



¿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.

Lucía Rodríguez Olay

Departamento de Ciencias de la Educación-Universidad de Oviedo

mail: rodriguezolucia@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

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 se ve 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 existen 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.

Do some books of children's literature influence the construction of gender stereotypes in childhood?. Analysis of responses from 5th and 6th grade Primary School boys and girls.

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 Ånggård (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 como, 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 como 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 pudieran 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.

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

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 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

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.

	Sexo	M	D.T.	t	gl	p-valor
1.	H	1,89	1,16	5,97		0,00
	M	1,80	1,12			
2.	H	1,97	1,15	4,17		0,00
	M	1,71	0,96			
3.	H	1,86	1,14	7,42		0,00
	M	1,49	0,87			
4.	H	2,08	1,20	8,50		0,00
	M	1,83	1,06			
5.	H	2,14	1,20	7,30		0,00
	M	1,59	0,92			
6.	H	1,89	1,09	4,74		0,00
	M	1,70	1,04			
7.	H	2,78	1,22	3,28		0,00
	M	2,62	1,13			
8.	H	2,50	1,18	-4,16		0,00
	M	2,95	1,07			
9.	H	2,58	1,18	-5,22		0,00
	M	30,00	1,09			
10.	H	2,86	1,17	1,92		0,05
	M	2,85	1,05			
11.	H	2,28	1,23	70,00		0,00
	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		0,00
	M	3,13	1,03			
14.	H	2,50	1,06	-0,01		0,99
	M	2,61	1,02			
15.	H	1,71	1,06	8,57		0,00
	M	1,37	0,86			

	Sexo	M	D.T.	t	gl	p-valor
16.	H	1,83	1,07	3,42		0,00
	M	1,66	1,02			
17.	H	2,06	1,17	3,87		0,00
	M	1,85	1,11			
18.	H	1,77	10,00	5,90		0,00
	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		0,00
	M	1,56	0,88			
21.	H	2,12	1,15	6,67		0,00
	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		0,00
	M	1,85	1,06			
24.	H	20,00	1,10	3,74		0,00
	M	1,92	1,12			
25.	H	1,94	1,12	0,55		0,58
	M	2,10	1,15			
26.	H	2,03	0,98	5,34		0,00
	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		0,00
	M	1,54	0,85			

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

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

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 [$Z=-0,890$ $p > 0,05$]; 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) *Gerónimo 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 [$F(4,1656) = 7,97$

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	0,90	1,46	0,80	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	1,80	0,96	1,67	0,89	1,84	0,99	4	4,44	0,00
3.	1,69	0,96	1,31	0,66	1,49	0,87	1,38	0,76	1,43	0,79	4	12,35	0,00
4.	1,85	1,07	1,41	0,75	1,70	0,96	1,47	0,82	1,54	0,94	4	15,24	0,00
5.	2,07	1,15	1,55	0,86	1,77	10,00	1,41	0,70	1,39	0,79	4	42,65	0,00
6.	1,90	1,05	1,63	0,93	1,77	0,98	1,43	0,78	1,52	0,86	4	18,73	0,00
7.	2,80	1,12	2,63	1,21	2,99	1,01	2,96	10,00	3,12	1,06	4	9,82	0,00
8.	2,64	1,19	3,06	1,10	2,89	1,04	3,01	10,00	3,14	1,03	4	14,83	0,00
9.	2,61	1,16	2,94	1,04	2,74	1,06	2,88	0,99	3,05	10,00	4	11,41	0,00
10.	2,80	1,09	2,57	1,14	2,88	1,03	2,85	1,02	3,08	1,02	4	8,74	0,00
11.	1,85	1,08	1,54	0,90	1,71	0,98	1,46	0,78	1,42	0,78	4	17,16	0,00
12.	3,15	0,99	3,44	0,84	3,47	0,84	3,41	0,88	3,55	0,76	4	14,59	0,00
13.	2,76	1,11	3,14	1,01	2,97	1,05	2,94	1,09	3,08	1,08	4	7,61	0,00
14.	2,53	1,07	2,75	0,99	2,96	0,96	2,79	1,03	2,92	0,99	4	13,47	0,00
15.	1,50	0,88	1,21	0,59	1,51	0,86	1,32	0,68	1,37	0,75	4	8,54	0,00
16.	1,52	0,91	1,39	0,80	1,55	0,91	1,43	0,82	1,49	0,86	4	2,06	0,08
17.	1,91	1,07	1,53	0,90	1,77	10,00	1,57	0,86	2,05	1,07	4	17,11	0,00
18.	1,54	0,84	1,40	0,78	1,65	0,90	1,45	0,77	1,56	0,79	4	4,59	0,00
19.	1,54	0,86	1,48	0,84	1,60	0,86	1,50	0,78	1,51	0,82	4	1,28	0,28
20.	1,80	1,04	1,52	0,85	1,84	1,04	1,55	0,84	1,77	1,02	4	8,38	0,00
21.	1,65	0,94	1,44	0,85	1,68	0,97	1,49	0,84	1,60	0,88	4	4,29	0,00
22.	1,83	1,06	1,59	0,94	1,75	0,97	1,58	0,86	1,82	1,02	4	5,84	0,00
23.	2,06	1,10	1,81	1,02	1,92	1,08	1,74	0,98	1,73	0,98	4	8,49	0,00
24.	1,84	0,99	1,58	0,87	1,78	0,99	1,55	0,85	1,65	0,93	4	7,43	0,00
25.	2,06	1,13	1,85	1,03	2,01	1,04	1,84	1,01	2,16	1,10	4	6,02	0,00
26.	1,61	0,89	1,47	0,80	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	1,10	2,24	1,15	4	4,37	0,00
28.	1,58	0,91	1,37	0,73	1,63	0,89	1,49	0,79	1,56	0,86	4	3,85	0,00

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

Elaboración propia

$p < .001$], 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*.

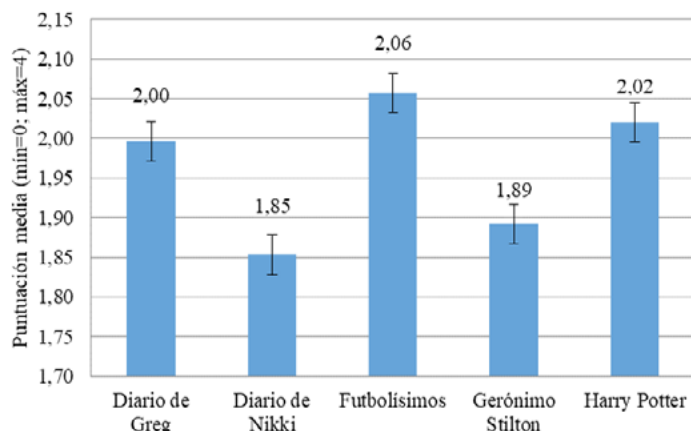


Figura 1. Puntuaciones globales medias por tipo de lectura. Elaboración propia.

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 Nikki* 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 desigualitarias 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. Alemany-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 iraukorrerako 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. Recuperado de: <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.quest-journals.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 pingao 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 Feministas*, 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. Recuperado de: <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>