; aunque las respuestas muestran opiniones de “Muy de acuerdo” en los dos sexos, las de las mujeres son más elevadas.

Estos ítems abordan, fundamentalmente, la puesta en práctica de las actividades relacionadas con cuestiones de género y la necesidad de incrementarlas. Estas actividades se vinculaban explícitamente con temas de LIJ, pero también se preguntaba sobre la influencia de los videojuegos o el cine y publicidad. Dichos resultados se corresponden con el papel fundamental del profesorado a la hora de promover el gusto y el disfrute lector, además de reflexionar sobre los estereotipos que se estén fomentando tanto con las actitudes de los propios docentes como con las lecturas que se estén seleccionando, ya que, el género sí influye en la elección de las lecturas del alumnado de primaria, tal y como demuestran Artola et al. (2016) en su estudio.

Además, los datos sobre videojuegos, cine o televisión, corroboran una tendencia que, en las últimas décadas, han demostrado diversos estudios y que ponen de manifiesto que los juegos de ordenador o los medios de comunicación, juegan un papel fundamental en el desarrollo de estereotipos de género (Signorielli, 1990). A esto debe sumarse la influencia de la publicidad, en donde aparecen la mayor parte de los rasgos estereotipados de hombres y mujeres: a las niñas se les ofrecen juguetes que tienen que ver con los cuidados de otras personas y la belleza; mientras que a los niños se les muestran juegos relacionados con la acción o la manipulación (Espinar, 2007).

Los datos también confirman, de forma similar a otros estudios (Gómez y Sánchez, 20147), que los y las docentes perciben que deben aprender más sobre cuestiones de género porque creen que no tienen suficiente información, recursos o instrumentos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar una educación en igualdad. En este sentido, es clave que el profesorado pueda contar con una buena formación sobre la perspectiva de género con la que abordar diferentes materias y con la que realizar diversas actividades que influyan en la construcción del pensamiento y la formación de los niños y las niñas (Pinedo et al., 2018).

En este sentido, el no contar con una formación adecuada, conduce a la falsa creencia de que no es necesario, en la escuela, incidir en los temas que impulsen la igualdad entre hombres y mujeres porque ya está conseguida y los estereotipos de género superados. Por todo ello es clave contemplar en los

planes de formación del futuro profesorado, o del que está en activo, los temas de educación en igualdad (Gómez-Jarabo y Sánchez, 2017; Sánchez y Barea, 2019).

3. Propuestas de mejora e Implicaciones educativas que se derivan de la investigación realizada.

Las conclusiones anteriormente expuestas, han dado lugar a un decálogo con diversas propuestas de mejora e implicaciones educativas que se derivan de la investigación realizada.

a. La LIJ es un instrumento fundamental para el desarrollo de la infancia, su empleo en el aula debería generalizarse, haciendo hincapié en el disfrute de las obras y el aprecio por esta manifestación artística.

La consideración de que la LIJ, o algunas de sus obras, no debe ser un objeto específico de estudio o de trabajo en el aula supone, entre otras cuestiones, que el alumnado lea obras, en su entorno familiar, que nada tienen que ver con las que se recomiendan u obligan en el escolar.

Esto genera una brecha entre las lecturas por placer y las lecturas “obligatorias”, identificando a estas últimas con aquellas que se hacen en el ámbito escolar. Así, los niños y las niñas, acaban teniendo experiencias lectoras, en este contexto, que no se vinculan con el disfrute.

A esto debe sumarse la importancia que tiene en la infancia, la LIJ y la lectura en la construcción de la idea del mundo, de la sociedad o de las personas, algo de lo que se hace eco la actual *Ley educativa, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre)* en su artículo 19, punto 3, donde dice:

A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Con objeto de facilitar dicha práctica, las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas (Ley Orgánica 3/2020, 2021, Artículo 19).

La referencia al tiempo de lectura ligada a distintas competencias y áreas, abre una vía para trabajar los textos de la LIJ de un modo más integral y crítico que permita al alumnado contar con instrumentos que le ayuden a distinguir estereotipos y que le aporten nuevas maneras de interpretar sus lecturas.

Esto es algo que, sin embargo, ya viene recogido en leyes anteriores, y la realidad de los hechos ha mostrado que no es suficiente con que una ley orgánica recoja un tiempo diario destinado a la lectura para que ello suponga un cambio en las prácticas docentes tan asentadas por la tradición didáctica.

b. Los estereotipos de género están, en mayor o menor medida, presentes en las obras de la LIJ; se debe, por tanto, deconstruir estos textos y dar nuevas claves de interpretación al alumnado.

Ha quedado patente, a lo largo del presente trabajo, que los estereotipos de género aparecen, en ocasiones de forma más sutil que en otras, en las obras analizadas. Esto supone que, si las obras analizadas son los cinco libros más leídos por el público de entre 10 y 13 años, esos roles se están transmitiendo a los niños y niñas que los leen, así que, abordar en las aulas esos estereotipos, podría contribuir a transformarlos.

Para ello se propone, no una prohibición o “censura” de dichas obras u otras en las que aparezcan más estereotipos de género, sino un análisis que permita un nuevo modo de interpretación de lo que sucede en las narraciones o en la construcción y configuración de sus personajes.

c. El profesorado debe contar con una formación en género que le permita desarrollar prácticas educativas desde esta perspectiva. Lo ideal sería incorporarla tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación continua.

Los estudios de género en la Universidad española comenzaron, como tales, en el año 2008 en la Universidad Rey Juan Carlos que impartió un título de grado hasta que desapareció en el 2014 por falta de alumnado. En el año 2018, se contaba con casi una treintena de universidades que impartían algún máster relacionado con la igualdad de género y una veintena que ofertaba programas de doctorado (Gayá, 2018).

En la Universidad de Oviedo se ofrecen dos másteres que abordan la temática de género: *Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género*, de dos años de duración y el *Máster Universitario en Género y Diversidad*, que es anual.

Contar con un profesorado formado y cualificado para abordar este tipo de cuestiones permitirá un avance mucho más rápido hacia el camino de una educación en y para la igualdad; además, aportará la seguridad que reclama el propio profesorado para sentirse con las competencias suficientes de cara a incorporar esta perspectiva en sus programaciones y en su día a día en el aula.

Resulta evidente que sin un profesorado formado en género y con recursos, este tipo de intervenciones quedarán, en el mejor de los casos, como algo puntual o como acciones aisladas ligadas a algún día de conmemoración.

Es previsible que la nueva Ley Educativa, suponga una reforma de los planes de estudio de las Facultades de Formación del Profesorado y de los Centros de Profesorado y Recursos para poder dar respuesta a las nuevas exigencias y retos que supone para el profesorado, en formación y en activo.

d. Las actividades en las que se emplee el enfoque de género no deberían limitarse a acciones puntuales, sino que deben tener un carácter continuado y estructurado dentro del currículo.

Vinculado con el punto anterior, se trata aquí de recalcar la importancia de incorporar este tipo de actividades y este tipo de perspectiva de modo transversal, de tal manera que la perspectiva de género fuese un eje vertebrador más en la escuela. A este respecto, debería incluirse la perspectiva de género en los siguientes documentos que articulan el funcionamiento y la organización

de un centro educativo: Proyecto Educativo del Centro (PEC), Programación General Anual (PGA) y el Plan de Acción Tutorial (PAT), además de incluirlo en las Programaciones Docentes y Unidades Didácticas. Si, como se señalaba anteriormente, unido a esto, se sumase el hecho de que el profesorado se encontrase capacitado para llevar a cabo este tipo de metodologías, será mucho más sencillo que pueda incorporarse al currículo.

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, recoge lo siguiente con respecto a esta transversalidad:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo- sexual. (Ley Orgánica 3/2020, 2021, Artículo 19).

e. Proponer prácticas educativas que cuestionen el canon existente desde una perspectiva de género.

Si se comienza a incluir la perspectiva de género como otro de los ejes vertebrales del currículo y, en consecuencia, de la práctica docente, la propuesta de prácticas educativas que cuestione el canon existente irá surgiendo de modo natural.

Así, por ejemplo, la elección de las obras de LIJ debería hacerse también teniendo en cuenta esta perspectiva, tanto para presentar aspectos positivos como para señalar aquellos negativos y ayudar al alumnado a generar un espíritu crítico que le permita darse cuenta de todo aquello que impide o dificulta una construcción social en igualdad.

Proponer selecciones de textos en función de esta perspectiva o incorporar obras de mujeres escritoras y visibilizarlas, contribuiría a impulsar una concepción de la autoría literaria que superaría los arquetipos patriarcales con los que suele vincularse.

A este respecto, es destacable la investigación de Hernández (2020) en la que señala como el canon literario en la escuela está basado, fundamentalmente, en escritores varones, mientras que las mujeres aparecen en dichos elencos, solo, de forma excepcional, lo que supone la pérdida de la visión y la experiencia femenina.

Las escritoras han enriquecido el mundo de la literatura porque aportan nuevos puntos de vista, nuevas perspectivas desde las que abordar los mismos temas de siempre junto a otros nuevos, como el de la maternidad, la sexualidad femenina o el de la mujer como protagonista de sus propias vidas y no como meros accesorios, entre otros (Hernández, 2020, p. 142).

- f. Para abordar la LIJ y su influencia en la construcción de estereotipos de género, es necesario tener en cuenta, fundamentalmente, tres cuestiones: la representación de los roles masculino y femenino, la visibilidad que tienen ambos tipos de personajes y el lenguaje.**

Pararse en el análisis de estos tres aspectos sería un punto de partida básico para comenzar el trabajo en el aula con la LIJ desde una perspectiva de género. Es importante, también, sumar a estas reflexiones, las explicaciones de las dificultades que tienen las mujeres para acceder al mundo literario y dar más visibilidad a las escritoras.

Conviene remarcar cuestiones como el hecho de que los personajes femeninos aparecen vinculados a lo doméstico, al hogar y a los cuidados, mientras que los masculinos suelen aparecer, más frecuentemente, al aire libre o viviendo aventuras lo que hace que, en la infancia, tanto niños como niñas prefieran lecturas en las que los varones sean los protagonistas.

También es necesario reflexionar sobre el empleo de adjetivos estereotipados y del uso de la doble norma en las obras de la LIJ y en el día a día de los niños y niñas.

- g. Incorporar metodologías activas que ayuden al alumnado a reflexionar de forma autónoma.**

Esta nueva manera de abordar los textos literarios debe impulsar la curiosidad y el análisis, dejando a un lado la mera transmisión de datos como si fuesen incuestionables.

Metodologías como la gamificación, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, los clubs de lectura, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje servicio, pueden ser propuestas que impulsen, no solo la competencia de aprender a aprender y la metacognición, sino también, un espíritu crítico que analice los estereotipos de género u otros que puedan aparecer.

- h. La ruptura de los estereotipos y, en consecuencia, la promoción de la igualdad, son puntos fundamentales que deben abordarse desde las distintas materias y con proyectos interdisciplinares que contribuyan a educar al alumnado.**

La promoción de la igualdad es uno de los puntos fundamentales de la *Agenda 2030*. Es, por lo tanto, no solo una cuestión de convicciones, sino también de responsabilidad docente.

Lo que se le transmita al alumnado en etapas como la de Educación Primaria, -fundamental para la adquisición de hábitos y para la construcción de la propia personalidad y del modo del entender la sociedad-, determinará en gran medida cómo se comportará en el futuro. Si se educa en igualdad, es mucho más probable que se pueda contar con una ciudadanía que promueva y busque dicho valor.

i. Siempre debe tenerse en cuenta que la escuela y el sistema educativo poseen una gran influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar los roles de género.

La influencia del entorno educativo en el desarrollo psicológico, afectivo y cognitivo de los niños y las niñas es clave. El tiempo que se pasa en el aula es de aprendizaje, de convivencia y servirá para asentar las bases de comportamientos futuros. Lo que el profesorado transmite, no solo a través de los aspectos curriculares sino también con sus actitudes, palabras o comportamientos, será determinante para el alumnado, ya que los y las docentes actúan como elemento de referencia y como figura de autoridad fundamental en la infancia.

La escuela es un lugar en el que se mantienen los modelos culturales que determina la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2009) y es allí donde, si no se interviene de algún modo, “los niños aprenden a hacer uso de sus privilegios de género mientras que las niñas continúan siendo socializadas de forma sutil y cotidiana a través de la interacción con otras personas” (Montenegro-González y Corbalán-Navia, 2020, pp. 10-11).

Es fundamental, por lo tanto, que se haga de la escuela un entorno inclusivo que permita ayudar en la construcción de una sociedad más plural en la que las brechas o la marginación de determinados grupos se eliminen (Crawley, 2020).

j. La lectura, o la LIJ, no es algo “para chicas”. Si las expectativas del profesorado o la familia se ven influenciadas por estos estereotipos es muy probable que los niños se sientan menos motivados a la hora de leer.

Además de evitar o deconstruir los estereotipos que se encuentren en las obras de la LIJ, es muy importante que el propio profesorado destierre este tipo de afirmaciones que ligan el género con la lectura, tanto en gusto por la misma como en capacidad del alumnado. Leer debería ser algo placentero, útil y práctico tanto para niños como para niñas y vincularlo solo al género femenino, además de degradarlo como si fuese algo peyorativo, provoca también el rechazo por parte del alumnado masculino que, por la presión del grupo o del entorno, evita esta actividad para no ser tildado de “chica”.

En la **Figura 1** se resumen las propuestas señaladas anteriormente. Estas se pueden vertebrar en torno a tres grandes bloques.

El primero estaría relacionado con la formación inicial y continua del profesorado y con el trabajo en torno a sus expectativas ante el tratamiento de la lectura literaria en el aula.

El segundo bloque giraría sobre la propuesta de actividades orientadas a metodologías más activas, en las que el trabajo continuo y los proyectos interdisciplinares deben tener un papel central.

Finalmente, se sugieren una serie de propuestas centradas en el tratamiento específico de la perspectiva de género. En este ámbito, resulta fundamental tener en cuenta la representación de los roles, la visibilidad de los personajes y el lenguaje de las obras literarias, así como tareas orientadas a la deconstrucción de textos y una revisión del canon literario escolar, en el cual es fundamental que las escritoras tengan un mayor peso.

Figura 1. *Propuestas de mejora e Implicaciones educativas que se derivan de la investigación realizada.*



Fuente: Elaboración propia.

4. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

De cara a futuras investigaciones y estudios, se plantean diversas líneas de trabajo. Por un lado, pese a que las muestras de profesorado y alumnado son significativas, sería sumamente interesante que ambos cuestionarios, elaborados *ad hoc*, pudieran administrarse en más centros, especialmente en colegios públicos, para estudiar cómo se están abordando por el profesorado estas cuestiones y las posibles diferencias entre docentes.

A esto, se debe sumar el desarrollo de metodologías cualitativas como la realización de grupos de discusión o entrevistas semiestructuradas para poder analizar los resultados que se obtengan y, a partir de ellos, plantear nuevas estrategias.

Asimismo, abrir la investigación con perspectiva de género al análisis de materiales que no sean específicos de la LIJ, pero que sí pertenezcan al ámbito docente: como libros de texto, unidades didácticas o guías docentes, aportaría, sin duda, datos clave. Un trabajo que recoja estos aspectos permitiría tener una información mucho más amplia y precisa acerca de los estereotipos de género que los niños y niñas pueden percibir en diversos materiales y cómo son abordados por su profesorado.

Además, hemos de ser conscientes de que la presente tesis ha tomado como base los cinco libros que figuran en la encuesta de *Hábitos lectores* (FGEE, 2019); investigar qué otros materiales audiovisuales o de lectura consume el alumnado de Educación Primaria y ver qué estereotipos puede haber en ellos y su posible influencia, sería una futura línea de investigación que va directamente ligada con lo ya analizado en los artículos que configuran la presente tesis.

Asimismo, podría ser pertinente ampliar el estudio al alumnado de Educación Secundaria y ver la evolución en cuanto a la influencia, o no, de los estereotipos que aparecen en los materiales literarios y audiovisuales que estos chicos y chicas consumen. Esta cuestión resultaría sumamente interesante e incluso apuntaría hacia nuevas líneas de trabajo.

La creación de materiales específicos o guías que sirvan para la transferencia del conocimiento y que den lugar a nuevas herramientas de trabajo para que el profesorado pueda llevar a las aulas la perspectiva de género a través de la LIJ, sería muy enriquecedor. Con dicho fin, se presenta en el Anexo III una guía que podría ser distribuida por los centros educativos y que responde, también, a una de las propuestas indicadas en el punto anterior y referidas, tanto a la formación docente como a la incorporación, de forma continuada, de este tipo de actividades.

En este documento se incluyen también las propuestas de actividades realizadas por el alumnado de la asignatura de Didáctica de la Literatura de 4^o curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Las propuestas se encuentran en la página web www.loquesicuenta.com y se han realizado en el marco de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo. Este proyecto está enfocado desde una perspectiva de Aprendizaje Servicio (ApS en adelante) con el objetivo de formar alumnado competente y con la premisa de ser útil a los demás (Rubio y Escofet, 2017). Además, se trata de que el futuro profesorado haga una reflexión sobre sus propias creencias o actitudes con respecto a la perspectiva de género, para ser capaces de abordarlas en su práctica docente en el futuro (Carretero y Nolasco, 2019; Pinedo et al., 2018).

ENCUESTA ALUMNADO PRIMARIA

El presente cuestionario está compuesto por 7 bloques de preguntas sobre los libros que sueles leer. Cada pregunta ofrece diferentes opciones de respuesta. Por favor, lee detenidamente el enunciado de cada bloque y contesta todas las preguntas. Todos los datos de este cuestionario serán tratados de forma anónima.

*Obligatorio

1. Localidad *

2. Colegio *

3. Curso *

Marca solo un óvalo.

5º de Primaria

6º de Primaria

4. Edad *

5. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

6. ¿Cuáles de los siguientes libros has leído? (Puedes escoger más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

Diario de Greg

Harry Potter

Futbolísimos

Gerónimo Stilton

Diario de Nikki

Ninguno

7. De los que has leído, ¿cuál es tu favorito? *

Marca solo un óvalo.

- Diario de Greg
- Harry Potter
- Futbolísimos
- Gerónimo Stilton
- Diario de Nikki
- Ninguno

8. Todos estos libros pertenecen a colecciones. Señala aquellos de los que hayas leído varios de la misma colección.(Puedes escoger más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Diario de Greg
- Harry Potter
- Futbolísimos
- Gerónimo Stilton
- Diario de Nikki
- Ninguno

Además de estos, señala otro libro que hayas leído y que te haya gustado especialmente. Señala si te lo ha recomendado/trabajado en el colegio o fueron de libre elección.

9. Título Libro *

10. Señala si te lo han recomendado/trabajado en el colegio o fue de libre elección. *

Marca solo un óvalo.

- Recomendado/trabajo en el COLEGIO
- LIBRE ELECCIÓN

11. ¿Cuántos libros lees al mes? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1
- 1
- 2
- 3
- Más de 3

12. ¿Cuánto tiempo libre dedicas a leer? *

Marca solo un óvalo.

- No leo en mi tiempo libre
- 1 hora a la semana
- Entre 1 y 2 horas a la semana
- Entre 2 y 3 horas a la semana
- Más de 3 horas a la semana

I. Cuestiones generales

13. I.1. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados: *

Marca solo un óvalo por fila.

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Prefiero que en los libros las protagonistas femeninas sean las líderes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me gusta que en los libros los chicos sean quienes manden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Los libros muestran el mundo tal y como es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. En los libros los chicos y las chicas se comportan como son en la vida cotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Hay algunas cosas que salen en los libros y que las chicas no pueden hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Hay algunas cosas que salen en los libros y que los chicos no pueden hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Los personajes masculinos son más divertidos que los femeninos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Los personajes femeninos son más divertidos que los masculinos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me gusta que las pandillas que salen en los libros sean mixtas (con chicos y chicas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me gusta que las pandillas que salen en los libros sean solo de chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me gusta que las pandillas que salen en los libros sean solo de chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. II.1. 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) *

Selecciona todos los que correspondan.

- No he leído ninguno de ellos
 Diario de Greg
 Harry Potter
 Futbolísimos
 Gerónimo Stilton
 Diario de Nikki

15. II.2. Los libros que he escogido me gustan porque...

Marca solo un óvalo por fila.

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los capítulos son cortos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tienen dibujos graciosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las palabras son fáciles de entender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene la letra grande y no es muy largo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan situaciones divertidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se burlan del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forman parte de una colección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias de amor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias de misterio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias de amistad entre chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias fantásticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuenta historias de amistad entre chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuenta historias de amistad entre chicas y chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias reales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan cosas que podrían pasarme a mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tienen película	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me identifico con el/la protagonista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. II.3. Señala ahora porqué te gusta el libro que indicaste al inicio y que no estaba en la lista que te hemos propuesto *

Marca solo un óvalo por fila.

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los capítulos son cortos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tienen dibujos graciosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las palabras son fáciles de entender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene la letra grande y no es muy largo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan situaciones divertidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se burlan del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forman parte de una colección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias de amor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias de misterio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias de amistad entre chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias fantásticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuenta historias de amistad entre chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuenta historias de amistad entre chicas y chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan historias reales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan cosas que podrían pasarme a mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tienen película	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me identifico con el/la protagonista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. Personajes

17. III.1. Escoge uno de los libros *

Marca solo un óvalo.

- No he leído ninguno de ellos
- Diario de Greg
- Harry Potter
- Futbolísimos
- Gerónimo Stilton
- Diario de Nikki

18. III.2. Ahora señala las características que crees que se corresponden con el/la protagonista. Si no has leído ninguno pasa a la pregunta III.3. (Puedes escoger más de una opción)

Selecciona todos los que correspondan.

- Deportista
- Inteligente
- Valiente
- Estudioso/a
- Cariñoso/a
- Sensible
- Líder
- Se enamora con facilidad
- Ayuda a las demás personas
- Quiere hacer el bien
- Se preocupa por su aspecto
- Le respetan
- Hace trampas
- Divertido/a
- Sincero/a
- Se lleva bien con su familia
- Se lleva bien con el profesorado
- Tiene amigos y amigas

19. III.3. 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)

Selecciona todos los que correspondan.

- Deportista
- Inteligente
- Valiente
- Estudioso/a
- Cariñoso/a
- Sensible
- Líder
- Se enamora con facilidad
- Ayuda a las demás personas
- Quiere hacer el bien
- Se preocupa por su aspecto
- Le respetan
- Hace trampas
- Divertido/a
- Sincero/a
- Se lleva bien con su familia
- Se lleva bien con el profesorado
- Tiene amigos y amigas

IV. Cómo he conocido estos libros

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

Selecciona todos los que correspondan.

- Me lo han regalado familiares
- Me lo han regalado amigos/as
- Me lo han recomendado mis amigos/as
- Me lo ha recomendado mi profesor/a
- Lo he sacado de la biblioteca
- Es una lectura obligatoria en el colegio
- Ya lo tenía en casa
- Vi la publicidad en internet
- Vi la publicidad en librerías
- Lo vi en una librería y lo compré
- Vi la película antes de leerlo

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

Selecciona todos los que correspondan.

- Me lo han regalado familiares
- Me lo han regalado amigos/as
- Me lo han recomendado mis amigos/as
- Me lo ha recomendado mi profesor/a
- Lo he sacado de la biblioteca
- Es una lectura obligatoria en el colegio
- Ya lo tenía en casa
- Vi la publicidad en internet
- Vi la publicidad en librerías
- Lo vi en una librería y lo compré
- Vi la película antes de leerlo
- Vi la película después de leerlo

V. En el colegio

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

Selecciona todos los que correspondan.

- Diario de Greg
- Harry Potter
- Futbolísimos
- Gerónimo Stilton
- Diario de Nikki
- No hemos trabajado ninguno de los anteriores

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

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

Selecciona todos los que correspondan.

- Lo hemos leído en clase entero
- Hemos leído fragmentos en clase
- Era una lectura obligatoria
- Era una lectura optativa
- Se puede sacar de la biblioteca escolar
- Hemos hecho actividades dramatizadas
- Hemos hecho un portfolio con diferentes actividades
- Hemos tenido encuentros con sus autores o autoras
- Hemos hecho un proyecto basándonos en ese libro
- Hemos hecho lapbook
- Hemos visto la película en clase
- Hemos trabajado de forma cooperativa
- Hemos hecho un examen tipo test sobre el libro
- Hemos hecho una ficha de lectura
- Hemos hecho un debate en clase sobre la lectura
- Hemos hecho un club lector
- Hemos hecho juegos sobre la lectura
- Hemos cambiado los personajes o el final

VI. Lo que he aprendido con estos libros

25. VI.1. Escoge uno de los libros de nuestra lista *

Marca solo un óvalo.

- No he leído ninguno de ellos
- Diario de Greg
- Harry Potter
- Futbolísimos
- Gerónimo Stilton
- Diario de Nikki

26. VI.2. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados sobre lo que has aprendido con ese libro

Marca solo un óvalo por fila.

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Que las chicas necesitan ser ayudadas por un chico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos necesitan ser ayudados por una chica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que si haces trampas las cosas te saldrán bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que para que te acepten es importante que le gustes a alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que el colegio es muy aburrido y no vale para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las personas mayores no entienden nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser un chico valiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser una chica valiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser una chica atrevida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser un chico atrevido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que ser guapo/a es muy importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que confiar en tus amigos y amigas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que tus amigos/amigas no te traicionarán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que el equipo o el grupo de amigos/amigas es lo más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos hacen mejor las cosas que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas hacen mejor las cosas que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas son más estudiosas que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son más estudiosos que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a las chicas se les da mejor el deporte que a los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a los chicos se les da mejor el deporte que a las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos resuelven mejor sus	<input type="radio"/>	180	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

problemas

Que las chicas resuelven mejor sus problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas son unas cotillas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son unos cotillas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas son más responsables que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son más responsables que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son más brutos que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas son más brutas que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Marca solo un óvalo por fila.

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Que las chicas necesitan ser ayudadas por un chico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos necesitan ser ayudados por una chica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que si haces trampas las cosas te saldrán bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que para que te acepten es importante que le gustes a alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que el colegio es muy aburrido y no vale para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las personas mayores no entienden nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser un chico valiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser una chica valiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser una chica atrevida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que ser un chico atrevido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que ser guapo/a es muy importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que hay que confiar en tus amigos y amigas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que tus amigos/amigas no te traicionarán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que el equipo o el grupo de amigos/amigas es lo más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos hacen mejor las cosas que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas hacen mejor las cosas que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas son más estudiosas que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son más estudiosos que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a las chicas se les da mejor el deporte que a los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a los chicos se les da mejor el deporte que a las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos resuelven mejor sus problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Que las chicas resuelven mejor sus problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas son unas cotillas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son unos cotillas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las chicas son más responsables que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son más responsables que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicos son más brutos que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los chicas son más brutas que los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VII. Comportamientos de chicas y chicos en los libros

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

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre
Los y las protagonistas practican un deporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los y las protagonistas juegan en equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los y las protagonistas juegan solos/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son las chicas las que son guapas, van muy arregladas, son tranquilas y no se meten en problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son los chicos los que tienen aventuras, pelean, son valientes y hacen deporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los personajes masculinos protagonistas me enseñan más cosas que los protagonistas femeninos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los personajes femeninos tienen menos importancia que los masculinos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En las pandillas de los libros que leo "mandan" las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En las pandillas de los libros que leo "mandan" los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ENCUESTA PROFESORADO PRIMARIA

El presente cuestionario está compuesto por 6 bloques de preguntas sobre los libros preferidos por el alumnado de esta etapa y las actividades que el profesorado hace en el aula con estas y otras obras de la literatura infantil y juvenil. Cada pregunta ofrece diferentes opciones de respuesta. Por favor, lee detenidamente el enunciado de cada bloque y contesta todas las preguntas. Todos los datos obtenidos serán tratados de forma anónima y confidencial

*Obligatorio

Datos Socioprofesionales

1. Curso en el que impartes docencia *

Marca solo un óvalo.

5º Primaria

6ª Primaria

2. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Hombre

Mujer

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

Hasta 35 años

36 - 45 años

46 -55 años

56 años o más

4. Situación administrativa *

Marca solo un óvalo.

Contrato indefinido

Contrato temporal

Otro

5. Nivel de estudios máximo alcanzado *

Marca solo un óvalo.

- Diplomado/a
- Graduado/a
- Licenciado/a
- Máster
- Doctor/a

6. Años en ejercicio *

Marca solo un óvalo.

- Hasta 5 años
- 6-10
- 11-20
- 20 o más

I.
Conocimiento
de las lecturas

Los siguientes libros son los que aparecen en el informe de Hábitos lectores y compra de libros en España de 2018 como los libros preferidos por niños y niñas de entre 10 y 13 años.

7. I.1. ¿Cuáles de los siguientes libros conoces? (Puedes escoger más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Diario de Greg
- Harry Potter
- Futbolísimos
- Gerónimo Stilton
- Diario de Nikki
- Ninguno de ellos

8. I.2. ¿Cuáles de los siguientes libros has empleado en el aula? (Puedes escoger más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Diario de Greg
- Harry Potter
- Futbolísimos
- Gerónimo Stilton
- Diario de Nikki
- Ninguno de ellos

I.3. Señala otros tres títulos de libros de literatura infantil y juvenil que hayas empleado con tu alumnado en el aula.

9. Título 1

10. Título 2

11. Título 3

II. Lectura en el aula y en el centro

12. II.1. ¿Cuánto tiempo a la semana dedicas a la lectura literaria en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- No dedico tiempo
- 1 hora a la semana
- Entre 1 y 2 horas a la semana
- Entre 2 y 3 horas a la semana
- Más de 3 horas a la semana

13. II.2. ¿Cuánto tiempo al día pides que tu alumnado dedique a la lectura literaria en casa? *

Marca solo un óvalo.

- No se lo pido
- 30 minutos
- 1 hora
- 2 horas
- Más de 2 horas

14. II.3. ¿Cuánto tiempo semanal crees que dedica tu alumnado a la lectura literaria (fuera del horario escolar)? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 hora a la semana
- 1 hora a la semana
- 2 horas a la semana
- Más de dos horas a la semana
- No creo que le dediquen tiempo fuera del horario escolar

15. II.4. ¿Seguís un plan lector del centro? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

16. II.5. ¿Tienes tu propio plan lector? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

17. 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? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No lo sé

18. 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? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

19. II.8.¿El centro cuenta con una biblioteca que es usada habitualmente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

20. II.8.a. En caso de Sí en la respuesta anterior ¿quién la gestiona?

Marca solo un óvalo.

- Personal especializado
 Profesorado en horas asignadas para ello
 Profesorado de forma voluntaria
 No lo sé

21. II.9. La biblioteca de centro realiza actividades de animación y dinamización *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

22. II.10. ¿Tienes biblioteca de aula? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

23. II.11. Las familias participan activamente en las actividades de fomento de la lectura *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

24. II.12. A la biblioteca de centro el alumnado puede ir (Puedes escoger más de una opción):

Selecciona todos los que correspondan.

- Cuando quiere
- Cuando va con el profesorado
- Con servicio de préstamo
- Solo en horario escolar
- En un horario más amplio del escolar
- En los recreos

III. Utilidad del trabajo con Literatura Infantil y Juvenil

25. III.1. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados: *

Marca solo un óvalo por fila.

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. La literatura infantil y juvenil es un instrumento para trabajar valores en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Las lecturas que lee el alumnado deben ser escogidas solamente por el profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Los criterios de elección de las lecturas vienen impulsados por las editoriales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La elección de las lecturas tienen que tener en cuenta el gusto y las preferencias del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A la hora de decidir las lecturas de un curso deben prevalecer los valores que transmiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. En esta etapa el valor literario es menos importante que los temas que tratan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Las lecturas se deben trabajar sin tener en cuenta las que están "de moda"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. El alumnado lee, en buena medida, otras lecturas diferentes de las que se leen en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. El alumnado tiene más interés en las lecturas de su propia elección que en las que se trabajan en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. En estos cursos lo importante es que lean, sea lo que sea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. El alumnado tiene derecho a no leer si no quiere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. El alumnado tiene derecho a no terminar un libro si no le gusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Trabajo de Literatura Infantil y Juvenil en el aula (LIJ)

26. IV.1. ¿Cuál es la utilidad que le atribuyes a las siguientes estrategias metodológicas para conseguir los objetivos didácticos relacionados con la LIJ? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Poco útil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1. Diálogos y debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Gamificación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ApS (Aprendizaje Servicio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Educación en Valores (ecología, multiculturalidad, igualdad, racismo, acoso escolar...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Aprendizaje Cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Lap Book	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Cambia el final del libro/cuento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Escritura creativa a partir de una lectura o un personaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Cambia el/la protagonista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Clubs lectores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Lectura de fragmentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Lectura completa de obras en tiempo de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Visionado de películas sobre libros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Encuentro con autores y autoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Rúbricas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Dianas de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Portfolios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Fichas de lectura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Exámenes tipo test	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Exámenes a desarrollar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Redacciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. IV.2. Señala las estrategias metodológicas que emplees de manera más habitual para trabajar la LIJ (Puedes escoger más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- 1. Diálogos y debates
- 2. ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)
- 3. Gamificación
- 4. ApS (Aprendizaje Servicio)
- 5. Educación en Valores (ecología, multiculturalidad, igualdad, racismo, acoso escolar...)
- 6. Aprendizaje Cooperativo
- 7. Lap Book
- 8. Cambia el final del libro/cuento
- 9. Escritura creativa a partir de una lectura o un personaje
- 10. Cambia el/la protagonista
- 11. Clubs lectores
- 12. Lectura de fragmentos
- 13. Lectura completa de obras en tiempo de clase
- 14. Visionado de películas sobre libros
- 15. Encuentro con autores y autoras
- 16. Rúbricas
- 17. Dianas de evaluación
- 18. Portfolios
- 19. Fichas de lectura
- 20. Exámenes tipo test
- 21. Exámenes a desarrollar
- 22. Redacciones
- 23. Otros

V. Perspectiva de género

28. V.1. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada o casi nada	Poco	Bastante	Mucho
Conozco lo que es la perspectiva de género y lo que implica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de forma habitual actividades relacionadas con las cuestiones de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. V.2. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados: *

Marca solo un óvalo por fila.

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
El alumnado de esta etapa tiene adquiridos estereotipos de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los cuentos clásicos han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las películas infantiles han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de textos actuales trabajan cuestiones de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es necesario elaborar o buscar un material apropiado para abordar cuestiones de género porque en los libros de texto no aparecen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualmente en la lecturas literarias que aparecen en los libros de texto se cuidan los aspectos de estereotipos o las cuestiones de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La literatura infantil y juvenil actual no fomenta los estereotipos de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por la televisión y la publicidad que por la literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por el cine, TV o internet que por la literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las cuestiones de género no deben abordarse en los colegios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratar temas de género o de sexualidad solo debe hacerse en el ámbito familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El profesorado tiene suficiente formación para favorecer una educación de género

El profesorado necesita formación sobre nuevas metodologías en la didáctica de la literatura

El profesorado necesita formación sobre evaluación del trabajo con literatura infantil y juvenil

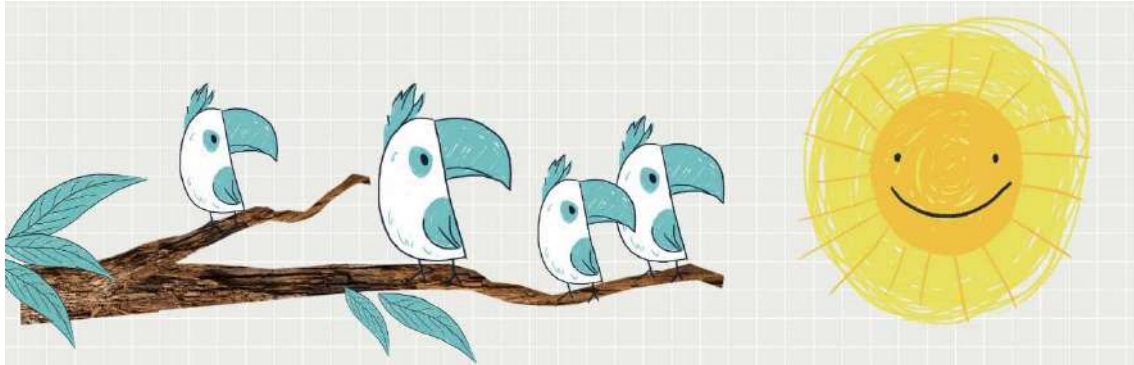
El profesorado necesita formación sobre literatura desde una perspectiva de género

ANEXO III. GUÍA “LO QUE SÍ CUENTA”.

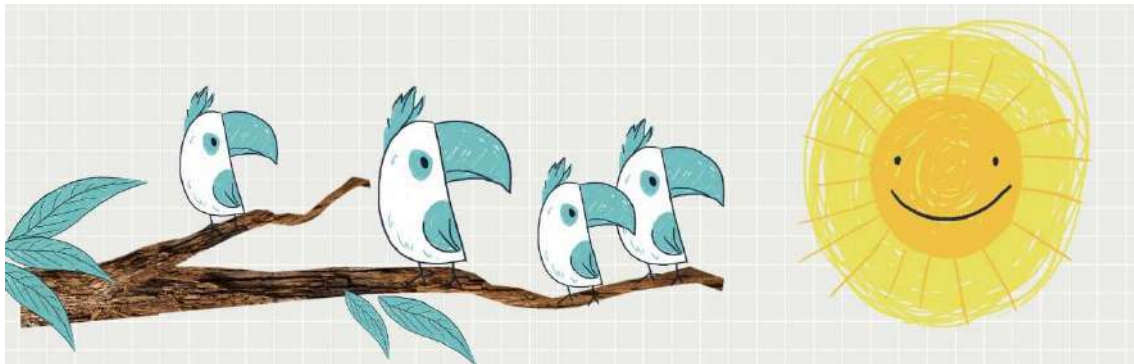
La guía que se presenta, a continuación, pretende ser un instrumento que sirva como punto de partida para el profesorado que tiene interés en estas cuestiones y que busca información básica sobre los conceptos generales referidos al género y a su relación con la LIJ.

En este documento, tal y como se ha señalado, se incluye también el enlace a la página www.loquesicuenta.com en la que se encuentran las propuestas de actividades realizadas por el alumnado de la asignatura de Didáctica de la Literatura de 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo y materiales que el profesorado se puede descargar para emplear en el aula.

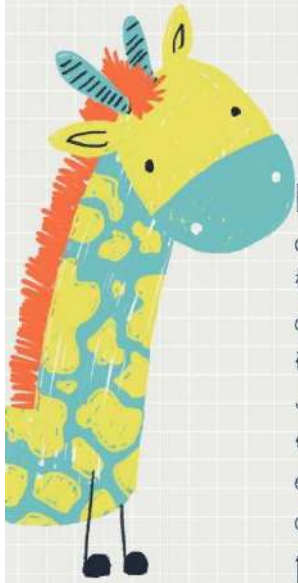




LAS SUGERENCIAS QUE SE RECOGEN EN LA PRESENTE GUÍA ESTÁN ELABORADAS A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN LA TESIS DOCTORAL DEL PROGRAMA DE EQUIDAD E INNOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO TITULADA: LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ACTUAL Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y QUE HA SIDO REALIZADA POR LUCÍA RODRÍGUEZ OLAY Y DIRIGIDA POR JULIÁN PASCUAL Y CARMEN RODRÍGUEZ.



LAS ACTIVIDADES SE ENCUENTRAN ALOJAS EN LA PÁGINA WEB WWW.LOQUESICUENTA.COM Y HAN SIDO REALIZADAS POR EL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN QUE HA PARTICIPADO EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN LO QUE SÍ CUENTA: UNA PROPUESTA DE APS A TRAVÉS DE LA LITERATURA EN EL MARCO DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN CONVOCADOS POR LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO.



ÉRASE UNA VEZ



Érase una vez... Esa frase, casi mágica, nos conecta con un inconsciente colectivo y nos transporta a otros lugares donde hay infinitas aventuras que vivir, al tiempo que nos ayuda a ir construyendo nuestra idea del mundo. Justamente, esa concepción de la Literatura como un instrumento que nos ayuda a entender lo que es correcto y lo que no es uno de los puntos clave que, ligados a la idea de estereotipo desde una perspectiva de género, articula la presente guía.

PUNTO DE PARTIDA

Desde hace siglos la Literatura ha sido un elemento clave para transmitir las ideas predominantes de una sociedad, su cultura, sus valores o sus tradiciones. Además, forma parte del desarrollo social e identificación con los roles de género por parte de los niños y las niñas algo que, en el futuro, puede incluso influir en sus futuras aspiraciones profesionales o académicas. Por ello, es fundamental que se aborden los estereotipos que puedan aparecer y se determine cuál es su posible influencia en los y las lectoras más jóvenes. En esta guía se explican algunas cuestiones básicas y también ideas prácticas de actividades y dinámicas que podrán ser llevadas al aula.



CONCEPTOS BÁSICOS: GÉNERO Y ESTEREOTIPO



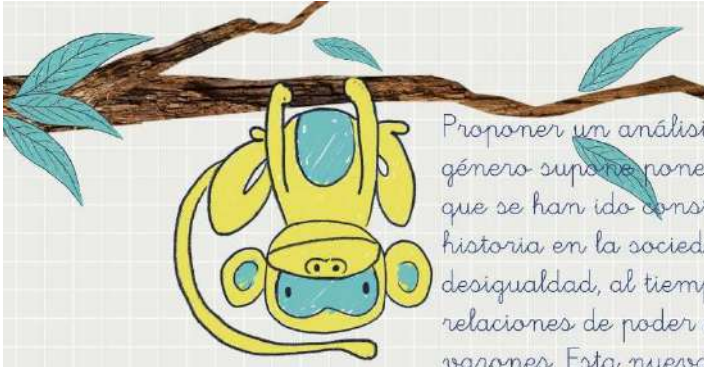
GÉNERO: "El género no es una cualidad natural de las personas sino un complejo conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino" (López y Sabater, 2019, p. 124).

ESTEREOTIPO: (RAE) Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable..

¿QUÉ ES UN ESTEREOTIPO DE GÉNERO?



La idea de estereotipo de género se define como uno de los principios con los que las personas construimos nuestra manera de ser y nuestra identidad. Su desarrollo tiene que ver con una concepción individual, pero también social, porque es en el entorno que rodea a cada persona, en donde se generan ideas y creencias infundadas que acaban por tomarse como verdades absolutas. Esto supone, además, que se arraiguen en la sociedad, se consideren válidos y se perpetúen reproduciéndose de modo casi automático ya que se van imponiendo a las personas desde que nacen para que las determinen en su forma de actuar y en sus deseos.



LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA

Proponer un análisis desde una perspectiva de género supone poner de relieve aquellos patrones que se han ido construyendo a lo largo de la historia en la sociedad y que siguen generando desigualdad, al tiempo que se trata de mostrar las relaciones de poder que resultan favorables a los varones. Esta nueva manera de abordar los textos literarios debe impulsar la curiosidad y el análisis, dejando así, a un lado, la mera transmisión de datos como si fuesen incuestionables; esto implica el empleo de materiales alternativos al libro de texto ya que, en muchas ocasiones, estos, dificultan la enseñanza de principios igualitarios.

CUESTIONES BÁSICAS



Incorporar metodologías activas que ayuden al alumnado a reflexionar de forma autónoma

Proponer prácticas educativas que cuestionen el canon existente desde una perspectiva de género

Cuestionar los estereotipos que aparecen vinculados a las mujeres y, en relación con ello, reflexionar como esos cánones están determinados por las estructuras patriarcales.

Dar más visibilidad a las escritoras

Explicar la dificultad de las mujeres para acceder al mundo literario y a la educación.

UN DECÁLOGO QUE SÍ CUENTA

La LLI es un instrumento fundamental para el desarrollo de la infancia, su empleo en el aula debería generalizarse, haciendo hincapié en el disfrute de las obras y el aprecio por esta manifestación artística.

Los estereotipos de género están, en mayor o menor medida, presentes en las obras de la LLI, se debe, por tanto, deconstruir estos textos y dar nuevas claves de interpretación al alumnado.

El profesorado debe contar con una formación INICIAL y CONTINUA en género y en la aplicación práctica de una perspectiva desde este punto de vista.

Las actividades en las que se emplee el enfoque de género no deberían limitarse a acciones puntuales, si no que deberían tener un carácter continuado y estructurado dentro del currículo.

La elección de las obras de LLI debería hacerse teniendo en cuenta, también, la perspectiva de género.



Para abordar la LLI y su influencia en la construcción de estereotipos de género, es necesario tener en cuenta, fundamentalmente, tres cuestiones: la representación de los roles masculino y femenino, la visibilidad que tienen ambos tipos de personajes y el lenguaje.

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 al alumnado.

La lectura, o la LLI, no es algo "para chicas". Si las expectativas del profesorado o la familia se ven influenciadas por estos estereotipos es muy probable que los niños se sientan menos motivados a la hora de leer.

Esta nueva manera de abordar los textos literarios debe impulsar la curiosidad y el análisis, dejando a un lado, la mera transmisión de datos como si fuesen incuestionables.

Siempre debe tenerse en cuenta que la escuela y el sistema educativo poseen una gran influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar los roles de género.





Propuestas de actividades

www.loquesicuenta.com



ALGUNAS PISTAS

Predomina la presencia de personajes masculinos sobre femeninos

Se presenta a las mujeres en funciones o roles tradicionales, separando el ámbito privado para ellas y el público para los hombres.

Las mujeres representan papeles secundarios o marginales, es decir, que dependerán, de un modo u otro, de un personaje masculino

Se invisibiliza lo que hacen las mujeres y se da más valor a lo que hacen los hombres

Pese a que aparezcan personajes femeninos valientes y fuertes, en algún momento necesitan la ayuda de un personaje masculino

Se transmiten mensajes de superioridad para ellos y de inferioridad para ellas

Hay muchas menos mujeres protagonistas



COMO FORMARSE

Existen casi una treintena de universidades que imparten algún máster relacionado con la igualdad de género y una veintena que oferta programas de doctorado. A esta oferta se le suman el grado que actualmente imparte la Universidad Autónoma de Barcelona y el nuevo grado en Estudios de Género y Política de Igualdad de la URV. También en los CPR y a través del Insitituto de las Mujeres y del Ministerio de Igualdad se convocan cursos y formaciones diversas





- <https://www.inmujeres.gob.es/servRecursos/formacion.do?tipo=1>
- <https://www.esuelavirtualigualdad.es/>

ESPECÍFICOS PARA DOCENTES.

- <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/profesionales/investigacion/educativo/recursos/formacion/home.htm>
- <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/formacion.html>

ALGUNAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colás, P. o Villacervos, 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*
- 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.
- 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.
- Gómez, I. o Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68.
- González, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione o Insegnamento XIV* (2), 57-67.
- Haruna-Banke, L. o Ozerse, R. (2017). Stereotyping Gender in Children's Literature. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(5), 77-81.
- Sánchez, C., Chiva, O. o Ruiz, J. (2016). Tratamiento y evolución de los estereotipos de género en educación secundaria. *Revista Digital de Educación Física*, 42, 105-114



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, C. y Pruden, S. (2013). Do Storybooks Really Break Children's Gender Stereotypes? *Frontiers in Developmental Psychology*, 4, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00986>
- Abril, F. (2010). Geronimo Stilton. Héroe a su pesar. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 23(233), 7-13.
- Adams, M., Walker, C. y O'Connell, P. (2011). Invisible or Involved Fathers? A Content Analysis of Representations of Parenting in Young Children's Picturebooks in the UK. *Sex Roles*, 65(3-4), 259-270. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0011-8>
- Aguilar, C. (2002). Nuevo enfoque en la Didáctica de la LIJ. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 151,7-14.
- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y textos*, 28, 113-128.
- Aguilar, C. (2004). Género, LIJ e imágenes: una puerta abierta a la coeducación. En *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 97-114). Diputación de A Coruña.
- Aguilar, C. (2021). Proyecto "LIJ, Maestras y Género". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 299, 8-21.
- Åhslund, I. y Boström, L. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences-What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28-44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>
- Aksoy, N., Nurlu, O. y Coban, U. (2019). Gender Perceptions of the Primary School 4th Graders Regarding "Children's Rights". *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 145-166. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.83.7>
- Aleman, I., Robles, M. C. y De la Flor, M. A. (2019). Las actitudes, los estereotipos y los prejuicios. En M.A. Gallardo-Vigil y J. Alemany-Arrebola (Eds.), *Las actitudes ante diversas realidades sociales. Buenas prácticas para la educación inclusiva* (pp. 1-7). Editorial Comares. <https://doi.org/10.25115/ejrep.39.15069>
- Altermatt, E. R., Jovanovic, J. y Perry, M. (1998). Bias or responsivity? Sex and achievement-level effects on teachers' classroom questioning practices. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 516-527. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.90.3.516>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos*, 18(3), 38-47. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108
- Álvarez-Ramos, E., Mateos-Blanco, B., Alejaldre-Biel, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un

- estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Alvariñas, M., Fernández, M. A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122. [https://doi.org/10.5672/apunts.20140983.es.\(2011/4\).106.08](https://doi.org/10.5672/apunts.20140983.es.(2011/4).106.08)
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Alvermann, D. E., Commeyras, M., Young, J. P., Randall, S. y Hinson, D. (1997). Interrupting gendered discursive practices in classroom talk about texts: Easy to think about, difficult to do. *Journal of Literacy Research*, 29(1), 73-104. <https://doi.org/10.1080/10862969709547950>
- American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Amorós, A. (1974). Encuesta. En L. Carreter (Ed.), *Literatura y educación* (pp.34-48). Castalia.
- Amurrio-Vélez, M., Larrinaga-Rentería, A., Usategui-Basozobal, E., y Del Valle, A. I. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. En *Actas del XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible* (Vitoria-Gasteiz). – Donostia. Eusko Ikaskuntza (pp. 227-248). <https://www.campuseducacion.com/blog/wpcontent/uploads/2018/04/Estereotipos-de-g%C3%A9nero-en-los-j%C3%B3venes.pdf>
- Andreu, S. (2002). La Carrera Académica por género (A propósito de dos investigaciones recientes). *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 13-31.
- 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>
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Antecol, H., Eren, O. y Ozbeklik, S. (2015). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School. *Journal of Labor Economics*, 33(1), 63-89. <https://doi.org/10.1086/677391>
- Anteproyecto de *Ley Orgánica del sistema de universidades* (2021). https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Servicios/articulos/transparencia_gobierno/participacion_publica/audiencia/ficheros/APLOS_U_20210903_Texto_audiencia.pdf
- Antoninis, M., Barry, M., Bella, N., D'Addio, A., Joshi, P., Kubacka, K., Loupis, L., Lythrangomitis, K., McWilliam, A., Mechtar, A., Millar, B., Mukizwa, C.,

- Murakami, Y., Owens, T. L., Randrianatoavina, J., Redman, K., Rojnov, M., Smith, W. y Vidarte, R. (2018). *Global education monitoring report gender review 2018: Meeting our commitments to gender equality in education*. UNESCO.
<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/global-education-monitoring-report-gender-review-2018-meeting-our-commitments-gender/>
- Arranz, F. (2013). La eficacia simbólica de los estereotipos de género en la reproducción de la hegemonía masculina. Análisis de contenido de la literatura infantil y juvenil. En H. Cairo y L. Finkel (Eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Sociología* (pp. 1366-1376). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Arranz, F. (2015). Aproximación al dispositivo de reproducción de las identidades de género en la literatura infantil y juvenil de ficción. En P. Aguilar, F. Arranz, J. Herce, A. Hernando y M. San Miguel (Eds), *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto* (pp. 55-76). Traficantes de sueños.
- 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](https://doi.org/10.13042).
- Ashby, M. S., y Wittmaier, B. C. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology*, 70, 945-949. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.6.945>
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9(1), 43-47. <https://doi.org/10.1007/BF00303108>
- Ayala, A. I. y Mateo, P. L. (2005). (Coord.). *Educación en relación, estereotipos y conflictos de género*. Departamento de Educación y Ciencia del gobierno de Aragón.
- Aydemiri, S., Demirkan, Ö. (2018). Gender-Aware Media Literacy Training: A Needs Analysis Study for Prospective Teachers Educational Policy. *Analysis and Strategic Research*, 13(1), 6-30. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.1>
- Azorín, C. (2016). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. [https://doi.org/ https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715)
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetez, 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](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00880.x)
- Bartholomaeus, C. (2016). Girls can like boy toys: junior primary school children's understandings of feminist picture books. *Gender and Education*, 28(7), 935-950. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1106443>.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.

- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8(4),598-616. <https://doi.org/10.1086/493998>
- Blake, J. y Maiese, N. (2008). 'No fairytale... The benefits of the bedtime story'. *The Psychologist*, 21(5), 386-88.
- Berry, T. y Wilkins, J. (2017). The Gendered Portrayal of Inanimate Characters in Children's Books. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 4–15.
- Bian, L., Leslie, S., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bleakley, M. E., Westerberg, V. y Hopkins, K. (1998). The Effect of Character Sex on Story Interest and Comprehension in Children. *American Education Research Journal* 25, 145-55. <https://doi.org/10.3102/00028312025001145>
- Blackburn, M. V., y Pascoe, C. J. (2015). K-12 students in schools. In G. Wimberly (Ed.), *LGBTQ issues in education: Advancing a research agenda* (pp. 89-104). American Educational Research. https://doi.org/10.3102/9780935302-36-3_5
- Blanco, M. y Bejarano, M. (Ed.). (2019). *Sexualidad e igualdad en la formación docente. Realidades y nuevos enfoques desde la pedagogía*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctvf3w3jp.5>
- Bobes, M. C. (1992). *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*, Gredos.
- Boltz, R. (2007). What we want: Boys and girls talk about reading. *School Library Media Research*, 10, 1-18.
- Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Boni, A., Lopez-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes* 6, 7-35.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Brinkman, B. G., Rabenstein, K. L., Rosen, L. A. y Zimmerman, T. S. (2014). Children's Gender Identity Development: The Dynamic Negotiation Process Between Conformity and Authenticity. *Youth y Society* 46(6), 835–852. <https://doi.org/10.1177/0044118X12455025>
- Brooks, B. (2000). Will boys be boys? Are you sure? *Voice of Youth Advocates*, 23, 88–92.

- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review* 106, 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Callahan, S. y Nicholas, L. (2018). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705-723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Camargo, M. (2005). Práctica investigativa. Desarrollo metodológico de un proyecto sobre necesidades de formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 105-130. <https://doi.org/10.17227/01203916.7731>
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Carrillo, I. (2017). El compromiso ético y político con el derecho a la educación: entre discursos y realidades. *Direito, Estado e Sociedade*, 51, 78-108. <https://doi.org/10.17808/des.51.1030>
- Carver, P. R., Yunger, J. L., y Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49, 95-109. <https://doi.org/10.1023/A:1024423012063>
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Anagrama
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M. y Shapiro, J. (2007). First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girls' Book Preferences. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30(2), 531-553. <https://doi.org/10.2307/20466649>
- Cherland, M. (2008). Harry's girls: Harry Potter and the discourse of gender. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(4), 273-282. <https://doi.org/10.1598/jaal.52.4.1>
- Chick, K. A., y Heilman-Houser, R. (2000). Children's literature choices: Gender stereotypes prevail. Pennsylvania Reads. *Journal of the Keystone State Reading Association* 1, 3-13
- Chick, K., Slekar, T. y Charles, E. (2010). A gender analysis of NCSS Notable Picture Book winners: 2006-2008. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 21-35.
- Clark, R., Guilmain, J., Saucier, K. y Tavarez, J. (2003). Two steps forward, one step back: The presence of female characters and gender stereotyping in award-winning picture books between the 1930s and the 1960s. *Sex Roles*, 49, 439-449. <https://doi.org/10.1023/a:1025820404277>
- Cleary, F. D. (1939). Why children read. *Wilson Library Bulletin*, 14, 119-126.
- Clode, D. y Argent, S. (2016). Choose your own gender: An interdisciplinary approach to studying reader assumptions in second-person adventure stories. *Poetics*, 55, 36-45. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.01.002>

- Cobo, R. (2009). Género. En A. Valcárcel. *Feminismo en el mundo global* (pp. 209- 227). Cátedra.
- Cobo, R. (2008). El género en las ciencias sociales. En P. Laurenzo, M.L. Maqueda y A. Rubio (Eds.), *Genero violencia y derecho* (pp. 49-59). Tirant lo Blanch.
- Cobo, R. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25.2), 63-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- 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.
- Cole, M. y Cole, S.R. (1989). *The Development of Children*. W.H. Freeman and Co.
- Colley, A. y Comber, C. (2003). School subject preferences: age and gender differences revisited. *Educational Studies*, 29(1), 59–67. <https://doi.org/10.1080/03055690303269>
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis
- Colomer, T y Olid, I. (2009). Princesas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 55-67. <https://doi.org/10.5209/dida.54082>
- Commission Europeenne (2008). *Guide à l'usage de l'équipe éducative*. Recuperado de: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=F>
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-234. <https://doi.org/10.1177/016146819609800203>
- Connor, J. M. y Serbin, L. A. (1978). Children's responses to stories with male and female characters. *Sex Roles*, 4, 637-645. <https://doi.org/10.1007/BF00287329>
- Contreras-Salinas, S., Olavarría, J., Celedón, R., Molina, R. (2020). Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile. *Perfiles Educativos*, XLII(170), 60-76. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.170.59013>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Coxe, W. W. (1932). Scientific literature on the reading interests of school children. *Library Journal*, 57, 9–15.
- Crawley, S. A. (2020). "The Sky Didn't Fall or Anything": A Mother's Response to Lesbian- and Gay-Inclusive Picturebooks in Elementary Schools in the

- United States. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 58(1), 29-44. <https://doi.org/10.1353/bkb.2020.0002>.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. S. Levstik, y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 172–196). Routledge
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Cuervo, S. L., Medrano-Samaniego, M. C. y Aierbe-Barandiaran, A. (2016). Televisión y valores percibidos por los adolescentes: Diferencias transculturales y de género. *Educación XX1*, 19(2), 383-404. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13951>
- Dallacqua, A. (2018). Wondering about Rapunzel: Reading and Responding to Feminist Fairy Tales with Seventh Graders. *Children's Literature in Education*, 50, 261–277. <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9352-z>
- Dami, E. (2010). *Geronimo Stilton. Mi nombre es Geronimo Stilton*. El País, S.L.
- Davies, B. (1997). Constructing masculinities through critical literacy. *Gender and Education*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/09540259721420>
- De la Paz de Dios, L. (2018). Me gusta cuando gritas porque no estás ausente...El silencio y la rabia femeninas a través de la Literatura Universal. *Raudem, Revista de Estudios de las Mujeres*, 6, 74-86. <https://doi.org/10.25115/raudem.v6i0.2754>
- Dentith, A. M., Sailors, M. y Sethusha, M. (2016). What Does It Mean to Be a Girl? Teachers' Representations of Gender in Supplementary Reading Materials for South African Schools. *Journal of Literacy Research*, 48(4), 394–422. <https://doi.org/10.1177/1086296X16683474>.)
- Dernikos, B. P. (2019). A Gender Gap in Literacy? Exploring the Affective Im/materiality and “Magic” of Allure with/in a First Grade Classroom. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10(2-3), 330–355. <https://doi.org/10.7577/term.3682>
- Díaz, L. (29 de abril 2005). *El protagonismo femenino en la literatura infantil hispanoamericana: reparación de ausencias*. Revista Babar online. <http://revistababar.com/wp/el-protagonismo-femenino-en-la-literatura-infantil-hispanoamericana-reparacin-de-ausencias/>
- Díaz de Greñu, D. S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Diekman, A. B. y Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles*, 50(5-6), 373-385. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018892.26527.ea>
- Domínguez, B. (1999). *Hadas y brujas*. Universidad de Huelva.

- Donoso-Vázquez, T y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Dufays, J. L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Mardaga.
- Dwyer, C. (1974). Influence of children's sex role standards on reading and arithmetic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66(6), 811–816. <https://doi.org/10.1037/h0021522>
- Eliasson, N., Sørensen, H., y Karlsson, K. G. (2016). Teacher–student interaction in contemporary science classrooms: Is participation still a question of gender? *International Journal of Science Education*, 38(10), 1655–1672. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1213457>
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., y Maw, J. (Eds.) (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press.
- Eriksson, K. (2008). Beyond stereotypes? Talking about gender in schoolbooktalk. *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. y Sandín, M. P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Laertes.
- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 29(XV), 129-134. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-18>
- Etxaniz, X. (2000). Líneas de investigación en Literatura Infantil y Juvenil. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 185-193.
- Fanjul, C y Mendoza, M. F. (2009). *Harry Potter y la cascada de sentidos*, [Tesis doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/129153>
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España.2018*. Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14b01>
- Federación de Gremio de Editores de España (FGEE). (2020). *Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2019*. Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14b01>
- Federación de Gremio de Editores de España (FGEE). (2022). *Informe de resultados. Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2021*. Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. <https://www.federacioneditores.org/documentos.php>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13.
- 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>
- Flanagan, V. (2010). Gender studies. En D. Rudd (Ed.), *The Routledge companion to children's literature* (pp. 26-38). Routledge.
- Fonseca, C. (2005). Reflexionando sobre la construcción de la masculinidad en el Occidente desde una postura crítica. *Bajo el volcán*, 5(9), 135-155.
- Francis, B., y Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203412923>
- Frank, B., Kehler, M., Lovell, T., y Davison, K. (2003). A tangle of trouble: Boys, masculinity a schooling—future directions. *Educational Review*, 55(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/0013191032000072173>
- Freixas, A. (2000). Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas* (pp. 23-32). Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura and Educación*, 8, 13-25. <https://doi.org/10.1174/113564097760624720>
- Freixas, A. y Luque, A. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura and Educación*, 9, 51-62. <https://doi.org/10.1174/113564098760604965>
- Frosh, S., Phoenix, A. y Pattman, R. (2002). *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society*. Palgrave Macmillan.
- Fry, M. (2001). Heroes and heroines: Myth and gender roles in the Harry Potter books. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 7(1), 157-167. <https://doi.org/10.1080/13614540109510651>
- Fuentes, J. (2013). Educación Literaria y Democracia: El Taller Educativo Con Perspectiva de Género en la ESO. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 81-98. <https://doi.org/10.15366/didacticas2013.8>
- Fuertes, A., Martínez, J. L. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 531-546
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- Gamba, S. (2008, marzo). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Mujeres en red. El periódico feminista. <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1395>

- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benévolo: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- García, J. y Hernández, C. I. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Integra Educativa*, IX(1), 91-110.
- García de León, M. A. y García de Cortázar, M. (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Instituto de la Mujer de España.
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado*, 17(1), 269-287
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Garrido, V. (2020). Los arquetipos masculinos de los cuentos de Perrault: modelos de masculinidad que aprender o desaprender desde la infancia. *Feminismo/s*, 35, 235-262. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.09>
- Gayá, V. (7 de marzo de 2018). Feministas de carrera: ¿sirven de algo los estudios de género? *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/papel/cultura/2018/03/07/5a9ec205ca47418c7c8b465d.html>
- Gentrup, S. y Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 295-323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Allyn y Bacon. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Gilligan, C. (1985). *La Moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura económica.
- Gliem, J. A y Gliem, R. 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.
- Glock, S. y Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, 67, 93-103. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.015>
- Gómez, I. y Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <http://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- Gómez-Jarabo, I. y Sánchez-Delgado, P. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación educativa*, 27, 165-185. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4095>

- González, A. (2013). Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en sociedades musulmanas. *Papers. Revista de Sociología*, 98(3), 489-504. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n3.335>
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88. <https://doi.org/10.3916/C12-1999-12>.
- González, T. (2006). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 61(3), 93-105.
- González, T. (2009). Enseñando a ser mujeres: literatura para niñas en la historia de la educación. *History of Education and Children's literatura*, IV(1), 95-112.
- González, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione e Insegnamento XIV* (2), 57-67.
- González, I. y Díaz, R. (2018). Predictores del sexismo ambivalente hacia los hombres. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(3), 43-51. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.3.05>
- Gooden, A. M. y Gooden, M. A. (2001). Gender Representation in Notable Children's Picture Books:1995-1999. *Sex Roles*, 45, 89-101. <https://doi.org/10.1023/A:1013064418674>
- Graham, S., Berninger, V. y Abbott, R. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study with Primary Grade Children. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 51-69. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- Green, V. A., Bigler, R. y Catherwood, D. (2004). The variability and flexibility of gender-typed toy play: A close look at children's behavioral responses to counterstereotypic models. *Sex Roles*, 51(7-8), 371-386. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000049227.05170.aa>
- Haladyna, T. (2004). *Developing and validating multiple-choice test ítem*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halim, M. L. y Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. En J. C. Chrisler y D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 495-525). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_24
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M. y Young, K. (2006). Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update. *Sex Roles*, 55(11- 12), 757-765.
- Hannover, B., and Kessels, U. (2002). Monoedukativer anfangsunterricht in physik: auswirkungen auf motivation, selbstkonzept und kurswahlverhalten von gesamtchülerinnen und gesamtchülern [Physics in single-sex or mixed teaching groups. Impact on motivation, self-concept of abilities, and course enrollment of 8th grade comprehensive school students]. *Z. Entwicklungspsychol. Pädagog. Psychol*, 34, 201-215. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.34.4.201>

- 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.
- Heilman, E. E. y Donaldson, T. (2009). From Sexist to (sort-of) Feminist Representations of Gender in the Harry Potter series. En E.E. Heilman (Ed.), *Critical Perspectives on Harry Potter* (pp.139-161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203892817>
- Hernández, B. (2020). Recuperando las voces de las escritoras: una aplicación didáctica en las clases de literatura. *Didáctica*, 32, 139-149. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.71792>
- Hernández, M. N., González, P. R. y Sánchez, S. V. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education* 4(12), 89–92. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2013>
- Hester de Boer, A., Timmermans, A. C. y Van der Werf, M. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Heyder, A. y Kessels, U. (2013). Is school feminine? Implicit gender stereotyping of school as a predictor of academic achievement. *Sex Roles*, 69, 605–617. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0309-9>
- Hinnant, J. B., O'Brien, M. y Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101, 662–670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
- Hunt, S. (2015). Representations of gender and agency in the Harry Potter series. En P. Baker y T. McEnery (Eds.), *Corpora and Discourse Studies* (pp. 266-284). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137431738_13
- Huston, A. C. (1983). Sex Typing. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, IV*. Wiley.
- Hyde, J. S. y Linn, M. C. (1986). *The psychology of gender: Advances through meta-analysis*. Johns Hopkins University Press.
- Jackson, C. (2006). *Lads and ladettes in school*. Open University Press.
- Jackson, S. (2007). "She Might not Have the Right Tools and He Does": Children's Sense-Making of Gender, Work and Abilities in Early School Readers. *Gender and Education*, 19(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/09540250601087769>
- Jennings, S. (1975). Effects of sex typing in children's stories on preference and recall. *Child Development*, 46(1), 220-223. <https://doi.org/10.2307/1128852>
- Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76.
- Karpouza, E., Zampaniotti, A. y Karakitsios, A. (11 de abril de 2014). Children's books in education: Teacher's and students' selection criteria [Sesión de

- conferencia]. *International Annual Conference the Child and the Book Conference: Time, Space, and Memory in Literature for Children and Young Adults*, Athens, Greece.
- Key, M. R. (1971). The role of male and female in children's books—Dispelling all doubt. *Wilson Library Bulletin*, 46, 167–176.
- King, E. M. (1970). Critical appraisal of research on children's reading interests, preference, and habits. En J. S. Kujoth (Ed.), *Reading Interests of Children and Young Adults* (pp.142–156). Metuchen.
- Kinney, J. (2008). *Diario de Greg. Un pringao total*. RBA.
- Kortenhaus, C. y Demarest, J. (1993). Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update. *Sex Roles*, 28(314), 219-232. <https://doi.org/10.1007/bf00299282>
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited
- La URV impulsa un nuevo grado en Estudios de Género y Política de Igualdad*, 2021, URV. Actv. Diari Digital de la Universitat Rovira i Virgili. <https://diaridigital.urv.cat/es/la-urv-impulsa-un-nuevo-grado-en-estudios-de-genero-y-politica-de-igualdad/>
- Lanza, D., Moreno, G., De Diego, A., Ruz, C. y Moreno, A. (2012). Concepciones acerca de la amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la Comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 249. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 293-302. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Larrús, P. (2020). *Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstructiva*. [Tesis de posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.80758>
- Lasarte, G. y Aristizábal, P. (2014). Leyendo el género: Mariasun Landa. *Ocnos*, 12, 149-169. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.08
- Lee, J. F. K. y Collins, P. (2009). Australian English-Language Textbooks: The Gender Issues. *Gender and Education*, 21(4), 353–370. <https://doi.org/10.1080/09540250802392257>
- León, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. 4 de mayo de 2006. BOE. No 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. 10 de diciembre de 2013. BOE. No. 295.
- Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación*. 30 de diciembre de 2020. BOE. No.340

- Liben, L. S., Bigler, R. S., y Krogh, H. R. (2001). Pink and blue collar jobs: Children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(4), 346-363. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2611>
- Lindsey, L. L. (2016). *Gender roles: A sociological perspective*. Routledge.
- López, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Cruz Roja.
- López, A., Madrid, J. M. y Encabo, E. (2000a). *Lengua, Literatura y género*. Interlibro
- López, A., Madrid, J. M. y Encabo, E. (2000b). El discurso del profesorado del área de Lengua y Literatura ante la transmisión de géneros en la Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 1, 1-14.
- López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Lucey, H. y Walkerdine, V. (2000). Boys' underachievement: Social class and changing masculinities. En T. Cox (Ed.), *Combating educational disadvantage* (pp. 37-52). Falmer.
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Madoell, R., Gallardo, M. A. y Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado*, 24(1), 284-303. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Standford University Press.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. McGraw-Hill Education
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture, and social change*. Sage.
- Mañeru, A. y Esther Rubio, E. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Marini, C. (2010). Da Rodari a Stilton: Il filo conduttore della fantasia, *Pagine giovani*, 143(1), II-X.
- Marles, C., Peña, P. y Gómez, C. (2017). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Martin, B. (2011). *Children at play: Learning gender in the early years*. Trentham Books.

- Martin, K. (1998). Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools. *American Sociological Review*, 63(4), 494–511. <https://doi.org/10.2307/2657264>
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L. D., y Hollenstein, T. (2005). Social dynamics in the preschool. *Developmental Review*, 25, 299–327. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.10.001>
- Martin, C. L., y Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>.
- 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>
- Martín-Macho, A. y Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martino, W. J. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x>
- Martinot, D., Bagès, C. y Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: when girls improve their reputation in math. *Sex Roles* 66, 210–219. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0032-3>
- 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>
- McArthur, L. Z. y Eisen, S. V. (1976). Achievements of male and female storybook characters as determinants of achievement behavior by boys and girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 467-473. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.33.4.467>
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. y Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender and Society*, 25(2), 197-226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>.
- McKown, C., y Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235–261. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>
- Menéndez, M. I. y Fernández, M. (2015). Sobre género y géneros: una lectura feminista de los Juegos del Hambre. *Dossier Feministes*, 20, 173-188.

- 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>
- Merisuo-Storm, T. y Soininen, M. (19-21 noviembre de 2012). *Young boy's opinions about reading, literacy lessons and their reading competence*. 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid. España.
- Messner, M. A. (2000). Barbie girls versus sea monsters: children constructing gender. *Gender and Society*, 14(6), 765-784. <https://doi.org/10.1177/089124300014006004>
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20, 555-570. <https://doi.org/10.1080/09540250802213115>
- Miguel, R. (2004). Estudios literarios y compromiso ético: dos perspectivas modernas. En J.A. Álvarez (Ed.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura* (pp. 63-88). Ariel.
- Millard, E. (1997). Differently literate: gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9, 31-48. <https://doi.org/10.1080/0954025972143>
- Modzelewski, H. (2011). El potencial educativo de la literatura. Personajes femeninos de la novela romántica latinoamericana. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 134(3), 171-185. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27948>
- 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
- Money, J. y Ehrhardt, A. (1972). *Man and woman, boy and girl, the differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Johns Hopkins University Press.
- Montenegro-González, C. y Corvalán-Navia, A. P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris*, 5(3), 8-29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- Morales, M. J., Luna, M. J. y Esteban, A. I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*, 7(2). <http://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.632>
- Moreno, M. (2009). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Muñoz, C., Schonemann F., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M. y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar

- la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132.
- Mutekwe, E. y Mutekwe, C. (2012). Manifestations of the gender ideology in the zimbabwean school curriculum. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(3), 193-209.
- Nadler, J., Weston, R. y 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>.
- Navarro, M. T.y Pastor, J. J. (2021). Sesgos de género en las músicas de consumo: percepción lectora y musical de mensajes sexistas en estudiantes de magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 113-125. <http://doi.org/10.5209/rced.68063>
- 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>
- Nilsen, A. P. (2001). It's deja vu all over again! *School Library Journal*, 47(3), 49–50.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Katz Editores.
- 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>
- Observatorio para la Igualdad de Oportunidades [Equality Observatory]. (2008). *Guía de coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la mujer. Disponible en: https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/Guia_de_coeducacion_2020_.pdf
- Organización Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivo 4 Educación de Calidad*. Organización Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Ortega, F. (1999). Una identidad sin sujeto. *Cultura y Educación*, 14/15, 129-145. <https://doi.org/10.1174/113564002320516830>
- Pardo, L. y Rentero, E. (1997). La figura de la mujer en la literatura infantil, *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 30-36.

- Parsons, L. (2004). Challenging the gender divide: Improving literacy for all. *Teacher Librarian*, 32(2), 8–11
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género. *Contextos educativos*, 21, 35-51. <http://doi.org/10.18172/con.3306>
- Plante, I., Théorét, M. y Favreau, O. E. (2009). Student gender stereotypes: contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational Psychology*, 29(4), 385–405. <https://doi.org/10.1080/01443410902971500>
- Plaza, M. V., González, L. y Meinardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista del IICE*, 38, 63-74. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3461>
- Pottorff, D. D., Phelps-Zientarski, D. y Skovera, M. E. (1996). Gender perceptions of elementary and middle school students about literacy at school and home. *Journal of Research and Development in Education*, 29, 203–211. <https://doi.org/10.1177/000494410805200106>
- Quesada, J. (2014). *Estereotipos de Género y usos de la Lengua. Un Estudio Descriptivo en las Aulas y Propuestas de Intervención Didáctica*. [Tesis Doctoral, Facultad de Derecho, Universidad de Murcia]. <https://doi.org/10.30827/digibug.29628>
- Raikes, H., Pan, B. A. y Luze, G. (2006). Mother–child bookreading in low-income families. *Child Development*, 77, 924–953. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2006.00911.x>
- Rebollo, M. A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado* 17(3) ,3-8.
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Recio, C. y López, M. (2008). Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona: aportaciones desde la Didáctica de la Lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura.*, 20, 247-282. <https://doi.org/10.5209/DIDA>
- Reinoso, I. y Hernández, J. C. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27), 1-11.
- Rendón-Macías, M. E., Villasís-Keever, M. A. y Miranda-Navales, M. G. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>
- Renold, E. (2004). “Other” boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- Retelsdorf, J., Schwartz, K. y Asbrock, F. (2015). “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107, 186–194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>

- Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist education? Girls and the sexual politics of schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203106822>
- Robinson, K. H. y Jones Díaz, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Open University Press.
- Rocha, T. C., Labraña, P. A. y García, J. (2010). Expectativas del profesorado en relación al género cuando evalúan las capacidades metacognitivas de sus alumnos(a) s. En R. M. Rald Philipp (Coord.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 217-228). Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, M. C. (2006). Postestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la escuela*, 59, 77-89. <http://doi.org/10.12795/IE.2006.i59.07>
- Rodríguez-Gutiérrez, B. y Gutiérrez-Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 30-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001>
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 175-202. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201129543
- Roqueta, M. (2016, 14 de octubre). *Representación de género en Harry Potter*. Zena. <http://zena.cat/es/representacion-de-genero-en-harry-potter>
- Ross, C. S., McKechnie, L. y Rothbauer, P. M. (2006). *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries, and community*. Libraries Unlimited. https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00465_1.x
- Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Salamandra.
- Rubio, L. y Escofet, A. (Coords.). (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Russell, R. R. (2010). *Diario de Nikki. Crónicas de una vida poco glamurosa*. RBA.
- Ryan, B. (2015). Sex and gender. En R. George (Ed.), *Encyclopedia of sociology* (pp. 676-678). Blackwell.
- Sadker, M. y Sadker, D. (2010). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Simon and Schuster.
- Sánchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense Educación*, 29(4), 1025-1039. <http://doi.org/10.5209/RCED.54456>
- Sánchez, L. (2019). El papel de los paratextos en la construcción lectora. El caso de Geronimo Stilton. En R. Taberero (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 60-71). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Sánchez, B. y Barea, Z. (2019). La formación en género del profesorado de educación primaria: asignatura pendiente del sistema educativo. *Stodium Educationis*, 2, 71-82. <https://doi.org/10.7346/SE-022019-06>
- Sánchez, C., Chiva, O. y Ruiz, J. (2016). Tratamiento y evolución de los estereotipos de género en educación secundaria. *Revista Digital de Educación Física*, 42, 105-114.
- Saneleuterio, E. y López-García, R. (2019). Las películas de animación infantil en la actualidad: el hombre como contraejemplo. *EDETANIA*, 55, 203-221. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.440
- San Segundo, R. y Codina-Canet, A. (2019). Enunciación de la Violencia de Género y Marco Educativo para su Prevención. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(1), 26-47. <https://doi.org/10.17583/generos.2019.4000>
- Santiago, R. (2013). *Los futbolísimos. El misterio de los árbitros dormidos*. SM.
- Scharagrodsky, P. A. y Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 61-80.
- Schoefer, C. (13 enero de 2000). Harry Potter's girl trouble: The world of everyone's favorite kid wizard is a place where boys come first. *Salon*. <https://www.salon.com/2000/01/13/potter/>
- Schwartz, W. (2002). *Helping underachieving boys read well and often*. ERIC Digest.
- Scott, K. P. y Feldman-Summers, S. (1979). Children's reactions to textbook stories in which females are portrayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology*, 71, 396-402. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.396>
- Serrano-Rodríguez, N. (2019). *Percepción, conocimiento y actitudes que poseen los maestros de escuelas privadas respecto a la equidad de género*. [Tesis de Doctorado, Universidad Ana G. Méndez, Recinto De Gurabo]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01
- Signorielli, N. (1990). Children, Television and Gender. *Messages and Impact. Journal of Adolescent Health Care*, 11, 50-58. [https://doi.org/10.1016/0197-0070\(90\)90129-P](https://doi.org/10.1016/0197-0070(90)90129-P)
- Simpson, A. (2015). *My Gender Journey: A Look at Gender Disparity within Children's Literature*. https://www.academia.edu/8381297/My_Gender_Journey_A_Look_at_Gender_Disparity_within_Childrens_Literature
- Skelton, C. y Francis, B. (2009). *Feminism and 'the schooling scandal.'* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203884331>
- Skelton, C. y Francis, B. (2011). Successful boys and literacy: Are "literate boys" challenging or repackaging hegemonic masculinity? *Curriculum Inquiry*, 41(4), 456-479. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00559.x>

- Simón M. E. (2005), *Convivencia y relaciones desiguales.*, Proyecto Nahiko. Emakunde.
https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2005.03.02.elena.simon.pdf.
- Soldevilla, L. (2006). Enseñar Historia de la Literatura en el segundo ciclo de ESO. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (pp. 19-31). Graó.
- Stauffer S. (2007). Developing Children's Interest in Reading. En C. Ingold y S. E. Searing (Eds.), *Library Trends*, 56(2): "Gender Issues in Information Needs and Services" (pp. 402–422). University of Illinois
- Stevens, K. y Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1–16.
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Steffens, M. C. y Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles* 64, 324–335.
<https://doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
<https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Sullivan, M. (2004). Why Johnny won't read. *School Library Journal*, 50(8), 36-39.
- Sureda, I., García-Bacete, F. J. y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- Taber, N. y Woloshyn, V. (2011) Dumb Dorky Girls and Wimpy Boys: Gendered Themes in Diary Cartoon Novels. *Children's Literature in Education*, 42, 226-242. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9131-6>
- Tawil, S. (2013) *Education for' Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO. Education Research and Foresight (ERF). Working Papers Series. N. 7. UNESCO.
- 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.
- Tibbetts, S. L. (1975). Children's literature—A feminist viewpoint. *Journal of Educational Research*, 26(1), 1–5.
- Timmermans, A. C., De Boer, H. y Van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19, 217–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Torío, S., Fernández, M. C. e Inda, M. M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores

- como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44, 31-37. <http://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>
- Torres, C. (2015). Soy mala porque el mundo me ha hecho así: la evolución de las malvadas brujas - madrastras de Blancanieves y La Bella Durmiente. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 55, 43-51
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación Intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Trepanier-Street, M. y Romatowski, J. A. (1999). The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155-159.
- Tucker, N. (1999). The rise and rise of Harry Potter. *Children's literature in education* 30(4), 228-229.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Las Horas.
- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "Curious Jane" exist in the literature? *Sex Roles*, 35(7-8), 461-488. <https://doi.org/10.1007/BF01544132>
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34, 1085-1094. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.11.1085>
- Upadyaya, K. y Eccles, J. (2014). Gender differences in teachers' perceptions and children's ability self-concepts. En I. Schoon y J. Eccles (Eds.), *Gender Differences in Aspirations and Attainment. A Life Course Perspective* (pp. 79-100). Cambridge University Press.
- Urra, E. (2007). La teoría feminista post-estructuralista y su utilidad en la ciencia de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, XIII(2), 9-16. <http://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>
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "boy turn" in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498. <https://doi.org/10.3102/00346543073004471>
- Wienclaw, R. A. (2011). Gender differences: Biology y culture. En *Sociology reference guide. Gender roles y equality* (pp. 15-23). Salem
- 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>
- Wingrave, M. (2018). Perceptions of Gender in the Early Years. *Gender and Education*, 30(5), 587-606. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>
- Wolter, I., Braun, E. y Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6(1267), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0126>

- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). La socialización del género. En L. Amador y M.C. Monreal (Eds.), *Intervención Social y Género* (pp. 43-72). Narcea.
- Zipes, J.D. (2002). *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700211>
- Þórðardóttir, Þ., Lárusdóttir, S. H. (2016). "The day the gender system collapses will be a good day": Students' memories of being girls or boys. *Icelandic Journal of Education* 25(1), 129–147