

# EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

***Autora: Esther Ros García***

Psicóloga, Universidad de Sevilla

Para ti, amor...

Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar;  
pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar.

Antonio Machado

“No se nace sino que se deviene mujer”

Simone DE BEAUVOIR.<sup>1</sup>

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE  
GÉNERO

Editora Copiarte, Sevilla;

ISBN 978-84-939704-1-3

---

<sup>1</sup>. Simone DE BEAUVOIR ([1949] 1998) *El Segundo sexo*. Vol. II. Colección feminismos. Cátedra. Madrid, p.13.

## Índice

<b>I</b>	Introducción	7-10
<b>II</b>	Primera Parte: Fundamentos Teóricos	11-84
	Desarrollo Psicosocial del niño/a en los años Preescolares (3-6 años)	14-35
	Procesos cognitivos. Pensamiento. Inteligencia. Lenguaje.	15-23
	1. El pensamiento y los esquemas de conocimiento	
	2. La inteligencia preoperatoria: la función simbólica	
	3. El desarrollo del lenguaje	
	Conocimiento Social y Desarrollo Moral. Esquemas y teorías	23-28
	1. El conocimiento social: los esquemas de conocimiento	
	2. El desarrollo moral.	
	Relaciones Sociales: la familia y la escuela	28-35
	1. La familia como contexto socializador	
	2. La escuela como contexto socializador	
	Construcción social del Género	36-55

Aproximación a la perspectiva sociocultural como marco de referencia: Mediación, lenguaje y ZDP	26-40
1. Introducción a la perspectiva sociocultural: la mediación	
2. El lenguaje como herramienta cultural	
3. Zona de desarrollo próximo (ZDP)	
Identidad de Género. Descripción. Estereotipos	41-55
1. Descripción del concepto de género y otros asociados	
2. Los Estereotipos asociados al género	
➤ Acercamiento a la cuestión	
➤ Tipologías de estereotipos	
El cuento infantil como instrumento trasmisor de estereotipos	56-84
Educación y coeducación	56-59
El aprendizaje de la lectura	59-61
1. Aprender a leer	
La literatura Infantil	62-65
El cuento Infantil	65-84
1. Definición del cuento Infantil	
2. La función del cuento Infantil	
3. Clasificación del cuento	
4. El discurso literario y narrativo del cuento	
5. La ilustración como elemento transmisor	
6. El/la mediador/a en el cuento	

<b>III</b>	<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO</b>	<b>85-147</b>
	Planteamiento de la Investigación	85-102
	Descripción de la muestra	88-99
	Los/as observadores/as: variables implicadas	99-102
	Construcción de las herramientas de análisis	103-109
	Proceso de construcción del Inventario de Estereotipos de Género (IEG)	104-108
	Proceso de construcción del Cuestionario de Estereotipos Femeninos y Masculinos (CEFM)	108-109
	Análisis de los datos y resultados	110-147
	Análisis de los estereotipos que se transmiten desde los cuentos analizados	110-122
	1. Recogida y análisis de los datos	
	2. Disposición de los datos	
	Análisis pormenorizado e interpretativo de los estereotipos transmitidos en los cuentos analizado	122-147
	1. CEFM: Ítems significativos asociados al género femenino transmitidos en el texto	
	2. CEFM: Ítems significativos asociados al género femenino transmitidos en la ilustración	
	3. CEFM: Ítems significativos asociados al género masculino transmitidos en el texto	

4. CEFM: Ítems significativos asociados al género masculino transmitidos en la ilustración

5. Estereotipos asociados al género femenino y masculino que transmiten los cuentos infantiles en el texto.

6. Estereotipos asociados al género femenino y masculino que transmiten los cuentos infantiles en la ilustración.

<b>IV</b>	Conclusiones	148- 159
<b>V</b>	Anexo Complementario	160- 239
<b>VI</b>	Bibliografía	240- 253

## I Introducción

### Los cuentos siguen contando...

Los cuentos, como toda obra literaria, son en sí mismos educativos.<sup>2</sup> 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.

Adela TURÍN en la introducción "Lo pone en mi libro" de su apasionante publicación *Los cuentos siguen contando...*, desmiga los estereotipos en el mundo tranquilo, apacible y "neutral" de los cuentos, para poder asomarnos a la ventana de la de-construcción de este mundo aparentemente no relevante. Escribe:

*La vieja máquina de inculcar a los niños los papeles sexuales sigue siendo perfectamente eficaz: niñas y niños se ven alentados de mil formas a aceptar la valoración que la sociedad establece sobre las características psicológicas y sobre los comportamientos que se les presentan como "típicos" y "naturales" de uno y otro sexo. A su entrada a la escuela infantil, alrededor de los tres o cuatro años, niños y niñas ya están identificados con sus papeles sexuales. (...) ya han interiorizado las elecciones de sus padres en lo que respecta a los juguetes y al vestido, y los estereotipos dominantes en materia de capacidades y opciones profesionales.<sup>3</sup>*

La literatura infantil destinada a las niñas y niños es un instrumento que les permite construir su comprensión del mundo. Es el cuento una herramienta educativa de gran utilidad debido a las características que

---

<sup>2</sup>.Antonio GARCIA VELASCO (2005): *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Ediciones Aljaima. Málaga, pp. 169-170.

<sup>3</sup>.Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Editorial Horas y Horas. Madrid, p.7

posee, como su brevedad.<sup>4</sup>, la primacía en la trama para la transmisión de valores, de los usos y de las costumbres de una comunidad. Se emiten imágenes simbólicas que aparecen en las historias para explicar el mundo social.

Los cuentos infantiles son una herramienta fundamental con la que trabajan educadoras/es, familias, bibliotecónomas/os y otras/os profesionales en su tarea educativa. La literatura infantil, tanto si llega de forma oral o escrita, constituye un *instrumento culturalizador de primer orden*.<sup>5</sup>, ya que supone una *escalera* para los más pequeños en su aprendizaje del lenguaje y las representaciones artísticas.

La necesidad de abordar un análisis con perspectiva de género de los cuentos infantiles se demanda desde una sociedad más sensible que nunca para reclamar un imaginario más igualitario. Como instrumento socializador el cuento es transmisor de valores y usos de una comunidad, en la que es usado con una doble función: educativa y de ocio. Desde el punto de vista educativo nos preguntamos si vale todo lo que se cuenta, y qué es lo que prevalece cuando se decide contar una historia.

Cuando se elaboran materiales, juegos y actividades dentro del ámbito educativo, se observa con excesiva frecuencia la sobrevaloración de objetivos como captar la atención del alumnado o aprender vocabulario, obviando otros de igual o mayor interés como el de coeducar o sensibilizar en la igualdad de oportunidades. En esta investigación se considera la necesidad de incorporar la perspectiva de género al estudio de los materiales educativos, siendo nuestro objeto de análisis los cuentos infantiles. 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.<sup>6</sup>.

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.<sup>7</sup>, del

---

<sup>4</sup>.Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Grupo Anaya. Madrid, pp. 23-25.

<sup>5</sup>.Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". Revista de Educación, Nº extraordinario; p. 204.

<sup>6</sup>.Encarna RODRÍGUEZ (2001): *Neoliberalismo, educación y género, Análisis crítico de la reforma educativa Española*. Ediciones La Piqueta. Madrid, p. 199.

<sup>7</sup>.Jaume TRILLA BERNET (1993): *La educación fuera de la escuela: ámbitos no*



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? En este trabajo 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, sino que está más dirigido a *visibilizar* lo que no siempre se percibe, con el objetivo de introducir un punto de vista crítico hacia el material utilizado por la familia y la escuela, principales agentes socializadores; para aportar a la persona que hace de mediador en las herramientas de análisis.

El *cuento infantil* es un material educativo que se ha destacado, entre otros, por su forma habitual de transmisión oral. Mientras éste fue el modo de comunicación se caracterizó por ser *dinámico*, ya que permitía a quien lo narraba incorporar modificaciones acordes con los cambios sociales que se iban imponiendo, adaptando el relato a ellos para conservar uno de sus fines: educar. Sin embargo, debido a la transcripción de los cuentos, estos han perdido su dinamismo y han pasado a convertirse en un material de carácter estático, el cual exige mayor atención y voluntad para introducir modificaciones en el relato; de ahí que nos muestren historias donde coexisten tradiciones, normas y valores contrapuestos entre lo narrado y los de la sociedad en la que se vive.

La escritura da permanencia a lo escrito y posee además un carácter inviolable que ha modificado las características y finalidades que el cuento tuvo en sus inicios, ya que "la durabilidad de la escritura permite la permanencia de las ideas, así como su transmisión intergeneracional e interhumana".<sup>8</sup>. Y junto a éste, otro de los fenómenos asociados al carácter escrito de la literatura es la posibilidad de traducir los cuentos a multitud de idiomas, lo que permite la incorporación de narraciones a la literatura de países donde las normas y reglas sociales no responden a las transmitidas; situación que puede convertirlas en materiales que se

---

*formales y educación social*, Barcelona. Ariel; citado por Ignasi VILA MENDIBURU (1998), en *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación, 26. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Horsori Editorial, SL. Barcelona, p. 31.

<sup>8</sup>. Guillermo GIL ESCUDERO (1985): "La psicología en la escritura: una visión general". *Estudios de Psicología*, 19-20; p. 75.

considera han perdido su carácter educador, o que por el contrario, enriquecen con el conocimiento de realidades distintas.

Surgen defensores de la necesidad de narración oral de cuentos con objeto de recuperar su carácter dinámico y su gran flexibilidad de adaptación a las costumbres, a la sociedad y a la cultura en la cual se desarrolle, recuperando de este modo su valor socializador. Citando a Ramón Menéndez Vidal:

La esencia de toda poesía oral es su variabilidad en boca de cada recitador/a, que la asimila y la recrea según piden la emoción y la fantasía del momento en que la repite; variabilidad en alguna de las partes, pero fijeza en los rasgos fundamentales. (...) no pierde calidades en el curso de su transmisión afortunada, sino que consolida y depura su estructura en las diversas variantes y renacimientos a que la migración les obliga.<sup>9</sup>...

Entre profesionales surge el debate sobre este tema; por una parte, encontramos a quienes consideran la necesidad de adecuar los cuentos a los valores sociales que se desean transmitir; y por otra, aquellas/os que proponen el uso de éstos por la importancia de transmitir conocimiento literario y desarrollar habilidades lectoescritoras en la infancia. Comentaremos más adelante las posturas de defensa o de rechazo, ya que se trata de una cuestión inherente al objeto de estudio de la investigación desarrollada en este trabajo.

Por último señalar cómo se ha estructurado este apartado de fundamentos teóricos. Se ha dividido esta primera parte, donde se muestran los fundamentos teóricos de la investigación, en tres secciones: la *primera* da respuestas al interrogante de si las niñas y niños son capaces entre los 3 y 6 años de adquirir estereotipos de género en función de su desarrollo psicosocial. En ella analizan los procesos cognitivos y la adquisición de esquemas de conocimientos. Además de hacer una exposición sobre la influencia de la familia y la escuela como contextos socializadores de primer orden. En la *segunda parte*, nos introducimos en nuestro marco de referencia: la perspectiva sociocultural; y profundizamos en los conceptos de género y de estereotipo, abordando interrogantes relacionados con la transmisión de roles y la posibilidad de adquisición por las niñas y niños de normas ligadas al género. Por último, se define el

---

<sup>9</sup> Ramón MENENDEZ PIDAL; Francisco RICO MANRIQUE (2002): *Todos los cuentos. Antología universal del relato breve*. Editorial Planeta. Barcelona, Vol. I; p. 11.

cuento infantil, sus características, su función y la clasificación del mismo, que nos ayuda a organizar aquellos materiales susceptibles de análisis.

## II Primera Parte: Fundamentos Teóricos

*“Caperucita abrió los ojos y cuando vio cómo los rayos del sol bailaban de un lado para otro a través de los árboles, y cómo todo estaba tan lleno de flores... pensó que podía coger algunas flores para su abuelita. Y se fue por el otro camino.”.<sup>10</sup>*

Caperucita abrió los ojos, y el lobo se la comió por no seguir las normas establecidas; y también por ser audaz, por ser curiosa. Caperucita, que aún con un campo flores ante sus ojos se acuerda de su abuelita; es decir, es una niña buena, preocupada por las personas de su entorno, pero que a pesar de su buen pensamiento, no hemos de olvidar que ha desobedecido. ¿Será este pensamiento de coger flores para su abuela lo que disculpa el haber desobedecido las órdenes de su madre y permite justificar su conducta para ser finalmente un personaje salvado? Esta cuestión no es más que un aspecto que subyace en el análisis de un cuento desde una perspectiva de género, en la cual se abordan los estereotipos que se transmiten en la cultura a través de una herramienta de gran utilidad educativa y dirigida al público infantil como son los cuentos.

Por otro parte, el cuento de caperucita roja, como cualquier otro cuento infantil, podríamos leerlo de muchas formas: con una lectura interna u oral, tal y como se ha escrito, o aportando toda una serie de novedades en su contenido. Este último aspecto provoca una serie de debates opuestos: ¿se respeta el libro y a quien lo ideó? ¿Cuál es la función del cuento infantil? Hay autoras/es que defendiendo la función liberadora, formativa y transmisora de valores y símbolos que explican el mundo social al que pertenecen niñas y niños, son partidarias/os de no modificar el texto. Pese a las diversas argumentaciones que podemos aportar sobre la cuestión, a priori hemos de preguntarnos ¿cuál es nuestro objetivo como profesionales de la educación cuando utilizamos los cuentos en nuestro trabajo?

---

<sup>10</sup>. Gustavo MARTÍN GARZO (2006), citando un pasaje de Caperucita Roja en el prólogo realizado para *Cuentos Completos de Jacob y Wilhelm Grimm*. Grupo Anaya. Madrid Vol. I; pp. 8-12.

En esta investigación se realiza un análisis de los cuentos y la identificación del niño y la niña con los papeles sexuales que se les asignan. Se analiza el 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. El uso de este material es sometido a objeto de estudio, como modo para analizar si se reflejan en él los principios de la coeducación y los nuevos papeles de las mujeres y de los hombres en la sociedad.

Pero, ¿cuándo se adquieren los estereotipos de género? Es alrededor de los tres o cuatro años cuando niñas y niños.<sup>11</sup> ya saben cuál es su papel, su rol social en función del sexo que posean. Son capaces de definirse en función de sus colores, juegos, vestidos; y 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, por 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 para ofrecer 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 **objeto de estudio** es, por tanto, el *análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cuento infantil*. Cuentos y mitos conforman la literatura de las sociedades preliterarias, relatos maravillosos que han conservado las huellas de numerosos ritos y costumbres.<sup>12</sup>, y que además representan no sólo el más antiguo de los géneros literarios, sino también el más predominante. De ahí que nos preguntemos: ¿se es consciente del

---

<sup>11</sup>.Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*, op. cit. pp. 7-9.

<sup>12</sup>. Vladimir Iakovlevich PROPP (1984): *Las raíces históricas del cuento*. Editorial Fundamentos. Madrid, p. 24. (2008<sup>6</sup>)

currículum oculto transmitido en estos materiales cuando se utilizan en las aulas de preescolar? Y si se es consciente, ¿se modifica el lenguaje utilizado, la imagen pasiva de las mujeres, la valoración de la fuerza como cualidad masculina, etc.?

En el análisis hemos observado si el material elegido nos muestra una sociedad diversa, donde hombres y mujeres ostentan papeles diversificados y valorados socialmente o, por el contrario, una estereotipada, con el requerimiento de responder a identidades cosificadas, opuestas entre ellas, para ser capaces de explicar el mundo.

Señalamos a continuación una serie de cuestiones que formulamos a priori y que justifican nuestro objeto de estudio. En base a éstas se ha desarrollado la investigación expuesta:

- La adquisición de los roles es fundamental para el desarrollo psicosocial ya que permite al individuo identificarse con su entorno y elaborar una serie de conductas que responden a lo que se espera de ellas y de ellos. Siendo esto imprescindible nos preguntamos cuándo se adquieren (edad), de qué forma (esquemas de conocimiento) y si son variables (contextualizados) y, por tanto, susceptibles a modificación.

- Identificación de niñas y niños con los roles de género a través de las diferentes fórmulas de socialización establecidas por la sociedad en la que van creciendo, siendo el cuento una de las herramientas de transmisión de estereotipos.

- Los cuentos son un material de uso común como apoyo a los objetivos educativos. Es un material que no se restringe al ámbito escolar, por lo que su influencia es amplia al ser utilizado en el contexto familiar y en espacios de ocio (bibliotecas, teatro, etc.). Pero, ¿qué se prioriza en la elección del material, qué se tiene en cuenta: la narración, la tipología, el vocabulario o las imágenes?

- La mayor parte de los cuentos son una herencia cultural que en su tradición oral tenía mayor posibilidad de ser adaptada a la realidad vivida en cada momento. Siendo un material con potencialidad educativa, hoy en día a pesar de los esfuerzos por actividades como la del cuentacuentos, al haber sido fijados con la escritura nos encontramos que son poco adaptables y poco respetuosos con las normas y roles sociales que se quieren vivir en la actualidad.

- Las posturas en relación al uso del cuento como material susceptible a transformaciones son contradictorias. Por un lado, existen posturas opuestas a la modificación de los cuentos; unas personas son defensoras del aspecto literario del relato; otras resaltan el respeto a la autoría, e incluso se pone en tela de juicio la función didáctica del cuento, al utilizarse fuera del contexto temporal y espacial en el que nació.

## Desarrollo Psicosocial de la niña y el niño en los años Preescolares (3-6 años)

El objeto de estudio planteado señala diversas cuestiones sobre las que es necesario realizar una reflexión teórica. ¿Son las niñas y los niños de 3 a 6 años capaces de adquirir estereotipos de género? ¿Cuándo aprenden a construir los significados asociados al sexo? ¿Son los cuentos infantiles un material capaz de influir en el significado de la realidad que niñas y niños están construyendo en el aprendizaje? Determinados estudios,<sup>13</sup> destacan que entre los 3 y 6 años las niñas y niños son capaces de prever algunos resultados de sus acciones, conocer alguna de sus limitaciones, son capaces de determinar, con cierta fiabilidad, lo que saben y lo que no, lo que pueden hacer y lo que no.

Para realizar una investigación de los cuentos infantiles y evaluar el contenido de los mismos se ha de abordar, por una parte y como hemos hecho, en qué etapa del desarrollo psicosocial se encuentran niños y niñas y, de este modo, determinar si los *valores* transmitidos, los *estereotipos de género* que se desprenden de los textos, y el *lenguaje* utilizado, son elementos que incorporan a su mundo de significados. Por otra, se analiza el libro infantil como herramienta que contribuye a la construcción de la identidad personal y del conocimiento social.

Teniendo como referencia nuestro objeto de estudio, es decir, *el análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cuento infantil*, en este

---

<sup>13</sup>.Luis ORTIZ JIMÉNEZ; Honorio SALMERÓN PÉREZ; Sonia RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ (2007): "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 2; p. 4.

apartado se describe el desarrollo psicosocial del niño y la niña de los tres a seis años delimitando la investigación a este estadio del desarrollo de la persona.

Se estudia el material dirigido a la Etapa Preescolar, debido al interés que reviste analizar detenidamente el texto y las ilustraciones contenidas en los libros infantiles que se utilizan en esas edades, pues nos permite conocer mejor los mensajes que se encierran en ambos signos de transmisión cultural.

A continuación se abordan el desarrollo del pensamiento, la inteligencia y el lenguaje como procesos cognitivos que se adquieren, de forma progresiva, durante el transcurso del aprendizaje y del avance fisiológico, cognitivo y social; crecimiento que permite a la niña o al niño integrarse, como última meta, en la sociedad a la que pertenece. Aproximarse a los procesos cognitivos básicos que van a desarrollar en la etapa preoperatoria hace posible diagnosticar las capacidades que posee cada niña o niño cuando interacciona con el material que se le ofrece. Más adelante, cuando abordemos el cuento y su clasificación, reafirmaremos este aspecto, ya que el material literario se adapta en función de la edad y de las capacidades de su destinataria/o inmediato.

Procesos cognitivos. Pensamiento. Inteligencia. Lenguaje. Adquisición del conocimiento del mundo a través de su interacción con éste.

La inteligencia humana se compone de una serie de procesos básicos de los que, teniendo como referencia a SÁNCHEZ-BARRANCO.<sup>14</sup>, PANIAGUA Y PALACIOS.<sup>15</sup>, destaca la percepción, la atención, los esquemas de conocimiento y la memoria. Las capacidades perceptivas o la atención, presentes en el momento del nacimiento, se desarrollan de forma precoz; además, al principio tienen un carácter involuntario, pasando a ser crecientemente voluntarias a medida que se va madurando y se reciben y

---

<sup>14</sup>. Antonio SÁNCHEZ-BARRANCO RUÍZ (1994): *Historia de la Psicología. Sistemas, movimientos y escuelas*. Eudeman SA. Madrid, p. 454.

<sup>15</sup>.Gema PANIAGUA VALLE ;Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (2006): *Educación Infantil, respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial. Madrid, pp. 63-71.



responde a los estímulos. Debido a la repetición de situaciones y de uso de objetos, se adquieren esquemas mentales de diversos tipos: de escenas, de sucesos, y de historias. Los cuentos serán uno de los estímulos para fijar los esquemas de historias donde aparecen personajes y hechos.

Niños y niñas en estas edades aprenden fundamentalmente a través de los esquemas de acción, es decir, de las interacciones directas con los objetos y situaciones, en donde el intercambio con las personas adultas a través del lenguaje, les permite la adquisición de conocimientos. Se crea un contexto, un ambiente, que le estimula a conocer la realidad más inmediata y sus propiedades, al tiempo que fomenta la adquisición de esquemas y de conocimientos ligados a objetos concretos, los cuales favorecen el salto a un nivel abstracto y a distanciarse del objeto cercano.

## 1. El pensamiento y los esquemas de conocimiento

Entre los tres y los seis años se adquiere la *función simbólica*, en la que el pensamiento se caracteriza por la presencia de representaciones internas que permiten distinguir los significantes de los significados, es decir en esas edades se evoca a los primeros para referirse a los segundos. Esta función permite identificar signos y símbolos.<sup>16</sup> .

Debido a esta nueva adquisición del pensamiento niñas y niños pueden generar expectativas sobre los objetos y los acontecimientos que perciben. Estos conocimientos influidos por el contexto se organizan en esquemas de conocimiento. La organización del conocimiento en esquemas les permite comprender y recordar, además de predecir y de planificar la acción en el medio social donde se desenvuelven. Niñas y niños adquieren su conocimiento del mundo a través de la interacción con personas y con objetos en el marco de situaciones cotidianas repetitivas, que, por ello, resultan predecibles y familiares.

Son diferentes las definiciones que pueden darse de *esquema*. A continuación se recogen las de diferentes autoras y autores con el objetivo

---

<sup>16</sup>. Los *símbolos* suelen tener una semejanza física con sus referentes, mientras que los signos adquieren un significado socialmente compartido, siendo arbitrario y consensuado. Los signos tienen propiedades simbólicas que permiten a cada persona poder alejarse del aquí y ahora, y son un paso fundamental para la adquisición del conocimiento.

de precisar y acercarnos a la terminología:

- En 1985, la psicóloga Herminia PERAITA lo definía como *"representación mental que organiza conjuntos de conocimientos que las personas poseen sobre algún dominio de la realidad. Parte de este conocimiento suele referirse a situaciones, personajes o acciones que se repiten muchas veces y del mismo modo en el medio social y por ello las personas suelen elaborar las representaciones estables correspondientes"*.<sup>17</sup>..

- La profesora Rosario CUBERO apuntaba en 2005 que *"los esquemas son entidades activas y se encuentran en desarrollo constante y están afectados por cada nueva experiencia que nos sucede. No son estáticos, ni se mantienen estables a lo largo del tiempo. Los esquemas están cargados de connotaciones sociales, afectivas y actúan como un conjunto unitario, y no como una mera adición de elementos aislados. Los esquemas representan conocimiento más que definiciones. Son representaciones simbólicas abstractas o genéricas referidas a conceptos, hechos y situaciones más que a las palabras"*.<sup>18</sup>..

- Y en una obra de psicología cognitiva que ha conocido en pocos años varias ediciones se señala que *"los esquemas son marcos mentales que utilizamos para organizar el conocimiento. Controlan la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información. Algunos representan el conocimiento que tenemos de los objetos, y otros, el de los hechos, las secuencias de hechos, las acciones, y las secuencias de acciones"*.<sup>19</sup>..

La profesora de psicología María José RODRIGO.<sup>20</sup> describe tres tipos de esquemas; uno, *esquemas de escenas*, que es una guía de adquisición temprana de lo que la niña y el niño espera percibir en una determinada

---

<sup>17</sup>. Herminia PERAITA ADRADOS (1985): "Representación de los conceptos: rasgos y esquemas", en *Infancia y Aprendizaje*, N° 31-32; pp. 187-202.

<sup>18</sup>. Rosario CUBERO PÉREZ (2005): *Perspectivas Constructivistas. La interacción entre el significado, la interacción y el discurso*. Editorial Grao. Barcelona, pp. 46-49.

<sup>19</sup>. Roger H BRUNING; Gregory J SCHRAW; Mónica M NORBY; Royce R RONNING. (2005<sup>4</sup>): *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Editorial Pearson Educación SA. Madrid, p. 59.

<sup>20</sup>. María José RODRIGO LÓPEZ (1995): "Procesos cognitivos básicos: años preescolares", en Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps): *Desarrollo psicológico y educación I, Psicología Evolutiva*. Alianza. Madrid, p. 144-147. (2004<sup>2</sup>)

escena, buscando una economía en el procesamiento del entorno. Por ejemplo, en torno a los dos años se realizan esquemas de familia. Un segundo tipo, los *esquemas de sucesos*, que son una articulación de las escenas a través de guiones o scripts (secuencias temporales de sucesos). Los elementos del guión incluyen: objetos, roles, condiciones desencadenantes, resultados, y un conjunto secuencial ordenado de sucesos. Estos guiones proporcionan un conocimiento compartido que facilita la comprensión y la comunicación, favoreciendo el recuerdo. Y finalmente, *esquemas de historias o cuentos*, que se definen como elementos conectados por relaciones causales, que no temporales. Se producen cuando las historias están bien construidas, en las que se pueden detectar claras relaciones causales; incluso niñas y niños de cuatro años muestran escasas inversiones o distorsiones en tales recuerdos. Estas estructuras de conocimiento permiten a las personas predecir y aprender consecuencias de las acciones.

En los libros infantiles dirigidos a edades entre tres y seis años se desarrollan historias cercanas a niñas y niños, relacionadas con la familia, la escuela, las amistades, el profesorado, y los lugares y los espacios donde se desarrolla su vida cotidiana, como la casa, la escuela, el mercado; lugares y personas cercanas. Los cuentos aprovechan la etapa de desarrollo en la que puede encontrarse quien oye o lee para mostrar espacios, historias no complejas y largas, sino cortas y que se resuelvan con personajes conocidos o identificados, y con rasgos muy definidos, como buenos o malos, que no permitan percepciones equívocas en el esbozo de los mismos; es decir, el relato se adapta y contribuye de forma eficaz a la construcción de los esquemas de conocimiento que la niña y el niño están desarrollando en su evolución cognitiva.

## 2. La inteligencia preoperatoria: la función simbólica.

La *inteligencia preoperatoria*.<sup>21</sup>, según Jean PIAGET, es capaz de abarcar simultáneamente varios acontecimientos y situaciones. Es más

---

<sup>21</sup>. Alfonso LUQUE LOZANO; Ignasi VILA MENDIBURU (1995): "Desarrollo del Lenguaje", en Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps): *Desarrollo psicológico y educación I, Psicología Evolutiva*. Alianza. Madrid p. 178. 2004<sup>2</sup>

reflexiva y, al ser una representación de la realidad, puede volverse socializada, compartida, gracias al sistema social codificado de signos lingüísticos. Es en los años que corresponden al periodo de preescolar cuando se consolidan los procesos de mediación simbólica y de autorregulación de la actividad.

Esta etapa de primera infancia se caracteriza por el logro de la función simbólica, del lenguaje, de la imaginación, del juego simbólico y de imitación, que aportan una importante novedad a la inteligencia, ya que pasa de ser *práctica* (basada en el ejercicio, coordinación y organización de esquemas de acción realmente ejecutados), a ser *representativa* (basada en esquemas de acción internos y simbólicos, mediante los cuales la niña/o manipula la realidad no ya directamente, sino a través de diferentes sucedáneos: signos, símbolos, imágenes, conceptos, etc.).

Una nueva capacidad que libera al pensamiento del aquí y ahora propio de la inteligencia práctica. Las acciones, organizadas primero a nivel práctico se organizarán ahora a nivel representativo, lo que convierte a la acción progresivamente en operación: acción interiorizada y reversible que se organiza en un sistema de conjunto.<sup>22</sup> y que tendrá su máxima expresión en etapas de desarrollo posterior.

Este potencial de la función simbólica que nos permite alejarnos del contexto, unido a la adquisición del aprendizaje de signos lingüísticos que nos ayuda en la comunicación con nuestro entorno social, revertirá en el desarrollo de nuevas funciones de la inteligencia. La adquisición de las palabras por cada persona que le permiten conservar el sistema de significados independientemente de su existencia en la experiencia directa, le proporciona la capacidad de operar con los objetos fuera de su alcance.<sup>23</sup> Sin embargo la niña y el niño no sólo adquieren los signos y los significados, sino que además los elaboran y crean.<sup>24</sup> algo nuevo.

---

<sup>22</sup>. Eduardo MARTÍ SALA (1995): "Inteligencia Preoperatoria", en Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps): *Desarrollo psicológico y educación I, Psicología Evolutiva*. Alianza. Madrid, pp. 157-159. (2004<sup>2</sup>).

<sup>23</sup>. Alexander Romanovich LURIA (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. AKAL. Madrid, pp. 22-23.

<sup>24</sup>. Vigostky llama *actividad creadora* a cualquier tipo de actividad del ser humano que cree algo nuevo, ya sean cosas del mundo exterior, o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre. Para él, en el proceder de la conducta humana se distingue: la actividad

Desde esta perspectiva, la persona es considerada un ser activo que media en la selección, evaluación e interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia. La realidad es una construcción activa que realiza cada ser humano permitiéndole progresar evolutivamente de unos niveles de desarrollo a otros de mayor complejidad. Esta última anotación nos permite señalar que aunque desde las teorías cognitivas se plantean etapas de evolución o desarrollo, éstas no las alcanzan todas las personas en la misma medida, ni se ajustan a una edad determinada.

En suma, en la interacción social la niña y el niño entre los 2-7 años, debido a las repeticiones y a la adquisición de unos signos lingüísticos comunes, afianza la función simbólica de la inteligencia que le permite liberarse del aquí y ahora, conservando así el sistema de significados independientemente de su experiencia directa; y además aprende a adaptarse a las condiciones estables del medio y a las nuevas e inesperadas.

### 3. El desarrollo del lenguaje: el lenguaje... ese intermediario

El médico y psicólogo ruso Alexander LURIA.<sup>25</sup> en sus estudios sobre el desarrollo de los procesos cognitivos subraya la importancia que tiene en el desarrollo psíquico la determinación social y el dominio del lenguaje:

*Desde el inicio el niño/a vive en un mundo de cosas creadas a lo largo de la historia mediante el trabajo social; aprende a relacionarse con la gente que le rodea; con ayuda de los/as adultos/as elabora su actitud hacia los objetos.*

*Asimismo el niño/a empieza a dominar el lenguaje (un producto del desarrollo socio-histórico) y con su ayuda analiza, generaliza y codifica sus impresiones. Denomina a los objetos mediante palabras surgidas en épocas anteriores, o sea, relaciona los objetos con cierta categoría y asimila el sistema de conocimientos acumulados sobre esos objetos. (...) El lenguaje,*

---

reproductora que le permite la adaptación al mundo circundante, y la actividad creadora o combinadora que le permite combinar, transformar y crear a partir de los elementos de esa experiencia anterior, las nuevas ideas y la nueva conducta. Lev Semionovich VIGOTSKY (2004): *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. pp. 5-6.

<sup>25</sup>. Alexander Romanovich LURIA (1987): "*Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*". op. cit. pp. 16-17.

*ese intermediario en toda percepción humana, cumple en el ser humano todo el complejo trabajo de analizar y sintetizar la información que llega a su poder, ordena el mundo percibido por el ser humano, codifica las impresiones. Es por ello que la palabra, principal unidad del lenguaje, no sólo se convierte en el portador del significado léxico, sino también en la célula básica de la conciencia que refleja el mundo exterior.*

El lenguaje es definido como el acto comunicativo.<sup>26</sup>, que no se puede reducir al habla y la escritura. Existen una serie de condiciones que permiten el proceso comunicativo: una es la relación entre lenguaje y pensamiento; otra es la capacidad del cerebro para darle un orden al lenguaje haciéndolo racional; y el tercero es la expresión lingüística: la aceptación de la función del emisor y el receptor. El ser humano, para responder a sus necesidades mentales, habilita formas convencionales, como el lenguaje y el habla, para construir su mundo y su realidad.

El *lenguaje* es, según VIGOTSKY.<sup>27</sup>, un sistema de signos que sirven para expresar ideas y sentimientos. Según su dimensión **formal**, adquirir el lenguaje es aprender a producir y usar significantes cuya morfología particular resulte crecientemente ajustada a las reglas convencionales; y desde una perspectiva **funcional** el lenguaje es un instrumento mediador de la conducta que posee una utilidad muy concreta, la comunicación en el entorno social. La comunicación.<sup>28</sup> es posible porque las/os interlocutoras/es confieren el mismo valor, comparten el significado de las expresiones lingüísticas. Somos progresivamente capaces de aprender a usar el lenguaje como instrumento de mediación a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad, en el espacio de lo social. "Conocer es construir significados y compartirlos", entendiendo la construcción del significado como un vínculo entre la mente y la cultura, pues implica situar las cosas en el contexto cultural de la realidad.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup>. José URIARTE ULARGUI (2007): "La recepción del lenguaje en la evolución humana: detalles sociolingüísticos". *Interlingüística*, 17. pp. 1040-1043 y 1047.

<sup>27</sup>. Alfonso LUQUE LOZANO e Ignasi VILA MENDIBURU (1995): "Desarrollo del Lenguaje". op. cit. pp. 174-189.

<sup>28</sup>. "La función primordial del lenguaje es la de comunicarse", Grace SHUM (1998): "La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje". *Infancia y Aprendizaje*, N° 43; p. 38.

<sup>29</sup>. Ignasi VILA MENDIBURU (1998): "El espacio social en la construcción compartida del conocimiento". *Educar*. N° 22-23; p. 56.

La adquisición del lenguaje se realiza en el entorno social, y tras interiorizarlo cada persona como propio, lo combina y le permite intermediar con su espacio social. Entre los 4-6 años de edad ya se es capaz de subordinar la acción motriz al contenido semántico de la orden verbal; queda establecida la autorregulación verbal, deja de necesitarse la emisión sonora, y se interioriza.<sup>30</sup>..

Desde los primeros momentos de vida las situaciones y actividades sociales son altamente motivantes para la adquisición del lenguaje. Hasta el acceso a la escuela su entorno social cercano es principalmente la familia, pero especialmente entre los cuatro y siete años el desarrollo de la capacidad lingüística va a estar influida por los aprendizajes y relaciones en el espacio escolar. Este nuevo entorno social que le plantea exigencias y modelos, supone un estímulo continuo en su desarrollo cognitivo.

La escuela, como nuevo contexto de habla, incrementa las exigencias de claridad y comprensibilidad de las producciones verbales; por eso, algunas características del lenguaje que manifiestan niñas y niños es el aumento de vocabulario, la distinción del género en los pronombres, que se vuelve consistente a los cinco años, la mejora del uso de los verbos, el uso de frases más complejas, y la introducción de la lectoescritura ya al final del periodo

Niñas y niños observan e imitan activamente en juegos de roles, siendo la interacción con los iguales un estímulo continuo que se suma a los que ya tenían. El lenguaje del entorno social es un factor fundamental en la evolución de la capacidad lingüística. La interacción les aporta información sobre el lenguaje en sí mismo, sobre la cultura y sobre el papel del lenguaje en la cultura. Este factor es denominado **input lingüístico**.

El entorno social ofrece un modelo de uso del lenguaje adaptado a los modos de vida y al tipo de interacciones habituales en ese entorno social. El **input lingüístico** identifica a la comunidad o al grupo hablante ejerciendo una presión socializadora sobre el uso individual del lenguaje en el interior de esa comunidad o grupo. Además, éste se diversifica tanto como los contextos de uso del lenguaje, reflejando las diferencias sociales y

---

<sup>30</sup>. Ignasi VILA MENDIBURU (2000): "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Revista Iberoamericana de educación*, 22. Educación Inicial. pp. 41-60.

culturales.<sup>31</sup> .

“Los significados están en la mente, pero su origen se sitúa en la cultura, lo cual asegura su negociación, y en último término, la comunicación”.<sup>32</sup> . En el lenguaje, en un principio el habla reguladora del comportamiento de niñas y niños es la de las personas adultas, a través de la intensidad, el ritmo o el tono, actuando como un estímulo que impulsa o inhibe. En torno a los tres años la regulación se hace autónoma, aunque audible, y por último, aproximadamente a los cuatro años, es efectiva la dimensión semántica y se interioriza la verbalización autorreguladora.

Aprendemos a autorregularnos en el curso de experiencias interactivas, compartiendo la actividad con un/a compañero/a capaz de guiarla verbalmente, antes de ser capaces de mediar nuestra actividad autónomamente. Porque con el lenguaje se desarrollan, debido a la relación niño/a-adulto/a, valoraciones de las conductas, reacciones emotivas y sus descargas afectivas; crece así la conciencia de la niña y el niño conformando de esta manera su personalidad.

El lenguaje divide el mundo en categorías.<sup>33</sup> ; las palabras denominan las cosas y las agrupamos de una determinada forma en nuestro pensamiento. Se aprenden las palabras y el significado social de las mismas, que se irá precisando a medida que ampliamos nuestra participación en nuestra realidad. Desde el punto de vista social, sólo existe aquello que tiene un nombre, o aquello de lo que es posible hablar. Es por tanto, de gran importancia el lenguaje utilizado en los libros infantiles, los calificativos asociados a cada sexo, las descripciones generalizadas que cosifican a las personas en roles o papeles sociales que adquieren un significado propio, natural, como si no fuesen creados socialmente.

Podemos concluir que el *lenguaje* es uno de los procesos a través de los cuales damos sentido a la experiencia, que es también de naturaleza social e individual; y lo social no sólo permea a los recursos materiales del lenguaje, sino a los procesos mismos. Dicho de otra manera, no basta con

---

<sup>31</sup>.Covadonga RUÍZ DE MIGUEL (1999): “La familia y su implicación en el desarrollo infantil”, en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 10. nº 1; pp. 289-304

<sup>32</sup>.Ignasi VILA MENDIBURU (1998): “Familia, Escuela y Comunidad. Cuadernos de Educación, 26.Instituto de las ciencias de la Educación”. Horsori Editorial. Barcelona, p. 13.

<sup>33</sup>. Montserrat MORENO MARIMON (1986): *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Icaria. Madrid, pp. 8-9.



establecer que las relaciones entre significados y significantes están socialmente convencionalizadas, los significados mismos están mediados socialmente en la medida en que son efectos de procesos de construcción de significaciones. El enunciante, para Del Rosal.<sup>34</sup>, moldea sus significaciones en interacción con los esquemas de las comunidades con las que se identifica, o con los esquemas de aquellas de las que quiere distinguirse. Apegarse a dichos esquemas, o innovarlos, constituyen los polos entre los cuales gravita la actividad de quien construye significaciones.

En resumen, niñas y niños entre 3-6 años son capaces de prever los resultados de sus acciones, adquieren la función simbólica que les permite generar expectativas sobre los objetos y acontecimientos al desarrollar esquemas de conocimientos que favorecen el salto al nivel abstracto y la elaboración de representaciones estables en niños y niñas.

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 medición social que necesita la interiorización de significados en un contexto común y estable que permite más adelante introducir la escritura. En esta etapa de la infancia se tiene la capacidad para adquirir vocabulario, estructuras de acción, historias y roles asociados al género y consecuencia de las mismas.

## Conocimiento social y Desarrollo moral: la realidad construida. Esquemas de conocimiento y enfoques teóricos.

En el apartado anterior se realiza un acercamiento amplio a la definición de esquemas de conocimiento, que permite abordar el estado de desarrollo

---

<sup>34</sup> Gerardo DEL ROSAL VARGAS (2005): "Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura" en *Revista Signos*, vol. 38, no. 58; pp.177-194.

del individuo en estas edades en relación al pensamiento, la inteligencia y el lenguaje. En este apartado se abordan algunas cuestiones de los esquemas de conocimiento en relación al *conocimiento social* en la infancia, debido a que es precisamente ese mundo social el que le da un significado social a nuestras conductas y las valora, permitiéndolas o denostándolas.

## 1. El conocimiento social: los esquemas de conocimiento

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*.<sup>35</sup> ... 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.

María José RODRIGO.<sup>36</sup> ... distingue entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que se diferencian según la autora, por el tipo de escenario sociocultural en el que se construye y por sus procesos de construcción. El conocimiento cotidiano trata de representar todo aquello que compone nuestra experiencia sensible. Por su parte, el conocimiento escolar, y más aún el científico, se extendería también su rango de representación hacia entidades del mundo físico y hacia aspectos del mundo societal (instituciones sociales).

Las personas no construyen sus teorías cotidianas sobre el mundo como

---

<sup>35</sup>. María del Mar GONZÁLEZ RODRIGUEZ; María Luisa PADILLA PASTOR (1995): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares"; en Jesús PALACIOS GONZÁLEZ; Álvaro MARCHESI ULLASTRES; César COLL SALVADOR (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación I*. Alianza. Madrid, pp. 191-204. (2004)<sup>2)</sup>

<sup>36</sup>. María José RODRIGO LÓPEZ (1997): "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico", en María José RODRIGO LÓPEZ; José ARNAY (coords.): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona, pp.177-194.

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. En este sentido, las teorías tienen que ser útiles y eficaces para generar explicaciones y predicciones adaptadas al entorno físico y social, y así poder orquestar planes de acción en torno a las metas.

## 2. El desarrollo moral

Los/as niños/as adquieren los estereotipos al tiempo que realizan valoraciones sobre los roles asociados al género. Para abordar la cuestión definimos el desarrollo moral como el proceso de socialización en el que interiorizamos valores de acuerdo con lo que el mundo social considera correcto y lo que juzga incorrecto. En este proceso de interacción social con personas y objetos, además de producirse el desarrollo cognitivo del ser humano, se adquieren valores a partir los conceptos adquiridos.

Según Ana María PALOMO GONZÁLEZ.<sup>37</sup> y María del Carmen MORENO RODRÍGUEZ.<sup>38</sup> podemos distinguir fundamentalmente dos posturas teóricas sobre la definición de *moral*, en una asumen la asimilación de los valores y en otras postulan la adquisición de éstos. Para la primera orientación, denominada normativa, la moralidad sería la "asimilación" de valores o normas, lo que supone una internalización por parte de las niñas y los niños de estas normas a lo largo de su desarrollo. Los modelos de comportamiento adecuados se adquirirían por observación por lo que se denomina *imitación o modelado*; para lo cual, en un primer momento se *controla* la conducta con sanciones exteriores que se van interiorizando; pero no son universales pues dependen de la experiencia individual de cada persona. Esta teoría es propia de las de autores clásicos como, por ejemplo, las teorías del aprendizaje social de Albert BANDURA.<sup>39</sup> (Canadá, 1925), o

---

<sup>37</sup>.Ana María PALOMO GONZÁLEZ (1989): "Laurance Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela". *Revista Interuniversitaria Formación. Profesional*, 4; pp. 79-80.

<sup>38</sup>.María del Carmen MORENO RODRIGUEZ (1996): *Las Teorías y los métodos en la investigación sobre el desarrollo socio-personal*.Kronos. Sevilla

<sup>39</sup>.Albert BANDURA, Richard H. WALTERS (1990): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Vol.74. Alianza.Madrid.

la teoría psicoanalítica de Roger BROWN (Detroit, 1925).<sup>40</sup> La segunda postura, considera a la moralidad como la “adquisición” de principios morales autónomos propia de las teorías estructuralistas o cognitivo-evolucionistas, a cuyos autores les interesa principalmente la evolución de la comprensión moral.

En el proceso de desarrollo moral son importantes los estilos de aprendizaje; Santiago CASTRO y Belkys GUZMÁN DE CASTRO.<sup>41</sup> subrayan la importancia de la forma en que se percibe y procesa la información para lograr aprendizajes propios. En estas teorías es fundamental el concepto **estadio**, lo que significa que el desarrollo de las actitudes morales va exigiendo una reorganización secuencial relacionada con la edad. Hay que destacar, en el origen de estos planteamientos, los trabajos de Jean PIAGET (Suiza, 1896-1980) y de Lawrence KÖHLBERG (Nueva York, 1927-Massachusetts, 1987) sobre la evolución del juicio moral.<sup>42</sup>

Para estos dos reconocidos psicólogos, las personas desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprender y transformar el medio social. Para KÖHLBERG, el desarrollo cognitivo evoluciona a través de una secuencia estable de estadios, y el desarrollo socio-personal es paralelo al desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implique necesariamente un alto nivel de moralidad. Él incorpora además a sus estudios la identidad de género, la tipificación sexual, junto al altruismo y el razonamiento moral.

Las pautas que motivan la adquisición de la moralidad, están basadas en la aceptación, la competencia con otras personas de su entorno, el amor propio, o la realización personal, más que en el afán de satisfacer unas necesidades biológicas o de reducir la ansiedad o el miedo. El desarrollo moral que es universal desde el punto de vista cultural, en el que las normas y los principios morales nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de las reglas que existen como construcciones externas. Las influencias del medio sobre el desarrollo moral actúan de acuerdo con la extensión y la calidad general de los estímulos

---

<sup>40</sup>. Roger BROWN (1981): *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. Editorial Trillas. México, DF.

<sup>41</sup>. Citado por Santiago CASTRO y Belkys GUZMAN DE CASTRO (2005): “Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación”. *Revista de Investigación*, nº 58; pp. 85-87.

<sup>42</sup>. Lawrence KÖHLBERG (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa. Barcelona.

cognitivos y sociales que se ofrecen a lo largo del proceso de maduración.<sup>43</sup>

En la adquisición del conocimiento social y del desarrollo moral<sup>44</sup>, la característica más general de la moralidad de las niñas y los niños preescolares, según Jean PIAGET, es la *heteronomía moral*, también denominada "moral del respeto unilateral o de la obediencia al adulto/a"<sup>45</sup>. En esas edades infantiles se valoran los actos no en función de la intención que los ha originado, sino en función de su conformidad material con las reglas establecidas: las reglas son obedecidas o no.

KÖHLBERG señala en el desarrollo de la moral tres niveles: preconventional, convencional y postconvencional. Secuencia invariable de seis etapas, aunque no todas las personas llegan a las etapas superiores. En el *nivel preconventional* se encuentran las niñas y niños preescolares, y también los que están en los primeros años de la escolaridad (4-10 años). En estas edades poseen un razonamiento moral caracterizado por responder a etiquetas culturales de lo bueno y lo malo; el control de la conducta es externo, se orienta hacia el castigo y el acatamiento del poder superior (heteronomía moral); plantean soluciones basadas en deseos personales, utilizan un razonamiento moral prosocial<sup>46</sup>, y consideran peor transgredir normas convencionales que una regla moral.

El juicio moral es considerado por KÖHLBERG como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Lo entiende relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles, y con las funciones cognitivas. La raíz del juicio moral es el "Role-Taking"<sup>47</sup>, o habilidad para ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo concebido por el autor como condición

---

<sup>43</sup>. Álvaro MARCHESI ULLASTRES (1986): "El desarrollo moral". En Jesús PALACIOS GONZÁLEZ, Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Mario CARRETERO RODRIGUEZ (Eds) *Psicología Evolutiva, Vol II*. Alianza Universidad. Madrid, pp. 351-387.

<sup>44</sup> Jean PIAGET (1932): *El criterio moral del niño*; en Joseph Maria Puig Rovira (1996): "La construcción de la personalidad moral". *Papeles de Pedagogía*. Paidós. Barcelona, p.42.

<sup>45</sup>.PIAGET (1971) citado por José Rubio Carracedo (2008): "La Psicología Moral (de Piaget a Köhlberg)"; en Victoria Camps (ed) (2008): *Historia de la Ética. La ética contemporánea*. Crítica. Barcelona, p. 484.

<sup>46</sup>.El *razonamiento prosocial* es aquel entendido como el conjunto de acciones que realizan las personas intentando voluntariamente beneficiar a los/las otros/as.

<sup>47</sup>.Citado por Ana María PALOMO GONZÁLEZ (1989): en "Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela", op.cit.,pp. 79-80.

necesaria, junto con el desarrollo cognitivo, para el desarrollo moral, y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral. Nace en todas las interacciones sociales: las familiares, las escolares y las sociales, instituciones socializadoras básicas.

Por último, Carol GILLIGAN.<sup>48</sup> aporta un punto de vista a la teoría de Kohlberg desde la perspectiva de género realizando investigaciones alternativas sobre el desarrollo moral de niñas y mujeres jóvenes que no presentaban un nivel inferior de madurez moral sino una voz diferente. Kohlberg se basó en la *ética de la justicia* y Gilligan desarrolla la *ética del cuidado* que hace referencia a la relación, comunicación y responsabilidades de las personas; esta moral no se basa en la aplicación y justificación de principios, ni en la ponderación de derechos y deberes individuales, más bien reconoce la complejidad de los conflictos morales, que no se pueden en ocasiones resolver completamente y que es necesario vivir con soluciones imperfectas.

Los valores que se transmiten en los libros infantiles participan igualmente en el proceso de interiorización, no sólo del objeto, sino de lo que la sociedad considere correcto o incorrecto; es decir, de su significado social. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se puede decir, que según el enfoque teórico, el aprendizaje de valores puede producirse a través de distintos mecanismos:

- Desde una perspectiva conductista, cuando en un texto se cuenta una situación, niñas y niños aprenden por imitación sus posibles y aceptadas conductas, interiorizando las reglas sociales y apropiándose las.
- Por otra parte, según las teorías cognitivistas, este aprendizaje se produciría en función de un contexto, en una interacción con otras personas y realidades, y dependería del estadio evolutivo del individuo/a; no se asimilaría de forma automática. La aceptación de normas no se realizaría en función de satisfacciones biológicas, sino que se sustentaría en la aceptación del otro/a, y de la realización

---

<sup>48</sup>. CONRADI, Elisabeth; BILLER-ADORNO, Nikola; BOOS, Margarete; SOMMER, Christina; WIESEMANN, Claudia (2006) "Género en la ética médica: revisión de la base conceptual de la investigación empírica"; en LÓPEZ DE LA VIEJA, María Teresa (2006) Bioética y feminismo: estudios multidisciplinares del género. Ediciones Universidad de Salamanca. Pp.60-61.

personal.

Concluimos, que el aprendizaje de normas y de valores sociales se realiza a edades tempranas si el contexto utilizado es el adecuado, y adelantamos que la transmisión de normas y de valores en el libro infantil se amolda extraordinariamente a este aspecto. Además, la mediación de las personas adultas en la transmisión del cuento, facilitará el aprendizaje acelerando el estadio evolutivo de comprensión de quién está escuchando, en comparación con el logro que se produce en el proceso en solitario.

## Relaciones Sociales: la familia y la escuela

Para terminar este capítulo, se realiza un acercamiento al papel de la familia y de la escuela como contextos socializadores de gran importancia en el desarrollo de las niñas y los niños.

En la construcción de imaginarios<sup>49</sup>, esos esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir lo que, en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad<sup>50</sup>, niñas y niños toman elementos de sus contextos más cercanos, es decir, prioritariamente la familia y la escuela. En la creación de sus imaginarios el discurso moralista de estos dos contextos principales les permiten a las niñas y a los niños distinguir qué es, o no es, correcto, y elegir los modelos con los que identificarse, como resultado de la experiencia directa y mediática con su realidad.

### 1. La familia como contexto socializador

La familia es una unidad no estática de relaciones, que se configuran

---

<sup>49</sup>. Manuel Jair VEGA CASANOVA; Vanessa CASTRO MORALES (2006): "Cuentos ciudadanos: Desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo local". *Investigación y Desarrollo*. Vol. 14, N° 2; pp. 332-333.

<sup>50</sup>. Juan Luis PINTOS (2005): "Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales". Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Maracaibo. V. 10, N° 29, p. 43

dinámicamente en el tiempo y en el espacio. Aunque sigue siendo mayoritario el modelo tradicional de familia nuclear conyugal, constituida por un matrimonio con o sin descendencia, coexiste con otras formas familiares, con hogares unipersonales, aquéllos sin núcleo familiar, y hogares que albergan un núcleo monoparental.<sup>51</sup> Existen hoy diversas definiciones de familia, que responden a las nuevas realidades de convivencia, en las que no deja de señalarse la importancia que tiene en la socialización de las nuevas generaciones.

Entre los diferentes aspectos que definirían el término familia, apunto los siguientes:

- *Familia* como institución.<sup>52</sup> Es la célula pequeña de relación y de acogida que permite la realización humana. Célula fundamental de la organización social.<sup>53</sup>

- *Familia* como agente socializador fundamental. Los ordenamientos jurídicos establecen normas de funcionamiento de la institución matrimonial y familiar, debido a la importancia que tiene para la socialización de las personas y la reproducción ideológica. La familia socializa a partir de los valores presentes en la sociedad.<sup>54</sup>; es la familia la principal entidad socializadora que permite al individuo interactuar socialmente con el resto de la comunidad. Francisco ALTAREJOS y Aurora BERNAL, entre otros, citan que la familia constituye, según la ONU, la unidad social básica en la que se apoya el desarrollo de los pueblos.<sup>55</sup>; es ampliamente aceptado que la familia es la vía segura de socializar a la sociedad.

- En la familia se dan *relaciones* de igualdad, afectividad, convivencia y conflictividad.<sup>56</sup> La familia se considera unidad imprescindible en tareas

---

<sup>51</sup>. Carmen RODRÍGUEZ SUMAZA; Tomasa LUENGO RODRÍGUEZ (2003): "Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales". *Papers*, 69; pp. 59-78.

<sup>52</sup>. José María AGUIRRE ORAA (2000) "Familia, libertad y poder. Reflexiones filosóficas". *Brocar*, 24. p.167.

<sup>53</sup>. Roswhita HIPP TRONCOSO (2006) "Orígenes del matrimonio y de la familia moderna". *Revista Austral de las Ciencias Sociales*; 11. p.67-76.

<sup>54</sup>. Ramón RAMOS REQUEJO (1990): "La familia como agente de socialización política". *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 9; p.86-76.

<sup>55</sup>. ONU, AG, 1989: citado por Francisco ALTAREJOS MASOTA, Aurora BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, Alfredo RODRÍGUEZ SEDENO (2005): "La familia, escuela de sociabilidad". *Educación y educadores*, vol.8; p. 174.

<sup>56</sup>. Salustiano DEL CAMPO; Maria del Mar RODRÍGUEZ-BRIOSO (2002): *La gran*



relacionadas con la reproducción social y con la satisfacción de las principales necesidades del ser humano: socialización, educación, regulación sexual, protección afectivo-emocional y apoyo económico de sus miembros.<sup>57</sup>..

- La familia es una unidad básica, a través de la cual el niño/a es introducido en la vida social. Según SCHAFFER, la familia como sistema se define por la totalidad (es un todo organizado que supera la suma de sus partes); por la integridad de los subsistemas (relacionados entre sí) y por su carácter circular de influencia, estabilidad y cambio.<sup>58</sup>..

Una de las finalidades que persigue, indudablemente, la familia es socializar a cada hija e hijo y fomentar el desarrollo de su identidad, para ello debe proporcionarle un ambiente que les permita desarrollar habilidades y conseguir objetivos individuales, estimulándoles para que sean capaces de conseguir objetivos socialmente valorados, y ofrecerle un modelo válido de conducta social.<sup>59</sup>..

Según M<sup>a</sup> Carmen MORENO RODRÍGUEZ y Rosario CUBERO PÉREZ.<sup>60</sup>., la familia garantiza la supervivencia física además de los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad. A través de diferentes mecanismos, la familia moldea las características psicológicas de quienes la constituyen; sin embargo, la familia no tiene un poder absoluto e indefinido sobre hijas e hijos, ya que el

*transformación de la familia Española durante la segunda mitad del siglo XX*. REIS, 100; p.129.

<sup>57</sup>. José OCÓN DOMINGO (2006): "Familia adoptiva y cambios en la organización familiar tradicional". *Papers*, 81; p.172.

<sup>58</sup>. Heinz Rudolph SCHAFFER (2000): *El desarrollo social*. S.XXI. México. Pp. 256-257.

<sup>59</sup>. Paul R. AMATO (1987): "Family Processes in One-Parent, Stepparent, and Intact Families: The Child's Point of View", *Journal of Marriage and the Family*; citado por Covadonga RUÍZ DE MIGUEL (1999): "La familia y su implicación en el desarrollo infantil", en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 10; n<sup>o</sup> 1, pp. 290. En este artículo se citan los resultados de la investigación realizada teniendo en cuenta los estilos de comportamientos de padres y madres en función del grado de control de la conducta, con afirmaciones de poder vs uso del razonamiento para obtener la conformidad; la comunicación establecida con el uso del razonamiento vs estrategias de distracción; las exigencias de madurez relacionada con el grado de estimación de competencias; y afecto en la relación, relacionado con el grado de afectividad demostrado.

<sup>60</sup>. M<sup>a</sup> Carmen MORENO RODRÍGUEZ; Rosario CUBERO PÉREZ (1995): "Relaciones sociales: la familia, la escuela, compañeros. Años Preescolares" en *Desarrollo psicológico y educación*, I Compilación de Jesús PALACIOS GONZÁLEZ; Álvaro MARCHESI ULLASTRES; César COLL SALVADOR. Alianza. Madrid, pp. 219-232.

contexto en el que se enmarca, las características de cada niña o niño, y otros contextos socializadores que frecuentan, condicionan y determinan también algunos aprendizajes.<sup>61</sup> .

En los primeros años de infancia y en los comienzos de la escolaridad son las etapas donde la familia constituye uno de los ámbitos que más influyen en su desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo. Es el grupo familiar quien proporciona a niñas y a niños todas las señales iniciales de afecto, de valoración, de aceptación o de rechazo, de éxito y de fracaso.

Pero los estilos de comportamiento, es decir las prácticas educativas.<sup>62</sup> , de madres y de padres en la relación con sus hijas e hijos, son distintas y tienen diferentes influencias sobre su desarrollo social y de la personalidad. Padres y madres pueden diferir en cuatro dimensiones fundamentales: *el grado de control, la comunicación establecida, la exigencia de madurez y el afecto demostrado en la relación*. Estas dimensiones generan una práctica educativa diferenciada que nos lleva a plantearnos los modos de discurso que mantienen en cuanto mediadores del proceso de transmisión entre niñas/niños y, en nuestro caso, el libro infantil. Combinando estas cuatro dimensiones podemos establecer tres tipos diferentes de comportamientos que ejercen padres y madres: autoritario, permisivo y democrático.<sup>63</sup> , aunque los patrones que se reproduzcan nunca sean puros.

Los estudios realizados que recoge Ignasi VILA en una de sus obras ya citada.<sup>64</sup> , relacionan los diferentes comportamientos de padres y madres.<sup>65</sup> , y los efectos que producen en el desarrollo de sus hijos e hijas. Las madres y padres con estilo de comportamiento autoritario, que muestran alto nivel de control y bajo nivel de comunicación, producen efectos en sus hijas e hijos de timidez, pobre interiorización de valores,

---

<sup>61</sup>. El desarrollo no se produce en el vacío; siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto (macrosistema). Urie Brofenbrenner (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona. Citado por Ignasi VILA MENDIBURU (1998); *Familia, Escuela y Comunidad*. Instituto de Ciencias de la Educación. Horsori Editorial, Barcelona. SL. Cuadernos de educación, 26. p. 36.

<sup>62</sup>. Susana TORÍO LÓPEZ; José Vicente PEÑA CALVO; Mercedes INDA CARO (2008): "Estilos de educación familiar". *Psicothema*, vol. 20, nº 1; pp. 63-66.

<sup>63</sup>. Ignasi VILA MENDIBURU (1998): *Familia, escuela y Comunidad*. Op.cit., p. 59.

<sup>64</sup>. Covadonga RUÍZ DE MIGUEL (1999): "La familia y su implicación en el desarrollo infantil". Op cit., pp. 289-304.

<sup>65</sup>. Entendemos el término "madre" y "padre" como tutores/as o figuras de referencia del/la niño/a.

pocas expresiones de afecto, baja autoestima, y dependencia. Las madres y padres de estilo permisivo (bajo control de exigencias y alta comunicación), promueven niñas y niños vitales y alegres, aunque con problemas para controlar sus impulsos y con poca asunción de responsabilidades, además de ser inmaduros y con baja autoestima. Por último, las madres y padres de estilo democrático (presentan niveles altos en todos los niveles), educan a niñas y niños con altos niveles de autocontrol, autoestima, y hábiles en las relaciones con los demás. Esta diversidad de tipos podría ser de interés para una futura intervención, en la cual se estudie la forma en que los/as interlocutores/as transmiten el cuento, qué estilos emplean, y qué desarrollo potencian en las/os menores.

La familia influye en el desarrollo psicosocial y en el cognitivo, en función de la interacción de madres y padres con sus hijas e hijos. Diferentes investigaciones aportan información sobre los tipos posibles de interacción en cada caso. Son clásicos los estudios sobre el desarrollo psicosocial del niño/a en relación con el coeficiente intelectual y el tipo de inteligencia; por ejemplo, los del profesor YELA.<sup>66</sup>

A su vez, se ha analizado la influencia de la familia sobre el desarrollo cognitivo; en concreto la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en el sistema familiar. Basil BERNSTEIN (Londres, 1924-2000) apuntó en 1961 que las formas de la relación social actúan selectivamente sobre los significados que han de verbalizarse, los cuales, a su vez, influyen en las elecciones sintácticas y léxicas.<sup>67</sup> Este sociólogo señala la distinción de dos códigos lingüísticos: el **código restringido-madres trabajadoras**, caracterizado por enunciados verbales cortos, con un nivel conceptual relativamente bajo, y que maneja significados dependientes del contexto inmediato en que transcurre la comunicación, generalmente particularistas; y el código **elaborado-madres clase media-alta**, que se distingue por la extensión del mensaje, la complejidad de su sintaxis, y por el manejo de significados abstractos y descontextualizados, de carácter universal.<sup>68</sup>

Cuando en el lenguaje utilizado, en sus verbalizaciones, la familia

---

<sup>66</sup>.Mariano YELA GRANIZO (1987): *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Editorial Pirámide. Madrid.

<sup>67</sup>. Basil BERNSTEIN (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata. Madrid. p. 207.

<sup>68</sup>.Alan R. SADOVNIK (2001): "Basil Bernstein". *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXI, nº 4. DIC. UNESCO, p.690 RODRIGO LÓPEZ.

propicia un mayor desarrollo de actividades representacionales.<sup>69</sup> .en sus hija e hijos, les obliga a anticipar sucesos futuros, a reconstruir acontecimientos pasados, a emplear la imaginación cuando actúa sobre los objetos, personas o sucesos, y a efectuar inferencias y buscar alternativas en la solución de problemas. Es lo que el psicólogo Irving E. SIGEL (Massachussets, 1922-Princeton, 2006), pionero en trabajos sobre el desarrollo intelectual en la infancia, denomina *la teoría del distanciamiento*.<sup>70</sup> . El concepto de distanciamiento.<sup>71</sup> .tiene que ver con el de descontextualización, en cuanto que obliga al niño/a a alejarse de lo inmediatamente presente para operar con ello. El distanciamiento más eficaz es el más ajustado a las posibilidades de comprensión y desarrollo de niñas y niños; además, en las investigaciones realizadas, las madres se adaptan a los niveles de competencia de sus hijos/as, al tiempo que mantienen cierto estilo literario.<sup>72</sup> .

En la interacción con los libros infantiles entre una persona adulta y una niña o niño, más en concreto, a través del cuento, podemos observar el discurso y los diferentes tipos de verbalizaciones que influyen en el desarrollo cognitivo, en la elaboración del desarrollo moral, en la definición de conceptos y significados asociados.

Los padres y madres están destinados a actuar como sus agentes para la transmisión de las normas culturales y lo hacen introduciendo primero a sus hijos/as en la vida familiar. Cada familia tiene sus reglas, las que determinan la división del trabajo entre sus miembros, sus costumbres, el

---

<sup>69</sup>. El pensamiento representacional es producto de la experiencia sociocultural. La interacción con los/as niños/as en relación con el contenido y la forma que el adulto usa en su comunicación influye en la competencia representacional del niño/a.

Irving E. SIGEL (1997): "The distancing model underlying the development of representational competente". *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 20, nº 2; Pp. 13-29.

<sup>70</sup>. Irving E. SIGEL (1970) citado en Ignasi VILA (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Cuadernos de educación 26. Horsori Editorial. Barcelona, p.68. La teoría del distanciamiento considera que el nivel de competencia cognitiva del niño/a, especialmente su habilidad representacional está influenciada por el hecho de que las madres y los padres asuman un punto de vista sobre el aprendizaje centrado en el niño/a, en el que éste adquiere conocimiento mediante el descubrimiento y la construcción activa, a través de las preguntas realizadas por sus progenitores, que le animan a dar un paso más.

<sup>71</sup>. Irving E. SIGEL (1997): "Modelo de Distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa." *Revista Infancia y Aprendizaje*. Nº 78; pp.13-29.

<sup>72</sup>. Maria del Mar GONZÁLEZ (1997): "Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar. Procesos y resultados con perspectiva longitudinal". *Infancia y Aprendizaje*, 78; pp.31-48.

compartir de los recursos siendo un reflejo de la sociedad en la que forma parte.<sup>73</sup>. Durante los años preescolares se han encontrado otras dimensiones de comportamiento de las madres y padres, 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 textos, 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.

## 2. La escuela como contexto socializador.

La escuela es la 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. En la enseñanza se ha de fomentar el aprendizaje autónomo y continuo, fundamental para afrontar cambios y adaptarse a ellos.<sup>74</sup>. La escuela, como apunta Pablo DEL RÍO, debe en primer lugar enseñar a leer y a escribir.<sup>75</sup>, contenidos básicos de la alfabetización tradicional. Y para ello, entre los 3 y 6 años, se le da prioridad a áreas determinadas, como es el desarrollo de la motricidad fina, imprescindible para la adquisición y dominio del lenguaje.<sup>76</sup>.

La escuela puede modificar y potenciar los efectos de la familia, de ahí la importancia de la cooperación familia-escuela en la etapa infantil. Es necesario que exista una comunicación bidireccional, fluida y estable entre

---

<sup>73</sup>.Heinz Rudolph SCHAFFER (2000): El desarrollo social. Op. Cit., p.255.

<sup>74</sup>. Alejandro HERNÁNDEZ TRASOBARES; Raquel LACUESTA GILABERTE (2007): "Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica". Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro. Ayala Calvo J.C. y grupo de investigación FEDRA; p. 31.

<sup>75</sup>.Pablo DEL RÍO (1985): "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 31-32; p. 21.

<sup>76</sup> Gema PANIAGUA VALLE; Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (2006): *Educación Infantil, respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial. Madrid, pp.17-23.

madres, padres y profesorado; esta comunicación, y la implicación de los padres en el proceso educativo, va a contribuir a la unidad de criterios educativos, lo que facilitará en las niñas y niños la interiorización de patrones de conducta.<sup>77</sup> . La tarea del profesorado es facilitar, motivar, guiar, ayudar en los procesos de adquisición de conocimiento; también de sus habilidades de pensamiento y razonamiento, con preguntas que exigen y provocan la mejora de su comprensión y metacognición.<sup>78</sup> .

El lenguaje constituye uno de los aspectos de mayor trascendencia en la definición de los contextos de desarrollo y, sin duda, de mayor repercusión; de ahí la responsabilidad de la familia y de la escuela. Sabiendo que el vocabulario, la estructura del discurso, y las mismas funciones que cumple el lenguaje en la escuela, son diferentes de los que normalmente tienen lugar en la familia. En la escuela, el lenguaje se caracteriza por una fuerte tendencia a referirse a los objetos, a los fenómenos y a sus atributos, situándolos fuera de su contexto; además los temas de los que se hablan son radicalmente distintos. Mientras que la familia se encarga de transmitir conocimiento común, la escuela se ocupa principalmente de la transmisión del saber organizado, producto de la herencia cultural. Con las personas adultas y con los iguales de la escuela, niñas y niños establecen relaciones que son de distinta naturaleza a las que mantiene con su familia y además, el tipo de actividades que comparte con ellos varía sustancialmente.

Para concluir este breve acercamiento se sintetizan algunas de las actividades que realizan en sus contextos sociales más habituales, es decir, la familia y la escuela, y el tipo de desarrollo cognitivo al que contribuyen:

- En la familia las actividades que se realizan están insertadas en la vida cotidiana. El contenido de las actividades suelen ser muy significativo en las edades infantiles, y sus consecuencias prácticas son inmediatas. Los aprendizajes suceden en estrecha relación con las personas que forman parte de su círculo más inmediato.

- La escuela, sin embargo, se caracteriza por la fuerte presencia de actividades descontextualizadas, espacialmente diseñadas y planificadas de acuerdo con una serie de fines y objetivos educativos altamente

---

<sup>77</sup>.Covadonga RUÍZ DE MIGUEL (1999): "La familia y su implicación en el desarrollo infantil". Op. Cit., pp. 289-304.

<sup>78</sup>. Miguel Ángel OVALLE (2005): "Constructivismo en la Pedagogía del diseño industrial: ¿Qué aprenden los alumnos?". *Revista de Estudios Sociales*, nº 21. Pp. 38.

sistematizados. Los fines últimos de las actividades se proyectan hacia una realidad futura, y los mismos aprendizajes tienen sentido a largo plazo. La escuela no suele garantizar una relación estrecha con los aspectos más cercanos de la vida cotidiana del alumnado; dentro del grupo-aula las oportunidades para esta interacción son muchos más escasas.

En el debate sobre qué tipo de cuidado es el óptimo a estas edades, y cuál es el impacto real de la educación preescolar y las guarderías, hoy educación infantil, en niñas y niños, muchas de las investigaciones realizadas concluyen que no hay efectos positivos ni negativos sobre el desarrollo de la mayoría respecto al vínculo emocional materno-filial; aunque sí existe un efecto compensatorio en quienes reciben una estimulación familiar pobre. Por otra parte, experiencias escolares tempranas están relacionadas con el perfeccionamiento de habilidades que facilitan la integración posterior en la escuela. Se aprende en la interacción social, pero para que sea positiva en los procesos de crecimiento ha de darse en un clima de afecto y de seguridad, con referencias estables, con interacciones personalizadas adulto/a-niño/a, potenciando la actividad conjunta entre iguales, y contando con personas adultas que regulen dichas interacciones.

## Construcción social del Género

Nuestra perspectiva teórica acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje es constructivista; es decir, entendemos el aprendizaje como un proceso de *construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva*.<sup>79</sup>, 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 (contenidos culturales).

En este capítulo introducimos la terminología relacionada con la perspectiva sociocultural, como marco de referencia a nuestro estudio. Niñas y niños se socializan.<sup>80</sup> en el entorno social donde aprenden a

<sup>79</sup>. César COLL, Javier ONRUBIA y Teresa MAURI (2008): "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". Revista de educación. 346; p. 35.

<sup>80</sup>. Alfonso LUQUE LOZANO (1991) "Habla espontánea en resolución de problemas".

comportarse como las personas que les rodean, y a compartir el lenguaje, los hábitos y los recuerdos. El lenguaje adquirido será el instrumento que le permita, no sólo una relación comunicativa, sino también de captación y organización de los conocimientos.

En resumen, en este capítulo se exponen los conceptos de mediación, de lenguaje y de zona de desarrollo próximo, que nos acercan a la forma en la que el concepto género, como constructo social, es adquirido por los niños/as desde las edades más tempranas. Posteriormente, se describen los conceptos de género, de identidad y de estereotipo, para realizar una aproximación al rol femenino y masculino adquirido, y a cómo nos condiciona en la relación con otras personas y con uno/a mismo/a. Se describen, por último, las diferentes clasificaciones de estereotipos, que nos permiten utilizarlas de herramienta para el análisis del material de estudio.

### Aproximación a la perspectiva sociocultural como marco de referencia. Mediación. Lenguaje. Zona de desarrollo próximo.

La perspectiva sociocultural está basada en la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales.<sup>81</sup>, que según el teórico VIGOTSKY (1934-1987) sólo pueden entenderse mediante la comprensión de los instrumentos y los signos que actúan como mediadores.<sup>82</sup>.

A continuación abordaremos la terminología relacionada con la perspectiva marco de nuestro estudio como es el concepto de mediación, lenguaje y zona de desarrollo próximo.

---

Infancia y Aprendizaje, 53; p. 60.

<sup>81</sup> La palabra "social" tiene una gran importancia. Por encima de todo, en el sentido más amplio de la palabra, significa que todo lo que es cultural es social. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana. Por eso, al plantear el problema del desarrollo cultural de la conducta estamos introduciendo directamente el plano social del desarrollo.

<sup>82</sup> James V. WERTSCH (1995): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós. Barcelona. pp. 32-34.



## 1. Introducción a la perspectiva sociocultural: la mediación

En la perspectiva sociocultural no se entienden los procesos psicológicos superiores sin el concepto de mediación, que implican, a su vez, mecanismos semióticos. Los procesos psicológicos superiores están mediados-y surge a lo largo del desarrollo- por los signos y los símbolos, los que son arbitrarios y convencionales por lo que sólo pueden ser incorporados desde las relaciones sociales, además son las herramientas psicológicas responsables de la mediación de lo elemental a lo superior y por tanto responsables de la conciencia.<sup>83</sup> .

El concepto de signo aparece como fundamental, y es utilizado con el sentido de poseedor de significado. Un *signo*, para VIGOSTKY.<sup>84</sup> , es un instrumento usado para fines sociales que influye primero en los demás y posteriormente en uno/a mismo/a; es decir, en un primer momento tiene una función social que posteriormente se interioriza.

Al tratar los orígenes de los **procesos psicológicos superiores** citamos **la ley genética general del desarrollo cultural**, la cual formula que *cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño/a, aparece dos veces, o en dos planos distintos*. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico (interpsicológico-intrapsicológico).<sup>85</sup> . Esto es lo denominado como internalización. La actividad externa, en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente, proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno, teniendo en cuenta que los procesos psicológicos superiores internalizados no se conciben como meras copias de procesos externos interpsicológicos.<sup>86</sup> .

WERTSCH dice que *el mecanismo subyacente a las funciones psicológicas superiores es una copia de la interacción social; todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas... su*

---

<sup>83</sup> Ignasi VILA MENDIBURU (2007): "Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación" en Jaume TRILLA BERNET (Coord.): *El legado pedagógico del S: XX para la escuela del S: XXI. Serie fundamentos de la educación*. Nº 159. Editorial Grao. Barcelona, p.219.

<sup>84</sup> James V WERTSCH (1995): *Ibidem*; p. 97.

<sup>85</sup> James V WERTSCH (1995): *Ibidem*; p. 77.

<sup>86</sup> Recordar el concepto de imaginación citado anteriormente.

*composición, estructura genética y medios de acción (formas de mediación); en una palabra, su misma naturaleza, es social. Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social.*<sup>87</sup>.

## 2. El lenguaje como herramienta cultural

Para VIGOTSKY un signo es por tanto, un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta de otra persona como de la propia. Como ejemplo de herramientas psicológicas y de sus sistemas complejos pueden servir: el lenguaje, varios sistemas para contar, técnicas mnemónicas; sistemas de símbolos algebraicos; trabajos sobre arte; escritos; esquemas, diagramas, mapas y dibujos mecánicos.

El lenguaje como intermediario, resalta como herramienta cultural.<sup>88</sup> El lenguaje permite trascender del tiempo y el espacio, lo que hace posible fijar metas desligadas de determinantes inmediatos.<sup>89</sup> El pensamiento está determinado por el lenguaje y por la experiencia sociocultural del niño/a, pensar el lenguaje como mediación es pensarlo a la vez hecho de signos y preñado de símbolos, el acceso del hombre a su mundo no es inmediato ya que necesita la mediación para descifrar su sentido.<sup>90</sup> La relación del pensamiento con el habla es un proceso, un conocimiento continuo, del pensamiento o la palabra y de la palabra al pensamiento.<sup>91</sup>

Las herramientas no sólo facilitan la función psicológica, sino que transforman el funcionamiento mental. El desarrollo no es entendido como incrementos cuantitativos, sino en términos de transformaciones cualitativas fundamentales, o revoluciones asociadas a cambios en las

---

<sup>87</sup> James V WERTSCH (1995): *Ibidem*; p. 82.

<sup>88</sup> James V WERTSCH (1995): *Ibidem*; p.84-96.

<sup>89</sup> Alfonso LUQUE LOZANO (1991): "Habla espontánea en resolución de problemas". *Infancia y Aprendizaje*. Nº 53; p. 61.

<sup>90</sup> Jesús MARTÍN BARBERO (2003): *La Educación desde la comunicación*. Enciclopedia latino-americana de sociocultural y comunicación. Grupo Editorial NORMA. Bogotá, pp.32-33.

<sup>91</sup> José A. TELLEZ MUÑOZ (2005): *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Ed. Dykinson. Madrid, p.202.

herramientas. Las herramientas psicológicas, por su naturaleza, son sociales, no orgánicas ni individuales; son el producto de la evolución sociocultural. No son inventadas por cada individuo, ni son descubiertas en la interacción independiente del individuo con la naturaleza, y tampoco se heredan. Los individuos tienen acceso a las herramientas por el hecho de formar parte de un medio sociocultural; y se apropian de esos instrumentos en la mediación y permite romper la inmediatez.<sup>92</sup>... con los sucesos que están produciéndose.

### 3. Zona de desarrollo próximo (ZDP): la predicción del desarrollo.

Lev Semionovitch VIGOTSKY (1896-1934) propuso la zona de desarrollo próximo para definir el rango en el que la guía del adulto/a tiene más probabilidades de ser eficaz. Los límites están determinados por la distancia que existe entre lo que los/as niños/as pueden hacer por sí mismos y lo que logran hacer cuando son acompañados por una persona con mayor conocimiento.<sup>93</sup>... El concepto de Zona de Desarrollo Próximo.<sup>94</sup>..., muestra el componente de predicción del desarrollo del niño/a olvidando el enfoque en el que se evaluaban exclusivamente los logros conseguidos en la infancia, no los posteriores. Este cambio de perspectiva, permite examinar aquellas funciones que aún no han madurado, pero que se hallan en pleno proceso de maduración; funciones que madurarán mañana y que, en el momento del diagnóstico, se hallan en estado potencial.

Es por tanto la Zona de Desarrollo Próximo.<sup>95</sup>... la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel más elevado de desarrollo potencial.<sup>96</sup>... La ZDP e interacción en el que la intervención y la mediación interpersonal de

---

<sup>92</sup> José A. TELLEZ MUÑOZ (2005): *Ibidem*; p. 126.

<sup>93</sup> H Rudolph SCHAFFER (2000): *Desarrollo Social*. Op. Cit., p. 290.

<sup>94</sup> Lev Semionovitch Vigotsky (2009): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona, p. 133.

<sup>95</sup> Citado en Ignasi VILA MENDIBURU (1998): *Familia, escuela y Comunidad*. *Op.cit.*, p.17; se define la ZDP como " La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver con independencia un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

<sup>96</sup> En el aprendizaje hemos de tener en cuenta la guía del/la adulto/a o la colaboración con los iguales más capacitado en la adquisición de conocimientos.

personas más expertas pueden favorecer en quien aprende un funcionamiento interpsicológico que vaya más allá de su funcionamiento intrapsicológico.<sup>97</sup> . Es tan importante, si no más, la medición del nivel de desarrollo potencial como la del nivel de desarrollo efectivo. Lo que se busca en cada estudiante es generar un aprendizaje significativo a partir de experiencias que combinen adecuadamente conocimientos previos y nuevos, para asegurar el aprendizaje autónomo.<sup>98</sup> .

Por otra parte, VIGOTSKY apunta el constructo de instrucción. La instrucción crea la Zona de Desarrollo Próximo, que se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño/a (que puede operar solamente dentro de ciertos límites, fijados por el estado del desarrollo y sus posibilidades intelectuales), y la forma de instrucción implicada. La instrucción en la ZDP aviva la actividad, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son sólo posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al/la niño/a y en la colaboración con sus compañeros/as, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño/a. La instrucción es positiva cuando va más allá del desarrollo ya alcanzado, porque *despierta* aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración.

Este término recupera la importancia de las/los mediadores, como la familia y la escuela; y de cómo éstas mediaciones influyen en el desarrollo cognitivo de la niña y del niño. Junto a esto, se puede también analizar en ese proceso, si su nivel de instrucción es positivo, y si influye en él el estilo de aprendizaje utilizado. Vigotsky apunta en *Thinking and speech (1934/1987)*; que la enseñanza sólo es útil cuando va por delante del desarrollo haciendo que el niño/a realice actividades que le obliguen a superarse a sí mismo/a.<sup>99</sup> .

---

<sup>97</sup>. César COLL, Javier ONRUBIA y Teresa MAURI (2008): "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". Op.cit., p. 37.

<sup>98</sup>. Miguel Ángel OVALLE (2005): "Constructivismo en la Pedagogía del diseño industrial: ¿Qué aprenden los alumnos?". *Revista de Estudios Sociales*, nº 21; pp. 38-39.

<sup>99</sup>. Gorden WELLS (2001): *Indagación Dialógica. Hacia una Teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Paidós. Barcelona. Pp.212-213.

## Identidad de Género. Descripción del concepto. Estereotipos.

“No se nace sino que se deviene mujer”

Simone DE BEAUVOIR.<sup>100</sup>

No se nace siendo una mujer, siendo amable, formal o educada.<sup>101</sup> Es la sociedad.<sup>102</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. Es imprescindible para nuestra socialización en el marco en el cual vivimos y nos desarrollamos.

Pero, ¿es imprescindible definirse dentro de patrones sociales estrictos, dentro de un corsé inmutable y permanente? ¿Qué es lo que nos hace enseñar reglas o normas? ¿Qué nos hace aprender la imposibilidad, o al menos la dificultad, de actuar, de ser, de otra manera? ¿Es una necesidad de supervivencia el aprendizaje de pautas inmutables? ¿Cómo se cambia? ¿Cómo se deviene en una mujer o en un hombre diferente? El sociólogo y psicólogo estadounidense William Isaac THOMAS (1963-1947) afirmaba que si los individuos definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias; es decir que la realidad de las consecuencias no deriva de la realidad de los antecedentes, sino de la capacidad creativa o credencial de sus actantes.<sup>103</sup>

En el marco de esta realidad, es imprescindible referirse a la identidad de

---

<sup>100</sup> Simone DE BEAUVOIR ([1949] 1998) *El Segundo sexo*. Vol. II. Colección feminismos. Cátedra. Madrid, p.13.

<sup>101</sup> Verena STOLKE (2004): “La mujer es puro cuento: la cultura del género” en *Estudios Feministas*, 12(2): 77-105, maio-agosto. Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>102</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.

<sup>103</sup> William Isaac THOMAS; D.S. THOMAS (1928): *The Child in america: Behavior Problems and Programs*. cita Citado por Juan Luís PINTOS (2005): “Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales”. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Maracaibo. V. 10, nº 29; pp. 39-40.

género y a la definición de estereotipos, pasando de este modo al segundo bloque conceptual de nuestra investigación.

## 1. Descripción del concepto de Género y otros asociados

El concepto género no es igual a mujer, no es permanente, no nos es dado genéticamente ni debe ser aceptado irremediamente en lo que propone. El género es la construcción psicosocial del sexo como recoge Victoria SAU SÁNCHEZ.<sup>104</sup> El género es una construcción simbólica de las personas, que permite definir su identidad y organizar la realidad que les rodea. 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 ambos sexos con una carga sociocultural.<sup>105</sup> que ordena los espacios, los tiempos y los roles que desempeñará la mujer y el hombre en la sociedad en la que se encuentren. 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.<sup>106</sup> El concepto de de-construcción, recurriendo al profesor y pedagogo Paulo FREIRE (1921-1997), está unido a la lucha por desnaturalizar los procesos históricos para descubrir que la persona es portadora de una palabra propia que rompe con la engañosa inmediatez empírica a la que las palabras se refieren y se propone pasar por la objetivación que mediatiza y distancia haciendo posible un espacio de admiración y reflexión, siendo las palabras transformadas finalizando con un proceso de auto-implicación.<sup>107</sup>

No existe una definición normativa y unívoca de género, escribe Aurelia

---

<sup>104</sup> María JAYME; Victoria SAU SÁNCHEZ (2004): *Psicología Diferencial del sexo y el género*. Icaria Editorial. Fundamentos 92. Barcelona, pp.210.

<sup>105</sup> Consuelo FLECHA GARCÍA (2005): "La categoría género en los estudios feministas". En Isabel TORRES RAMÍREZ (coord.): *Miradas desde la perspectiva de género*. Estudios de las mujeres. Editorial Nancea. Madrid, p.38

<sup>106</sup> Rosario Cinta CARRASCO TRISTANCHO; Ana Patricia CUBILLO GUEVARA (2004): *Género y desarrollo local*. Material didáctico para Agentes de Igualdad. Instituto de la Mujer. Andalucía, pp. 16-17.

<sup>107</sup> Paulo FREIRE (1970): *Pedagogía del oprimido*; en Jesús MARTÍN BARBERO (2003): *La educación desde la comunicación*. NORMA. Bogotá, p. 40-43.

MARTÍN, al ser un concepto en plena **ebullición teórica**.<sup>108</sup>. Para el análisis del concepto de género rescatamos el análisis de esta autora que se remonta al contexto sociocultural en el que surge y evoluciona, desde Poulain DE LA BARRE que liga las diferencias entre hombres y mujeres a factores culturales, pasando por Olympe DE GOUGES y Mary WOLLSTONECRAFT, y se detiene en Margaret MEAD y Simone DE BEAUVOIR como autoras claves para el surgimiento de la categoría de género. Pero va a ser en la década de los ochenta del pasado siglo cuando se denuncie la identificación de sexo-biológico con género-social. Entendiendo **sexo** como las características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, las características morfológicas del aparato reproductor, y aspectos tales como las diferencias hormonales y cromosómicas, y reconociendo dos sexos: hombres y mujeres, que se consideraban universales. Y denominando **género** a una creación exclusivamente social: lo que las representaciones colectivas interpretaban como ser socialmente un hombre o una mujer; es decir, el conjunto de atributos que se asociarían a cada categoría biológica en una determinada cultura; por lo tanto, la construcción cultural de lo masculino y lo femenino.

Simone DE BEAUVOIR.<sup>109</sup> describe el pensamiento binario respecto al género en las sociedades occidentales, con el siguiente párrafo:

*En realidad basta pasearse con los ojos abiertos para comprobar que la humanidad se divide en dos categorías de individuos en los que la vestimenta, el rostro, el cuerpo, la sonrisa, la actitud, los intereses, las ocupaciones son claramente diferentes; quizá estas diferencias sean superficiales, quizá estén destinadas a desaparecer. Lo que está claro es que de momento existen con una evidencia deslumbradora”.*

En esta misma línea, Marina CASTAÑEDA, afirma:

“El enemigo a vencer no es la masculinidad sino cierta definición de la masculinidad y, por ende, de la feminidad. El problema no es el hombre sino la oposición radical entre lo masculino y lo femenino. Esta oposición daña a hombres y mujeres, a niños y niñas por igual. El machismo corroe todos los vínculos, afecta todas las decisiones y limita el potencial de todos los miembros de

---

<sup>108</sup> Aurelia MARTIN CASARES (2006): *Antropología del Género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Ediciones Cátedra. Madrid, pp.37-44

<sup>109</sup> Simone DE BEAUVOIR (2000): *El segundo sexo*, 2 vols. Cátedra, Feminismos. Madrid.

nuestra sociedad".<sup>110</sup>.

En su artículo "El género: una categoría útil para el análisis histórico", Joan SCOTT, historiadora y feminista, realiza aportaciones sobre el género y su uso en la historia criticando el androcentrismo imperante en la historiografía, además de definir el término de género aludiendo a la necesidad de elaborar una "historia del género". SCOTT plantea la necesidad de diferenciar a hombres y a mujeres dentro de la concepción de clase social trabajadora especificando la diversidad de sus experiencias a través de un análisis de género. La categoría género ayuda a entender lo femenino como una construcción social y cultural que cambia con el tiempo y según los lugares.<sup>111</sup> Para esta autora el género es: un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones de poder.<sup>112</sup>.

El género como concepto se ha ido perfilando con la contribución de diferentes autoras. Lourdes BENERÍA lo definió como:

"El conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. Hombres y mujeres han sido ubicados en forma distinta en cuanto a la relación género/naturaleza, mientras el hombre ha sido asociado con la vida pública y la masculinidad, a las mujeres se les ha asociado con la naturaleza".<sup>113</sup>.

Dolors COMAS ofrece una definición que va más allá de la concepción binaria. La noción de género se refiere al conjunto de contenidos, o de significados, que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales; es la conceptualización de cada sociedad de lo masculino y lo femenino. Carlos

---

<sup>110</sup> Marina CASTAÑEDA (2002): *El machismo invisible*. Grijalbo. México, p.28.

<sup>111</sup> Rosa María CID LÓPEZ (2006): "Joan Scott y la Historia de las mujeres en España. El caso de los estudios sobre la antigüedad." en Cristina Borderías (ed): *Joan Scott y las Polítias de la Historia*. Icaria. Madrid, p. 63-65.

<sup>112</sup> Joan W. SCOTT (1990): "El género: una categoría útil para el análisis científico"; en Mary Josephine NASH y James S. AMELANG (eds): *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Universidad de Valencia. Valencia, pp. 23-58.

<sup>113</sup> Lourdes BENERÍA (1999): "Mercados Globales, género y el hombre de Davos". *La Ventana*, 10; p.25. en Cristina CARRASCO (ed) (2003): *Mujeres y Economía. Nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas*. 147. Icaria, Barcelona, pp. 399-425.



LOMAS apunta:

“Entendemos por género el conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos vinculados al sexo de las personas. En lingüística, el concepto de género tiene un significado asociado al sistema de clasificación gramatical de las palabras que hace posible la concordancia, sin embargo en el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer)”.<sup>114</sup>.

La antropóloga inglesa Henrietta MOORE.<sup>115</sup> postula que el concepto de género, al igual que el concepto de “acción humana” o de “sociedad”, no puede quedar al margen del estudio de las sociedades humanas. Porque la antropología se enfrenta al estudio de la cuestión de las “diferencias sexuales” o de género, en forma de relación, en cómo se definen los hombres en relación a las mujeres y viceversa; esta relación entre los miembros de uno y de otro sexo varía de sociedad en sociedad. El género se toma como categoría, según apuntábamos anteriormente, usado para referirse tanto a lo masculino como a lo femenino, a la construcción social de estas dos categorías, y a la relación entre ellas, además la construcción de género puede variar de una cultura a otra.

Paulatinamente se produce una ruptura con la heteronormatividad, al surgir discursos que denuncian que el género invisibiliza las prácticas y orientaciones sexuales. Y se inicia un replanteamiento de las teorías, cuya meta es tener en cuenta cómo afectan las sexualidades no normativas a la construcción del género. Las investigaciones antropológicas han demostrado que existen sociedades que reconocen más de dos sexos y, por tanto, más de dos géneros; es decir, que las culturas construyen los sistemas sexo/género de diferentes formas, y que no siempre dividen a la humanidad en hombres y mujeres.<sup>116</sup>.

Tras la descripción realizada del concepto género, hemos de abordar la emergencia de nuevos marcos teóricos y modelos de análisis que

---

<sup>114</sup>. Carlos LOMAS (2005): “¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres”. *Cuadernos de Trabajo Social* Vol. 18; pp. 259-278.

<sup>115</sup>. Henrietta L. MOORE (1999): *Antropología y Feminismo*. Colección Feminismos. Ediciones Cátedra. Madrid, p.18. (2004<sup>4</sup>)

<sup>116</sup>. Aurelia MARTIN CASARES (2006): *Antropología del Género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. op.cit., pp.66-68.

complejizan la definición de una identidad sexo-género común a todas las mujeres, y cuestionan los constructos teóricos propuestos. ¿Es la sexualidad un dato natural? Una nueva línea en esos análisis se plantea la sociologización e historización de la sexualidad. Cada cultura elabora, impone a sus miembros, además de unas concepciones sobre lo que sus cuerpos sexuados encierran, unas técnicas a través de las cuales aprenden a utilizarlos, a pensar en su identidad y a desarrollar una conducta social adecuada. Los estudios y debates relacionados con esta aportación cuestionan el paradigma de una identidad esencializada, rechazando las definiciones dominantes de lo masculino y lo femenino, hasta desembocar en la denominada teoría Queer que rechaza la idea de que existan identidades de género prefijadas. Aboga, desde esta posición, por considerar la identidad sexual como una performance narrativa a través de la cual se va construyendo la subjetividad, inestable y multifacética y, por consiguiente, en constante elaboración.<sup>117</sup>.

Aurelia MARTÍN CASARES (2006) manifiesta que las diferentes formas de construir la *identidad personal* derivan de las normas sociales que nos dictan qué rasgos y comportamientos debemos potenciar y cuáles debemos eliminar. El mero hecho de ser conscientes de que la identidad se construye conforme a los criterios sociales, incluso aunque la persona opte por seguir los cánones mayoritarios, supone un avance en el crecimiento personal e implica un menor grado de discriminación hacia otras personas que decidan revelarse contra el sistema de género imperante.

La identidad femenina y masculina se conforma, por tanto, a través de las características corporales de hombres y mujeres, desde condiciones complementarias y opuestas, en un sistema de clasificación que, partiendo de las unas diferencias sexuales, se reflejan en la construcción de 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 como una sola persona, como un ser único e idéntico sin tener en cuenta que las personas somos diferentes

---

<sup>117</sup>. Lourdes MENDEZ y Carmen MOZO (1999): "Cuerpos, géneros, sexualidades: encrucijadas teóricas y políticas". Actas del VIII Congreso de Antropología 20-24 septiembre. Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Santiago de Compostela, pp. 83-93.

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. Y, ¿esta singularidad de la identidad femenina aparece reflejada en la literatura infantil? Es ésta una de las principales cuestiones a la que nos hemos acercado en esta investigación.

A lo que hay que añadir que en la identidad femenina la afectividad es construida en torno a otras personas; a las mujeres se nos educa como seres sin límites entre el yo y los/as otros/as, lo que produce situaciones de dependencia sentimental hacia cada miembro de la familia; un no desarrollo del yo que produce una baja autoestima, un no conocimiento del yo y de sus posibilidades, un no cultivo de intereses personales, propios, que compitan con las personas de su entorno... Se limita su capacidad como seres autónomos, pues duermen a la espera de su príncipe azul.

Por el contrario, el espacio asignado al sexo masculino es el público, que es el espacio del reconocimiento social y económico, y donde se ejerce el poder. El poder es el eje a través del cual se define la identidad masculina. Existen muchas formas de ser hombres, y éstas son más o menos valoradas, en función de la sociedad en la cual se encuentren, pero siempre por encima de las femeninas. Michelle ZIMBALIST ROSALDO (1944, New York-1981, Philippines).<sup>118</sup> lo afirmaba así hace años: "Las actividades masculinas en contraposición con las femeninas, se consideran mucho más importantes, y los sistemas culturales proporcionan autoridad y estima a los roles y actividades de los hombres".

Esta antropóloga, fallecida tempranamente, articuló respecto a esta cuestión las diferentes orientaciones, de lo femenino (orientación doméstica) y de lo masculino (orientación pública), orientación que no determina la valoración, sino más bien soporta la identificación de cada uno de los sexos con su patrón. En la orientación doméstica, la mujer limita las actividades económicas y políticas, ya que las actividades femeninas se ligan al cuidado, emociones y atenciones dirigidas a la casa y sus habitantes. En la orientación pública y de autoridad existe un distanciamiento de los hombres con su familia que les permite manejar su entorno y mantener distancia de las relaciones íntimas, pero controlando lo

---

<sup>118</sup> Michelle ZIMBALIST ROSALDO (1979): "Mujer, Cultura y Sociedad: una visión teórica". En Olivia HARRIS y Kate YOUNG (Eds): *Antropología y feminismo*. Anagrama. Barcelona, pp. 153-171.

que sucede. Las mujeres se reúnen bajo un concepto de generalidad, mientras que los hombres compiten como individuos. Se considera a las mujeres como más afectivas o expresivas, y menos intelectuales. Son desorden (en la generalidad), como la naturaleza con la que se les asocia, mientras que a los hombres es con la cultura.

## 2. Los Estereotipos asociados al género

Tras la definición del concepto de género abordamos la definición de estereotipo y su tipología. Conceptos importantes en el estudio de los cuentos que hemos seleccionado, pues se han analizado en ellos los estereotipos que se desprenden de cada relato; por tanto es fundamental precisar el término estereotipo y acercarnos a la forma y a los momentos en que se adquieren y utilizan.

### ➤ **Acercamiento a la cuestión**

“Nacemos diferentes, y nos hacemos, y nos hacen, ser diferentes”.<sup>119</sup>..

Las definiciones que pueden darse de estereotipo coinciden siempre en algunos elementos que son básicos para describir el contenido de ese concepto. “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 por el hecho de ser hombre o mujer.<sup>120</sup>..”. 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

---

<sup>119</sup>. Carmen JIMÉNEZ; Beatriz ÁLVAREZ; Juan Antonio GIL; María de los Ángeles MURGA; José Antonio TÉLLEZ (2006): “Educación, Diversidad de los más capaces y estereotipos de género”. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE, v. 12, nº 2; p. 262.

<sup>120</sup>. J. Francisco MORALES; Mercedes LÓPEZ (1993): “Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género”. *Psicothema*, Vol 3. Suplemento; p.124.

consecuencias al tratarse de la mitad de la población en unas y en otros. Entre las clasificaciones que hemos encontrado de estereotipos, 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.

La antropóloga Aurelia MARTIN no realiza diferencias entre estereotipos de rol o de rasgo, define el **rol de género**.<sup>121</sup>.. como *actividades, comportamientos y tareas* o trabajos, que cada cultura asigna a cada sexo. Los roles varían según las diferentes sociedades y a lo largo de la historia, influidos por diversos factores como la economía, la religión o la etnicidad. MASCIA-LEES y JOHNSON.<sup>122</sup>.. profundiza en su definición desde el punto de vista social y definen los roles como las habilidades sociales y formas de actuar que se piensan apropiados para los/as miembros/as de una sociedad dependiendo de si son hombres o mujeres. Es decir, el rol viene unido a su valoración y adecuación social.

En relación a la edad en la cual los roles de género son desarrollados, la educadora Bronwyn DAVIS.<sup>123</sup>.. afirmaba en uno de sus trabajos sobre los cuentos en preescolar, que suelen aparecer entre los 2 y los 4 años en los seres humanos en la mayoría de las sociedades, aunque existe cierta variabilidad. Ana GUIL apunta que los denominados estereotipos sexuales se adoptan entre los 3-4 años.<sup>124</sup>., de modo que a estas edades ya tiene muy claro qué cosas deben hacer cada uno de los sexos.<sup>125</sup>.. Es la edad en que las niñas y niños comienzan a calificar las diversas actividades como femeninas, masculinas, neutras o ambivalentes. SHAFFER.<sup>126</sup>.. apunta que

---

<sup>121</sup> Aurelia MARTIN CASARES (2006): *Antropología del Género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Op.cit., p.44.

<sup>122</sup> Frances MASCIA-LEES y Nancy JHONSON BLACK (2000): *Gender and Anthropology*. Prospect Heights. Illinois, Waveland Press. P.12.

<sup>123</sup> Bronwyn DAVIS (1999): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género.*, Col. Feminismos. Cátedra Madrid.

<sup>124</sup> Ana GUIL BOZAL (1998): *El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer*. Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación. Comunicar 11; pp. 95-100.

<sup>125</sup> Inmaculada AZNAR DÍAZ y Francisco FERNÁNDEZ MARTÍN (2004): "Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación". *COMUNICAR*, N° 23. Revista científica de Comunicación y Educación; p. 122.

<sup>126</sup> David Reed SHAFFER (2000): *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Language learning Editores. México, pp.483-500.

en estas edades surge la conservación del género (reconocimiento de que el género es inmutable), se rigidiza el estereotipamiento de género de intereses, actividades y ocupaciones y se fortalecen las preferencias por juegos o juguetes tipificados por el género, intensificándose la segregación de género. La familia, la escuela o los medios de comunicación influyen de manera contundente en la asignación de estos roles de género.

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.<sup>127</sup> Para la profesora GUIL, “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 proscipciones morales sobre lo que se debe pensar, sentir y hacer. Son por tanto la base sobre la que se constituyen nuestros valores”.<sup>128</sup>; 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.

Al formar parte de nuestra herencia cultural, los modelos arquetípicos perviven también en la actualidad en el inconsciente colectivo que todos introyectamos simplemente por nacer en el seno de determinado grupo social. Son elementos básicos de lo que consideramos más profundo, más enraizado en el interior de nuestro propio ser; algo que permanece allí mientras no haya un contraste con la realidad exterior que nos obligue a replanteárnoslo.

Eso es precisamente lo que sucede con las creencias estereotipadas sobre las características de los hombres y de las mujeres en la actualidad. Cualquier persona puede todavía pensar, aunque la realidad que observa lo desmienta muchas veces, que las mujeres son de tal o cual manera, que esas peculiaridades son atributos constitutivos de la esencia femenina, y que eso es un hecho que no admite posibilidad alguna de debate. La

---

<sup>127</sup> En la sociedad hay múltiples herramientas que constituyen instrumentos para la transmisión de identidades: libros, cuentos, los medios de comunicación. Citamos por ejemplo el estudio sobre la prensa como material efectivo en la construcción de masculinidad y feminidad. NÚÑEZ GIL, Marina; REBOLLO ESPINOSA, M. José (2005): *La horma cede: evolución de los modelos educativos femeninos en la prensa española desarrollista.*; en FLECHA GARCÍA, Consuelo; NÚÑEZ GIL, Marina; REBOLLO ESPINOSA, María José: *Mujeres y Educación, saberes, prácticas y discursos en la historia.* Miño y Dávila. Diputación de Sevilla, pp. 247-259.

<sup>128</sup> Ana GUIL BOZAL (1999): “El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer”. *op.cit.*, pp. 95-100.

mentalidad adquirida en el proceso de socialización evoluciona lentamente.

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. Lo masculino fue considerado luz, sol, tiempo, impulso, orden, exterioridad, frialdad, objetividad, razón, agresividad, combate, violencia, trascendencia, claridad, etc. Lo femenino representaba la profundidad, intuición, noche, sombra, interioridad, naturaleza, tierra, calor, sentimiento, pasión, caos, vitalidad, receptividad, suavidad, reposo, conservación, defensa, etc. Lo masculino es lo apolíneo, luminoso y dominador de las fuerzas del cosmos. Lo femenino, lo dionisiaco, irracional e instintivo y, pese a ello -porque esto no podía ser negado, ya que las mujeres dan a luz-, la afirmación de la vida. Desde estos estereotipos en la base del pensamiento, la mujer se ha asociado a: Artimañas femeninas, Celos, Envidias, Lujurias, Vanidades, Virgen, Madre, Esposa fiel, Lado oscuro y misterioso de la vida.

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.

La peligrosa dicotomización entre naturaleza y cultura es, en gran medida, considerada una importante clave para la comprensión del control de un sexo sobre otro, así como también para la legitimación del uso y abuso del hombre sobre los recursos de la naturaleza. Y la cultura, en su más amplio sentido, sería la transformación que el ser humano realiza sobre la naturaleza.

### ➤ **Tipologías de Estereotipos**

*“Los hombres son reconocidos y tratados como*

*iguales y las mujeres carecen de individualidad y son tratadas como idénticas".<sup>129</sup> .*

La sociedad constituye un mundo dicotomizado que otorga un papel a hombres y a mujeres y entrama diversos mecanismos para la transmisión de éstos. Se estimula en los hombres y en las mujeres diferentes atribuciones según sexo. La primera meta de la socialización para SHAFFER y KIPP,<sup>130</sup> , consiste en impulsar al niño/a para que adquiera los rasgos que le permiten llegar a ser un miembro de la sociedad y que observa una buena conducta. La segunda meta es la tipificación del género sexual del niño/a destacando la importancia de los atributos orientados a la relación en la mujer y a los atributos individualistas en los hombres.

Un niño/a adquiere estereotipos al tiempo que se percata 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.<sup>131</sup> .

Para Gloria ARENAS el/a niño/a a través de las prácticas cotidianas de la escuela va aprendiendo y transmitiendo los estereotipos de la cultura. Los textos escolares, los personajes de los cuentos, los juegos infantiles, las normas de comportamiento, las expectativas, las relaciones, los rituales van entretejiendo una malla sutil que nos otorga unos papeles: *tú aquí, tú allí*. Y posteriormente nos colocamos en ese lugar como un mandato del destino.<sup>132</sup> .

Retomamos en este punto el concepto de esquema abordado en capítulos anteriores, definido como la estructura de conocimientos preexistentes en la mente del sujeto relacionado con un tema concreto, que se han ido formando a través de la experiencia. Los estereotipos sexuales, por tanto, serían un aspecto más dentro del esquema cognitivo global que un individuo

---

<sup>129</sup> Celia AMORÓS (2000): *Tiempos de feminismo. Sobre feminismo, un proyecto ilustrado y postmodernidad*. Ediciones Cátedra. Madrid, p.145.

<sup>130</sup> David Reed SHAFFER; Catherine KIPP (2007): *Psicología del Desarrollo: Infancia y adolescencia*. THOMSON Learning. México, p. 512.

<sup>131</sup> David Reed SHAFFER y Catherine KIPP (2007): *Psicología del Desarrollo*. Op. cit., p. 519.

<sup>132</sup> Gloria ARENAS (2006): *Triunfantes Perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. CRITICA y Fundamentos 11. Grao. Barcelona, pp. 7-8.



tiene sobre una persona.<sup>133</sup> . .

Los estereotipos se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que además de los factores culturales comunes a la sociedad, es importante el contexto social más inmediato: la influencia de la familia y de la escuela, incluso de la escuela mixta donde Marina SUBIRATS y Cristina BRULLET hablan de curriculum oculto.<sup>134</sup> . .

Para que exista un cambio en los estereotipos al asignarlos a determinadas personas, colectivo o grupos se citan en la bibliografía tres posibles modelos.<sup>135</sup> . :

1. El modelo de conversión: en éste se predice el cambio de los estereotipos cuando la información desconfirmatoria se concentra en unos pocos ejemplares y contradice llamativamente el estereotipo.
2. El modelo de la contabilidad: que prevé un efecto acumulativo de la información desconfirmatoria que se iría sumando conforme se va obteniendo evidencia contraria al estereotipo.
3. El modelo de los subtipos, que presupone que los estereotipos son estructuras cognitivas jerarquizadas, en las que se puede distinguir a un nivel superior una categoría general y subtipos o subcategorías o niveles inferiores. Es un modelo de inercia o resistencia al cambio.

Tras este paso por la definición de los estereotipos, adquisición y procesos de cambio es conveniente abordar la persistencia de éstos. Como apuntó LIPPMAN.<sup>136</sup> . en su obra "la opinión pública.<sup>137</sup> .", los estereotipos

---

<sup>133</sup> Richard D. ASHMORE; Frances K. DEL BOCA (1981): "Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping"; in Halmiton (Ed): *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. HILLSDALE. ERLBAUM. NJ, p.53.

<sup>134</sup> Marina SUBIRATS MARTORI; Cristina BRULLET TENAS (1988): *Rosa y Azul*; citada por Mercedes LÓPEZ SÁEZ (1995): *Los estereotipos de género. La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, pp.55.

<sup>135</sup> Paloma GUTIERREZ AGUILAR y M Pilar LOPEZ RUIZ (2006): "Estereotipo-prejuicio. Programas hacia la tolerancia intergrupar". *Revista Digital de Investigación y Educación*, nº 25. CSI: CSIF. Sevilla.

<sup>136</sup> W. LIPPMAN (1922): *La Opinión pública*, citada en Robin QUIN Y Barrie MCMAHON (1997): *Historias y estereotipos*. La Torre. Madrid, p 8.

<sup>137</sup> W. LIPPMAN (2003): *La Opinión pública*. LANGRE. Madrid.

nos proporcionan modos de pensar y categorizar, maneras de entender el mundo y de interpretarlo.

A continuación se reflejan en tablas sucesivas los estereotipos asociados al género según diferentes autoras/es. En ellas se enumeran aquellos papeles o roles más asociados a niñas y a niños, a mujeres y a hombres. Con todos ellos hemos elaborado una última tabla de análisis que nos ha servido para nuestro estudio.

Diversos autores/as han listado el conjunto de estereotipos, de rasgos que caracterizan lo femenino y lo masculino, elaborando una serie de tablas que les permite asociar a cada género una serie de características observables y valorables socialmente.

La mayoría coincide en sus aportaciones y hablan de niñas pasivas, tranquilas, emotivas, afectuosas, con miedo, inseguridades y soñadoras; al tiempo se caracterizan por ser débiles, frívolas o incoherentes. Por otra, los niños son agresivos, dinámicos, racionales, francos o valientes. Se suelen citar características opuestas para cada sexo haciendo a las personas incompletas en su rol social. Los estereotipos los posicionan en su relación con su entorno y encamina a niñas y niños hacia unas profesiones, estudios, etc.

<b>TABLA I de estereotipos asociados al género.</b> <sup>138</sup>	
<b>Niñas, mujeres</b>	<b>Niños, hombres</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rol esposa-madre (1)</li> <li>• Expresión de emociones (1)</li> <li>• Dependientes(2)</li> <li>• Seguras (2)</li> <li>• Adultas (2)</li> <li>• Responsables (2)</li> <li>• Tranquilas(2)</li> <li>• Detallistas(2)</li> <li>• Sensibles(2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independientes (2)</li> <li>• Seguros(2)</li> <li>• Infantiles(2)</li> <li>• Traviesos(2)</li> <li>• Creativos(2)</li> <li>• Naturales (2)</li> </ul>

<sup>138</sup> (1) MASATS VILADOMS, Dolors y CREUS SOLÀ, Teresa (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil; en SORIANO AYALA, Encarnación; OSORIO MÉNDEZ, María del Mar; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio José (Coords.): *Interculturalidad y género*. Universidad de Almería. Almería, pp. 275-281;

(2) TORRES FERNÁNDEZ, Gemma; ARJONA SÁNCHEZ, M Carmen (1993): "Coeducación"; en *Temas Transversales del Currículum*, 2. Educación Ambiental, Coeducación, Ed. Del consumidor y el Usuario. Colección Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Edita Junta de Andalucía, pp.77-154

Tabla de elaboración propia apoyada en el material de Dolors MASATS y de Gemma TORRES.

En la tabla II observamos la relación de estereotipos masculinos y femeninos que Adela TURÍN citaba en su libro los cuentos siguen contando... tan presente en nuestro trabajo:

<b>Tabla II : Estereotipo de género.</b> <sup>139</sup>	
<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>
Pasivas Limpias Ordenadas Tranquilas Emotivas Soñadoras Amables Dóciles Adultas son madres o princesas; malévolas, frívolas, explotadoras, derrochadoras y sobre todo estúpidas.	Activos Dinámicos Adultos responsables, creativos, a menudo heroicos, leales y capaces de la amistad y el desinterés.
Tabla de elaboración propia apoyada en el material de Adela TURÍN.	

En la Tabla III, se expresan las diferencias en clave de actividades físicas, lo que nos da información relacionada con los diversos contextos en los que una persona puede estar tipificada por el rol que posea:

<b>TABLA III : Estereotipos de género y actividades físicas.</b> <sup>140</sup>	
<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividades de ritmo, expresión, elasticidad, flexibilidad y coordinación</li> <li>▪ Cooperación y tranquilidad</li> <li>▪ Actividades individuales</li> <li>▪ Actividades estéticas</li> <li>▪ Deportes asociados al género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividades de fuerza, resistencia, activas, agresivas o de riesgo</li> <li>▪ Agresivas y competición</li> <li>▪ Actividades grupales y de equipo.</li> <li>▪ Deportes asociados al género</li> </ul>
Tabla de elaboración propia apoyada en el material de Julia BLÁNDEZ.	

En la tabla IV se observan los estereotipos detectados en un estudio en el que el alumnado estaba en el periodo de elección formativa en relación al

<sup>139</sup> Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando...op.cit.* .

<sup>140</sup> Tabla elaborada con el artículo de Julia BLÁNDEZ ÁNGEL, Emilia FERNÁNDEZ GARCÍA, Miguel Ángel SIERRA ZAMORANO (2007): "Estereotipos de género, actividades física y escuela: la perspectiva del alumnado". *PROFESORADO*. Vol.11. Nº 2; pp. 18-19.

futuro laboral, en el que se distingue en las mujeres la falta de confianza en ellas mismas y el miedo al éxito, al tiempo que resalta la visión laboral de los niños relacionada con la capacidad económica del puesto de trabajo. Victoria SAU.<sup>141</sup> también realiza un acercamiento a la cuestión de la “indefensión aprendida” en la atribución del éxito o el fracaso según el sexo: a las niñas su éxito es atribuido a la suerte, a la casualidad, la benevolencia de los demás o diversos factores externos por lo que son más inseguras y tienden a minusvalorar sus logros; en los niños éste es causa de sus habilidades, su esfuerzo o factores internos lo que les da confianza en sí mismo. Por otra parte, el fracaso en las niñas se atribuye por el contrario a factores internos, incapacidad o pocas habilidades propias que les lleva a un autoconcepto pobre y a un perfeccionismo exagerado (alejado de la realidad). Los niños cuando fracasan lo atribuyen a factores externos que no dependen de ellos, a razones políticas o a situaciones sociales injustas.

<b>Tabla IV: el futuro, la educación.</b> <sup>142</sup>	
<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>
Menor confianza en sí misma	Confianza en uno mismo
Minusvalorar logros	Confianza
Dependientes	Planteamiento de metas elevadas y exigentes pero abarcables en campos concretos
Menor autoconcepto	Atribución de logros a la capacidad y esfuerzos personales
Control externo	Varón responsable de la familia
Inseguridad	Estilo de vida: trabajo a tiempo completo fuera de casa
Autoconcepto pobre	Capacidad económica
Sentimiento de culpabilidad	
Miedo al éxito	
Perfeccionismo	
Síndrome del impostor	
No planificación del futuro y sus necesidades: síndrome de cenicienta	
Estilo de vida: trabajo a tiempo parcial o en casa	
Belleza física	
Responsabilidad de cuidado	

Tabla de elaboración propia apoyada en el material de Carmen Jiménez.

<sup>141</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): Psicología Diferencial del sexo y el género. Fundamentos. Vol. 92. Icaria. Madrid, pp.248

<sup>142</sup> Tabla elaborada a través del artículo de Jiménez, Carmen.; Álvarez, Beatriz; Gil, Juan Antonio; Murga, María Ángeles; Téllez, José Antonio (2006): “Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género”. *RELIEVE*, v. 12, n. 2; pp. 261-287.

Gemma TORRES Y Carmen ARJONA.<sup>143</sup>, apuntan la importancia de una persona en su desarrollo integral y a las tablas estereotipadas según género aportan una tercera columna llena de rasgos de una persona con un desarrollo integral: persona estable, franca, intuitiva, etc.

<b>TABLA V: rasgos Masculinos y Femeninos</b>		
<b>ESTEREOTIPOS DE RASGOS MASCULINOS</b>	<b>ESTEREOTIPOS DE RASGOS FEMENINOS</b>	<b>RASGOS DE UNA PERSONA CON UN DESARROLLO INTEGRAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilidad emocional</li> <li>• Mecanismos de autocontrol</li> <li>• Dinamismo</li> <li>• Agresividad</li> <li>• Tendencia al dominio</li> <li>• Afirmación del yo</li> <li>• Objetividad</li> <li>• Cualidades y aptitudes intelectuales</li> <li>• Aspecto afectivo poco definido</li> <li>• Aptitud para las ciencias</li> <li>• Racionalidad</li> <li>• Franqueza</li> <li>• Valentía</li> <li>• Eficacia</li> <li>• Amor al riesgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inestabilidad emocional</li> <li>• Falta de control</li> <li>• Pasividad</li> <li>• Ternura</li> <li>• Sumisión</li> <li>• Dependencia</li> <li>• Subjetividad</li> <li>• Poco desarrollo intelectual</li> <li>• Aspecto afectivo muy marcado</li> <li>• Intuición</li> <li>• Irracionalidad</li> <li>• Frivolidad</li> <li>• Miedo</li> <li>• Incoherencia</li> <li>• Debilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilidad emocional</li> <li>• Mecanismos de autocontrol</li> <li>• Ternura-agresividad</li> <li>• Docilidad</li> <li>• Afirmación del yo</li> <li>• Aptitudes intelectuales</li> <li>• Objetividad</li> <li>• Aspecto afectivo definido</li> <li>• Intuición</li> <li>• Aptitud para las ciencias</li> <li>• Franqueza</li> <li>• Valentía</li> <li>• Eficacia</li> <li>• Amor al riesgo</li> </ul>

Este acercamiento a los estereotipos y a sus diferentes formas de abordarlos motiva la necesidad de elaborar una tabla de estereotipos que recoja los diferentes rasgos expuestos en la bibliografía revisada y tras la unificación de los mismos estudiar su presencia en los cuentos infantiles seleccionados.

<sup>143</sup> Cuadro de elaboración propia apoyada en el texto de MASATS VILADOMS, Dolors y CREUS SOLÀ, Teresa (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil; en SORIANO AYALA, Encarnación; OSORIO MÉNDEZ, María del Mar; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio José (Coords.): *Interculturalidad y género*. Universidad de Almería. Almería, pp. 275-281.

## El cuento infantil como instrumento socializador

En los contenidos expuestos hasta ahora se ha profundizado teóricamente en diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio, y en diversas cuestiones inherentes al mismo; de manera especial, en el desarrollo psicosocial en los años correspondientes al periodo de preescolar y en la construcción social del género; y se han incluido respuestas a interrogantes relacionados con las formas de transmitir mensajes marcados por el género en las edades entre 3-6 años, ya que en la etapa de desarrollo en la que se encuentran, su aprendizaje de conocimientos sociales y la adquisición temprana de estereotipos, forman parte de su construcción como mujeres y hombres.

Se examinan en este capítulo, aspectos relacionados con la herramienta social que hemos elegido para el análisis de la transmisión de estereotipos en el objeto de estudio: los cuentos infantiles. Se incluye en él un acercamiento a los términos de educación y de coeducación para, posteriormente, aproximarnos a la definición de cuento infantil, de su función y clasificación del mismo.

### Educación y Coeducación

Analizar los cuentos infantiles como herramientas transmisoras de cultura, de sociedad, de normas, de valores o de estereotipos que nos conforma como unos determinados seres humanos dentro de una determinada sociedad, de un determinado contexto social nos obliga a detenernos en el concepto de educación que enmarcan nuestro punto de partida sobre la importancia del material utilizado en los contextos formativos.

Desde nuestra perspectiva, es fundamental analizar los cuentos infantiles ya que nos sirven como recurso para enseñar determinados contenidos desde una ecuación formal, informal y no formal. Son utilizados en la escuela y es tan variado los usos y aplicación de los mismos que se hace inevitable definir el punto de vista desde el cual utilizamos la herramienta:

bien entendemos que como material educativo ha de cumplir con los contenidos transversales que se marcan en la legislación por lo que, aunque el objetivo principal sea el aprendizaje de la lectura, también es importante el contenido del texto; o bien, sirven de herramienta de gran atractivo por ser cercana a los esquemas de conocimiento del niño/a. desde nuestra perspectiva no entendemos la ecuación sin la coeducación, o más bien consideramos ésta como el concepto evolucionado de aquella.

La *educación* es un proceso que nos hace libres, entendiendo esta libertad como la capacidad de adquirir las herramientas necesarias que nos permitan ser activos/as en nuestra sociedad. La educación.<sup>144</sup> es un proceso de adquisición de información que se convierte en conocimiento, en valores, en destrezas y en modos de comprender el mundo. Entendemos que en este proceso intervienen varios actores/as: el educando y el educado que son activos y que participan en un proceso mutuo de creación. Como apuntan la filóloga y doctora en ciencias de la educación Dolors MASATS junto a la profesora de didáctica Teresa CREUS “Educar es cultivar las emociones, es inculcar respeto hacia uno/a mismo/a y los/as demás y es ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para que puedan crecer y formar sus propias identidades como individuos/as y como miembros de una (o más de una) sociedad.<sup>145</sup> .

La *educación* nos hace libres ya que lejos de basarse en la acumulación de información, desarrolla habilidades y destrezas que fomentan la capacidad del individuo/a para seguir aprendiendo toda su vida.<sup>146</sup> . Con esta aportación del profesor de lengua Joaquín SERRANO y el doctor en filología románica José Enrique MARTÍNEZ, queda claro la diferencia entre entender la educación como un proceso en el que se adquieren sólo conocimientos a entenderla como un proceso en el que se adquieren las herramientas para ser autónomos/as en nuestro desarrollo.

---

<sup>144</sup> Joseph María PUIG ROVIRA (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Papeles de Pedagogía, Paidós. Barcelona, p.14.

<sup>145</sup> MASATS VILADOMS, Dolors y CREUS SOLÀ, Teresa (2006): “Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil; en SORIANO AYALA, Encarnación; OSORIO MÉNDEZ, Maria del Mar; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio José (Coords.): Interculturalidad y género. Universidad de Almería. Almería, pp. 275-281.

<sup>146</sup> Joaquín SERRANO y José Enrique MARTÍNEZ (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Citado por Isabella LEIBRANDT (2001): “La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. (Revista electrónica).

Además, la educación, nos permite liberarnos del aquí y ahora, que no sólo adquirimos como parte del proceso evolutivo del ser humano, sino que aprendemos y desarrollamos en nuestro contacto con las herramientas que se nos otorgan en el proceso formativo, como explica el catedrático de psicología evolutiva Ignasi VILA MENDIBURU para el que Educar significa posibilitar las habilidades y competencias en lo que se ha denominado el aprendizaje estipulativo, es decir, acercarse a las cosas que no se ven, pero que existen.<sup>147</sup> .

Tras abordar diversos puntos en relación a la definición de educación, conviene volver a pensar sobre los ámbitos de socialización de las personas con el fin de indagar cómo en nuestras sociedades se instruye y educa a unos y otras de manera no sólo diferente sino desigual.<sup>148</sup> , lo que nos direcciona a una escuela coeducativa que transmita conocimientos, valores y actitudes a los/as sujetos que la constituyen, niños y niñas potenciando las habilidades para que cada individuo independientemente de su sexo las integre en su personalidad, es decir, se pretende que toda persona tenga la oportunidad de potenciar aquellos valores, actitudes y conocimientos que posibilitan un desarrollo integral de su personalidad, lo que a su vez le permita, una integración responsable y participativa como miembro de la sociedad en la que vive, sin hacer diferencias por razón de sexo".<sup>149</sup> .

Cuando hablamos de la coeducación es necesario precisar más algunos de los elementos que forman parte de las definiciones anteriores. Porque educar con una perspectiva coeducativa implica dos grandes tareas interconectadas: colaborar con la erradicación de las desigualdades de género y mantenernos alerta ante el sibilino o explícito sesgo de género que atraviesa la cultura escolar y las nuestras mismas actitudes del profesorado en la práctica pedagógica.<sup>150</sup> .

---

<sup>147</sup> Ignasi VILA MEDIBURU (2000): "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 22. Educación Inicial; pp. 41-60.

<sup>148</sup> Ana GONZALEZ y Carlos LAMAS (coords) (2006): *Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Mujer y Educación, 166. Grao. Barcelona, p.8.

<sup>149</sup> Gemma TORRES FERNÁNDEZ; M Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1993): "Coeducación", en *Temas Transversales del currículum, 2. Colección Materiales Curriculares para la Educación Infantil*. Edita Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, p. 81.

<sup>150</sup> Alicia H. PULEO GARCÍA (2001): "Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica", en Nieves BLANCO (coord.) *Educación en femenino y en masculino*. AKAL. Madrid, p. 21-29.



El reto que la coeducación tiene es eliminar las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino, además de establecer intersecciones entre las clasificaciones sociales de ambas categorías y transmitir contenidos democráticos extensibles a todas las personas, hombres y mujeres, tanto en las esferas públicas como las privadas. En esta última línea, la catedrática Consuelo FLECHA.<sup>151</sup> apunta que aportando diversidad cada alumno y alumna podrá ser lo que quiera ser sin que éste marcada por efectos de la desigualdad personal, social o política.

Son el pensamiento y los argumentos binarios.<sup>152</sup>, los que representan la masculinidad y feminidad como formas complementarias de entender el mundo, y por ende, nos enseñan a contraponer los roles asociados a cada uno de los géneros como buenos o malos, importantes o superficiales, interesantes o sin interés, necesarios o innecesarios, relevantes o irrelevantes; masculinos o femeninos. No nos movemos desde nuestro punto de vista en la igualdad/desigualdad, sino en la igualdad/ diferencia que encierra un significado plural porque incluye la diversidad entre las personas.

## El Aprendizaje de la lectura

Para plantear el aprendizaje de la lectura, vamos a retomar algunos aspectos teóricos ya citados como la mediación, los signos, o la interacción social. Nos detenemos en el aprendizaje lector y en capacidades que se poseen en la infancia y, más en concreto, en la etapa preescolar.

El cuento infantil como herramienta de enseñanza-aprendizaje, funciona por diversas razones, por la cercanía al mundo conocido, por el uso repetido de los esquemas de conocimiento que niños y niñas adquieren a tempranas edades porque transmiten formas de ser y de actuar.

---

<sup>151</sup> Consuelo FLECHA GARCÍA (2005): "Mujeres, género y diversidad: ¿Qué hace la educación?"; en Julio RUIZ BERRIO y Gonzalo VÁZQUEZ GÓMEZ (coords.): *Pedagogía y Educación ante el siglo S.XXI*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la educación.

<sup>152</sup> Amparo TOMÉ GONZALEZ (2001): "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela"; en Nieves BLANCO (coord.): *Educación en femenino y en masculino*. AKAL. Madrid, p. 90.

Entre los 3-6 años, que es la edad objeto de estudio, las niñas y niños no han adquirido en su mayoría la capacidad lectora, aunque aprenden capacidades que motivarán éste aprendizaje. Es por tanto, el cuento una herramienta que en estas edades necesita de un/a mediador/a que sí posea la capacidad de leer para transmitir sus contenidos del texto.

A continuación, describiremos brevemente qué significa leer, posteriormente abordaremos el término de literatura infantil para comprender la dificultad de este género en relación a la unicidad de criterios de uso en el contexto educativo, y por último se define el cuento infantil.

## 1. Aprender a Leer

Citando a Teresa DURÁN, la lectura, en su sentido más directo, “es el acto de descodificar lo escrito”.<sup>153</sup>, la capacidad para descifrar y para interpretar los signos gráficos. Aprender a leer multiplica nuestras posibilidades de acercarnos a la sociedad en la que nacemos, a entenderla, en la medida en que somos capaces de atribuir significado a los signos que nos rodean; signos que sólo lo son si existen receptores, es decir, mediadores/as en el acto de comunicar y de dar significado a las palabras.

En el acto lector se unen una serie de operaciones intelectuales y de inclinaciones afectivas, más o menos conscientes. Estas operaciones son: memorizar, interpretar, valorar y organizar, a las cuales, de una u otra manera, se alude al describir qué es la lectura. Entre las múltiples definiciones que pueden darse de la capacidad de leer apuntamos que leer sería la capacidad humana para ordenar significativamente los signos sensoriales que nos llegan a través de los sentidos, implicando en ello nuestra emotividad, es decir, leer es percibir unos signos, unas imágenes, y reconocer esas informaciones comparándolas con los registros y las categorías que el cerebro tiene activados.<sup>154</sup>. Por tanto, un soporte necesario para que tenga lugar el acto lector es el soporte cultural.<sup>155</sup> que

---

<sup>153</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Grupo ANAYA. Madrid, pp. 7-14.

<sup>154</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Ibidem*, pp. 7-14.

<sup>155</sup> El soporte cultural viene definido por dos tipos de accesos y dos tipos de procesos, unos micropocesos (reconocimiento de palabras, comprensión de las proposiciones) y otros macroprocesos (integración de la información, construcción

implica un reconocimiento efectivo de las palabras (acceso léxico), una comprensión de las preposiciones, y una integración de todas ellas en un conjunto coherente (acceso comprensivo), que permita desvelar el significado.

Leer es un viaje al interior de uno/a mismo/a, al que llegamos a través de la senda de las páginas de un libro, y cuyas consecuencias son impredecibles. Leer exige esfuerzo, silencio, concentración y soledad.<sup>156</sup> ;

En las sociedades actuales siempre se presenta la necesidad de leer y cuando se cuenta con ese aprendizaje se encuentra continuamente mensajes para ser leídos, porque siempre estamos interactuando con nuestro entorno. Entre los tres y seis años no todas las niñas y niños en nuestra sociedad tienen aún capacidad de leer, de descodificar los signos, de conocer y reconocer los nombres de las letras, el sonido de sílabas y de palabras. Sin embargo, en aquellas culturas donde la escritura no está establecida, o mientras no lo estuvo, la transmisión oral desafía a la muerte de retener la memoria.

El habla ha sido la principal herramienta de pervivencia. Sobre la base del habla se crearon las mitologías, las leyendas, los cuentos populares, las narraciones orales, los aforismos, las canciones, los refranes, los proverbios, y un sinfín de importantes tradiciones literarias orales específicas para cada cultura, característica que ha hecho que, al transmitirse de generación en generación, existan variaciones en el paso de una a otra.

La lengua es el primer grado de abstracción del habla, y nos permite vehicular una literatura escrita, que es una de las manifestaciones de la cultura de cada pueblo. En el proceso de aprendizaje durante la infancia primero van las palabras y luego la situación de esas palabras respecto al yo. En el relatar de un cuento llegará un momento que los sonidos, que eran pura percepción auditiva, se transformen en revelación, en comprensión de la existencia propia y del entorno. Las palabras no significan solo cosas, sino que vehiculan, además, "mis" cosas. Es por esto

---

del significado del texto). Para que se produzcan macroprocesos el lector ha de activar las experiencias de conocimiento general del mundo almacenadas en su memoria, ubicando su contenido dentro de los esquemas mentales disponibles.

<sup>156</sup> Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. op.cit., p23-25.82.

por lo que los cuentos poseen importancia y existen.<sup>157</sup>..

La lectora, o lector, debe conocer el contexto en el que se desarrolla la acción. No puede haber una gran distancia entre lo que se lee y lo que se sabe, se conoce o se ha vivido, porque sería difícil establecer conexiones y enmarcar el contenido en sus esquemas generales del mundo; pero, al tiempo, ha de despertar la curiosidad de quien está leyendo, lo que se ha denominado ***instrucción positiva***. La construcción significativa es la consecuencia del proceso interactivo entre dos escenarios. El necesario movimiento cooperativo entre lector/a y autor/a integra ambos escenarios posibilitando el resultado de la actividad lectora.

En la escuela, el aprendizaje de la lectura se realiza cuando el niño/a ha adquirido una serie de capacidades básicas para favorecer los aprendizajes, habitualmente en torno a los 6 años. En la observación de este proceso podemos comprobar no pocas veces que antes de esta edad sí es posible el aprendizaje lector, ya que niñas y niños comprenden el lenguaje oral desde el segundo año, y están rodeados de símbolos que posibilitan acercarse a la lectura a una edad más precoz. Sin embargo las afirmaciones respecto a este tema son contradictorias, hay especialistas que consideran que antes de los 6 años no se tiene la suficiente madurez.<sup>158</sup>.. para apropiarse del lenguaje escrito, y otros defienden una postura más flexible. Sea cual sea la postura que se adopte ante este proceso tan complejo como es la lectura, sí hay acuerdo común en que son necesarias unas habilidades previas, como psicomotricidad, percepción-discriminación auditiva y visual, desarrollo del lenguaje y, sobre todo, riqueza de vocabulario.

## Literatura Infantil: construcción del conocimiento social

El concepto de literatura infantil es reciente.<sup>159</sup>., ya que es un tipo de escritura que ha estado diluida en la literatura general. Normalmente

---

<sup>157</sup>. Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op. Cit., pp. 19-26.

<sup>158</sup>. Mario G. RODRÍGUEZ (1985): "Enseñanza de la lengua escrita. ¿A qué edad?". *Infancia y Aprendizaje*, 30; p.39-48.

<sup>159</sup>. María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): "Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros". *Garzoa: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de cultura popular*. Nº5; p.10.

considerada género menor no se han valorado, o se han olvidando sus cualidades literarias, subrayando sólo su capacidad de instrucción en la infancia.

La literatura infantil.<sup>160</sup> nació como un corpus de libros moralizantes y caracterizados por una ficción realista que condenaba a la fantasía de los cuentos de hadas las tinieblas exteriores.

Para Victoria SOTOMAYOR.<sup>161</sup>, la literatura infantil reelabora la realidad creando un mundo paralelo en el que emisores/as y receptores/as se encuentran. Un mundo que se rige por sus propias reglas ficcionales y se sitúa en un plano absolutamente diferente al del mundo real. Delimitar lo que se entiende por literatura infantil es impreciso, por la dificultad en señalar, por un lado lo literario de lo no literario, y por otra, porque el término infantil alude a una realidad donde convergen factores educacionales, psicológicos y lingüísticos.

En muchos casos es entendida como manifestación literaria popular que ha de tenerse en cuenta por varios aspectos; en primer lugar, por ser un material accesible a un amplio sector social; en un segundo lugar, porque nos permite estudiar la producción de significados culturales extendidos; y en un tercero, por la relación que desvela entre la cultura y las estructuras de poder e ideológicas dominantes.<sup>162</sup>

La literatura infantil viene determinada por la naturaleza de sus destinatarios/as, que nos orienta hacia tres tipos: la creada para ser leída por niñas y niños; aquella creada para gente adulta y que el público infantil se apropia de ella; y, por último, la literatura oral, dispersa en juegos, canciones, adivinanzas, todo eso que constituyen el folklore infantil.

Los estudios de PIAGET aportaron la conciencia explícita de los problemas

---

<sup>160</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (1998): La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, p.53-78; 134-141.

<sup>161</sup> Victoria SOTOMAYOR SAÉZ (2000): "Lenguaje literario, géneros y literatura infantil" en Pedro CERRILLO y Jaime GARCÍA (coords.): *Presente y futuro de la literatura infantil*. Universidad Castilla-La Mancha; citada en María del Mar RAMÓN TORRIJOS(2005): "Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros". *Garzoa: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de cultura popular*. Nº 5. (Revista electrónica).

<sup>162</sup> María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2007): "Dentro y fuera de la norma: representación textual de la mujer detective en la literatura Anglo-norteamericana". *Garzoa: Revista de la Sociedad Española de estudios Literarios de Cultura Popular*. Nº 7; p.254.

de comprensión implicados en la lectura, además de unos criterios genéricos sobre la división de libros según la edad de las y los/as destinatarios/as. Sin embargo, ya en la infancia se suelen manifestar, entre otras capacidades, un nivel de razonamiento más complejo de lo esperado por las teorías piagetianas, debido a que la visión de Piaget del niño o niña remitía a una persona en solitario, cuando en realidad, hallan una gran ayuda en las situaciones sociales para construir su comprensión del mundo, manifestando mayor sofisticación en la comprensión de los aspectos sociales. VIGOSTKY, cuando en los años sesenta del siglo pasado, señalaba el papel del lenguaje como instrumento esencial para el aprendizaje, describía los procesos mentales de construcción del significado a partir de la idea de que el juego y el lenguaje representan la trascendencia del aquí y ahora, con la finalidad de construir modelos simbólicos que permitan entender el mundo.

La literatura infantil (oral o escrita), 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 de lenguaje y de representación artística.<sup>163</sup> Se coloca a la altura de sus receptores y, al tiempo, tira de ellos/as y les sostiene (ZDP). 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*.<sup>164</sup> Los cuentos, es una de las maneras de integrarse en la comunidad humana.

Antes de la aparición del cuento encontramos recopilaciones de elementos míticos comunes que fueron recogidos y transmitidos a través de leyendas populares y transcritas por diferentes autores/as. En la Edad Media la infancia no contaba con una literatura específica, las lecturas se compartían con los adultos/as. Las recopilaciones de Perrault de los cuentos en la literatura infantil, se asocian al nacimiento de los cuentos de hadas; cuando éstos pierden su oralidad, además de elaborarse para agrandar o educar. Posteriormente, los hermanos Grimm, a partir de 1812, recopilan cuentos de la infancia y del hogar, y se convierte el cuento de hadas, definitivamente, en material de lectura infantil.

---

<sup>163</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". Op.cit., p. 204.

<sup>164</sup> Angélica SÁTIRO (2006): *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Octaedro. Barcelona, p.94.

En los años cincuenta del siglo pasado, los cuentos infantiles fueron denostados por su supuesta falta de compromiso con el mundo real, por ofrecer una evasión poco formativa de valores humanos; por su grado de violencia que podía ser la causa de trastornos, ya que a menudo era ejercida por los personajes importantes, y también por su propuesta de supuestos modelos y comportamientos sociales moralmente reprochables. Las posiciones pedagógicas vieron los cuentos de hadas como la descripción de un mundo arcaico, expresión de ideologías primitivas que educaban perpetuando el orden establecido. Poco después, en los años setenta y ochenta, crece la desconfianza educativa hacia los cuentos de hadas, provocada por los movimientos de renovación pedagógica. A pesar de todo, niños y niñas se adscriben entusiastas a estos tipos de cuentos que no excluyen la fantasía y autocomplacencia de la infancia.

BETTELHEIM (Viena, 1903 - Los Ángeles, 1990).<sup>165</sup> se refería entonces a la necesidad de no prolongar la infancia con determinados cuentos, sino de suministrar un alimento adecuado y sólido para el crecimiento personal e imaginativo. Y defiende, para ello, el uso de los cuentos de hadas ya que, en su opinión, éstos alcanzan las capas oscuras del inconsciente y contribuyen a cambiar la vida, mientras que los relatos realistas sólo la muestran tal y como es. Según este psicoanalista.<sup>166</sup>, los cuentos poseen una función liberadora y formativa para la mentalidad infantil, permite enfrentarse a los problemas en el inconsciente y tener la batalla ganada por ser "buenos". Niñas y niños se identifican con los personajes de los cuentos y experimentan, por ellos, sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, no como algo impuesto, sino como un descubrimiento personal.

Estos argumentos contrapuestos sobre el uso del cuento como material de uso pedagógico se han mantenido en todas las épocas; también ahora. En realidad, la función educativa se ha ido adaptando a los cambios sociales, aunque el énfasis otorgado a esta función de los libros infantiles haya variado con el tiempo. El peso de este requerimiento educativo se ha matizado al aceptarse otras funciones, de entretenimiento y de ocio, que han explicitado la doble función de los libros infantiles.

---

<sup>165</sup> Bruno BETTELHEIM. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. Madrid.

<sup>166</sup> Bruno BETTELHEIM. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*; citado por María DE JESÚS CEJAS (2000): "Experiencia áulica con la obra "Psicoanálisis de los cuentos de hadas" de Bruno Bettelheim. Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías, N° 14.

Una segunda polémica planteada se centra en el carácter literario de la literatura infantil. Se defendía la existencia de libros infantiles y, por otra parte, se polemizaba sobre los criterios que hay que tener en cuenta para la crítica y valoración de los libros infantiles y juveniles. Especialistas que establecieron la jerarquía de los mejores libros infantiles a partir de criterios utilizados para la literatura de adultos/as; y especialistas que reivindicaron la valoración en función del éxito entre los destinatarios/as.

En las últimas décadas del siglo veinte, los medios anglosajones presentaron dos posturas: *book people*, y *children people*.<sup>167</sup>. Quienes defendían el *book people* se preocupaban de buscar los mejores criterios para separar la verdadera literatura del material de lectura; y quienes apostaban por la posición de *children people*, eran sectores acostumbrados a tratar con la infancia y, por ello, se preocupaban por su desarrollo psicológico. Ambas posturas, sin embargo, no nos llevan a una solución clarificadora sobre qué es lo que se debe leer en la infancia, sino más bien, asumen la inferioridad literaria de la literatura infantil, además de abandonar la reflexión teórica a favor de una cierta practicidad orientada hacia la animación lectora.

Entre estas dos tendencias se ha perfilado la definición del cuento, sus características y otras consideraciones en torno a este tipo de relato. Por una parte, apoyando una literatura moderna y portadora de valores convenientes para la infancia; y, por otra, eligiendo la recuperación del folklore por ser "conveniente" para la infancia debido al mensaje transmitido. Además, abogando bien por los libros "botiquín" remedio de los problemas de nuestra infancia, según su edad y situación, o bien por la defensa de la fantasía y la recuperación general de la ficción fantástica en los parámetros culturales de nuestra sociedad.

## El cuento infantil

El cuento emerge de una tradición transmitida oralmente, existiendo sin conciencia de su género; de una larga tradición, probablemente la más

---

<sup>167</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, pp. 41-53.



antigua a pesar de su posterior trascendencia escrita. En un principio aparece unido a otras formas narrativas, como el mito o epopeyas, y poco a poco va tomando autonomía.

Podemos acercarnos a la definición, tipología y función del cuento partiendo de lo que nos ofrece la escritora y educadora Angélica SÁTIRO:

*"El cuento se caracteriza por ser una narración breve de diferentes tipos: de hadas, de aventuras, de animales, humorísticos, seres fantásticos, etc. Tiene un valor educacional inconfundible porque cultiva la capacidad de emocionarse y canaliza las dudas, angustias, miedos, pensamientos y aspiraciones, por lo que se usa para introducir a niñas y niños en la realidad social y lingüística."*<sup>168</sup> .

## 1. Definición de cuento infantil.

Los cuentos infantiles parecen tener vestigios de antiguos mitos y, aún separados de éstos, conservan huellas de numerosísimos ritos y costumbres de los diferentes pueblos. También se apartan de la forma cuento, la fábula y la leyenda.<sup>169</sup> . El *mito*<sup>59</sup> es un relato sobre la divinidad o seres divinos, en cuya realidad cree el pueblo y la leyenda aborda acontecimientos pasados recientes y personajes seculares. A través de éste se le trata de dar un significado y sentido a la vida humana, en ellos se haya la base de las alegorías y emblemas ingeniosos, además de ser un vehículo para la moralización.<sup>170</sup> . Por otra parte, la *fábula*<sup>59</sup> refiere acontecimientos del pasado remoto y personajes divinos utilizando animales y cuya función didáctica además de recreativa, encierra un mensaje ético o una moraleja. La *leyenda*<sup>60</sup> es una descripción geográfica pormenorizada, además de una precisa aportación sobre las características que poseen los personajes que protagonistas de la historia, tiene un matiz más real y se ubica en la

---

<sup>168</sup> Angélica SÁTIRO (2006): *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Op.cit., p. 95.

<sup>169</sup> María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): *Literatura popular infantil*. Una aproximación al cuento como género literario; Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete. Nº 19; pp.149-159.

<sup>170</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): "De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario". *Contextos educativos*, 4; pp. 245-247.

memoria colectiva de un pueblo. Por último definimos el *cuento*.<sup>171</sup>.. como un género narrativo. Éste se caracteriza por ser secuencial, es decir, el argumento de la historia progresa. El cuento posee los siguientes rasgos formales: brevedad, primacía de la trama, condensación y síntesis, brevedad e intensidad y estructura específica. El cuento es el género más adecuado para la transmisión de valores educativos.

Amando LÓPEZ y Eduardo ENCABO.<sup>172</sup>.. definen el cuento como un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios. Es una creación literaria de naturaleza oral o escrita, en la que se relatan vivencias, fantasías, experiencias, etc., se aproxima tanto a lo fantástico como a lo real, de forma artística y con la finalidad de divertir y enseñar.

El cuento es una narración breve en prosa, que por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción -cuyos personajes son hombres, animales humanizados o cosas animadas- consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio.<sup>173</sup>..

En una posición diferencial, como hemos apuntado anteriormente, los cuentos tradicionales son rechazados por la violencia, los valores y funciones tradicionales representados en ellos, sin embargo, Astrid LINDAREN (Astrid Anne Emilia ERICSSON) escritora sueca (1907-2002), autora de *Los Hermanos Corazón de León*, afirma que los/as niños/as necesitan libros con los cuales puede crecer su imaginación. Los/as niños/as necesitan imágenes, "imágenes de mundos conocidos y desconocidos, de cosas cercanas y maravillas lejanas". No sólo las aventuras son estímulos, sino que los conflictos representan a una persona en una situación donde los/as niños/as pueden encontrar soluciones para sus problemas.<sup>174</sup>.. Y en

---

<sup>171</sup> Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Grupo Anaya. Madrid, p.23-82

<sup>172</sup> José Manuel TRIGO CUTIÑO y otros/as (1997): *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla. Guadalmena; citado por Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): "De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario". *Contextos educativos*, 4; pp. 245-247

<sup>173</sup> Enrique Anderson Imbert (1979): "Teoría y técnica del cuento", Buenos Aires. Marymar Ediciones SA; citado por María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): *Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario*, Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete. Nº 19; pp.149-159.

<sup>174</sup> Citada por Isabella LEIBRANDT (2001): "La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas". *Espéculo. Revista de estudios*

el otro lado de la balanza, Joaquín SERRANO y José Enrique MARTÍNEZ apuntan que la literatura 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, para el desarrollo de las habilidades y destrezas que le permitan fomentar en el individuo la capacidad de seguir aprendiendo.<sup>175</sup> .

Se reconoce la importancia de este género en la formación tanto cognitiva como afectivo-social de las personas, teniendo una labor lúdica y educativa. Armando LÓPEZ y Eduardo ENCABO.<sup>176</sup> .citan algunos enfoques que defienden la educación y el aprendizaje de la lengua y la literatura. En primer lugar, la defensa de un enfoque comunicativo-funcional basados en la construcción conjunta. En segundo lugar, la presentación del pensamiento ligado a los significados afectivos. En tercer lugar, la apropiación del lenguaje de la persona en diferentes contextos y situaciones para lo que es imprescindible el uso de la imaginación. En cuarto lugar, por último, el uso didáctico de la literatura con su doble función de apoderarse de un lenguaje cotidiano y del literario.

## 2. La función del cuento infantil

La literatura infantil y juvenil se ha desarrollado siempre a caballo entre una función literaria y una función educativa.<sup>177</sup> . La importancia de los cuentos como instrumento tanto para el desarrollo general del niño/a como para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Los cuentos ejercen influencia en la educación de la infancia y son instrumentos para que padres, madres y docentes lo redescubran como un apoyo moral y emocional.<sup>178</sup> .

---

*literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

<sup>175</sup> Joaquín SERRANO y José Enrique Martínez (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Oikos-Tau. Barcelona.

<sup>176</sup> Armando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): "De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo". *Contextos educativos*, 4; p. 241.

<sup>177</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, p.38.

<sup>178</sup> María Dolores ALONSO-CORTÉS FRADEJAS (1998): "La voz y los cuentos en el aula". *Revista contextos*. Nº 31-32; p. 157.

Para Teresa COLOMER la *primera función*<sup>179</sup> de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario.<sup>179</sup> humano configurado por la literatura. El imaginario son las imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan para entender el mundo y las relaciones sociales. Los/as niños/as se familiarizan con muchos elementos del imaginario a través de las historias y el folklore, que les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender alusiones culturales de su entorno y reconocer estos elementos en otras lecturas (construyen esquemas de conocimiento). Algunos elementos son más universales y otros pertenecen a una cultura concreta, todos ayudan a construir los diferentes niveles de pertenencia al grupo. La *segunda función* de la literatura es la de facilitar el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura y la *tercera función* es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los/as niños/as para darles a conocer cómo es y cómo se desearía que fuese el mundo. Aprenden a identificar lo representado y los valores atribuidos a las cosas, teniendo en cuenta que la literatura es una más de las fuentes de socialización.

Para Angélica SÁTIRO.<sup>180</sup>, las funciones del cuento son: en primer lugar la formación ética, al transmitir oralmente comportamientos que se integran por los escuchantes; en un segundo lugar la educación creativa, al incentivar la imaginación a través de vivencias fantásticas y fabulosas; y en tercer lugar, la colaboración con el currículo escolar en temáticas complejas como el origen o la muerte de difícil abordaje desde otros materiales.

Isabella LEIBRANDT.<sup>181</sup> apunta que la literatura no debe limitarse al aprendizaje de destrezas instrumentales y conocimientos conceptuales sobre géneros, épocas y autores, sino que debe proporcionar experiencias estéticas literarias y motivar a la lectura.

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. Le permite desplegar su imaginación y desarrollar su creatividad, utilizando el juego y la palabra para ello. Estas creaciones poéticas de origen popular suponen una primera

---

<sup>179</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.

<sup>180</sup> Angélica SÁTIRO (2006): Jugar a pensar con leyendas y cuentos. Op.cit., p. 95.

<sup>181</sup> Isabella Leibrandt (2005): "La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas. Op.Cit.

socialización.

Según Dolors MASATS y Teresa CREUS.<sup>182</sup>, 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"*.

Marisa MERINO.<sup>183</sup> en su artículo "Valores para un nuevo siglo en los cuentos de hadas: apostar por la inocencia", señala que es preciso enseñar valores morales a los/as niños/as para convertirnos auténticamente en humanos. Los valores se transmiten a través del ejemplo y de la práctica, y es precisamente este sentido práctico y el repertorio de experiencias y modelos que ofrecen los cuentos de hadas, lo que les hace importante en su aportación moral. A través de los cuentos de hadas se desarrolla la imaginación de los niños y niñas y se canaliza su evolución mediante historias que les muestran los problemas de forma simplificada. Además son un vehículo de transmisión cultural con múltiples contenidos estéticos, religiosos, folklóricos, simbólicos y morales. Nos enfrenta a un bien y a un mal bien definidos y a un héroe/heroína con un final feliz que evita la angustia o la frustración. Para esta autora los cuentos nos ayudan a responderle al mal con el bien, el bien que no puede estar ausente de una cierta sabiduría que da la experiencia y el desarrollo de nuestra conciencia. Participando de esta idea de transmisión, en un estudio de María Belén

---

<sup>182</sup> MASATS VILADOMS, Dolors y CREUS SOLÀ, Teresa (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil; en SORIANO AYALA, Encarnación; OSORIO MÉNDEZ, María del Mar; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio José (Coords.): Interculturalidad y género. Universidad de Almería. Almería, pp. 275-281.

<sup>183</sup> Marisa MERINO (2000): "Valores para un nuevo siglo en los cuentos de hadas: apostar por la inocencia". *Puertas a la lectura*, N° 9-10; pp. 128-132.

MARTÍN LUCAS.<sup>184</sup> en el que se analizan cuentos escritos por mujeres canadienses, se refleja como cada voz contribuye a la creación de un tapiz, y se transmite información sociocultural de la mujer en Canadá a pesar de las diferencias existentes entre los cuentos.

En el uso de los cuentos se ha de prestar atención a la didáctica del género.<sup>185</sup>, al reafirmarse los roles sexistas, ya que el alumnado al que va dirigido este material no cuestiona los valores transmitidos. Las propuestas frente al material son diversas Ana ORTEGA plantea no cambiar el cuento y mantener las funciones de cada uno de los personajes y trabajar la necesidad de cuestionar la realidad con el alumnado. Ella propone la elaboración de unidades didácticas a partir de literatura reconocida por su autoría o por tradición de generaciones, para no alterar la función didáctica de los cuentos.

Pero, ¿qué transmiten los cuentos en sus aparentes inocuas historias? En un estudio realizado por Antonio GARCÍA.<sup>186</sup> sobre el lenguaje de los cuentos infantiles se analizan estadísticamente las palabras más frecuentes en una muestra representativa. De los sustantivos más frecuentes en los cuentos analizados destacan casa (casa, puerta), día (día/as, vez, noche, tiempo, años), rey y reina, padre y madre, príncipe y princesa. El autor describe los sustantivos y la fórmula en la que éstos aparecen. *Casa* aparece como concepto ligado al lugar donde se regresa, donde se vive en diferentes circunstancias. *Día/as, vez, noche, tiempo, años* sitúan al lector/a o prelector/a en un momento temporal. Los sustantivos *rey y reina* aparecen en concurrencias distintas y con significados diferentes. Rey es el personaje principal o secundario, pero reina es usado o como personaje principal o como antagonista. El rey es la institución deseada, la justicia, la garantía de prosperidad, equilibrio y búsqueda de soluciones. Es el ideal. La reina es la malvada antagonista ambiciosa, excepto cuando es reina-madre. Los cuentos transmiten género.

---

<sup>184</sup> Elisabeth RUSSELL (2004): "María Belén Martín Lucas: 1999. Género literario/género femenino: veinte años del ciclo de cuentos de Canadá". Bells. Barcelona English *Language and literatura Studies*. Nº 13. Edicions i publicacions de la Universitat de Barcelona.

<sup>185</sup> Ana ORTEGA LARREA (2007) "Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros." En Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y cultura española: la Didáctica de la enseñanza para extranjeros. Onda: JMC, pp.311-324.

<sup>186</sup> Antonio GARCÍA VELASCO (2005): *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Ediciones Aljaima. Málaga, pp. 102-134.

Los cuentos se han utilizado en las primeras edades, etapas de educación preescolar e infantil con la pretensión de cumplir objetivos como motivación, lateralidad, coordinación, trabajo en grupo, desarrollo cognitivo, etc.... además de entretener. El recurso se posterga en la educación primaria y secundaria por otro tipo de actividades y recursos denominados *más serios*. Esta cuestión se replantea debido a las posibilidades de los cuentos para el desarrollo en el alumnado de la competencia comunicativa y de emancipación intelectual.

Siguiendo las etapas evolutivas de Piaget se expone a continuación una tabla que relaciona los cuentos con las habilidades y capacidades desarrolladas por los niños/as. Los/as autores/as señalan que las divisiones son flexibles en relación a los márgenes de edad establecidos ya que cada etapa se prolonga o acorta en función de cada individuo/a y de factores como estímulos del entorno, la familia, los iguales, el contexto, etc.<sup>187</sup>. Sin embargo todas ellas conforman un continuo evolutivo que requiere el paso y la consolidación de la etapa anterior:

**TABLA VI.** Se expresan las etapas de desarrollo infantil y los cuentos asociados a estas edades. En la última columna se expresan las habilidades y capacidades desarrolladas en cada cuento.

<b>Piaget: Etapas del desarrollo</b>	<b>Edad aprox.</b>	<b>Cuentos</b>	<b>Habilidades y Capacidades desarrolladas</b>
<b>Sensoriomotor</b>	18 meses	Libros de imágenes Libros de diorama	Movimientos simples. Manipulación.
	2 años	Cuentos de hadas, de ficción, maravillosos Folclore infantil y juegos populares	<b><i>Estrechamente relacionado con la adquisición del lenguaje.</i></b> Capacidad simbólica. Mundos posibles.
<b>Preoperacional</b>	4 años	Cuentos tradicionales (Perrault y Grimm)	Los/as niños/as escuchan y se esfuerzan por percibir. Creatividad, imaginación transformación de

<sup>187</sup> Carmelo MORENO MUÑOZ; Rebeca VALVERDE CARAVACA (2004): "Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura". Glosas Didácticas, *Revista electrónica Internacional*, N 11; pp. 169-171.

			Referida a la vida adulta. Conocimientos e identificación del entorno próximo.
Operaciones concretas	8-12 años	Aventuras, bibliografías de los personajes míticos y cuentos clásicos.	<b>Subsiste durante toda la vida.</b> Normas sociales Ritualización en el juego Ambiente.
Operaciones formales	12-20 años	Suspense y sorpresa. Mitos, leyendas y cuentos heroicos.	

Adaptación de la tabla realizada por Carmelo MORENO MUÑOZ y Rebeca VALVERDE CARAVACA en la que se omite la columna dedicada al juego.

En este trabajo de investigación analizaremos aquellos cuentos que se editan teniendo en cuenta las edades entre 3-6 años en la que los cuentos de hadas y tradicionales son los más representativos. Los libros para primeros/as lectores/as que utilizan la imagen, la fragmentación en secuencias cortas o los recursos de repetición-variación de las frases para facilitar la lectura autónoma de unos/as niños/as que, con seis y siete años, poseen poca habilidad lectora pero una capacidad ya bastante notable para entender historias.<sup>188</sup>

La función de los cuentos de desarrollar la capacidad simbólica, necesaria para el conocimiento del mundo, del lenguaje de la estructuración del pensamiento e identidad personal hace plantearse la necesidad de utilizar cuentos con perspectiva de género sea cual sea el uso final, al menos en el contexto educativo. 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; ayudar a la comprensión y aprendizaje de la lengua, así como pautas y conductas de diálogo; enseñar sobre el entorno: normas, valores, conductas; implicar una progresión del alumnado al usar recursos y

<sup>188</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, N° extraordinario; p. 204-206.



ponerlos en práctica; y potenciar la capacidad creativa.<sup>189</sup> .

Para Bruno BETTELHEIM.<sup>190</sup> .los cuentos tienen una función liberadora y formativa para la mentalidad infantil. Al identificarse con los distintos personajes de los cuentos, niños y niñas comienzan a experimentar sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, no como lecciones impuestas, sino como descubrimiento, como parte orgánica del vivir. Considera los cuentos como parte inestimable del placer estético y de apoyo moral y emocional de la niñez.

El desenlace positivo de los cuentos populares ha sido uno de los aspectos más valorados y los/as educadores/as abandonaron los cuentos didácticos que terminaban con el castigo. En la actualidad, la literatura infantil ha ido ampliando las posibilidades de distintos finales. Teresa COLOMER.<sup>191</sup> .cita tres tipos de finales:

1. La aceptación y asunción del conflicto dentro de una nueva vida: el conflicto parte del propio personaje y la salida pasa por la maduración del mismo.

2. Los abiertos que no dan un final, presenta una realidad más compleja en la que las cosas no se solucionan del todo y para siempre. Se tocan temas sociales teniendo una verosimilitud narrativa y fomentando la toma de conciencia de éstos. Se fomentan aprendizajes más sutiles como la ambigüedad, los niveles de significado y el juego literario.

3. Los finales negativos que dejan el conflicto sin finalizar. Es una lectura que impacta y se debate la conveniencia para los lectores/as jóvenes. Cuando se dirige a los más pequeños/as el final negativo se asocia con el humor y el juego, y en la juvenil se busca un impacto emocional.

La presencia de diferentes tipos de finales aumenta en función de la edad de los lectores/as a la que va dirigida a medida que éstos/as adquieren más recursos narrativos. También encontraremos lecturas en los que no existe un único patrón ya en una literatura más compleja que abarque varios

---

<sup>189</sup> Carmelo MORENO MUÑOZ; Rebeca VALVERDE CARAVACA (2004): "Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura".Op.cit., pp. 166-171.

<sup>190</sup> Citado María de Jesús CEJAS (2000): "Experiencia áulica con la obra "Psicoanálisis de los cuentos de hadas", de Bruno Bettelheim". *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*. N<sup>o</sup> 14.

<sup>191</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". Op.Cit., pp.207-216.

temas secundarios cada uno puede poseer un final diferente. La polémica sobre lo más adecuado en función de la edad se centra en la no capacidad de los más pequeños/as de asimilar la enseñanza, o de que los finales de obras realistas cuyo mensaje moral se pretende asumen a través de la imitación del personaje como modelo de aprendizaje. También surge la crítica en torno al uso del final como elemento de juego, de series inconexas o de la narración de los problemas pueden causar problemas de interés al lector/a.

Los debates relacionados con la literatura infantil, en la actualidad, ya no giran en torno a lo que es adecuado, sino más bien sobre lo que la niña y el niño pueden aprender y lo que favorece su aprendizaje literario. Todo ello, sin embargo, responde a debates que afecta a los/as educadores/as en su tarea de selección y valoración de los libros y la literatura que se va a ofrecer.

### 3. Clasificación de cuentos.

Entre las diferentes formas destacan fundamentalmente dos tipos de cuentos: el cuento popular, tradicional o maravilloso que se remonta a épocas pasadas que recogido por la tradición oral se divulgó y ha sido recopilado por diversos autores como PERRAULT, los hermanos GRIMM y ANDERSEN; y el cuento literario, iniciado por Don Juan Manuel con El conde de Lucanor y por BOCCACCIO con su Decamerón. Así algunos cuentos populares no se destinaron al público infantil sino que fueron adaptándose al/a niño/a, además de constituir el cuento literario el punto de partida del cuento moderno.<sup>192</sup>...

El *Equipo Peonza*.<sup>193</sup>... distingue cinco etapas lectoras en base a la edad del niño/a, añade que no existe un niño/a tipo, no siendo las etapas planteadas cerradas e inamovibles: los primeros años (0-2 años), la etapa del cuento simbólico (2-5 años), la etapa de lo intuitivo (5-8 años), de lo concreto (8-12 años) y de lo formal o abstracto (más de 12 años). En nuestro estudio nos interesa el material que se elabora teniendo en cuenta

---

<sup>192</sup> María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): "Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros". *Garza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de cultura popular*. Nº5; p10.

<sup>193</sup> Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Op.cit., pp.121-124.

la etapa del cuento simbólico que se caracteriza por la adquisición de los símbolos y de un amplio vocabulario. Se utiliza el álbum ilustrado como formato, demandándose la presencia del adulto/a como mediador/a de la situación social. A continuación se muestra un cuadro en el que se exponen cada una de las etapas en el desarrollo de la niña y del niño:

<b>TABLA VII:</b> Se describen las etapas lectoras, el desarrollo del niño o la niña según la edad y el cuento predominante que encontramos. <sup>194</sup>		
<b>Etapas lectoras</b>	<b>Características del desarrollo</b>	<b>Tipo de cuento predominante</b>
<b>Primeros años</b> (0-2 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Predomina lo sensorial y lo motor.</li> <li>▪ El niño/a necesita tocar las cosas para explorarlas, y su entorno más inmediato.</li> <li>▪ Importancia de oír y oírse; y ello le ayuda a ir poniendo los nombres a las cosas y a dar los primeros pasos del lenguaje articulado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los libros deben contener imágenes simples, sin historia; pueden llevar sonidos incorporados.</li> <li>▪ El soporte debe tener diferentes texturas, con esquinas suaves y redondeadas.</li> <li>▪ El familiar adulto/a es el mejor intermediario/a, que enseña y comenta lo que ocurre o lee los poemas y primeras retahílas escritas e ilustradas.</li> </ul>
<b>Etapas del cuento simbólico</b> (2-5 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construcción de símbolos y de un enorme desarrollo del lenguaje.</li> <li>▪ El/la niño/a aprende a diferenciar palabra vs. objeto que ésta representa.</li> <li>▪ El vocabulario aumenta a gran velocidad.</li> <li>▪ La actividad natural es el juego, con el que disfruta y aprende.</li> <li>▪ Es egocéntrico.</li> <li>▪ Se apasiona con las historias en forma de cuento, sean clásicas y maravillosas o modernas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El formato privilegiado es el álbum ilustrado.</li> <li>▪ Demanda la presencia del adulto/a, padre, madre o maestra, maestro, para que éste/a descifre los textos y le cuente la misma historia.</li> </ul>

<sup>194</sup> Equipo Peonza (2001): *op.cit.*, pp. 121-124.

<p><b>Etapa de lo intuitivo</b> (5-8 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El/la niño/a aprende el mecanismo lector, y empieza la lectura comprensiva autónoma.</li> <li>▪ Ha adquirido el concepto básico de la narración y su capacidad imaginativa es muy grande.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sus temas preferidos son los cuentos de animales, las historias que le presentan la fantasía de manera verosímil o las narraciones que los conflictos deben resolverse, a ser posible, con finales sorprendentes y felices.</li> </ul>
<p><b>Etapa de lo concreto</b> (8-12 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durante esta etapa surge el pensamiento que le permite reconocer la existencia de lo distinto, del otro;</li> <li>▪ Interpretar una lectura de diversas maneras,</li> <li>▪ y es capaz de trabajar también con sencillas ideas y no solamente objetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preferencia por personajes coetáneos y por los pequeños héroes con los que gusta identificarse;</li> <li>▪ Prefieren libros de contenido realista que amplíen el universo de sus intereses: viajes, aventuras, humor, suspense...</li> </ul>
<p><b>Etapa de lo formal o abstracto</b> (más de 12 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los doce años es la edad en la que comienza la adolescencia y todos sus cambios.</li> <li>▪ El lector o lectora va tomando conciencia de su papel social y de su mundo interior.</li> <li>▪ Domina el lenguaje figurado y comienza a apreciar las lecturas que le invitan a reflexionar.</li> <li>▪ Todo ello le preparará para formarse como lector crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se afianzan sus gustos personales</li> <li>▪ Sus preferencias se inclinan por novelas en las que se desarrollan conflictos emocionales, y el abanico de inquietudes e intereses es casi tan variado como el de un adulto/a.</li> </ul>

A continuación se exponen distintas tipologías de cuentos realizadas en función de aspectos diversos. Los cuentos se pueden clasificar en función de su tipología narrativa: historias de procesos cotidianos, historias de procesos ordinarios, historias de procesos extraordinarios y procesos de descubrimiento; en función del material en él se ha impreso podemos hablar de abecedarios, libros de imágenes, Rimas, canciones y poemarios, cuentos contemporáneos, adaptaciones de cuentos populares, adaptaciones no tradicionales, libros mudos, pop up, documentales o libros de conocimientos, cuadernos de actividades, gadgets promocionales,

publicaciones gratuitas, publicaciones periódicas; o en función de la complejidad de las percepciones que se desean transmitir. A continuación se muestran los cuadros con las tipologías de los cuentos y sus características:

<b>TABLA VIII:</b> Se expresan la tipología de los cuentos según su tipología narrativa. <sup>195</sup>	
<b>Tipología</b>	<b>Características</b>
Historias de procesos cotidianos	Se narran aspectos de la vida cotidiana del niño/a en personajes que tienden a ser utilizados en más de una narración.
Historias de procesos ordinarios	Historias que muestran el orden natural de las cosas. Explica la naturaleza y los hechos científicos intentando ser claros e ingeniosos.
Historias de procesos extraordinarios	Narran hechos que ocurren de forma extraordinaria, una vez en la vida o son un milagro. Se dividen en maravillosos (hechos realizados por hadas, duendes, es decir por seres maravillosos); y los prodigiosos (hechos realizados por personajes corrientes pero su voluntad, ingenio o picardía que finalmente consiguen el prodigio que da que hablar)
Procesos del descubrimiento	Lecturas que no poseen textos o imágenes sino que su interés es el propio mecanismo del descubrimiento ya sea manual, visual o sonoro.

<b>TABLA IX:</b> Tipología del material impreso que se utiliza para leer en los/as niños/as de cero a seis años el mercado ofrece.	
<b>Tipología</b>	<b>Características</b>
Abecedarios y silabarios	Función didáctica primordial y van dirigidas a las primeras edades y se desarrollan alrededor del conocimiento de las letras.
Libros de imágenes	Reúnen una serie de imágenes simples sacadas de la realidad con objeto de que el lector identifique la imagen con la realidad
Rimas, cantinas, canciones y poemarios, son libros con estrofas rimadas	Recrean el lenguaje y la relación comunicativa con el/la adulto/a.
Cuentos	Libros que proponen una oferta narrativa actual.

<sup>195</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Grupo ANAYA. Madrid, pp.59-70.

contemporáneos	
Adaptaciones de cuentos populares	Son cuentos y narraciones populares considerados los más adecuados para los/as niños/as. Adaptaciones al entorno. El primer contacto con este tipo de cuentos debería ser oral para no privarlo de la magia del mismo.
Adaptaciones no tradicionales	Libros que cuentan dibujos animados/ series televisivas.
Libros mudos	No poseen texto
Pop up	Muestran las imágenes de los libros mudos en tres dimensiones.
Documentales o libros de conocimientos	Objetivo principal de estos textos es transmitir un saber objetivo. Poseen fotografías que sustituyen al dibujo hiperrealista.
Cuadernos de actividades	Destinadas más al entretenimiento que al placer de la lectura como cuadernos para pintar, recortables, etc. Promueven la participación.
Gadgets promocionales, publicaciones gratuitas	Material propagandístico dirigido a los niños/as.
Publicaciones periódicas	Revistas infantiles.
La clasificación acometida por Teresa DURÁN en su libro <i>Leer antes de leer</i> . <sup>196</sup> , se ha realizado de la observación. Apunta la autora que los materiales combinan las diferentes tipologías.	

**TABLA X:** Se describen en esta tabla la tipología de los cuentos aptos para los más pequeños.<sup>197</sup>

Tipología	Características
Cuentos, cuyo punto central son las sensaciones	Grande, pequeño, frío, calor
Percepciones más complejas	Tratan el bien y el mal, lo justo y lo injusto.
Los cuentos populares	(En su versión íntegra) que apelan a nuestra sensibilidad.

#### 4. El discurso literario y narrativo del cuento.

<sup>196</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op. Cit., pp.79-98.

<sup>197</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op.Cit., pp.27-34.

Para que un/a niño/a llegue a entender la relación entre realidad y representación, la ayuda de los/as adultos/as es imprescindible. El adulto/a ante una imagen señala, individualiza, nombra...y repite hasta que ambos se vuelven cómplices del descubrimiento. Se transforma un signo en significado, y ese significado en lenguaje.

La situación de enseñanza.<sup>198</sup>... implica la producción de un discurso que el enseñante usa como instrumento. En el discurso.<sup>199</sup>... se enseña a reconocer. Es decir, a aislar un signo visual singularizándolo respecto a su contexto. En un segundo momento, se identifica con él. Leer no es hacer un inventario, leer es entender la relación comunicativa que se establece entre la representación de la realidad y la expresión de nuestra propia realidad. Existe una vinculación afectiva, ya que el/la niño/a se apropia de las vivencias ajenas y las proyecta posteriormente. En tercer lugar imagina. Crea una imagen nueva, proyecta, suma otros conocimientos aprendidos, y de esta suma surge una nueva experiencia. Así es como un niño/a lee las imágenes y construye su universo.

Niñas y niños necesitan que les cuenten y lean cuentos, pero éstos deben responder a los intereses de la infancia, por lo que se señalan una serie de características según Antonio GARCÍA que aportamos a continuación.<sup>200</sup>...

- El cuento debe permitir el libre juego de la imaginación.
- Debe despertar en los niños/as emociones y sentimientos de dignidad, de solidaridad, de amor a la verdad y a la justicia, de respeto, admiración y responsabilidad.
- Debe cambiar la realidad con la fantasía.

---

<sup>198</sup> Marie-Joseph BESSON; Sandra CANELAS-TREVISI; Joaquim DOLZ; Edivanda MUGRABI; Bernard SHNEUWLY (); "Discursos de enseñanza y expresión escrita"; en COLL, Cesar; EDWARDS, Derek (Coords.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, p. 117.

<sup>199</sup> La psicología discursiva se centra en aspectos como la atribución casual, la comunicación de sucesos, la categorización y la formulación de guiones. Derek EDWARDS (2006): "Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula"; en COLL, Cesar; EDWARDS, Derek (Coords.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, p.38.

<sup>200</sup> Antonio GARCIA VELASCO (2005): *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Ediciones Aljaima. Málaga, pp. 169-170.

- No debe presentar ningún elemento que contribuya a deformar la mentalidad de los/as niño/as.
- Debe ofrecer recursos que ayuden a mejorar conductas y a afianzar personalidades.
- Debe marcar adecuadamente la diferencia entre el bien y el mal; conocer que el mal (el lobo, el dragón, el malvado...) pueden producir daño, pero finalmente será vencido contribuye a afianzar una idea de seguridad, además de crearles una predisposición al bien.
- El final debe ser feliz.

En la etapa estudiada, el niño/a no sabe leer, interpreta la lectura en la interacción social, con el/la adulto/a. La voz.<sup>201</sup> es la única herramienta de la que disponen quienes cuentan cuentos para transmitir los estados internos de la mente (pena, tristeza, alegría, etc.) que éstos describen y ha de ser un medio para esa simplificación y tipificación que los hace tan útiles para el planteamiento de problemas existenciales. La voz transmite información semántica, además de intenciones y comportamientos o información regulativa; y también transmite características personales o información evidencial. Por otra, parece ser que el hecho de que el "voz" sea masculina o femenina, aporta características diferenciales al discurso ya que aumentar su particularidad, frente a discursos más generalistas, es decir, las mujeres en nuestro discurso parece ser que introducimos más aspectos de nuestra experiencia diaria que los hombres, según señala la profesora María Jesús Cala.<sup>202</sup>

Cuando se dramatiza un cuento se manifiestan diferentes marcadores del habla por lo que el niño/a puede distinguir las características sociales a las que pertenecen los personajes (sexo, edad, etc.) e inferir las creencias, emociones, actitudes, valores, etcétera de los personajes. Se transmite en información biológica, psicológica e información socioeconómica y

---

<sup>201</sup> María Dolores ALONSO-CORTÉS FRADEJAS (1998): "La voz y los cuentos en el aula". *Revista contextos*. Nº 31-32; p. 159-172.

<sup>202</sup> El estudio del discurso en la transmisión del cuento es un punto a desarrollar si tenemos en cuenta la multitud de aspectos que la "voz" del emisor/a transmite además de la propia historia. María Jesús CALA CARRILLO (2001): "La educación y los modos de discurso de las mujeres"; en Consuelo FLECHA GARCÍA; Marina NÚÑEZ (coords.): *La Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla, p.120.



sociocultural ya que estamos ante una interacción social.<sup>203</sup>..

##### 5. La ilustración como elemento de transmisión.

*¿Para qué sirve un libro sin ilustraciones ni diálogo?.*<sup>204</sup>..

Las técnicas, los materiales, la incorporación de volúmenes, movimiento, sonido o tacto ha proliferado enormemente en el cuento infantil, por lo que el análisis de la ilustración que en un principio se consideraba un ornamento del texto, además de la aparición del nuevo concepto de álbum, hace ineludible el estudio de la misma. Aparece en las dos primeras décadas de siglo lo que denominamos el Álbum Ilustrado.<sup>205</sup>.., libros donde la imagen no supone la mera recreación del texto, sino que conforma un conjunto con éste.

La ilustración en el desarrollo literario ofrece dos campos de interés: 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.<sup>206</sup>..; Y por otra, como apunta el catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura Jaime GARCÍA.<sup>207</sup>.., 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”.<sup>208</sup>.. del niño y la niña. La investigación muestran que los/as niños/as se siente cautivado por

---

<sup>203</sup> “Los cuentos se cuentan desde la relación, porque cuentan cariño, respeto y amor”. Almudena MATEOS GIL; Ixaso SASIAIN VILLANUEVA (2006): *Contar cuentos cuenta, en femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer. Madrid, p.15.

<sup>204</sup> Lewis CARROLL (1970): *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid. Alianza, p-33. citado por Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Colección Arcaida. Ediciones Universidad de Castilla la Mancha. Cuenca. P.11.

<sup>205</sup> Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Colección Arcaida. Ediciones Universidad de Castilla la Mancha. Cuenca, p 41.

<sup>206</sup> Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Op.cit., pp. 89-91.

<sup>207</sup> Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Op.cit., p.12.

<sup>208</sup> Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Ibidem*, p.16.

los libros debido a sus imágenes, siendo extremadamente sensibles a los colores y las formas.<sup>209</sup> .

El ilustrador CALATAYUD.<sup>210</sup> , señala que considera siete claves para la tarea de ilustrar: apropiarse del texto, realizar una autodirección de arte realizando una planificación del trabajo plástico o requerido por cada texto, la organización formal de esas imágenes, la organización cromática, la aportación personal de cada artista creando un mundo propio, los diversos aspectos posibles en la invención y el diseño de esas imágenes y el interés visual de cada ilustración por sí mismo. Es labor del /la ilustrador/a.<sup>211</sup> . elegir cuántos personajes aparecen en los cuentos, su sexo, caracterización. Por ejemplo, la madre es representada con delantal, vestidos, y pañuelo en la cabeza; el padre destaca por ir de chaqueta o traje oscuro, gafas y sombrero. La ilustradora y escritora infantil Ana González Lartitegui.<sup>212</sup> . concluye que la postura de la imagen ante el texto suele decidirla el/la ilustrador/a y ser parte de su aportación, a primera vista la ilustración precede a la palabra, mientras que en la construcción del álbum las palabras suelen estar antes que los dibujos. En la fricción de ambos discursos se crea un espacio nuevo siempre que la ilustración no se limite a redundar en el mensaje del texto. Como se puede observar que no sólo la historia transmite información a través del autor o autora, sino que añadimos a ello la transmisión de roles de género que el dibujante /a aporte a nuestro cuento.

La imagen es un elemento de gran importancia en términos cuantitativos de aparición y en términos de transmisora e intensificadora.<sup>213</sup> . A edades

---

209 Manuel PEÑA MUÑOZ (1995): *Alas para la Infancia: Fundamentos de literatura Infantil*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, p.202.

210 Miguel CALATAYUD (2000): De la ilustración. En XIV Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil, Arenas de San Pedro. Ávila. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Castilla y León, pp. 73-85.

211 Carmen HIDALGO (2000): Dibujos infantiles españoles en los años noventa, en Manuel HERNANDEZ BELVER; Manuel SANCHEZ MÉNDEZ: Educación artística y arte infantil. Editorial Fundamentos. Madrid, pp. 147-149.

212 Ana GONZÁLEZ LARTITEGUI (2007): "La construcción del edificio gráfico en los álbumes infantiles"; en Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA; Cristina CAÑAMARES TORRIJOS; César SÁNCHEZ ORTIZ (coord.): *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Colección ESTUDIOS, 113. Ediciones Universidad Castilla la Mancha. Cuenca, pp.666.

213 Encarna BERMÚDEZ GÓMEZ (2007): "Imagen y texto literario: el cuento para prelectores"; en Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA; Cristina CAÑAMARES TORRIJOS; César SÁNCHEZ ORTIZ (coord.): *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Colección ESTUDIOS, 113. Ediciones Universidad Castilla la

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 los/as niños/as, y a través de la imagen, se hará la configuración de su mundo que conlleva transmisiones socioculturales. La lectura de la imagen nos permite situarnos ante parámetros como la clase social, el sexo, la edad, la profesión. Se les atribuyen 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 y la decisión o exhortación en los hombres.

Debido a esta capacidad de atracción y transmisión, los libros tras su texto y sus imágenes contribuyen con eficacia a perpetuar la segregación sexual propia de una cultura machista.<sup>214</sup>... por lo que el estudio se ha diseñado para que se puedan analizar los datos tanto del texto como de las ilustraciones. En las últimas décadas se busca una literatura más comprometida con la no discriminación por razón de género. El sexismo es vigente en los textos y en las ilustración, siendo en estas menos evidente aunque quizás más efectivo. Aparecen pocos personajes femeninos y ocupan profesiones "propias de su sexo" como fregar, coser, cocinar, mientras que los hombres ejercen una profesión.<sup>215</sup>...

La psicología infantil demuestra que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en niños/as pequeños están asociados a la interpretación de las palabras a partir del dibujo que les acompaña, y es por ello que aportamos unas breves pinceladas sobre la complejidad que aporta la ilustración a los textos infantiles.

## 6. El mediador y la mediadora en el cuento.

Los mediadores/as.<sup>216</sup>...entre los/as niños/as y los libros deben mantener

---

Mancha. Cuenca, pp.342-343.

214 Carlos JURADO CARMONA (2001): "Las Diferencias de género en la literatura infantil"; en Consuelo FLECHA GARCÍA; Marina NUÑEZ GIL (Eds.) *La Educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Serie Ciencias de la Educación, 17. Universidad de Sevilla y Fundación el Monte. Sevilla, pp.195-199.

215 Araceli SEBASTIÁN RAMOS (coord.) (2006): *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional*. Editorial DYKINSON SL. Madrid, pp.54-56.

216 Equipo Peonza (2001): El rumor de la lectura. Op.cit., p. 43-68.

en todo momento una prudente distancia: aquella que salvaguarda la libertad de leer o de no leer. Los libros han de estar al alcance de los niños/as, y los/as adultos/as debemos mantener una actitud de distancia que permite la libertad de leer o de no leer. En un primer momento lector los/as niños/as no poseen siquiera la capacidad de descifrar el código escrito, por lo que dependen del adulto/a que les cuenta un cuento o les lee un libro y a medida que vayan adquiriendo la formación se les proporcionará obras adecuadas. La tarea del/la mediador/a bien transmitiendo, acompañando o facilitando varía a medida que aumenta la edad del niño/a y éste/a adquiere mayor autonomía.

La interacción social.<sup>217</sup> en la lectura de un cuento tiene un papel fundamental en el desarrollo cognitivo temprano ya que las formas de interacción social entre niños/as y adultos/as en contextos sociales de aprendizaje son facilitadoras del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

La lectura conjunta de cuentos se convierte en una fuente de *andamiaje* en las interacciones entre niños/as y miembros más expertos/as de su cultura que capacitan al niño/a para actuar en un nivel más avanzado que en su actividad independiente y es en el contexto conversacional entre adulto/a que lee y el/la niño/a que interrumpe la lectura donde se produce el *andamiaje*.

La investigación de María José RABAZO.<sup>218</sup> sobre el estilo interactivo durante la lectura de los cuentos infantiles de contenido engañoso, concluye que en la interacción son frecuentes las referencias a los estados mentales y hacen mención de los pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes siendo las de tipo afectivo de mayor frecuencia. La referencia a este tipo de vocabulario puede ser un potencial para la comprensión de las relaciones entre la realidad, las creencias y la conducta. Por otra, se señala las interrupciones de la figura adulta para comentar aspectos del cuento que evidencian conductas de coordinación social. Se socializa a los/as niños/as en valores y patrones de conducta. Además, en la lectura se utiliza un vocabulario cercano para después ir introduciendo nuevos términos.

---

217 María José RABAZO MÉNDEZ y Juan Manuel MORENO MANSO (2006): "Estilo interactivo durante la lectura de los cuentos infantiles de contenido engañoso". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 10, Vol. 4(3); pp. 495-497.

218 María José RABAZO MÉNDEZ; Juan Manuel MORENO MANSO (2006): *Ibíd*em, pp. 505-506.

En la familia es donde el niño/a adquiere el primer contacto con la palabra hecha cuento o poesía, donde descubre la presencia física del libro u oye una valoración positiva de la lectura. Sin embargo no es una regla exacta por la cual de padres y madres lectores/as se obtengan hijos/as que adquieran el amor por la lectura de modo directo.

En la familia se comienza con las nanas, retahílas, canciones, adivinanzas, cuento...es decir con el patrimonio de tradición oral transmitido de generaciones en generaciones (cultura), plenos y riquísimos en la forma, para crear la fascinación por la musicalidad del lenguaje. Es por esta vía por la que los niños/as adquieren los elementos básicos del lenguaje: personaje, acción, lugar y tiempo, que posteriormente gracias a la adquisición de los códigos le permitirá una lectura autónoma.

El libro como objeto es una herramienta que se puede utilizar a edades tempranas gracias a la existencia de libros que permiten la manipulación activa y sensorial del objeto de modo que lo tome como una realidad en su espacio y desarrolle una afectividad positiva hacia él.

En la escuela es fundamental diferenciar entre la lectura funcional vinculada al proceso de aprendizaje del alumnado como exigencia escolar; y la lectura como hábito que entra en el terreno de las opciones personales. La animación a la lectura encuentra su prolongación natural en la animación a la escritura creativa.

El/la docente adopta el rol de mediador/a que ayuda a eliminar barreras sociales, formales y limitaciones en ocasiones generadas por el propio pensamiento del alumnado, reconduciendo a éstos a ser conscientes de sus posibilidades, ser autónomos/as y críticos/as, capaces de buscar soluciones a los nuevos retos y dificultades que se le plantean cotidianamente, siendo imaginativos y creativos/as.<sup>219</sup>

La utilización de la narración en el aula posee una serie de objetivos como es la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la competencia literaria, la motivación, el estímulo y el desarrollo de la imaginación y el intercambio comunicativo.<sup>220</sup>

---

219 Carmelo MORENO MUÑOZ; Rebeca VALVERDE CARAVACA (2004): "Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura". *Glosas Didácticas, Revista electrónica Internacional*, N 11; pp. 173.

220 Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): "De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario". Op.cit., p. 247.

Podemos citar otros mediadores en el proceso lector canalizados por espacios como las bibliotecas o las librerías; o por canales como las editoriales o los medios de comunicación. Para la biblioteca, la librería o para la editorial, los libros son base de su existencia y cada cual juega un papel más o menos activo como mediadores/as del proceso lector.

Los medios de comunicación prestan una atención desigual al mundo de la lectura, pero juegan.<sup>221</sup> un papel fundamental en la formación y transmisión de modelos y en la legitimización de ideas, estereotipos y creación de estados de opinión. En los periódicos se dedica un espacio cultural, en la radio es un contenido que se incluye en programas de formato general. En la televisión existe por contra un gran vacío.

Por último, citar brevemente al grupo de amigos/as ya que tiene un papel decisivo en la selección de las lecturas aunque su incidencia no se valora lo suficiente. El alumnado es más propenso a elegir lecturas recomendadas por sus iguales que por una figura de autoridad en parte por el puro rechazo a esta figura y en parte por la importancia que cobra la adhesión al grupo de amigos/as en la afirmación del propio yo.

---

<sup>221</sup> Juana GILA y Ana GUIL (1999): "La mujer actual en los medios: estereotipos cinematográficos". *Comucar* 12M; p. 91.

### III **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

La descripción de los estereotipos de género con los que la persona se identifica y aprende a relacionarse en su entorno, es en nuestra investigación un aspecto fundamental para comprender cómo se transmiten a lo largo del tiempo a través de las diferentes herramientas sociales. El cuento como herramienta de socialización permite al individuo/a aprender cuál es su espacio en el entorno social y cuales son las consecuencias de su comportamiento, en función de su sexo, raza, clase social.

Para poder abordar el objeto de esta investigación, es decir, *el análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cuento infantil*, es indispensable tener en cuenta dos cuestiones, cómo se va a realizar la elección del material objeto de estudio (muestra), es decir de los cuentos infantiles; y por otra, de qué modo se va a realizar el análisis de estereotipos asociados al género.

#### Planteamiento de la Investigación

Para abordar el estudio empírico se puntualizan, a continuación, algunos aspectos sobre la elección del material objeto de estudio. En esta investigación se analiza el cuento ilustrado dirigido a niños y niñas con una edad entre los 3 y 6 años, que aunque su capacidad lectora no está asimilada, sí poseen una serie de conocimientos prelectores que les permite su posterior comprensión de la estructura, el ritmo y el significado del cuento.

Desde nuestra perspectiva, como se ha apuntado en apartados anteriores, todos los cuentos no serían válidos en un contexto educativo ya que se utilizan como material para enseñar valores además del propio aprendizaje lector. Los cuentos ilustrados tienen una gran fuerza narrativa transmitida no sólo en el texto, sino también en las ilustraciones con las que

se presenta este material, y es por ello que se han elegido como objeto de análisis cuentos para niños/as 3-6 años.

El uso continuado de esta herramienta en los contextos educativos y en espacios de ocio familiares y sociales como un elemento didáctico, además de afirmaciones como “los roles de género se transmiten en las herramientas educativas”, “los textos son sexistas”, “las mujeres siguen siendo representadas con papeles domésticos y con escaso poder en la familia y en la sociedad”, que se lanzan al aire sin una base científica, impulsan la necesidad empírica de cotejar si todo este inventario de afirmaciones sobre los cuentos infantiles responden a una realidad o a un imaginario creado.

Para seleccionar los cuentos se ha utilizado el Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía que recoge los documentos existentes en las bibliotecas públicas, siendo un material de fácil acceso para los/as niño/as y con un amplio número de libros que abarca desde el material recientemente publicado al de ediciones más antiguas. Es un catálogo accesible por una gran población, dinámico y adaptable a los/as usuarios/as, además de caracterizarse por ser extenso y gratuito. Debido a la extensa red de bibliotecas públicas una gran población tiene acceso a la lectura que se ofrece.

Para la selección de la muestra de cuentos infantiles que finalmente se analiza, se han definido una serie de criterios como la edad, el tipo de documento (monográfico), etc. que se describen posteriormente.

Además de la selección de los cuentos, es necesario desarrollar unas herramientas para el análisis, por lo que se ha elaborado un Inventario de Estereotipos asociados al Género. Tras la revisión de una amplia bibliografía se elabora un listado de estereotipos de género, que se han perfilado hasta obtener una herramienta completa que ha permitido desarrollar un cuestionario asociado para que el/la observador/a de nuestro estudio se enfrente al objeto de análisis con un instrumento claro.

Tras la recogida de la información obtenida a través de los cuestionarios y del inventario se analizan los estereotipos de género que se revelan en los cuentos seleccionados. Los resultados de la muestra nos permiten inferir si es alta la transmisión de roles de género o bien, si no es significativa porque se ve “compensada” la transmisión de roles tradicionalmente asociados a un género u otro, con la transmisión de roles no asociados a un



género concreto, si no a personas.

Tras la revisión teórica se diseña un objetivo general: *el análisis de los estereotipos de género en el cuento infantil*. Este objetivo general podemos dividirlo en los siguientes **objetivos específicos**:

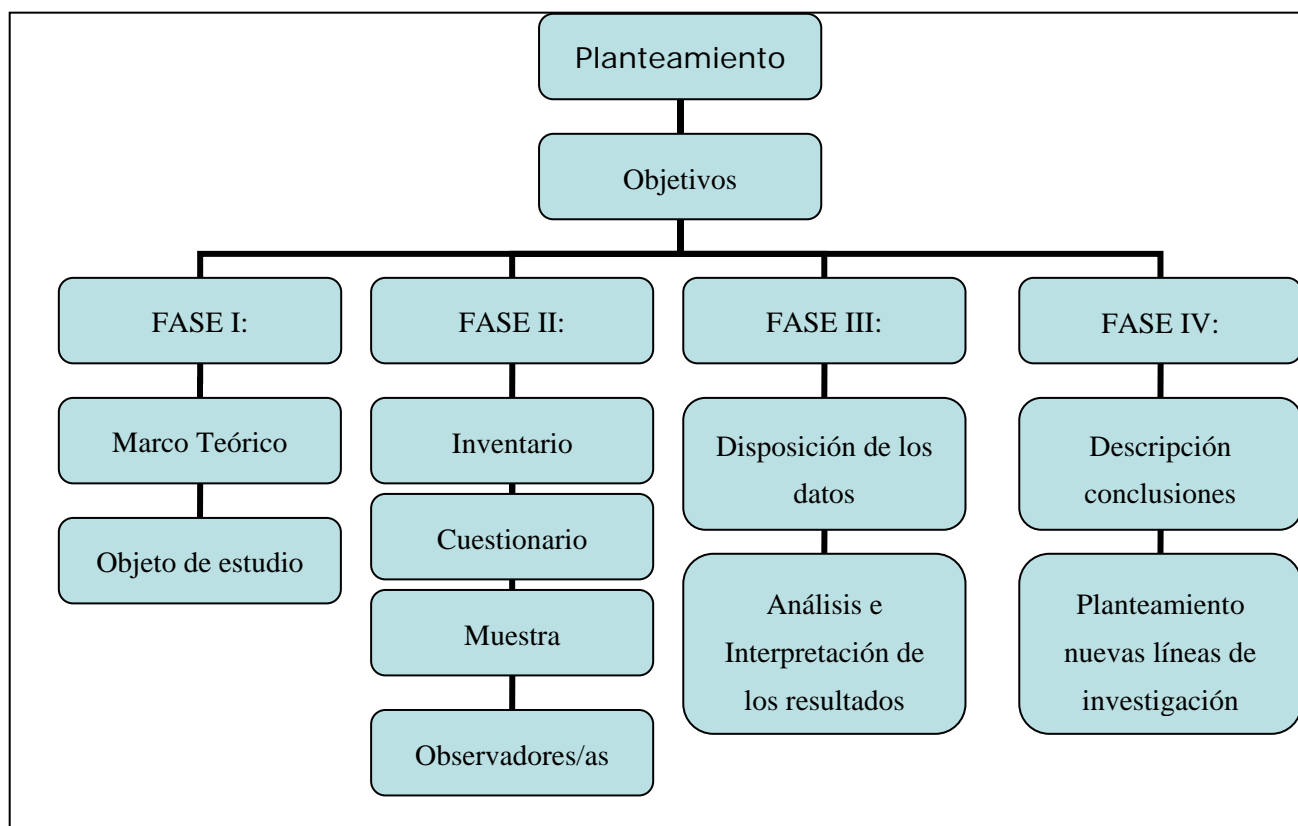
- Desarrollar un *inventario de estereotipos de género* que sirva en el proceso de extracción de estereotipos de género para su análisis.
- Elaborar un *cuestionario que permita recoger información para el análisis de los cuentos principalmente* de forma cuantitativa.
- Determinar la significación de la presencia vs. ausencia de estereotipos según género.

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. La finalidad es reducir las interpretaciones sobre los estereotipos que de por sí, conllevan un alto grado de significación social. Se completa la recogida de datos cuantitativos, con las aportaciones cualitativas de los/as observadores/as que realizan en la recogida de datos a través del cuestionario.

Esta investigación se centra en el análisis del cuento infantil como material escrito, por lo que no se atenderá a otros usos de este material como por ejemplo, la transmisión oral de la narración (ejemplo: cuentacuentos); se utilizará el texto original para el análisis y por ello se recogen los datos del texto y de la ilustración.

El **diseño de la investigación** que se ha realizado consta de cuatro fases que se recogen en el esquema que se muestra a continuación (página siguiente):

Diagrama 1



Analizaremos a continuación cada una de las fases citadas en el Diagrama 1:

### **FASE I:**

En esta primera fase se realiza el planteamiento de la cuestión a investigar, las razones por las que se aborda el objeto de estudio y el marco teórico que lo sustenta realizando un acercamiento a las teorías del desarrollo social del niño/a entre 3 y 6 años, sus esquemas de conocimiento y su relación con su entorno. Se teoriza sobre las capacidades psicosociales de un/a niño/a y su construcción de los estereotipos de género. Además se aborda el concepto de literatura infantil y funcionalidad de la misma.

### **FASE II:**

Se desarrollan, en la fase II, las herramientas que permiten el análisis cualitativo del objeto de estudio planteado. Para ello es necesario tras realizar una codificación y categorización de los estereotipos de género encontrados en la bibliografía revisada, elaborar un Cuestionario de

Estereotipos Femeninos y Masculinos. Este inventario servirá de base para la realización de un Inventario de Estereotipos de Género. Se realiza la elección de la muestra de análisis de los cuentos a analizar y la selección de los/as observadores/as que analizarán los cuestionarios.

### **FASE III:**

Tras la realización de los Cuestionarios de Estereotipos Femeninos y Masculinos, se disponen los datos para su análisis y la interpretación de los resultados.

### **FASE IV:**

Finalmente, se contempla una fase de conclusiones en la que se planteará otras posibles propuestas de investigación que se dejan abiertas en el estudio.

## Descripción de la muestra

Como se ha mencionado anteriormente es complejo abordar el mundo del cuento infantil por la variedad de formas que se han utilizado en la clasificación de estos materiales y por la amplitud de este universo. Algunas investigaciones<sup>222</sup> realizadas sobre esta cuestión, han optado por comparar los cuentos clásicos con los modernos, abordando los cuentos clásicos en sus diferentes ediciones y estudiando si el paso del tiempo ha influido en la narración y los valores transmitidos.

Este estudio se centra en la transmisión de estereotipos de género y para obtener una muestra de cuentos infantiles representativos y accesibles a una población amplia se ha recurrido al catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía. En este punto se desarrolla la forma en la cual se ha realizado la muestra que posteriormente analizaremos.

Los libros infantiles poseen un carácter educativo fundamental en el desarrollo social del niño y la niña, siendo una de las herramientas de nuestra cultura, transmisora de elementos sociales y culturales. A pesar de

---

<sup>222</sup> Por ejemplo citamos la tesis doctoral de Purificación SALMERÓN VÍLCHEZ (2004): "Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles". TESIS DOCTORAL. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

este carácter, pocos son los estudios que se han realizado respecto a cuáles son los valores que se transmiten desde estas herramientas tan utilizadas por madres, padres y educadores/as.

La primera dificultad que nos encontramos es dónde y cómo obtener una muestra de cuentos infantiles. La muestra podría haberse obtenido de diversas formas, por ejemplo, efectuando entrevistas a particulares en las que se recogieran los libros que se tuvieran en el domicilio, finalmente se decide realizar la muestra a través del catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía debido al principio de accesibilidad que posee: hay una biblioteca en la mayoría de los pueblos y ciudades, existe la figura del bibliobús que acerca los materiales a las barriadas o pedanías más alejadas; el acceso es gratuito y el fondo además de ser amplio, se nutre de las peticiones de los/as propios usuarios/as o de las novedades editoriales, sin desmerecer los materiales más antiguos.<sup>223</sup> El catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía se utilizará como fuente primaria. El acceso al catálogo es online.<sup>224</sup> y para poder realizar un buen uso de la “búsqueda avanzada” de la página Web, se realiza una entrevista.<sup>225</sup> al personal de una de las bibliotecas pertenecientes a la red.



<sup>223</sup> Los materiales se descatalogan normalmente porque envejecen por el uso, los cuentos más antiguos de la muestra objeto de estudio son del año 1995.

<sup>224</sup> 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).

<sup>225</sup> 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 los libros infantiles como la página Web del SOL, Servicio de Orientación de Lectura infantil y juvenil, perteneciente al Ministerio de Cultura.

Se realiza una primera consulta del catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía, para observar las posibilidades que ofrece la búsqueda a través de Internet y se seleccionan, en función del objeto de investigación, una serie de criterios que ajustará nuestra muestra como son la edad, el soporte del documento y otros.

Nos es de interés el análisis de los cuentos infantiles dirigidos a niñas/os con una edad comprendida entre 3 y 6 años. Estos cuentos poseen un gran número de imágenes asociadas al texto, aspecto que enriquece la investigación ya que podemos comparar ambos transmisores y concluir sobre la transmisión de estereotipos en cada uno de ellos. En la búsqueda avanzada del catálogo online, los libros infantiles no se pueden seleccionar por edad ni tampoco por una categoría de grupos de edad. La clasificación que se realiza en las bibliotecas se hace utilizando un criterio propio, bien son clasificados por colores, por grupos de edad, por tema, por colecciones, etc.; y no queda reflejado en el catálogo. Para este estudio éste es un dato imprescindible por lo que tendremos que obtener el listado de cuentos a través del catálogo y posteriormente, usando diferentes fuentes, aplicar el criterio de edad.

A continuación se expone un extracto de la búsqueda general del catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía, en el que se contemplan los campos que se pueden tener en cuenta como criterios de búsqueda:

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/b/absys/abnopac/abnetop.cgi/O7240/ID1b53ba79/NT2?ACC=120>. The page content includes a navigation bar with 'Inicio', 'Ayuda', 'Buscar', and 'Marcados'. Below this is a 'Bienvenido al Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía' message. The main section is titled 'Búsqueda General' and features a search form with the following elements:

- A search bar with the text 'Buscando en: Catálogo completo'.
- Search criteria fields: 'Cualquier campo', 'Título', 'Autor', 'Editorial', 'Materia', 'Colección', and 'Publicado entre' (with a date range input).
- Filtering options: 'Lengua' (Todos), 'País' (Todos), 'Formato' (Todos), 'Ver en lista' (10), 'Ordenar por' (Autor/Título), and 'Seleccionar histórico' (---).
- Action buttons: 'Índice', 'Ind.Aut.', and 'Buscar Limpiar'.
- A help box on the right with instructions: 'Introduzca los criterios de búsqueda que desee en los campos del formulario y pulse en el botón "Buscar". Pulse el botón de "Ayuda" si desea información sobre cómo buscar, la biblioteca o los contenidos del catálogo.'

**TABLA XI:** Descripción de los campos de búsqueda.

Los campos que son relevantes para nuestro análisis se citan en esta tabla, donde se muestran los registros tal y como se contemplan en la búsqueda del catálogo on-line de las bibliotecas. Se describen los campos en función del objeto de estudio.

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	

El término “cualquier campo” definido en la TABLA 1 como CUENTO INFANTIL ha sido seleccionado después de comprobar diversos criterios. El número de registros citados son los datos obtenidos en el primer acercamiento realizado al catálogo de la red de bibliotecas.

A continuación se realiza una descripción de los diferentes criterios que se han tenido en cuenta antes de seleccionar el más adecuado para nuestra investigación, y el número de registros lanzados en cada uno de ellos:

- **Criterio 1:**

Cualquier campo: infantiles

Se muestra una recopilación de actividades, juegos, refranes, manuales, videos, etc.

- **Criterio 2:**

Cualquier campo: cuentos infantiles

Se muestran cuentos que suponen compilaciones de muchos cuentos, material que no es nuestro objeto de estudio en este momento.

▪ **Criterio 3:**

Cualquier campo: cuento infantil

Catálogo completo: Sevilla

En este registro los cuentos mostrados son monográficos, compilaciones, etc. en la localidad de Sevilla.

▪ **Criterio 4:**

Cualquier campo: cuento infantil

Catálogo completo: Sevilla

Lengua: lengua en español

Formato: monografía

Se muestran monográficos en lengua española.

En estos pasos se observa la diferencia de las búsquedas lanzadas y el ajuste de cada una de ellas al objetivo. Seleccionamos "monografía" entre los diferentes campos dentro de formato porque no es de interés el material audiovisual: sonoro, videograbaciones, material gráfico; tampoco es objeto de atención los formatos analíticos, ni las series, partituras o documentos cartográficos.

Los criterios seleccionados (**criterio 4**) se reflejan en la TABLA 1, y son los siguientes: en el "catálogo completo" ajustamos la búsqueda a la provincia de Sevilla; en "cualquier campo" describimos el filtro como cuento infantil y cuentos infantiles en dos búsquedas diferentes, ya que la búsqueda lanzada bajo estos criterio está relacionada con el material dirigido a niños/as; No completamos campos de título, editorial o fechas porque no vamos a filtrar por ninguno de ellos en el estudio. Elegimos "Lengua" española ya que no se analizarán textos en otros idiomas como el catalán, inglés, etc. El país de origen del cuento es indiferente y se escoge como "formato" el de monografía, pues es el más relacionado al no ser de interés el material audiovisual, ni aquellos libros que son compilaciones de cuentos infantiles. Hemos realizado dos búsquedas para la selección del

material que forma parte de la muestra seleccionada. El número de registros lanzados son los siguientes:

- Primera búsqueda realizada bajo los criterios: cuentos infantiles + Sevilla + lengua en español + monografía, el número de registros totales es de 706.
- Segunda búsqueda lanzada bajo los criterios: cuento infantil + Sevilla + lengua en español + monografía, el número de registros totales es de 1767.

Los registros lanzados no corresponden con el número de ejemplares, sino que es el número de registros que hay de un documento en el catálogo público, por lo que tras obtener el resultado de registros es necesario consultar el número de ejemplares totales para cada registro, es decir, se realiza un conteo manual del número de libros para cada registro. A continuación se describe el acceso al catálogo de las Bibliotecas Públicas de Andalucía.

La primera búsqueda realizada<sup>226</sup> utilizando el criterio "cuento infantil" (y otros) lanza 706 registros en la provincia de Sevilla, posteriormente se acometerá la misma operación con el parámetro de "cuentos infantiles", para de este modo no perder documentos susceptibles de análisis.

Realizado el conteo manual de los libros infantiles catalogados con los criterios de "cuentos infantiles + Sevilla + lengua en español + monografía" el número total de ejemplares es de 3137 para 706 registros; en la segunda búsqueda, según los criterios "cuentos infantiles + Sevilla + lengua en español + monografía" el número total de ejemplares contados es de 6473 para 1767 registro. El total de los cuentos seleccionados bajo los criterios descritos es de 9610 ejemplares para 2473 registros.

Se ha descrito el procedimiento por el cual accedemos a la muestra para nuestro estudio. Una vez obtenido el listado con los registros y realizado el conteo del número de ejemplares, se seleccionan aquellos cuentos que poseen al menos 10 ejemplares en su haber. Ésta selección se realiza para que la muestra que obtengamos tenga en cuenta la cantidad de libros que haya de un ejemplar, ya que ello revierte sobre la posibilidad de

---

<sup>226</sup> La primera búsqueda realizada en el Catálogo de las Bibliotecas Públicas Andaluzas se realiza el 01 de febrero de 2007, otra revisión se lleva a cabo el 22 de junio de 2007 y se finaliza con una segunda el 15 de octubre de 2007.



que éste sea prestado y sea más popular en las diferentes bibliotecas de la provincia de Sevilla, teniendo mayor accesibilidad y probabilidad de ser leído.

Se disponen los 2473 registros en una lista de Excel y se seleccionan sólo aquellos que poseen más de 10 ejemplares, obteniéndose un total de 154 registros con 3075 ejemplares. Aunque el número de registros seleccionados supone tan sólo un 6% de la muestra total, el número de ejemplares suponen más de un 30% del total, ya que esta muestra está realizada con los libros con mayor representatividad.

Teniendo en cuenta que las herramientas de análisis suponen un coste de tiempo y esfuerzo para los/as observadores/as, hemos de reducir la cantidad de la muestra susceptible de análisis para que el coste sea asumido por los/as observadores/as. Se ha estimado que necesitaremos *15 cuentos infantiles*<sup>227</sup> y que teniendo en cuenta que éstos posean el mayor número de ejemplares, poseen una alta representatividad de la muestra de la Red de las Bibliotecas Públicas Andaluzas.

Para seleccionar los 15 documentos se realiza un muestreo aleatorio simple, para lo que se aplica a los 154 registros una fórmula de aleatoriedad en el que obtenemos una muestra elegida al azar, ya que cada elemento de la población tiene la misma oportunidad de ser seleccionado. Exactamente la selección no se realiza sólo de forma azarosa, ya que se tiene en cuenta el número de ejemplares (el peso de la muestra) en la aplicación de la fórmula. A continuación se expresan los pasos que se han llevado a cabo:

---

227

En el caso de que **sí se conozca el tamaño de la población** entonces se aplica la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

donde

- $n$  es el tamaño de la muestra;
- $Z$  es el nivel de confianza;
- $p$  es la variabilidad positiva;
- $q$  es la variabilidad negativa;
- $N$  es el tamaño de la población;
- $E$  es la precisión o el error.

siendo para  $N= 3075$  ; -95% Nivel confianza -0,05 error permitido; por lo que necesitamos que  $n=341$

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

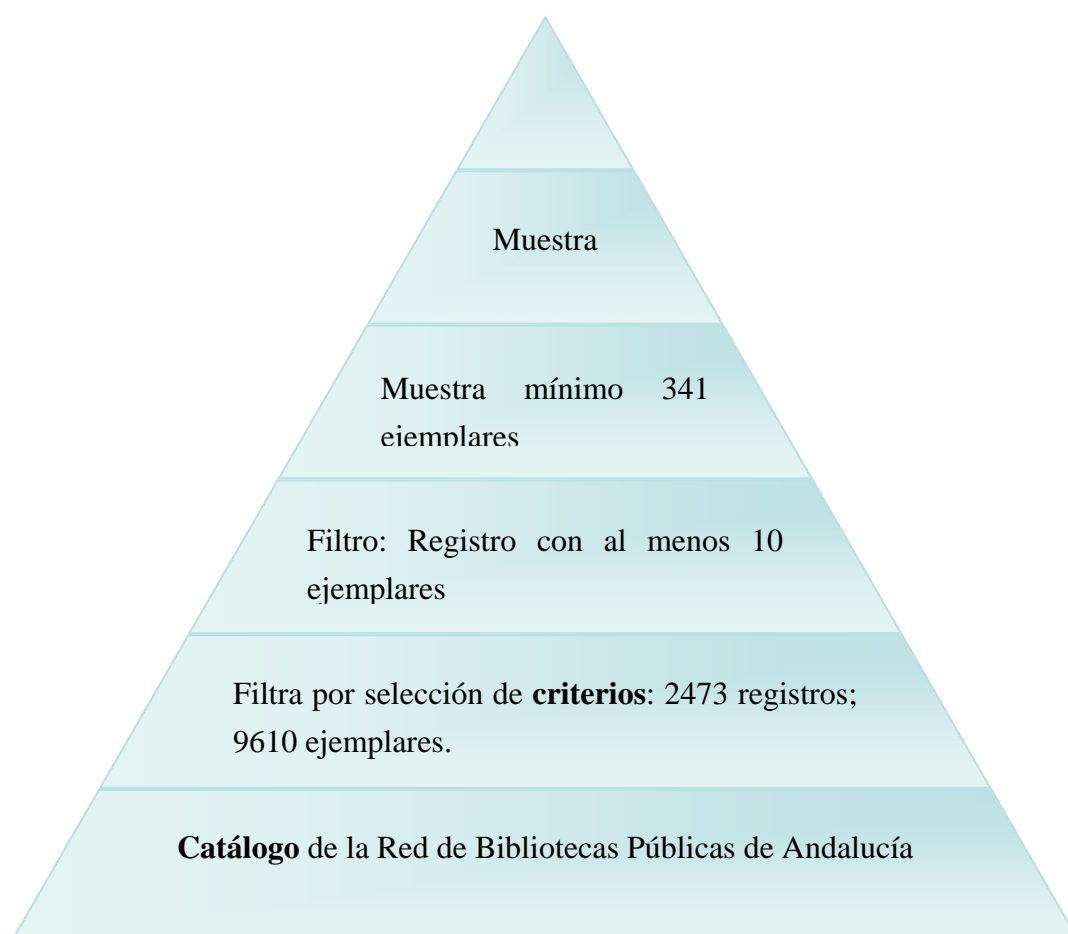
- Se realiza una lista con los cuentos que tienen al menos 10 o más ejemplares en el fondo de la biblioteca pública de Sevilla.
- Se crean varias columnas especificando el número que se les asignó en la muestra total, el autor/a, el nombre del cuento, año de publicación y número de ejemplares.
- Se insertan tres columnas más: la fórmula de aleatoriedad, el aleatorio fijado y una tercera en la que se tiene en cuenta el número total de ejemplares para cada muestra como peso de la selección.
- Se introduce la fórmula (=ALEATORIO ()) en cada celda de la hoja Excel para cada uno de los cuentos existente. Esta fórmula lanza un número que es igualmente probable que asuma cualquier valor entre 0 y 1, es decir es una variable aleatoria ( $X \sim U(0,1)$ ). Así el 25 por ciento de las veces se debe obtener un número igual o inferior a 0,25; alrededor del 25 por ciento de las veces se debe obtener un número entre 0,25 a 0,50; y así sucesivamente.
- Tras disponer el total de títulos en una lista y crear una columna para aplicar la fórmula aleatoria se fija el aleatorio para cada celda con objeto de que el programa no genere un resultado nuevo cada vez que se trabaja con la lista. En la siguiente imagen se ve la disposición de la muestra, la columna de aleatorio y la de aleatorio fijo.

**TABLA XII:** Imagen de la tabla en la que se han dispuestos los títulos y el aleatorio asignado.

B	C	D	E	F	G	H	I	J	
numC	palabra	Busque	autor	título	año	numEj	aleatorio	aleatorioFijado	20
2	cuentos infantiles	Muñoz Puelles, Vicente	Óscar y el león de Correos / Vicente Muñoz Puelles ; ilustraciones de Noemi Villamuza	1998	64	0,724443073	0,36202672	0	
3	cuento infantil	Ballesteros, Xosé	El pequeño conejo blanco : cuento popular portugués / adaptado por Xosé Ballesteros ;	1999	64	0,696338238	0,177088794	1	
4	cuento infantil	Gómez Ojea, Carmen	El camino del bosque : (Cuento de Navidad) / Carmen Gómez Ojea ; [ilustraciones inter	1999	60	0,246588353	0,095520901	1	
5	cuento infantil	Esteban, Ángel	La ballena rosa / cuento e ilustraciones, Ángel Esteban	1998	59	0,307998753	0,016584145	1	
61	cuento infantil	Monreal, Violeta	Los novios de la ratita presumida / dibujos Violeta Monreal ; cuento Fernando Lalana	2000	59	0,175053391	0,560124363	0	
6	cuentos infantiles	Romero Yebra, Ana María	El sapito vegetariano / Ana María Romero Yebra ; Arcadio Lobato	1998	55	0,272472063	0,250451109	1	
24	cuentos infantiles	Iglesia, Saro de la	Lo que Yupi sabe de _ / autor de los dibujos, Saro de la Iglesia ; autor de los dibujos, Fr	1989	54	0,15285064	0,227666816	1	
8	cuentos infantiles	Cole, Babette	Pelos por todas partes o la hormona alborotada / Babette Cole	1999	53	0,332835291	0,988056544	0	
9	cuentos infantiles	Fuertes, Gloria	El cuarto del bebé / Gloria Fuertes ; Roser Capdevila	1997	49	0,849538154	0,860186843	0	
10	cuentos infantiles	Cano, Carles (1957-)	Cuentos para todo el año / Carles Cano; ilustraciones de Federico Delicado; traducción	1997	48	0,098908971	0,752899365	0	
11	cuentos infantiles	Roca Orta, Albert (1971-)	Un caracol para Emma / Albert Roca Orta ; [traducción de Montserrat Recasens]	1999	47	0,61718546	0,025443481	1	
12	cuentos infantiles	Rodríguez Almodóvar, Antonia	La media carita / A.R. Almodovar ; ilustraciones, Noelia Melara	1994	44	0,101456058	0,946984028	0	
13	cuentos infantiles	Mainé, Margarita	Una montaña para Pancho / texto Margarita Mainé ; ilustraciones Nora Hilb	1998	44	0,458790542	0,696792912	0	
14	cuentos infantiles	Abad de los Santos, Belén	Viaje a Sendai / Belén Abad	2001	44	0,684991784	0,937681323	0	
58	cuentos infantiles	Rodríguez Almodóvar, Antonia	¡Yo, león! / ilustraciones, Montse Ginesta. Editorial: Sevilla : Algaida, D.L.	1985	43	0,149010351	0,444106755	0	
16	cuentos infantiles	Abad, Belén	La acróbata sin circo / Belén Abad	2001	42	0,502219396	0,204375916	1	
10	cuento infantil	Díaz Plaja, Aurora	El cascabel salvador / cuento, Aurora Díaz-Plaja ; dibujos, Tesa González	1998	37	0,826529311	0,22058206	0	
19	cuentos infantiles	Barrie, J. M.	Peter Pan en los jardines de Kensington / J.M. Barrie ; ilustraciones de Arthur Rackhar	1987	37	0,921146675	0,011554816	1	
20	cuento infantil	López Escrivá, Ana	Ratona y Elefante / cuento y dibujos, Ana López Escrivá	1998	36	0,258915545	0,864207989	0	
21	cuento infantil	López Narváez, Concha	La ratita presumida / dibujos, Violeta Monreal ; adaptación del cuento, Concha López I	1999	34	0,223000212	0,896433914	0	
22	cuentos infantiles	Alonso, Tareixa	Soldadito de plomo / adaptación de Tareixa Alonso a partir del original de H.C Andersen	2004	34	0,806833086	0,611838906	0	
25	cuentos infantiles	McCaughrean, Geraldine	Las aventuras de Ulises / Geraldine McCaughrean ; ilustrado por Tony Ross	1999	31	0,490858461	0,773023824	0	

- Se añade una tercera casilla para que la muestra que se lance sea de 15 documentos teniendo en cuenta no sólo el azar, sino también el número de ejemplares de cada documento, para que los 15 seleccionados sean los de mayor peso.
- Se realiza una primera selección de 15 documentos que se ha tenido que repetir hasta en dos ocasiones más. Se seleccionaron 15 y posteriormente otros documentos de sustitución.

DIAGRAMA 2



En resumen, se han obtenido 154 registros con más de 10 ejemplares, y se han seleccionado los primeros 50 de forma aleatoria de los que se analizarán 15 de ellos por 8 observadores/as. A continuación se presenta el procedimiento en el Diagrama 2 (anexo II):

Para el estudio se han elegido 15 cuentos infantiles que representan 481 registros. Debido a que en el catálogo consultado no es posible seleccionar determinados criterios fundamentales para el estudio como por ejemplo la variable edad, se han realizado hasta tres selecciones aleatorias. Tras cada selección se ha consultado el material para poder confirmar si cumplía los requisitos del estudio: edad a la que va dirigida el cuento; título único (no se han analizado compilaciones de cuentos); material dirigido para la infancia, etc.

Finalmente se han obtenido quince títulos con un total de 481 ejemplares, que se han sometido al análisis de 8 observadores/as.

**TABLA XIII:** Muestra.

Se muestran los 15 títulos seleccionados del catálogo de la red de Bibliotecas Públicas Andaluzas.

Autor/a	Nombre del cuento	Año de publicación	Nº
Waddell, Martin	¿No duermes, Osito? /traducido por Esther Roehrich-Rubio ; ilustraciones de Barbara Firth. <sup>228</sup>	2000	1
Rubio, Antonio	Pajarita de papel / Antonio Rubio, [texto] ; Óscar Villán, [ilustraciones]. <sup>229</sup>	2005	2
Bruno, Pep	Cuento para contar mientras se come un huevo frito / ilustraciones Mariona Cabassa. <sup>230</sup>	2003	3
Ballesteros,	El pequeño conejo blanco : cuento popular	1999	4

<sup>228</sup> Martin WADDELL; Barbara FIRTH (ilustración)(2000): *¿No duermes, Osito?*. Editorial Kókinos. Madrid.

<sup>229</sup> Antonio RUBIO y Oscar VILLAN (2005): *Pajarita de papel*. Colección de la cuna a la luna. Editorial Kalandraka, Pontevedra.

<sup>230</sup> Pep BRUNO; Mariona CABASSA (2003): *Cuento para contar mientras se come un huevo frito*. Colección de libros para soñar. Editorial Kalandraka. Pontevedra.

Xosé	portugués / adaptado por Xosé Ballesteros ; ilustrado por Óscar Villán. <sup>231</sup>		
Abad, Belén	La acróbata sin circo. <sup>232</sup>	2001	5
Romero Yebra, Ana María	El sapito vegetariano / Ana María Romero Yebra ; ilustraciones Arcadio Lobato. <sup>233</sup>	1998	6
Moreno, María Victoria	¿Sopitas con canela? / ilustraciones de Manuel Uhía. <sup>234</sup>	1995	7
Núñez, Marisa	El pollito pelado / cuento popular portugués adaptado por Marisa Núñez ; ilustraciones de Helle Thomassen. <sup>235</sup>	2000	8
Lalana, Fernando	Los novios de la ratita presumida / dibujos Violeta Monreal. <sup>236</sup>	2000	9
Lalana, Fernando	Las hermanastras de Cenicienta / dibujos Violeta Monreal. <sup>237</sup>	2000	10
Romero Yebra, Ana María	El pirata Pepe [ilustraciones], Mikel Valverde. <sup>238</sup>	2002	11
Fuertes, Gloria	El cuarto del bebé / ilustración Roser Capdevila. <sup>239</sup>	1997	12

<sup>231</sup> Xosé BALLESTEROS y Oscar VILLÁN (1999): *El pequeño conejo blanco*. Cuento popular portugués. Editorial kalandraka. Pontevedra.

<sup>232</sup> Belén ABAD DE LOS SANTOS (2001): *La acróbata sin circo*. Signatura ediciones de Andalucía. Sevilla.

<sup>233</sup> Ana María ROMERO YEBRA; Arcadio LOBATO. (1998): *El sapito vegetariano*. Cuentos de ahora. Ediciones SM. Madrid.

<sup>234</sup> María Victoria MORENO; ilustraciones de Manuel UHÍA (1995): *¿Sopitas con canela?* Colección Barco de Vapor, serie Blanca. Editorial SM, Madrid.

<sup>235</sup> María NÚÑEZ y Helle THOMASSEN (2000): *El pollito pelado*. Colección libros para soñar. Editorial Kalandraka. Pontevedra.

<sup>236</sup> Fernando LALANA; Violeta MONREAL (2000): *Los novios de la ratita presumida*. Cuentos de Colores. Editorial Bruño. Madrid.

<sup>237</sup> Fernando LALANA; Violeta MONREAL (2000): *Las hermanastras de cenicienta*. Cuentos de Colores. Editorial Bruño. Madrid.

<sup>238</sup> Ana María ROMERO YEBRA; Mikel VALVERDE (2002): *El Pirata Pepe*. Cuentos de ahora. Ediciones SM. Madrid.

<sup>239</sup> Gloria FUERTES; Roser CAPDEVILLA (1997): *El cuarto del bebé*. Cuentos de ahora. Editorial SM. Madrid.

Mainé, Margarita	Una montaña para Pancho / ilustraciones Nora Hilb. <sup>240</sup>	1998	13
Díaz Plaja, Aurora	El cascabel salvador / dibujos, Tesa González. <sup>241</sup>	1998	14
Lalana, Fernando	Pelotieso y Ricitos de Oro / dibujos, Violeta Monreal. <sup>242</sup>	1999	15

Se recogen en el **anexo III**, las tablas con los resultados de la selección realizada de los 153 registros con al menos 10 ejemplares disponibles en la red de Bibliotecas de Andalucía. En el **anexo IV** se exponen las causas por las que documentos que fueron seleccionados a priori, finalmente no participan en la muestra. Las causas por las que un documento se ha desestimado pueden ser por:

- (E) **Edad**: El estudio analiza los estereotipos en los cuentos infantiles dirigido a niños/as en el tramos de 3-6 años, por lo que aquellos textos orientados a otras edades se desestiman. Se han eliminado un total de 24 cuentos bajo este criterio.<sup>243</sup>
- (T) **Título único**: para el análisis del texto y dibujos narrativos no se tendrán en cuenta documentos que contengan compilaciones de cuentos, debido a la dificultad para el análisis por parte de la figura del/a observador/a, y para las conclusiones del estudio. Se ha eliminado 1 documento bajo este criterio.
- (O) **Otros Beneficiarios/as**: el documento no está dirigido al niño/a, sino que es un texto, que aunque reflexiona sobre los cuentos, es de tipo pedagógico, dirigido a adultos/as. Se ha eliminado 1 documento.
- (D) **Descatalogado**: debido al dinamismo del catálogo de la red de Bibliotecas Públicas algunos materiales se incorporan y otros se dan de baja. En la selección hay un texto descatalogado.

<sup>240</sup> Margarita MAINÉ; Nora HILB (1998): *Una montaña para Pancho*. Colección Tren Azul. Editorial Cast. Edebe. Barcelona.

<sup>241</sup> Aurora DÍAZ PLAJA; Tesa GONZÁLEZ (1998): *El cascabel salvador*. Chiquicuentos. Editorial Bruño. Madrid.

<sup>242</sup> Fernando LALANA; Violeta MONREAL (1999): *Pelotieso y ricitos de oro*. Cuentos de Colores. Editorial Bruño. Madrid.

<sup>243</sup> Se ha consultado diversas fuentes para poder ajustar las edades a las que van dirigida los cuentos utilizado: Web de las editoriales, la casa del libro, el SOL, etc.).

- (C) **Completo:** la elección de la muestra ha sido rigurosamente seleccionada según el criterio de aleatoriedad y en orden de clasificación, por lo que realizada la primera selección hubo que efectuar una segunda debido a la desestimación de títulos, y una vez más se ha acometido una tercera selección. En la tercera, hay unos textos que no se han seleccionado porque ya se habían obtenido los 15 que participarían en la muestra, pero que eran susceptibles de estudio.

## Los/as observadores/as: Variables implicadas.

Seleccionada la muestra de cuentos en los que se analizan los estereotipos de género existentes, se designan los/as observadores/as bajo una serie de variables, de modo que éstas no influyan en el análisis posterior. Se ha decidido que el cuestionario lo complete la figura de un/a observador/a. No se ha tenido en cuenta la experiencia de esta persona con el concepto de "género", aunque la mayoría de las implicadas tienen un alto grado de sensibilización. Las variables que se han controlado en los/as observadores/as son las siguientes:

- **Variable sexo:**
  - Mujer
  - Hombre
- **Variable edad:** se han utilizado 4 tramos de edad:
  - < 30
  - 31-40
  - 41-50
  - >51
- **Variable hijos/as:** se ha controlado si el/la Observador/a tiene hijos/as, y si éstos/as están dentro del tramos de edad 0-6 años
  - Hijos/as 0-6 años
  - Hijos/as mayores de 6 años
  - No tienen hijos/as

La variable hijos/as se ha controlado, 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 exista un sesgo por género, y se controla la edad para disminuir las diferencias generacionales. Al tener un grupo de observadores/as representativos de cada una de las variables especificadas los resultados estarán menos sujetos a variables personales, aumentando el grado de fiabilidad de los mismos. La forma en la que los/as observadores/as poseen unas u otras características se muestran en la siguiente tabla:

**TABLA XIV:** Observadores/as:

En esta tabla se disponen los/as observadores/as y las variables que cumplen para el control de las mismas.

Categoría	SEXO		EDAD				HIJOS/AS 0-6 AÑOS		HIJOS/AS >6 AÑOS	
	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	

Los/as 8 observadores/as analizan la muestra seleccionada. No todos/as los/as observadores/as tendrán que analizar todos/as los documentos, hemos de reducir el *cansancio* en la corrección del Cuestionario de análisis de Estereotipos de Género que puede manifestarse en los datos. Se realizará una asignación aleatoria de los materiales de modo que cada uno/a de ellos/as analice 5 cuentos. Para controlar el nivel de fiabilidad entre observadores/as, cada cuento es evaluado al menos por 2 observadores/as. Tendremos 15 cuentos que lanzarán un total de 40 cuestionarios.



**TABLA XV:** Observadoras/es y cuentos asignados.

Se muestran los/as observadores/as y el reparto aleatorio de los cuentos que les corresponderá analizar a cada uno/a.

OBSERVADOR/A	113	114	46	3	16	6	29	117	61	78	129	9	13	18	62	
OBS 1				1	1				1		1		1			5
OBS 2					1	1				1		1		1		5
OBS 3						1	1				1	1			1	5
OBS 4	1						1	1				1		1		5
OBS 5		1						1	1				1		1	5
OBS 6	1		1						1	1				1		5
OBS 7		1		1						1	1				1	5
OBS 8	1		1		1						1	1				5
	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	4	4	2	3	3	40

**TABLA XVI:** Descripción de la muestra.

En la tabla se muestra el número que se asignó a cada documento cuando se listaron los cuentos infantiles que poseían los criterios seleccionados en el uso del Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía. A continuación se muestra el número y el documento al que pertenece.

Nº	AUTOR/A	NOMBRE DEL CUENTO
113*	Waddell, Martin	¿No duermes, Osito? /traducido por Esther Roehrich-Rubio ; ilustraciones de Barbara Firth
114	Rubio, Antonio	Pajarita de papel / Antonio Rubio, [texto] ; Óscar Villán, [ilustraciones]
46	Bruno, Pep	Cuento para contar mientras se come un huevo frito / Pep Bruno ; Mariona Cabassa
3	Ballesteros, Xosé	El pequeño conejo blanco : cuento popular portugués / adaptado por Xosé Ballesteros ; ilustrado por Óscar Villán
16	Abad, Belén	La acróbata sin circo / Belén Abad
6	Romero Yebra, Ana María	El sapito vegetariano / Ana María Romero Yebra ; Arcadio Lobato
29	Moreno, María	¿Sopitas con canela? / ilustraciones de Manuel Uhía

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

	Victoria	
<b>117</b>	Núñez, Marisa	El pollito pelado / cuento popular portugués adaptado por Marisa Núñez ; ilustraciones de Helle Thomassen
<b>61</b>	Monreal, Violeta	Los novios de la ratita presumida / dibujos Violeta Monreal ; cuento Fernando Lalana
<b>78</b>	Lalana, Fernando	Las hermanastras de Cenicienta / dibujos Violeta Monreal ; cuento Fernando Lalana
<b>129</b>	Romero Yebra, Ana María	El pirata Pepe / Ana María Romero Yebra ; [ilustraciones], Mikel Valverde
<b>9</b>	Fuertes, Gloria	El cuarto del bebé / Gloria Fuertes ; Roser Capdevila
<b>13</b>	Mainé, Margarita	Una montaña para Pancho / texto Margarita Mainé ; ilustraciones Nora Hilb
<b>18</b>	Díaz Plaja, Aurora	El cascabel salvador / cuento, Aurora Díaz-Plaja ; dibujos, Tesa González
<b>62</b>	Lalana, Fernando	Pelotieso y Ricitos de Oro / dibujos, Violeta Monreal; cuento, Fernando Lalana

\* El cuento de ¿No duermes osito? Se ha eliminado en el análisis estadístico ya que éste se ha realizado por comparación pareada de datos y en este cuento la figura femenina no está presente.

## Construcción de las Herramientas de análisis

Es en este apartado donde se describe la construcción de las herramientas que se han utilizado para el análisis de los cuentos infantiles. No existe mucha bibliografía relacionada con la evaluación de los estereotipos de género en materiales infantiles, ya que se han realizado escasos estudios relacionados con la cuestión. Se encuentra bibliografía respecto al uso de los cuentos como transmisor de valores.<sup>244</sup>...en el que se crea un sistema de categorías de análisis; también se puede consultar información relacionada con estudios del lenguaje sexista en los textos escolares.<sup>245</sup>..., o la construcción de identidades de género.<sup>246</sup>...

Para construir las herramientas con las que se ha realizado el análisis de los cuentos se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica relacionada con los cuentos, los estereotipos y el género. Tras la revisión se ha elaborado un inventario de estereotipos asociados al género que se ha categorizado siguiendo las aportaciones de Marina Subirats y Amparo Tomé.<sup>247</sup>...en su manual "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo", que al tiempo creará la base de nuestro cuestionario. Se han elaborado dos herramientas para el análisis de los estereotipos de género en los cuentos:

---

<sup>244</sup> Ejemplo: Purificación SALMERÓN VILCHEZ (2004): "Tesis Doctoral transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles". Facultad de Ciencias de la Educación. Editorial de la Universidad de Granada.

<sup>245</sup> Sylvia Vanessa LEAL RODRÍGUEZ (2001): "El lenguaje sexista". Consuelo Flecha García y Marina Núñez Gil (coord.): *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Nº 17. Serie ciencias de la educación. Universidad de Sevilla, pp. 41-42.

<sup>246</sup> Amparo TOMÉ GONZÁLEZ, Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio"; en GARCÍA LASTRA, Marta; CALVO SALVADOR, Adelina; SUSINOS RADA, Teresa (Eds): *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia*. Narcea Ediciones. Madrid, pp. 160-186.

<sup>247</sup> Marina SUBIRATS MARTORI y Amparo TOMÉ GONZALEZ (1992): "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo". Cuadernos para la coeducación. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

- **Inventario de Estereotipos de Género (IEG)**, para elaborar este inventario de estereotipos se han recogido los estereotipos asociados al género citados por diferentes autoras y autores.
- **Cuestionario de Estereotipos Femeninos y Masculino (CEFM)**, para la realización del cuestionario se han utilizado las pautas de observación elaboradas por Marina Subirats y Amparo Tomé ya citadas, y se han elaborado una serie de cuestiones que tienen su reflejo en el Inventario de Estereotipos de Género.

Las herramientas permiten un acercamiento para 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 la ilustración y en el texto, por lo que podemos descubrir aspectos relacionados con ambas variables.

En las lecturas revisadas se extraen diferentes premisas que tras el análisis estadístico del cuestionario y el inventario realizado, se retomaran para comprobar si éstas son o no concluyentes. Las cuestiones sobre los estereotipos se especifican a continuación:

- CUESTIÓN 1: Las imágenes son más estereotipadas que el texto escrito.
- CUESTIÓN 2: El estereotipo más asociado con el género femenino es el que hace referencia al rol de madre y cuidado de los demás;
- CUESTIÓN 3: mientras que el más común que se cita en la bibliografía asociado al género masculino es el de agresividad, poder o deportividad.

## Proceso de Construcción del Inventario de Estereotipos de Género (IEG)

El Inventario de Estereotipos de Género, es una herramienta que se ha creado con la intención de recoger los ítems relacionados con los estereotipos asociados al género y de forma sistematizada realizar un inventario que nos permita conocer en qué grado aparecen los estereotipos en el cuento. El inventario no es una herramienta para el uso de los/as

observadores/as, sino que está relacionado con el CEFM, de modo que sirve como *espejo* de las respuestas que los/as observadores dan en el análisis del cuento infantil al rellena la ficha del CEFM, vertiéndose la información en el IEG.

Para la construcción del Inventario de Estereotipos de Género se realiza una primera recogida de información de la bibliografía revisada (Anexo V).

Tras este primer acercamiento se realiza una tabla en la que se recogen 107 estereotipos unidos al sexo femenino y 78 estereotipos relacionados con el sexo masculino. Esta tabla nos permite observar un dato de interés, que los estereotipos masculinos son menos estudiados y citados en la bibliografía, aunque después en los resultados obtengamos más datos significativos para este género, por lo que es necesario ajustar este primer inventario (anexo Va). En un segundo acercamiento, se realiza una lista de doble entrada y se disponen 179 estereotipos, unificándose y mostrándolos en opuestos para contemplar aquellos que no aparecen en las lecturas. Se señalan los estereotipos que aparecen con mayor frecuencia como el *cuidado de los demás* en las mujeres o la *agresividad* en los hombres para no perderlos en el proceso de ajuste. En general, los hombres aparecen con menos estereotipos asociados, pero más estables en los diferentes textos, sin embargo las mujeres toman papeles diferentes (bruja-santa) y, la valoración social de estos roles es más negativa (envidiosa). Por este motivo el inventario, finalmente no se realizará en función de la frecuencia con la que aparecen los estereotipos.

Es habitual encontrar referencias a estereotipos que contribuyen al perfil de una mujer o un hombre "perfecto" o al contrario, también se citan roles asociados a espacios de uso común por las mujeres o por los hombres: público / privado, pero es poca la bibliografía que hace referencia a rasgos humanos más igualitarios o atributos compartidos por ambos sexos, por lo que es de interés para la realización de un inventario completo disponer los estereotipos contrarios a los citados en la bibliografía para cada sexo y a partir de este punto eliminar aquellos que se repitan como la rudeza, unificar los que son similares como claridad y luz, o concretar o eliminar los imprecisos como rol de esposa y rol de esposo (anexo Vb).

Para realizar un Inventario es imprescindible que toda la terminología esté unificada al mismo tipo de palabra, por lo que se expresan todos los estereotipos como nombres, para que puedan ser comparados. Este tercer acercamiento, ajusta la tabla además se eliminan aquellos estereotipos que

no son claros para la medición, como personaje principal o empleo remunerado al no responder exactamente a la definición de estereotipo. Se elabora una nueva tabla que podemos consultar en el anexo Vc.

Por último se realiza una clasificación de los estereotipos en función del rol al que respondan, de modo que facilite el uso del Inventario de Estereotipos de Género, aunque en ningún modo influye en los resultados que se obtengan. Los grupos en los que se clasifican son:

- Rol de cuidado: se reflejan aquellos roles relacionados con el cuidado a una persona dependiente, la casa, naturaleza, intuición o domesticidad.
- Rol de conservación: se expresan aquellos roles relacionado con aspectos conservacionales de la especie como la solidaridad vs. egoísmo o la individualidad vs. altruismo.
- Emociones: se recogen roles relacionados con los aspectos emocionales de la persona como la tranquilidad, el atrevimiento, la nobleza o la envidia.
- Rol de Subordinación: son aquellos roles que expresan posiciones de poder-sumisión entre personas como adultez, infantilismo, docilidad o rebeldía.
- Actitudes: se reúnen los estereotipos actitudinales que tiene la persona como la creatividad, misterio o agilidad.

Finalmente los roles categorizados se pueden consultar en el anexo Vd, son un total de 120, y nos van a permitir crear a partir del mismo, el cuestionario que los/as observadores/as pasarán a los cuentos infantiles. Se ha ido perfilando la relación de este inventario con el cuestionario de análisis elaborado para que los ítems expresados en el CEFM tengan su reflejo en el cuestionario y pueda posteriormente realizarse una valoración del mismo.

N	ESTEREOTIPOS		CULTURA		DOMESTICIDAD
o	CATEGORIZADOS		INTUICION		PACIENCIA
	MATERNAL		REFLEXION		IMPACIENCIA
	PATERNAL		IRRACIONAL		PRODUCCION
	NATURALEZA		RACIONAL		REPRODUCCION

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

PRIVADO (ESPACIO QUE OCUPA, INTERIOR)	SENSIBILIDAD	TRAVESURA, TRANSGRESIÓN
PÚBLICO (ESPACIO QUE OCUPA, EXTERIOR)	INESTABILIDAD	OBEDIENCIA; CONFORMISMO
EXTROVERSIÓN- EXTERIORIDAD	ESTABILIDAD	AUTORIDAD
INTROVERSIÓN; INTERIORIDAD	TRANQUILIDAD, SERENIDAD	INTRANSIGENCIA; INCONFORMISMO
SOLIDARIDAD	INTRANQUILIDAD	COMPETITIVIDAD
EGOÍSMO	SEGURIDAD EN UNO MISMO	COLABORACIÓN
INDIVIDUALISMO	INSEGURIDAD	LIDERAZGO
GENEROSIDAD; ALTRUISMO	MIEDO, OSCURIDAD	INFERIORIDAD
AGRESIVIDAD	ATREVIMIENTO	PODER; SUPERIORIDAD
DULZURA; TERNURA; AFABILIDAD	CELO, ENVIDIA	VALIENTÍA; HEROICIDAD
RUDEZA	FRIALDAD	COBARDÍA, TIMIDEZ
CONSERVACIÓN; PROTECCIÓN	NOBLEZA	PASIVIDAD
VIOLENCIA	VANIDAD	ACTIVIDAD
DIÁLOGO	HUMILDAD	IMPRUDENCIA
SILENCIO	MALDAD	PRUDENCIA
ATAQUE, PELEA	BONDAD	RESOLUCIÓN (TOMA DE DECISIONES)
DEFENSA	FRIVOLIDAD, SUPERFICIALIDAD	DESINTERÉS; DESCUIDO
SALVACION (SALVAR)	FELICIDAD (DIVERSIÓN)	ORDEN, PULCRITUD
SALVACIÓN (SER SALVADO)	INFELICIDAD (TRISTEZA)	DESORDEN
ATEMPORALIDAD (NO TIENE EDAD)	DEPENDENCIA	MENTIRA; FALSEDAD
TEMPORALIDAD (EDAD, TIEMPO)	AUTONOMIA/ INDEPENDENCIA	SINCERIDAD
INSENSIBILIDAD	SUMISION	LABORIOSIDAD
EMOTIVIDAD,	DOMINIO	PEREZA
	INFANTILISMO	OCIO
	ADULTEZ	DISCRECIÓN
	DEBILIDAD; FRAGILIDAD	INDISCRECIÓN
	FORTALEZA	
	DOCILIDAD	
	REBELDÍA,	

DERROCHE	SABIDURÍA;	BRUJERÍA;
AVARICIA	INTELIGENCIA;	MISTERIO
INOCENCIA;	RAZON;	SOMBRA;
BONDAD	PROFUNDIDAD	OSCURIDAD
PERFECCIÓN	IGNORANCIA	;MISTERIO
IMPERFECCIÓN	INCOHERENCIA;	LUMINOSIDAD
VITALIDAD;	CAOS	CONSTANCIA
AGILIDAD	COHERENCIA;	TECNOLOGICO
(DEPORTIVO)	ORGANIZACIÓN	MANIPULADO
ARROGANCIA	CREATIVIDAD	ESFUERZO
SERIEDAD	AVENTURA	SUERTE
RESPONSABILIDAD	RUTINA	IRRESPONSABLE
RIESGO	FEALDAD	INVISIBILIDAD
TORPEZA;	CHARLATANERÍA	
LENTITUD,	BELLEZA;	
DEBILIDAD	ELEGANCIA	

Finalmente, los roles son expresados en una única columna, desvinculado de su relación con el género femenino o masculinos y se recogen dos columnas, una para el texto y otra para la ilustración (anexo Ve.).

## Proceso de Construcción del Cuestionario de Estereotipos de Femenino y Masculino (CEFM)

Las Pautas de Observación.<sup>248</sup> para el análisis del sexismo en el ámbito educativo elaboradas por Marina Subirats y Amparo Tomé para sus cuadernos de coeducación son la base para la elaboración del Cuestionario de Estereotipos Femeninos y Masculinos. Estas pautas de observación exponen la necesidad de herramientas para registrar de modo sistematizado el uso de los materiales, el lenguaje y los espacios en el ámbito escolar. Se anexan unas fichas específicas para el análisis de los

<sup>248</sup> Marina SUBIRATS MARTORI y Amparo TOMÉ GONZÁLEZ (1992): "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo." *Cuadernos para la coeducación*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, pp.20-32.



libros de texto, cuentos e ilustraciones, y expresan 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.<sup>249</sup>”. En estas fichas se realiza una enumeración de ítems para la observación dividida en bloque de análisis con distintos contenidos (ficha auxiliar 1 y 2):

- Ficha para el análisis de los libros de texto, cuentos e ilustraciones contenidos sexistas por exclusión, omisión o anonimato donde se recoge el número de personajes masculinos y el número de personajes femeninos, el número de mujeres con nombre propio y otros.
- Ficha para el análisis de los libros de texto, cuentos e ilustraciones donde se expresan contenidos sexistas por subordinación, se cita el ítem número de intervenciones de mujeres o el de número de mujeres representadas por su actividad.

La división en bloque de análisis y la expresión de una serie de ítems son 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 en el CEFM, de modo que el análisis del cuento parte de un cuestionario y no de un inventario de estereotipos en ocasiones difícil de analizar al ser una cuestión en el que la cultura y el conocimiento individual del vocabulario y significado puede servir a interpretaciones que desvirtúen los datos recogidos.

En un primer momento se plantea un cuestionario en el que se recoja conjuntamente la información de los personajes femeninos y masculinos, pero debido al número de ítems generados se ha preferido que el cuestionario contemple las mismas cuestiones para uno y otro sexo en dos formularios diferentes y así, facilitar la recogida de los datos. Cada pregunta del cuestionario no corresponde sólo con un ítem del inventario, de este modo la misma información se recoge a través de diferentes cuestiones permitiéndonos aumentar la fiabilidad del cuestionario.

Los bloques en los que se divide la recogida de información son los siguientes:

---

<sup>249</sup> Marina SUBIRATS MARTORI y Amparo TOMÉ GONZÁLEZ (1992): “Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo”. Op.Cit., p.17.

- Bloque 1: Presencia vs. ausencia: exclusión o anonimato
- Bloque 2: Vida laboral vs. familiar
- Bloque 3: Papel activo vs. pasivo: sexismo por subordinación
- Bloque 4: Estereotipos o roles representados: contenidos sexistas por distorsión o degradación. Valoración social
- Bloque 5: Actividades femeninas y masculinas que responden a estereotipos convencionales
- Bloque 6: Estereotipos asociados a las imágenes

El estructurar la información en bloques permite a la persona que analiza organizar sus respuestas, sin embargo no es determinante para los resultados. Finalmente se añadieron dos bloques más, el Bloque 7: Simbología, en el que se recogen una serie de objetos o espacios que la literatura revisada había relacionado con un género y otro; y el Bloque 8: Otros, para aquellas preguntas que en un principio no fueron contempladas.

El cuestionario posee un total de 120 preguntas divididas en 8 bloques. Cada pregunta se realiza primero en la observación de los personajes femeninos y posteriormente para los masculinos. Por otra, se recoge la información del texto y de las ilustraciones por separado para poder concluir en relación a las dos formas de transmisión utilizadas en este material. Además se reconoce una casilla de observaciones para aquellas cuestiones que los/as observadores/as desean expresar fuera de la mera recogida de los datos cuantitativos.

## Análisis de los datos y resultados

En este apartado se realiza una exposición de los resultados obtenidos a través de las herramientas de análisis utilizadas y descritas en el anterior punto: el Cuestionario Estereotipos de Género Femenino y Masculino (CEFM) y el Inventario de Estereotipos de Género (IEG). En un primer lugar se realizará una descripción de la recogida y análisis de los datos y, posteriormente se dispondrán para realizar el análisis e interpretación de los mismos.

## Análisis de los estereotipos que se transmiten desde los cuentos analizados

En este punto se describe cómo se ha realizado la recogida y análisis de los estereotipos que se transmiten en los cuentos que hemos analizados. Para ello se realizará además una exposición de los datos recogido en las dos herramientas utilizadas: el IEG y el CEFM.

### 1. Recogida y análisis de los datos

Para la recogida de los datos se ha enviado el Cuestionario de Estereotipos de Femenino y Masculino (CEFM) a cada uno/a de los/as observadores/as y los cuentos que se les había asignado de antemano, cinco de los quince que se han seleccionados. Cada observador/a ha rellenado una ficha para cada cuento teniendo en cuenta por una parte el texto y por otra la ilustración. Una vez enviada la documentación con las instrucciones de corrección se les da una fecha límite para remitir las fichas.

Los datos totales obtenidos tras la corrección de los cuestionarios por cada observador/a se han recogido en una tabla Excel para poder posteriormente realizar el estudio estadístico y elaborar las gráficas correspondientes. El informe de resultados compara los datos relativos, es decir el porcentaje de los casos sobre el total de los casos, para evitar errores debidos a la diferencia dada sobre el número de personajes que posee cada cuento.

Se ha obtenido a partir de los datos las siguientes tablas y gráficos, se aporta un ejemplo a modo de ilustración:

- una *tabla descriptiva* con los *datos medios absolutos* por cuento y género;

**Tabla descriptiva datos absolutos**  
**Ítem 3 : Personajes con nombre propio**

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

codCuento	género_M	género_F
2	0.00	0.00
3	0.50	1.00
4	0.00	0.00
5	2.00	0.67
6	0.00	0.50
7	1.50	1.50
8	0.50	0.00
9	1.67	0.33
10	1.33	2.33
11	0.50	0.00
12	0.00	0.50
13	0.50	0.00
14	1.00	2.00
15	2.00	1.67

- una *tabla descriptiva* con los *datos medios relativos* por cuento y género;

**Tabla descriptiva datos medios relativos**  
**Ítem 3: Personajes con nombre propio**

codCuento	género_M	género_F
2	0.00%	0.00%

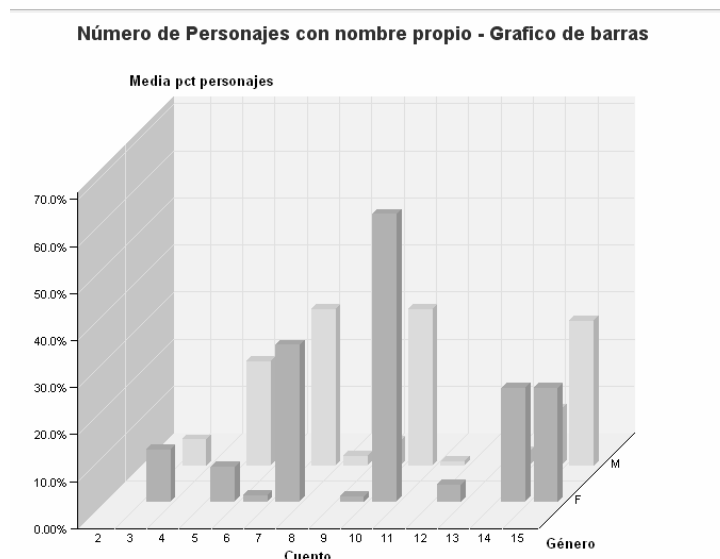
**Tabla descriptiva datos medios relativos**  
**Ítem 3: Personajes con nombre propio**

codCuento	género_M	género_F
3	5.56%	11.1%
4	0.00%	0.00%
5	22.2%	7.41%
6	0.00%	1.28%
7	33.3%	33.3%
8	2.08%	0.00%
9	5.21%	1.04%
10	33.3%	61.1%
11	0.89%	0.00%
12	0.00%	3.57%
13	2.94%	0.00%
14	12.1%	24.2%
15	30.8%	24.2%

- 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.



Para el análisis de los datos 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. Si el valor de  $p < 0.05$  podemos considerar que existen diferencias estadísticamente significativas. (Anexo VII-a)

## 2. Disposición de los datos

Tras la obtención de las tablas descriptivas de los datos medios absolutos y relativos para cada ítem, se realiza el análisis pareado de los datos para obtener la significación del mismo. Este análisis se ha realizado con los 120 ítems que poseen el cuestionario y el inventario respectivamente. Podemos ver un resumen de los datos para el análisis de los mismos.

Hemos obtenido cuatro tablas que nos lanzan el grado de significación de cada uno de los ítems que se han consultado. Dos de las tablas describen los datos del cuestionario, una sobre el texto y otra sobre la imagen; las otras dos son los datos del inventario (anexo VII-b).

A continuación se expresan de estas tablas sólo aquellos datos significativos estadísticamente, los datos se ordenan por mayor índice de significación para el texto y para las ilustraciones de los 15 cuentos seleccionados.

▪ Cuestionario de Estereotipos de Femenino y Masculino (CEFM) Texto.

En las siguientes tablas se expresan los ítems y la pregunta que es significativa en el estudio para un género determinado, siendo 15 los ítems significativos en el CEFM para el texto y 16 los ítems significativos para las ilustraciones.

Tipo	Ítem	Cuestión	Variable 1	Variable 2	Diferencia	/t/		P
texto	69	Actitud Doméstica	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.85	36	0.0005
texto	61	Número de Personajes que muestran fortaleza: fuerte físicamente	género_M	género_F	género_M - género_F	3.63	36	0.0009
texto	24	Número de veces en que las Personajes que muestran actitud de dominio hacia alguien	género_M	género_F	género_M - género_F	3.12	36	0.0036
texto	12	Número de Personajes dedicadas al cuidado	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.04	36	0.0043
texto	19	Número de veces en que las	género_M	género_F	género_M -	2.98	36	0.0052

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

		Personajes inician un diálogo			género_F			
texto	66	Actitud de cuidado y ayuda a los demás	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.83	36	0.0075
texto	9	Número de Personajes en profesiones tradicionalmente masculinas	género_M	género_F	género_M - género_F	2.59	36	0.0136
texto	15	Número de Personajes que aparecen en calidad de madres	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.59	36	0.0136
texto	31	Número de Personajes representadas por su actitud agresiva, de ataque o violencia	género_M	género_F	género_M - género_F	2.44	36	0.0199
texto	110	ESPACIO ABIERTO	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.43	36	0.0203
texto	23	Número de Personajes que dan órdenes	género_M	género_F	género_M - género_F	2.37	36	0.0232
texto	5	Número de Personajes representadas como colectivos	género_M	género_F	género_M - género_F	2.35	36	0.0243



EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

		(grupo, sin nombre propio)						
texto	48	Número de Personajes representadas por la juventud	género_M	género_F	género_M - género_F	2.18	36	0.0357
texto	82	Número de Personajes representadas en el espacio interior	género_M	género_F	género_M - género_F	2.09	36	0.0440
texto	58	Número de veces en que las Personajes muestran una actitud individualista	género_M	género_F	género_M - género_F	2.05	36	0.0481

- Cuestionario de Estereotipos de Género Femenino y Masculino (CEFM) Imagen.

Tipo	Ítem	Cuestión	Variabl e 1	Variabl e 2	Diferen cia	/t/		P
imagen	9	Número de Personajes en profesiones tradicionalmente masculinas	género _M	género _F	género _M - género _F	3.11	36	0.0037
imagen	69	Actitud Doméstica	género _M	género _F	género _M - género _F	-3.06	36	0.0042

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

imagen	61	Número de Personajes que muestran fortaleza: fuerte físicamente	género _M	género _F	género _M - género _F	2.89	36	0.0066
imagen	24	Número de veces en que las Personajes que muestran actitud de dominio hacia alguien	género _M	género _F	género _M - género _F	2.82	36	0.0079
imagen	12	Número de Personajes dedicadas al cuidado	género _M	género _F	género _M - género _F	-2.62	36	0.0129
imagen	15	Número de Personajes que aparecen en calidad de madres	género _M	género _F	género _M - género _F	-2.46	36	0.0188
imagen	23	Número de Personajes que dan órdenes	género _M	género _F	género _M - género _F	2.43	36	0.0201
imagen	31	Número de Personajes representadas por su actitud agresiva, de ataque o violencia	género _M	género _F	género _M - género _F	2.41	36	0.0214
imagen	110	ESPACIO ABIERTO	género _M	género _F	género _M - género _F	-2.36	36	0.0236

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

imagen	81	Número de Personajes representadas en el espacio exterior	género _M	género _F	género _M - género _F	2.3 6	36	0.02 38
imagen	82	Número de Personajes representadas en el espacio interior	género _M	género _F	género _M - género _F	2.3 6	36	0.02 41
imagen	66	Actitud de cuidado y ayuda a los demás	género _M	género _F	género _M - género _F	- 2.2 7	36	0.02 92
imagen	7	Número de Personajes representadas por su profesión	género _M	género _F	género _M - género _F	2.2 1	36	0.03 33
imagen	96	PERIÓDICO	género _M	género _F	género _M - género _F	2.1 4	36	0.03 94
imagen	14	Número de Personajes que tienen un trabajo remunerado	género _M	género _F	género _M - género _F	2.0 7	36	0.04 56
imagen	85	Número de Personajes representadas en espacios naturales	género _M	género _F	género _M - género _F	2.0 6	36	0.04 66

▪ Inventario de Estereotipos de Género (IEG): texto

En las tablas se muestra el nombre del ítem significativo para el texto, sumando un total de 34 ítems para el texto y 30 para la ilustración:

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

<b>tipo</b>	<b>nombre</b>	<b>Variable1</b>	<b>Variable2</b>	<b>Difference</b>	<b>tValue</b>	<b>DF</b>	<b>Probt</b>
texto	MATERNAL	género_M	género_F	género_M - género_F	-4.78	184	<.0001
texto	PATERNAL	género_M	género_F	género_M - género_F	-4.78	184	<.0001
texto	DULZURA,TERNURA, AFABILIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	-4.37	221	<.0001
texto	DOMINIO	género_M	género_F	género_M - género_F	4.34	147	<.0001
texto	AGRESIVIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	4.12	110	<.0001
texto	AUTORIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.98	221	<.0001
texto	REPRODUCCION	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.98	184	<.0001
texto	RUDEZA	género_M	género_F	género_M - género_F	3.80	110	0.0002
texto	LIDERAZGO	género_M	género_F	género_M - género_F	3.46	332	0.0006
texto	INSENSIBILIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.29	110	0.0013
texto	IMPACIENCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	3.25	73	0.0017
texto	COMPETITIVIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.17	147	0.0018
texto	EXTROVERSIÓN- EXTERIORIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.10	147	0.0023
texto	ATREVIMIENTO	género_M	género_F	género_M - género_F	3.08	184	0.0024

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

<b>tipo</b>	<b>nombre</b>	<b>Variable1</b>	<b>Variable2</b>	<b>Difference</b>	<b>tValue</b>	<b>DF</b>	<b>Probt</b>
texto	GENEROSIDAD, ALTRUISMO	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.06	221	0.0025
texto	CONSERVACIÓN, PROTECCIÓN	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.00	295	0.0029
texto	AUTONOMIA / INDEPENDENCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.98	332	0.0031
texto	PACIENCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.93	295	0.0037
texto	RESOLUCIÓN (TOMA DE DECISIONES)	género_M	género_F	género_M - género_F	2.71	184	0.0073
texto	EGOÍSMO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.64	147	0.0093
texto	SEGURIDAD EN UNO MISMO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.56	406	0.0108
texto	INVISIBILIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	2.56	184	0.0114
texto	SOLIDARIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.55	221	0.0114
texto	TRANQUILIDAD, SERENIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	2.36	221	0.0189
texto	FORTALEZA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.37	184	0.0190
texto	VIOLENCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.44	36	0.0199
texto	ATAQUE, PELEA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.37	73	0.0203
texto	DEFENSA	género_M	género_F	género_M -	2.29	258	0.0228

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

tipo	nombre	Variable1	Variable2	Difference	tValue	DF	Probt
				género_F			
texto	MALDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	2.31	73	0.0236
texto	DIÁLOGO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.22	147	0.0276
texto	IRRACIONAL	género_M	género_F	género_M - género_F	2.14	147	0.0336
texto	INDIVIDUALISMO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.11	110	0.0369
texto	SOMBRA; OSCURIDAD /MISTERIO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.01	110	0.0466
texto	ACTIVIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	-1.97	406	0.0495

- Inventario de Estereotipos de Género (IEG): Imagen. Se muestran los 30 ítems que aparecen como significativos en el estudio de las ilustraciones.

Tipo	nombre	Variable1	Variable2	Difference	tValue	DF	Probt
imagen	DOMINIO	género_M	género_F	género_M - género_F	4.37	147	<.0001
imagen	AGRESIVIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.84	110	0.0002
imagen	MATERNAL	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.60	184	0.0004
imagen	PATERNAL	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.60	184	0.0004

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

<b>Tipo</b>	<b>nombre</b>	<b>Variable1</b>	<b>Variable2</b>	<b>Difference</b>	<b>tValue</b>	<b>DF</b>	<b>Probt</b>
imagen	RUDEZA	género_M	género_F	género_M - género_F	3.55	110	0.0006
imagen	LIDERAZGO	género_M	género_F	género_M - género_F	3.22	332	0.0014
imagen	INSENSIBILIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.22	110	0.0017
imagen	COMPETITIVIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.19	147	0.0017
imagen	DULZURA, TERNURA, AFABILIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	-3.11	221	0.0021
imagen	INVISIBILIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	3.07	184	0.0024
imagen	AUTONOMIA / INDEPENDENCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	3.05	332	0.0024
imagen	EGOÍSMO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.93	147	0.0039
imagen	AUTORIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	2.87	221	0.0045
imagen	REPRODUCCION	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.83	184	0.0052
imagen	PRODUCCION	género_M	género_F	género_M - género_F	2.79	258	0.0057
imagen	IMPACIENCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.76	73	0.0072
imagen	SOLIDARIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.55	221	0.0115
imagen	TRANQUILIDAD, SERENIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	2.43	221	0.0161

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

<b>Tipo</b>	<b>nombre</b>	<b>Variable1</b>	<b>Variable2</b>	<b>Difference</b>	<b>tValue</b>	<b>DF</b>	<b>Probt</b>
imagen	ADULTEZ	género_M	género_F	género_M - género_F	2.41	295	0.0164
imagen	RESOLUCIÓN (TOMA DE DECISIONES)	género_M	género_F	género_M - género_F	2.35	184	0.0198
imagen	MALDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	2.37	73	0.0204
imagen	VIOLENCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.41	36	0.0214
imagen	SOMBRA; OSCURIDAD /MISTERIO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.31	110	0.0229
imagen	CONSERVACIÓN, PROTECCIÓN	género_M	género_F	género_M - género_F	-2.22	295	0.0270
imagen	DEFENSA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.19	258	0.0294
imagen	DESINTERÉS, DESCUIDO	género_M	género_F	género_M - género_F	2.13	147	0.0351
imagen	LUMINOSIDAD	género_M	género_F	género_M - género_F	2.12	73	0.0374
imagen	ARROGANCIA	género_M	género_F	género_M - género_F	2.05	110	0.0423
imagen	ATREVIMIENTO	género_M	género_F	género_M - género_F	1.98	184	0.0488
imagen	SILENCIO	género_M	género_F	género_M - género_F	1.98	147	0.0494



## Análisis pormenorizado e interpretativo de los estereotipos transmitidos en los cuentos analizados

Podemos decir que el cuestionario arroja resultados que 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 que no sólo se transmiten estereotipos asociados al género, si no que son aquéllos roles más abordados por la bibliografía, es decir la violencia, agresividad en los hombres y el cuidado y la ayuda a los demás en las mujeres los que aparecen como más significativos.

En el estudio se han analizado los datos recogidos en el CEMF, teniendo un total de 14.<sup>250</sup> cuentos y 8 observadores/as que lanzan 4366 observaciones realizadas. 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:

Tabla en la que se observa el grado de variación entre los cuentos y los/as observadores/as:

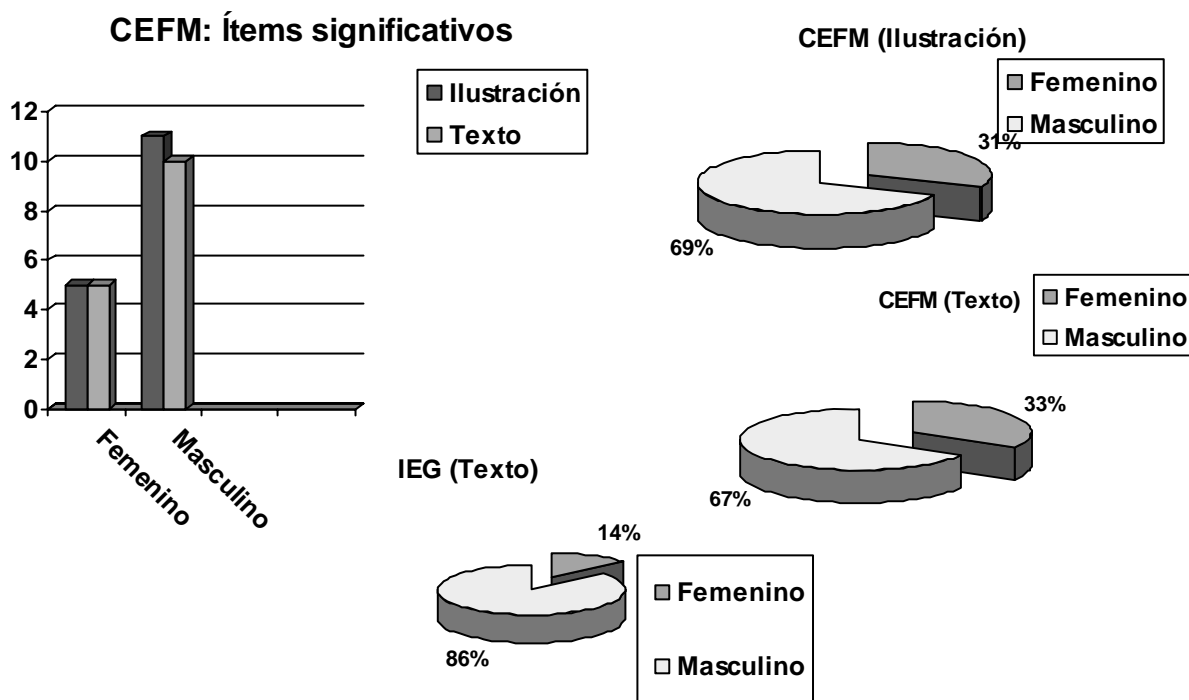
Source	DF	Type I SS	Mean Square	F Value	Pr > F
codCuento	13	10.20707475	0.78515960	16.06	<.0001
codObservador	7	1.26867527	0.18123932	3.71	0.0005

A continuación analizaremos los ítems significativos de nuestro estudio para interpretar los resultados obtenidos. En la tabla siguiente se muestran los datos relativos al texto y posteriormente los de la ilustración; se han señalado en gris aquéllos que son significativos en las mujeres. Hay, en general, pocos ítems significativos para las mujeres, a pesar de que en la bibliografía se citan más roles asociados a las mujeres que a los hombres. Concretamente para el CEFM hay 5 ítems en relación a los 15 del texto y 5 en relación a los 11 de la ilustración; La relación es más llamativa en el IEG, donde para 32 estereotipos significativos en el texto 7 son de mujeres y

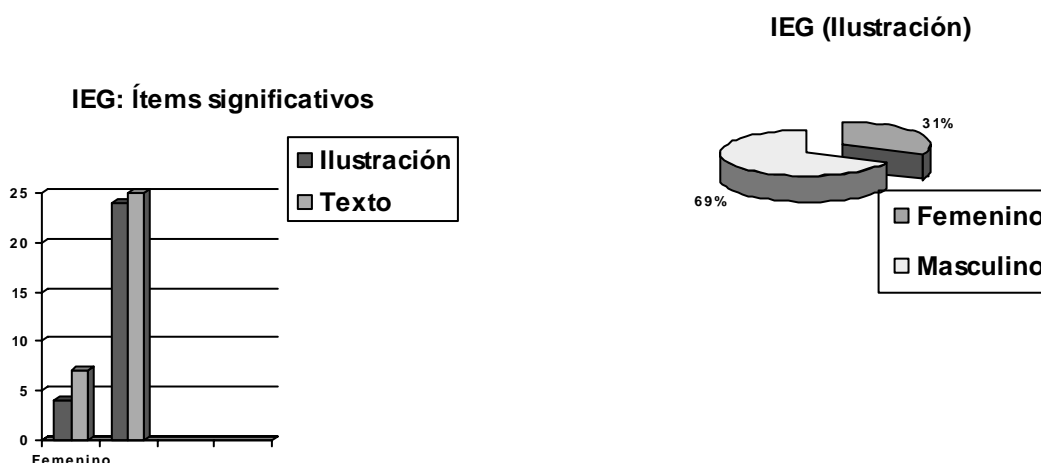
<sup>250</sup> Se ha eliminado uno de los cuentos ya que se ha utilizado una herramienta estadística de comparación por pares y este cuento sólo mostraba personajes masculinos.

para 28 en la ilustración 4 son de mujeres.<sup>251</sup> . Se aporta unos gráficos que ilustra la desproporción de los datos obtenidos:

**Gráfica 1:** Ítems significativo para el CEFM en el texto y la ilustración por sexos. Los ítems significativos en las mujeres suponen un 31.25% y 33.33% del total.



**Gráfica 2:** Ítems significativo para el IEG en el texto y la ilustración por sexos. Los ítems significativos en las mujeres suponen un 14.29% y 21.875% del total.



<sup>251</sup> Los ítems rol maternal y paternal se han eliminado por un error en la disposición de los datos en el IEG.

**Tabla XVII:** Se recogen los datos significativos del texto recogidos en el CEMF

69	Actitud Doméstica	género_M - género_F	- - 3.85	36	0.0005
61	Número de Personajes que muestran fortaleza: fuerte físicamente	género_M - género_F	3.63	36	0.0009
24	Número de veces en que las Personajes que muestran actitud de dominio hacia alguien	género_M - género_F	3.12	36	0.0036
12	Número de Personajes dedicadas al cuidado	género_M - género_F	- - 3.04	36	0.0043
19	Número de veces en que las Personajes inician un diálogo	género_M - género_F	2.98	36	0.0052
66	Actitud de cuidado y ayuda a los demás	género_M - género_F	- - 2.83	36	0.0075
9	Número de Personajes en profesiones tradicionalmente masculinas	género_M - género_F	2.59	36	0.0136
15	Número de Personajes que aparecen en calidad de madres	género_M - género_F	- - 2.59	36	0.0136
31	Número de Personajes representadas por su actitud agresiva, de ataque o violencia	género_M - género_F	2.44	36	0.0199
110	ESPACIO ABIERTO	género_M - género_F	- - 2.43	36	0.0203
23	Número de Personajes que dan órdenes	género_M - género_F	2.37	36	0.0232

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

5	Número de Personajes representadas como colectivos (grupo, sin nombre propio)	género_M - género_F	2.35	36	0.0243
48	Número de Personajes representadas por la juventud	género_M - género_F	2.18	36	0.0357
82	Número de Personajes representadas en el espacio interior	género_M - género_F	2.09	36	0.0440
58	Número de veces en que las Personajes muestran una actitud individualista	género_M - género_F	2.05	36	0.0481

**Tabla XVII:** Se recogen los datos significativos de la ilustración recogidos en el CEMF

9	Número de Personajes en profesiones tradicionalmente masculinas	género_M - género_F	3.11	36	0.0037
69	Actitud Doméstica	género_M - género_F	-3.06	36	0.0042
61	Número de Personajes que muestran fortaleza: fuerte físicamente	género_M - género_F	2.89	36	0.0066
24	Número de veces en que las Personajes que muestran actitud de dominio hacia alguien	género_M - género_F	2.82	36	0.0079
12	Número de Personajes dedicadas al cuidado	género_M - género_F	-2.62	36	0.0129
15	Número de Personajes que aparecen en calidad de madres	género_M - género_F	-2.46	36	0.0188
23	Número de Personajes que dan órdenes	género_M - género_F	2.43	36	0.0201

EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

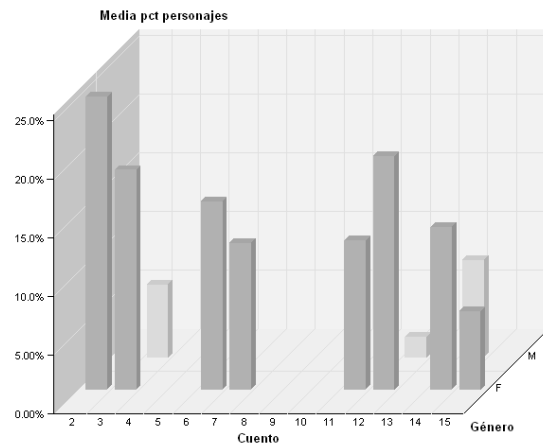
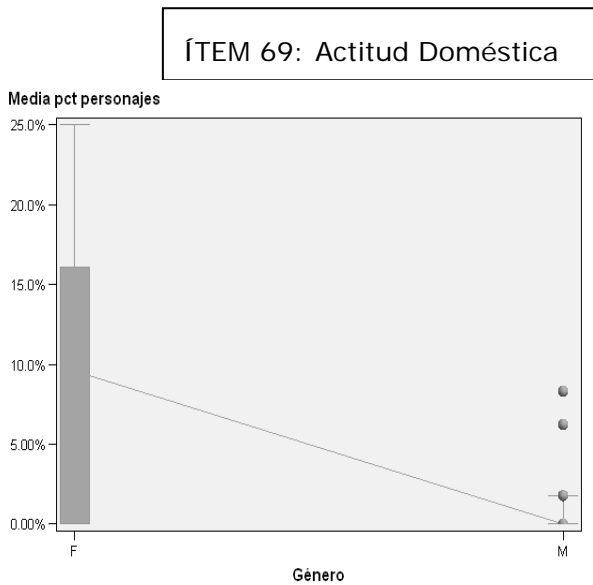
31	Número de Personajes representadas por su actitud agresiva, de ataque o violencia	género_M - género_F	2.41	36	0.0214
110	ESPACIO ABIERTO	género_M - género_F	-2.36	36	0.0236
81	Número de Personajes representadas en el espacio exterior	género_M - género_F	2.36	36	0.0238
82	Número de Personajes representadas en el espacio interior	género_M - género_F	2.36	36	0.0241
66	Actitud de cuidado y ayuda a los demás	género_M - género_F	-2.27	36	0.0292
7	Número de Personajes representadas por su profesión	género_M - género_F	2.21	36	0.0333
96	PERIÓDICO	género_M - género_F	2.14	36	0.0394
14	Número de Personajes que tienen un trabajo remunerado	género_M - género_F	2.07	36	0.0456
85	Número de Personajes representadas en espacios naturales	género_M - género_F	2.06	36	0.0466

1. CEFM: Ítems significativos asociados al género femenino transmitidos en el texto:

Los ítems con mayor representación atribuidos a las mujeres en el texto son los relativos a: *Actitud Doméstica*, *Dedicación al cuidado y Ayuda a los demás*, *La representación de la mujer en calidad de madre* y *Las mujeres representadas en el espacio abierto*.

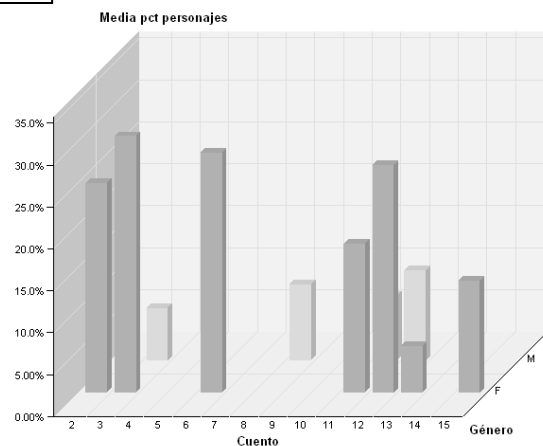
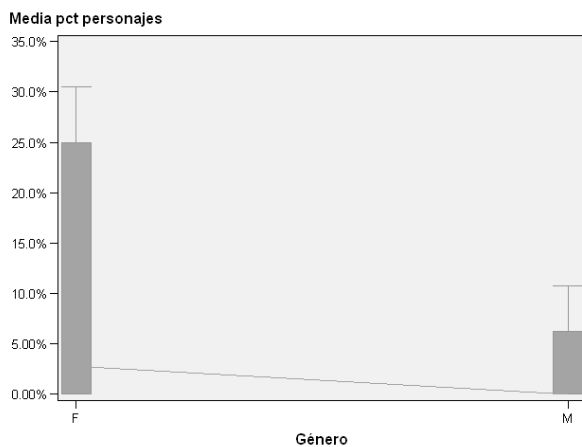
El ítem referido a la *actitud doméstica* es el de mayor representatividad, son escasos los cuentos donde ésta actitud se contempla

asociada al género masculino, en los gráficos siguientes se observa el grado de presencia en las mujeres:



*El cuidado y la dedicación a los demás es otra de las atribuciones femeninas en los cuentos. Éstos son roles tradicionales que no se reflejan en los hombres en un grado significativo, sólo hay un cuento en el que un personaje masculino muestra un tono de cuidado y ayuda a los demás, mostramos los resultados en las tablas de análisis y los gráficos correspondientes de los ítems 12 (Número de personajes dedicados al cuidado) y 66 (actitud de cuidado y ayuda a los demás).*

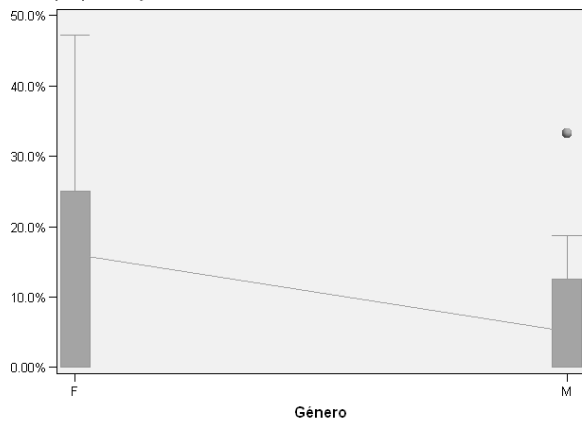
**ÍTEM 12: Dedicados al Cuidado**



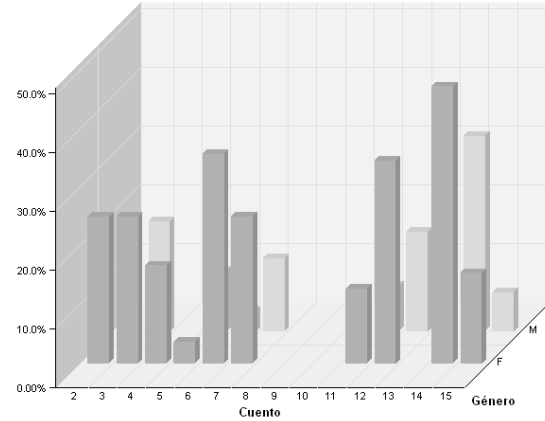
Resalta como en estos ítems que responden al mismo estereotipo, son valorados por parte de los observadores de forma diferente: el ítem 12 hace referencia al cuidado, que es un rol muy asociado a la mujer, de hecho en las gráficas se ve claramente la poca presencia de los hombres; sin embargo en el ítem 66, en el que se añade la ayuda a los demás siendo las mujeres más representadas, los hombres sí tienen presencia en los datos.

ÍTEM 66: Actitud de Cuidado y ayuda a los demás

Media pct personajes



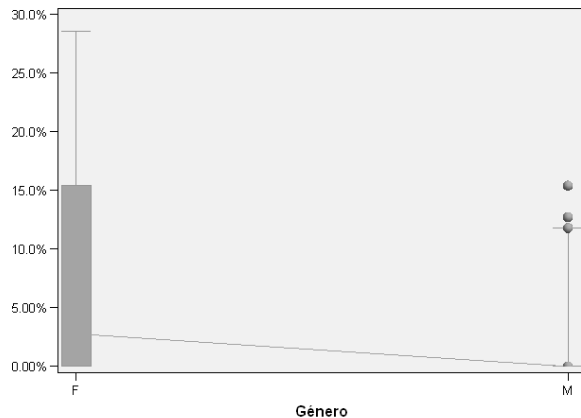
Media pct personajes



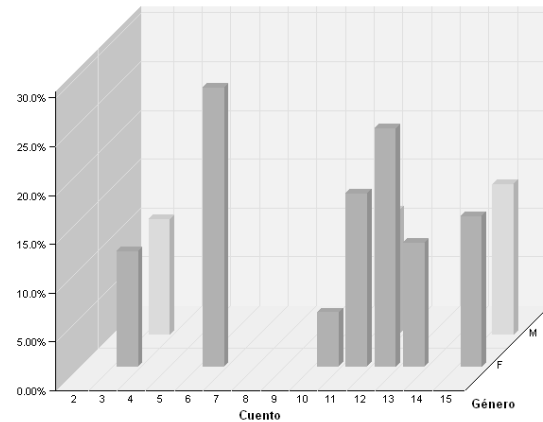
El ítem 15 hace referencia al personaje que aparece en *calidad de madre/padre*. Es representativo en las mujeres y confirma la fuerza del rol de cuidado, de madre que se transmiten en los cuentos. Aportamos la tabla y gráficos de referencia:

ÍTEM 15: Personajes en calidad de madre o padre

Media pct personajes

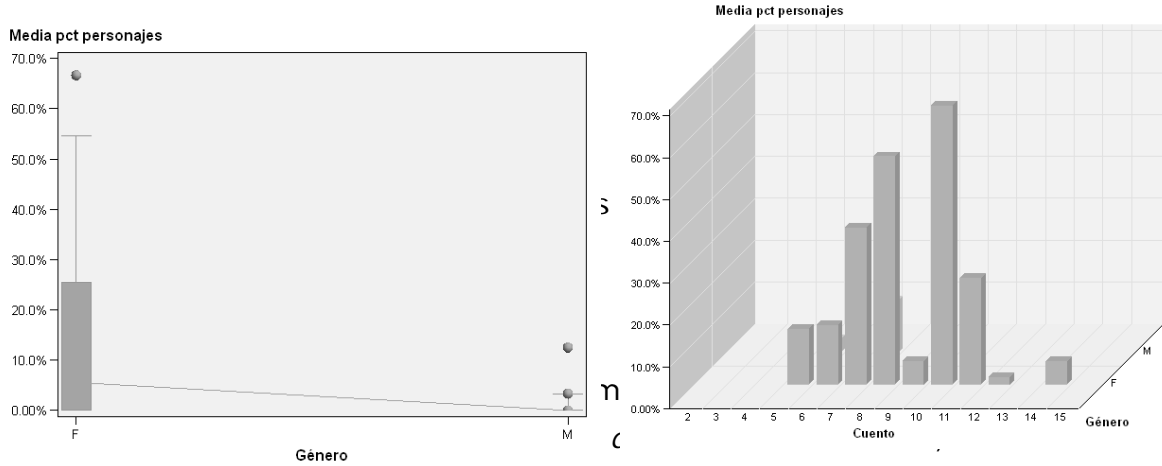


Media pct personajes



Por último el ítem de *Espacio Abierto* en el que se sitúan las mujeres, es también representativo y aportamos los datos gráficos:

ÍTEM 110: Espacio abierto

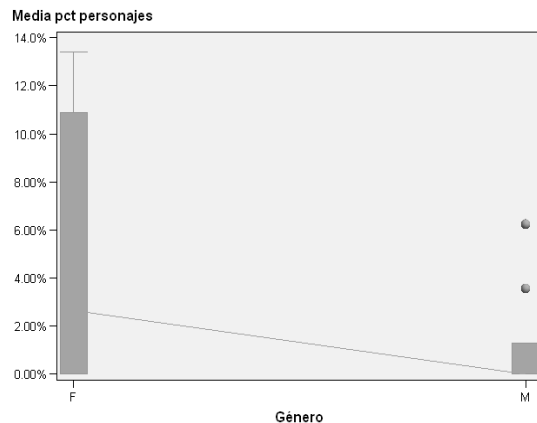
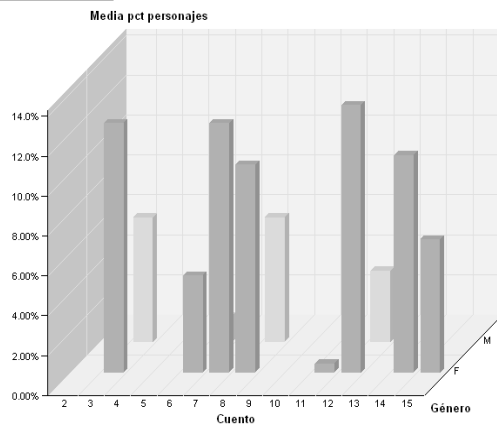


Personajes que aparecen en calidad de madres; el espacio abierto, Actitud de cuidado y ayuda a los demás; los mismos que en el texto, siendo el de actitud doméstica el de mayor visibilidad al igual que en el texto. Se aportan los gráficos de estos ítems.

ÍTEM 69: Actitud Doméstica

Actitud Doméstica - pct medios

codCuento	genero_M	genero_F
2	0.00%	25.0%
3	6.25%	18.8%
4	0.00%	0.00%
5	0.00%	0.00%
6	0.00%	16.1%
7	0.00%	12.5%
8	0.00%	0.00%
9	0.00%	0.00%
10	0.00%	0.00%
11	0.00%	12.7%
12	1.79%	19.9%
13	0.00%	0.00%
14	8.33%	13.9%
15	0.00%	6.67%

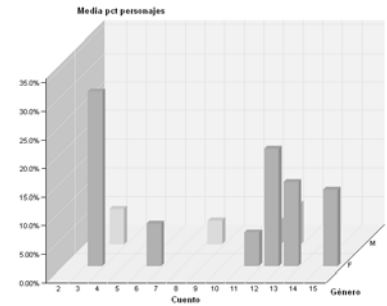
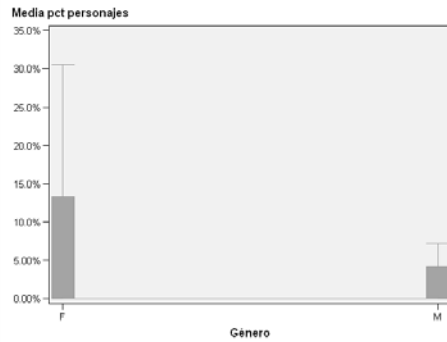




**ÍTEM 12: Dedicados al cuidado**

Número de Personajes dedicadas al cuidado - pct medios

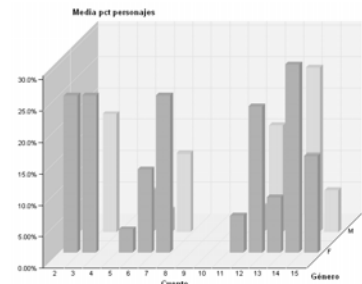
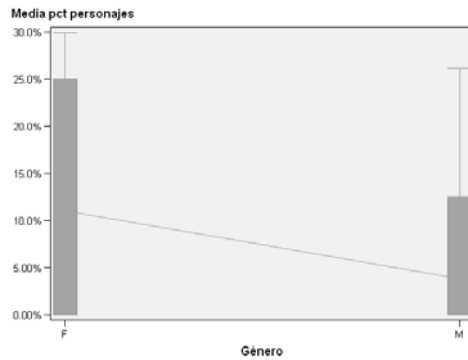
codCuento	genero_M	genero_F
2	0.00%	0.00%
3	6.25%	30.6%
4	0.00%	0.00%
5	0.00%	0.00%
6	0.00%	7.42%
7	0.00%	0.00%
8	4.17%	0.00%
9	0.00%	0.00%
10	0.00%	0.00%
11	4.17%	5.91%
12	7.14%	20.5%
13	0.00%	14.7%
14	0.00%	0.00%
15	0.00%	13.3%



**ÍTEM 66: Actitud de cuidado y ayuda a los demás**

Actitud de cuidado y ayuda a los demás - pct medios

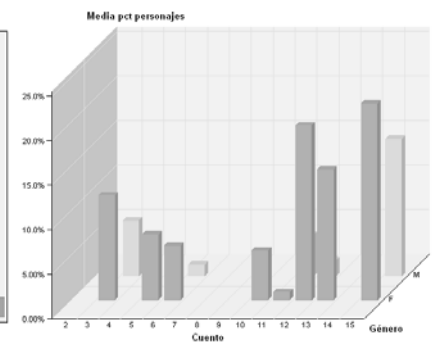
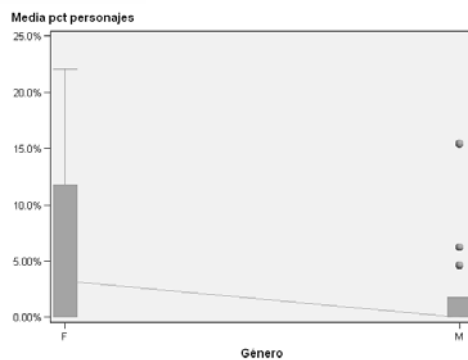
codCuento	genero_M	genero_F
2	0.00%	25.0%
3	18.8%	25.0%
4	0.00%	0.00%
5	6.67%	3.70%
6	3.57%	13.3%
7	12.5%	25.0%
8	0.00%	0.00%
9	0.00%	0.00%
10	0.00%	0.00%
11	4.17%	5.91%
12	17.0%	23.2%
13	0.00%	8.82%
14	26.2%	29.9%
15	6.67%	15.4%



**ÍTEM 15: Personajes en calidad de madre o padre**

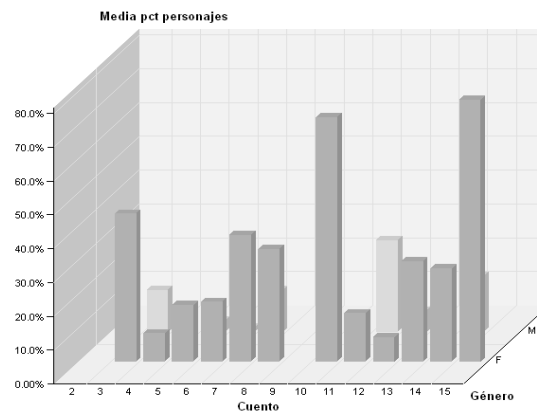
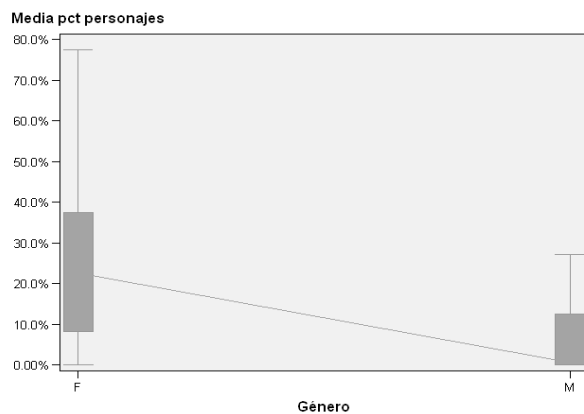
Número de Personajes que aparecen en calidad de madres - pct medios

codCuento	genero_M	genero_F
2	0.00%	0.00%
3	6.25%	11.8%
4	0.00%	0.00%
5	0.00%	7.41%
6	1.28%	6.14%
7	0.00%	0.00%
8	0.00%	0.00%
9	0.00%	0.00%
10	0.00%	5.56%
11	4.63%	0.91%
12	1.79%	19.6%
13	0.00%	14.7%
14	0.00%	0.00%
15	15.4%	22.1%



Por último aportamos las Gráficas relacionadas con el ítem 110\_ Espacio Abierto en la ilustración:

ÍTEM 110: Espacio Abierto



3. CEFM: Ítems significativos asociados al género masculino transmitidos en el texto.

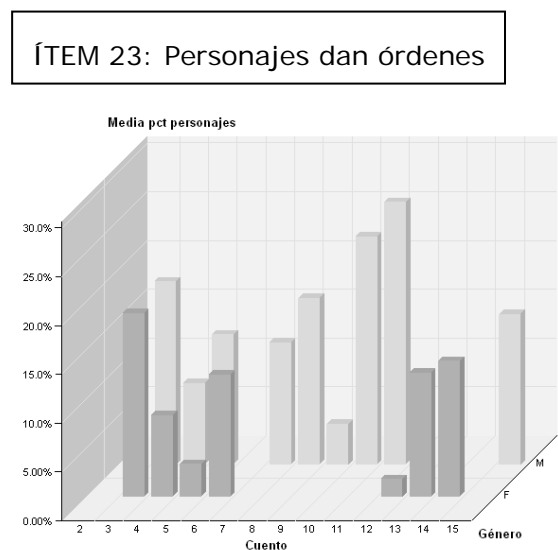
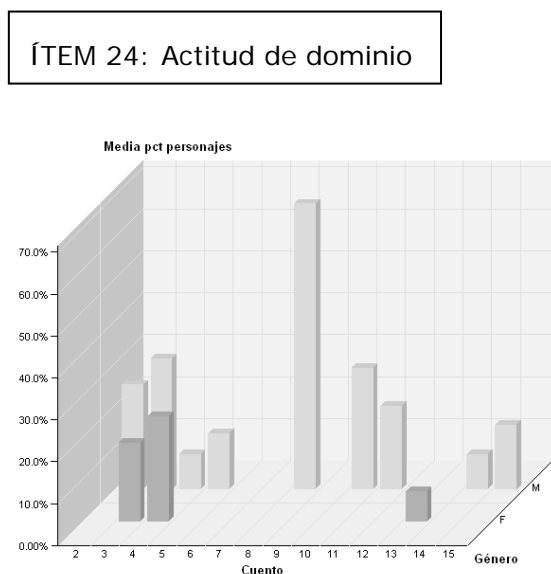
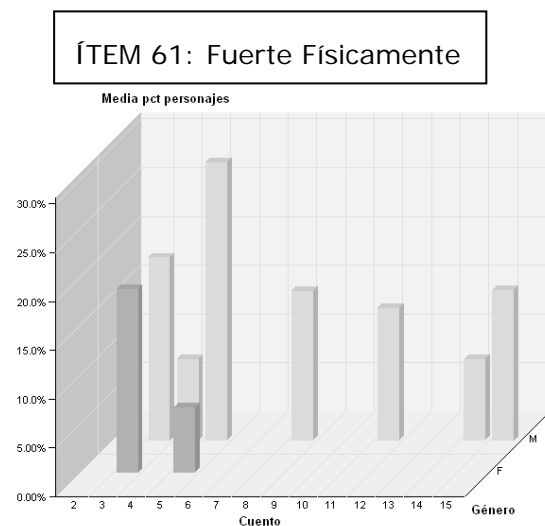
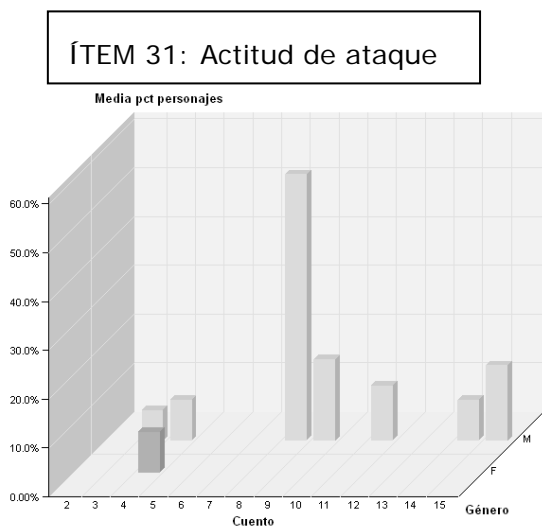
A continuación se aporta una enumeración de los ítems más significativos en los hombres en relación al texto:

- Ítem 61 Número de Personajes que muestran fortaleza: fuerte físicamente
- Ítem 24 Número de veces en que las Personajes que muestran actitud de dominio hacia alguien
- Ítem 19 Número de veces en que las Personajes inician un diálogo
- Ítem 9 Número de Personajes en profesiones tradicionalmente masculinas
- Ítem 31 Número de Personajes representadas por su actitud agresiva, de ataque o violencia
- Ítem 23 Número de Personajes que dan órdenes
- Ítem 5 Número de Personajes representadas como colectivos (grupo, sin nombre propio)
- Ítem 48 Número de Personajes representadas por la juventud
- Ítem 82 Número de Personajes representadas en el espacio interior

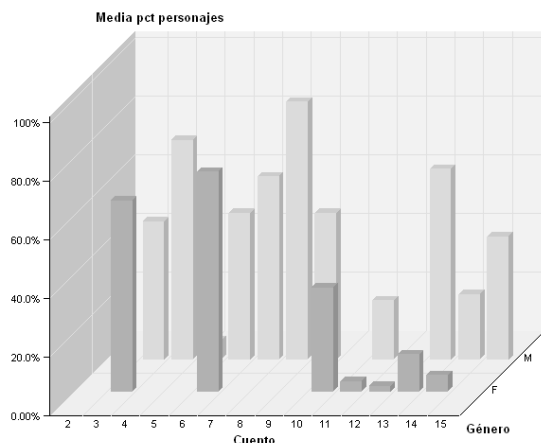
- Ítem 58 Número de veces en que las Personajes muestran una actitud individualista

Los ítems más representativos en hombres están relacionados con la fuerza (\_61; \_31), el dominio (\_24), la iniciativa (dan órdenes (\_23), inician el diálogo (\_19)) y la individualidad (\_58). En el texto los personajes representados como colectivos o son hombres o se utiliza el genérico masculino (\_5). Son jóvenes (\_48), se representan en el espacio interior (\_82) y tienen profesiones tradicionalmente masculinas (\_9). Son personas independientes, que responden al rol de éxito, es decir, independiente, con dominio de sus decisiones y de su vida, que posee dinero y un trabajo que perfila el rol masculino.

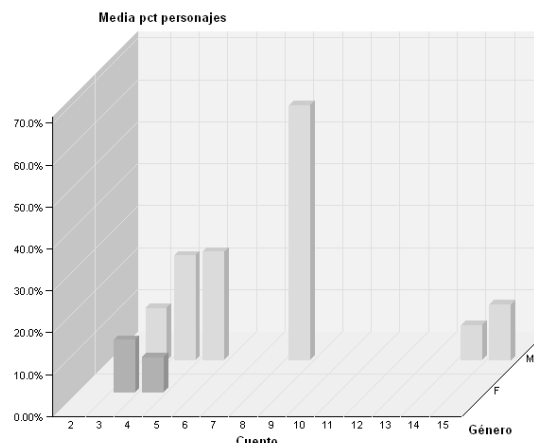
Aportamos una serie de gráficas relacionadas con estos datos:



ÍTEM 19: Inicia el diálogo



ÍTEM 58: Individualidad



4. CEFM: Ítems significativos asociados al género masculino transmitidos en la ilustración.

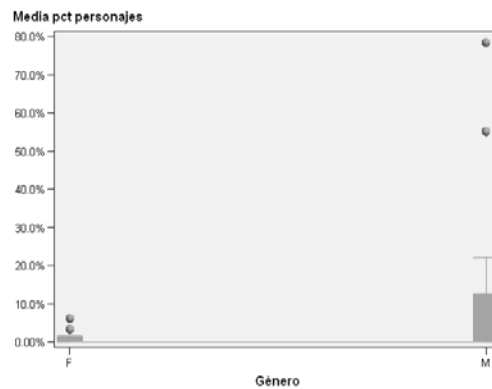
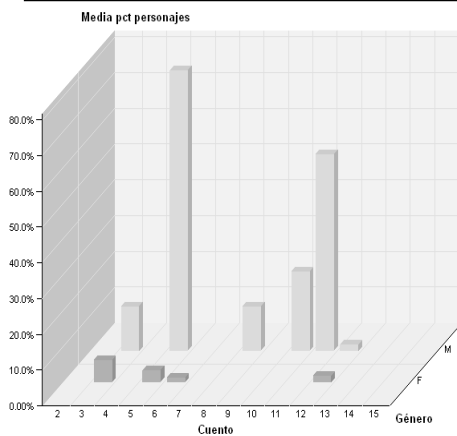
Los ítems del cuestionario para los hombres que aparecen como significativos en las ilustraciones son más que en las mujeres y también tipifican el rol masculino como agresivo, fuerte o independiente. Los ítems son:

- Ítem 9\_ Número de Personajes en profesiones tradicionalmente masculinas
- Ítem 61\_ Número de Personajes que muestran fortaleza: fuerte físicamente
- Ítem 24\_ Número de veces en que las Personajes que muestran actitud de dominio hacia alguien
- Ítem 23\_ Número de Personajes que dan órdenes
- Ítem 31\_ Número de Personajes representadas por su actitud agresiva, de ataque o violencia

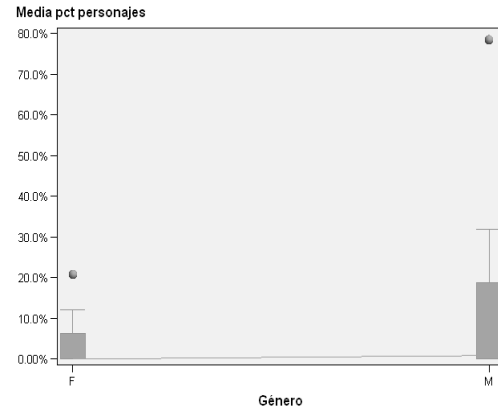
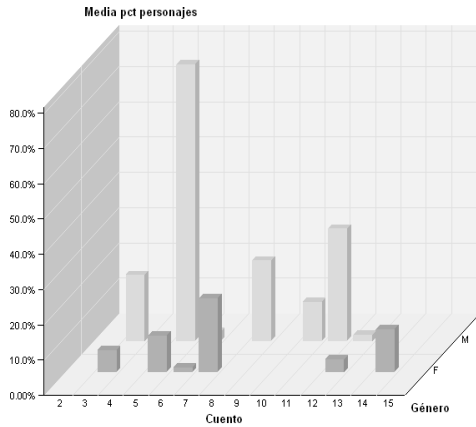
- Ítem 81\_ Número de Personajes representadas en el espacio exterior
- Ítem 82\_ Número de Personajes representadas en el espacio interior
- Ítem 7\_ Número de Personajes representadas por su profesión
- Ítem 96\_ PERIÓDICO
- Ítem 14\_ Número de Personajes que tienen un trabajo remunerado
- Ítem 85\_ Número de Personajes representadas en espacios naturales

El ítem con mayor presencia es referido a la profesionalidad del hombre, es decir el \_9 que hace referencia a que son profesiones tradicionalmente masculinas; aunque más adelante, en el ítem \_7 se vuelve a mencionar la representación del hombre por su profesión, aportamos las gráficas:

ÍTEM 9: Profesiones tradicionalmente masculina

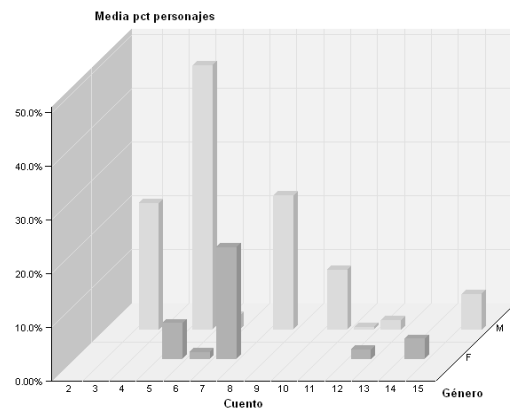
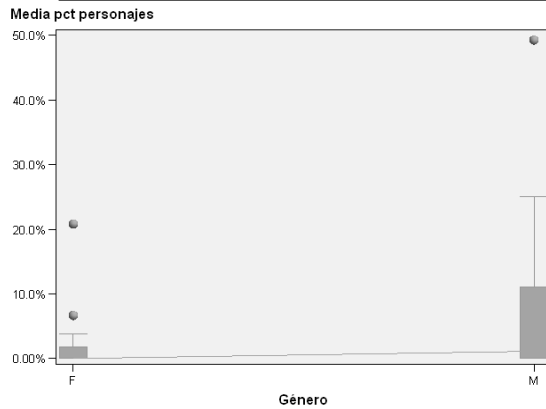


ÍTEM 7: Representada por su profesión



En relación a este aspecto, también aparece significativo el ítem de trabajo remunerado (\_14):

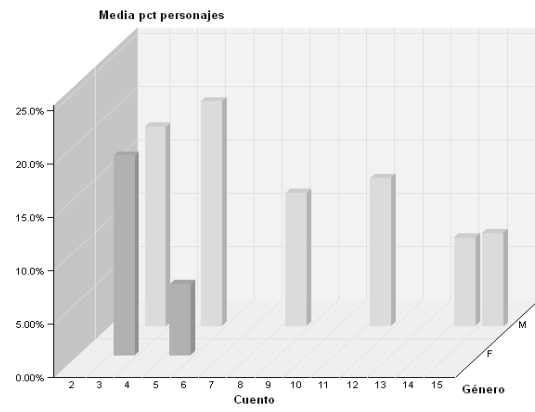
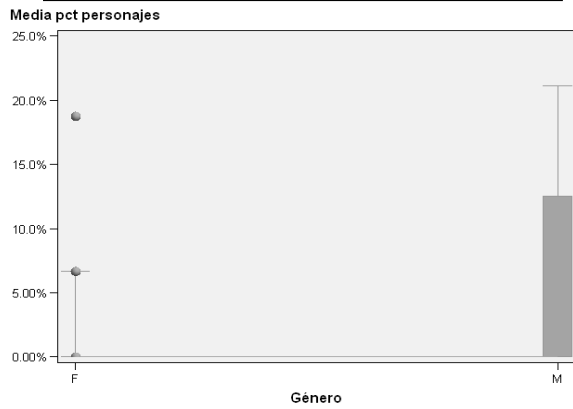
ÍTEM 14: Trabajo remunerado



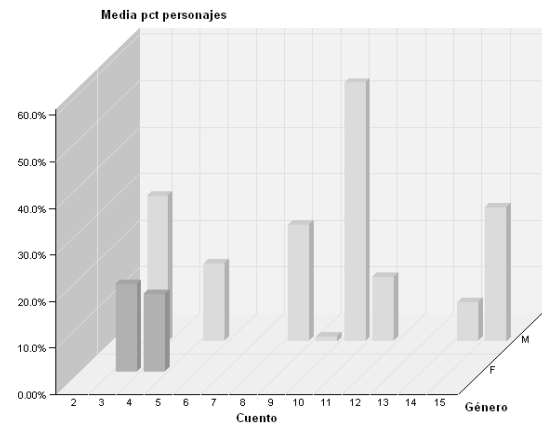
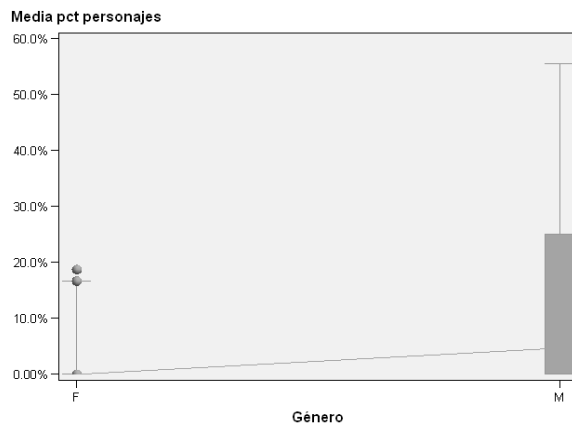
Muchos de los ítems de la tabla hacen referencia a la fortaleza ya sea física o de dominio que ejerce el rol masculino: muestran fortaleza físicamente (\_61), actitud de dominio (\_24), dan órdenes (\_23), se representan en actitud agresiva, de ataque o violencia (\_31).

## EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

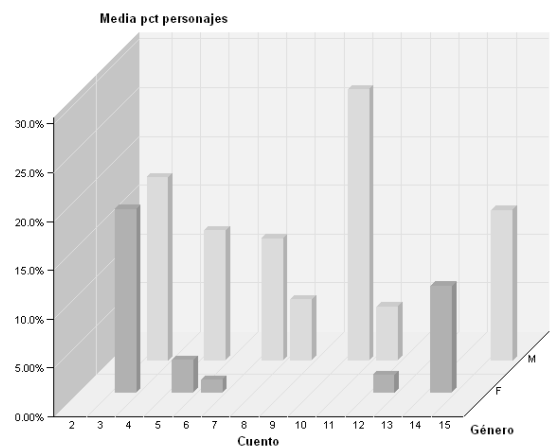
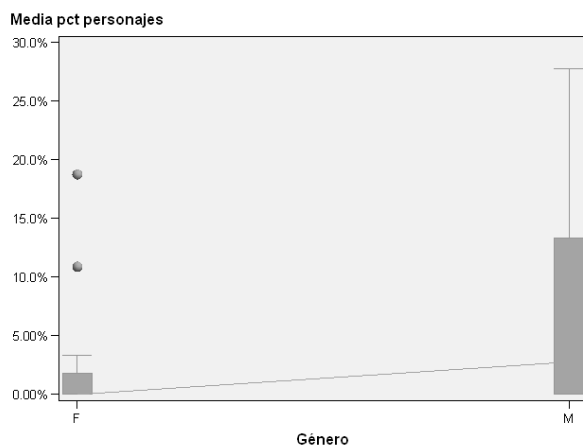
### ÍTEM 61: Fortaleza física



### ÍTEM 24: Actitud dominio

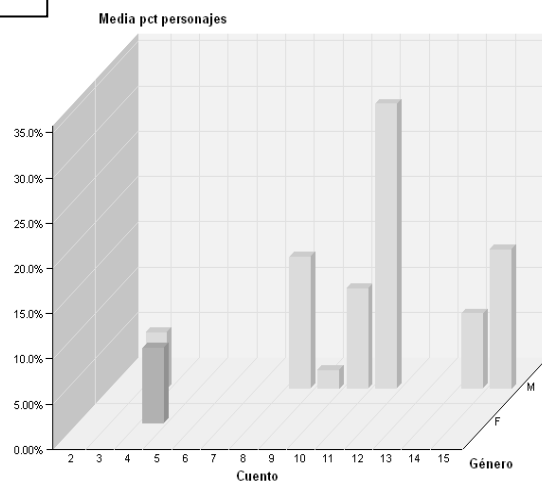
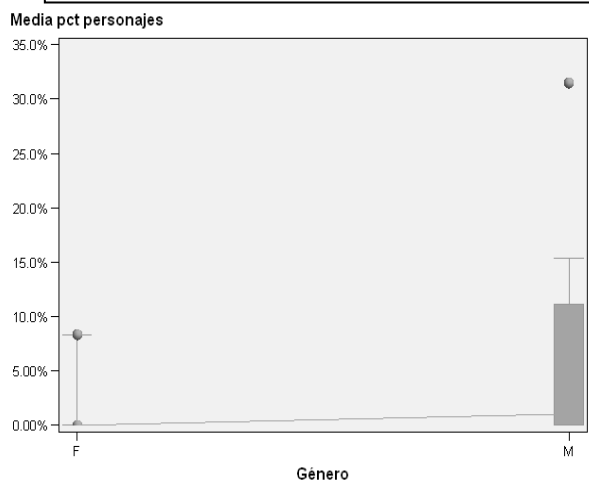


### ÍTEM 23: Personajes que dan órdenes



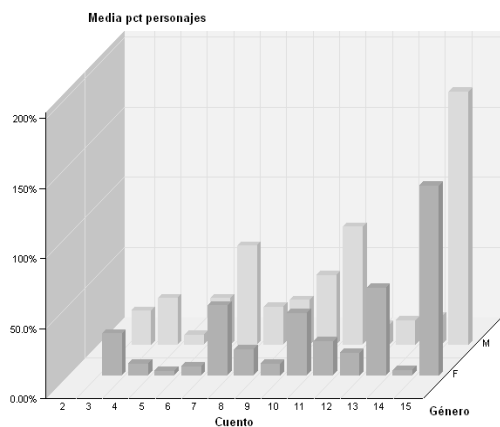
EL CUENTO INFANTIL COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA DE GÉNERO

ÍTEM 31: Actitud agresiva, de ataque o violenta

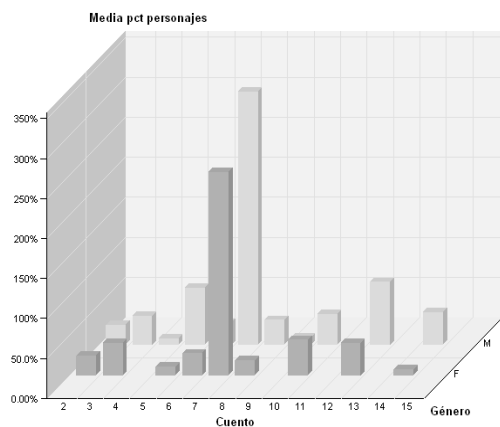


Se resalta también la situación de los hombres en el Espacio exterior (\_81), Espacios naturales (\_85) y en el Espacio interior (\_82), éste último ítem la bibliografía lo señala asociado al género femenino, aunque en el análisis es significativo para el género masculino:

ÍTEM 81: Espacio exterior

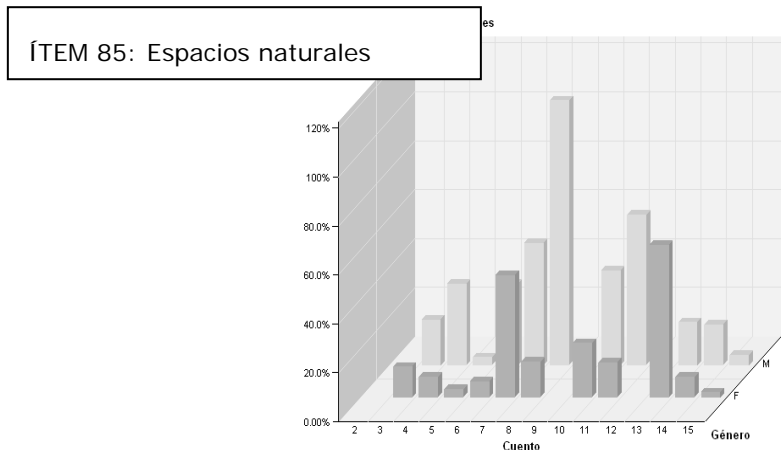


ÍTEM 82: Espacio interior

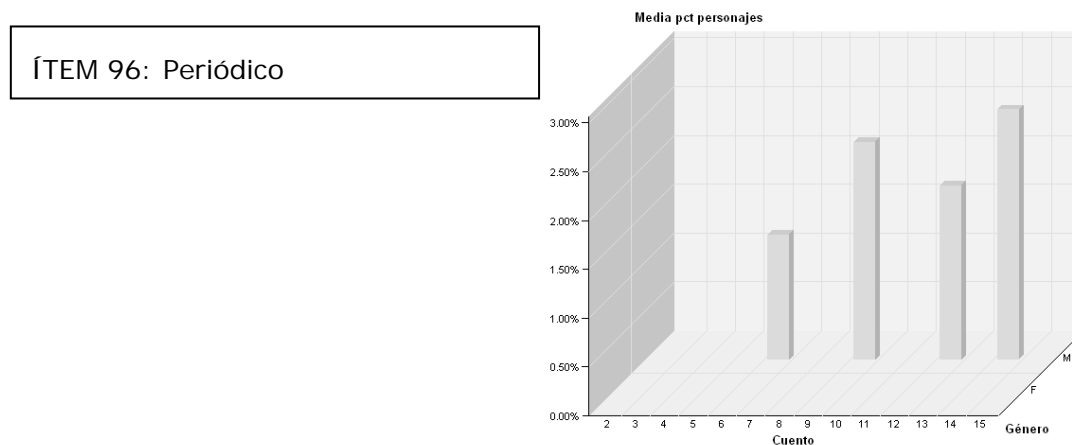


En las tablas se observa como son variables que aparecen presentes en todos los cuentos pero que en algunos está especialmente presentes en el género masculino. Los espacios exteriores y naturales son más asociados a los hombres.





Por último, el único ítem relacionado con la simbología que aparece significativo es el \_96 (Periódico); que sólo aparece en hombres y se da en varios cuentos. Es un símbolo relacionado con la cultura, la lectura, el tiempo para uno mismo, el estar socialmente activo y conectado a la información de la sociedad en la que se vive. Otro de los símbolos que aparece es el delantal, que no llega a ser significativo por pocas centésimas, y aparece asociado a las mujeres (0,055).



5. Estereotipos asociados al género femenino y masculino que transmiten los cuentos infantiles en el texto.

En el análisis se ha utilizado una segunda herramienta: el Inventario de Estereotipos de Género (IEG) que se nutre de la información que recoge del CEFM. El objeto de este inventario es volcar los datos de los ítems en estereotipos. A continuación se trasladan los datos obtenidos para el texto y

la ilustración.

En la siguiente tabla se representan los estereotipos significativos expresados según género en el texto y posteriormente en la ilustración. En estas tablas sorprende la cantidad de estereotipos asociados al género masculino que aparecen, mientras los femeninos apenas se enumeran unos cuantos asociados al rol de cuidado. Estos datos nos informan de que no sólo los cuentos transmiten roles de género, sino que además el rol femenino está mucho más encorsetado, hay menos posibilidades de ser. Los estereotipos Maternal y Paternal han sido eliminados por un error de recogida de datos:

**TABLA XVIII:** Estereotipos de género masculino y femenino que son significativos en el IEG

