

# EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

## *The Story Child as Gender Socializin Tool*

*Esther ROS GARCÍA*

*Psicóloga; Experta en Género y Educación*

**RESUMEN:** Los cuentos son en sí mismo educativos, un instrumento que permite a niñas y a niños construir su comprensión del mundo. Debido a la participación de los libros infantiles en el proceso de interiorización del conocimiento y de su significado social, en este estudio se desea visibilizar la transmisión de los estereotipos de género que se adoptan en edades de 3 a 4 años y que establecen lo que es, o debe ser, un hombre y una mujer; que dirigen sus intereses, actividades y ocupaciones en la cultura la que pertenecen, y propician la distancia entre los sexos catalogando los valores como positivos o negativos dependiendo de quién los adopta. De ahí que leer, escuchar y escribir cuentos sean mediaciones educativas que orientan la manera de integrarse en la comunidad humana. El trabajo que se ofrece en estas páginas es el fruto de un estudio que ha analizado la transmisión de los estereotipos de género el cuento infantil.

**PALABRAS CLAVES:** Estereotipos de género, cuentos, ilustraciones, transmisión de identidad.

**ABSTRACT:** The story-tales are an educational material, they are an instrument that allow children to build the undersdanding of the world. The children's book help to internalization of knowledge and the social meaning of the study try to show the transmission of gender stereotypes to children between 3-4 years old. The study establish what is or it should be a man or a woman, limiting their interests, activities and ocupation in their culture where they belong, encouraging the distant between the genders. By learning, listening and writing story tales is a way to integrate in their community. The objective of this study is analyze the stereotype transmission of gender in children's book.

**KEYWORDS:** Gender stereotypes; Story-tales; illustration; gender identity.

## Introducción

Los cuentos, como toda obra literaria, son en sí mismos educativos (García Velasco, 2005). La literatura infantil contribuye a la formación de la conciencia de las niñas/os, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo. Potencian 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, la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas.

La literatura infantil destinada a la infancia es un instrumento que les permite a niñas y niños construir su comprensión del mundo. Es el cuento una herramienta educativa de gran utilidad debido a las características que posee, como su brevedad, la primacía en la trama para la transmisión de valores, de los usos y de las costumbres de una comunidad (Equipo Peonza, 2001: 23-25). Se emiten imágenes simbólicas que aparecen en las historias para explicar el mundo social, siendo un instrumento socializador transmisor de valores y usos de una comunidad, en la que es usado con una doble función: educativa y de ocio.

Compartimos la tendencia de autoras que apuestan por la necesidad de analizar el género en el contexto educativo, cuestionando los valores tradicionales y construyendo así un nuevo lenguaje en el aula (Rodríguez, 2001). Sin devaluar la importancia de los diferentes objetivos que se proponen en las acciones educativas, se estudiarán los estereotipos de género transmitidos en los cuentos infantiles a través de su currículo oculto (Trilla Benet, 1993), del lenguaje utilizado, de la simbología de los textos e imágenes, para de este modo visibilizar las “imágenes” transmitidas de lo femenino y de lo masculino con las que aprenden a identificarse y a construirse las niñas y los niños.

¿No nos sirven por tanto los cuentos de siempre? ¿Es poco ético y adecuado leer cuentos que carecen de una mirada revisada de los nuevos modelos de hombres y mujeres? No se pretende desterrar de nuestras bibliotecas los cuentos o las historias que hasta ahora han cumplido su papel “educativo” de una brillante y divertida manera, más bien se reflexiona sobre la *visibilización de los roles de género transmitidos*, con el objetivo de introducir un punto de vista crítico hacia el material utilizado por la familia y la escuela, principales agentes socializadores.

## Aprender en los cuentos

Los cuentos infantiles impulsan la construcción de esquemas de conocimiento que ayudan en la creación de una serie de expectativas estables en

los resultados de las historias transmitidas: los buenos/as, los/as malos/as. Este tipo de adquisición se realiza en torno a los 3-6 años y les permite elaborar su yo y las consecuencias de su comportamiento, por lo que es un material transmisor de cultura, utilizado de forma didáctica para potenciar los esquemas de conocimientos, la adquisición del lenguaje como instrumento de mediación social, que necesita la interiorización de significados en un contexto común y estable que permite más adelante introducir la escritura.

El conocimiento social se almacena y transforma en esquemas de conocimientos y en habilidades de adopción de perspectivas. Ambos son procedimientos que nos permiten comprender la realidad social, de modo que se complementan e inter-influyen. Se entiende el *conocimiento social* (González Rodríguez y Padilla Pastor, 1995) como el *“modo en que los seres humanos vamos comprendiendo nuestro mundo social; este conocimiento es plural y diverso al igual que dicho mundo. El conocimiento se va construyendo de forma activa por parte del/la individuo/a mediante su experiencia e interacciones con las diversas realidades”*. Para la comprensión social cada persona se estudia a sí misma, a las personas con las que nos relacionamos, las relaciones que vinculan a unas personas con otras y las representaciones de los sistemas e instituciones sociales. Las personas no construyen sus teorías cotidianas sobre el mundo como un ejercicio intelectual de aproximación a la verdad, ni como una muestra del nivel de comprensión del conocimiento alcanzado en un determinado dominio; es una tarea que constituye a las personas en agentes activos, ya que introduce transformaciones en el mundo que le rodea.

Los libros infantiles participan igualmente en el proceso de interiorización del conocimiento, no sólo de los objetos, sino también de lo que la sociedad considera correcto o incorrecto; es decir, de su significado social. Un aprendizaje de normas y de valores sociales que se adquiere a edades tempranas si el contexto en el que se mueve es el adecuado. Además, la mediación de las personas adultas en la transmisión de los contenidos del cuento facilita el aprendizaje al acelerar el estadio evolutivo de comprensión de quién está escuchando más del que se produce cuando ese proceso se da en solitario.

Los padres y madres son agentes de transmisión de las normas culturales, y lo hacen introduciendo primero a sus hijos/as en la vida familiar. Cada familia tiene sus reglas determinadas por la división del trabajo entre sus miembros, por sus costumbres, por el modo de compartir los recursos; en general, siendo un reflejo de la sociedad de la que forma parte (Schaffer, 2000:255). Durante los años preescolares se han encontrado otras dimensiones de comportamiento de las madres y padres que son relevantes para la maduración de sus hijas e hijos, como son: el uso del reforzamiento físico y verbal, la consulta para la toma de decisiones, la sensibilidad ante los deseos y sentimientos, el animarles a su independencia y autonomía, leerles tex-

tos, contarles cosas y hacerles comentarios acerca del mundo que les rodea, tener buena disposición para responder y formularles preguntas, utilizar palabras y enunciados que conocen o están a punto de conocer, procurar que su vida se vea rodeada de aspectos que permanecen constantes, combinados con ciertas dosis de novedad.

Junto a la familia está la escuela, institución encargada de la transmisión de los conocimientos y valores de la cultura en la que viven y, por tanto, de preparar a niñas y a niños para el desempeño adecuado del rol de personas adultas activas en las estructuras sociales establecidas; lo que implica la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo y continuo, fundamental además para afrontar cambios y adaptarse a ellos (Hernández Trasobares y Lacuesta Gilaberte, 2007). Pero como la escuela puede modificar y potenciar los efectos de la familia, se incide en la importancia de la cooperación familia-escuela en la etapa infantil, teniendo en cuenta que la tarea del profesorado es facilitar, motivar, guiar, ayudar en los procesos de adquisición de conocimiento; también en el desarrollo de habilidades de pensamiento y razonamiento a través de actividades y cuestiones que exijan y provoquen la mejora de su comprensión y metacognición (Ovalle, 2005).

Desde nuestra perspectiva teórica los procesos de enseñanza-aprendizaje se construyen; es decir, entendemos que el aprendizaje es un proceso de *construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva* (Coll, Onrubia y Mauri, 2008), en el que éste se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo de un agente, que es responsable de guiar la construcción de significados. En esta construcción de conocimientos el lenguaje como intermediario y herramienta cultural (Wertsch, 1995); permite trascender el tiempo y el espacio, lo que hace posible fijar metas desligadas de determinantes inmediatos (Luque Lozano, 1991). La relación del pensamiento con el habla es un proceso, un conocimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento (Téllez Muñoz, 2005:202).

El lenguaje como herramienta no sólo facilita la función psicológica, sino que transforman el funcionamiento mental; su desarrollo no debe ser entendido sólo como incremento cuantitativo, sino en términos de transformaciones cualitativas, o revoluciones asociadas a cambios en las herramientas psicológicas, las cuales son sociales, no orgánicas ni individuales. Son el producto de la evolución sociocultural, no inventadas por cada individuo, ni son descubiertas en la interacción independiente del individuo con la naturaleza, ni tampoco se heredan. Según Téllez Muñoz (2005:126) cada persona tiene acceso a ellas por el hecho de formar parte de un medio sociocultural, apropiándose de esos instrumentos en la mediación que permite romper la inmediatez con los sucesos que están produciéndose.

## **Del cuento al género**

Así mismo, cada sociedad, cada cultura, cada época, delimita lo que es ser hombre y ser mujer, estableciendo dos únicas y contrapuestas categorías. Se establece el sistema de relaciones entre uno y otro sexo con una carga sociocultural que ordena los espacios, los tiempos y los roles que desempeñará la mujer y el hombre en la sociedad en la que se encuentren (Flecha García, 2005). La construcción del género en una sociedad tiene un carácter dinámico dentro del proceso social, político, económico y cultural de cada contexto histórico, y es posible construirlo a través de su de-construcción (Carrasco Tristanchó y Cubillo Guevara, 2004).

No se nace siendo una mujer, siendo amable, formal o educada (Stolke, 2004). Es la sociedad<sup>1</sup> en la que nacemos la que determina muchas pautas de nuestro comportamiento. Se deviene mujer desde que nacemos, al igual que se deviene hombre. La socialización del género es imprescindible para nuestra capacidad de actuar en el marco en el cual vivimos y nos desarrollamos. El concepto género, por tanto, no es igual a mujer, no es permanente, no nos es dado genéticamente ni debe ser aceptado irremediabilmente en lo que propone. El género es la construcción psicosocial del sexo como recoge Victoria Sau Sánchez (2004). La identidad femenina y masculina se conforma, por tanto, a través de las características corporales de hombres y mujeres, desde condiciones complementarias y opuestas, y dentro de un sistema de clasificación que, partiendo de las diferencias sexuales, refleja lo que corresponde a cada sexo. Así, la identidad femenina está vinculada al rol reproductivo, en el que no sólo se le atribuye el hecho real de la gestación, sino también el papel social del cuidado, la responsabilidad de la estabilidad familiar y todas las tareas asociadas a este rol reproductivo; actividades que las mujeres desempeñan en la esfera de lo privado. Las mujeres, son además representadas en esta identidad con un sentido esencialista, como seres uniformes e idéntico sin tener en cuenta que las personas somos diferentes por el hecho de nacer en lugares diferentes, en castas o estamentos sociales distintos, pertenecer a grupos de edad, políticos o religiosos diversos. No existe una identidad única con la cual identificarse como mujer.

Una vez aludida la cuestión de género e identidad, sería fundamental profundizar en la definición de estereotipo, ya que en el tema de nuestro estudio, los cuentos, se analiza la transmisión de los mismos. Entendemos que "un estereotipo es una generalización que hacemos sobre una persona en razón de su pertenencia a un grupo o a una categoría social determinada. Un estereotipo de género es la generalización que hacemos sobre una persona

---

<sup>1</sup> Entendiendo sociedad en su definición más amplia, es decir sociedad es el país, la comunidad, la familia y los/as amigos/as que interaccionan con nosotros/as.

por el hecho de ser hombre o mujer” (Morales y López, 1993). Generalización de características que se dan en algunas personas de cada grupo, y que impropriamente aplicamos a todas las demás de ese mismo grupo; en el caso de las mujeres y de los hombres, con especiales consecuencias al tratarse de la mitad de la población en unas y en otros. Entre las clasificaciones que hemos encontrado de estereotipos, nos detenemos en la que los divide en estereotipos de rol y estereotipos de rasgo. Los primeros son los que incluyen creencias relativas a la adecuación de *roles y actividades* para hombres y mujeres; los segundos, aquellos sobre *características de conducta* que se atribuyen a mujeres o a hombres.

Los estereotipos denominados sexuales se adoptan entre los 3-4 años (Guil Bozal, 1998), de modo que a estas edades ya tiene muy claro niñas y niños qué cosas deben hacer cada uno de los sexos (Aznar Díaz y Fernández Martín, 2004). Es la edad en que comienzan a calificar las diversas actividades como femeninas, masculinas, neutras o ambivalentes. Shaffer (2000: 483-500) apunta que en este periodo surge el afianzamiento del género (reconocimiento de que el género es inmutable), se rigidiza el estereotipamiento de género en intereses, actividades y ocupaciones y se fortalecen las preferencias por juegos o juguetes tipificados en razón del género -femeninos y masculinos-, lo cual intensifica la segregación por género. La familia, la escuela o los medios de comunicación influyen de manera contundente en la asignación de estos roles, y los cuentos contribuyen a reforzarlo.

Existe demasiados estereotipos sobre lo que es, o lo que debe ser, un hombre o una mujer; ideas profundamente arraigadas en nuestra cultura que se convierten en arquetipos (Núñez Gil y Rebollo Espinosa, 2005)<sup>2</sup>.

Para la profesora Ana Guil (1999), “*los modelos arquetípicos conjugan hechos históricos con fantasías, realidades con deseos, tragedias con miedos y temores; aglutinado todo ello con creencias religiosas, valores éticos y prescripciones o proscripciones morales sobre lo que se debe pensar, sentir y hacer. Son por tanto la base sobre la que se constituyen nuestros valores*”; y son transmitidos de forma recurrente a través de la literatura infantil con la finalidad de conformar seres sociales que respondan a las expectativas del medio en el que van a vivir.

Los arquetipos de género en la cultura occidental sobre lo femenino y lo masculino, por su enorme trascendencia en la formación de la identidad de género, no sólo han propiciado la distancia entre los sexos, sino que además han contribuido a catalogar determinados valores o determinadas características como positivas o negativas en función de quién las manifieste.

---

2 En la sociedad hay múltiples herramientas que constituyen instrumentos para la transmisión de identidades: libros, cuentos, los medios de comunicación.

Los primitivos arquetipos han sido continua e históricamente recreados a través de los múltiples mitos transmitidos en los relatos antiguos, en la literatura, y hasta en los cuentos infantiles, haciendo a cada nueva generación conocedora y copartícipe de sus modelos y de sus valores. Los arquetipos y los mitos han cumplido, en definitiva, la misión de hacernos llegar a hombres y a mujeres, modelos androcéntricos y patriarcales aplicables a las características de uno y otro sexo, a lo que deben hacer, a lo proscrito para cada uno de ellos.

Una niña o un niño adquieren estereotipos al tiempo que se percatan de su identidad básica como hombre o mujer en un primer momento; posteriormente aprende en relación con los juguetes, actividades y los logros adecuados por sexo, y con el tiempo distinguirá las dimensiones psicológicas aprendiendo los rasgos del propio género y descartando las del opuesto (Shaffer y Kipp, 2007).

La literatura infantil (oral o escrita), como instrumento socializador constituye un instrumento culturalizador de primer orden, además de ayudar a niñas y niños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística (Colomer Martínez, 2005). Se coloca a la altura de sus receptores y, al tiempo, tira de ellos/as y les sostiene (ZDP) pues los cuentos son fruto del imaginario universal de la memoria colectiva, presentes en la historia humana desde el inicio de los tiempos. *Conocer, escuchar, leer, escribir* cuentos, es una de las maneras de integrarse en la comunidad humana (Sátiro, 2006).

Según Dolors Masats y Teresa Creus (2006: 275-281), los cuentos son un medio de transmisión de valores subyacentes en los usos y costumbres de una comunidad concreta, considerando la lectura como medio de transmisión de cultural. Para ellas, “formamos nuestra personalidad con el análisis de lo que les pasa a otros personajes, diferentes de nosotros/as pero a la vez, tan iguales que nos sirven de punto de referencia. Para los/as niños/as, como para los/as adultos/as, cada nuevo libro, supone el análisis de una experiencia de vida. La identificación con los personajes nos hace sentir protagonistas mientras dura la lectura, somos héroes y heroínas, somos valientes y somos frágiles, reímos y lloramos, nos enfrentamos a nuestros miedos y tomamos decisiones. Cada personaje se configura como un modelo a imitar, o a criticar pero nunca deja indiferente a un buen lector/a”.

En este estudio nos interesa el material que se elabora teniendo en cuenta la etapa del cuento simbólico (Equipo Peonza, 2001: 121-124) que se caracteriza por la adquisición de los símbolos y de un amplio vocabulario. Utiliza el álbum ilustrado como formato que demanda la presencia de una persona adulta como mediadora de la situación social que plantea. En él la ilustración ofrece dos campos de interés para el desarrollo literario del niño y la niña: el de la iniciación narrativa a través de la imagen, y el de la interrelación del texto y la imagen; es decir, la ilustración sirve, por una parte, como



andamiaje a los problemas de comprensión ya que aún no se dominan los códigos convencionales como apunta el Equipo Peonza (2001: 89-91); Y otra García Padrino (2004:12), despierta el interés en el receptor, estimula y enriquece la comprensión del mensaje de la obra. En las últimas décadas el álbum ilustrado se considera además, un objeto artístico creado para educar el “paladar artístico” (García Padrino, 2004:16) del niño y la niña. La investigación muestran que los/as niños/as se sienten cautivado por los libros debido a sus imágenes, siendo extremadamente sensibles a los colores y las formas (Peña Muñoz, 1995).

Los libros para iniciar en la lectura utilizan la imagen, fragmentación en secuencias cortas o los recursos de repetición-variación de las frases para facilitar la lectura autónoma de quienes, con seis y siete años, poseen poca habilidad lectora pero sí una capacidad ya bastante notable para entender historias (Colomer Martínez, 2005). La imagen es un elemento de gran importancia en términos cuantitativos de aparición y en términos de transmisora e intensificadora (Bermúdez Gómez, 2007). A edades tan tempranas la percepción del mundo es visual, la comprensión y estructuración de los mensajes, primero icónicos y luego lingüísticos, van a ser las primeras fuentes comunicativas de niños y niñas, y a través de la imagen, se elaborará la configuración de un mundo que conlleva transmisiones socioculturales. La lectura de la imagen permite situarnos ante parámetros como la clase social, el sexo, la edad, la profesión, atribuye a los personajes un tamaño concreto, una situación en el dibujo, vestimenta y rasgos de carácter como el histerismo o la curiosidad en las mujeres o la decisión y la actividad en los hombres.

## Cuentos, estereotipos y roles sociales

En este trabajo se entiende como material literario infantil debido a su frecuente uso como herramienta educativa por el profesorado y las familias, para explicar y enseñar normas y aspectos de la sociedad en la cual la niña y el niño desarrollarán su vida; además de ser también un material útil en el aprendizaje pre-lector entre los 3 y 6 años. Por ello hemos realizado un análisis de los cuentos para descubrir en qué medida se reflejan en ellos los principios de la coeducación y los nuevos papeles de las mujeres y de los hombres en la sociedad y cómo están contribuyendo a la identificación del niño y la niña con los papeles sociales que se les han asignado.

Sabemos que es alrededor de los tres o cuatro años cuando niñas y niños ya saben cuál es su papel, su rol social en función del sexo que posean (Turín, 1995); cuando son capaces de definirse en función de sus colores, juegos, vestidos; y cuando realizan elecciones basadas más que en sus gustos individuales en los estereotipos dominantes. El ser humano en los primeros meses de vida crea patrones sociales; niñas y niños necesitan saberse parte de



algo, identificarse con un rol determinado en su grupo social. Esta necesidad le permitirá realizar una posterior definición de sí misma/o, lo que es fundamental para su desarrollo.

La definición de roles es parte de la definición del individuo, sin embargo no en todas las personas éstos han de mostrarse tan cosificados; de hecho pueden redefinirse e, incluso, reinterpretarse ante la realidad social en que se vive, aportando diversidad a la niña y al niño en esta etapa de interiorización de roles sociales. Las imágenes estereotipadas son empobrecedoras para las personas: tanto para las mujeres como para los hombres, y tienen una amplia influencia en las decisiones sobre la definición de nuestro papel en la sociedad.

El objetivo general del estudio ha sido el *análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cuento infantil*. Y para lograrlo nos planteamos como objetivos específicos el desarrollar un *inventario de estereotipos de género* que sirva en el proceso de análisis de los mismos; elaborar un *cuestionario que permita recoger información para el análisis de los cuentos principalmente* de forma cuantitativa; y determinar la significación de la presencia versus ausencia de estereotipos según género.

Hemos partido de que para el *análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cuento infantil*, es indispensable tener en cuenta dos cuestiones; una, cómo elegir el material objeto de estudio, es decir los cuentos infantiles; y otra, de qué modo se va a realizar el análisis de los estereotipos asociados al género.

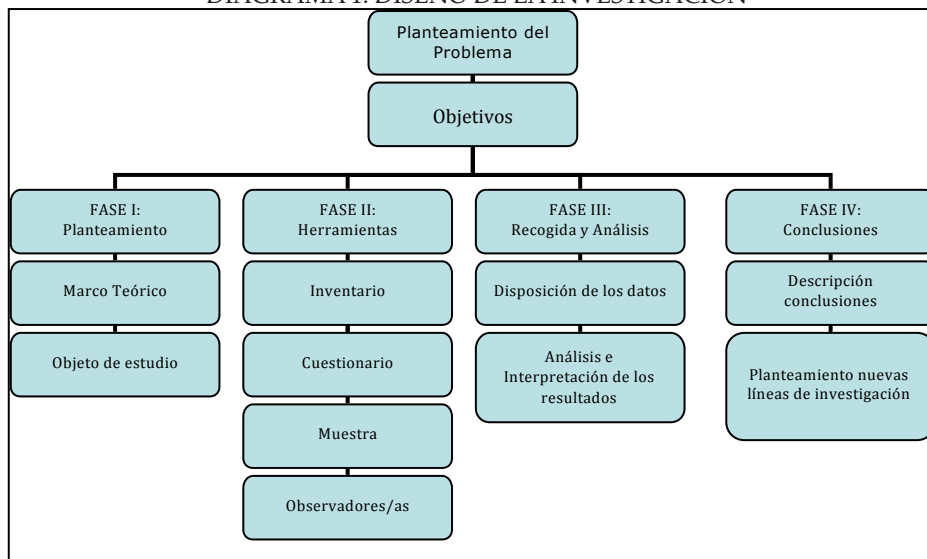
Se ha seleccionado la muestra de los cuentos que se han utilizado del Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía; en él se recogen los ejemplares existentes en el fondo de las bibliotecas públicas con un amplio número de copias accesibles para niño/as, y abarca desde el material recientemente publicado al de ediciones más antiguas. Es un catálogo accesible, dinámico y adaptable a los/as usuarios/as, además de caracterizarse por ser extenso y gratuito. Debido a la amplia red de bibliotecas públicas una gran población tiene acceso a las lecturas que en ellas se ofrece. Hemos analizado una muestra que responde a una serie de criterios: la edad del público a la que va dirigida, el tipo de documento (monográfico), y otros que se detallan más adelante.

Además de la selección de los cuentos, hemos desarrollado unas herramientas para el análisis: la elaboración de un *Inventario de Estereotipos asociados al Género* y un *Cuestionario de Estereotipos Femeninos y Masculinos*. Tras la recogida de la información obtenida a través de los cuestionarios y del inventario se han analizado los estereotipos de género que se revelan en los cuentos seleccionados y los resultados de la muestra nos ha permitido inferir si es alta la transmisión de roles de género o si bien, no es significativa porque se ve "compensada" la transmisión de roles asociados a un género u otro con la transmisión de roles no asociados a un género concreto, sino a personas.

La investigación se ha centrado en el análisis del cuento infantil como material escrito, por lo que no se ha atendido a otros usos de este material como por ejemplo, la transmisión oral de la narración. Se ha utilizado el texto original para el análisis y por ello se recogen datos del texto y de la ilustración.

La mayor parte de los datos se han recogido bajo una metodología de corte cuantitativa, con la elaboración de un cuestionario de estereotipos de género. A continuación se muestra el esquema del diseño de la investigación que se ha realizado que consta de cuatro fases:

DIAGRAMA 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



El catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía se ha utilizado como fuente primaria. El acceso al catálogo es online<sup>3</sup> y para poder realizar un buen uso de la “búsqueda avanzada” que se ofrece desde la página Web, se realiza una entrevista<sup>4</sup> al personal de una de las bibliotecas pertenecientes a la red.

3 El catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía es accesible a través de Internet y está publicado en la página Web de la Consejería de Cultura. El primer acceso a este catálogo se realiza el 1 de febrero de 2007 y es on-line: [www.juntadeandalucia.es/cultura](http://www.juntadeandalucia.es/cultura).

4 Entrevista realizada e 29 de enero de 2007 al personal de la sala infantil de la Biblioteca Pública del Ayuntamiento de Dos Hermanas, en la cual se recoge información acerca del funcionamiento del catálogo online, del sistema de clasificación de los documentos, signaturas, etc. Además de recursos relacionados con la catalogación por edades de

Nos fue de especial interés analizar los cuentos infantiles dirigidos a niñas/os con una edad comprendida entre 3 y 6 años pues son cuentos que poseen un gran número de imágenes asociadas al texto, aspecto que ha enriquecido la investigación al poder comparar ambos transmisores.

Los campos seleccionados en nuestra búsqueda para la extracción de los datos que son relevantes en nuestro análisis, se exponen a continuación en la Tabla I. Se muestran los registros tal y como se contemplan en la búsqueda del catálogo on-line de las bibliotecas y se describen los campos en función del objeto de estudio:

*TABLA I: Descripción de los campos de búsqueda*

CAMPO	DEFINICIÓN DEL CAMPO
Catálogo completo	Sevilla
Cualquier campo	CUENTO INFANTIL
Título	
Autor/a	
Editorial	
Material	
Colección	
Publicada entre.....y.....	
Lengua	Español
País	
Formato	Monografía
Ver en lista	10
Ordenar por	Autor/a
Seleccionar histórico	

La primera búsqueda realizada utilizando estos criterios lanza 706 registros en la provincia de Sevilla; posteriormente se acometió la misma operación con el parámetro de "cuentos infantiles", con la finalidad de no perder documentos susceptibles de análisis, y el retorno fue de 1767 registros.

Tras obtener estos resultados de registros se consultó el número de ejemplares totales para cada registro, es decir, se hizo un conteo manual del número de libros en cada registro. Realizado este conteo de los libros infantiles catalogados con los criterios descritos, obtuvimos una muestra de 9610 ejemplares para 2473 registros. A continuación se seleccionaron aquellos cuentos

---

los libros infantiles como la página Web del SOL, Servicio de Orientación de Lectura infantil y juvenil, perteneciente al Ministerio de Cultura.

de los que existía al menos 10 ejemplares; de este modo se tenía en cuenta el número de libros de cada cuento en cuanto que ello revierte en las posibilidades de préstamo, en que sea más popular en las diferentes bibliotecas de la provincia de Sevilla, que tenga mayor accesibilidad y ocasiones de ser leído. Se obtuvo un total de 3075 ejemplares.

Se estimó que era necesario para la representatividad de la muestra seleccionada, que  $n^5$  fuera al menos 369 ejemplares. Se realizó un muestreo aleatorio simple, aplicando una fórmula de aleatoriedad en la que se obtuvo una muestra elegida al azar con 481 ejemplares y la posterior selección de 15 cuentos del total cuyos títulos y autorías reproducimos en la Tabla II.

TABLA II: Títulos seleccionados del catálogo de la red de Bibliotecas Públicas Andaluzas

Autoría	Título del cuento	Año de publicación	Nº
Waddell, Martin	¿No duermes, Osito? / traducido por Esther Roehrich-Rubio; ilustraciones de Barbara Firth <sup>1</sup>	2000	1
Rubio, Antonio	Pajarita de papel / Antonio Rubio, [texto]; Óscar Villán, [ilustraciones] <sup>2</sup>	2005	2
Bruno, Pep	Cuento para contar mientras se come un huevo frito / ilustraciones Mariona Cabassa <sup>3</sup>	2003	3
Ballesteros, Xosé	El pequeño conejo blanco: cuento popular portugués / adaptado por Xosé Ballesteros; ilustrado por Óscar Villán <sup>4</sup>	1999	4
Abad, Belén	La acróbata sin circo <sup>5</sup>	2001	5
Romero Yebra, Ana María	El sapito vegetariano / Ana María Romero Yebra; ilustraciones Arcadio Lobato <sup>6</sup>	1998	6
Moreno, María Victoria	¿Sopitas con canela? / ilustraciones de Manuel Uhía <sup>7</sup>	1995	7
Núñez, Marisa	El pollito pelado / cuento popular portugués adaptado por Marisa Núñez; ilustraciones de Helle Thomassen <sup>8</sup>	2000	8
Lalana, Fernando	Los novios de la ratita presumida / dibujos Violeta Monreal <sup>9</sup>	2000	9
Lalana, Fernando	Las hermanastras de Cenicienta / dibujos Violeta Monreal <sup>10</sup>	2000	10

5  $n = z^2 pqN / (N-1) E^2 + Z^2 pq$ ; siendo  $Z = 1.96$  (para 0.95, porcentaje de confianza);  $p = 0.5$  (variable positiva);  $q = 1 - p$  (Variable negativa);  $N$  es el total de la muestra que es 9610 ejemplares y  $E$  es 0.05.

Romero Yebra, Ana María	El pirata Pepe [ilustraciones], Mikel Valverde <sup>11</sup>	2002	11
Fuertes, Gloria	El cuarto del bebé / ilustración Roser Capdevila <sup>12</sup>	1997	12
Mainé, Margarita	Una montaña para Pancho / ilustraciones Nora Hilb <sup>13</sup>	1998	13
Díaz Plaja, Aurora	El cascabel salvador / dibujos, Tesa González <sup>14</sup>	1998	14
Lalana, Fernando	Pelotieso y Ricitos de Oro / dibujos, Violeta Monreal <sup>15</sup>	1999	15

1 Martin Waddell; Barbara Firth (ilustración) (2000): “¿No duermes, Osito?”. Editorial Kókinos. Madrid.

2 Antonio Rubio y Oscar Villan (2005): “Pajarita de papel”. Colección de la cuna a la luna. Editorial Kalandraka, Pontevedra.

3 Pep Bruno; Mariona Cabassa (2003): “Cuento para contar mientras se come un huevo frito”. Colección de libros para soñar. Editorial Kalandraka. Pontevedra.

4 Xosé Ballesteros y Oscar Villán (1999): “El pequeño conejo blanco”. Cuento popular portugués. Editorial kalandraka. Pontevedra.

5 Belén Abad de los Santos (2001): “La acróbata sin circo”. Signatura ediciones de Andalucía. Sevilla.

6 Ana María Romero Yebra; Arcadio Lobato. (1998): “El sapito vegetariano”. Cuentos de ahora. Ediciones SM. Madrid.

7 María Victoria Moreno; ilustraciones de Manuel Uhía (1995): “¿Sopitas con canela?”. Colección Barco de Vapor, serie Blanca. Editorial SM, Madrid. 63pp.

8 María Núñez y Helle Thomassen (2000): “El pollito pelado”. Colección libros para Soñar. Editorial Kalandraka. Pontevedra. 32pp.

9 Fernando Lalana; Violeta Monreal (2000): “Los novios de la ratita presumida”. Cuentos de Colores. Editorial Bruño. Madrid. 29pp.

10 Fernando Lalana; Violeta Monreal (2000): “Las hermanastras de cenicienta”. Cuentos de Colores. Editorial Bruño. Madrid. 29pp.

11 Ana María Romero Yebra; Mikel Valverde (2002): “El Pirata Pepe”. Cuentos de ahora. Ediciones SM. Madrid. 21pp.

12 Gloria Fuertes; Roser Capdevilla (1997): “El cuarto del bebé”. Cuentos de ahora. Editorial SM. Madrid. 22pp.

13 Margarita Mainé; Nora Hilb (1998): “Una montaña para Pancho”. Colección Tren Azul. Editorial Cast. Edebe. Barcelona. 32pp.

14 Aurora Díaz Plaja; Tesa González (1998): “El cascabel salvador”. Chiquicuentos. Editorial Bruño. Madrid. 25pp.

15 Fernando Lalana; Violeta Monreal (1999): “Pelotieso y ricitos de oro”. Cuentos de Colores. Editorial Bruño. Madrid. 29pp.

Se llegó a este conjunto de quince títulos, que sumaban un total de 481 ejemplares, los cuales se someterían al análisis de ocho observadoras/es.

Se decidió utilizar esta figura para evitar los sesgos de una corrección unipersonal. En la designación de las personas que iban a intervenir en el análisis de los cuentos se tuvieron en cuenta una serie de variables. Se controlaron las siguientes: la **Variable sexo** (Mujer; Hombre), la **Variable edad** (< 30; 31-40; 41-50; >51) y la **Variable hijos/as**: se ha controlado si el/la Observador/a tiene hijos/as, y si éstos/as estaban dentro del tramo de edad 0-6 años (Hijos/as 0-6 años; Hijos/as mayores de 6 años; no tienen hijos/as). Consideramos importante esta última variable debido a la influencia que puede ejercer la experiencia cercana con los cuentos que posee una persona con hijos/as. Se controla la variable sexo, para que no caer en un sesgo por género, y en la de edad para amortiguar las diferencias generacionales. Al tener un grupo de observadores/as representativos de cada una de las variables especificadas, los resultados pueden tener mayor grado de fiabilidad. En la Tabla III se refleja su distribución de acuerdo a las variables:

TABLA III: Observadoras/es

Categoría	SEXO		EDAD				HIJOS/ AS 0-6 AÑOS		HIJOS/ AS >6 AÑOS	
	M	H	<30	31-40	41-50	>51	SI	NO	SI	NO
Nº	M	H	<30	31-40	41-50	>51	SI	NO	SI	NO
OBS 1	X			X			X		X	
OBS 2	X				X		X		X	
OBS 3	X		X					X		X
OBS 4	X					X		X	X	
OBS 5		X		X			X			X
OBS 6		X	X					X		X
OBS 7		X				X		X	X	
OBS 8		X			X		X			X
8	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4
8	8		8				8		8	

No todas las personas que observaron las características de los cuentos tuvieron que analizar los quince que componían la muestra seleccionada, para reducir el *coste de recursos que supone* la corrección del Cuestionario de Análisis de Estereotipos de Género que había que cumplimentar. Se realizó una asignación aleatoria de los materiales de modo que cada participante analizara cinco cuentos; y para controlar el nivel de fiabilidad, cada cuento fue evaluado al menos por dos observadores/as. Trabajamos con 15 cuentos que lanzaran un total de 40 cuestionarios.

## **Criterios y pautas de observación**

Una vez seleccionada la muestra y el procedimiento para distribuir los cuestionarios de análisis, se estableció el modo en que iba a realizarse el análisis de los estereotipos asociados al género. Para construir las herramientas adecuadas empezamos llevando a cabo una revisión bibliográfica relacionada con los cuentos, los estereotipos y el género. La lectura atenta de los estudios existentes sobre esas temáticas nos permitió la elaboración de un **inventario** de estereotipos asociados al género el cual se categorizó siguiendo especialmente las aportaciones de Marina Subirats y Amparo Tomé (1992) en su manual "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo". Esta obra ha orientado la descripción de un **cuestionario** de análisis que facilita el estudio de los estereotipos en los cuentos. Se elaboraron dos herramientas para este análisis de los estereotipos de género en los cuentos:

**Inventario de Estereotipos de Género (IEG):** para elaborar este inventario de estereotipos se han recogido los asociados al género que son citados por diferentes autoras y autores.

**Cuestionario de Estereotipos Femeninos y Masculino (CEFM):** para la realización del cuestionario se ha utilizado las pautas de observación elaboradas por Marina Subirats y Amparo Tomé (1992).

Las herramientas permiten un acercamiento a la detección de la presencia de estereotipos de género en los cuentos infantiles, además de revelar cuál es el más representativo en función del sexo. El IEG y el CEFM contemplan la recogida de información de los estereotipos detectados en las ilustraciones y en el texto, por lo que podemos descubrir aspectos relacionados con ambas variables. De las lecturas revisadas se extraen diferentes premisas que tras el análisis estadístico del cuestionario y el inventario realizado, se retomaron para comprobar si éstas eran o no concluyentes.

El Inventario de Estereotipos de Género, es una herramienta que se ha creado con la intención de recoger de forma sistematizada cuáles son los roles significativos y en qué grado aparecen en cada cuento. El inventario recoge las respuestas que las personas observadoras dan en el CEFM, de modo que al rellenar la ficha de este CEFM, la información se refleje en el IEG. Los roles categorizados han sido un total de 120, y nos permitieron crear el cuestionario que los/as observadores/as pasaron a los cuentos infantiles.

Las Pautas de Observación (Subirats Martori y Tomé González, 1992:20-32) para el análisis del sexismo en el ámbito educativo han sido la base para la elaboración del Cuestionario de Estereotipos Femeninos y Masculinos, como ya he señalado. Pautas de observación que requieren contar con herramientas de registro sistematizadas sobre el uso de los materiales, del lenguaje y de los



espacios en el ámbito escolar. Las fichas específicas que existen para el análisis de los libros de texto, de los cuentos y de las ilustraciones han puesto de manifiesto que “ignorar la presencia de las mujeres en la sociedad, su protagonismo, sus aportaciones a la vida colectiva, silenciar aptitudes y posibilidades personales y utilizar un lenguaje masculino dificulta que las niñas puedan sentirse vinculadas e identificadas con el contenido de los textos” (Subirats Martori y Tomé González, 1992:17).

La división en bloques de análisis y la expresión de una serie de ítems fueron el primer esbozo del CEFM. Por otra, el IEG ha sido la guía para que todos los estereotipos recogidos tuvieran su reflejo al menos en una pregunta planteada por el CEFM, de modo que el análisis del cuento parta de un cuestionario y no de un inventario de estereotipos, en ocasiones difícil de analizar al ser una cuestión en la que la cultura y el conocimiento individual del vocabulario y significado del propio estereotipo pueden llevar a interpretaciones que desvirtúan los datos recogidos. Estructurar la información en bloques permite a la persona que analiza organizar sus respuestas, sin que ello sea determinante para los resultados.

El cuestionario utilizado consta de un total de 120 preguntas divididas en ocho bloques que recoge la información segregada por sexo de lo que aportan tanto el texto como las ilustraciones para identificar el comportamiento de los roles en relación a estas dos formas de transmisión que se utilizan en los cuentos. Se rellena una ficha para cada cuento teniendo en cuenta por una parte el texto y por otra la ilustración; Además el cuestionario incorpora una casilla de observaciones para aquellas cuestiones que quienes observan desean expresar además de la recogida de los datos cuantitativos.

## El cuento cuenta género

En el *informe de resultados* se comparan datos relativos, es decir el porcentaje de los casos sobre el total, para evitar errores provocados por la diferencia del número de personajes que posee cada cuento. Con los resultados obtenidos se construyó una *tabla descriptiva de los datos medios absolutos* por cuento y género; una *tabla descriptiva de los datos medios relativos* por cuento y género; un *grafico box-plot* que refleja la *distribución* de los datos relativos por género agrupando todos los cuentos, y un *gráfico de barras* con los datos de la tabla de datos medios relativos.

En el análisis se ha utilizado un test de datos pareados para determinar si hay diferencias entre los datos relativos correspondientes al género femenino y los correspondientes al género masculino. Y si el valor que tenemos como referencia es  $p < 0.05$ , podemos considerar que existen diferencias estadísticamente significativas, (nivel de confianza del 95% con un error permitido del 0.05).

Hemos comprobado que los resultados arrojados tras el análisis estadístico coinciden con la bibliografía consultada; Se cumplen los pronósticos de nuestra hipótesis en cuanto a la transmisión de estereotipos de género en los cuentos infantiles. Podemos apuntar no sólo que se transmiten estereotipos asociados al género, sino que además, aquéllos roles más citados por la bibliografía como la violencia y la agresividad en los hombres, y el cuidado y la ayuda a los demás en las mujeres, son los que aparecen como más significativos.

En las 4366 observaciones realizadas para el análisis a través del CEFM sobre un total de 14<sup>6</sup> cuentos, el grado de diferencia entre las varianzas de las respuestas de los/as observadores/as es mínimo, por lo que podemos afirmar que existe una amplia fiabilidad en sus respuestas que han proporcionado como refleja la Tabla IV:

Tabla IV. Grado de variación entre los cuentos y las personas que los han observado.

Source	DF	Type I SS	Mean Square	F Value	Pr > F
codCuento	13	10.20707475	0.78515960	16.06	<.0001
codObservador	7	1.26867527	0.18123932	3.71	0.0005

Como resumen del estudio sobre estereotipos de género en los cuentos infantiles podemos apuntar que:

- **Los roles más significativos en las mujeres** están relacionados con el rol de cuidado (reproducción) y, por extensión, con todas aquellas cualidades ligadas al mismo como es la solidaridad, la dulzura, ternura, paciencia y conservación y protección. **Para los hombres los roles más significativos** están relacionados con el dominio, agresividad, fortaleza, rudeza e insensibilidad, pero también con aspectos de tipo laboral como el individualismo, liderazgo, la competitividad, la autonomía, la producción, la resolución, el atrevimiento y la arrogancia.
- En el texto hay más estereotipos significativos que en las ilustraciones, pero en ambos la mayoría de los roles son significativos para los hombres que en las mujeres.

<sup>6</sup> Se ha eliminado uno de los cuentos, ya que se ha utilizado una herramienta estadística de comparación por pares y este cuento sólo mostraba personajes masculinos.

- El género masculino parece tener un rol más claro y se deja ver en el texto y en las imágenes<sup>7</sup>.
- **Ítems del cuestionario más significativos en hombres y en mujeres.** Los datos directos obtenidos en el estudio se desprenden del cuestionario de estereotipos de género femeninos y masculinos que completaron los/as observadores/as seleccionados para el estudio. Son en torno a unos quince ítems con mayor diversidad de información de hombres que de mujeres en relación a su rol social; lo cual apunta a ese rasgo de invisibilidad y de “no estar” en los espacios, que se menciona en la bibliografía consultada. Aunque hay más ítems significativos en hombres.
- Como ya he señalado, los **ítems significativos para las mujeres** están relacionados con el rol doméstico y de cuidado; aparecen en calidad de madres y dedicación al cuidado. Y **en hombres** tienen que ver con la fortaleza, el dominio, la iniciativa, agresividad y violencia, y con el trabajo remunerado.
- Los ítems mencionados con la simbología en las imágenes han mostrado poca información, pero lanzan un dato de interés, el *periódico* es el único objeto significativo asociado a los hombres, y en las mujeres el delantal es el único objeto que se acerca de ser significativo. Estos datos siguen apoyando los argumentos de que los *cuentos siguen contando*.

## Consideraciones finales

En la investigación se ha estudiado cómo los estereotipos de género se transmiten en los cuentos infantiles a través del lenguaje utilizado y de la simbología de los textos e imágenes. Se visualizan las imágenes transmitidas de lo femenino y de lo masculino con las que niñas y niños aprenden a identificarse y a construirse, y se pone de manifiesto la efectividad del cuento como herramienta a través de la cual son transmitidos los roles de género y su valoración social con la finalidad de conformar seres sociales que respondan a las expectativas del medio en el que van a vivir.

---

<sup>7</sup> Los roles que en un género son significativos, son por ende no significativo en el otro; además al no realizarse el estudio con un listado de roles opuesto, el que el rol extroversión sea significativo en hombres no tiene porqué ser significativo el de introversión en las mujeres, como en efecto ocurre.

Los personajes de las niñas mezclan, en ocasiones, los roles del género para ser más activas, pero los personajes de niños raras veces muestran rasgos expresivos “femeninos” (Woolfolk, 2006). El rol maternal contemporáneo significa interés por los demás, proporcionar alimento, vigilancia y dependencia de quien gana el pan, pero no significa ambición, inteligencia y competitividad, aspecto que concuerda con la sociedad actual en la que para las mujeres la familia sigue siendo un “lastre” (Guil Bozal, 2005) para su carrera profesional. Las capacidades psicológicas básicas de las tareas de cuidado infantil, propias de cada género (Nicolson, 1997) se reproducen así, consciente e inconscientemente, de generación en generación. Las mujeres (Guil, 1990) parecen no abandonar su papel tradicional de madres y cuidadoras del bienestar de sus hogares.

Los roles, según Ana Guil (1999), se manifiestan como elementos básicos enraizados en el interior de nuestro propio ser; algo que permanece allí mientras no haya un contraste con la realidad exterior que nos obligue a replantearnos roles diferentes para personas diferentes. Los resultados de la investigación nos permiten afirmar que existe una transmisión significativa de roles de género tanto en el texto como en las imágenes.

En definitiva, los libros analizados transmiten género, aunque en cierta medida están más adaptados a la actual sociedad, con personajes femeninos y masculinos que desempeñan diferentes roles, pero mayoritariamente las mujeres siguen desempeñando el rol de cuidado y los hombres el de fuerza, agresividad:

*Por ejemplo, en Una montaña para Pancho la mamá de Pancho aparece como una elefanta grande (imagen) y organizadora de los juegos de Pancho (texto), sin embargo, Pancho crece y se hace tan grande como su papá (que no había aparecido ni en el texto ni en la imagen hasta ese momento).*

*En los Novios de la ratita presumida, los cuatro animalitos rechazados para casarse con la ratita...deciden tramar un plan en el que la agresividad marca su venganza.*

Desde nuestro punto de vista la literatura infantil como instrumento socializador ejerce una función educativa innegable. Constituye un instrumento culturalizador de primer orden, al tiempo que ayuda a niñas y niños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados del lenguaje y de la representación artística (Martín Colomer, 2005). Es éste un material de gran valor pedagógico ya que la *primera función* de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario<sup>8</sup> humano configurado por la literatura. La literatura

---

<sup>8</sup> Utilizado imaginario para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore que perviven en la literatura de todas las épocas.

es vida, llena de símbolos; es una forma de descubrir el mundo, interpretarlo y conocerlo, por lo que es necesario anteponer la función educativa de la misma (Serrano y Martínez, 1997) y valorarla como una de las fuentes de socialización.

Las coplillas, refranes, adivinanzas, trabalenguas, corros... son manifestaciones de poesía infantil que el niño/a hereda y repite, poesía que nace en la comunidad a la que se pertenece. Los cuentos desarrollan capacidades cognitivas y habilidades sociales que justifican su presencia a lo largo del periodo escolar al manifestar una superación de la vida real ofreciendo una variedad de mundos posibles. Ayudan a la comprensión y aprendizaje de la lengua, así como al aprendizaje de pautas y conductas de diálogo. Enseñan sobre el entorno: normas, valores, conductas; e impulsan la progresión del alumnado al manejar recursos variados y ponerlos en práctica. Y, desde luego, potencian la capacidad creativa, una tarea que nos corresponde como educadoras y educadores.

## Bibliografía

- Aznar Díaz, I. y Fernández Martín, F. (2004). Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación. *COMUNICAR. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 122.
- Bermúdez Gómez, E. (2007). Imagen y texto literario: el cuento para prelectores. En P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (Coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp.342-343). Cuenca: Colección ESTUDIOS, 113. Ediciones Universidad de Castilla la Mancha.
- Carrasco Trstancho, R. C. Y Cubillo Guevara, A. P. (2004). *Género y desarrollo local. Material didáctico para Agentes de Igualdad*. (pp.16-17). Andalucía: Instituto de la Mujer.
- Coll, C., Onrubia, C. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 35.
- Colomer Martínez, T. (2005). El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista Educación*, 204. N°. Extraordinario.
- Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Grupo Anaya.
- Flecha García, C. (2005). La categoría género en los estudios feministas. En I. Torres Ramírez (Coord.), *Miradas desde la perspectiva de género*. Madrid: Editorial Narcea. Estudios de las mujeres.
- García Padrino, J. (2004). *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla La Mancha. Colección Arcaida.
- García Velasco, A. (2005). *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Málaga: Ediciones Aljaima.

- González Rodríguez, M. M. y Padilla Pastor, M. L. (1995). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios González, A. Marchesi Ullastres y C. Coll Salvador (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación I* (pp.191-204). Madrid: Alianza.
- Gila, J. y Guil, A. (1999). La mujer actual en los medios: estereotipos cinematográficos. *Comunicar* 12, 90.
- Guil Bozal, A. (1998). El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación. Comunicar* 11, 95-100.
- Guil Bozal, A. (2005). Mujeres, Universidad y Cambio Social. En *I Jornadas de Sociología: El cambio Social en España, visiones y retos de futuro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Hernández Trasobares, A. y Lacuesta Gilaberte, R (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. En J. C. Ayala Calvo y grupo de investigación FEDRA, *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro*. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Jayme, M. y Sau Sánchez, V. (2004). *Psicología Diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria Editorial. Fundamentos 92.
- Leibrandt, I. (2005). La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 30. Recuperado el 8 de noviembre de 2013, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/chadas.html>
- Luque Lozano, A. (1991). Habla espontánea en resolución de problemas. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 61.
- Masats Viladoms, D. y Creus Solà, T. (2006). Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. En E. Soriano Ayala, M. M. Osorio Méndez y A. J. González Jiménez (Coords.), *Interculturalidad y género* (pp. 275-281). Almería: Universidad de Almería.
- Morales, J. F. y López, M. (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Psicothema*, 3, 124.
- Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer e la empresa?* Madrid: Narcea.
- Núñez Gil, M. y Rebollo Espinosa, M. J. (2005). La horma cede: evolución de los modelos educativos femeninos en la prensa española desarrollista. En C. Flecha García, M. Núñez Gil, M.J. Rebollo Espinosa, *Mujeres y Educación, saberes, prácticas y discursos en la historia*. (pp. 247-259). Sevilla: Miño y Dávila. Diputación de Sevilla.
- Ovalle, M. J. (2005). Constructivismo en la Pedagogía del Diseño Industrial: ¿Qué aprenden los alumnos? *Revista de Estudios Sociales*, 21, 38.

- Peña Muñoz, M. (1995). *Alas para la Infancia: Fundamentos de literatura Infantil*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Rodríguez, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género, Análisis crítico de la reforma educativa Española*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Sátiro, A. (2006). *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Barcelona: Octaedro.
- Serrano, J. y Martínez, J.E. (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Schaffer, H. R. (2000). *El desarrollo social*. México: S. XXI.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México: Language learning Editores.
- Shaffer, D. R. y Kipp, C. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México: Thomson Editores.
- Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas*, 12, 2, maio-agosto. 77-105.
- Subirats Martori, M. y Tomé Gonzalez, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Cuadernos para la coeducación. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Trilla Bernet, J. (1993). La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. En I. Vila Mendiburu (1998); *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Cuadernos de Educación, 26. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Horsori Editorial, SL.
- Téllez Muñoz, J.A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Editorial Horas y horas.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.