

Programa de doctorado: DOCTORADO EN EDUCACIÓN



DEPARTAMENTO INTERFACULTATIVO
DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN

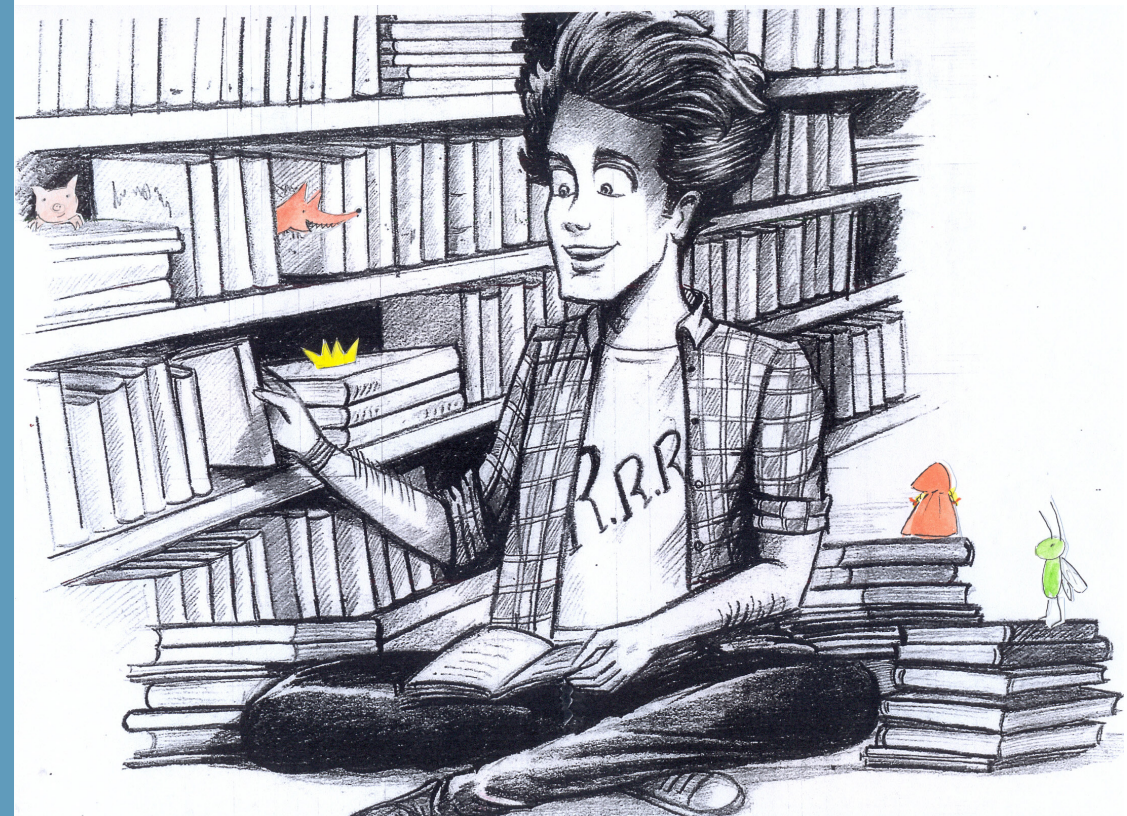
Doctoranda: Ada Francoy Barreiro
Directora de tesis: Liliana Jacott

USOS EDUCATIVOS DE LA NARRATIVA INFANTIL

USOS EDUCATIVOS DE LA NARRATIVA INFANTIL

Perspectivas acerca de la igualdad
y la diversidad

Doctoranda:
Ada Francoy Barreiro
Directora de tesis:
Liliana Jacott



Doctoranda: Ada Francoy Barreiro
Directora de tesis: Liliana Jacott

USOS EDUCATIVOS
DE LA NARRATIVA INFANTIL
Perspectivas acerca de la igualdad y la diversidad

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
MADRID, 2016

DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO INTERFACULTATIVO
DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



AGRADECIMIENTOS

Hay muchas personas sin quienes la realización de esta tesis doctoral no hubiera sido posible, pero sólo una responsable del inicio. Empiezo, pues, por el principio.

No puedo sino comenzar agradeciéndole a Carmen Barreiro, mi madre, absolutamente todo. Dentro de la innumerable lista de agradecimientos que a ella podría dedicarle, en especial quiero darle las gracias por el más preciado de sus regalos: mi hermana. Gracias, Itziar, por tu cariño y escucha.

Gracias también a mis tíos, en especial a José Barreiro, así como a Gino, Aritz, Eduardo y Ana, por vuestro apoyo.

Debo culpar a Laura Peralta, fantástica educadora pero aún mejor amiga, por instigar el comienzo de esta tesis. Fue ella la responsable de encender mi pasión por la teoría crítica de la literatura infantil desde un punto de vista social, gracias a una de nuestras muchas conversaciones sobre educación, un día en el Londres de Ealing, probablemente en 2007. Si no hubiera sido por aquella conversación y el consecuente inicio de este proyecto, tampoco hubiera conocido Jorge, Gema o Almudena, fuente de inspiración tanto personal como académica.

Gracias, Liliana Jacott (directora de esta tesis doctoral) por tu minucioso trabajo y perfeccionismo, tu apoyo y ánimos en los mejores y peores momentos, y tu perseverancia. La mía se la debo a mi padre, Higinio Francoy, sin la cual tampoco hubiera sido posible la finalización de la tesis.

Quiero darle las gracias a Pedro Fernández por la portada, y a Ana Vázquez por su colaboración.

Gracias, James Webster-Gardiner y Darli Li por seguirme queriendo, aun después de ayudarme durante horas en la tediosa labor de transcribir los resultados de los cuestionarios en hojas de cálculo. Por supuesto, agradezco su tiempo a todas las personas que los completaron y asistieron al grupo de discusión, así como a todos aquellos que hicieron que esto fuera posible: amigos que llevaron los cuestionarios a sus colegios y profesores que cedieron el tiempo de sus clases.

En especial, quiero agradecerle a cuatro personas de mi familia su apoyo. A Jess, por estar siempre a mi lado y apoyarme en todo momento. Gracias, Juanjo Bermúdez de Castro, por ser una fuente de inspiración y por contagiar tu motor de lucha y tu sed de conocimiento. Tu aportación, tanto a esta tesis como a mi vida, es incalculable. Gracias, Daniel Hernández, por recordarme tan dulcemente lo importante de esta danza, por tus cariñosos ánimos y tu apoyo incondicional. Gracias, Raquel Arias, por tu inagotable y empática escucha, por tu eterna sonrisa. Gracias por hacer que esto haya sido no sólo posible, sino maravilloso (una vez más).

A mi tío Pepo, a quien admiro y quiero.

Índice

INTRODUCCIÓN GENERAL	17
CAPÍTULO 1.—CAMBIOS E IGUALDAD: DERECHOS Y NECESIDADES DE UN MUNDO CAMBIANTE	21
1.1. Cambios e igualdad. La sociedad actual y sus necesidades.....	21
1.1.1. El cambio de lo «tradicional»	21
1.1.2. Diversidad familiar. Cambios en las estructuras familiares españolas en los últimos años	23
1.1.2.1. El caso de la homoparentalidad	24
1.1.3. ¿Igualdad de género? Situación actual de la mujer	25
1.1.4. Literatura y representación de la diversidad familiar en el contexto de la Justicia Social	25
1.1.5. El reconocimiento de la diversidad e igualdad como necesidad ..	27
1.1.6. El reconocimiento de la igualdad como derecho	29
1.1.6.1. Derecho a la información	30
1.1.6.2. Derecho a la igualdad	31
1.2. Educación e igualdad	32
1.2.1. Diversidad e igualdad dentro de la educación desde el punto de vista de los derechos	32
1.2.1.1. Derecho a la educación y su relación con el reconocimiento a la diversidad y el derecho a la igualdad y derecho a la información.....	33
1.2.1.1.1. Objetivos curriculares, diversidad e igualdad	35
• Objetivos curriculares en Inglaterra para las Etapas de Educación Infantil y Primaria que están relacionados con la comprensión de la diversidad	36
• Objetivos curriculares para la Etapa de Educación Infantil en España que están relacionados con la diversidad e igualdad	36

CAPÍTULO 2.—LA NARRATIVA COMO INSTRUMENTO PARA COMPRENDER LA REALIDAD	41
2.1. Narrativa y realidad: otros acercamientos	41
2.2. Las aportaciones de la narrativa a tres de nuestros derechos: información, educación e igualdad	44
2.2.1. Narrativa e información: la importancia de la persuasión	45
2.2.1.1. Importancia de la narrativa para asimilar la información	45
2.2.1.2. El nacimiento de la persuasión narrativa	47
2.2.1.3. Implicaciones de la persuasión narrativa en la infancia	48
2.2.1.4. Persuasión narrativa y transmisión sociocultural	49
2.2.2. Narrativa e igualdad	50
2.2.2.1. La representación de la diversidad dentro de los cuentos: la ausencia de la igualdad	51
2.2.2.2. Efectos de la narrativa en el desarrollo de género	53
• Roles de género: ¿base biológica o transmisión cultural?	54
• Cuentos y otros objetos/sujetos culturales	57
2.2.3. Efectos de la narrativa en la comprensión de la diversidad	58
2.2.4. La narrativa en educación	62
2.3. Narrativa y docentes	64
2.2.1. El conocimiento de las maestras y maestros sobre literatura infantil: un primer impedimento	65
2.2.2. Ideas y prejuicios de los profesores a la hora de elegir libros	68
2.2.3. Igualdad familiar: prejuicios del profesorado	68
 CAPÍTULO 3.—ESTUDIO 1: LOS USOS EDUCATIVOS DE LOS CUENTOS INFANTILES Y LA DIVERSIDAD FAMILIAR. UN ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE MAESTRAS Y MAESTROS EN FORMACIÓN Y EN EJERCICIO, Y DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE OTRAS TITULACIONES	73
3.1. Introducción	73
3.2. Objetivos	74
3.3. Hipótesis	76
3.4. Método	77
3.4.1. Diseño del estudio	77
3.4.2. Diseño del instrumento	78
3.4.3. Participantes	79
3.4.3.1. Estudiantes	79
3.4.3.1. Maestras y maestros en ejercicio	82
3.4.4. Procedimiento	84
3.4.5. Análisis de los datos	84
3.5. Resultados	85
3.5.1. Sobre las ideas acerca de los usos educativos y las funciones de la narrativa infantil	87
3.5.1.1. La narrativa como una manera de transmitir y entender valores socioculturales	87

3.5.1.2. La narrativa como una herramienta para desarrollar la empatía	89
3.5.1.3. La narrativa como una herramienta para potenciar el entretenimiento y desarrollar la imaginación	91
3.5.2. Ideas sobre el cuento <i>Tres con Tango</i>	91
3.5.2.1. Opinión general y posibles ideas prejuiciosas hacia el cuento <i>Tres con Tango</i>	92
3.5.2.2. ¿Es pertinente la lectura de este cuento en las etapas de Educación Infantil y Primaria?	96
3.5.2.3. ¿Es adecuado el texto para las etapas de Educación Infantil y Primaria? ¿Están preparados las niñas y niños de esas etapas para entenderlos?	99
3.5.2.4. ¿Utilizarían este libro? Predisposición personal	102
3.5.3. El derecho de niñas y niños a ser informados acerca de las familias homoparentales	105
3.5.3.1. ¿Tienen las niñas y niños derecho a estar informados sobre la diversidad familiar? El derecho a estar informados	105
3.5.3.2. Edad a la que comienza este derecho	106
3.5.3.3. ¿El derecho a estar informados varía en función del tipo de unidad familiar de la que se informa?	107
3.5.4. El derecho a informar	109
3.5.4.1. El derecho a informar de los cuidadores y cuidadoras	109
3.5.4.2. El derecho a informar de los maestros y maestras	110
3.5.4.3. ¿Son las aulas el lugar adecuado? El derecho a informar en las aulas	114
3.5.5.4. Posiciones encontradas: ¿quién tiene el derecho cuando no todos opinan lo mismo?	118
CAPÍTULO 4.—ESTUDIO 2: EXPLORANDO EL CONOCIMIENTO SOBRE LA LITERATURA INFANTIL: UN ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE MAESTRAS Y MAESTROS EN FORMACIÓN Y EN EJERCICIO	123
4.1. Introducción	123
4.2. Objetivos	124
4.3. Hipótesis	125
4.4. Método	126
4.4.1. Diseño del estudio	126
4.4.2. Diseño del instrumento	126
4.4.3. Participantes	128
4.4.3.1. Estudiantes de Magisterio	128
4.4.3.1. Maestras y maestros en ejercicio	129
4.4.4. Procedimiento	130
4.4.5. Análisis de los datos	130
4.5. Resultados	131
4.5.1. Conocimiento percibido sobre literatura infantil	131

4.5.1.1. Conocimiento general percibido sobre literatura infantil	132
4.5.1.2. Conocimiento percibido sobre literatura infantil en cada una de las áreas	133
4.5.1.3. Diferencias significativas entre los grupos de participantes para cada ítem	134
• Formación sobre autores de varias épocas	134
• Formación sobre cuentos para la igualdad/coeducativos	135
• Formación sobre cuentos en derechos humanos y temas sociales de actualidad	135
• Formación sobre la importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones humanas	136
• Formación sobre técnicas para debatir valores a través de los cuentos	137
• Formación sobre cuentos que reflejen la diversidad familiar	137
4.5.1. Criterios de selección de las obras de literatura infantil	138
4.5.2.1. Puntuación media sobre los criterios de selección de los cuentos	139
4.5.2.2. Diferencias significativas entre los grupos de participantes para cada ítem	140
• La obtención de un premio literario como criterio de selección	140
• Conocer al autor/a como criterio para seleccionar un libro ...	141
• Familiaridad con la editorial como criterio de selección	142
• El gusto por las ilustraciones como un criterio de selección ..	142
• Criterios que nunca se han tenido en cuenta	143
4.5.3. Número de cuentos leídos	144
4.5.4. La educación para la igualdad	145
4.5.4.1. ¿La situación actual de desigualdad entre hombres y mujeres debe ser debatida en los colegios?	145
4.5.4.2. ¿Es responsabilidad de las escuelas seleccionar los cuentos que se leen en función a unos estándares de igualdad de género? .	146
4.5.4.3. ¿Afectan los cuentos el proceso de desarrollo y construcción de género?	146
4.5.5. Sobre diversidad familiar	148
4.5.6. La calidad de las obras literarias	149
4.5.7. Nivel de conocimiento sobre la literatura infantil	151

CAPÍTULO 5.—ESTUDIO 3: LOS USOS DE LOS CUENTOS INFANTILES EN EL AULA:

UN ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LAS REPRESENTACIONES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL	153
5.1. Introducción	153
5.2. Objetivos	154
5.3. Hipótesis	155
5.4. Método	156

5.4.1. Diseño	156
5.4.2. Participantes	158
5.4.3. Procedimiento	158
5.5. Resultados	159
5.5.1. Discursos sobre los usos educativos y funciones de la narrativa infantil	159
5.5.1.1. ¿Cuándo utilizan las maestras los cuentos?	163
5.5.1.2. ¿Qué cuentos se leen?	164
5.5.1.3. ¿Quién los selecciona?	165
5.5.1.4. ¿Cómo se utilizan los cuentos?	167
5.5.2. Los discursos sobre los usos educativos de la narrativa en relación con la homoparentalidad y la co-educación	168
5.5.2.1. Diversidad familiar. Las maestras participantes apuestan por un NO rotundo: NO tenemos prejuicios contra las familias homoparentales y necesitamos utilizar cuentos como <i>Tres con Tango</i>	169
5.5.2.2. ¿Querer es poder? Presiones u obstáculos percibidos por los maestros a la hora de escoger los cuentos	171
5.5.3. Opiniones y actitudes sobre cuestiones co-educativas	175
5.5.4. Criterios de selección y formación en literatura infantil	176
5.6. ¿Cómo crees que es tu conocimiento sobre literatura infantil?.....	180
 CAPÍTULO 6.—CONCLUSIONES	 183
6.1. Conclusiones de los estudios empíricos	183
6.1.1. Estudio 1: Usos educativos de los cuentos infantiles y la diversidad familiar	183
6.1.1.1. Usos de la ficción	183
6.1.1.2. <i>Tres con Tango</i> : opiniones y conclusiones al respecto	185
6.1.1.3. Informar sobre familias homo-parentales, ¿una cuestión de derechos?	186
6.1.2. Estudio 2: Explorando el conocimiento sobre la literatura infantil: Un estudio sobre las representaciones de maestras y maestros en formación y en ejercicio	188
6.1.2.1. Conocimiento sobre aspectos de la literatura infantil y criterios de selección	188
6.1.2.2. Sobre la igualdad	190
6.1.2.3. Sobre la calidad	191
6.1.3. Estudio 3: Los usos de los cuentos infantiles en el aula: Un estudio cualitativo sobre las representaciones y las prácticas educativas de maestras en ejercicio	192
6.2. Conclusiones generales	193
6.3. La selección de libros infantiles: una propuesta que incluye la igualdad como criterio	201

REFERENCIAS	205
-------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1.—PRIMER CUESTIONARIO (VERSIÓN PARA ESTUDIANTES)	223
ANEXO 2.—PRIMER CUESTIONARIO (VERSIÓN PARA MAESTROS Y MAESTRAS)	237
ANEXO 3.—SEGUNDO CUESTIONARIO (VERSIÓN PARA ESTUDIANTES)	251
ANEXO 4.—SEGUNDO CUESTIONARIO (VERSIÓN PARA MAESTROS Y MAESTRAS) ..	259
ÍNDICE DE TABLAS	267
ÍNDICE DE FIGURAS	269

Introducción

Pluralidad y cambio son dos de los tres conceptos clave de los que parte esta tesis, y que definirían la sociedad del siglo XXI. El tercer concepto constituye una necesidad de esta sociedad, más que una cualidad actual de la misma y es, en último término, uno de los objetivos que perseguimos: igualdad.

La representación y el reconocimiento, la valoración y la igualdad a la que nos referiremos supone aceptar e incluir tanto los diversos colectivos que conforman nuestra comunidad como los nuevos y cambiantes roles dentro de los mismos. En esta tesis hemos centrado mayoritariamente nuestra atención en el reconocimiento de las nuevas y más amplias definiciones de género y más concretamente en las nuevas formaciones familiares, porque dicho reconocimiento supone no sólo un eje de sostenibilidad social necesario para la supervivencia de una sociedad caracterizada por la heterogeneidad, sino además un derecho.

Con el objetivo de avalar la igualdad de género en las escuelas desde el punto de vista de los derechos hablaremos de cómo el propio Derecho a la Igualdad se relaciona con el Derecho a la Educación, y reflexionaremos también acerca de la intersección entre igualdad y objetivos curriculares. En este sentido, señalaremos específicos lugares dentro del currículum de Educación Infantil y Primaria que deberían desencadenar prácticas y usos de materiales que se ajustaran a las demandas sociales de nuestro siglo.

Dentro de esos materiales, en este estudio nos hemos centrado en los cuentos, no sin antes contextualizar y encajar el papel que juegan éstos dentro de los múltiples factores que influyen en la formación y el desarrollo de género, para pasar después a señalar su efectividad a la hora de transmitir valores socio-culturales.

Por otra parte, es importante mencionar que hemos elegido los cuentos por cuatro motivos.

- En primer lugar, por las propiedades propias de la narrativa, que la convierten en un mecanismo fundamental para la comprensión del mundo social y el desarrollo de la empatía.
- En segundo lugar, por la importancia clave de la edad a la que se leen los cuentos, momento en que los niños y niñas se están creando sus ideas sobre el mundo y sus normas, tiempo también en el que están formando la idea de sí mismos y de dónde encajan dentro de este mundo.
- En tercer lugar, porque numerosos estudios han venido poniendo de manifiesto, especialmente en los últimos 40 años, que precisamente las obras de literatura infantil representan de manera descompensada géneros, grupos culturales y tipos de familia y unas definiciones de género abrumadoramente estereotipadas.
- En cuarto y último lugar, y es aquí donde llegamos al centro neurálgico de nuestro trabajo, porque los cuentos tienen una curiosa peculiaridad: son consumidos por un público pero elegidos por otro.

Adultos (familiares y maestros), son las vías humanas a través de las cuales llegan a los niños y niñas los cuentos (esos mecanismos tan efectivos de transmisión cultural y fomento de la empatía). Sin embargo, la selección y uso de estos cuentos están condicionados por las ideas de los adultos acerca de lo que es adecuado, sus propios estereotipos de género e ideas sobre igualdad y su conocimiento sobre narrativa. Por lo tanto, sus estereotipos de género, sus ideas sobre lo que es adecuado y su conocimiento literario afectarán el uso y la selección de una de las vías a través de la cual es posible representar y valorar la diversidad social que define el siglo *xxi*. Este constituye el punto de partida de nuestra tesis: explorar las ideas de adultos sobre el uso y la selección de la literatura infantil en relación con aspectos relacionados con la diversidad de género, los nuevos modelos familiares y la igualdad.

En las próximas páginas apoyaremos con estudios científicos de diversos campos de estudio este razonamiento, con la idea de introducir el planteamiento teórico general que apoya los tres estudios empíricos que más tarde se incluyen.

En el Capítulo 1 se abordará la situación actual de nuestra sociedad, en cuanto a diversos aspectos que atañen al género. En primer lugar, hablaremos tanto de los cambios producidos en nuestra sociedad en lo que a familia se refiere. En segundo lugar, pasaremos a recordar el papel de la mujer en diversos escenarios. Una vez comentados estos dos aspectos pasaremos a señalar la necesidad de representación, reconocimiento e igualdad para una sociedad cambiante, tanto desde el punto de vista de derechos como desde la exigencia, desde un punto de vista democrático, de educar ciudadanos y ciudadanas capaces de desarrollarse plenamente dentro de una comunidad diversa y global. Continuaremos el capítulo reflexionando sobre el papel de que juegan la escuela y los educadores en la consecución de esa igualdad, así como del avance desajustado entre escuela y sociedad. En este capítulo se abordará la

igualdad desde el punto de vista del Derecho a la educación y los objetivos de su currículum.

En el Capítulo 2 profundizaremos en uno de los recursos educativos utilizados dentro de la escuela: los cuentos infantiles; hablaremos de las particulares características de la narrativa y sus funciones, así como de la importancia del momento en el que se leen estos cuentos en la etapa escolar y especialmente en el período de Infantil, lo que nos servirá para entender las implicaciones que tienen los estudios que ponen de manifiesto los estereotipos encontrados dentro de los cuentos. Por último, colocaremos los cuentos dentro del lugar que estos ocupan en el abanico de agentes y factores que influyen en la formación y desarrollo de estereotipos de género. En último lugar, comentaremos la relación entre narrativa y maestros: las ideas de estos últimos sobre aquello que es adecuado, la influencia de sus propios estereotipos y su conocimiento sobre diversas obras de literatura infantil y diversidad.

Llegados a este punto se presentarán los tres estudios que conforman los Capítulos 3, 4 y 5, todos ellos relacionados con la selección y usos de obras de literatura infantil en relación con temas de igualdad.

En último lugar, presentaremos las conclusiones pertinentes a cada estudio, así como las conclusiones generales de esta tesis.

CAPÍTULO PRIMERO

Cambios e igualdad: derechos y necesidades de un mundo cambiante

1.1. CAMBIOS E IGUALDAD. LA SOCIEDAD ACTUAL Y SUS NECESIDADES

1.1.1. *El cambio de lo «tradicional»*

Infancia, literatura infantil, género y familia son conceptos contruidos histórica y socialmente (Ariès, 1987; Ryan, 2011; Shavit, 1986; Zipes, 2002a), y la manera en que los comprendemos es entendida como algo tradicional única y exclusivamente con respecto a una época y a un grupo social (ver Figura 1). Comprender, ubicar y contextualizar el adjetivo tradicional para cada uno de ellos es fundamental para entender este proceso de cambio.

Los clásicos estudios de Ariès (1962) y DeMause (1991) pusieron de manifiesto que no fue sino en el siglo xvii cuando surgió el concepto de infancia, tal y como la delimitamos actualmente.

Según el historiador francés Ariès (1987), el concepto de infancia pasó de ser concebido como una época muy breve en la que en la que niñas y los niños, cuando apenas pueden valerse por sí mismos, comienzan ya a vivir autónoma e independientemente entre los adultos, a un concepto de infancia privatizada y segregada mediante diversos sistemas «educativos» que implican la intervención de la autoridad familiar o escolar.

En un primer momento, la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, pero en cuanto los infantes podían desenvolverse físicamente, pasaban a formar parte del grupo de adultos, con quienes compartían sus trabajos y juegos y de quienes aprendían.

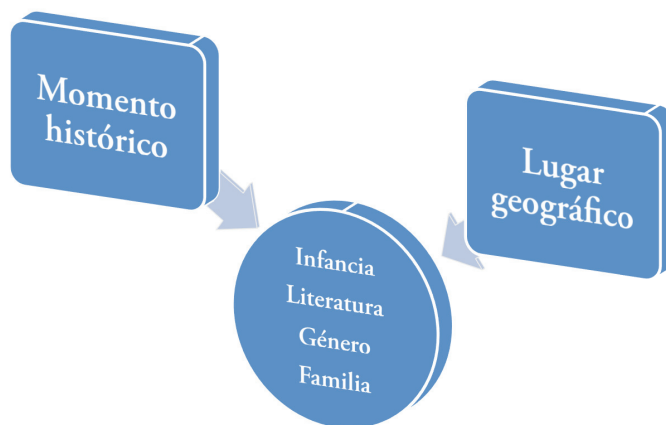


FIGURA 1. Aproximación contextual: Infancia, literatura, género y familia

A fines del siglo xvii se produjo una transformación, ya que la escuela sustituyó al aprendizaje del niño por contacto con los adultos, como ocurría antes, y poco a poco niñas y niños fueron separándose de éstos, convirtiéndose la familia en un lugar de afecto (en contraposición al lugar de supervivencia anterior).

A partir de este momento de separación de niñas y niños, las familias comienzan a interesarse por los estudios de sus hijos, porque el éxito de la sociedad depende ya de los frutos de la educación relegada ahora al sistema educativo.

Por otra parte, las ideas de filósofos como Locke (1836) o Rousseau (1975) han ido asimismo delimitando la idea de infancia desde el concepto del menor como una tábula rasa sin capacidades o conocimiento previo que proponía Locke, hasta la idealización de los valores intrínsecos con lo que los niños y niñas vienen al mundo, propia de Rousseau.

Esta definición, como etapa de la vida distinta de la adultez, genera una serie de necesidades específicas (Ochaíta y Espinosa, 2004). Este nuevo concepto, argumentaba Ariès, por extensión dio lugar a otros como el de escuela y libros infantiles. Ideas relacionadas con la supuesta dulzura e inocencia de los infantes nacieron también en esta época, y es de especial interés porque fue entonces cuando se los separó de la compañía y temas de los adultos, muchos de ellos entendidos como «corruptos» (como opuesto a inocente), y por extensión se delimitaron también los temas adecuados o no para tratar a través de los libros que se les leía.

Ahora bien, en la actualidad existen muy diversas delimitaciones de aquello que es considerado como inadecuado para la infancia. Con respecto a temas de igualdad, parece que no existe ningún desacuerdo sobre si es adecuado tratar con niñas y niños temas relacionados con los grupos étnicos, el género (en el extremo igualdad hombre-mujer, al menos en España), o de igualdad de

oportunidades ante las diversas capacidades individuales, etc. Estos son todos temas que no se consideran inadecuados para la infancia. Sin embargo, uno de los temas relacionados con la igualdad que aún crea polémica es el tema de la diversidad de género en cuanto a sus respectivas formaciones familiares. En este sentido, sería interesante ubicar el concepto de familia *tradicional*.

Aunque es verdad que los modelos familiares se han modificado legalmente en los últimos años en nuestro país, esto no significa que este modelo hombre-mujer sea el modelo tradicionalmente considerado desde hace dos siglos como el modelo «natural» (Darwin, 1859).

En primer lugar, aunque en nuestra cultura, tanto la estrictamente española como en la de otros países desarrollados, se haya venido delimitando de una manera o de otra nuestro comportamiento sexual, tanto en el número como en el género de personas con las que está socialmente aceptado relacionarse, la realidad es que las relaciones sexuales con múltiples parejas y no necesariamente del sexo opuesto han existido en el pasado y existen hoy tanto en nuestra cultura como en otras, así como en los primates que más se acercan a nosotros (Ryan, 2011). Como propone Ryan, es posible que estos patrones de conducta sexual hayan podido estar adaptados a situaciones externas determinadas como respuesta a una situación económica, en el caso de la familia biparental, por ejemplo, a partir del nacimiento de la agricultura. En línea con sus conclusiones, si este fuera el modelo tradicional de relación sexual (un hombre más una mujer), ¿no deberíamos estar ya adaptados? ¿A qué se debe el fracaso de este modelo?

Por otra parte, independientemente de las relaciones sexuales, recordemos que la época en la que vivimos, donde la donación de esperma, la gestación subrogada y la adopción están a la orden del día, parece innegable asumir que las formaciones familiares están irremediablemente abocadas al cambio, tanto si las formaciones bi-parentales heterosexuales son lo «natural», como si no lo son. Pero si además queremos echar la vista atrás, existen otros estudios que han puesto de manifiesto la existencia de otro concepto de familia *tradicional* de grupos de ayuda más amplios, arraigado tanto en el pasado de nuestra cultura como en el presente de otras, quizá un concepto de familia mucho más optimista y realista, a la par que menos individualista (Hrdy, 2000, 2009; Ryan, 2011). Estas realidades familiares que no se centran en la unidad hombre-mujer, sino en comunidades de apoyo más grandes, pensamos, deben ser tenidas en cuenta a la hora de analizar los cambios familiares que se han producido en nuestra sociedad en los últimos años.

1.1.2. *Diversidad familiar. Cambios en las estructuras familiares españolas en los últimos años*

Varios estudiosos han venido analizando cómo la familia española está experimentando profundas transformaciones en su estructura y los roles que se desempeñan en su seno (Alberdi, 1999; de Ussel, 1998; Flaquer, 1998).

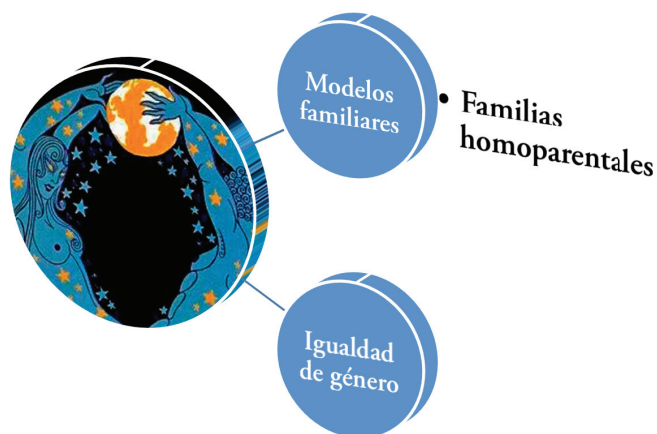


FIGURA 2. Diversidad familiar

Cambios legislativos, como la Ley de divorcio de 1981 o las legislaciones en materia de reproducción asistida y adopción de finales de los 80, han propiciado esta diversificación en los modelos familiares. Cada vez es más común encontrar otros tipos de agrupaciones como las propuestas en la Figura 2, que divergen del modelo madre-padre-hijos: una madre sola con un hijo biológico, una madre sola con un hijo adoptado, familias reconstruidas que conviven con hijos de los anteriores matrimonios y, más recientemente, parejas del mismo sexo que adoptan niños (Alberdi, 1999; Ben-Ari y Weinberg-Kurnik, 2007; Fernández Cordón y Tobío Soler, 1999; Flaquer, 1998; González Rodríguez, Díez, Jiménez Lagares, y Morgado Camacho, 2008).

1.1.2.1. El caso de la homoparentalidad

El matrimonio entre personas del mismo sexo en España fue legalizado en 2005, cuando el día 30 de junio del mismo año se aprobó la ley que modificaba el código civil y permitía el matrimonio entre personas del mismo sexo (y, como consecuencia de esto, otros derechos como la adopción conjunta, herencia y pensión). Desde entonces, dos mujeres o dos hombres pueden contraer matrimonio, y ese matrimonio tiene la misma naturaleza, requisitos y efectos que el que pueden contraer una mujer y un hombre. Estos efectos se extienden a todas las materias en las que el matrimonio tenga relevancia, como puede ser el derecho de sucesiones o de residencia. Merece especial atención, con vistas a la justificación de esta tesis, señalar que entre estos derechos se encuentra el de adopción de los hijos del cónyuge. Desde ese momento en 2005, niñas, niños, madres, padres y familias diversas podrán o no estar de acuerdo en función de su ideología, pero las familias

homoparentales son una realidad que forma parte tanto ya de nuestro código civil como de nuestra sociedad.

Aunque una parte de los estudios aplicados de esta tesis estarán centrados en analizar las representaciones que se tiene de la diversidad familiar, por resultar la diversidad a tratar más polémica, el planteamiento general es el profundo convencimiento de que no sólo este, sino otros muchos grupos que conforman nuestra sociedad deben participar de manera equitativa dentro de la misma, tanto en el disfrute de sus derechos como siendo reconocidos y valorados en sus medios de transmisión cultural, alcanzando de este modo la Justicia Social de la que James-Wilson (2007) habla.

1.1.3. *¿Igualdad de género? Situación actual de la mujer*

Aun no siendo nuestro cometido analizar de manera pormenorizada las desigualdades actuales entre hombres y mujeres, creemos necesario señalar algunos aspectos de la situación actual que afectan a las diferencias entre hombres y mujeres.

Sobra decir que avances como la escolarización no segregada, actualmente en retroceso en algunos países, o la inserción de la mujer en el mundo laboral, no han significado la erradicación de graves situaciones que afectan de manera directa a todas las mujeres.

Un breve repaso a las estadísticas actuales puede refrescar nuestra memoria. Por una parte, nos encontramos con la situación de las mujeres en el mundo laboral: reciben salarios significativamente menores que los de los hombres (Eurostat, 2013); suelen escoger (¿o son motivadas culturalmente para escoger?) profesiones que están peor pagadas (The Stanford Center of Poverty y Inequality, 2013); finalmente, tienen muchas menos oportunidades que los hombres para crecer en el mundo laboral (Catalyst, 2013). Por otra parte, existe el tema de la violencia: los números recogidos en cuanto a violencia de género, violaciones y abusos sexuales son, sencillamente, abrumadores, y no hablamos de países aislados sino alrededor de todo el mundo (United Nations [UN] Women, 2013). Con esta situación, es esencial que analicemos todos los aspectos de la socialización de género que puedan estar relacionados con esta situación. En esta tesis se analizará el uso de la literatura infantil.

1.1.4. *Literatura y representación de la diversidad familiar en el contexto de la Justicia Social*

Con vistas a conseguir la igualdad y Justicia Social entre todos los grupos que conforman nuestra sociedad, y en concreto la igualdad de los *nuevos* modelos familiares que se han mencionado, es necesario analizar cuáles son las representaciones sociales que se tiene de los mismos, y nosotras nos hemos

centrado en su reconocimiento concretamente dentro de la literatura infantil, y hemos ubicado en el reconocimiento de la diversidad familiar en el ámbito de la educación en la literatura infantil dentro del concepto de las tres Rs que componen la Justicia Social: Redistribución, Representación y Reconocimiento (James-Wilson, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2011), ver Figura 3. En este sentido, nuestro estudio se sitúa en una corriente cada vez más abundante de académicos que han venido dedicando esfuerzos al estudio de la representación del colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) dentro de los colegios (Griffin y Ouellett, 2003). Intentando, con esta tesis, aportar datos sobre las ideas acerca de la literatura infantil LGTB y las prácticas de las maestras y maestros (Griffin y Ouellett, 2003).



FIGURA 3. Justicia Social y género

Sin embargo y aunque lo comentaremos en el apartado de objetivos, en este trabajo no analizaremos los estereotipos familiares y de género que se transmiten a través de los libros infantiles (como medios de transmisión cultural), ya que este aspecto, como se verá, ha sido ampliamente analizado. Por el contrario, nuestros estudios empíricos se centran en averiguar hasta qué punto las personas que eligen los cuentos infantiles y los ponen a disposición de niñas y niños están, entre otros aspectos, dispuestos, concienciados e interesados en utilizar aquellos cuentos que sí reflejan la diversidad y más concretamente la diversidad familiar.

El motivo por el que elegimos los adultos es porque, con respecto a la Justicia Social, son ellos los que tienen en sus manos la posibilidad de promover activamente el reconocimiento social de diversas realidades a través de la literatura, y no sólo los editores, autores o libros en sí.

Ahora bien, hemos hablado del reconocimiento de la diversidad como una vía encaminada a alcanzar la igualdad y la Justicia Social. Antes de ahondar en ese reconocimiento igualitario dentro de la narrativa y su lugar e importancia

dentro del contexto escolar, que se tratará en el siguiente apartado, vamos a hacer un pequeño parón en el concepto de igualdad. En los apartados que siguen hablaremos del reconocimiento y de la igualdad como necesidad, así como de la igualdad en sí como derecho.

1.1.5. *El reconocimiento de la diversidad e igualdad como necesidad*

De cara a justificar los motivos por los que pretendemos abrir una línea de investigación que persiga ahondar en las ideas de aquellas personas (profesionales y no profesionales) que seleccionan y utilizan la narrativa infantil en relación con temas de igualdad y diversidad en general (no sólo la diversidad familiar), en los siguientes apartados ahondaremos en la importancia de la igualdad, bien bajo el punto de vista de las exigencias de una sociedad democrática, diversa y plural, bien bajo el abanico de derechos que la protegen. Y hablaremos, por lo tanto, de igualdad ante la diversidad en general, no sólo familiar, ya que ésta puede ser aplicada tanto al terreno familiar, como al étnico, al de la discapacidad, etc.

La necesidad de reconocimiento en trabajos de literatura infantil radica en la importancia que tienen los objetos de transmisión cultural para la formación de individuos en una sociedad plural. Especialmente, como hablaremos en el siguiente capítulo, aquellos objetos de transmisión cultural que desarrollan la capacidad de ponerse en el lugar del otro y desarrollan la empatía.

Aunque la capacidad de desenvolverse dentro del grupo social ha sido siempre esencial para la supervivencia (Singer, Seymour, O'Doherty, Kaube, Dolan y Frith, 2004), la diferencia en nuestro mundo actual (un mundo interconectado, una sociedad global y plural) es que vivimos impregnados de pluralidad en dos niveles. En primer lugar, esta pluralidad se da en mayor medida dentro de pequeños grupos, ya que la relativa facilidad migratoria ha facilitado que los pequeños grupos sociales estén formados por individuos de muy diversas características (orígenes, religiones, grupo étnicos, etc). Por otra parte, esta pluralidad se da también en un nivel global, ya que en una sociedad de la información y la comunicación se hace más que nunca necesario entenderse no solamente dentro del pequeño grupo, sino también a nivel global (ver Figura 4). Coincidimos con McRae y Ellis (2012) en señalar que es ahora más importante que nunca educar en la multiculturalidad y en que precisamente porque las niñas y niños aprecian estas diferencias, los profesores (y nosotras añadiríamos, los educadores, en general), deben hacer el esfuerzo de reflejar, incluir y valorar, en sus prácticas educativas, la diversidad de género, habilidad, grupo étnico y otras tantas (Tsai, Louie, Chen, y Uchida, 2007) a las que las niñas y niños no son indiferentes, sino todo lo contrario (McRae y Ellis, 2012).

Estas dos formas de pluralidad que hemos nombrado han venido poniendo de manifiesto graves desigualdades sociales, especialmente relacionadas con el género, grupo étnico y la clase social. Una manera de salvar estas desigualdades y alcanzar la

Justicia Social es, ciertamente y como otros autores sugieren (Murillo y Hernández-Castilla, 2011), a través de la puesta en marcha de políticas activas que promuevan el reconocimiento, la redistribución y la representación igualitaria de todos ellos. Sin embargo, para que los individuos que conforman esta sociedad estén dispuestos a redistribuir sus bienes igualitariamente y a que todos los grupos alcancen el reconocimiento y estén representados socialmente, necesitarían previamente conocer que estas diversas realidades existen, entenderlas y empatizar con ellas.

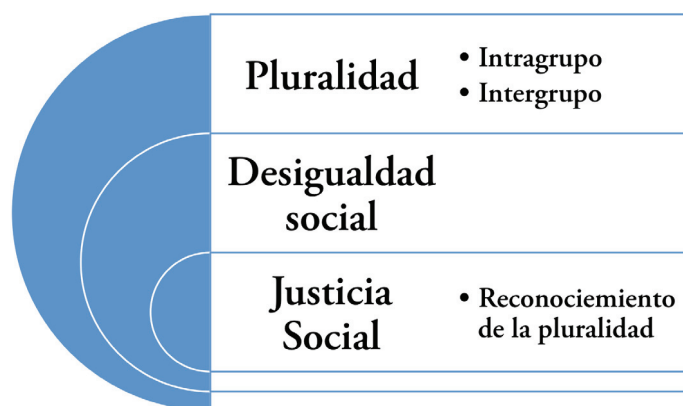


FIGURA 4. Justicia Social y Reconocimiento

Conocimiento, comprensión y desarrollo de la empatía son justamente tres cualidades que el reconocimiento social igualitario de la diversidad en la literatura infantil pone a disposición de niñas y niños. Es decir, el reconocimiento y representación a través de los objetos de transmisión cultural (en nuestro caso los libros infantiles) es necesaria porque éstos tienen un impacto en la socialización de niñas y niños. Debería preocuparnos, entonces, si estos objetos representaran la realidad de una manera sesgada, excesivamente simplificada y estereotipada, porque estos objetos que se utilizan para la formación de individuos tienen la posibilidad de hacerlos conocer estas realidades o de alejarlos de ellas, tal y como planteamos en la Figura 5.

Pero no sólo conocer, sino también comprender y empatizar con diferentes seres humanos, con sus objetivos y necesidades particulares. Es decir, la sociedad de la información, tal y como se ha denominado a la del siglo XXI, por sí misma, no asegura individuos que, por el simple hecho de estar informados (de conocer), sean capaces de socializar con el resto. No son los hechos, números y, en definitiva, conocimiento y lógica, lo que nos hace capaces de llegar a un acuerdo con otro que difiere sustancialmente de nosotros, sino a través de nuestra capacidad de imaginarnos el porqué de sus necesidades (Nussbaum, 2010). Si los individuos de una sociedad están formados (educados, en su sentido más estricto) para entender y empatizar con realidades diversas, serán entonces capaces de redistribuir los recursos naturales, económicos, educativos,

culturales, sociales, etc. y asegurar el reconocimiento igualitario de todos los grupos sociales. Es más y como sugería Nussbaum (2010), y aquí ya llegamos a características propias de la literatura, de las humanidades, sólo aquellos individuos capaces de soñar con un mundo distinto serán capaces de conseguirlo.

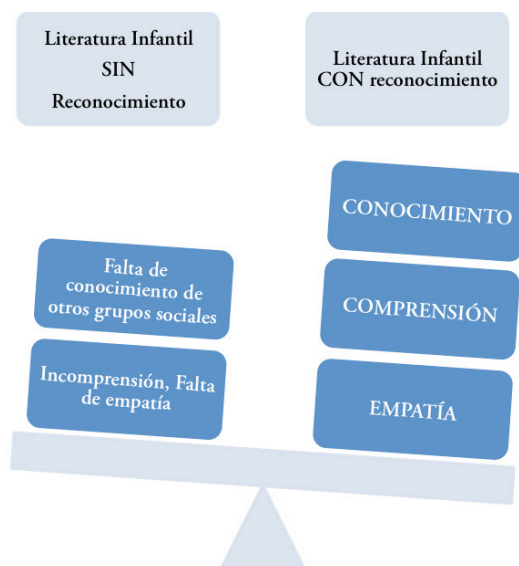


FIGURA 5. Literatura infantil y reconocimiento a la diversidad

Llegados a este punto, es posible que sea necesario redefinir qué significa la lectura, (de Pérez, 2000; Rosenblatt, 1968), y como proponía Rosenblatt, convertirla en una experiencia ascética a partir de la cual se puede profundizar y entender realidades sociales. Por lo tanto, estamos también de acuerdo con la sugerencia de Giroux y Henry (1992) cuando decían que es posible solventar, a través de la literatura, los obstáculos que se han ido encontrando en la escuela para democratizar, pluralizar y reconstruir la vida pública. Volviendo a las ideas de Rosenblatt, la literatura puede y debe contribuir a la formación del tipo de ciudadanas y ciudadanos que necesita una sociedad democrática. Es más, la ausencia de representación de realidades diversas dentro de ella constituye un impedimento para apreciar las diferencias como válidas y necesarias para alcanzar la Justicia Social (Purdue, Gordon-Burns, Gunn, Madden y Surtees, 2009).

1.1.6. *El reconocimiento de la igualdad como derecho*

El reconocimiento de la diversidad social a través de los cuentos no sólo tiene una importancia y un impacto en las relaciones sociales, sino que además puede ser abordada desde el tema de derechos, teniendo en cuenta tanto el im-

pacto que tiene en la socialización de niñas y niños con vistas a comprender la realidad social (impacto externo), como a la hora de ubicarse y comprenderse a sí mismos dentro de ella (impacto interno).

En este sentido, y teniendo en cuenta que el caso concreto del reconocimiento de la homoparentalidad aún constituye un tema polémico tanto dentro del currículum (Irvine, 1997), como de la utilización de cuentos que la representen (BBC, 2013) es necesario señalar un aspecto. Dentro del conflicto «a favor vs. en contra», donde la tensión (dentro de las discusiones de los adultos) se centra en luchar por quién tiene el derecho a decidir si esta representación (de la homoparentalidad) es adecuada a la edad o pertinente con respecto a los objetivos que atañen a determinado curso, se olvida sutilmente un aspecto: son las niñas y niños los que tienen el derecho a estar informados de las realidades familiares (legales, además) de su entorno (ver Figura 6). Tienen el derecho a estar reconocidos a nivel acuerdos globales, tienen el derecho constitucional y tienen el derecho curricular (este último tratado en el apartado 2).

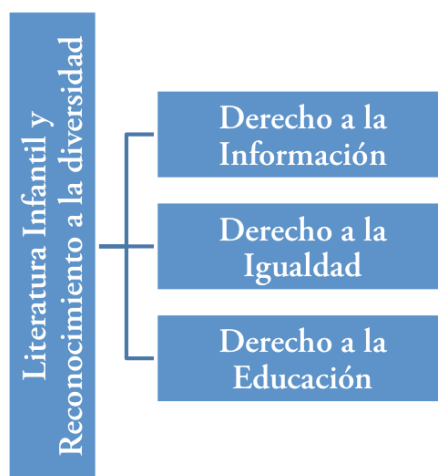


FIGURA 6. Literatura infantil, diversidad y derechos de la infancia

1.1.6.1. Derecho a la información

En un primer nivel global, el derecho a la información se ha venido señalando no solamente en la clásica Declaración de Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas [ONU], (1948), sino también en más recientes acuerdos internacionales como en el Marco de Acción de Dakar (Organización de Naciones Unidas, 2000) y en otros acuerdos de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] en su celebración anual denominada *World Press Freedom Day* (2005).

En algunos países, además, este derecho está reflejado en la Constitución. En nuestro caso, en la sección primera del Capítulo segundo (Constitución, 1978) de la Constitución española se habla de los derechos fundamentales y allí se cita el derecho a «comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión». Los cuentos sobre familias homoparentales, como elementos de transmisión cultural, contienen información sobre la sociedad muy valiosa para que niñas y niños entiendan su mundo. Por lo tanto, no sólo es fundamental para su desarrollo en sociedad, sino que además las niñas y niños tienen derecho a conocerlos.

1.1.6.2. Derecho a la igualdad

El derecho a la igualdad de género es un objetivo prioritario en la educación (ONU, 2006, 2015). En lo que respecta tanto a las prácticas educativas como a los materiales que se utilizan tanto dentro como fuera de la escuela, todas las niñas y niños tienen el derecho a la igualdad. Todos tenemos el derecho a sentirnos valorados y reflejados. Dado el creciente número de niñas y niños cuyas familias pueden estar formadas por parejas homoparentales (ahora además legalmente, aunque en realidad hayan existido siempre) y dado el hecho de que existen niñas y niños que desde pequeños se sienten atraídos por personas de su mismo género, por mucho que los discursos sobre sexualidad en edades tempranas estén condenados al silencio (Surtees y Gunn, 2010), es necesario que estas familias y estos niños se sientan reflejados en los materiales que se utilizan en la escuela: ellas y ellos tienen el mismo derecho que el resto de tipos de familia a sentirse incluidos, reconocidos y valorados.

Este derecho ha sido asimismo reflejado en la Declaración de Derechos Humanos (ONU, 1948), pero también en otros acuerdos más recientes sobre igualdad de género en particular (Organización de Naciones Unidas, 2011). Sin embargo, la selección de textos por parte de aquellas personas involucradas directa o indirectamente en la enseñanza está relacionado con cómo estas valoran la importancia de su papel como educadores para cuestionar el estatus quo (Aronowitz y Giroux, 1987; Bourdieu, Passeron, Melendres, y Subirats, 1981; Bowles y Gintis, 2002; Freire y Macedo, 2013; Giroux, 1992; McLaren y Puiggrós, 1994; Shor, 1986).

Mar y Oatley (2008a), cuyos estudios sugieren una estrecha relación entre los niveles personales de empatía y el nivel de lectura de ficción con lectores adultos, comentan que en algunos casos, determinados géneros literarios, como las novelas de romance, retratan rasgos de personalidad muy poco reales. Nosotras añadiríamos que la literatura infantil es, asimismo, poco fiel a la realidad psicológica humana en lo que a género se refiere, y que en numerosas ocasiones la representación de las relaciones interpersonales refleja poco o nada las relaciones del mundo real. Es bastante sorprendente, en este sentido, que desde el mundo educativo se valore si es adecuado hablar a niñas y ni-

ños de homosexualidad y de homoparentalidad u otros temas tan relevantes y reales como la muerte o el sexo, y sin embargo se ofrezca sin ningún tipo de remordimiento a los más pequeños, de manera diaria, una literatura altamente estereotipada y poco real (Gooden y Gooden, 2001; Hamilton, Yerson, Broadus y Young, 2006; McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido y Tope, 2011; Sugino, 2000; Weitzman, Eifler, Hokada, y Ross, 1972). Es más, sorprende encontrar en autores como Freire y Macedo (2013), Giroux (1992) o Shor (1986), resultados que reflejan que, aun siendo la igualdad un derecho señalado en Convenciones Internacionales (y con ello el derecho a estar reconocido igualmente), la selección de literatura que reconozca diversos grupos sociales por parte de los maestros dependa de si éstos creen que es importante cuestionar las desigualdades sociales o no.

No solamente existen los derechos a la información y a la igualdad, sino también un derecho más que avala la valoración y reflejo de la diversidad en la literatura infantil. Este derecho del que hablamos está íntimamente ligado tanto al derecho a la igualdad como al derecho a la información: se trata del derecho a la educación. Hablaremos de él en el siguiente apartado, así como de otros aspectos que justifican la importancia de reflejar y valorar la diversidad de género y la diversidad familiar en la literatura infantil dentro del contexto educativo.

1.2. EDUCACIÓN E IGUALDAD

1.2.1. *Diversidad e igualdad dentro de la educación desde el punto de vista de los derechos*

¿Qué papel juega la escuela a la hora de promover una discusión abierta y comprensiva de la realidad social en la que viven niños y niñas, encaminada hacia la Justicia Social y la igualdad, creando espacios donde sea posible reconocer, valorar y comentar los distintos colectivos que conforman nuestra sociedad (entre ellos estos *nuevos* tipos de familia formado por parejas homoparentales)? ¿Y qué papel tienen los cuentos infantiles para cumplir con estos objetivos? Nuestra propuesta con esta tesis es que los cuentos, como efectivos elementos de transmisión cultural, constituyen un elemento importante que refleja a la vez que limita de una manera sutil lo que es y lo que no es admitido en nuestra sociedad, en cuanto a modelos de familia se refiere, aun cuando esta limitación suponga en sí misma una definición contraria al propio concepto de educación. Los cuentos que las niñas y niños conocen actualmente no reflejan la pluralidad de modelos de familia reales de la sociedad en la que viven (ni otras muchas diversidades de clase social, grupo étnico o discapacidad, sexual, de género, por nombrar unos pocos). Es más, su representación dentro de otros materiales educativos pueden estar ligados al trato de otros temas como el VIH y pueden reforzar estereotipos negativos sobre el colectivo LGTB y no solamente no ayudar a normalizar, sino

a marginalizar aún más (Macgillivray y Jennings, 2008), cuando en realidad la escuela se encuentra en un lugar privilegiado para ayudar a normalizarlos. Creemos, en línea con las conclusiones de Inés Alberdi (1999), que la escuela debe aprovechar este lugar. Es más, acuerdos tanto nacionales a nivel currículum como internacionales sobre el derecho a la educación, como planteamos en la Figura 7, ponen de manifiesto que tiene la obligación de hacerlo.



FIGURA 7. Diversidad, igualdad y objetivos curriculares

1.2.1.1. Derecho a la educación y su relación con el reconocimiento a la diversidad y el derecho a la igualdad y derecho a la información

La Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y en nuestro país un año más tarde. Este tratado internacional elaborado a partir de las necesidades infantiles, es el primero en considerar a niñas y niños, no sólo como objeto de medidas de protección y asistencia, sino como sujetos activos de derechos. A diferencia de tratados anteriores, como la Declaración de los Derechos del Niño (1958), se trata de una ley internacional que tiene carácter vinculante para todos los Estados que la han ratificado y que actualmente ha sido aceptada por todos los países a excepción de Somalia y Estados Unidos. Todos y cada uno de los derechos de la infancia son inalienables e irrenunciables, por lo que ninguna persona puede vulnerarlos o desconocerlos bajo ninguna circunstancia.

El derecho a la educación, tal y como queda recogido en el artículo 29 de dicha Convención, declara que:

- a) «la educación del niño deberá estar encaminada a (...) inculcar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (...);

- b) a inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural (...);
- c) a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos (...).

Esta definición de educación pone de manifiesto el propio fracaso de la misma en un mundo donde el encuentro entre culturas es irrespetuoso y no existe ni paz ni igualdad. Sin embargo, coincidimos con López Valero y Encabo Fernández (2002) en señalar que los avances que están al alcance de los sistemas educativos en esta materia muchas veces quedan diluidos por la urgencia de un sistema basado en la producción y en la eficacia.

Por otra parte, esta definición del derecho a la educación está relacionada con el derecho a la información y el derecho al reconocimiento de la diversidad y la igualdad en dos aspectos.

En primer lugar, informar a niñas y niños desde muy pequeños de los diversos colectivos existentes en su sociedad, sin estigmatizarlos, es una manera de prepararles para vivir una sociedad plural. La escuela, por otro lado, no sólo tiene la posibilidad, como señalaba Alberdi (1999), sino que como vemos tiene la obligación de informar (obligación desencadena de su objetivo último). Informar sobre los diferentes modelos familiares es una manera de respetarlos ya que para inculcar el respeto primero es necesario informar (es aquí cuando entramos en el terreno del reconocimiento). Este reconocimiento, o en otras palabras, esta información y valoración sobre la pluralidad tiene que salpicar todas y cada una de las prácticas llevadas a cabo en la escuela.

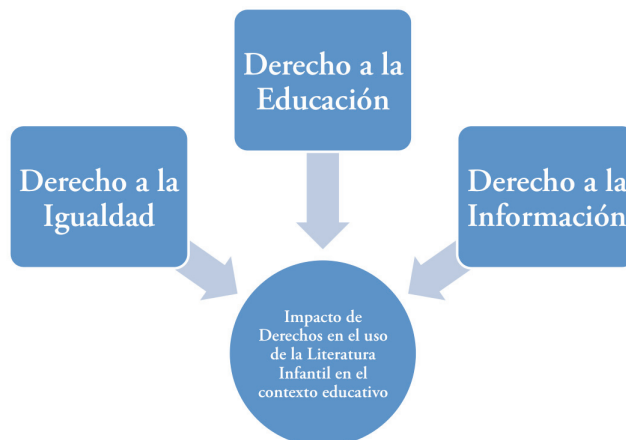


FIGURA 8. Derechos y su impacto en la literatura infantil

A su vez el reconocimiento, a través de la literatura infantil, de los distintos modelos familiares, es una manera de respetar uno de los objetivos fundamentales de este derecho a la educación, pero además supone respetar el derecho a la igualdad, especialmente en una sociedad como la nuestra donde la familia tiene una importancia crucial (Diamond y Moore, 1995). Por una parte la literatura infantil debe representar a aquellas niñas y niños educados en el seno de familias homoparentales y que merecen que su propia identidad cultural sea valorada. Por otra, tiene que asegurar que todas las alumnas y alumnos sean educados en la igualdad para desenvolverse de manera competente en una sociedad libre.

Como hemos visto, las escuelas tienen la obligación de ajustar sus prácticas y materiales educativos a los cambios que se están produciendo en la sociedad, sometiendo a examen aquellas prácticas que no se ajusten a los estándares actuales, produciendo así la retroalimentación planteada en las Figuras 8 y 9 entre los distintos derechos, los cambios en la sociedad y los usos de la literatura infantil. Por lo tanto y en lo que se refiere a los *nuevos* modelos familiares, la escuela tiene el desafío de redefinir lo que constituye una familia (Carrington, 2002; Luke, 2003) y reconocer que las experiencias literarias de niñas y niños no están haciendo frente a sus necesidades actuales (Heath, 1983), especialmente en cuanto a lo que a diversidad familiar se refiere.



FIGURA 9. Evolución de la escuela y la sociedad

1.2.1.2. Objetivos curriculares, diversidad e igualdad

Partiendo de la idea base de que la igualdad no es sinónimo de homogeneidad, sino más bien un producto de la comprensión de una realidad diversa, es necesario señalar que estos aspectos referidos a la exploración, reconocimiento y respeto del entorno familiar, cultural y social de niñas y niños están reflejados no sólo en el derecho a la educación, información e igualdad, sino que además

han sido abordados explícitamente en objetivos curriculares de los planes de estudios de diversos países. A continuación analizamos dos ejemplos europeos de currículum para las etapas de Educación Infantil y Primaria: Inglaterra y España.

- *Objetivos curriculares en Inglaterra para las Etapas de Educación Infantil y Primaria que están relacionados con la comprensión de la diversidad.*

En el caso de Inglaterra, el currículum en la etapa de Educación Infantil (*Department of Education of England*, 2012) está dividido en tres áreas prioritarias y cuatro secundarias. Dentro de las prioritarias se encontraría *Desarrollo Personal, Social y Emocional*, área para la que, en el punto 1.6, se establece que las actividades y experiencias relacionadas con ella deben,

«ayudar a niñas y niños a desarrollar un concepto positivo tanto de sí mismos como de los otros; a formar relaciones positivas y respeto hacia los otros (...)» (p.5)

Por otra parte, cuando se habla más concretamente de los objetivos de la Educación Infantil, para esa misma área, se establece que:

«Uno de los objetivos fundamentales es la formación de relaciones positivas con adultos y otros niños y niñas» (p. 8)

En el caso de Educación Primaria en el currículum inglés (*English National Curriculum*, 2015), aunque no aparece como materia específica, al comienzo del nuevo currículum en el apartado 4.2. sobre inclusión educativa, se especifica que:

«los profesores deben tener en cuenta sus obligaciones en virtud de la legislación con respecto a la igualdad de oportunidades para la diversidad étnica, discapacidad, sexo, religión, orientación sexual, embarazo, maternidad y reasignación de sexo» (p. 8)

Como vemos, uno de los objetivos que deben alcanzar los maestros, y por tanto, una de las metas de su trabajo radica en conseguir que las niñas y niños formen un concepto positivo tanto de sí mismos como los demás. Con este fin, puede deducirse, es su obligación crear un entorno donde se valoren y respeten todos los grupos de su sociedad. Veamos el caso de España.

- *Objetivos curriculares para la Etapa de Educación Infantil en España que están relacionados con la diversidad e igualdad.*

Objetivos similares encontramos para Infantil en el caso de España (LOE, 2006). En el Capítulo I de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo), en el Artículo 2, donde se habla de los fines de la educación

española, se establece que el sistema educativo español debe estar orientado a la consecución de varios fines. Dentro de ellos, algunos (los nombrados a continuación) hacen referencia específica a temas de igualdad, comprensión y valoración de la pluralidad cultural:

- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos (...).
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad *como un elemento enriquecedor de la sociedad* (la cursiva es nuestra).
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, en el Título I del Capítulo IV, capítulo encargado de concretar las enseñanzas y su ordenación, en el Artículo 13 (especialmente dedicado a Educación Infantil), se establecen los objetivos para dicha etapa. Entre ellos, podemos ver cómo los siguientes hacen una referencia específica a temas de aceptación de la diferencia y por tanto de igualdad. Citamos:

- La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:
 - a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
 - b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
 - e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Por otra parte, en el Artículo 7 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se establece dentro de los objetivos de la Educación Primaria que:

- La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
(...)
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Por otra parte, dentro de los contenidos específicos de cada área, en el segundo bloque (Valores cívicos y sociales), referido la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales se establece como cometido:

- 7. Actuar con tolerancia comprendiendo y aceptando las diferencias.
- 8. Analizar críticamente las consecuencias de los prejuicios sociales, reflexionando sobre los problemas que provocan y su efecto en las personas que los sufren.

Y en el Bloque 3, que atañe a la convivencia y los valores sociales, se plantea:

- 10. Comprender la declaración de la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, grupo étnico, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, aplicándola al análisis del entorno social.
- 12. Comprender la importancia de los derechos del niño valorando las conductas que los protegen.
- 13. Comprender la correlación entre derechos y deberes, valorando situaciones reales en relación a los derechos del niño y respetando la igualdad de derechos de niños y niñas en el contexto social.
- 14. Participar activamente en la vida cívica valorando la igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres.
- 15. Comprender y valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de la familia, argumentando en base a procesos de reflexión, síntesis y estructuración.
- 16. Respetar los valores socialmente reconocidos, conociendo y apreciando los valores de la Constitución española y los Derechos y Deberes de la Constitución española.
- 17. Crear un sistema de valores propios realizando juicios morales basados en los derechos y deberes básicos de la Constitución española.

Hasta ahora hemos puesto de manifiesto que reflejar la diversidad a través de objetos de transmisión cultural como por ejemplo a través de los cuentos infantiles no es sólo aconsejable en una sociedad democrática, diversa y plural,

sino además un derecho a tres bandas (educativo, informativo y de igualdad) y un objetivo curricular. Por tanto, uno de los objetivos que los maestros deben conseguir es promover el reconocimiento y la comprensión de la diversidad en todos sus ámbitos (cultural, familiar, étnico, etc.) y es su cometido crear ambientes educativos que lo aseguren.

Enumerar y analizar todos los agentes y factores que crean un ambiente educativo y a través de los cuales se debería promover este reconocimiento a la diversidad, es un tema amplio. Nosotras nos hemos centrado en uno de los factores a través del que es posible representar la pluralidad de nuestra sociedad. Un factor relevante que posee unas apasionantes características que lo diferencian del resto y un poder de atracción de la audiencia muy singular: estamos hablando de la narrativa.

Llegados a este punto, vamos a pasar a analizar en qué sentido la narrativa, como instrumento para comprender la realidad diversa, posee características especialmente útiles para lograr la consecución del derecho a la educación y a la igualdad y el reconocimiento a la diversidad.

CAPÍTULO 2

La narrativa como instrumento para comprender la realidad

2.1. NARRATIVA Y REALIDAD: OTROS ACERCAMIENTOS.

En primer lugar, no podemos olvidar algunos estudios clásicos que ponen de manifiesto que el desarrollo de la conciencia y el pensamiento parten del lenguaje. A través del lenguaje y de la interacción producida gracias a él, adquirimos nuestra conciencia como seres sociales (Mead, 1934). Es el lenguaje, como proponía Sapir (1929; 1985), lo que nos permite que los objetos y personas de nuestro alrededor, así como nosotros mismos, tengamos sentido. Más recientemente Bruner (1988) sugería que existen dos modos de pensamiento humano (paradigmático y narrativo) y que es el modo narrativo a través del cual es posible comprender la realidad. Las experiencias narrativas, por tanto ya sean individuales o grupales, además de mejorar nuestra capacidad expresiva y comprensiva, extendiendo y consolidando nuestro lenguaje, poseen características que las convierten en el vehículo que más se adapta a nuestra psicología para comprender el mundo (Bruner, 1988).

Pero esto no es todo. Aunque la narrativa no ha recibido mucha atención por parte de la psicología hasta hace pocos años, recientes estudios, que comentaremos a continuación, han venido poniendo de manifiesto que existen razones psicobiológicas que hacen que todas las personas disfrutemos de los relatos porque éstos suponen un recurso para entender la realidad. Cuando nos enfrentamos a textos de ficción, letras inertes sobre un papel o sonidos asociados a grafemas evocan emociones similares a las que provocarían las relaciones interpersonales reales y tienen un impacto en nuestra vida social. Desde que la reimpresión del folklore adaptado para niños unida a la necesi-

dad de textos en las escuelas por la industrialización y la alfabetización masiva ha permitido a la literatura infantil formar parte esencial de la educación de niñas y niños, esta idea ha ido recalándose en defensa de unos u otros aspectos de la narrativa infantil, tal y como ha analizado en diversas obras Colomer (1998, 1999, 2001).

Diversas corrientes, como vemos en la Figura 10, han ido analizando desde sus vertientes la literatura infantil, impactando los usos de la misma.



FIGURA 10. Perspectivas críticas sobre la literatura infantil

Desde el punto de vista del psicoanálisis, a partir de los años 70 tuvo lugar una revalorización de los cuentos tradicionales en su versión original. Dentro de esta corriente, estudiosos influenciados por el psicoanálisis freudiano han intentado establecer una minuciosa relación entre los cuentos tradicionales como elementos de ayuda para entender la realidad y la evolución psicológica humana, tal y como la entendía Freud. Entre estas teorías psicoanalíticas de los cuentos, Bettelheim (1976) destacó por su análisis exhaustivo de los elementos y eventos de los cuentos tradicionales en relación con concepciones evolutivas freudianas. Relaciones basadas en concepciones seguramente, como intuía Josephine Donovan (1989), no muy feministas y en cualquier caso basadas en cuentos tradicionales occidentales, cuyos elementos a veces difieren de otras recopilaciones de cuentos tradicionales no occidentales (p.ej., *Nepalese folklore: Legends from pokhara* 2010; Geoffrey Cumberlege, 1948; The Gioi, 2009). Por otra, los cuentos seleccionados para establecer nexos de unión no son cuentos que hayan existido en todos los tiempos en el formato en el que Bettelheim los psicoanalizó, sino que se trata de cuentos seleccionados en una cultura y en una época determinada (Zipes, 2002a). Los estudios de Zipes junto con la crítica social de los cuentos dieron paso finalmente a la «literatura antiautoritaria».

Por otra parte, las teorías transaccionales de comprensión lectora destacan la importancia del lector en el proceso de comprensión y no tanto de las obras en sí, en un encadenamiento como el propuesto en la Figura 11. A la cabeza de estas teorías que tenían como foco sobre la respuesta del lector Rosenblatt (2002), señalaba el hecho de que el significado ni se encuentra en el texto ni en el lector, sino en ambos y que cada lectura supone una experiencia diferente. En este sentido, Rosenblatt señalaba la importancia crucial del profesor como agente con la posibilidad de impactar de una u otra manera en el modo en que los estudiantes reaccionan a un texto en su sentido ascendente y cómo los textos tienen el potencial de ayudarnos a entender la realidad. En este sentido, nosotras añadiríamos que el profesor no sólo influye en la manera en que los lectores reaccionan a un texto, proporcionando oportunidades de reflexión sobre el mismo, sino que también es la persona que los pone a su disposición, en el caso de la literatura infantil.



FIGURA 11. Comprensión de un texto literario

Otra especial característica de la literatura infantil en relación con lo que Rosenblatt proponía es que los lectores u oyentes, con el objetivo de responder/entender el texto, ponen en marcha esquemas y guiones sociales, idea que también ya propuso y demostró Bartlett (1932) en su renombrado estudio. A este respecto, destacamos los hallazgos posteriores: en primer lugar, que el conocimiento previo y la relevancia de un tema para el lector (Petty y Cacioppo, 2004) potencian la motivación por leer un texto y en segundo, que la falta de familiaridad con un texto aumenta la habilidad para procesar lo que es entendido como hechos reales, aunque estos sean falsos, cuando nos enfrentamos a un texto de ficción (Petty y Cacioppo, 2004).

Lo interesante en el caso de los jóvenes lectores es que estos esquemas y guiones sociales están aún en proceso de formación y cuando están leyendo o escuchando los cuentos, no solamente los están poniendo en marcha sino que además los están realimentando con la lectura del texto. En este sentido, se entiende, el papel del profesor es doblemente importante, no solamente al ampliar procesos de comprensión lectora, sino al proporcionar un amplio abanico de libros que colaboren a la formación de esquemas de conocimiento necesarios para comprender tanto la literatura como la realidad.

Además de los estudios cognitivos sobre comprensión lectora y las teorías psicoanalíticas de los cuentos, otras teorías han demostrado cómo la narrativa nos ayuda a comprender la realidad y han analizado cómo ésta tiene un impacto en nuestras cogniciones, pero también en algunas emociones humanas, tales como la empatía. De estos acercamientos teóricos hablaremos a continuación, relacionándolos con los derechos de los que hemos venido hablando, en función de su relevancia para cada uno de ellos.

2.2. LAS APORTACIONES DE LA NARRATIVA A TRES DE NUESTROS DERECHOS: INFORMACIÓN, EDUCACIÓN E IGUALDAD

Aunque muchas veces es complicado separar estos tres derechos: educación, información e igualdad, porque especialmente en el ámbito educativo se encuentran a menudo interconectados, hemos querido separar las aportaciones de la narrativa a cada uno de ellos para simplificar y esquematizar la lectura. Entendemos, por ejemplo, que cuando en el ámbito educativo se está leyendo un cuento, la alumna o el alumno están siendo informados y a la vez educados a través del mismo. De la misma manera, el derecho a ser informados se da a doble banda en el sistema educativo, por una parte por el propio derecho a estar informados y por otro porque el derecho a la educación tiene como uno de sus objetivos finales la comprensión y el manejo dentro de una sociedad plural (Figura 12).

En definitiva, los cuentos informan, educan y tienen la posibilidad de colaborar en la consecución del derecho a la igualdad, aunque estas situaciones ocurran al mismo tiempo. A continuación vamos a pasar a comentar por qué los cuentos poseen características ideales que los convierten en instrumentos

muy eficaces para cada una de estas funciones: informar, educar y reflejar la igualdad y la diversidad (Figura 12).

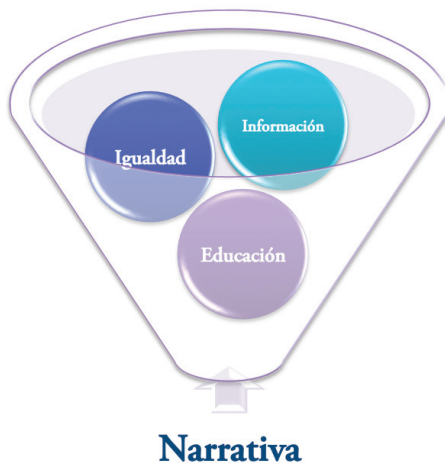


FIGURA 12. Aportaciones de la narrativa a los derechos

2.2.1. *Narrativa e información: la importancia de la persuasión*

2.2.1.1. Importancia de la narrativa para asimilar la información

La información transmitida en formato narrativo tiene un impacto en nuestro campo de conocimientos sobre hechos del mundo real.

Lewis y Anderson (1976) demostraron con su clásico estudio que los participantes que leían hechos falsos en un texto de ficción, tenían dificultad para recuperar su conocimiento sobre estos hechos cuando realizaban un test a posteriori. Es decir, que datos incorrectos leídos a través de un texto narrativo interferían con el acceso al conocimiento previo sobre ese tema. Por otra parte, Fischhoff (1977) comprobó que aún demostrando que un sujeto ignora ciertos datos, después de leer un texto narrativo que contiene dicha información, el mismo sujeto tiene dificultades para recordar que previamente los ignoraba.

Sin embargo, la época más interesante que trajo consigo estudios científicos que plantaron la semilla de la discusión sobre el impacto de los textos narrativos, comenzó a partir de los años 90.

Debemos el inicio de este campo de estudio a Gilbert, quien en 1990 evidenció que existe una tendencia a creer aquello que comprendemos, a lo que denominó la primacía de la creencia por encima de la «no creencia» (*primacy of belief over disbelief*). También señaló el hecho de que es necesario un esfuerzo especial para rechazar información como falsa (Gilbert, Krull y Malone, 1990). Un año más tarde, Gerrig y Prentice iniciaron una serie de estudios que abarcaron toda una década (Gerrig y Prentice, 1991; Prentice, Gerrig y Bailis,

1997; Prentice y Gerrig, 1999), cuyo objetivo fue señalar que la información que recibimos en forma de ficción es incorporada en nuestra memoria y que a no ser que dispongamos de recursos cognitivos para ello, esta información falsa es recordada como verdadera. Sin embargo, otros estudios (Green y Brock, 2000) revelan que este efecto de credulidad (denominado dentro de la jerga del campo como «persuasión» o «efecto persuasivo de la narrativa») es incrementado en la medida que los lectores u oyentes se sienten «transportados por el texto», pero ¿qué hace que un texto nos «transporte» a un mundo imaginario en más medida que otro?



FIGURA 13. Corrientes críticas y aportaciones de la Literatura infantil a los distintos derechos

Prentice y Gerric (1997) encontraron que este efecto de persuasión dependía de la familiaridad del lector con el lugar donde se desarrolla la trama del texto. Su experimento, aunque con una muestra de sujetos limitada, demostró que el impacto de una historia de ficción en las creencias que tenemos sobre el mundo dependía de la familiaridad del lector con el contexto donde se sitúa el relato. Por ejemplo, los estudiantes que leían una historia sobre su propio colegio examinaban más minuciosamente los datos incorrectos, mientras que si la historia estaba basada en el contexto de un colegio desconocido tendían a creérselo. Sus descubrimientos podían tener dos lecturas, ¿son los textos de ficción, en comparación con la información en forma de datos no narrativos, o es el contexto donde se realiza la acción lo que importa, lo que facilita que asimilemos la información? Esta duda quedó resuelta cuando en 1999 Wheeler, Green y Brock, con una muestra mucho mayor que la del experimento de Prentice y Gerric demostraron que los participantes de su estudio, con independencia de si estaban familiarizados con el contexto donde se realizaba la acción, estaban constantemente dispuestos a aceptar aseveraciones falsas que leían en los libros de ficción. Wheeler, Green y Brock (1999) basaron su estudio en afirmaciones sobre modelos duales de persuasión (Petty y Cacioppo, 2004) que proponen que cuando los lectores están poco motivados o no son capaces

de evaluar la información, es cuando sus barreras de creencia bajan y están dispuestos a aceptar las aseveraciones falsas del texto.

2.2.1.2. El nacimiento de la persuasión narrativa

Podemos agradecer a Prentice y Gerric (1999) su nuevo término «predisposición a la construcción de la no creencia» (*the willing construction of disbelief*), para significar que los lectores tienen que hacer un esfuerzo adicional para no creer la información que se les transmite en formato narrativo a través de los trabajos de ficción. Este término se contrapone al de Samuel Taylor Coleridge, quien en 1907 denominó nuestra actitud ante la narrativa como una «predisposición a suspender temporalmente la discrepancia» (*the willing suspension of disbelief*) (Coleridge, Engell y Bate, 1984). Esta actitud, según sugería Taylor, supone que los lectores de ficción, a priori, no creen en el texto porque saben que es ficticio, pero que suspenden momentáneamente esa falta de creencia inicial para dejarse en manos de la experiencia narrativa. Es decir, el siglo xx comenzó con la siguiente idea: *Mientras leemos un libro de ficción estamos predispuestos a dejar de lado, mientras leemos, nuestro firme convencimiento de que esa información es ficticia*. Antes de abandonar ese mismo siglo, psicólogos, lingüistas y estudiosos de la narrativa, concluían: *No es así. No es que estemos predispuestos a dejar de lado nuestro convencimiento de que esa información es ficticia. Lo que ocurre cuando nos enfrentamos a un texto de ficción es que estamos predispuestos a creernos todo lo que antes sabíamos que era falso... y a mantener esa creencia a través del tiempo*.

Como puede imaginarse, esta nueva conclusión, que hacía intuir la existencia de efectos persuasivos, casi alquímicos, de los textos narrativos, no dejaron impasibles a los estudiosos del siglo xxi. En la década de 2000 a 2010 encontramos numerosos estudios que analizan distintos aspectos de los efectos de la narrativa. Así, encontramos curiosos análisis de diversa índole, sirvan como ejemplos: Diekman y su equipo (2000), quienes analizaron si altos niveles de lectura de novelas románticas tenían un impacto en la no utilización de métodos de protección en las prácticas sexuales, encontrando correlaciones positivas entre ambos; en el mismo año, Green y Brock (2000) retomaron el tema de «sentirse transportado por un texto» y su relación con la creencia de las aseveraciones falsas del mismo. Esta tesis fue ampliada por Slater (2002), quien argumentó que la medida en que uno se siente más transportado tiene que ver con los motivos por los que nos acercamos a un texto, la calidad del mismo y el punto hasta el que este satisface nuestras expectativas, idea a la que ya se había aludido en la década anterior, cuando se habló del efecto de la identificación con los personajes. Otros investigadores (Basil, 1996; Huston, Zillmann y Bryant, 1994; Marsh, Meade y Roediger, 2003) retomaron el tema de la integración de la información de un texto narrativo y pusieron de manifiesto con sus experimentos que efectivamente

ésta se integra con el conocimiento previo, pero que este efecto no tiene una permanencia en el tiempo. Gómez y Cambra (2012) añadieron que, además, la polaridad del desenlace (satisfactoria vs. insatisfactoria) afecta también en las variaciones de creencias, así como al grado de identificación con los personajes (aspecto de especial importancia en el público más joven) y a la cantidad de procesamiento cognitivo inducido.

Como hemos visto, dos décadas de estudios ponen de manifiesto que la información recibida en manera de textos narrativos de ficción afecta nuestros conocimientos sobre hechos reales, aunque también sea lícito señalar que dentro de ciertos límites (Gerrig y Prentice, 1991; Gómez y Cambra, 2012; Marsh, Meade y Roediger 2003; Prentice et al., 1997; Wheeler et al., 1999).

Sea como sea, parece también innegable, como sugería Slater (2002) que los seres humanos procesamos información social antes que cualquier otro tipo de información y que los textos narrativos de ficción, en muchos casos, ofrecen explicaciones sobre nuestras emociones y cómo manipularlas, aunque los personajes (dragones, hadas y duendes) no existan. Por otra parte, aunque a priori los textos de ficción no estén especialmente diseñados para aprender como libros de texto, también se aprende mucha información del mundo a través de ellos (Marsh et al., 2003) y las definiciones, asunciones y restricciones que dentro de los cuentos se manejan tienen que ver, más que con cualquier otro aspecto, con esquemas de relación social y en este sentido también son informativos. Es más, tienen una influencia sobre nuestro procesamiento cognitivo, tienen efectos sobre nuestra cognición y nuestra percepción (Mar, Oatley, Hirshy y Peterson, 2006).

2.2.1.3. Implicaciones de la persuasión narrativa en la infancia

Comentado todo lo anterior, observamos algo curioso que ocurre cuando procesamos textos de narrativa.

Los lectores utilizan para comprender las historias, tal y como planteamos en la Figura 14, modelos basados en rasgos de personalidad para predecir la actitud que llevarán a cabo los personajes de un libro de ficción (Rapp y Gerrig, 2006) y modelos mentales de la historia basados en los conocimientos previos, esquemas y estereotipos preexistentes en nuestra mente (Brewer, 1987; Fiske y Taylor, 1991; Markman, 1999; Roskos-Ewoldsen, Davies y Roskos-Ewoldsen, 2004).

Es decir, las historias nunca nos dan detalles explícitos de todos los datos que necesitaríamos para comprender la trama, sino que nosotros nos los imaginamos con la información que ya tenemos sobre cómo funcionan las relaciones sociales. Sin embargo, las niñas y niños que leen o escuchan los cuentos están a la vez formando y utilizando esos esquemas, como ya se ha señalado. En este sentido, es necesario recordar que ellas y ellos pondrán en marcha los esquemas que tengan a mano para comprender la historia, pero que a la vez la historia es un medio de transmisión cultural que está afectando la formación de esos

esquemas. Niñas y niños, por tanto, no tienen a su alcance un dominio sobre conocimientos del mundo real, como proponían Buselle y Bilandzic (2008), para comprender las historias, sino que son más bien las historias las que están completando su campo de conocimientos sobre cómo funcionan las relaciones en el mundo real. En este sentido, es algo engorroso para ellos identificar las incongruencias entre los ideales presentados a través de algunos cuentos y la realidad, debido a su limitada experiencia y esto, pensamos, es algo peligroso. En primer lugar, porque los libros suponen para niñas y niños un recurso a través del cual pueden manipular más fácilmente información sobre este nuevo, complejo y desconocido mundo al que acaban de llegar (Colomer, 2001). En segundo lugar, no es algo solamente peligroso, sino que además supone la pérdida de un recurso esencial, agraciado de incontables horas de disfrute compartido. Un recurso dentro de cuyas posibilidades se encuentra la de fomentar el cambio personal (Sheldrick Ross, 1999) porque los sentimientos que se experimentan durante la experiencia lectora tienen un potencial auto-transformativo (Kuiken, Miall y Sikora, 2004; Miall y Kuiken, 2002).

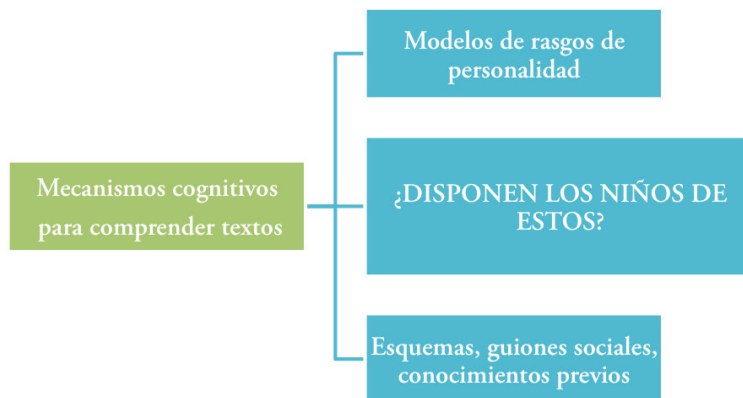


FIGURA 14. Mecanismos de comprensión de textos narrativos en la infancia

2.2.1.4. Persuasión narrativa y transmisión sociocultural

La importancia de las implicaciones de la persuasión narrativa radica en el hecho de que las historias infantiles son uno de los medios más importantes a través del cual niñas y niños asimilan la cultura (Bettelheim, 1976; Henderson y May, 2005; Jipson y Paley, 1991; Peterson y Lach, 1990; Wollman-Bonilla, 1998). El objetivo de la educación en general y de la educación literaria en particular está irremediamente ligada a la construcción de la sociabilidad (Colomer 2001) y por tanto, la persuasión de la narrativa, en la medida en que es un elemento que transmite valores de nuestra sociedad que tienen un

impacto en cómo niñas y niños se socializan, debería ser objeto de reflexión para aquellos que la eligen.

La transmisión sociocultural sobrevive a través de los libros (Carroll, 1999; Miall, 2006; Oatley y Mar, 2005). Cada cuento infantil es un objeto que refleja una perspectiva espacio-temporal y un conjunto de valores (Colomer, 2001; Henderson y May, 2005; Jipson y Paley, 1991; Luke, Cooke y Luke, 1986). Lejos de ser materiales cuyo único objetivo es el disfrute y la mejora del vocabulario, los cuentos constituyen una herramienta para transmitir valores sobre el mundo real (Henderson y May, 2005). Uno podría argumentar que los cuentos no son reflejos reales de la sociedad, porque muy a menudo están protagonizados por seres irreales como hadas, brujas y magos. Sin embargo, un aspecto en común de todos ellos, por muy mágicos e irreales que sean, y que constituye un ancla de unión que les une con la psique de sus oyentes, es que los aspectos psicológicos y sociológicos que retratan, las emociones e interacciones de los personajes (Oatley, 1999) sí son reales y es aquí donde radica la importancia de su utilidad como elementos transmisores de información socio-cultural. Las historias de ficción son informativas porque nos permiten predecir y explicar relaciones interpersonales (Mar y Oatley, 2008). A modo de ejemplo, valga nombrar que existe evidencia que pone de manifiesto que el tipo de libros a los que niñas y niños se enfrentan afectan sus precepciones sobre el tipo de emociones que son valoradas en su grupo social (Tsai et al., 2007).

En lo que a la trasmisión de información sobre el mundo se refiere y dicho todo lo anterior, parecería absurdo perder la oportunidad de mostrar a niñas y niños, a través de la literatura infantil, relaciones interpersonales y definiciones de los seres humanos más diversas y plurales. Parece que esto tendría mucho más sentido que simplificar, como está simplificada, esta información en un mundo de personajes blancos (Larrick, 1965), guapos y listos; princesas cuyo único valor es la belleza que son regaladas al príncipe cuando este supera tres pruebas y guerreros impasibles que ni sienten ni padecen.

Además de su función persuasiva, la literatura tiene la posibilidad de reconocer la igualdad en sus textos y sus dibujos, como pasamos a analizar en el apartado que sigue.

2.2.2. *Narrativa e igualdad*

Como hemos visto, la narrativa infantil transmite valores socioculturales y simplifica información sobre el mundo. Ahora bien, la narrativa tiene dos posibilidades a la hora de promover la diversidad y la igualdad:

- puede representarla e informar a los lectores sobre un mundo diverso y
- puede fomentar en los lectores el desarrollo emocional para entender y valorar la igualdad.

A continuación vamos a analizar estos dos aspectos. El primero de ellos (representación de la diversidad en el mundo real dentro de los cuentos) en el apartado que sigue y el siguiente (efectos de la narrativa en el lector) en los dos posteriores.

2.2.2.1. La representación de la diversidad dentro de los cuentos: la ausencia de la igualdad

El clásico estudio de 1972 (Weitzman, Eifler, Hokada y Ross) examinó en detalle el papel de los roles de género y su representación dentro de los cuentos. A partir de esta fecha, han sido muchos los estudios dedicados, de una manera o de otra, a analizar el tema de la representación de la diversidad tanto de género como étnica y social dentro de la literatura infantil.

Dado que los cuentos son objetos culturales que transmiten de una generación a otra la manera en que el mundo está organizado, suponemos que no sorprenderá que Weitzman et al., tras analizar cuentos publicados entre los años 1938 y 1970, descubrieran que los papeles femeninos eran poco menos que invisibles; que las mujeres adultas estaban rara vez fuera de casa y muy frecuentemente dentro y sirviendo a otros, especialmente a los miembros de la familia; que entre los personajes infantiles, los niños eran retratados de manera activa y fuera de casa, mientras que las niñas lo eran dentro y de manera pasiva; que los niños dirigían y las niñas seguían; que los niños hacían cosas y las niñas miraban (Weitzman et al., 1972). Tampoco sorprenderá que, por el contrario, encontraran que los papeles protagonistas conformaran en número más del doble de veces masculinos que los papeles femeninos (Weitzman et al., 1972) y, por supuesto, que cuando alguien fallecía, los hombres no lloraban ¡como las mujeres! (Moore y Mae, 1987).

Este estudio se repitió en sucesivas ocasiones de una manera o de otra (Anderson y Hamilton, 2005; Clark, Lennon y Morris, 1993; Crabb y Bielawski, 1994; Diekman, Goodfriend y Goodwin, 2004; Gooden y Gooden, 2001; Grauerholz y Pescosolido, 1989; Jackson y Gee, 2005; Oskamp, Kaufman y Wolterbeek, 1996) y siempre llegando a la misma conclusión: aunque existen fluctuaciones en el tiempo e incluso mejoras en el número y la forma en que las mujeres y los hombres están representados en los cuentos, la manera de hacerlo sigue siendo altamente estereotipada.

Aunque la mayor parte de los estudios sobre la representación de roles sociales dentro de la literatura infantil se han centrado en los roles de género, en concreto en la baja y estereotipada representación de las mujeres, esta estricta delimitación de los roles de género afecta también a los hombres. Otros estudios, como por ejemplo Anderson (2005) y en especial Evans y Davies (2000) han señalado cómo estos estereotipos de género afectan de manera negativa a los hombres. Asimismo, existen otros estudios que se han centrado en definiciones de otros roles de nuestra sociedad. Así, encontramos análisis

que han centrado su atención en otros aspectos, como la representación de la gente mayor (Dellmann-Jenkins y Yang, 1997), de las madres y los padres (Anderson, 2005) o de las maestras y maestros (Niemi, Smith y Brown, 2000). La idea subyacente, sin embargo, es la misma: los libros no son objetos aleatorios, sino que limitan, transmiten y perpetúan valores socioculturales y definiciones de los roles que existen dentro de una sociedad y lo que es aceptado o no para cada uno de ellos. Es más, no sólo estamos hablando de cuentos infantiles, sino de cualquier objeto cultural con el que niñas y niños interactúan y estén dotados de una fuerte carga simbólica por el uso de ilustraciones, como es el caso de los de los cuentos, pero también de otros materiales como los libros para colorear (Fitzpatrick y McPherson, 2010) o los juegos informáticos (Sheldon, 2004), donde asimismo se ha encontrado que existe una representación de género altamente estereotipada.

Pero en el caso de los libros infantiles, además, otros estudios demuestran que su lectura, en función de si están más o menos estereotipados, afecta el tipo de juguetes que niñas y niños eligen después de leerlos (Ashton, 1983) y que además el número de papeles femeninos y masculinos al que tienen acceso a través de los cuentos importa, porque los pequeños lectores prefieren aquellas historias en las que el papel protagonista es de su mismo género (Kropp y Halverson, 1983). Los retratos de lo que somos y lo que podemos hacer en los medios de comunicación, entre ellos los libros, afectan nuestras concepciones sobre feminidad, masculinidad (Huntemann y Morgan, 2001), heteronormalidad (Jackson y Gee, 2005) y el desarrollo de nuestra propia identidad personal (Huntemann y Morgan, 2001).

De hecho, estos personajes de su mismo género pueden tener un efecto positivo en su autoestima (Clark, 2002; Ochman, 1996). Aunque es necesario ir más allá de meros recuentos y analizar los estereotipos de una manera cualitativa más amplia (cómo son utilizados los cuentos, junto a qué otros materiales, etc.), esto no significa que quedemos eximidos de nuestra responsabilidad de aceptar que los recuentos sí que importan. Aun teniendo en cuenta estos otros factores, aun disponiendo de maestros preparados para educar en la diversidad que los pongan en contexto. Los números importan.

Los papeles femeninos aparecen representados en los cuentos infantiles, según la fuente, tres veces menos (Kortenhaus y Demarest, 1993) dos veces menos (Weitzman et al., 1972) o 1.5 veces menos que los papeles masculinos (Gooden y Gooden, 2001). Aunque se han producido mejoras, Kortenhaus y Demare (1993) encontraron que las mujeres aparecían representadas cinco veces más que los hombres de manera pasiva y en actividades en las que dependían de alguien. Sin embargo, más recientemente, Hamilton (2006) encontró que los personajes femeninos y los masculinos eran retratados de manera activa en aproximadamente el mismo número de ocasiones. Si nos preocupáramos de hacer un recuento de otros colectivos, quizá encontraríamos una respuesta clara a la pregunta: ¿existe igualdad? Como afirmaba hace ya unos años Larrick (1965), la literatura infantil representa un mundo de personajes blancos, por

mucho que hayan existido mejoras (Sims, 1982). ¿Dónde están los personajes negros en los libros? ¿Los asiáticos? ¿Los discapacitados? ¿Las familias diversas?

El estudio de Blumberg (2008), publicado por la UNESCO, pone de manifiesto esta realidad con un interesante y claro análisis donde se señala la necesidad de avanzar con esta desigualdad existente dentro de la literatura infantil. Una desigualdad contra la que es muy difícil luchar con vistas al futuro y casi imposible erradicar, mirando al pasado. Es más, es posible que esta realidad sea más cruda de lo que parece ya que la mayoría de los estudios sobre los estereotipos dentro de la narrativa infantil se centran en libros que han ganado la Medalla Caldecott, un premio estadounidense a la ilustración infantil, y estos libros no tienen por qué ser necesariamente los que se encuentran en los colegios. Otros estudios han centrado su investigación en libros populares, por ejemplo, dentro de las familias (Tepper y Cassidy, 1999) y pusieron de manifiesto que dentro de éstos no se encontraba ningún libro ganador de dicho premio. En el contexto educativo, por tanto, habría que cuestionar tal y como sugerían Clark y Lennon (1993) el lugar que los libros ganadores de la Medalla Caldecott ocupan y por tanto su supuesto impacto. El pronóstico es aún más pesimista: Tepper y su equipo (1999) encontraron que aunque la representación de hombres y mujeres había mejorado sus estándares sexistas en el caso de los libros ganadores de la Medalla Caldecott, no era el caso de los libros que, de hecho, niñas y niños leían en sus casas (libros populares, no ganadores de ningún premio), los cuales seguían siendo igual de sexistas que hace años.

Aunque este aspecto ha sido aclarado, la narrativa infantil representa un mundo altamente estereotipado, ahora la pregunta sería, ¿pero realmente estos estereotipos tienen un efecto en cómo nosotros comprendemos la igualdad del mundo real? De esta cuestión, concretamente referida a la igualdad de género del mundo real, nos vamos a ocupar en los siguientes apartados.

2.2.2.2. Efectos de la narrativa en el desarrollo de género

El tema de la diversidad y representación estereotipada de género ha sido el más ampliamente criticado en la revisión y recuento de personajes dentro de la literatura infantil. En este sentido habría que considerar varios aspectos.

En primer lugar, los estereotipos de los cuentos transmiten una información sobre género que está altamente estereotipada pero que de hecho existe en nuestra sociedad: las niñas son así y les gustan estas cosas y los niños son así y les gustan aquellas. Ahora bien, ¿es esta diferencia biológica y a su vez es lo que ha producido que los cuentos sean de esta manera o la creación de la polaridad hombre/mujer (con los comportamientos que conlleva) es un constructo cultural, que se retroalimenta gracias a objetos de transmisión cuidadosamente seleccionados (Zipes, 2006), para que las niñas sean de una manera y los niños de otra? ¿Es necesario contextualizar los cuentos dentro de otros muchos objetos/sujetos culturales que tienen un impacto en el género?

- *Roles de género: ¿base biológica o transmisión cultural?*

La primera pregunta a la que hay que responder es qué entendemos por roles de género y cómo los abarcamos, a nivel psicológico. Pues bien, los roles de género son un conjunto de comportamientos (aparición física, capacidades, actitudes, intereses y ocupaciones) que culturalmente están asociados a un sexo biológico externo.

Los psicólogos han teorizado sobre la manera que la mente humana los aborda para entenderlos. Desde la perspectiva cognitiva, la idea de que niñas y niños construyen activamente sus ideas sobre lo que significa ser mujer u hombre a partir tanto de la naturaleza como del contexto social ha ido tomando fuerza en los últimos 50 años. A la cabeza de estas teorías se encuentra la de Kohlberg's (1989), quien basó sus estudios sobre género en ideas piagetianas. Asimismo, la teoría de los esquemas de género ha venido sugiriendo, desde los años 70, que niñas y niños desarrollan su comprensión de género basada en estructuras de conocimiento o esquemas relacionados con su propio género y el de los demás y que alrededor de estos esquemas organizan su pensamiento y su comportamiento (Bem, 1981, 1983, 1985; Liben, Bigler y Krogh, 2002; Martin, Ruble y Szkrybalo, 2002). Existe evidencia de que la manera en que estereotipamos y entendemos el género está sujeta a unos cánones evolutivos que se desarrollan en fases (Trautner, Ruble, Cyphers, Kirsten, Behrendt y Hartmann, 2005). Primero las niñas y niños aprenden características relacionadas con el género desde que son pequeños hasta los 5 años. Después, este conocimiento se consolida en una época más rígida, que alcanza su punto más álgido entre los 5 y los 7 años, pero finalmente estos estereotipos se flexibilizan.

Sin embargo, el hecho de que niñas y niños construyan activamente sus esquemas o ideas de género a partir, en parte, de su círculo cultural tiene un efecto directo en el tema que nos ocupa: los medios de comunicación y entre ellos, los cuentos. Si dentro de los objetos de transmisión cultural no existe igualdad, esto significa que niñas y niños estarán expuestos a una información estereotipada que puede tener efectos a muy largo plazo (Bem, 1981; Martin y Ruble, 2004). Las definiciones actuales de feminidad y masculinidad están polarizadas, excesivamente simplificadas y empobrecidas y además no reflejan la realidad. Sin embargo, ayudan a perpetuar un mito ya que, como Taylor (2003) señalaba, los receptores de estas definiciones estereotipadas no sólo las escuchan, sino que también las practican (ver Figura 15). Recordemos que los roles de género no sólo facilitan que nosotros definamos a los demás, sino que también nos permiten definirnos a nosotros mismos. Son un componente de nuestra personalidad, una parte de lo que nos define. De este modo actuaré y me permitiré a mí mismo comportamientos en función, tanto de mis aspectos biológicos (Rosenzweig y Leima, 1995), como de la presión socio-cultural.

Género biológico y ambiente interactúan y se retroalimentan. Parece innegable que las influencias prenatales biológicas (Hines y Green, 1991), como la determinación genética o la exposición prenatal a hormonas sexuales afectan el

desarrollo de género (Golombok y Fivush, 1994; Rosenzweig y Leima, 1995). Por otra parte, esta misma determinación biológica afecta, a su vez, al contexto en el que el género se va a desarrollar. Esta respuesta social, por último, afectará el desarrollo de género (Bussey y Bandura, 1999), al mismo tiempo que las niñas y niños construyen activamente sus ideas sobre lo que significa convertirse en un hombre o una mujer (Golombok y Fivush, 1994; Martin y Ruble, 2004). Por ejemplo, en la primera infancia el género biológico afecta directamente la manera en que los adultos interactúan con las niñas y niños al jugar (Fagot, 1982). Asimismo, estas diferencias de género afectan las interacciones niño/a-maestro/a en la escuela, modificando: los comportamientos premiados y criticados desde una temprana edad (Cherry, 1975) o las expectativas de cuidadores y profesores sobre habilidad e inteligencia (Golombok y Fivush, 1994). En definitiva, nacemos con unas características biológicas externas e internas (Rosenzweig y Leima, 1995), que interactúan y se retroalimentan del ambiente (compañeros, familia, materiales...) y aunque nos empeñemos en polarizar las opciones que tenemos de relacionarnos con el entorno para que éstas se ajusten a nuestro sexo externo, teóricos como Britzman (1995) o Kumashiro (2000) han dedicado sus esfuerzos a señalar la necesidad de huir de las rígidas categorizaciones heterosexuales, gays o bisexuales y de señalar los factores políticos e históricos que han construido estos conceptos.



FIGURA 15. Práctica de roles de género y literatura

Uno de los aspectos de desarrollo de género de especial importancia para nuestro estudio es el tema del comportamiento familiar. Los individuos nacen, igualmente, dotados de unas características biológicas externas e internas y la manera en que deciden construir su vida familiar estará afectada en parte por la biología y en parte por las definiciones que hayan recibido y construido respecto a lo que constituye una familia, de lo que es aceptado como familia, con quién la deben formar y qué características tiene. Parece obligatorio, por tanto, hacer una parada en este punto para revisar la literatura que ha venido analizando cómo los seres humanos entendemos lo que es una familia. Sin embargo, aunque esto nos dará pistas para entender con más profundidad lo que en este momento se piensa de ella, estas definiciones no nos contestan a la duda de si estos estereotipos sobre lo que es una familia son algo «natural» o culturalmente aprendido. Revisemos, de todas maneras, este aspecto. ¿Qué entendemos por familia?

Los estudios de Piaget sobre los estereotipos de familia concluyen que para las niñas y niños de 0 a 6 años la familia está formada por aquellos miembros que

residen en su misma casa, y que a partir de esta edad empiezan a tener en cuenta las relaciones entre los miembros de la misma (Piaget, 1928). Sin embargo, no es hasta la edad de 13 años cuando por fin toman en consideración todas las relaciones biológicas, independientemente de que convivan o no en su mismo hogar. Estudios más recientes han señalado una secuencia evolutiva en cómo las niñas y niños entienden las familias (Gilby y Pederson, 1982): la co-residencia, la presencia de dos padres, hijos/as y relaciones de sangre son los factores más mencionados a la hora de definir esta agrupación. Para los más pequeños, dos padres y la co-residencia son los factores que más importancia cobran (Gilby y Pederson, 1982). Con el tiempo, es el amor entre los miembros de una familia el factor sin el que será poco probable que el grupo se defina como tal. Sin embargo, las experiencias del propio individuo influyen en los estereotipos de familia. Por ejemplo, niñas y niños que han experimentado cambios en sus familias estructurales incluyen a miembros no residentes y sin relación de sangre dentro del grupo (Funder, 1996). A edades más avanzadas, como es el caso de los universitarios, el énfasis a la hora de definir una familia se encuentra en la relación de sangre o legal entre los miembros (Gilby y Pederson, 1982).

Como decíamos más arriba, lo que entendemos por familia, así como otros aspectos de género, es un producto de nuestros comportamientos biológicos y de su interacción con objetos y personas que lo retroalimentan y modifican. Dentro de estos objetos que transmiten valores socio-culturales se encuentran los cuentos. Así como existen tantos modelos de mujeres y hombres en la vida real como uno quiera inventarse, pero que no están reflejados en los cuentos, lo mismo ocurre con los modelos de familia. Hay tantos como uno quiera, pero no están reflejados, especialmente en los materiales escolares (dentro de los que se encuentran los cuentos), donde sólo «vale» el modelo biparental tradicional (González, Gutiérrez y Sánchez-Sandoval, 1997; Lopez y Díez, 2009; López, Díez, Morgado y González, 2011). Es este hecho el que nos lleva a preguntarnos, ¿qué efectos tiene el hecho de que los cuentos no reflejen una pluralidad de familias?

Frente a este debate algunos argumentan, con respecto a la diversidad de género y a la diversidad familiar, que los cuentos son así, porque es así como biológicamente es el género y cómo de manera natural tendemos a organizar nuestras familias, aunque exista evidencia, por un lado, de otros modelos familiares (Ryan, 2011) y por otro, que los estereotipos (entre ellos los familiares) de los cuentos «tradicionales» no son tan casuales, sino que pertenecen y fueron seleccionados en periodos históricos determinados, con determinadas definiciones de infancia.

Jack Zipes (1988, 1993, 2002b, 2006) posee numerosos trabajos de interés que encajan en esta perspectiva. Por ejemplo, en su antología en 1993 titulada *The Trials and Tribulations of Little Red Ridding Hood*, se analizan más de 30 adaptaciones del cuento de Caperucita Roja en orden cronológico que responden a distintas definiciones de infancia. No es la única vez que se ha aludido a estas versiones de Caperucita para señalar la evolución de lo que entendemos por infancia y lo que es adecuado (Orenstein, 2002; Shavit, 1986). Siendo Zipes uno de los autores preocupado por señalar que los cuentos infantiles promueven

valores represivos del siglo XIX (Bottigheimer, Grimm y Grimm, 1987; Haase, 2004), posiblemente sea él quien más claramente haya puesto de manifiesto la interrelación entre socialización, cuentos y contexto histórico (Zipes, 2006). Los cuentos «tradicionales» de los hermanos Grimm, por ejemplo, poco tenían que ver con las versiones orales originales, que además no provenían de cuentacuentos populares sino de transcriptoros educados de clase media (Zipes, 2006). Esto es importante para contextualizar el concepto *tradicional* (ver Figura 16), tal y como lo hicimos en la primera parte de la introducción. No sólo es la familia «tradicional» tan poco tradicional como hemos visto, sino que los cuentos tradicionales tampoco lo son, ¿qué tiene de tradicional algo cuidadosamente seleccionado en un contexto histórico con el objetivo de educar en los valores dominantes en un período específico? ¿A partir de cuándo comenzaron a ser tradicionales las niñas dóciles cuyo máximo valor es su atractivo y su último objetivo el matrimonio?



FIGURA 16. Conceptos de tradicionalidad. Contextualización histórica y sociocultural

Como hemos visto hasta ahora, es innegable que ambos, tanto el impacto biológico como el ambiente, afectan la formación del género. Dentro de los elementos del contexto, nos vamos a centrar en los cuentos infantiles, aunque entendemos que se encuentran dentro de otros muchos objetos de transmisión cultural del ambiente y que no son el único elemento que tienen un impacto en la formación del género. En el siguiente apartado analizaremos algunos de ellos con el objetivo de contextualizar los cuentos dentro de estos objetos.

- *Cuentos y otros objetos/sujetos culturales*

Tanto las personas como los objetos dentro de nuestra esfera socio-cultural tienen un impacto en el desarrollo de género. Dentro del papel que juega el entorno, sabemos que los cuentos ocupan un pequeño lugar. Es necesario, por

tanto, nombrar por los menos algunos de los otros factores ambientales para ubicar los cuentos dentro de ellos.

Como fuentes de información conformadas por personas sobre las expectativas de género tenemos, en primer lugar, a los miembros de la familia (Fagot, Leinbach y O'Boyle, 1992; Fagot, 1982; Katz, 1987; Lamb, 2004), pero sobre todo a los compañeros, a quienes se les viene adjudicado una creciente importancia (Katz y Walsh, 1991; Lamb, Bigler, Liben y Green, 2009; Liben et al., 2002).

Como objetos de transmisión cultural: los medios de comunicación tiene un papel esencial y en concreto la televisión (Durkin, 1985; Elasmár, Hasegaway Brain, 1999; Huntemann y Morgan, 2001; Signorielli y Kahlenberg, 2001; Thompson y Zerbinos, 1997). Scharrer (2004) demostró que determinados programas de televisión tenían un efecto en la aceptación de actitudes consideradas masculinas (p. ej. agresividad). Otros equipos de investigación han encontrado resultados similares en relación con el número de horas que niñas y niños veían la televisión y sus estereotipos (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan, 2002; Signorielli y Kahlenberg, 2001) así como con respecto a los anuncios de televisión y actitudes sexistas (MacKay y Covell, 1997). Asimismo y en relación con los modelos de imagen corporal ideal representada en los medios de comunicación, investigaciones pasadas han sugerido que estos tienen un efecto en la autoestima (Dohnt y Tiggemann, 2006) así como en la disposición a someterse a operaciones quirúrgicas para mejorar el cuerpo (Harrison, 2003).

Por último, dentro del contexto educativo, no son solamente los cuentos, sino también los contextos, los agentes (profesores, directores, personal del colegio) y otros objetos (juguetes, murales, etc.) implicados tienen un efecto en la formación de género (Klein, Ortman, Campbell, Greenberg, Hollingsworth, Jacobs y Sadker, 1994; Lloyd y Duveen, 1992; Schau y Scott, 1984; Turner, Gervai y Hinde, 1993).

2.2.3. *Efectos de la narrativa en la comprensión de la diversidad*

Hasta aquí hemos hablado de los efectos de la narrativa sobre el desarrollo de género, es decir, sus efectos en el desarrollo de nuestro propio género y cómo lo estereotipamos, pero ahora vamos a tratar el tema de los efectos que tiene en la percepción que tenemos de los demás.

Antes, sería interesante plantearnos la siguiente pregunta, ¿qué ocurre a nivel psicológico cuando leemos ficción? ¿Por qué algo ficticio, como una historia, tiene la posibilidad de afectar nuestra relación con la realidad?

La narración atrae a la audiencia por medio del realismo psicológico: emociones reconocibles e interacciones creíbles entre los personajes (Bruner, 1988). Aunque sabemos que lo que leemos no es real, al ponernos en la piel de los protagonistas experimentamos emociones que sí lo son. Nuestros sentimientos

al leer no son ficticios, sino reales y profundos, muy similares a aquellos que experimentamos en la vida real (Oatley, 1995, 1999, 2002, 2011).

Cuando se habla de la experiencia narrativa se destacan, en primer lugar, las experiencias de simulación. Las novelas constituyen una oportunidad para practicar y entender las relaciones sociales en contextos que son pruebas o *simulaciones* (Oatley, 2008). Es más, en una novela tenemos la posibilidad, que la vida real no nos brinda, de seguir de cerca el razonamiento de un personaje y a la vez de considerar que nuestra propia conducta también puede ser considerada desde fuera. Las simulaciones que provocan los textos de ficción fueron estudiadas por Larsen y Seilman (1988) quienes pusieron de manifiesto que los textos de narrativa literaria hacían surgir en el lector más recuerdos autobiográficos en los que ellos mismos estaban involucrados, en comparación con textos expositivos.

Esta simulación, a su vez, permite dos aprendizajes que están íntimamente ligados a la comprensión de la diversidad: el desarrollo de la empatía y la comprensión de la información socio-cultural.

Con respecto al desarrollo de la empatía, coincidimos con Oatley (2008) en señalar que así como Green (2004) demostró que si la experiencia personal coincidía con la del texto, se daban mejores niveles de «transportación» al mundo ilusorio de la historia, de la misma manera podríamos pensar que esto podría ocurrir a la inversa. La narrativa podría servirnos de experiencia para que, más tarde, en nuestras posteriores experiencias en la vida real, empatizáramos con personas reales con las que no habíamos tenido contacto directo en la realidad, pero sí a través de los cuentos. De esta manera, aquellas niñas y niños que hubieran estado expuestos, a través de la ficción, a un abanico más diverso de personas, tendrían también más posibilidades de empatizar con ellas. Estudios comentados con anterioridad ponen de manifiesto que efectivamente este es el caso (Galinsky y Moskowitz, 2000; Katz y Zalk, 1978; Litcher y Johnson, 1969). Litcher y Johnson (1969) incluyeron personajes de diferentes etnias en libros de lectura y encontraron que niñas y niños que habían sido expuestos a estos libros multiculturales mejoraban su actitud hacia los afroamericanos. Casi diez años más tarde, Katz y Zalk (1978) encontraron resultados muy similares, pero además demostraron que estar expuesto a colectivos multiculturales a través de la narrativa tenía mejores efectos que las interrelaciones personales con niñas y niños de otros grupos étnicos en las propias aulas, en una tarea conjunta. Es más, estos efectos perduraron incluso hasta cuatro meses después de realizar el experimento.

La primera década del siglo XXI ha traído consigo investigaciones cuyo objetivo ha sido señalar que leer historias de ficción nos entrena para entender las creencias y emociones de los otros (Keen, 2006; Mar et al., 2006; Zunshine, 2006). Aquellos individuos que han estado más expuestos a textos de ficción tienden a mostrar mejores niveles de empatía y teoría de la mente (Djick, Oatley y Moldoveanu, 2013; Kid y Castano, 2013; Mar et al., 2006, 2011), al mismo tiempo que muestran una mejora en la resolución de tareas

de razonamiento social (Mar, 2007). Este mismo equipo de investigadores de la Universidad de Toronto corroboró tres años más tarde que sus resultados no estaban relacionados con rasgos de personalidad o la tendencia personal a sentirse absorbido por una historia. Es más, altos niveles de ficción correlacionaba positivamente no solamente con los niveles de empatía sino también con otros aspectos de la vida social como niveles de soledad o de ayuda dentro de la red social (Oatley, 2009). Asimismo, en un amplio estudio de meta-análisis realizado por Mar (2011) sobre distintos trabajos de neuropsicología llevados a cabo con Imágenes por Resonancia Magnética (IRM), este autor encontró un gran solapamiento entre las áreas del cerebro asociadas a la teoría de la mente y aquellas que se activan cuando comprendemos historias de ficción.

Johnson, cuyos estudios van en la misma línea que los de Oatley y Mar en Toronto, sugirió en su estudio de 2012 que los participantes que más *transportados* se sentían por una historia, mostraban tener grados más altos de empatía. En sus estudios asimismo se controló tanto el grado de empatía como su nivel previo de capacidad de sentirse transportado por una historia.

Los sugerentes hallazgos del interesante estudio de Johnson (2012) sobre la importancia de la lectura de ficción en la toma de perspectiva a la hora de entender a otros grupos son de especial importancia para el tema que nos ocupa. Aunque el estudio de Johnson estaba referido a los efectos de la narrativa con respecto a los prejuicios hacia los árabes, y no hacia la diversidad de género, sus hallazgos suponen un punto de partida para la investigación en este campo.

Aunque la mayoría de los estudios sobre los efectos de la ficción en la empatía se llevaron a cabo con participantes adultos, en su estudio de 2009 Mar, Tackett y Moore sugirieron que la cantidad de narrativa de ficción utilizada con niñas y niños de 4 a 6 años también tiene un efecto en el desarrollo de la teoría de la mente, incluso controlando el factor edad, género, desarrollo de vocabulario y la situación económica de los padres/cuidadores. Es más, sus resultados pusieron de manifiesto que existen diferencias entre aquellos niños que leen más libros y aquellos que están expuestos a narrativas de ficción a través de la televisión, obteniendo estos últimos resultados menores en teoría de la mente.

Algunas de las últimas conclusiones en estudios realizados en este campo (Djikic, Oatley y Moldoveanu, 2013) en las que se vuelve a reiterar el posible impacto de las narrativas de ficción en el procesamiento de información, nos hacen pensar que es necesario insistir sobre la necesidad de continuar con líneas de investigación que extrapolen estos resultados al terreno de la utilización de las narrativas de ficción en Educación Infantil y Primaria (ver Figura 17). En este estudio (Djikic, Oatley y Moldoveanu, 2013) los autores relacionan el nivel de lectura de textos narrativos de ficción de los participantes con su necesidad de conclusión cognitiva, definida por los autores como los procesos por los cuales deseamos concluir y categorizar rápidamente, perdiendo así la posibilidad de contrastar información para poner en tela de juicio nuestras propias creencias.



FIGURA 17. Efectos de las narrativas de ficción en la comprensión del mundo social

Si esto es así, la lectura de textos de ficción puede ayudar a disminuir la necesidad de conclusión cognitiva, íntimamente ligada a la búsqueda de prototipos para fortalecer ideas concluyentes sobre nuestra realidad.

¿Por qué dedicamos el 60% de nuestras charlas diarias a contar y escuchar historias? Porque las historias, además, nos transmiten conocimiento social y por tanto nos ayudan a entender el mundo (Dunbar, 2003). A través de las historias de los libros, de la misma manera, simulamos relaciones sociales y aprendemos lo que es aceptado o no en la sociedad. Valgan de ejemplo los estudios de Tsai et al. (2007), que ponen de manifiesto que los libros infantiles a los que niñas y niños tienen acceso afecta sus percepciones sobre qué emociones sería deseable alcanzar. Otros estudios sugieren que leer historias de ficción lleva a los lectores a adoptar actitudes más o menos congruentes con las historias (Green y Brock, 2000; Green et al., 2004; Prentice et al., 1997; Strange y Leung, 1999; Wheeler et al., 1999) y que puede modificar su campo de conocimientos sobre los hechos de la vida real (Marsh et al., 2003; Marsh y Fazio, 2006).

¿Qué implicaciones tienen estos resultados en educación para la Justicia Social? ¿Qué efectos sobre la formación de estereotipos puede tener la lectura de una selección más amplia e inclusiva de textos narrativos de ficción? Y ¿qué piensan los maestros? ¿Es esto importante?

Creemos que tanto las implicaciones de la lectura para el desarrollo de la empatía como para el aprendizaje de las normas sociales deberían hacer a maestras y maestros reflexionar sobre la importancia del tipo, calidad y cantidad de cuentos que niñas y niños leen. El reflejo de diferentes colectivos a través de la narrativa tiene la posibilidad de influir positivamente, dentro de su justa medida, como ya se ha comentado, en la comprensión del mundo, porque los libros tienen el potencial de mejorar nuestra capacidad de comprender el mundo y de fomentar la empatía, que es un requisito imprescindible para entender la diversidad.

Si los maestros y maestras quisieran dar un paso más allá, se darían cuenta de que esa diversidad está ya presente en su propia aula y que los alumnos y alumnas que la conforman tienen, además, el derecho a sentirse incluidos en los materiales que se utilizan.

Precisamente porque niñas y niños experimentan relaciones de apego con los personajes de la historia, que expresan repitiéndola y actuándola constantemente y creando relaciones con sus personajes favoritos (Alexander, Miller y Hengst, 2001), precisamente por este motivo es importante que se respete el derecho que tienen a sentirse incluidos en los cuentos. Si no ocurre así, posiblemente ese sea motivo suficiente para crear en los alumnos un sentimiento de rechazo a los textos, como propone Sarland (2003), porque la lectura está íntimamente relacionada con el crecimiento emocional, especialmente en la edad escolar, momento en el que están formando activamente sus ideas de género (Powlishta, Serbin y Moller, 1993) y su propio autoconcepto. Tal y como demuestra Heath (1983), la lectura es una experiencia socio-cognitivo-afectiva y como tal debe tratarse en relación con el derecho a la igualdad.

El momento escolar, cuando las niñas y niños están aprendiendo a leer, es también un momento muy importante de aprendizaje de la cultura (Taylor, 2003). Los libros tienen la posibilidad de transmitir, o no, que todos somos iguales pero no son sino los maestros los que tienen esa posibilidad en sus manos.

2.2.4. *La narrativa en educación*

¿A partir de qué momento los cuentos se empezaron a utilizar para la educación? Los cuentos han existido desde tiempos remotos como mecanismo de conexión social. Desde el punto de vista del darwinismo literario, las historias han jugado siempre un papel importante desde el nacimiento de los primeros grupos, porque transmitían y hacían posible la comprensión de la información social, sin la cual la supervivencia dentro de un grupo se haría muy difícil (Dunbar, 2003). Esta función de elemento cohesivo parece más importante que la necesidad de entretenimiento, comúnmente asociada a los cuentos. En este sentido podríamos decir que las historias nacieron espontáneamente dentro de las sociedades con una función estrictamente educativa, para ayudar a los oyentes a ser capaces de desarrollarse en sociedad.

Lo que ocurre es que las sociedades se encuentran en constante movimiento, de la misma manera que sus valores socioculturales y además varían de un grupo a otro. No son algo estático, sino que evolucionan, incesablemente, y lo mismo ocurriría con las historias que nacían en su seno, hasta el momento en que la imprenta nació. Cuando un libro se imprime, en sus páginas quedan grabadas no sólo letras en blanco y negro que son capaces de transportar al lector a un mundo de ficción, sino valores socioculturales de la época en la que fueron escritos. Las historias, una vez impresas y amarradas a un tiempo, tie-

nen la posibilidad de seguir utilizándose con fines educativos en un contexto espacio-temporal diferente al de su creación. Gracias a este proceso tenemos la posibilidad de leer no sólo obras de arte de otro tiempo, sino de intuir culturas y costumbres de otra época entre sus líneas. Su potencial como fuente de disfrute y de información es innegable, pero tanto su tinte tradicional como su utilidad bajo los parámetros de una educación igualitaria, son cuestionables.

Hagamos un breve recorrido por el origen de los cuentos *tradicionales* más conocidos en nuestros días: Francia, siglos XVII y XVIII, Madame d'Aulnoy, Madame Leprince de Beaumont y Perrault, entre otros, buscan la redefinición de las normas sociales y de la educación: todo debe encajar dentro de los cánones civilizados (maneras de vestir, comportamiento sexual, normas de educación...). A sus manos han llegado cuentos que han circulado por toda Europa, cuyo origen es Italia y sus autores Basile y Straparola. Francia los reinventa y los redefine, porque su objetivo es la educación de unas niñas que harían muy bien casándose con bestias viejas que, como oirían en *La Bella y la bestia* de Madame Leprince de Beaumont, es posible que (siendo nobles) tuvieran muy buen corazón.

Alemania, siglo XIX, los citados hermanos Grimm a su vez remodelan estos mismos cuentos en un proyecto nacionalista que termina, después de un inesperado éxito, derivándose y reescribiéndose para el público infantil. Ahora *Caperucita*, que un siglo antes se las había ingeniado sola (Orenstein, 2002) necesitará la ayuda de un cazador (masculino) y a medida que se infantilice y angelice la infancia, y su literatura, hasta el propio lobo saldrá impune (Orenstein, 2002) y aprenderá su lección.

A finales del siglo XIX, época donde el elemento clave es la lucha por el cambio de estatus y la adaptación a la clase dominante, aparecerá un *Patito feo* de Hans Christian Andersen, quien no perteneciendo a la clase de los patos, conseguiría ser admirado por su belleza pero con un claro mensaje de final feliz: pertenecer, de alguna manera, a ese círculo de clases.

Irónicamente, en el currículum español (LOE, 2006), para la Educación literaria en Educación Primaria, uno de los contenidos, según lo establecido en la pág. 37 es el:

«conocimiento de los cuentos *tradicionales*» (cursiva añadida por las autoras).

De forma similar, en la pág. 21 del currículum británico de Educación Primaria, para el área de lectura en la asignatura de Lengua se establece como objetivo:

«Familiarizar a las niñas y niños con *cuentos clave, cuentos de hadas e historias tradicionales*, (cursiva añadida por las autoras) contándolos y atendiendo a sus características particulares».

¿Cuáles son los cuentos claves? ¿Qué siglo y qué autores son los tradicionales, los que según estos objetivos deberían ser enseñados, comprendidos

por las niñas y niños? ¿Los que hemos nombrado anteriormente, tradicionales del siglo XVII y XVIII? ¿O Charles Dickens, Lewis Carroll, Oscar Wilde, George MacDonald y Frank Baum, más tradicionales de la industrialización y el crecimiento del proletariado? ¿Quizá Disney, un tradicional del consumismo? ¿Alison Lurie (1991), una tradicional recopiladora de cuentos históricamente excluidos o no seleccionados, cuyos protagonistas son mujeres de armas tomar?

¿Cuáles, de todos estos, son los cuentos *tradicionales* con los que, según los diversos currículum estatales, las niñas y niños se deben familiarizar?

No es la utilización de ningún cuento lo que nos preocupa, sino la falta de amortización del limitado tiempo escolar en el que se utiliza la narrativa. Por un lado, por los efectos de la narrativa en el desarrollo de la empatía que ya se han visto. Por otro, por los objetivos propios de la educación. La selección de la literatura infantil, al menos la que se da dentro de un contexto que dice tener unos objetivos internacionales concretados en currículos nacionales, no puede ni debe ser aleatoria. Una escuela que se dice promotora de la igualdad y del reconocimiento a la diversidad y el cambio no puede desapercibir los materiales que utiliza, porque la convierten en una institución que, tal y como señalaban Bourdieu y Passeron (1981), es todo menos neutra. Y es que a través de la utilización de estos materiales se llevan a cabo sutiles mecanismos de inclusión y exclusión. Es necesario que la escuela se reevalúe a sí misma, a sus prácticas y a sus materiales educativos y que asuma las responsabilidades que tiene como contexto multicultural (Montgomery, 2001) en cuanto a todos los aspectos que a diversidad se refiere (de género, familiar, étnica, cultural, de clases, de capacidad). De otra manera, estaríamos planteándonos un objetivo a nivel internacional, y llevando a cabo otro a nivel nacional. Revisar estas prácticas y materiales educativos es un amplio campo de análisis imposible de abarcar en esta tesis, razón por la que nosotras nos hemos centrado en uno de los múltiples aspectos implicados: los cuentos. Por otra parte, no nos hemos centrado en ellos mismos, sino en los agentes que les dan vida, aquellas personas que ponen los cuentos al acceso, físico y auditivo, crítico y reflexivo, del público infantil: los adultos... ¿Qué piensan y/o saben ellos de los cuentos? ¿Para qué los utilizan? Es esencial encontrar un punto medio en el espectro de la selección y crítica de la literatura infantil, que encuentre un espacio entre los aspectos formales del libro y aquello que describen la audiencia real, niñas y niños (ver Figura 18), sin olvidar la formación e ideas de aquellos que los ponen a disposición del público infantil.

2.3. NARRATIVA Y DOCENTES

Zohar Shavit (1986), en su libro *The Poetics of Children's Literature*, donde redefine la literatura infantil como un fenómeno cultural contemporáneo y función directa de las distintas concepciones de la infancia y sus necesidades

a lo largo de la historia, señala la particularidad de este tipo de narrativa: probablemente la única cuyo autor debe atender a dos públicos a la vez. En este sentido, Shavit sugiere que la literatura infantil posee dos lectores implícitos, uno de los cuales, niñas y niños, son más bien una excusa que un destinatario propiamente dicho, mientras que el público al que realmente va dirigido, el que lo tiene que adquirir y utilizar, son las personas adultas.

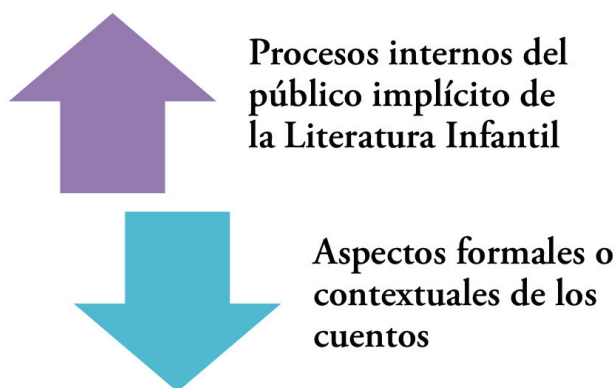


FIGURA 18. Nuevas direcciones de la crítica de la Literatura Infantil

Con este punto de partida, lo que a nosotras nos interesa ahora (ver Figura 19) es revisar estudios previos sobre los siguientes tres aspectos. En primer lugar (apartado 3.1), a modo de introducción general, qué sabe el público adulto sobre literatura infantil, en particular qué saben las maestras y maestros. En segundo lugar (apartado 3.2), para adentrarnos más concretamente en el tema de la igualdad y los roles de género, pasaremos a revisar si maestras y maestros están condicionados por sus ideas y prejuicios a la hora de elegir los libros. En tercer y último lugar (apartado 3.3), si existen prejuicios dentro del profesorado con temas que atañen a la diversidad familiar e igualdad de género, y en concreto a la de las familias.

2.3.1. *El conocimiento de las maestras y maestros sobre literatura infantil: un primer impedimento*

El conocimiento de los maestros sobre literatura infantil se encuentra dentro de las áreas de consideradas esencialmente críticas para la práctica efectiva de la enseñanza de futuros lectores, (Pressley, 2001; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky y Seidenberg, 2001).

Con respecto al conocimiento de los maestros sobre literatura infantil, varios autores coinciden en señalar que dicho conocimiento y su aplicación en

el aula es esencial para una buena práctica educativa (Harste, Woodward y Burke, 1984; Sulzby y Teale, 1991), en especial por los nexos encontrados entre la exposición de los niños y niñas a una variada selección literaria y su motivación a la lectura (Goodman, 1986).



FIGURA 19. Selección literaria y diversidad

En 2008 Cremin, junto con su equipo de investigadores, demostraron que las maestras y maestros de su análisis, en su actividad profesional, utilizaban un número limitado de autores de libros infantiles, muchos de los cuales no eran autores actuales sino sus propios autores favoritos de cuando eran pequeños (Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008).

Los resultados de la primera parte de su estudio con una muestra más que considerable de participantes, mostraron que el 62% de ellos podía nombrar dos, uno o ningún creador de libros infantiles. Más preocupante es el caso de los profesionales que trabajaban con niñas y niños de 5 a 7 años, de los cuales el 52% pudo nombrar dos, uno o ningún libro (concretamente este último grupo estaba formado por un 22%). Por otra parte, pusieron de manifiesto que aquellos maestros con menos experiencia, que acababan de obtener su título universitario en Magisterio, tenían un conocimiento menor (Cremin, Mottram, Bearne y Goodwin, 2008) que aquellos que llevaban años trabajando. Asimismo, los que menos dominio poseían de literatura infantil, eran los que más tendían a confiar en los libros recomendados por el método o la editorial que estuvieran utilizando en ese momento (Cremin, Mottram, Collins, Powell y Safford, 2009).

Otros autores han encontrado resultados similares (Cunningham, Perry, Stanovich y Stanovich, 2004). Este equipo de investigadores examinó el conocimiento de los maestros sobre literatura infantil, encontraron resultados igualmente pesimistas: el 50% de los participantes de su muestra pudieron reconocer la mitad o menos de los libros presentados, mientras que el 90% de los maestros no estaban familiarizados con los libros más populares. De

los resultados de Cunningham que más nos interesan para nuestra tesis, sin embargo, fueron los que encontraron cuando presentaron a sus participantes libros multiculturalmente más inclusivos, con la suposición de que estos serían reconocidos más fácilmente al trabajar los participantes en zonas en las que la lectura de estos libros sería más aconsejable por tratarse de comunidades más diversas. Pues bien, encontraron que el porcentaje de maestros que podía reconocer estos títulos era aún menor.

Dos aspectos relacionados con estos estudios nos llaman especialmente la atención. Por una parte, las repercusiones de estos resultados. Por otra, la relación entre el conocimiento de los maestros y su formación y experiencia.

Con respecto a las repercusiones de estos y otros estudios que analizan el conocimiento de los maestros sobre lingüística y literatura (Bos, Mather, Dickson, Podhajski y Chard, 2001; Cunningham et al, 2004) es necesario señalar el efecto que dicho conocimiento tiene sobre el rendimiento de sus estudiantes (McCutchen, Abbott y Green, 2002; Moats y Foorman, 2003).

Si además tenemos en cuenta la representación de la igualdad en los libros, podríamos imaginar que dentro de este limitado número de creadores que los maestros son capaces de nombrar es muy complicado que se incluya y refleje la diversidad que probablemente exista dentro de sus aulas. De hecho muy pocos participantes del estudio de Cremin (2008) mencionaron escritores de otras culturas, o ni siquiera escritores que escribieran sobre otras culturas. Este dato, junto con los anteriores, nos aporta algo de luz para entender los resultados de Maynard (2007) y su equipo de investigación que evidencian que niñas y niños no perciben que sus profesores les ayuden a elegir libros, rol que es asociado más bien a las madres. Podríamos argumentar que esto puede ser así porque las madres conocen mejor a sus hijos. Sin embargo, maestros con un dominio pobre en el campo de la literatura infantil, están irremediamente incapacitados para aconsejar a sus alumnos.

Con respecto al conocimiento de los maestros en relación con su experiencia y formación, es necesario destacar que existen pocos estudios sobre el conocimiento del profesorado en el ámbito de la alfabetización en los que se tome en cuenta el nivel de formación y el nivel de experiencia del profesorado. Entre los que sí han tenido en cuenta esta variable, tanto Cunningham (2004) como Cremin (2008) encontraron diferencias entre los profesores en formación y en servicio en las tareas que miden el conocimiento sobre literatura infantil.

Por último, destacar que sorprendentemente, los estudios de Cunningham (2004) encontraron una relación inversa entre la autopercepción de los maestros sobre su conocimiento y su nivel de experiencia y formación. Así, los maestros con menor experiencia docente se veían a sí mismos con más conocimiento de lo que se veían los maestros con mayor experiencia docente.

Estos estudios sugieren que la habilidad de percibir adecuadamente y de forma realista el conocimiento de uno mismo es fundamental para el adecuado desarrollo profesional de los maestros.

2.3.2. *Ideas y prejuicios de los profesores a la hora de elegir libros*

La Educación Infantil está lacrada de definiciones ligadas al desarrollo y adjetivos que describen concepciones de la infancia (Adams, 1997), que muchas veces la sentimentaliza y debilita, cargando a los adultos de una función de protección (Dahlberg, Moss, y Pence, 1999), creada a partir del siglo XVII (Shavit, 1986). Este deseo de protección impregna prácticas educativas, entre ellas la lectura y por ende la selección de los libros que se leen.

No es sorprendente que, a partir de este concepto de protección, los profesores elaboren sus propias ideas sobre aquello que es adecuado leer (Jipson y Paley, 1991; Petty y Cacioppo, 1986). Pero lo importante es que existe una definición subyacente sobre cuáles son los «temas de adultos» y cuáles los de infantil. Por ejemplo, aunque a priori los maestros están a favor de mostrar al alumnado problemas de diversidad sociocultural, consideran estos temas como temas de adultos (Wollman-Bonilla, 1998). De la misma manera, temas relativos al desarrollo sexual, parece que son entendidos como pertinentes a partir de la adolescencia, y no para ser tratados con las niñas y niños más jóvenes (Blaise y Andrew, 2005; Grieshaber y Ryan, 2006). ¿Es cierto que, como señalaban De Palma y Atkinson (2006), los adultos piensan que existen ciertos temas, como la diversidad sexual, que niñas y niños no están preparados para entender (Robinson, 2002)?

Si existe un aspecto concreto de la diversidad en general que aún a estas alturas causa descontento y desacuerdo entre los adultos es el tema de la diversidad sexual y por extensión de la diversidad familiar. A pesar de existir evidencia de que niñas y niños educados en este tipo de familias homoparentales no tienen ningún problema (Agustín, 2014, Allen y Burrell, 1997; Gottman, 1989; Patterson, 1992; Wainright, Russell, y Patterson, 2004), asumir que estos temas no son adecuados para la infancia no hace más que crear ambientes educativos donde no se enfrenten comportamientos hetero-normativos (Blaise y Andrew, 2005; Grieshaber y Ryan, 2006). Además, coincidimos con Blaise y Andrew (2005) en que los más pequeños son seres sexuales y tienen el derecho de ser reconocidos como tales. Por ser este un tema de especial polémica, y dado que las ideas de los maestros afectan su elección de los cuentos, veamos cuáles son sus ideas sobre la diversidad familiar.

2.3.3. *Igualdad familiar: prejuicios del profesorado*

Como comentábamos más arriba, para poder entender los usos que los maestros obtienen de la narrativa y hasta qué punto tienen en cuenta al seleccionarla factores de Justicia Social, a continuación pasamos a analizar los hallazgos en la literatura que analiza las ideas del profesorado sobre diversidad familiar, coincidiendo con Florian (2010) en señalar la dificultad y necesidad de preparar a los maestros para nuestras aulas, cada día más diversas.

Aunque entre los estudiantes universitarios de la titulación de Magisterio de Educación Infantil (Maney y Cain, 1997) existen posiciones positivas con respecto a gays y lesbianas y su libertad sexual, así como hacia sus derechos como madres y padres de familia, otros estudios más recientes han venido sugiriendo la necesidad de promover una mayor formación en este campo, e incluso su propio deseo de formación en esta área (Azanases y Larrabee, 2003).

Las dificultades para tratar temas LGTB pueden ser de diversa índole. Por una parte, los maestros pueden no sentirse cómodos para tratar el tema de la diversidad de género. Puede ser, también, que piensen que no sea algo prioritario. En el caso de que no sea así, es posible que encuentren otros impedimentos no referidos a sus propios prejuicios. En el peor de los casos, los prejuicios de los maestros pueden llegar a interferir negativamente en el tratamiento de la diversidad de género en su actividad laboral. A continuación presentamos los resultados que ilustran estos planteamientos.

Una de las posibles dificultades para tratar temas LGTB viene de la posible conformidad o inconformidad personal (en contraposición a la profesional) con respecto a temas de diversidad familiar por parte de los maestros. Sin embargo, analizar la interacción de estos dos factores es necesario. En el año 2012 Averett y Hedge analizaron las posturas de 59 estudiantes de Magisterio de Infantil en Estados Unidos. Aunque sus participantes se mostraban preparados para trabajar con familias de gays y lesbianas, a título personal su conformidad para trabajar con este tipo de familias resultó ser bajo.

Por otra parte, los participantes del estudio de Averett y Hedge que mostraban tener una actitud más abierta hacia la homosexualidad, se mostraban asimismo dispuestos a tomar medidas para que este colectivo se sintiera integrado, como por ejemplo utilizar libros que los incluyeran. Se mostraban dispuestos como participantes de un estudio de investigación, pero la pregunta es, ¿esta actitud se refleja en una práctica educativa? Cabe plantearse, como lo hacían Averett y Hedge (2012), si los resultados en los estudios sobre las ideas del profesorado acerca de la diversidad familiar donde estos muestran una actitud abierta hacia la misma se deben a una apertura real o a la deseabilidad social de sus respuestas. Es decir, en determinados lugares el tema de la aceptación LGTB es algo esperado socialmente, sin embargo, puede no traducirse en medidas y acciones reales si esta aceptación no viene, realmente, de un compromiso personal real con el reconocimiento y la Justicia Social hacia este colectivo a través de prácticas educativas dirigidas a este fin.

Otra posible dificultad viene de la percepción por parte de los maestros de que el tema de igualdad del colectivo LGTB sea algo prioritario. Los resultados de Ferfolja y Robinson (2001) con maestros en formación, pusieron de manifiesto que aunque éstos consideraban importante la inclusión de educación anti homofóbica o heteronormativa, creían que estos temas eran secundarios, teniendo en cuenta la ya sobrecargada agenda de los maestros. Además, dentro de los temas de desigualdad social, los de género no eran considerados los más importantes. Esto refuerza sus hallazgos anteriores (Robinson y Jones-Díaz

2000), cuyos resultados mostraban que los maestros de Educación Infantil pensaban que el tema de las identidades de género pertenecía a Educación Secundaria, y no a su ciclo. En estudios posteriores, Robinson sugiere que esto se debe a la idea en constante cambio de cómo entendemos la infancia (Robinson, 2002), ¿creen los maestros que es esta una etapa de la vida en la que los seres se caracterizan por ser asexuados, inocentes, ingenuos y necesitados de protección adulta (Kitzinger, 1990)? ¿Por qué, si no, en los resultados de Robinson y Ferfolja (2008) con estudiantes de Magisterio, cuanto más pequeños eran las niñas y niños a los que enseñaban, menos importancia (si es que alguna) le daban los maestros a la inclusión de temas de género en su formación?

El tercer impedimento a la hora de tratar temas de diversidad familiar por parte de los maestros viene de otros factores que interactúan con la propia ideología del profesorado. Así, tal y como señalaba Kaur (2012), el problema con la literatura escrita hasta ahora sobre el tema de cómo convertir nuestras aulas en lugares justos para nuestra sociedad radica en la posibilidad de conectar los resultados de dichos estudios con su implementación real en colegios. Y es que la priorización de asuntos de igualdad y Justicia Social está unida a otros aspectos que pueden (y se están) anteponiendo como prioridades educativas (Sleeter, 2008). Así, compartimos con Garii y Rule (2009), cuyo estudio se centraba en la integración de la Justicia Social en Ciencias y Matemáticas, que es interesante señalar que en determinados momentos, el cometido tradicionalmente asignado a la escuela como trasmisora de información puede estar reñido con prioridades de la Justicia Social como transformadora de las prácticas y realidades escolares.

Por otro lado, a la hora de analizar las ideas del profesorado sobre diferentes aspectos es necesario entender los resultados obtenidos en márgenes culturales más amplios en los que están enmarcados. Por este motivo, Horenczyk y Tatar (2002), recuerdan la importancia de tener en cuenta la organización cultural de una sociedad (en el caso de su estudio, la de Israel), a la hora de analizar las actitudes de los profesores con respecto a la multiculturalidad. Es verdad, a este respecto, que el cambio producido en las personas a medida que avanza una sociedad es más rápido que el ritmo al que una biblioteca se actualiza, en cuyos libros quedan impregnados los valores dominantes de la época en la que fueron impresos.

Cabe plantearse ¿cuál es la cultura dominante en la que está inmersa la escuela? Aunque su estudio versaba sobre expectativas escolares de alumnos inmigrantes y no sobre género, Horenczyk y Tatar (2002) señalan las expectativas por parte de la escuela de que los alumnos dejen a un lado su bagaje cultural para adoptar el modelo de la institución donde se encuentran enmarcados. En este sentido, y con respecto a la diversidad familiar en los libros infantiles, ¿en qué discurso cultural dominante deben enmarcarse los alumnos?

En cuarto lugar, es necesario señalar que existen diferentes tendencias de los futuros maestros a la hora de tratar las diferencias (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat y Kunter, 2011) y que estas diferentes tendencias pueden crear

prácticas distintas. Así, Hachfeld y su equipo (2011) distinguen en sus resultados dos tendencias de los maestros: creencias multiculturales, que serían aquellas que enfatizan el respeto a diferentes culturas y creencias igualitarias, que serían aquellas que se concentran en el tratamiento igualitario de todos los estudiantes. Sería lógico pensar que diferentes actitudes hacia la diversidad social encaminarían a diferentes prácticas, entre ellas la utilización de los libros.

En último lugar, encontramos la barrera de los prejuicios de los maestros sobre diversidad familiar. Aunque aún no conocemos estudios desarrollados con profesorado de Educación Infantil en España, los desarrollados con profesorado de Educación Primaria evidencian que el profesorado no mantiene una visión homogénea de los distintos tipos de hogares. Las familias adoptivas, las biparentales en las que el padre y la madre trabajan o las monoparentales bajo responsabilidad de madres parece que tienen mejor aceptación entre el profesorado de Educación Primaria que las homoparentales, las de progenitores divorciados, o las encabezadas en solitario por un padre (Morgado, Jiménez y González, 2009). Las ideas del profesorado acerca de las familias de progenitores homosexuales son especialmente prejuiciosas: casi la mitad considera que no se les debería dar niños en adopción y un porcentaje similar espera que estos niños y niñas tengan problemas en su relación con los compañeros que crecen con progenitores heterosexuales (Morgado, Jiménez-Lagares y González, 2009).

Telljohann, Price, Poureslami y Easton (1995) encontraron que un tercio de los profesores de Secundaria piensa que los derechos de gays y lesbianas constituyen una amenaza para la familia estadounidense y sus valores. Por otra parte, en el estudio de Ellis, Kitzinger y Wilkinson (2003) con estudiantes universitarios estadounidenses puso de manifiesto que los jóvenes no apoyan de manera masiva los derechos de gays y lesbianas. Estudios realizados en otros países han obtenido resultados similares con las actitudes de psicopedagogos hacia la diversidad de género (Choi, Thul, Berenhaut, Suerken y Norris, 2008).

Hilando de manera inversa nuestra introducción desde el final hasta el principio, tendríamos la siguiente situación. Existen prejuicios en contra de la diversidad de género dentro de los jóvenes universitarios. Aunque aún son escasos los estudios que analizan las ideas de los maestros sobre temas de igualdad de género en el aula, es precisamente este colectivo el que tiene en su mano la posibilidad de utilizar una narrativa que refleje la sociedad diversa en la que viven niñas y niños. Por otra parte, es importante que lo hagan porque la narrativa es un instrumento esencial para conseguir este objetivo, por un lado, y por otro porque la convivencia y la comprensión de la diversidad son objetivos propios de la educación. Pero, ¿están las maestras y maestros dispuestos a hacerlo? ¿Qué piensan de la representación de la diversidad a través de la narrativa? ¿Y de la diversidad de género y familiar? ¿Qué piensan el resto de estudiantes universitarios?

Creemos que es necesario, dada la escasez de estudios que analicen las ideas de los maestros sobre diversidad familiar, ampliar este campo de investigación a través de estudios que investiguen las opiniones de maestros y maestras sobre

los usos y funciones de la narrativa infantil. Asimismo, sería interesante investigar qué piensan de su papel como mediadores ante la diversidad familiar y su comprensión por parte de niñas y niños, así como su derecho a informar sobre las diversas formaciones familiares, y si este derecho está afectado por las diferentes ideologías de las familias de las niñas a las que educan. Y es importante que existan estos estudios porque la diversidad de género es aún uno de los mayores motivos de acoso escolar (Blackburn, 2007). La responsabilidad que tienen los educadores para representar un mundo diverso con el objetivo de ayudar a los alumnos a entenderlo es innegable.

CAPÍTULO 3

Estudio 1: Los usos educativos de los cuentos infantiles y la diversidad familiar. Un estudio sobre las representaciones de maestras y maestros en formación y en ejercicio, y de estudiantes universitarios de otras titulaciones

3.1. INTRODUCCIÓN

En línea con el razonamiento planteado en la introducción teórica, y puesto que la diversidad se nos proponía como un campo muy amplio con vistas a plantear un estudio empírico, decidimos centrarnos en las familias homoparentales para acercarnos al uso educativo de los cuentos con respecto a la comprensión de la diversidad en este ámbito. De esta manera, nuestro interés en este primer estudio se centraría no sólo en explorar las ideas de los participantes sobre las funciones y los usos de la narrativa infantil, sino también en conocer sus representaciones sobre los usos educativos acerca de un cuento infantil que plantea el reconocimiento de una realidad familiar no tradicional: la homoparental.

Antes de presentar los objetivos que nos planteamos en este primer estudio, nos gustaría aclarar dos aspectos.

En primer lugar, recalcar que la diversidad en los cuentos infantiles puede ser estudiada de muy diversas maneras, abarcando espacios mucho más amplios que el de este trabajo de investigación. Podríamos haber estudiado la diversidad de género, étnica, de capacidades, de clase social, etc., pero dado que teníamos que acotar el campo de estudio, decidimos centrarnos en la diversidad familiar, dada la creciente diversidad familiar en nuestras aulas. Centrarnos en la diversidad familiar tenía un doble atractivo: por un lado, el potencial del trabajo sobre la inclusión y representación de los diversos tipos de familia en un primer nivel referido a su reconocimiento e inclusión social. Por otro, nos

parecía interesante por su impacto a nivel educativo, de cara a incluir, valorar y representar realidades cercanas sobre las que niñas y niños puedan basar sus experiencias educativas, y que les permitan desarrollar una mejor comprensión de otras realidades sociales.

Dicho lo anterior, nos planteamos, en este primer estudio, conocer las representaciones que tenían maestras y maestros en formación y en ejercicio de Educación Infantil y de Educación Primaria, respecto a los usos y funciones educativas de las narrativas infantiles. Al mismo tiempo que nos interesaba conocer también las representaciones de otros estudiantes universitarios de distintas titulaciones y ramas de conocimiento (Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades) sobre este tema. Asimismo, de forma más específica, nos interesaba saber cuáles eran sus ideas respecto a los usos educativos que pueden tener los cuentos infantiles para abordar el tema de la diversidad familiar en las aulas de Infantil y de Primaria. La razón para incluir en este estudio a estudiantes universitarios de otras titulaciones distintas a las de Magisterio era que nos interesaba contrastar los resultados obtenidos con maestras y maestros en formación y en ejercicio con los obtenidos con estudiantes universitarios que no cuentan con ningún tipo de formación académica específica en temas educativos. Con este punto de partida, pasamos a continuación enumerar los objetivos específicos de esta parte de nuestra investigación.

3.2. OBJETIVOS

Los objetivos específicos de este primer estudio fueron los siguientes:

1. Explorar las representaciones de maestras y maestros en formación y en ejercicio, así como las de estudiantes universitarios de distintas titulaciones, sobre los usos educativos y funciones de la narrativa infantil. Más concretamente, nos interesaba conocer sus ideas en relación con los usos de los cuentos como una herramienta eficaz para transmitir y promover la comprensión de valores socioculturales importantes como el reconocimiento y respeto a la diversidad, por un lado, y para desarrollar la capacidad de empatía, por otro.
2. Comparar las ideas que tenían maestras y maestros, en formación y en ejercicio, así como las de estudiantes universitarios de distintas titulaciones, sobre los usos educativos y funciones de la narrativa infantil en función del nivel de experiencia profesional y formativa específica en Educación.

Como hemos señalado antes, en esta investigación nos interesaba tener en cuenta el nivel de experiencia profesional y formativa específica que nuestros participantes habían recibido o no en temas educativos. Por esta razón, se seleccionaron tanto maestras y maestros en ejercicio (con experiencia formativa y profesional en Educación) como maestras y maestros en formación (con experiencia formativa en Edu-

cación), junto a estudiantes universitarios de otras especialidades (sin experiencia formativa en Educación). En este caso nos parecía interesante comparar las ideas que tenían los estudiantes universitarios que no contaban con ningún tipo de formación específica en temas relacionados con los usos y funciones de los cuentos infantiles en educación, ni con los temas referidos a la diversidad familiar, frente a las ideas que pueden tener los actuales y futuros maestros y maestras, que sí cuentan con este tipo de formación específica –o que al menos deberían contar con ella como parte de su formación como docentes-. Por otra parte, es un hecho que los cuentos infantiles no sólo se utilizan en las escuelas sino también entre otros lugares, en los senos de las familias, y por ello nos parecía interesante conocer no sólo lo que piensan los maestros en ejercicio y los futuros maestros sobre estas cuestiones, sino también aquellos universitarios que no tienen una formación académica en Educación, pero que potencialmente también pueden llegar a utilizar los cuentos infantiles en el futuro cuando interactúen con niñas y niños en distintos contextos o incluso con sus propias hijas o hijos.

3. Analizar sus ideas sobre los usos de la literatura infantil para tratar temas relacionados con la diversidad familiar y con el reconocimiento y respeto hacia las distintas estructuras familiares, y de forma más específica hacia las familias homoparentales. En este caso, nuestro interés era:
 - 3.1. Conocer las opiniones y posibles prejuicios mostrados por los participantes hacia aquellas familias cuya estructura familiar se aleja de los patrones más tradicionales, como es el caso de las familias homoparentales.
 - 3.2. Explorar sus ideas sobre la pertinencia de utilizar este cuento dentro de las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.
4. Conocer sus ideas sobre los derechos que tienen niñas y niños a estar informados sobre la diversidad familiar, frente a la responsabilidad que pueden tener madres, padres, docentes y centros educativos para abordar o no estos temas en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. Específicamente, nos interesaba:
 - 4.1. Analizar sus percepciones sobre el derecho de niñas y niños de Educación Infantil y de Educación Primaria a estar informados sobre diversidad familiar a través de los cuentos, edad a la que «comenzaría» este derecho y si este derecho a estar informados variaría en función del tipo de estructura familiar contenido en las narrativas.
 - 4.2. Investigar sus ideas sobre el compromiso y la responsabilidad que deben tener o no, maestras y maestros para trabajar el tema de la diversidad familiar en las aulas, y más específicamente para transmitir información sobre dicho tema a través de los cuentos desde el reconocimiento y el respeto a las estructuras familiares diversas.

- 4.3. Analizar sus ideas sobre el derecho que pueden tener tanto, por una parte, las familias como los propios docentes y centros educativos, por otra, de proteger a niñas y niños de recibir información acerca de la diversidad familiar, o de controlar la información sobre familias homoparentales transmitida a través de los cuentos.
- 4.4. Explorar cuál es el origen de sus ideas o del conocimiento que tienen sobre la diversidad familiar, es decir, cuáles son las principales fuentes de información (universidad, instituto/colegio, familia, grupo de iguales, amigos) que tienen sobre la diversidad familiar y las narrativas infantiles acerca de estos temas.

3.3. HIPÓTESIS

Nuestras hipótesis son las siguientes:

Hipótesis 1. Las ideas de las y los estudiantes de Magisterio y de las maestras y maestros en ejercicio, con respecto a los usos de la narrativa infantil como una herramienta eficaz para transmitir valores socioculturales que promueven el reconocimiento y respeto a la diversidad familiar y desarrollan la capacidad de empatía, diferirán significativamente de las respuestas dadas por estudiantes universitarios de otras titulaciones sin experiencia formativa ni profesional en Educación. Esperamos encontrar una representación más compleja acerca de los usos y funciones de las narrativas infantiles en función de una mayor experiencia formativa y profesional en Educación.

Hipótesis 2. Esperamos encontrar diferencias entre las ideas de los estudiantes de Magisterio, estudiantes universitarios de otras titulaciones y maestras en ejercicio sobre los usos de las narrativas y su conocimiento general sobre las mismas, siendo los profesores más conscientes de los usos de la narrativa como herramienta para entender el mundo.

Hipótesis 3. Los estudiantes de Magisterio y los estudiantes universitarios de otras titulaciones tendrán menos prejuicios acerca de cuentos como el de *Tres con Tango*, que tratan sobre el tema de la diversidad familiar, cuando se los compara con las maestras y maestros en ejercicio. Algunos estudios han puesto de manifiesto la mirada prejuiciosa que tienen algunos sectores del profesorado hacia las familias cuya estructura se aleja de patrones tradicionales, como es el caso de las familias homoparentales (Morgado, Jiménez-Lagarez y González, 2009). En este caso, los docentes -y especialmente los de mayor edad- muestran mayores prejuicios hacia la diversidad familiar, y especialmente hacia los modelos familiares no tradicionales. Mientras que por otra parte, nos encontramos con estudios recientes que revelan una gran aceptación por parte de los jóvenes universitarios españoles hacia los modelos familiares no convencionales, aunque aún existan pequeños porcentajes que muestren lo contrario (Santoro, Gabriel y Conde, 2010).

Hipótesis 4. Los estudiantes del Grado de Magisterio y los maestros en ejercicio tendrán un mayor conocimiento respecto a la pertinencia y adecuación de este cuento para que sea utilizado en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, cuando se los compara con el resto de los estudiantes universitarios.

Hipótesis 5. Tanto los maestros y maestras en ejercicio, como los estudiantes de Magisterio tenderán a ser más conscientes del derecho de niñas y niños a recibir información sobre la diversidad familiar del mundo que les rodea a través de los cuentos, en comparación con los estudiantes universitarios de otras titulaciones.

Aunque por si bien pensábamos encontrar que la mayoría de los participantes en este estudio reconociera, al menos en cierta medida, el derecho de niñas y niños a ser informados sobre diversidad familiar a través de los cuentos infantiles, al mismo tiempo esperábamos encontrar diferencias entre los grupos. Esperábamos que esto fuera así, especialmente teniendo en consideración que los estudiantes de Magisterio podían contar con una mayor experiencia formativa al haber cursado asignaturas como *Educación para Igualdad y la Ciudadanía*, en el Grado de Educación Primaria y Educación en valores: *Igualdad y Ciudadanía* en el Grado de Educación Infantil. En estas asignaturas se discute en profundidad temas sobre los derechos de la infancia o el derecho a la igualdad. Por otra parte, los maestros en ejercicio se han podido encontrar con la experiencia directa de tener en sus aulas a niñas y niños que vienen de estructuras familiares diversas, y entre las que pueden encontrarse las familias homoparentales.

Hipótesis 6. Igualmente, estos dos grupos de maestras y maestros, en formación y en ejercicio, serán más conscientes de la responsabilidad educativa y social que tienen las propias escuelas para promover activamente el reconocimiento sobre las distintas estructuras familiares que existen actualmente en nuestra sociedad. Al mismo tiempo que estarán menos dispuestos a aceptar que dicha responsabilidad pueda recaer exclusivamente sobre madres, padres y/o cuidadores, o bien a defender que sean las propias escuelas -públicas o privadas- las que decidan si ejercer o no dicha tarea.

3.4. MÉTODO

3.4.1. *Diseño del estudio*

Se realizó un estudio ex post facto transversal (Montero y León, 2007) para indagar en las representaciones que tienen maestras y maestros, en ejercicio y en formación, y estudiantes universitarios de distintas titulaciones sobre los usos y funciones de las narrativas infantiles. Al mismo tiempo que para analizar sus ideas sobre el uso educativo de los relatos de ficción para trabajar el tema de la diversidad familiar en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Las representaciones de las maestras y maestros, en formación y en ejercicio, y de los estudiantes universitarios de distintas titulaciones en las distintas

preguntas serán nuestras variables dependientes. Las variables independientes han sido las siguientes:

- la experiencia formativa y profesional en educación [con tres niveles: Estudiantes universitarios sin experiencia formativa ni profesional en Educación (nivel 0), Estudiantes de Magisterio (con experiencia formativa en Educación) (nivel 1), Maestras en ejercicio (con mayor experiencia formativa y profesional en Educación), (nivel 2)].

3.4.2. *Diseño del instrumento*

Para indagar en las ideas que tienen los Estudiantes de Magisterio, Estudiantes universitarios de otras titulaciones y Maestras en ejercicio sobre los usos y funciones de las narrativas infantiles se diseñó un cuestionario con dos partes diferenciadas. En total el cuestionario estaba compuesto por 59 preguntas cerradas y 7 preguntas abiertas (ver Anexo 1).

La primera parte estaba dedicada a profundizar en las ideas sobre las funciones de los cuentos, los usos de la literatura infantil sobre diversidad familiar en centros de Educación Infantil y Primaria, los derechos que tienen niñas y niños para recibir información sobre este tema y el conocimiento que los encuestados tenían sobre la existencia de este tipo de cuentos. Esta primera parte incluía 45 preguntas cerradas tipo Likert (con cuatro niveles de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo), 1 pregunta dicotómica y 1 pregunta abierta. Asimismo, cabe destacar que algunas de las preguntas que estaban dirigidas a explorar las representaciones que tienen los participantes sobre los derechos de niñas y niños fueron adaptadas de los instrumentos utilizados en diversos estudios realizados en este campo (Melton, 1980; Limber, Kask, Heidmets, Kaufman y Melton, 1999; Taylor, Smith y Nairn, 2001). El resto de las preguntas fueron diseñadas específicamente para este trabajo.

La segunda parte del cuestionario estaba dedicada a analizar las ideas de los participantes sobre la pertinencia o no de utilizar un cuento infantil que trataba el tema de la diversidad familiar, y más específicamente de las familias homoparentales, en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Nos referimos al cuento titulado *Tres con Tango* (Richardson y Parnell, 2005). Este cuento, que trata el tema de la homoparentalidad, nos resultó especialmente atractivo al encontrarse dentro de los 5 libros con más peticiones de exclusión de bibliotecas en Estados Unidos desde el año 2006 (*American Library Association* [ALA], 2013). El cuento narra la historia real de una pareja de dos pingüinos machos del Zoo de Central Park de Nueva York, al que el cuidador les dio un huevo para criar del que nació Tango, un pingüino que tuvo dos papás. En este segundo bloque se incluyó un breve resumen del cuento *Tres con Tango* y después de esta breve sinopsis, se mostraron una serie de afirmaciones (en forma de ítems) que reflejaban las críticas que el libro había recibido. Para la redacción de los ítems

se analizaron detenidamente los diferentes motivos por los que ciudadanos estadounidenses habían solicitado en el pasado la prohibición del libro. Este polémico libro ha sido ampliamente criticado por padres y madres de Estados Unidos (BBC, 2009). Algunas de estas críticas, así como las respuestas de la *American Library Association* [ALA] a las mismas (*American Library Association*, 2013), fueron transformadas por las autoras de este estudio en 14 ítems con el objetivo de que los participantes pudieran indicar su grado de conformidad hacia ellos.

Para terminar, en este mismo apartado se incluyeron 6 preguntas abiertas dirigidas a profundizar en las opiniones de los participantes sobre lo que supone utilizar este libro como material educativo, las edades a partir de las cuales debería utilizarse y los motivos que impedirían su uso en las escuelas. Como veremos más adelante, la información obtenida por medio de las preguntas abiertas fue analizada de manera cualitativa a partir de la codificación de las respuestas dadas por los participantes de este estudio en distintas categorías. Por otra parte, es importante señalar que en el caso de las preguntas de escala tipo Likert, los participantes tenían que expresar su grado de acuerdo o desacuerdo en cuatro niveles de respuesta (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo), tal como hemos comentado antes (ver Anexos 1 y 2).

En cuanto al proceso de construcción del instrumento, cabe señalar que en su elaboración participaron dos expertas, una de ellas en Psicología del desarrollo y de la educación y en Educación para la ciudadanía y la otra experta en Educación Infantil y Psicopedagogía. La primera versión del cuestionario se sometió a un proceso de validación inter-jueces con dos expertos en Psicología del desarrollo y de la educación, ajenos a la investigación. Asimismo, los expertos realizaron algunas recomendaciones para cambiar algunos de los términos utilizados para que la redacción fuese más clara y mejor comprendida por los participantes del estudio. Una vez realizados los cambios propuestos por los jueces se llevó a cabo la aplicación piloto del cuestionario con 30 estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid. Durante la aplicación también se tomó nota de las preguntas que generaban dudas entre los estudiantes. Una vez analizados los datos del estudio piloto se modificaron aquellas preguntas que mostraban dificultades de comprensión en los estudiantes. Posteriormente, se calculó la fiabilidad del cuestionario, encontrando que el cuestionario en su versión final mostraba un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha=0.727$ (con 63 elementos), el cual se consideró aceptable para el instrumento.

3.4.3. Participantes

3.4.3.1. Estudiantes

La muestra de estudiantes universitarios de este primer estudio consistió en 240 participantes, que cursaban estudios de grado en una universidad pública de la Comunidad de Madrid. La distribución de la muestra en función de la rama de conocimiento y la titulación que se encontraban cursando puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1. Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por rama de conocimiento y titulación (N=240)

Grupo	Rama de conocimiento	Titulación	Número de participantes
Estudiantes de Magisterio	Educación	Maestro en Educación Infantil	60
		Maestro en Educación Primaria	60
Estudiantes universitarios de otras titulaciones	Ciencias	Biología	20
		Bioquímica	20
		Ciencias Medioambientales	20
	Ciencias Sociales y Jurídicas/ Humanidades	Administración y Dirección de Empresas (ADE)	20
		Derecho	20
		Filología	20
		Total	

Como puede observarse, la muestra fue dividida en dos grupos en función de su formación específica o no en el campo de la educación:

1. Estudiantes de Magisterio, y
2. Estudiantes universitarios de otras titulaciones.

Para la investigación, nos interesaba tener en cuenta tanto su experiencia formativa específica en Educación, como que las distintas titulaciones dentro de la rama de conocimiento en la que estaban orientadas estuvieran igualmente representadas. Por esta razón, las titulaciones de los estudiantes universitarios que participaron en este estudio fueron agrupadas en tres ramas de conocimiento:

- a) *Ciencias* (Biología, Bioquímica y Ciencias Medioambientales),
- b) *Ciencias Sociales y Jurídicas/Humanidades* (Administración de Empresas, Derecho y Filología), y
- c) *Educación* (Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria).

Es importante destacar aquí que si bien somos conscientes que las titulaciones de Grado de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación

Primaria suelen estar incluidas dentro de la rama de conocimiento de *Ciencias Sociales y Jurídicas*, en este estudio las hemos incluido en una categoría distinta que hemos denominado *Educación* para distinguirlas del resto de las titulaciones incluidas en la categoría más amplia que agrupa en este trabajo a las titulaciones de *Ciencias Sociales y Jurídicas* y de *Humanidades*, con el objetivo de distinguirlas de la rama de conocimiento de las titulaciones de *Ciencias*.

En cuanto al género de los estudiantes, el 69,6% de la muestra total son mujeres, mientras que el 30,4% son hombres. En la Tabla 2 se presenta la distribución de la muestra por género, grupo, rama de conocimiento y titulación.

TABLA 2. Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por rama de conocimiento, titulación y género

Grupo	Rama de conocimiento	Titulación	Género		N No. total de participantes
			Mujer (Frecuencia y %)	Hombre (Frecuencia y %)	
Estudiantes univ. de otras titulaciones	Ciencias	Biología	12 60,0%	8 40,0%	20
		Bioquímica	10 50,0%	10 50,0%	20
		Ciencias Medioambientales	11 55,0%	9 45,0%	20
	Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades	Administración y Dirección de Empresas (ADE)	14 70,0%	6 30,0%	20
		Derecho	10 50,0%	10 50,0%	20
		Filología	14 70,0%	6 30,0%	20
Estudiantes de Magisterio	Educación	Maestro en Educación Infantil	56 93,3%	4 6,7%	60
		Maestro en Educación Primaria	40 66,7%	20 33,3%	60

En cuanto a la distribución de la muestra por curso escolar, cabe señalar que un 65,7% de los participantes de este estudio se encuentran en 3^{er} curso de su carrera universitaria, mientras que el 32,6% se encuentran en 2^o curso y un 1,7% en 4^o curso. Si analizamos los datos en función del grupo y la rama de

conocimiento, observamos el 100% de los Estudiantes de Magisterio, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, se encontraban cursando el 3^{er} curso. Mientras que la proporción de Estudiantes universitarios de otras titulaciones que se encontraban en 2^o, 3^o y 4^o era del 66,4%, 30,2% y 3,4%, respectivamente, tal como se aprecia en la Tabla 3.

TABLA 3. Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por rama de conocimiento, titulación y curso escolar

Grupo	Rama de conocimiento	Titulación	Curso			
			2 ^o	3 ^o	4 ^o	NC
Estudiantes universitarios de otras titulaciones	Ciencias	Biología	8	9	3	0
		Bioquímica	15	4	1	0
		Ciencias Medioambientales	13	6	0	1
	Ciencias Sociales y Jurídicas/ Humanidades	Administración y Dirección de Empresas (ADE)	14	6	0	0
		Derecho	18	2	0	0
		Filología	9	8	0	3
Total			77	35	4	4
Estudiantes de Magisterio	Educación	Maestro en Educación Infantil	0	60	0	0
		Maestro en Educación Primaria	0	60	0	0
Total			0	120	0	0

3.4.3.2. Maestras y maestros en ejercicio

La muestra de docentes en ejercicio estuvo compuesta por 60 participantes. Los colegios en los que trabajaban pertenecían a la zona sur de la Comunidad de Madrid, y se encontraban ubicados en una zona de nivel sociocultural medio. La participación de los maestros fue costosa y en muchos centros donde se propuso la participación en el estudio los docentes se negaron a participar por falta de tiempo.

En cuanto al nivel educativo en el que imparten su docencia, el 43,4 % son docentes de Educación Infantil y el 56,6% docentes de Educación Primaria, tal como puede apreciarse en la Tabla 4.

En cuanto al género del profesorado, el 73,3% de la muestra total son mujeres, mientras que el 26,7% son hombres. La media de edad de la mues-

tra total es de 34,17 años. Respecto a la titularidad del centro, el 33,3% de la muestra del profesorado trabajan en centros públicos, el 33,3% en centros concertados y el 33,3% en centros privados.

TABLA 4. Nivel educativo en el que imparte su docencia el profesorado en ejercicio

Grupo	Nivel educativo	Número de participantes
Maestros en ejercicio	Educación Infantil	26
	Educación Primaria	34
Total		60

En la Tabla 5 se presenta la distribución de la muestra de profesorado según titularidad del centro y nivel de enseñanza. Como puede observarse, la mayoría era de Educación Infantil, aunque tal y como hemos visto en la Tabla 4, la proporción de maestros de Infantil y Primaria estaba bastante igualada.

TABLA 5. Distribución de la muestra de profesorado por tipo de centro y nivel de enseñanza

Grupo	Titularidad del centro	Educación Infantil	Número de participantes
Maestros en ejercicio	Centros públicos	Educación Infantil	12
		Educación Primaria	8
	Centros concertados	Educación Infantil	9
		Educación Primaria	11
	Centros privados	Educación Infantil	9
		Educación Primaria	11

En cuanto al género, y tal y como podemos observar en la Tabla 6, la mayor parte de las maestras fueron mujeres: en el caso de los 65% en el caso de los públicos, 75% en el caso de los concertados y 80% en el caso de las maestras de centros privados.

TABLA 6. Distribución de la muestra de maestras en ejercicio según titularidad del centro y género

Grupo	Titularidad del centro	Número total de participantes	Género	
			Mujer (Frecuencia y %)	Hombre (Frecuencia y %)
Maestros en ejercicio	Centros públicos	20	15 75,0%	5 25,0%
	Centros concertados	20	13 65,0%	7 35,0%
	Centros privados	20	16 80,0%	4 20,0%

3.4.4. Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, en el caso de los Estudiantes de Magisterio se contó con la colaboración de varios profesores que ofrecieron el espacio de sus clases para pedir la participación voluntaria de los alumnos y alumnas.

Para los Estudiantes universitarios de otras titulaciones se les pidió su colaboración en sus ratos libres en las correspondientes facultades y de manera voluntaria.

En el caso de los Maestros en ejercicio, los cuestionarios se rellenaron al final de la jornada laboral. Se pidió la participación en numerosos colegios pero fue laborioso, como ya hemos mencionado, encontrar maestros que estuvieran dispuestos a colaborar.

El tiempo de administración del cuestionario fue de aproximadamente 30 minutos. En todos los casos estuvo presente una de las investigadoras del estudio para responder a las posibles preguntas que pudieran surgir.

3.4.5. Análisis de los datos

Antes de pasar a describir los resultados obtenidos en este estudio, explicaremos brevemente la secuencia que vamos a seguir para la presentación de los datos obtenidos en cada uno de los distintos apartados temáticos.

En primer lugar presentaremos los resultados del análisis cuantitativo atendiendo a las distintas variables estudiadas: experiencia formativa y experiencia profesional en Educación. En este caso, contamos con tres niveles:

- Nivel 0: Estudiantes universitarios sin experiencia formativa en Educación
- Nivel 1: Estudiantes de Magisterio con experiencia formativa en Educación
- Nivel 2: Maestras en ejercicio, con mayor experiencia formativa y profesional en Educación.

En los casos en los que la información se haya obtenido por medio de preguntas de respuesta abierta, presentaremos los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, sobre el contenido de las respuestas. Cabe señalar que las respuestas dadas por los participantes a las preguntas abiertas fueron codificadas y agrupadas en categorías generales que nos facilitaron su análisis.

Para el análisis cuantitativo de los datos se llevaron a cabo las pruebas estadísticas de chi cuadrado (χ^2) para analizar y determinar la significación estadística de las diferencias utilizando el paquete estadístico SPSS 17. Con el fin de hacer la lectura de los resultados más ágil y comprensible, haremos especial referencia a aquellos resultados en los que hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos estudiados.

Como hemos mencionado anteriormente, si bien el cuestionario incluía cuatro niveles de respuesta para algunas de las preguntas (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo), para el análisis de los resultados hemos procedido a reagruparlos en dos categorías de respuesta (muy de acuerdo/de acuerdo, en desacuerdo/muy en desacuerdo) con el objetivo de facilitar la lectura de los datos. A continuación pasamos a analizar los resultados obtenidos en cada apartado.

Por último, queremos señalar que tratándose este de un trabajo sobre diversidad, hemos procurado, en la medida de lo posible, la utilización de un lenguaje no sexista. Sin embargo, en el apartado de resultados utilizaremos el genérico masculino para referirnos al grupo de estudiantes y de maestros. Así, hablaremos de maestros (y no de maestros y maestras) y de los estudiantes (y no de las y los estudiantes), con el objetivo de facilitar una lectura menos densa y recargada.

3.5. RESULTADOS

Con el objetivo de facilitar la lectura de los resultados y de orientar al lector para la mejor comprensión de la manera en la que se ha efectuado el análisis de los datos, hemos incluido en la Tabla 7, a continuación, una especificación de los ítems que se han analizado en cada apartado, ya que estos no siguen necesariamente el orden el que se dispusieron en el cuestionario.

TABLA 7. Apartados del análisis e ítems analizados

Número del epígrafe, Tema tratado		Ítem analizado
3.5.1 Usos y funciones de la narrativa	3.5.1.1. Transmitir valores socioculturales	1b, 1e, 1i, 1h, 1j, 1k
	3.5.1.2. Desarrollar empatía	1c, 1d, 1f
	3.5.1.3. Entretenimiento e imaginación	1a, 1g
3.5.2. <i>Tres con Tango</i>	3.5.2.1. Opinión general y posibles prejuicios	7a, 7b, 7n, 7f, 7k 8a, 8b
	3.5.2.2. Pertinencia en Infantil y Primaria	7h, 7i, 7l 8c
	3.5.2.3. Adecuación del texto del cuento y de sus contenidos	2c 7j, 7e, 7m
	3.5.2.4. Predisposición personal a utilizarlo	4 8d-1, 8d-2, 8e
3.5.3. Derecho a ser informados	3.5.3.1. Derechos de las niñas y niños	2a 7c, 7g
	3.5.3.2. Edad a la que empieza	8f
	3.5.3.3. Derecho-unidad familiar	6d-6i
3.5.4. Derecho a informar	3.5.4.1. Los cuidadores	2f 2h
	3.5.4.2. Los maestros	2d, 2j, 2k 3 5
	3.5.4.3. Los centros	2m, 2l, 2i 7d 6a, 6b, 6c
	3.5.4.4. Posiciones encontradas ¿de quién es el derecho?	2n, 2e, 2a, 2j, 2i, 2e, 2n (comparativa)

3.5.1. Sobre las ideas acerca de los usos educativos y las funciones de la narrativa infantil

3.5.1.1. La narrativa como una manera de transmitir y entender valores socioculturales

En primer lugar, nos interesaba saber la percepción de nuestros participantes sobre la utilidad de las narrativas infantiles de ficción para transmitir y entender las relaciones sociales. Cuatro ítems de nuestro primer cuestionario iban dirigidos a este cometido: ítems *1b*, *1e*, *1h* y *1i* (véase Anexo 1). En la Figura 20 se pueden observar los porcentajes de respuesta para cada uno de ellos.

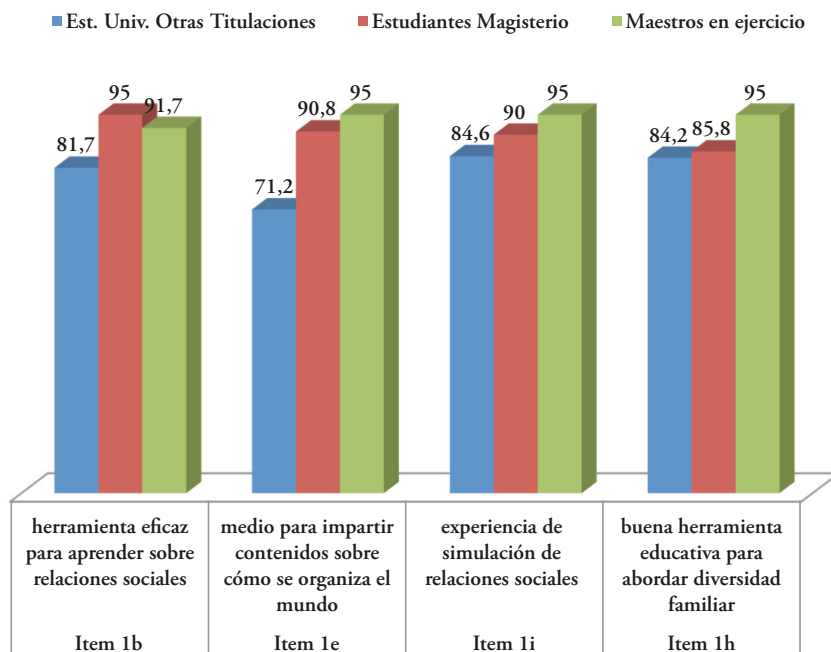


FIGURA 20. Usos de la narrativa

Aunque la mayoría de los participantes coinciden en afirmar que *los cuentos constituyen una herramienta eficaz para que niñas y niños aprendan sobre las relaciones sociales que son muy distintas a las suyas (item 1b)*, hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2 = 11.44$; $p=0.003$). En este caso, nos encontramos que son los Estudiantes de Magisterio y los Maestros en ejercicio los que consideran la eficacia de los cuentos como una herramienta educativa para aprender sobre la diversidad social en una proporción muy alta (95% y 91,7%, respectivamente), en comparación con los Estudiantes universitarios de otras titulaciones (81,7%).

Cuando les preguntamos si pensaban que *los cuentos infantiles eran un medio que permitía impartir contenidos sobre cómo está organizado el mundo en el que viven los niños y niñas (ítem 1e)*, hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos. En este caso, los datos muestran que los Estudiantes universitarios de otras titulaciones están de acuerdo con esta afirmación en un porcentaje significativamente menor con un 71,2% ($\chi^2_2=23,85$; $p=0.000$), en comparación con los otros dos grupos. Esta vez, la diferencia era más notable con un 90,8% de acuerdo en el caso de los Estudiantes de Magisterio y un 95% en el caso de los Maestros en ejercicio.

En cuanto a si los cuentos infantiles *constituyen una buena herramienta educativa para abordar el tema de la diversidad familiar (ítem 1h)*, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=4,39$, $p=0,111$). Los Maestros en ejercicio, Estudiantes de Magisterio y Estudiantes universitarios de otras titulaciones están de acuerdo con esta afirmación en una proporción alta (95,0%, 85,8% y 84,2%, respectivamente).

Aunque los Estudiantes universitarios de otras titulaciones de nuevo estaban de acuerdo con un porcentaje menor en el caso del *ítem 1i*, en el que se les preguntaba si pensaban que *los cuentos infantiles fueran capaces de crear una experiencia de simulación de las relaciones sociales para los lectores, constituyendo así una forma de aprendizaje a través de la experiencia*, en este caso no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=4,58$, $p=.101$), ya que los tres grupos mostraban un nivel de acuerdo alto con esta afirmación.

Con respecto al desarrollo cognitivo (*ítem 1j*), y tal y como podemos observar en la Figura 21, hemos encontrado diferencias significativas tanto en las respuestas dadas para la etapa de Infantil ($\chi^2_2=12,55$, $p=.002$), como para Primaria ($\chi^2_2=15,26$, $p=.000$). Tanto en el caso de Infantil como en el caso de Primaria, con un 87,9% y un 94,6% respectivamente, son los Maestros en ejercicio los que difieren del resto de los grupos con un porcentaje significativamente mayor de participantes que piensa que *los cuentos son recomendables para hablar sobre diversidad familiar, ya que niños y niñas tienen el nivel competencia cognitiva suficiente* en ambas etapas educativas.

Por otra parte, como profesionales de la educación, nos hemos dado cuenta de que no es infrecuente encontrar padres, madres e incluso estudiantes que tienden a no valorar adecuadamente la capacidad emocional de las niñas y niños para entender situaciones sociales en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. Por este motivo, el *ítem 1k* planteaba la siguiente cuestión: *los cuentos infantiles, ¿constituyen un método eficaz para educar sobre las relaciones sociales, dada la competencia emocional de las niñas y niños para las diferentes etapas educativas de Infantil y Primaria?*

Con respecto al desarrollo emocional (*ítem 1k*), de nuevo hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos, aunque en esta ocasión solo para el caso de la etapa de Educación Infantil ($\chi^2_2=10,78$, $p=.005$). En la misma línea con los resultados del ítem anterior, son los Maestros en ejercicio los que han mostrado un mayor nivel de acuerdo afirmando que *los cuentos son recomendables*

para hablar sobre diversidad familiar, ya que los niños/as de Infantil tienen la competencia emocional que necesitan para comprenderlos, obteniendo una proporción del 90.0%, en contraste con el resto de los grupos. Mientras que no se encuentran diferencias significativas entre los grupos para la etapa de Educación Primaria ($\chi^2_2=5,60$, $p=.061$), alcanzando los tres grupos una proporción alta para este ítem, tal como puede observarse en la Figura 20.

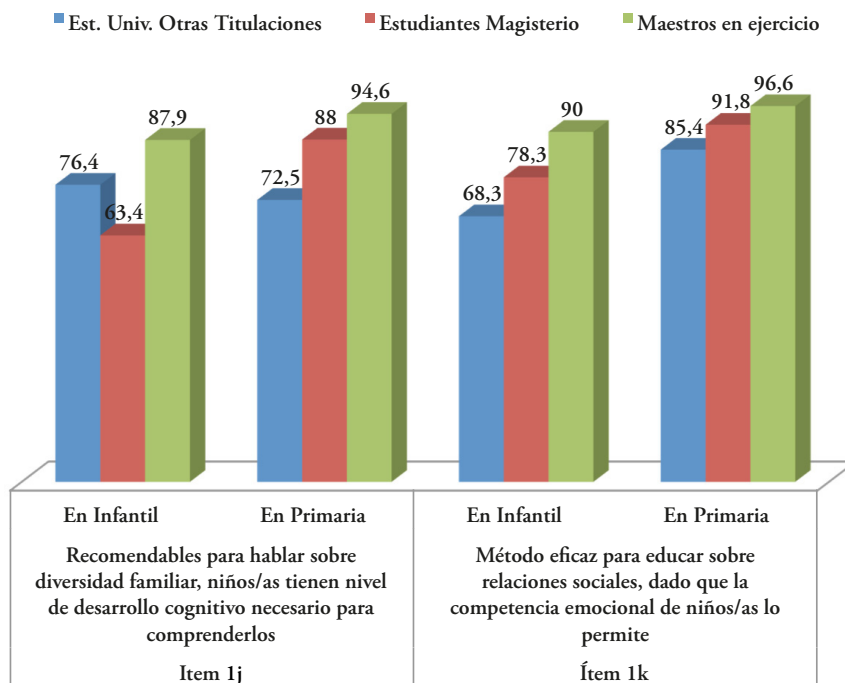


FIGURA 21. Usos educativos de los cuentos infantiles

3.5.1.2. La narrativa como una herramienta para desarrollar la empatía

En segundo lugar, queríamos explorar las percepciones de los participantes sobre la ficción como una herramienta para desarrollar la empatía. Otros tres ítems del cuestionario se dedicaron a este cometido: ítems 1c, 1d y 1f (véase Anexo 1). Los resultados se pueden observar en la Figura 22.

La mayoría de los participantes estaban de acuerdo con los ítem 1c y 1d: los cuentos infantiles sirven para adoptar las perspectivas de otras personas distintas a nosotros mismos, ayudando así a reducir los estereotipos sociales (ítem 1c) y los cuentos infantiles facilitan la comprensión de otras personas que son diferentes a nosotros mismos (ítem 1d). Aunque si bien hay que señalar que solo hemos encontrado diferencias significativas en este segundo ítem (1d) ($\chi^2_2=8,60$, $p=0,014$), mientras que cuando les preguntamos en el ítem c si pensaban que

los cuentos infantiles servían para adoptar las perspectivas de otras personas, no hemos encontrado diferencias ($\chi^2=1,15$, $p=0,459$). Aunque no hubo diferencias, fue el grupo de Estudiantes universitarios de otras titulaciones el que de nuevo tenía un porcentaje menor de acuerdo en ambos ítems (89.2% y 89.1%) en comparación con los otros dos grupos.

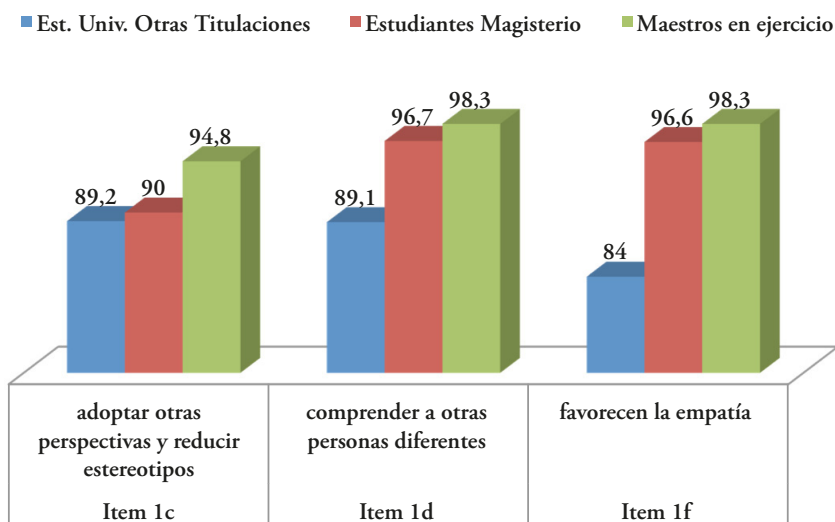


FIGURA 22. Cuentos infantiles y desarrollo de la empatía

Por otra parte, los Estudiantes universitarios de otras titulaciones también han tenido un porcentaje menor de acuerdo (84%) cuando se les preguntó si pensaban que *los cuentos servían para desarrollar la empatía en los niños y niñas* (ítem 1f), en comparación con los otros dos grupos, con los que de nuevo se han encontrado diferencias significativas ($\chi^2=16,78$, $p=0,000$).

En línea con nuestras hipótesis 1y 2, hemos encontrado diferencias significativas en las respuestas dadas por los Estudiantes universitarios de otras titulaciones, en comparación con los Estudiantes de Magisterio y con los Maestros en ejercicio, cuando les preguntamos acerca de la utilidad de las narrativas infantiles de ficción para transmitir y entender valores socioculturales, así como recurso para desarrollar la empatía en los niños y niñas. Como esperábamos, el grupo de Maestros en ejercicio ha demostrado tener más conocimiento sobre estas dos funciones, seguido por los maestros en formación.

Como conclusión de esta primera parte, y aunque nuestro primer propósito en este primer paso era analizar estas dos funciones en particular, pensamos que sería interesante completar esta parte analizando las ideas de los participantes sobre dos de los usos más comúnmente asociados al uso de las narrativas infantiles de ficción: el entretenimiento y el desarrollo de la imaginación. Por ese motivo, incluimos dos ítems en el cuestionario, dedicados a este propósito, cuyos resultados pasamos a describir en el apartado siguiente.

3.5.1.3. La narrativa como una herramienta para potenciar el entretenimiento y desarrollar la imaginación

La mayoría de nuestros participantes se mostraban de acuerdo con que hay otras funciones aparte del entretenimiento, y no hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=2,70$, $p=0,259$). Es decir, cuando les preguntamos si pensaban si *los cuentos servían «básicamente para entretener»* (ítem 1a) la mayoría estaba en desacuerdo, aunque el grupo de Estudiantes universitarios de otras titulaciones lo hacía con un 85%, con comparación con un 90.8% de los Estudiantes de Magisterio y un 91.7% en el caso de los Maestros en ejercicio. Por otra parte, existía un nivel de acuerdo muy alto entre los tres grupos al considerar que *las narrativas de ficción constituyen un recurso para desarrollar la imaginación* (ítem 1g), no encontrándose diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=1,22$, $p=0,543$), tal como se aprecia en la Figura 23.

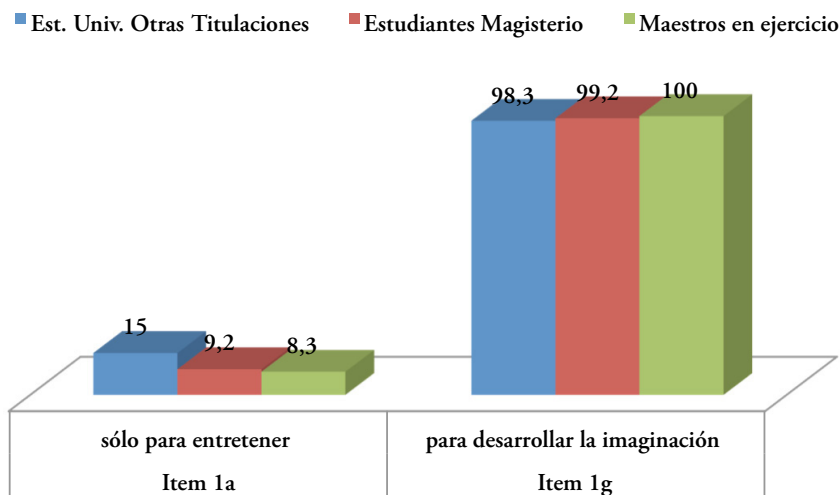


FIGURA 23. Los cuentos infantiles como herramienta para desarrollar la imaginación y entretener

Un primer acercamiento consistió en conocer la percepción que tenían los universitarios y los Maestros en ejercicio respecto al uso educativo de la literatura infantil para abordar el tema concreto de la diversidad familiar en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

3.5.2. Ideas sobre el cuento Tres con Tango

A continuación pasaremos analizar los resultados que obtuvimos en el cuestionario acerca de las ideas de los participantes acerca del relato de fic-

ción *Tres con Tango*, un cuento que trata el tema de la homoparentalidad y que nos resultó especialmente atractivo al encontrarse, como mencionamos anteriormente, dentro de los cinco libros con más peticiones de exclusión de bibliotecas en Estados Unidos (*American Library Association*, 2013). Este cuento, como decíamos, narra la historia de una pareja de dos pingüinos machos del Zoo de Central Park de Nueva York, al que el cuidador les dio un huevo para criar del que nació Tango, un pingüino que tuvo dos papás.

Analizar las opiniones de los estudiantes universitarios, maestros en formación y maestros en ejercicio acerca del cuento *Tres con Tango* se trataba de algo muy amplio. Con el objetivo de acotar la investigación y concretar ideas a analizar, dividimos este objetivo en cuatro sub-aspectos: la opinión general y las posibles ideas prejuiciosas hacia el mismo, pertinencia de su utilización dentro del contexto escolar, adecuación a las etapas de Educación Infantil y Primaria y predisposición inicial a utilizar el cuento. Los cuatro apartados que siguen hacen referencia a los resultados obtenidos para cada uno de estos aspectos.

3.5.2.1. Opinión general y posibles ideas prejuiciosas hacia el cuento *Tres con Tango*

Los ítems 7a, 7b, 7n, 7f, 7k del bloque II del cuestionario, así como las preguntas cortas 8a, 8b estaban dedicados a explorar las ideas generales y posibles ideas prejuiciosas hacia el cuento, que a continuación pasamos a analizar.

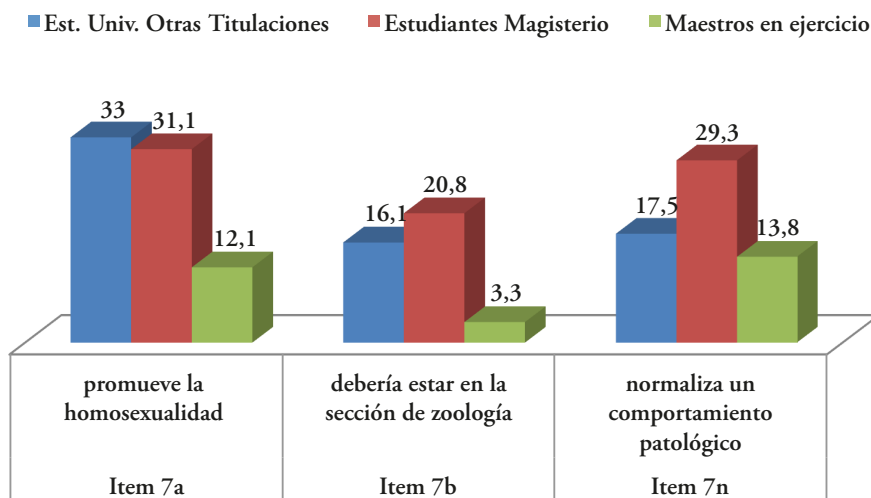


FIGURA 24. Ideas prejuiciosas hacia el cuento *Tres con Tango*

Cuando les preguntábamos *si creían que el libro promovía la homosexualidad* (ítem 7a), encontramos diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=9,26$, $p=.010$). Los resultados muestran que si bien más del 60% de los participantes en los tres grupos no estaba de acuerdo con esta afirmación, son los Maestros en ejercicio los que están en desacuerdo con esta idea en una proporción más alta (87,9%), a diferencia de los otros dos grupos, en los que encontramos que un porcentaje considerable de Estudiantes de Magisterio (31,1%) como de Estudiantes universitarios de otras titulaciones (33%) estaban de acuerdo con ella, tal y como puede observarse en la Figura 24.

Asimismo, se encuentran diferencias significativas entre el grupo de Maestros en ejercicio y el resto cuando les preguntamos *si pensaban que el libro debía colocarse en una sección de zoología* (ítem 7b). Aunque la gran mayoría del primer grupo pensaba que no (96,7%), un 20,8% de los Estudiantes universitarios de otras titulaciones y un 16,1% de los Estudiantes de Magisterio estaban de acuerdo ($\chi^2_2=9,19$, $p=.010$).

Por otra parte, ante la pregunta de *si creían que el libro normalizaba un comportamiento patológico* (ítem 7n), es interesante destacar que un 29,3% de Estudiantes de Magisterio se mostró de acuerdo, seguido por un 17,5% de Estudiantes universitarios de otras titulaciones y un 13,8% de Maestros en ejercicio (ver Figura 24). Para este ítem encontramos diferencias significativas entre los grupos, mostrando una proporción mayor de acuerdo en el grupo de Estudiantes de Magisterio ($\chi^2_2=7,17$, $p=.028$).

Por otra parte, al analizar los ítems 7f, encontramos que un porcentaje significativamente mayor de participantes en el grupo de Maestros en ejercicio (96,7%) pensaba que *los libros, revistas y otros materiales de lectura deberían reflejar una diversidad de ideas y la riqueza multicultural de un país*, encontrando diferencias significativas entre este grupo y los dos de estudiantes ($\chi^2_2=9,29$, $p=.010$).

TABLA 8. Ideas prejuiciosas hacia el cuento *Tres con Tango*

	Item 8a		Item 8b	
	¿Crees que se trata de un libro que merece ser premiado?		¿Las editoriales deberían abstenerse de publicar estos libros?	
	Sí%	No%	Sí%	No%
Estudiantes univ. de otras titulaciones	77,0	23,0	2,7	7,57
Estudiantes de Magisterio	58,3	41,7	5,2	16,5
Maestros en ejercicio	52,7	47,3	0	31

Por otra parte, cuando les preguntamos si pensaban que *el libro fuera una entrañable historia con la que afianzar valores de igualdad y normalidad en la adopción entre parejas de igual sexo, donde lo importante era el amor y el cariño que se da a quien forma parte del nuevo hogar*, encontramos que en este caso era el grupo de Estudiantes de Magisterio el que obtenía la puntuación más alta de un 95,8% de acuerdo, pero no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=3,87$, $p=.144$). Ver Figura 25.

En las preguntas cortas, cuando les preguntamos si pensaban que *las editoriales debían abstenerse de publicar este libro* en las preguntas abiertas (ítem 8b), no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=3,36$, $p=.186$). En este caso, puede observarse cómo una proporción muy alta de participantes en todos los grupos (el 97,3% de Estudiantes de otras titulaciones, 94,8% de Estudiantes de Magisterio y el 100% de Maestros en ejercicio contestaron que no (ver Tabla 8).

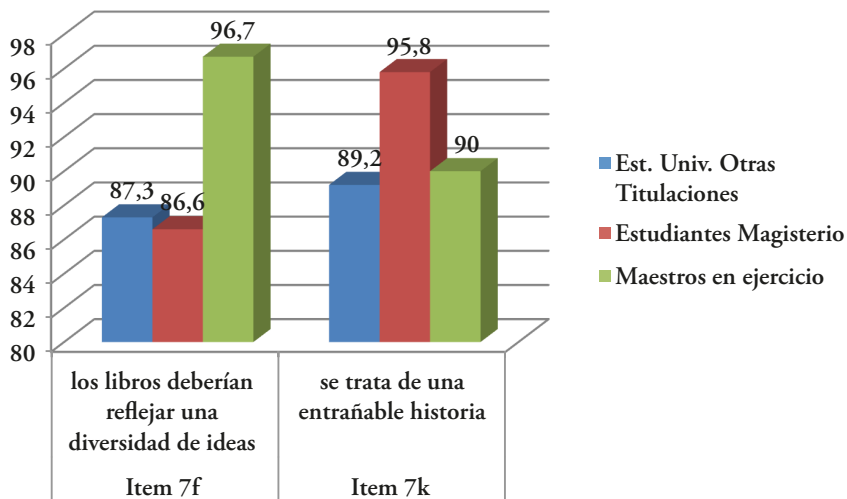


FIGURA 25. Opinión general del cuento *Tres con Tango*

Por otra parte, ante la pregunta de si pensaban que se trataba de un cuento que debía ser premiado (ítem 8a), hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=14,01$, $p=0,001$). En los resultados, que se pueden observar en la Tabla 8, podemos ver que un alto porcentaje de los Estudiantes de Magisterio pensaba que sí (77%), en comparación con el resto de los grupos, los cuales obtienen porcentajes más bajos que no alcanzan el 59%.

Cuando les preguntamos en las preguntas abiertas por los motivos, es interesante subrayar que entre las razones que se expusieron se encontraban que «no era mejor ni peor que otro cuento», que pensaban que «había mejores», que «se trataba de normalizar y no de premiar». Por otra parte, también señalaron que era un libro que debía ser premiado porque «hablaba del amor y el cariño como

un aspecto importante en una familia», o que el libro debía ser premiado porque *«resultaba de fácil comprensión de la homosexualidad para niños»*. Los porcentajes de respuesta para los motivos que expusieron dentro de cada grupo pueden observarse en la Figura 26.

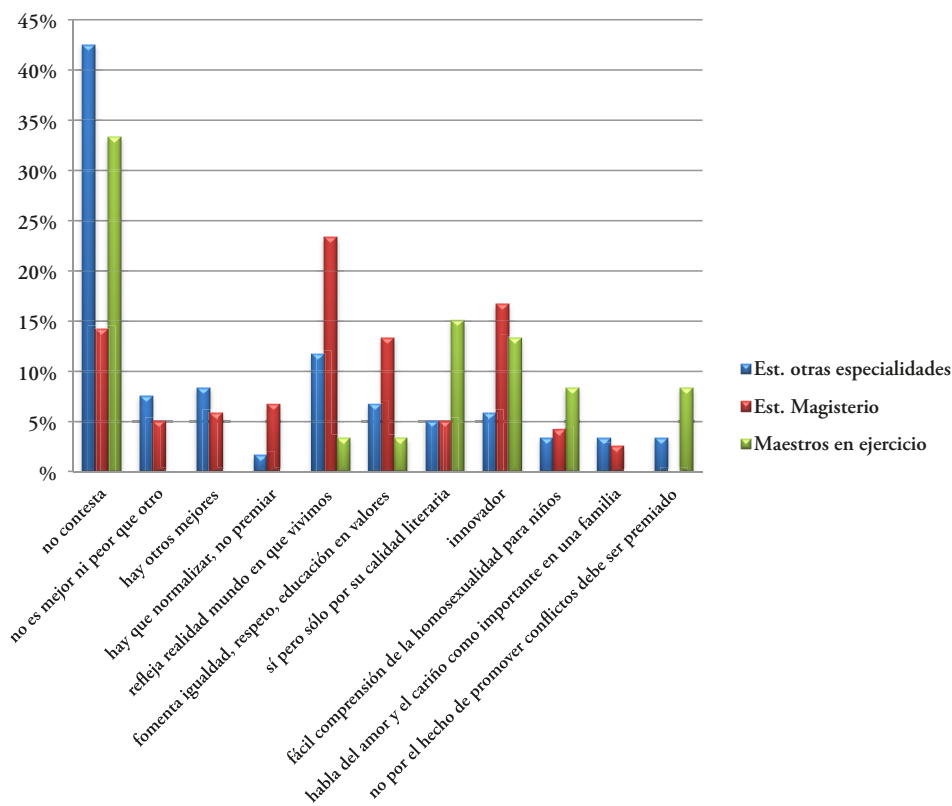


FIGURA 26. Motivos por los que debería ser premiado el libro *Tres con Tango*

En primer lugar, queremos destacar el hecho de que un porcentaje alto de participantes no respondieron a esta pregunta sobre los motivos para que este libro fuera o no premiado. En este caso, podemos observar cómo son los Estudiantes de otras titulaciones los que obtienen el porcentaje más alto (42,5%), seguido por los Maestros en ejercicio (33,3%) y los Estudiantes de Magisterio (14,2%).

La principal razón dada por los Estudiantes de Magisterio y los Estudiantes universitarios de otras especialidades fue que el cuento debía ser premiado porque *«reflejaba la realidad del mundo en el que vivimos»* (en una proporción del 23,3% y 11,7%, respectivamente). Mientras que el principal motivo para los Maestros en ejercicio fue que debía ser premiado *«solo por su calidad literaria»* (15,0%). Por su parte, la segunda razón alegada tanto por los estudiantes de

Magisterio como por los Maestros en ejercicio por la que merecía el premio era por «*su carácter innovador*» (16,7% y 13,3%, respectivamente). Junto a ello, los Estudiantes de Magisterio, pensaban que debía ser premiado porque «*fomenta el respeto, la igualdad y la educación en valores*» (13,3%). Por su parte, los Maestros en ejercicio mencionaron en tercer lugar que «*promueve la comprensión de la homosexualidad por parte de los niños*» (8,3%).

Entre los motivos que expusieron para que este libro no fuera premiado, aparecieron motivos con muy bajos porcentajes de respuesta, pero muy variados, como «*no es mejor ni peor que otro*», «*los hay mejores*», «*hay que normalizar, no premiar*».

Aunque estos últimos resultados son más positivos, a juzgar por los resultados obtenidos de manera global en esta parte dedicada a explorar la existencia de prejuicios hacia este cuento, y tal y como formulábamos en nuestra hipótesis 3, se puede confirmar la existencia de prejuicios por parte de algunos de los participantes hacia este tipo de cuentos.

3.5.2.2. ¿Es pertinente la lectura de este cuento en las etapas de Educación Infantil y Primaria?

Algunas de las protestas de los padres y madres estadounidenses contra la utilización del libro *Tres con Tango* manifestaban su falta de conformidad con que este tipo de cuentos encajara o fuera pertinente dentro de los objetivos que conciernen a centros educativos y bibliotecas. Este grupo de respuestas se transformó en los ítems 7h, 7i y 7l y en una pregunta abierta, que atañe tanto a este apartado como al siguiente (ítem 8c). Los resultados sobre la pertinencia de este cuento pueden observarse en la Figura 27.

Cuando les preguntamos si pensaban que *el tema de la homoparentalidad debía ser tratado dentro de los centros educativos* (ítem 7h), tanto el 24,8% de Estudiantes de otras titulaciones como el 20% de Maestros en ejercicio se mostraron en desacuerdo con esta afirmación. En este caso, hemos encontrado diferencias significativas para este ítem, mostrándose los Estudiantes de Magisterio de acuerdo con esta afirmación en mayor medida que el resto de los grupos ($\chi^2_2=9,46$, $p=.009$).

A este tipo de críticas, la *American Library Association* (ALA) alegó que las bibliotecas, así como los centros educativos, *estaban para servir a toda la sociedad y que esto significaba representar a los diferentes tipos de familias*, y nosotras transformamos esta respuesta en el ítem 7i de nuestro cuestionario. Cuando les preguntamos a los participantes a este respecto, la mayoría en todos los grupos coincidían en reconocer esta necesidad de servir a toda la sociedad, no encontrándose diferencias significativas entre los grupos en relación a este ítem ($\chi^2_2=5,65$, $p=.059$), tal como se aprecia en la Figura 27.

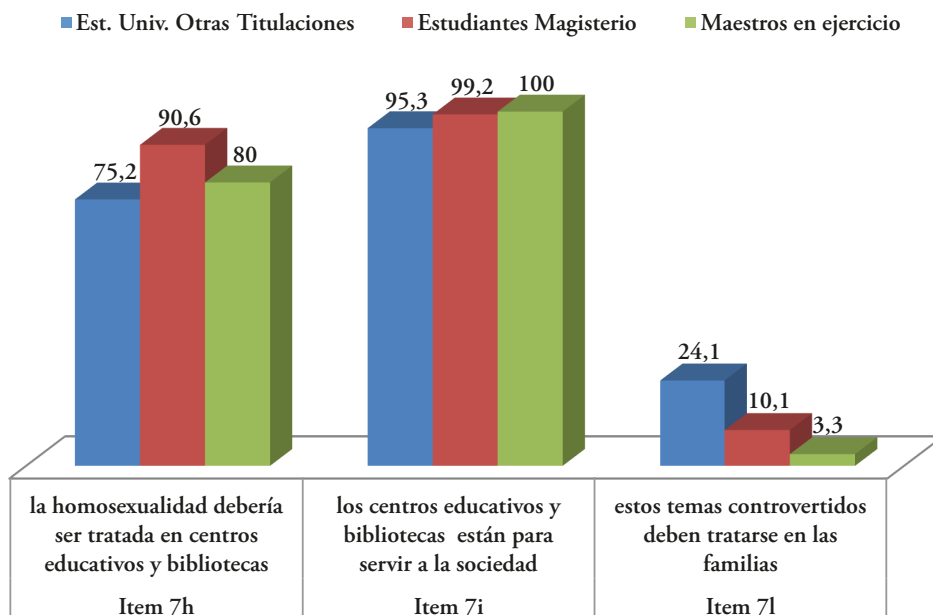


FIGURA 27. Pertinencia de utilizar cuentos sobre familias homoparentales en centros educativos

Por último, cuando les preguntamos *si pensaban que este tipo de temas como el tratado en el cuento Tres con Tango eran delicados, y por tanto competencia de las familias y no de los colegios* (ítem 7i), aunque la gran mayoría estaba en desacuerdo, existieron diferencias significativas entre los grupos, con el grupo de Estudiantes de otras titulaciones estando en mayor medida a favor de que estos temas se trataran en las familias y no en los colegios, en una proporción del 24,1%, frente al 10,1% de los Estudiantes de Magisterio y el 3,3% de los Maestros en ejercicio ($\chi^2_2=16,59$, $p=.000$).

TABLA 9. Utilizar el libro como material educativo

	Item 8c ¿Este libro puede ser utilizado como material educativo?	
	Sí%	No%
Estudiantes univ. de otras titulaciones	92,5	7,57
Estudiantes de Magisterio	83,5	16,5
Maestros en ejercicio	69	31

En cuanto a la pregunta abierta referida a si este cuento puede ser utilizado como material educativo (*ítem 8c*), cabe destacar la existencia de diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=13,32$, $p=0,001$). En este caso, resulta interesante observar cómo ahora son los Maestros en ejercicio los que muestran un nivel más bajo de acuerdo con la idea de utilizar cuentos como *Tres con Tango* como material educativo, alcanzando una proporción del 69%, en comparación con los Estudiantes de Magisterio (92,5%) y con los Estudiantes universitarios de otras titulaciones (83,5%).

De entre los motivos que expusieron, destacó como motivo a favor «*la utilidad de los mismos para reflejar la realidad*» (ver Figura 28).

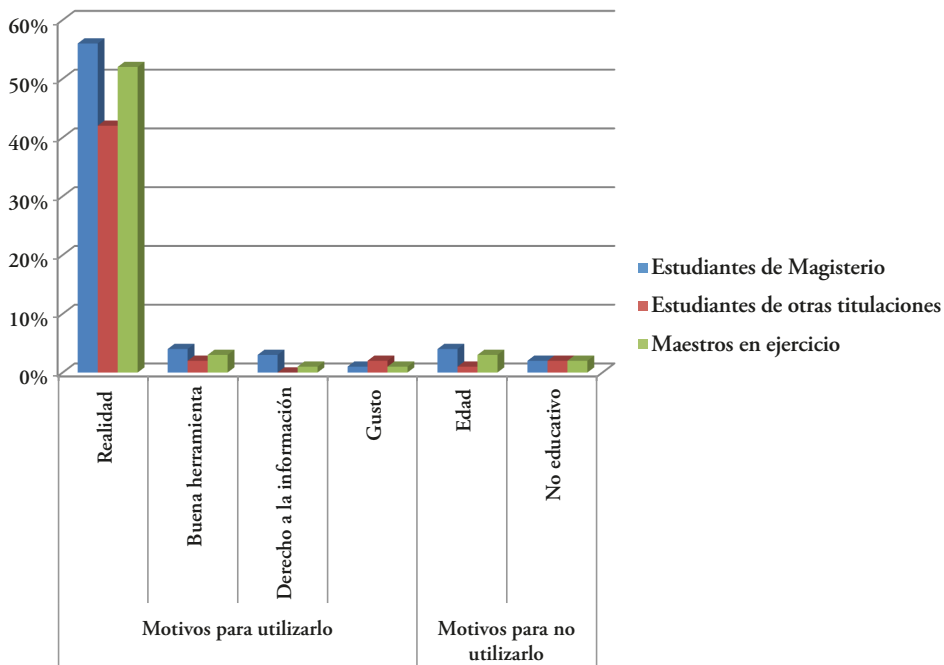


FIGURA 28. Motivos para utilizarlo o no utilizarlo (N=186)

Realidad- los cuentos ayudan a conocer la realidad.

Buena herramienta- los cuentos son una buena herramienta para entender la realidad.

Derecho a la información- los niños y niñas tienen derecho a conocer la realidad.

Gusto- elegirían el cuento en función de sus gustos.

Edad- el cuento no es apropiado a la edad de Infantil y Primaria.

No educativo- el cuento no es educativo, no enseña.

3.5.2.3. ¿Es adecuado el texto para las etapas de Educación Infantil y Primaria? ¿Están preparados las niñas y niños de esas etapas para entenderlos?

Otras de las críticas del cuento recibidas por la APA por padre de cuidadores, madres y padres estadounidenses se referían a la falta de madurez cognitiva o emocional de las niñas y niños más pequeños a la hora de entenderlos, motivos por los que algunos adultos podrían decidir no utilizarlo. Para analizar estos aspectos, dedicamos los ítems 2c, 7j, 7e y 7m.

En primer lugar, queríamos saber si nuestros participantes creían que *los niños tenían la suficiente capacidad para comprender temas de diversidad familiar y por lo tanto debían leer cuentos de este tipo* (ítem 2c). Para el caso de alumnos de Infantil, son los Estudiantes de otras titulaciones los que obtienen un tanto por ciento más bajo (70%) que el resto de los grupos, existiendo diferencias significativas entre ellos ($\chi^2_2=8,83$, $p=.012$). Para el caso de los alumnos de Primaria fue de nuevo este mismo grupo el que obtuvo un tanto por ciento de acuerdo más bajo, en comparación con los otros dos grupos. Aunque ahora este grupo de Estudiantes de otras titulaciones, para el caso de alumnos de Primaria, estaba de acuerdo con que tenían la capacidad de entenderlo en un 75,9%, encontramos de nuevo diferencias significativas entre este grupo y los otros dos ($\chi^2_2=13,23$, $p=.001$).

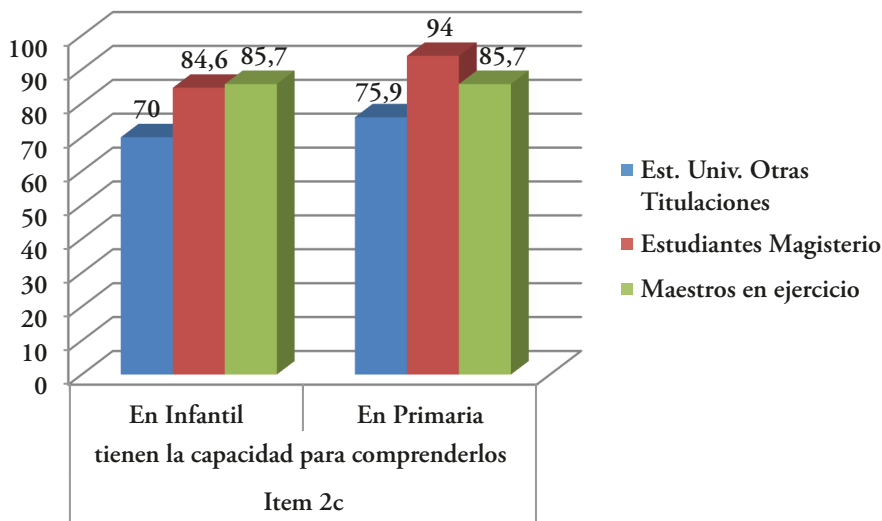


FIGURA 29. ¿Tienen los niños/as capacidad para comprender estos cuentos?

Por otra parte, preguntamos a nuestros participantes si pensaban que *las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria eran etapas educativas apropiadas para tratar el tema de la diversidad familiar de una manera más abierta e*

igualitaria. Aunque más de la mitad en todos los grupos estuvieron de acuerdo, como puede verse en la Figura 30, es interesante destacar que encontramos diferencias significativas entre los Estudiantes universitarios de otras titulaciones, cuando los comparamos con Estudiantes de Magisterio y con Maestros en ejercicio, ya que aproximadamente el 30% de los Estudiantes universitarios de otras titulaciones estaban de acuerdo con que estos cuentos *no* se ajustaban a las etapas de Educación Infantil y Primaria ($\chi^2_2=16,53$, $p=.000$).

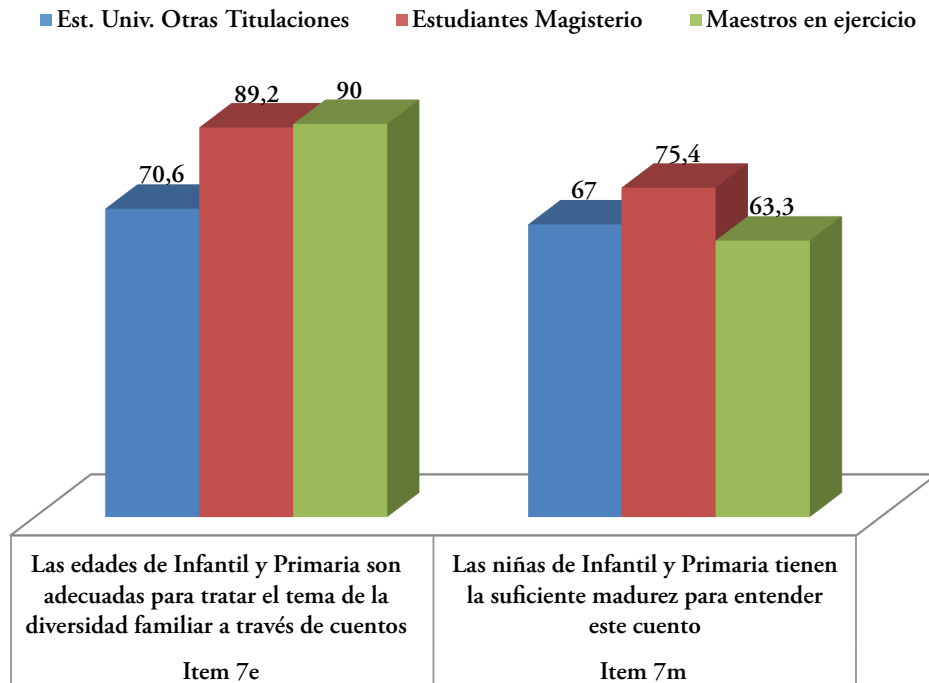


FIGURA 30. ¿Es adecuado este cuento para las etapas de Educación Infantil y Primaria?

Por otra parte, el ítem 7j les preguntamos si creían que *los niños y niñas podrían disfrutar con este cuento y aprender sobre los distintos tipos de parejas y familias que forman hoy día nuestra sociedad*. En respuesta a este ítem, y tal y como podemos observar en la Figura 31, esta vez son los Estudiantes de Magisterio los que muestran un tanto por ciento de acuerdo más alto de un 95,8%, y no hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=2,52$, $p=.284$).

Es curioso observar que cuando escribieron, en las preguntas abiertas, *los motivos por los que utilizarían o no este cuento (ítem 8c)* (ver Figura 28 más arriba), no muchos expusieron la edad como motivo para *no* utilizarlo. Sin embargo, cuando les preguntamos si pensaban que las niñas y niños en las etapas de Educación Infantil y Primaria tenían suficiente madurez para entender este cuento (ítem 7m, en Figura 30), el 24,6% de los Estudiantes de Magisterio y el 33% de los

Estudiantes universitarios de otras titulaciones pensaban que *no*, destacando un 36,7% en Maestros en ejercicio (ver Figura 30). Para este ítem no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=3,36$, $p=0,016$).

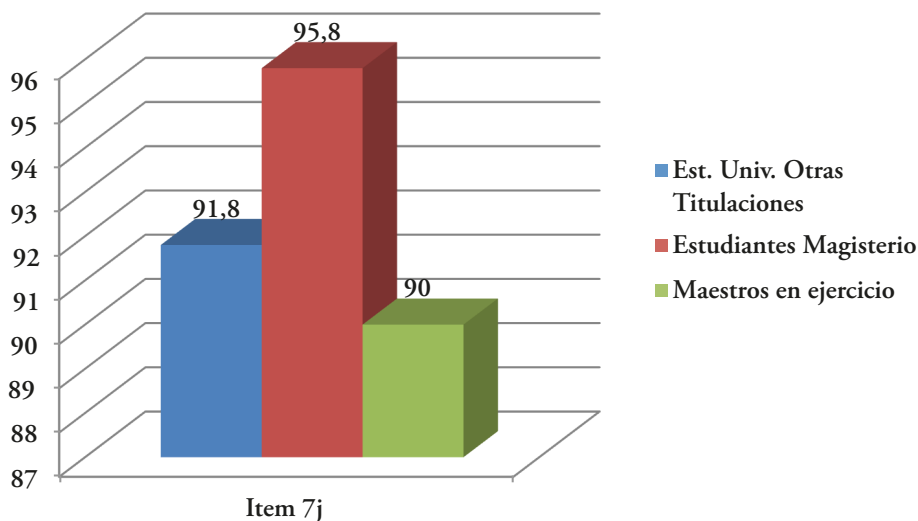


FIGURA 31. Los niños/as pueden disfrutar mucho con este cuento

Con respecto a nuestra hipótesis 4, aunque se puede observar que los Estudiantes de Magisterio y los Maestros en ejercicio tienen un mayor conocimiento respecto a la pertinencia de utilizar este cuento en lo que respecta a las funciones de los centros educativos, los Estudiantes de Magisterio se muestran más abiertos que los Maestros en ejercicio con respecto a la pertinencia de utilizarlos. Con respecto a la adecuación a las etapas de Educación Infantil y Primaria, aunque alrededor de un 30% de nuestros participantes piensan que las niñas y niños no tienen la suficiente madurez para entender este cuento, la mayoría en todos los grupos piensa que sí, mostrándose de nuevo los Maestros en ejercicio como el grupo con un porcentaje de acuerdo más alto.

También nos interesaba saber si los participantes pensaban *que niñas y niños necesitaban la guía de un adulto que seleccionara lo que es adecuado para ellos* (ítem 2b). No hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos para la etapa de Educación Infantil ($\chi^2=2,84$, $p=0,241$) y como podemos ver en la Figura 32, más del 83% en todos los grupos están de acuerdo con esta afirmación en la etapa de Infantil, con el porcentaje más alto en el grupo de Maestros en ejercicio, con un 92,9%. Estos porcentajes, aunque más bajos para la etapa de Primaria, están aun así alrededor del 80%, excepto en el caso de los Estudiantes de otras titulaciones, que sólo está a favor de esta idea con un 76,3%, encontrando diferencias significativas entre los Maestros en ejercicio y los Estudiantes universitarios de otras titulaciones ($\chi^2=7,04$, $p=0,030$).

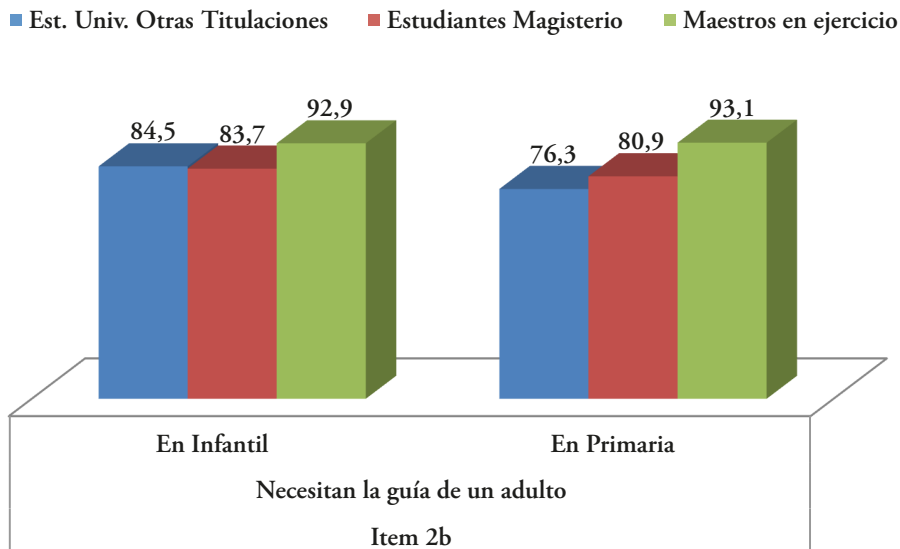


FIGURA 32. Las niñas/os necesitan la guía de un adulto que seleccione lo que es adecuado para ellos

3.5.2.4. ¿Utilizarían este libro? Predisposición personal

En la pregunta abierta (*ítem 8d-1*), donde les preguntábamos esta cuestión, los resultados mostraron que el grupo *más dispuesto a utilizarlo con sus alumnos y alumnas* fue el de Estudiantes de Magisterio con un 86,2% a favor, y el que menos el de Estudiantes universitarios de otras titulaciones, con un 27% en contra (ver Tabla 10). En el caso de este último grupo, la pregunta tenía un sentido hipotético, en el caso de que trabajaran en aulas de Educación Infantil y Primaria. Aunque si bien para este ítem no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($\chi^2=5,40$, $p=.067$).

Sin embargo, cuando les preguntamos *si utilizarían este libro con sus hijos e hijas* (*ítem 8d-2*) encontramos diferencias significativas entre los grupos, existiendo un alto porcentaje de Estudiantes de Magisterio (91,5%) que sí lo utilizaría, en comparación con los Estudiantes universitarios de otras titulaciones quienes no lo harían en un 20,9% ($\chi^2=6,18$, $p=.045$).

Les preguntamos a todos los participantes cuáles creían que podrían ser *los motivos por los que este tipo de libros no se utilizaran en las escuelas* (*ítem 8e*). Las respuestas que se obtuvieron fueron agrupadas en 6 categorías (ver Figura 33).

Como puede observarse en la Figura 33, el motivo más importante para los Maestros en ejercicio ante la *no* utilización de este libro sería que *«generara problemas en el colegio»* (45,2%), seguido por *«la insuficiente madurez de los niños y niñas para comprenderlo»* (19,4%) y por último *«los posibles problemas con los padres y madres»* (16,1%).

TABLA 10. ¿Utilizarías este libro?

	Ítem 8d-1 ¿Utilizarías este libro con tus alumnos?		Ítem 8d-2 ¿Utilizarías este libro con tus hijos/as?	
	Sí %	No %	Sí %	No %
Estudiantes univ, de otras titulaciones	73,0	27,0	79,1	20,9
Estudiantes de Magisterio	86,2	13,8	91,5	8,5
Maestros en ejercicio	78,6	21,4	87,5	12,5

Sin embargo, para los Estudiantes de Magisterio el motivo más importante para no utilizar este cuento sería que «se trata de un tema tabú» (40,8%), a continuación «la falta de madurez de los niños y niñas» (26,5%) y por último debido a que hacerlo puede llegar a producir «problemas en el colegio» (12,2%).

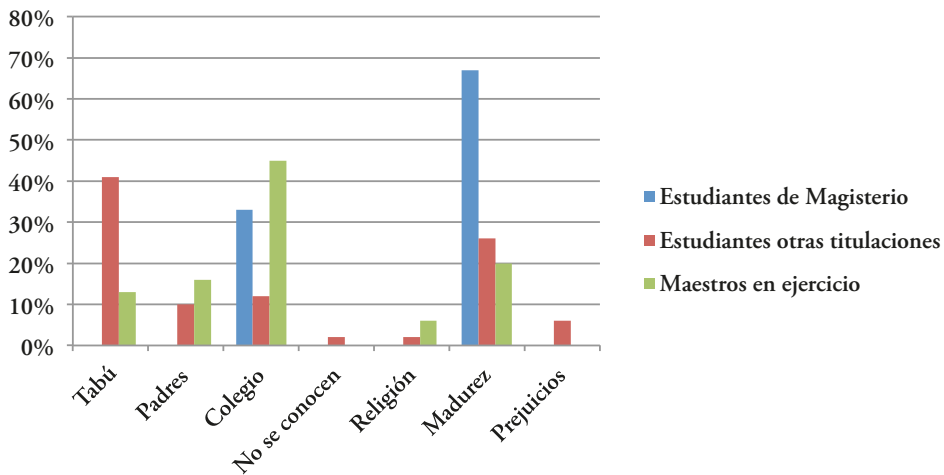


FIGURA 33. Motivos por los que NO suele utilizarse (N=89)

Tabú- la homosexualidad es un tema tabú.

Padres- el cuento genera problemas con los padres.

Colegio- el cuento genera problemas con el director o problemas para el colegio como pérdida de alumnos.

No se conocen- no se utilizan porque no se conocen.

Religión- no se utilizan por temas de ideología religiosa.

Madurez- los niños y niñas de Infantil y Primaria no los conocen.

Prejuicios- existen prejuicios contra la homosexualidad.

Aunque el objetivo no era saber si los futuros maestros y otros estudiantes universitarios, así como los maestros en ejercicio conocían cuentos sobre familias homoparentales, se entiende que su conocimiento sobre la existencia de los mismos sería un requisito para que se utilizaran. En este sentido, es interesante destacar que aunque solo un 2% en el caso de Estudiantes de Magisterio, y un 0% en el resto de los grupos expusieron como motivo que explicara la *no* utilización de este tipo de cuentos «*el hecho de que no sean muy conocidos*» (ver Figura 29), es posible que en realidad sí sea un motivo porque cuando les preguntamos (en el ítem 4, bloque 1) si conocían títulos de cuentos que reflejaran familias que no fueran biparentales tradicionales (ver Tabla 11), el 79,3% de Estudiantes de Magisterio como el 70,7% de Maestros en ejercicio respondieron que no conocían ninguno, en contrastaste con el 60,4% de los Estudiantes universitarios de otras titulaciones. Para este ítem se encontraron diferencias significativas ($\chi^2_2=9,74$, $p=.008$).

TABLA 11. ¿Conocen los participantes cuentos sobre familias que no sean biparentales tradicionales? Porcentajes de respuesta (N=285)

Ítem 4 Cuentos sobre familias no tradicionales	Sí %	No %	N
Estudiantes univ, de otras titulaciones	39,6	60,4	111
Estudiantes de Magisterio	20,7	79,3	116
Maestros en ejercicio	29,3	70,7	58

Resultados similares encontramos cuando les pedimos a los participantes que *escribieran títulos concretos de cuentos sobre familias que no fueran biparentales tradicionales*. Los resultados muestran que son los Estudiantes universitarios de otras titulaciones los que nombraron significativamente más títulos de cuentos de familias no tradicionales, sin embargo, los títulos que nombraron no incluían cuentos de familias homoparentales. Además, sólo alrededor de un 3% de maestros pudo nombrar algún título sobre un cuento que fuera específicamente sobre una familia homoparental ($\chi^2_2=16,53$, $p=.000$).

A la vista de estos resultados, es interesante destacar que entre los cuentos sobre familias no tradicionales, se conocen muy pocos cuentos sobre familias homoparentales.

TABLA 12. Títulos de cuentos de familias no fueran biparentales tradicionales. (N=57)

Títulos	Ítem 4b Cuentos de familias no tradicionales, no homoparentales (por ej, <i>Pinoccio</i>) %	Cuentos de familias homoparentales %	Otros %	N
Estudiantes de Magisterio	62,5	31,3	6,3	16
Estudiantes univ, de otras titulaciones	100	0,0	0,0	36
Maestros en ejercicio	60,0	20,0	20,0	5

3.5.3. *El derecho de niñas y niños a ser informados acerca de las familias homoparentales*

El tercer objetivo de este trabajo perseguía responder a preguntas relacionadas con el derecho de las niñas y niños a estar informados. Queríamos analizar las ideas de nuestros participantes acerca del derecho de niñas y niños a estar informados sobre la diversidad familiar a través de los cuentos, la edad a la que este derecho empezaría y si percibían que niñas y niños tenían «más derecho» a saber sobre un tipo de formaciones familiares que de otras. A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos en las preguntas del cuestionario que iban dedicadas a este respecto.

3.5.3.1. ¿Tienen las niñas y niños derecho a estar informados sobre la diversidad familiar? El derecho a estar informados

En primer lugar preguntamos a los participantes si pensaban que «*los niños/las niñas tenían derecho a recibir información que reflejara la diversidad familiar del mundo en el que vivían a través de los cuentos*» (ítem 2a) y podían indicar su grado de acuerdo por una parte para los alumnos de Educación Infantil, y por otra para los de Educación Primaria. Tal y como podemos observar en la Figura 34, y en línea con nuestra hipótesis 5, podemos ver que las respuestas de los Estudiantes universitarios de otras titulaciones se diferenciaban estadísticamente de las del resto de los grupos ($\chi^2_2=14,12$, $p=.001$). De modo que son los estudiantes de Magisterio y los Maestros en ejercicio los que en una proporción muy alta reconocen este derecho de las niñas y niños de Infantil a estar informados sobre la diversidad familiar (96,2% y 96,3%, respectivamente), mientras que los Estudiantes universitarios de otras titulaciones reconocen este derecho en una proporción más baja (82,6%).

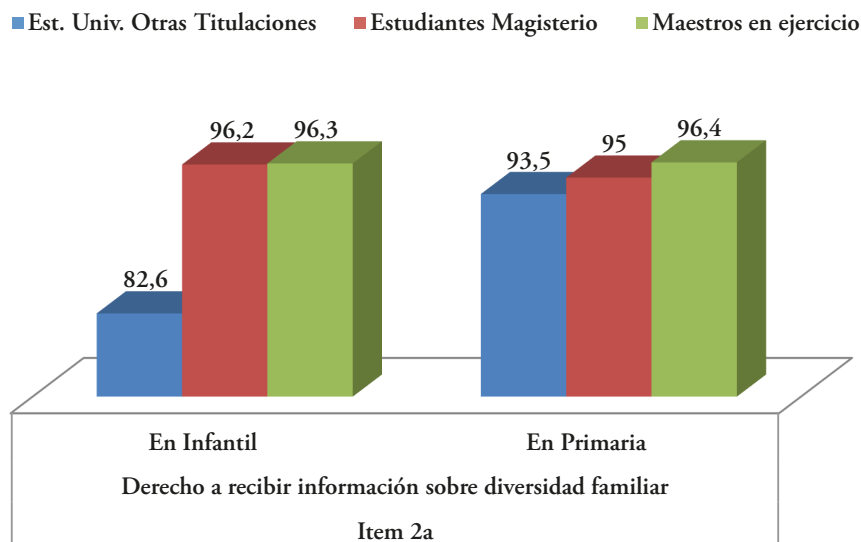


FIGURA 34. Derecho a la información I

Sin embargo, cuando este derecho se sitúa en la etapa de Primaria no se encuentran diferencias significativas entre los grupos. Los tres grupos reconocen el derecho de las niñas y niños a recibir información que refleje la diversidad familiar a través de los cuentos en una proporción muy alta ($\chi^2=0,65$, $p=.722$), como podemos observar en la Figura 34.

Por otra parte, en la parte del cuestionario referida al libro *Tres con Tango*, es interesante señalar en este apartado lo que contestaron en los ítems 7c y 7g. Así, pudimos observar que al preguntarles *si pensaban que nadie podía prohibir ese libro en las aulas porque los niños y niñas tenían derecho a la información* la mayor parte de todos los participantes en todos los grupos estaban de acuerdo, no habiendo diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=0,88$, $p=.64$),

Sin embargo, cuando les preguntamos *si pensaban que este tipo de libros deberían estar en una sección donde los niños y niñas sólo pudieran acceder con el consentimiento de sus padres*, fue el grupo de Estudiantes de Magisterio el que estaba de acuerdo con un porcentaje más alto del 22%, seguido por un 14,5% en el caso de los Estudiantes de otras titulaciones, y existieron diferencias significativas entre estos grupos y el de Maestros ($\chi^2=8,9$, $p=.012$). Estos resultados se muestran en la Figura 35.

3.5.3.2. Edad a la que comienza este derecho

En una de las preguntas abiertas (8f) se les preguntaba *la edad a la que pensaban que niñas y niños tenían derecho a leer Tres con Tango*.

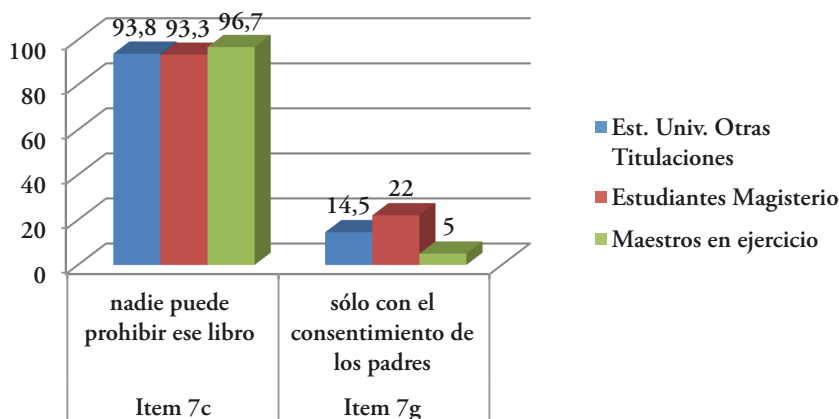


FIGURA 35. Derecho a la información II

Observando la Figura 31, en la columna de los que contestaron que este derecho es algo que tenemos cuando nacemos, podemos observar que en los tres grupos los resultados giran en torno al 60%. Es decir, que alrededor de un 40% de los participantes pensaban que este derecho no es algo que se tenga nada más nacer.

Como podemos observar en la Figura 36, agrupamos las respuestas en cuatro categorías: 1) tenemos ese derecho nada más nacer, 2) lo tenemos a partir de 1-5 años, 3) a partir de 6-10 años y 4) a partir de 10-15 años. Los resultados muestran que los Estudiantes de Magisterio y los Estudiantes universitarios de otras titulaciones, cuando los comparamos con los Maestros en ejercicio, estaban de acuerdo en un porcentaje significativamente mayor con la idea de que niñas y niños empiezan a tener derecho a estar informados de 6 años en adelante ($\chi^2_6 = 14,09$, $p=0,030$). Dicho de otra manera, los Maestros en ejercicio obtuvieron porcentajes mayores de respuesta con la idea de que niñas y niños tienen este derecho o bien al nacer, o bien a una muy temprana edad. Asimismo, estos datos contrastan con los obtenidos por los Estudiantes de Magisterio y los Estudiantes universitarios de otras titulaciones cuando consideran que este derecho se adquiere entre los 6-10 años (10% y 7,5%, respectivamente) y los 11-15 años (5,8% y 3,3%, respectivamente), aunque si bien en proporciones más bien bajas.

3.5.3.3. ¿El derecho a estar informados varía en función del tipo de unidad familiar de la que se informa?

En cuanto al derecho a estar informados en función del tipo de unidad familiar, se preguntó a los *participantes si pensaban que los alumnos de Infantil y Primaria tenían derecho a que se les leyeran cuentos sobre familias tradicionales, homoparentales, monoparentales y reconstituidas* (ver Tabla 13).

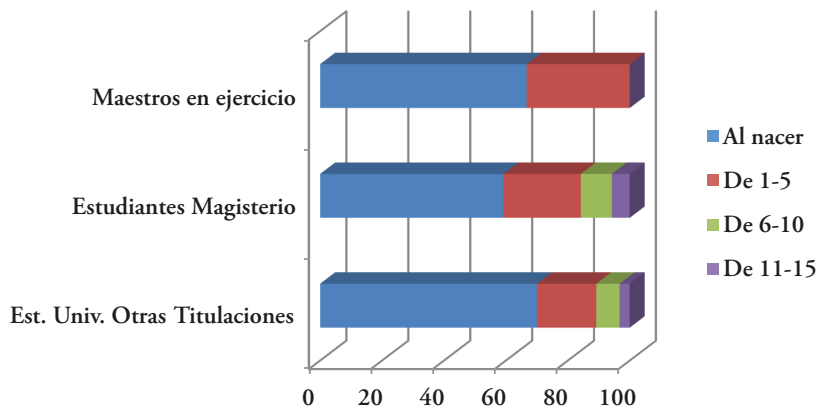


FIGURA 36. Edad a la que comienza el derecho a la información

Observando los resultados, hemos encontrado diferencias significativas cuando comparamos el grupo de Estudiantes universitarios de otras titulaciones con el resto de los grupos en el caso de las familias tradicionales ($\chi^2_2=10,94$, $p=.004$) y las familias formadas por una sola mujer ($\chi^2_2=7,30$, $p=.026$). En general, aunque la mayoría de los porcentajes de acuerdo con respecto al derecho de niñas y niños a estar informados sobre distintas formaciones familiares fueron altos, y aunque las diferencias no son significativas, es interesante observar que estos porcentajes de acuerdo bajan en el caso de familias homoparentales, no existiendo diferencias significativas ($\chi^2_2=5,25$, $p=0,072$) (ver Tabla 13).

TABLA 13. Derecho de niñas y niños a saber sobre distintas formaciones familiares

Ítems 6d-6i						
Los alumnos de Infantil y Primaria tienen derecho a leer cuentos sobre familias...						
	Tradicio- nales %	Dos Hombres %	Dos Mujeres %	Mono parentales, un hombre %	Mono parentales, una mujer %	Reconsti- tuidas %
Estudiantes univ. de otras titulaciones	94,0	92,2	92,2	95,7	92,2	95,7
Estudiantes de Magisterio	100	95,8	95,8	99,2	99,2	99,2
Maestros en ejercicio	100	86,2	86,2	96,6	96,6	96,6

3.5.4. *El derecho a informar*

Recordemos que nuestro último objetivo era averiguar si nuestros participantes pensaban que era obligación de los educadores y de los centros educativos abordar el tema de la diversidad familiar a través de los cuentos, o si por el contrario pensaban que era obligación de familias y centros educativos «proteger» a niños/as pequeños contra contenidos que aludieran al tema de la homosexualidad y las familias homoparentales, ya fuera por ideología, o alegando falta de madurez cognitiva y/o emocional.

Los ítems que analizamos a continuación estaban dedicados a explorar las ideas sobre la responsabilidad de los cuidadores, de los maestros y maestras, de los centros educativos a este respecto. Un último apartado está dedicado a explorar la opinión de los participantes sobre quién puede decidir en las situaciones en las que existan opiniones enfrentadas con respecto a estos temas. A continuación pasamos analizar los resultados.

3.5.4.1. El derecho a informar de los cuidadores y cuidadoras

En cuanto a la idea de si eran *los cuidadores (ítem 2f) las personas encargadas de decidir a niñas y niños sobre si es adecuado impartir contenidos que promueven la diversidad familiar y sexual*, cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=1,44$, $p=0,485$). Como podemos observar, no existía una opinión homogénea con respecto a *si los cuidadores eran los que debían decidir a qué tipo de libros, películas, etc., pueden tener acceso niños y niñas* (ítem 2f), si bien en este caso son los Maestros en ejercicio los que mostraban porcentajes de acuerdo más altos, aunque no se encuentran diferencias entre los grupos. Los resultados pueden observarse en la Figura 37.

Por otra parte, las respuestas sí fueron más homogéneas cuando les preguntamos si pensaban que *los cuidadores tenían la obligación de asegurarse de que sus hijos recibían una información que reflejara la realidad familiar del mundo en el que vivían*, ya que la mayoría en todos los grupos estaba de acuerdo. Sin embargo, sí hemos encontrado diferencias significativas⁰ entre el grupo de Estudiantes universitarios de otras titulaciones y los otros dos para el ítem 2h ($\chi^2_2=11,71$, $p=.003$). Así, este grupo estaba de acuerdo con un porcentaje más bajo con la afirmación de que los cuidadores tenían la obligación de asegurarse de que sus hijos recibieran una información que reflejase la realidad familiar del mundo en el que vivían.

Aunque hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos para las respuestas a estos ítems, no hemos encontrado los resultados que esperábamos cuando planteábamos nuestra hipótesis 6, ya que pensábamos que los dos grupos, tanto los Estudiantes de Magisterio como los Maestros en ejercicio estarían menos dispuestos a aceptar el derecho de las familias a decidir sobre esos aspectos y serían más conscientes de la responsabilidad de los centros educativos con respecto a estos temas.

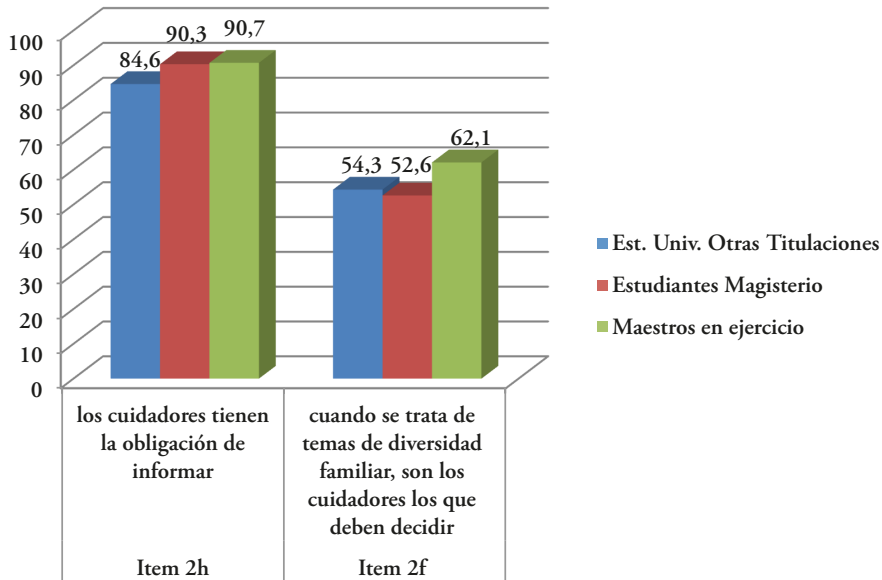


FIGURA 37. El derecho de los cuidadores/as

3.5.4.2. El derecho a informar de los maestros y maestras

Con respecto a la idea de que fueran los maestros y maestras las personas encargadas de «proteger» a niñas y niños frente a contenidos que promueven la diversidad familiar y sexual, cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=4,37$, $p=0,112$). Los resultados pueden observarse en la Figura 38.

En nuestra opinión, resulta sorprendente que el 23% de Estudiantes de Magisterio y Maestros en ejercicio se mostraran a favor de la afirmación «*los maestros/as deben proteger a los niños/as y no utilizar cuentos sobre temas de diversidad familiar que pueden resultar conflictivos*» (ítem 2d).

En cuanto a *si los profesores tienen el derecho de utilizar libros que reflejen diversidad familiar, independientemente de la filosofía del centro* (ítem 2j), los resultados muestran que los Estudiantes de Magisterio y los Maestros en formación y en ejercicio, mostraron un nivel alto de acuerdo con esta afirmación, no encontrándose diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=0,594$, $p=0,743$) (ver Figura 39). Sin embargo, es importante observar los porcentajes de desacuerdo en este caso, donde los tres grupos mostraron entre un 13-16% de desacuerdo con la idea de que los profesores tuvieran derecho a utilizar libros que reflejaran diversidad familiar, independientemente de la filosofía del centro, de alguna manera implicando con esto que el tipo de escuela juega cierto papel en la decisión sobre este derecho.

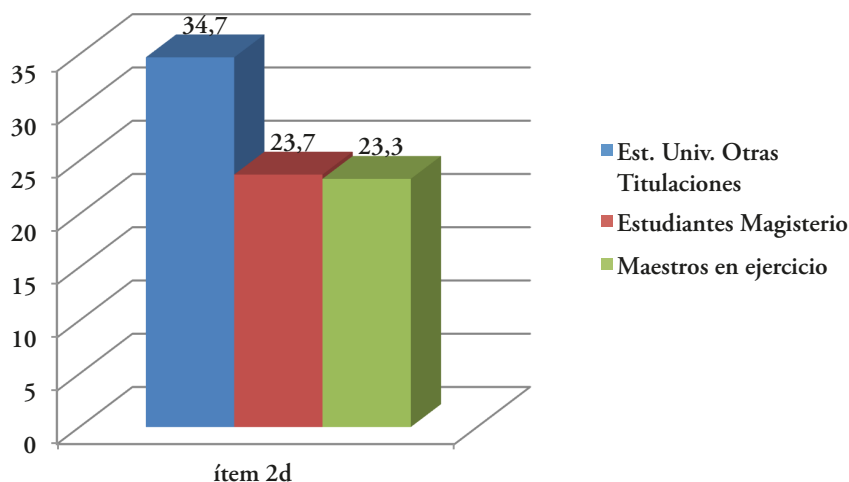


FIGURA 38. Los maestros deben proteger

Por otra parte, hemos encontrado diferencias significativas en el ítem 2k, de nuevo entre el grupo de Estudiantes de titulaciones y el resto ($\chi^2_2=6,71$, $p=0,035$), obteniendo este grupo porcentajes más *bajos respecto a la idea de que los maestros tienen derecho a decidir qué cuentos se leen en el aula* (82%). En este caso es interesante observar que los porcentajes de acuerdo, cuando no se nombra la filosofía del centro, aumentan en los tres grupos.

Ya que conocer y valorar el entorno familiar y social forma parte de los objetivos de Educación Infantil, nos parecía interesante saber si los participantes pensaban que este objetivo estaba referido a un tipo de familias y no a otras. Por este motivo, en el ítem 3 del bloque 1 les preguntábamos si pensaban que los maestros de Ed. Infantil y Primaria debían utilizar en el aula cuentos para hablar a sus alumnos de los diferentes tipos de familias. En la Tabla 14 podemos observar los porcentajes de acuerdo para cada una de las familias por las que les preguntamos (tradicionales, adoptivas, monoparentales, homoparentales con dos madres, homoparentales con dos padres y reconstituídas). No está de más decir que somos conscientes de que existen muchas más formaciones familiares, aunque en este estudio nos hayamos centrado mayoritariamente en las homoparentales.

Cabe señalar que los resultados obtenidos en esta pregunta son muy positivos, en cuanto a que recibimos altos porcentajes de acuerdo por parte de todos los grupos respecto a la idea de que los maestros debían utilizar cuentos en el aula para hablar de las diversas formaciones familiares, y no hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos para los distintos tipos de familias.

Sin embargo, las respuestas de los participantes del estudio que llaman más la atención son las que obtuvimos para las familias homoparentales. En este caso resulta interesante observar cómo este tipo de familias alcanza la proporción más baja en los tres grupos. Estos datos nos sugieren y hacen pensar en la exis-

tencia de ideas prejuiciosas hacia estas estructuras familiares no convencionales, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes universitarios.

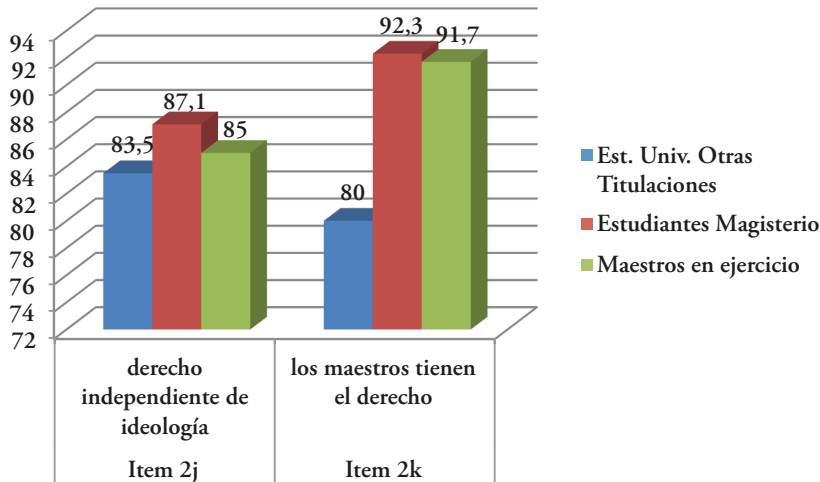


FIGURA 39. El derecho de los maestros/as

Para finalizar este punto, y teniendo en cuenta que es muy complicado informar sin antes haber sido informado, nos pareció interesante analizar la formación de los participantes sobre estas áreas.

TABLA 14. ¿Deben maestras y maestros utilizar cuentos sobre los diversos tipos de familias?

	Item 3 Los maestros/as de Ed. Infantil y Primaria deberían utilizar en el aula cuentos para hablar con sus alumnos sobre familias...					
	Tradicionales %	Adoptivas %	Monoparentales %	Dos madres %	Dos padres %	Reconstituidas %
Estudiantes univ. de otras titulaciones	95,6	96,5	96,4	91,1	89,3	95,5
Estudiantes de Magisterio	98,3	99,2	99,2	94,0	94,1	97,4
Maestros en ejercicio	100,0	100,0	96,7	86,7	86,7	96,7

Con este objetivo, es interesante observar las respuestas que obtuvimos cuando preguntamos a los participantes (ítem 5) de nuestro estudio *si habían recibido información sobre diversidad familiar, cuentos sobre diversidad familiar y*

cuentos para la igualdad, y en qué contexto la habían recibido: universidad, instituto, familia, amigos. En estas preguntas, los participantes tenían tres opciones de respuesta: mucho (2), poco (1) o nada (0). En las Figuras 40, 41 y 42 se pueden observar los resultados que obtuvimos para cada pregunta en medias, teniendo en cuenta que las puntuaciones iban desde 0 (no tengo nada de conocimiento) hasta 2 (tengo mucho conocimiento).

En cuanto a los resultados obtenidos acerca de la percepción que tenían los participantes sobre su conocimiento acerca de la diversidad familiar, el resultado más alto lo obtuvo el grupo de Maestros en ejercicio, que decía haber recibido en el contexto familiar esta información acerca de la diversidad familiar, alcanzando una puntuación media de 1,45. Es interesante observar que el resultado más bajo lo obtuvo el grupo de Estudiantes de otras titulaciones en cuanto a su formación recibida en el instituto/colegio, obteniendo una media de 0,48.

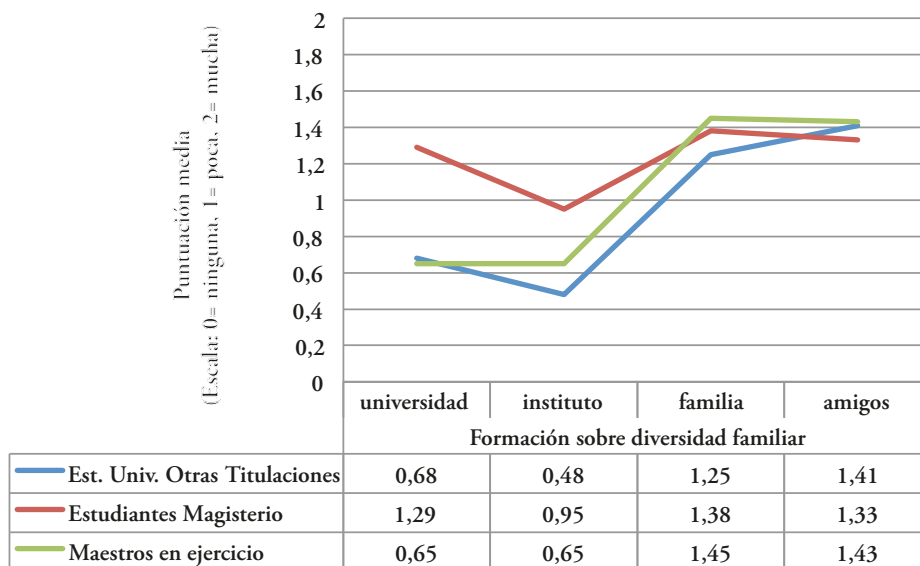


FIGURA 40. Formación recibida sobre diversidad familiar

En cuanto a la información sobre cuentos que reflejen familias homoparentales, las puntuaciones medias obtenidas son bastante más bajas que en el apartado anterior. En este caso podemos observar que el grupo de Estudiantes de otras titulaciones obtuvo la puntuación media más baja (0,15) en la formación recibida sobre estos temas en la universidad, como cabría esperar al tratarse de estudiantes de otras titulaciones, pero sin embargo el sitio en el que señalan haber obtenido mayor información sobre estos temas es la familia (0,64). Por otra parte, resulta interesante señalar cómo los Maestros en ejercicio obtienen una puntuación media de 0,35 cuando se refieren a la formación recibida en la universidad sobre cuentos que tratan sobre familias homoparentales, mientras

que obtienen un 0,53 de media de formación recibida en el grupo de amigos. De manera inversa, el grupo de Estudiantes de Magisterio obtiene una media más alta en su formación recibida en la universidad (0,48) en comparación con la formación recibida en su grupo de amigos (0,28).

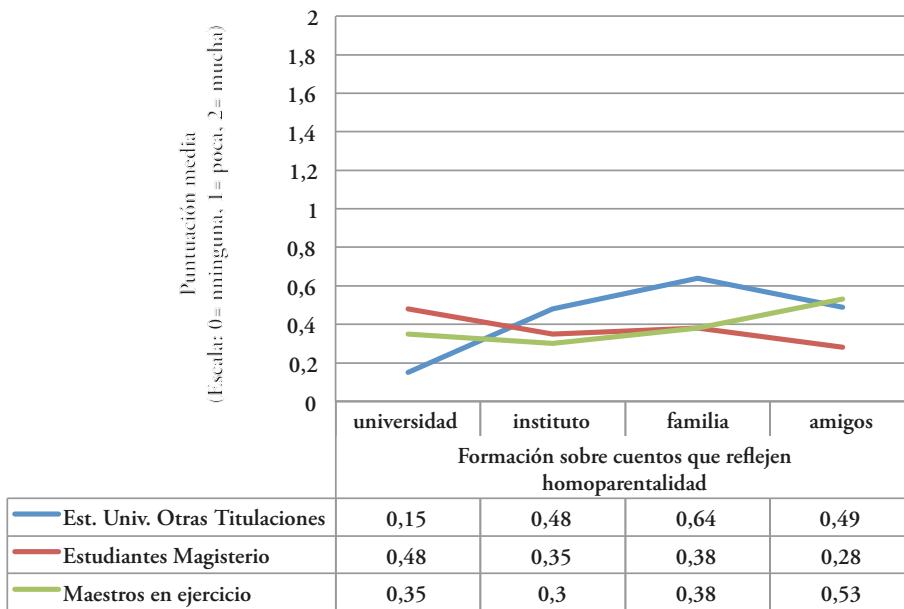


FIGURA 41. Formación recibida sobre cuentos de familias homoparentales

De manera similar al caso anterior, los Maestros en ejercicio dijeron obtener más información sobre cuentos que promueven la igualdad en su grupo de amigos (0,58) que en la universidad (0,37). Por otra parte, las medias sobre la formación acerca de cuentos para la igualdad en el caso de los Estudiantes de Magisterio es muy similar en los cuatro contextos, en torno a un 0,60, y es la familia el contexto donde dijeron tener más formación (0,68) (véase Figura 42).

3.5.4.3. ¿Son las aulas el lugar adecuado? El derecho a informar en las aulas

Con respecto a si tema de si *los centros educativos tenían la responsabilidad de informar acerca de la diversidad familiar utilizando cuentos (ítem 2m)*, hemos encontrado diferencias significativas en las respuestas ($\chi^2_2=9,78$, $p=0,008$), ya que si bien todos los participantes estuvieron de acuerdo en afirmar que los centros educativos tenían la responsabilidad de informar acerca de la diversidad familiar utilizando cuentos (ítem 2m), los Estudiantes universitarios de otras titulaciones lo hacían en un porcentaje más bajo que los otros grupos, como mostramos en la Figura 43.

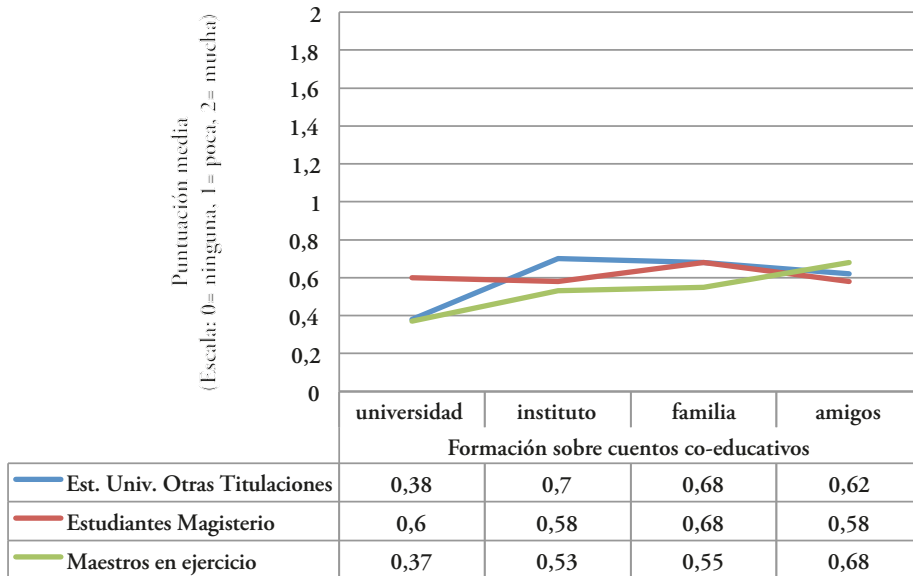


FIGURA 42. Formación sobre cuentos para la igualdad

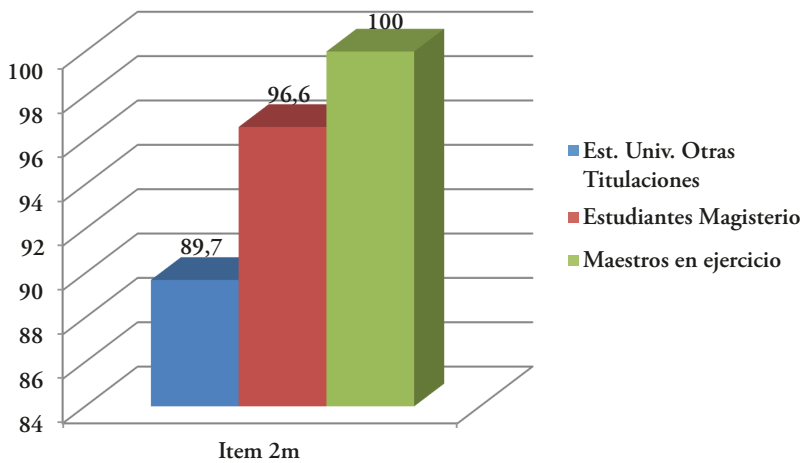


FIGURA 43. Un centro educativo debería abordar temas sobre diversidad familiar

Por otra parte, cuando les preguntamos si pensaban que *los centros educativos debían abordar temas sobre la realidad familiar del mundo en el que viven los niños y niñas independientemente de las protestas y peticiones de los padres*, observamos que aunque la mayoría estaban de acuerdo, el grupo que esta vez

lo hacía con un porcentaje menor de participantes era el de Estudiantes de Magisterio, y no encontramos diferencias significativas ($\chi^2=2,49$, $p=0,287$).

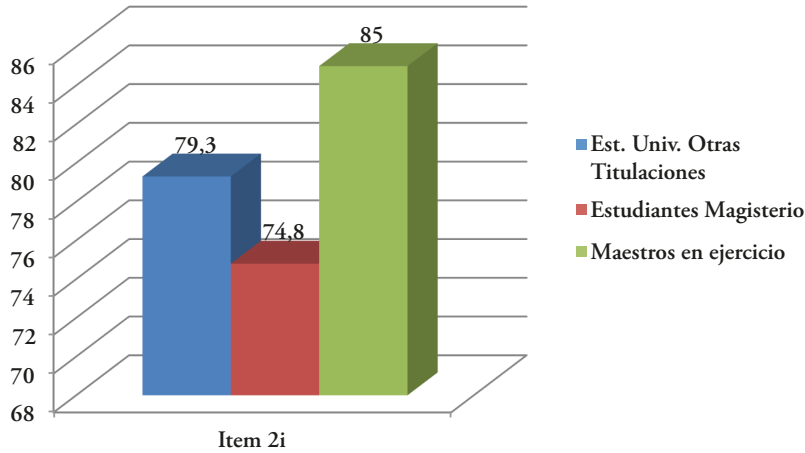


FIGURA 44. Abordar temas de diversidad, independientemente de las protestas de los padres

Sin embargo, es interesante observar que estos porcentajes bajan para el caso de los centros de titularidad privada, cuando cerca del 73% en todos los grupos estaba de acuerdo con la afirmación de que los centros privados *tenían la obligación de informar a sus alumnos a través de cuentos sobre los distintos tipos de familia*, obteniendo el porcentaje más bajo los Estudiantes universitarios de otras titulaciones ($\chi^2=1,32$, $p=0,517$).

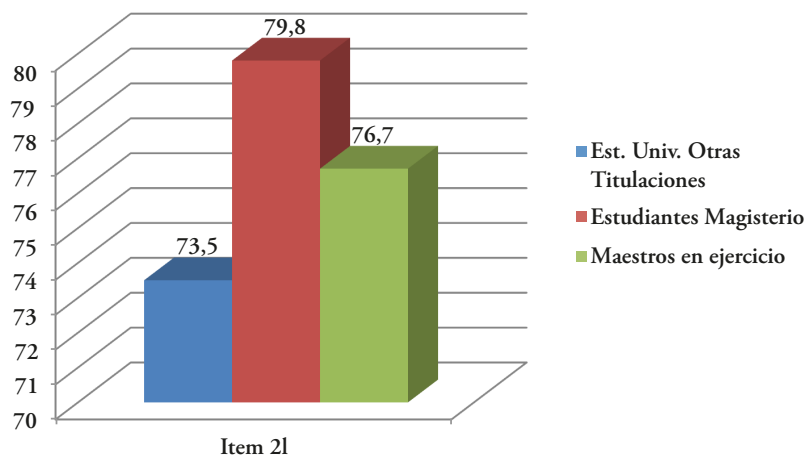


FIGURA 45. Los centros privados tienen la obligación de informar

Sin embargo, los resultados fueron muy positivos cuando les preguntamos si pensaban que *este tipo de libros debería ser retirado de las aulas por el tema tan polémico que aborda (ítem 7b)*. En este caso, la mayoría en todos los grupos estaban en desacuerdo, y aunque observamos que el porcentaje de acuerdo es mayor en el caso de Estudiantes de otras titulaciones, no encontramos diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=4,63$, $p=0,098$). En la Figura 46 se pueden observar los resultados.

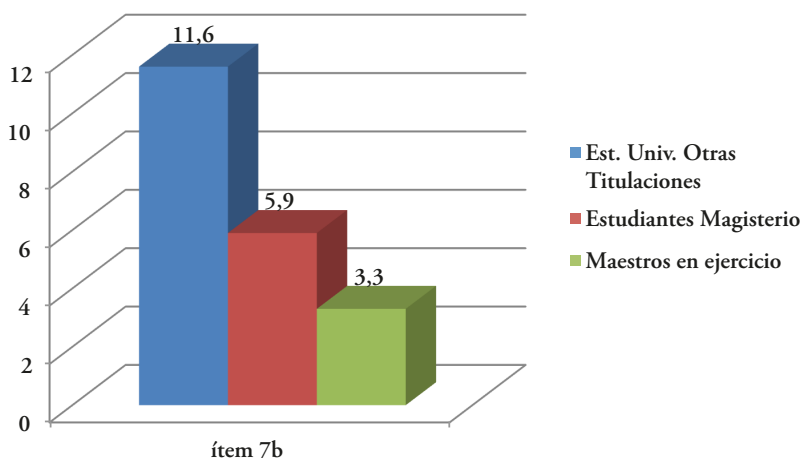


FIGURA 46. El libro tendría que retirarse de las aulas por el tema tan polémico que aborda

Entonces, ¿el respeto a la información se respeta en las aulas? En el punto 6 del bloque 1 se preguntaba a los participantes sobre *si el derecho a la información que tienen los niños/as se promovía y respetaba en las aulas de Infantil y Primaria*. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los Maestros en ejercicio y el resto de los grupos ($\chi^2=12,11$, $p=.002$), mostrando los primeros un nivel más alto de acuerdo con la idea de que el derecho a la información que tienen niñas y niños se promueve y respeta en las aulas de Infantil y Primaria (83,3%), tal como se aprecia en la Figura 47.

De la misma manera, también encontramos diferencias significativas entre los Maestros en ejercicio y el resto de los grupos ($\chi^2=21,98$, $p=.000$), porque son ellos los que piensan en menor medida que no existe realmente libertad de información en las aulas de Infantil y Primaria.

Por último, cuando les preguntamos si pensaban que *los niños/as tenían el derecho a conocer diferentes tipos de cuentos para poder elegir*, la mayoría de los participantes se mostraba de muy de acuerdo, de modo que no hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=0,141$, $p=0,932$) (ver Figura 47).

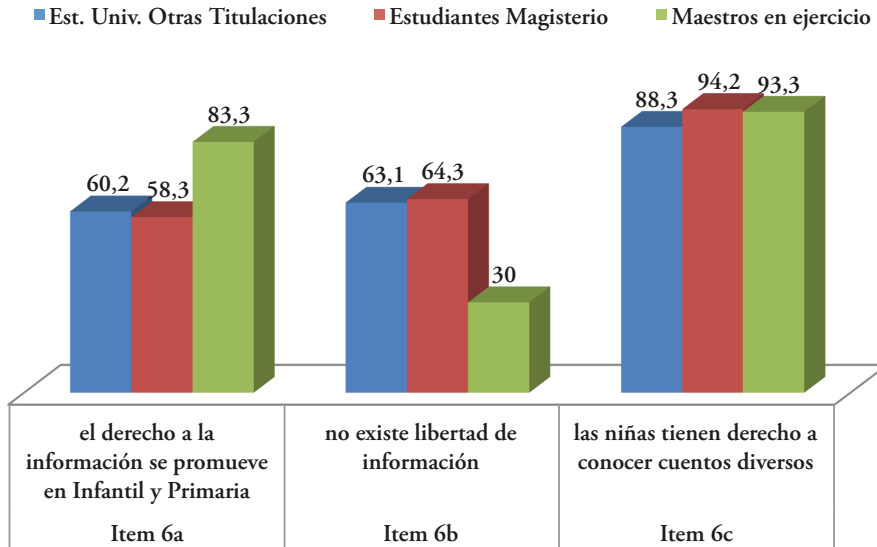


FIGURA 47. El derecho a la información

3.5.5.4. Posiciones encontradas: ¿quién tiene el derecho cuando no todos opinan lo mismo?

Aunque la mayoría de los participantes pensaban que los maestros no se tenían que adaptar a la filosofía de la escuela, en lo que a valorar distintos tipos de familia en sus cuentos se refiere, el grupo de Maestros en ejercicio obtuvo un porcentaje menor de desacuerdo con la afirmación «*Los maestros/as de un centro educativo privado tienen obligación de ajustarse a la ideología de dicho centro a la hora de escoger los cuentos que leen en el aula*» (ítem 2e). De hecho, hemos encontrado diferencias significativas entre este grupo y el resto ($\chi^2_2=6,82$, $p=.033$). Es interesante puntualizar que cuando observamos los porcentajes de acuerdo, este grupo de Maestros en ejercicio tiene el porcentaje más alto (35%) entre los que creen que los maestros que trabajan en centros privados tienen que adaptarse a la filosofía del centro en lo que respecta a la selección de los libros que se leen en el aula (ver la Figura 48).

Aunque la mayoría de los participantes no pensaban que «*si un grupo de cuidadores manifestaba su rechazo explícito a que se trataran temas de diversidad familiar, el centro tendría la obligación de hacerles caso*» (ítem 2n), tal y como esperábamos en nuestra hipótesis 6, el grupo de Estudiantes universitarios de otras titulaciones lo hacía con un porcentaje menor del 60% (ver Figura 49). Una vez más, hemos encontrado diferencias significativas entre este grupo y el resto ($\chi^2_2=10,62$, $p=.005$).

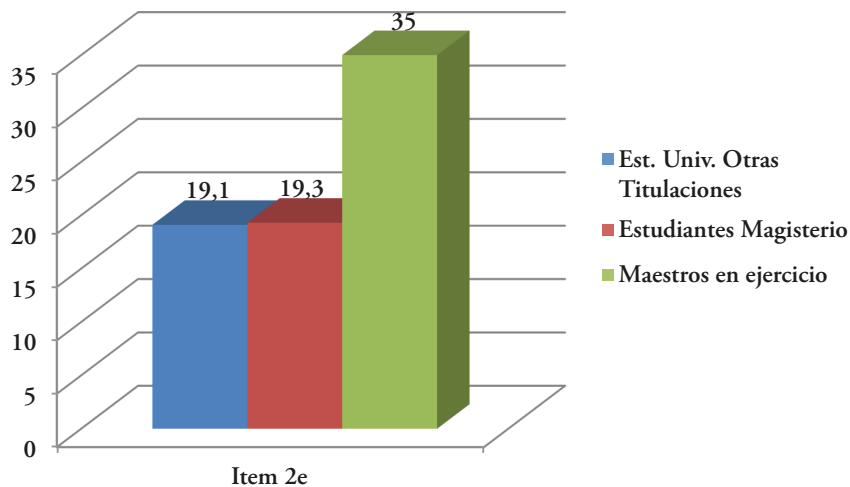


FIGURA 48. Los maestros de un centro privado deben ajustarse a la ideología

Somos conscientes de que el derecho de niñas y niños a la información, el derecho de las maestras y de los centros educativos a informar, así como el de las madres y padres e instituciones privadas de enseñanza a decidir sobre la educación son tres aspectos diferentes. Sin embargo, en el caso de impartir información sobre familias homoparentales, son aspectos que se encuentran íntimamente relacionados y en algunos casos pueden estar incluso contrapuestos, y por este motivo nos parecía muy interesante observar las respuestas en un mismo gráfico ya que, por ejemplo, nuestros participantes podían reconocer el derecho de niñas y niños a estar informados y a la vez reconocer el derecho de los cuidadores a decidir sobre si es adecuado o no, tratar el tema de la homoparentalidad a través de un cuento.

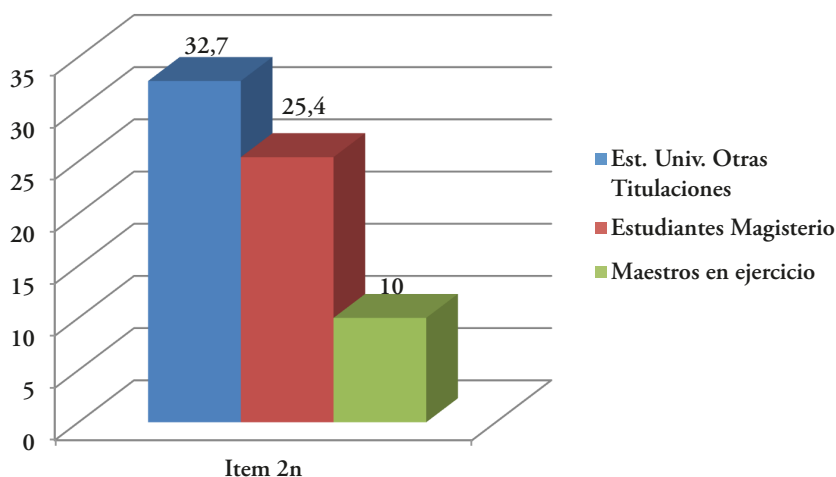


FIGURA 49. El derecho a la información

Con el objetivo de comparar lo que piensan los participantes de este estudio para cada agente/individuo con posible «derecho de estar informado/informar/controlar la información», hemos agrupado los distintos ítems del cuestionario en los que se hacía referencia a estos aspectos, tal y como observamos en la Tabla 15.

TABLA 15. ¿Quiénes tienen el derecho a recibir/impartir/controlar información sobre la diversidad familiar?

Ítem	Agente/institución con derecho de recibir/impartir información	Descripción del ítem en el cuestionario	Dif. significativas entre grupos
Ítem 2a (Infantil)	Niñas, niños	Las niñas/os tienen derecho a recibir información que refleje la diversidad familiar del mundo en el que viven a través de los cuentos	Sí
Ítem 2j	Maestras, maestros	Las maestras/os tienen el derecho de utilizar cuentos que reflejen el mundo en el que vivimos, independientemente de la filosofía del centro	Sí
Ítem 2i	Escuelas	Un centro educativo debe abordar temas sobre la realidad familiar del mundo en el que viven los niños independientemente de las protestas y peticiones de las familias	No
Ítem 2e	Centros privados	Las maestras/os de un centro educativo privado tienen obligación de ajustarse a la ideología de dicho centro a la hora de escoger los cuentos que leen en el aula	Sí
Ítem 2n	Familias	Si un grupo de familias manifiestan su rechazo explícito a que se traten temas de diversidad familiar, el centro tiene la obligación de hacerles caso	No

Hay una serie de aspectos muy interesantes que se pueden observar al comparar los datos como conjunto (ver Tabla 15 y Figura 50). Para hacer esto, hemos agrupado los porcentajes de acuerdo para cada uno de los agentes / instituciones con derecho a recibir o impartir información sobre diversidad familiar: las niñas y niños (¿tienen derecho a la información?), los maestros (¿tienen derecho a informar?), las escuelas (¿tienen derecho a impartir este tipo de información?), los centros privados (¿tienen derecho a controlar esta información?) y las familias (¿pueden decidir sobre cuándo y cómo quieren que se hable de esta información?).

Aunque los resultados son bastante positivos, en el sentido de que la gran mayoría de los participantes reconocía el derecho de niñas y niños a estar informados, así como el de las maestras y el de las escuelas a informar sobre diversidad familiar a través de los cuentos, podemos apreciar algunos resultados interesantes. En el caso del derecho de niñas y niños a decidir, se encontraron diferencias significativas entre los Estudiantes universitarios de otras titulaciones y los Maestros en formación y en ejercicio, mostrando el primer grupo un menor nivel de acuerdo respecto al reconocimiento de este derecho (82,6%). De la misma manera, este mismo grupo obtenía un porcentaje de acuerdo más alto (32,7%) con la idea de que las familias tenían el derecho de decidir sobre esta información. Sorprendentemente, cuando les preguntamos sobre el derecho de los colegios privados a controlarla, no fue este grupo sino el de los Maestros en ejercicio el que obtuvo el porcentaje más alto de acuerdo (35%) con el hecho de que los colegios privados tuvieran el derecho de decidir sobre este tipo de asuntos, en contraste con los otros dos grupos que solo consideraron esta opción en un 19%, encontrándose, por tanto, diferencias significativas entre los tres grupos.

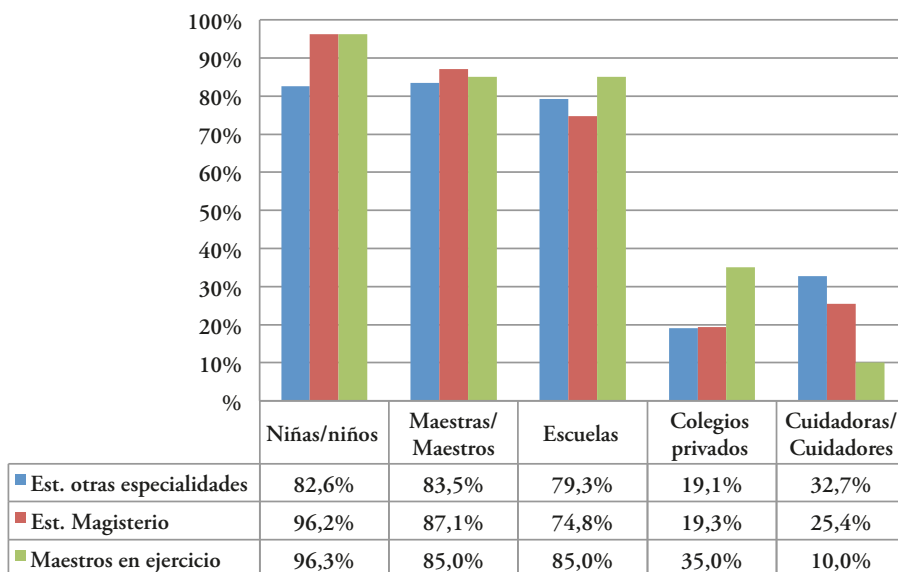


FIGURA 50. El derecho a decidir

Vamos a comentar las respuestas encontradas en este último grupo. Como podemos ver en la Figura 50, los Maestros en ejercicio reconocen el derecho que tienen las escuelas a impartir información sobre diversidad familiar, al mismo tiempo que reconoce también ese mismo derecho en los maestros, alcanzando una proporción similar en ambos casos (85%), aunque si bien no se encuentran diferencias significativas entre los grupos para estos dos ítems.

Además, aunque solo el 10% de los maestros en ejercicio pensaba que las familias tuvieran derecho a decidir, el 35% de ellos pensaba que los colegios privados sí que lo tenían.

Por el contrario, mientras que los Maestros en ejercicio les daban más licencia de decisión a los colegios privados que a los cuidadores, el grupo de Estudiantes de Magisterio no se la daba. En este caso, el 25,4% de los maestros en formación reconocen el derecho de las familias a decidir si desean que sus hijas e hijos reciban esta información, en comparación con un 19,3% que pensaba que los colegios privados lo tuvieran.

CAPÍTULO 4

Estudio 2: Explorando el conocimiento sobre la literatura infantil: Un estudio sobre las representaciones de maestras y maestros en formación y en ejercicio

4.1. INTRODUCCIÓN

En este segundo estudio pretendemos profundizar en el nivel de conocimiento que tienen Maestras y Maestros, en ejercicio y en formación, sobre la literatura infantil. Nuestro foco se centra en analizar una serie de cuestiones que consideramos muy relevantes desde un punto de vista educativo, y que son las siguientes. En primer lugar, nos interesa conocer cuáles son las representaciones o auto-percepciones de los propios docentes sobre su propio conocimiento en este ámbito, así como el nivel de conocimiento real que tienen respecto a la literatura infantil. En segundo lugar, nos interesa conocer los criterios seguidos para seleccionar la literatura infantil que será trabajada en los centros escolares. Y en tercer lugar, de forma más específica nos interesa conocer sus ideas acerca de los usos de la literatura infantil como una herramienta educativa eficaz para promover la igualdad en las aulas de Educación Infantil y Primaria, dada la actual situación de desigualdad entre mujeres y hombres existente en las sociedades actuales, comentada en la introducción teórica.

A diferencia del primer estudio presentado en esta tesis en el que contábamos con participantes estudiantes de grado de distintas titulaciones universitarias, en este segundo estudio nuestros participantes fueron únicamente Maestras y Maestros, en ejercicio y en formación, teniendo en cuenta la especificidad del tema abordado. Nos referimos a que en este caso se alude a cuestiones de tipo formativas y profesionales más específicas respecto a la práctica docente, presente y futura, que debe ser seguida para promover el aprendizaje y enseñanza de la literatura infantil, por una parte, y de la igualdad y la diver-

sidad familiar, por otra. Por esta razón, en este estudio se abordan cuestiones más específicas relacionadas con el conocimiento sobre la literatura infantil y su uso pedagógico en la escuela en las etapas de Educación Infantil y Primaria. En nuestra opinión, tener en cuenta este tipo de conocimiento es algo muy importante ya que éste constituye un requisito previo si partimos de la idea de que dos de las tareas fundamentales de maestros y maestras en estas etapas educativas deberían ser promover y desarrollar actitudes positivas hacia la lectura de textos en los jóvenes lectores, al mismo tiempo que desarrollar actitudes y comportamientos que promuevan el reconocimiento a la diversidad y la igualdad entre chicas y chicos a través de la literatura.

4.2. OBJETIVOS

Los objetivos de este segundo estudio fueron los siguientes:

1. Analizar tanto la auto-percepción como el nivel de conocimiento que tienen maestras y maestros, en formación y en ejercicio, sobre distintos aspectos específicos relacionados con la literatura infantil, tales como su conocimiento sobre autores, ilustradores y cuentos alternativos que traten temas actuales relacionados con la igualdad, los derechos humanos y la diversidad. Es decir, nos interesa saber si se encuentran diferencias significativas tanto en la auto-percepción como en el conocimiento real que tienen maestras y maestros sobre la literatura infantil en función de su experiencia formativa y profesional. Hemos querido analizar este aspecto dados los resultados de las investigaciones realizadas por Cremin et al. (2008) en el Reino Unido y por Boos et al. (2001) y Cunningham et al. (2004). Los datos obtenidos por Cremin et al. (2008) ponen de manifiesto que si bien la mayoría del profesorado de Educación Primaria posee un conocimiento más bien limitado sobre la literatura infantil, no obstante, son los profesores con menor experiencia docente (0-5 años) los que muestran un menor nivel de conocimiento en este ámbito. Por su parte, los resultados del trabajo realizado por Cunningham et al. (2004) muestran la existencia de desajustes importantes en la autopercepción que tiene el profesorado con menor y mayor experiencia docente y formativa respecto a su conocimiento sobre literatura infantil.
2. En segundo lugar, nos interesaba saber cuáles eran los criterios de selección que se ponían en práctica a la hora de elegir los cuentos infantiles para trabajar en el aula.
3. Conocer las ideas de maestras y maestros, en ejercicio y en formación, sobre temas relacionados con los usos educativos de la literatura infantil y su papel para promover la igualdad y la diversidad en la escuela. Así, nos interesaba saber:

- a) Si pensaban que abordar situaciones actuales que tratan sobre la desigualdad entre mujeres y hombres y sobre la diversidad familiar deberían ser discutidas en las escuelas de Infantil y Primaria.
 - b) Su grado de acuerdo con la posibilidad de seleccionar cuentos en función de determinados baremos de igualdad. Queríamos averiguar si pensaban que era responsabilidad del profesorado, por un lado, y por otro si esto podría llegar a tener algún tipo de influencia en el proceso de desarrollo y construcción del género de niñas y niños.
4. En cuarto lugar, nuestro objetivo era indagar en las ideas de nuestros participantes sobre aspectos relacionados con la calidad literaria de las obras de literatura infantil.
 5. El quinto objetivo consistió en conocer cuál era el nivel de conocimiento que tenían maestras y maestros, en formación y con experiencia profesional, respecto a la literatura infantil. Específicamente, nuestro objetivo era conocer cuáles son los autores, ilustradores y títulos de libros infantiles que son considerados por los participantes de este estudio como excelentes para ser utilizados en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

4.3. HIPÓTESIS

En este segundo estudio nuestras hipótesis son las siguientes:

Hipótesis 1. Las Maestras y Maestros en ejercicio tendrán un mayor nivel de conocimiento auto-percibido y conocimiento real sobre la literatura infantil en contraste con las Maestras y Maestros en formación. Asimismo, tendrán una representación más compleja acerca de la selección y usos educativos de las narrativas infantiles en función de su nivel de experiencia docente, cuando se les compara con los Estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria. Es decir, en línea con los resultados de Cremin y cols. (2008) esperamos encontrar un mayor nivel de conocimiento sobre literatura infantil en función de una mayor experiencia docente.

Con respecto a la igualdad de género y su presencia en las aulas y en la selección de cuentos, esperamos encontrar que:

Hipótesis 2. Tanto las Maestras y Maestros en ejercicio como las y los Estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria se mostrarán dispuestos a trabajar con temas de desigualdad de género en los colegios de Infantil y Primaria.

Hipótesis 3. Tanto las Maestras y Maestros en ejercicio como las y los Estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria se mostrarán concienciados con la influencia que la ficción tiene en el proceso de desarrollo y construcción del género de niñas y niños.

4.4. MÉTODO

4.4.1. *Diseño del estudio*

Se realizó un estudio ex post facto transversal (Montero y León, 2007) para indagar acerca de las ideas y conocimientos que tienen maestras y maestros en formación y en ejercicio sobre la literatura infantil. Las opiniones e ideas de los Estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria y las de las Maestras y Maestros en ejercicio en las distintas preguntas serán nuestras variables dependientes. Las variables independientes seleccionadas han sido las siguientes:

- La experiencia formativa y profesional en educación, con dos niveles:
 - Nivel 1: Estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, sin experiencia profesional en educación, pero con prácticas realizadas.
 - Nivel 2: Maestras y Maestros en ejercicio, con experiencia docente en Educación Infantil y Educación Primaria.

4.4.2. *Diseño del instrumento*

Para indagar en las ideas que tienen maestras y maestros en formación y en ejercicio sobre la literatura infantil y la selección y los usos de las narrativas infantiles se diseñaron dos cuestionarios compuestos en su totalidad por 24 preguntas cerradas y 4 preguntas abiertas (ver Anexos 3 y 4).

Es importante destacar que se diseñaron dos cuestionarios, uno para estudiantes de Magisterio y otro para maestros en ejercicio, ya que algunas cuestiones variaban ligeramente. Por ejemplo, cuando les preguntamos respecto al número de cuentos leídos, a las y los Estudiantes de Magisterio les preguntábamos cuántos cuentos habían leído hasta ahora en la universidad. En el caso de las Maestras y Maestros en ejercicio, les preguntábamos cuántos cuentos leían por semana, aproximadamente.

El primer bloque del cuestionario estaba dividido en dos partes. La primera estaba dedicada a conocer cuál es el nivel de conocimiento auto-percibido que tiene cada participante respecto a una serie de cuestiones relacionadas con la literatura infantil, tales como el conocimiento sobre autores, estilos ilustrativos, contextualización histórica, distintos tipos de cuentos en

los que se aborden problemas sociales de actualidad, etc. Esta parte contaba de 8 preguntas cerradas tipo Likert (con cuatro niveles de respuesta: mucho, suficiente, poco, nada). La segunda parte de este primer bloque analizaba los criterios de selección utilizados a la hora de escoger un cuento e incluía otras 8 preguntas cerradas tipo Likert (con cuatro niveles de respuesta: siempre, casi siempre, a veces, nunca) y una pregunta abierta en la que se les pedía que realizaran un cálculo aproximado respecto al número de cuentos infantiles que habían leído hasta ese momento, en el caso de los estudiantes del Grado en Educación Infantil y Primaria, y de los libros leídos semanalmente, en el caso de las maestras y maestros en ejercicio.

El segundo bloque del cuestionario estaba dedicado al análisis sobre los usos de la literatura infantil, la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad familiar. Este bloque estaba dividido también en dos partes. La primera, a través de 4 preguntas cerradas tipo Likert (con cuatro niveles de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo), analizaba la opinión de los participantes sobre la presencia de temas de igualdad de género en las aulas de Infantil y Primaria, así como su opinión acerca de la influencia de los estándares de género de la literatura infantil sobre esta igualdad. La segunda parte, a través de dos ítems del mismo tipo, analizaba sus opiniones sobre la pertinencia de tratar temas sobre familias homoparentales en las aulas (ver Anexos 3 y 4). Del mismo que en el Estudio 1 de esta tesis, en el proceso de construcción del instrumento participaron dos expertas, una de ellas en Psicología del desarrollo y de la educación y en Educación para la ciudadanía y la otra experta en Educación Infantil y Psicopedagogía.

La primera versión del cuestionario se sometió a un proceso de validación inter-jueces con dos expertos en Psicología del desarrollo y de la educación y en Literatura infantil, ajenos a la investigación. Asimismo, los expertos realizaron algunas recomendaciones para cambiar algunos de los términos utilizados para que la redacción fuese más clara y mejor comprendida por los participantes del estudio. Asimismo, los expertos realizaron algunas recomendaciones para cambiar algunos de los términos utilizados para que la redacción fuese más clara y mejor comprendida por los participantes del estudio. Una vez realizados los cambios propuestos por los jueces se llevó a cabo la aplicación piloto del cuestionario con 35 estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid. Durante la aplicación también se tomó nota de las preguntas que generaban dudas entre los estudiantes. Una vez analizados los datos del estudio piloto se modificaron aquellas preguntas que mostraban dificultades de comprensión en los estudiantes. Posteriormente, se calculó la fiabilidad del cuestionario, encontrando que el cuestionario en su versión final mostraba un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha=0,669$, el cual se consideró aceptable para el instrumento.

4.4.3. Participantes

Si bien en el primer estudio de esta tesis incluimos tanto Estudiantes de Magisterio como Estudiantes universitarios de otras titulaciones, en este segundo estudio sólo se incluyeron Estudiantes de Magisterio, de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, y Maestras y Maestros en ejercicio, por tratarse de temas específicos para docentes. Además, al tratarse de temas relacionados con el uso de los cuentos, no sólo con la selección, los participantes, en el caso de los estudiantes, fueron alumnos de tercer curso, para asegurarnos de que ya habían recibido algún tipo de formación específica sobre estos temas, así como tenido la oportunidad de leer cuentos en el aula durante su periodo de prácticas en las escuelas. Cabe señalar que en ambos casos, esto se produce durante el segundo curso cuando los estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria cursan las asignaturas específicas *Literatura infantil*, en el primer caso, y *Literatura española*, *Literatura infantil* y *Educación literaria*, en el segundo caso. Por otra parte, al incluir cuestiones sobre los efectos y usos de la narrativa en Infantil y Primaria, entendíamos que los Estudiantes universitarios de otras titulaciones no recibían formación al respecto.

4.4.3.1. Estudiantes de Magisterio

La muestra de maestras y maestros en formación de este segundo estudio estuvo formada por 200 estudiantes de Magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM: 100 del Grado de Educación Infantil y 100 del Grado de Educación Primaria, ambos de tercer curso.

En cuanto al género de los Estudiantes de Magisterio, 85% de la muestra total son mujeres, mientras que el 15% son hombres. En la Tabla 16 se presenta la distribución de la muestra por género y titulación.

TABLA 16. Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por titulación y género

Grupo	Titulación	Género		N
		Mujer (Frecuencia y %)	Hombre (Frecuencia y %)	No. total de participantes
Estudiantes de Magisterio	Educación Infantil	94	6	100
		94%	6%	
	Educación Primaria	76	24	100
		76%	24%	

4.4.3.2. Maestras y maestros en ejercicio

La muestra de maestras y maestros en ejercicio estuvo compuesta por 60 participantes. Los colegios en los que trabajaban pertenecían a la zona sur de la Comunidad de Madrid, y se encontraban ubicados en una zona de nivel sociocultural medio. La participación de los maestros fue costosa y en muchos centros donde se propuso la participación en el estudio los maestros se negaron a participar por falta de tiempo.

En la Tabla 17 se presenta la distribución de la muestra de profesorado según titularidad del centro y nivel de enseñanza.

TABLA 17. Distribución de la muestra de profesorado por tipo de centro y nivel de enseñanza

Grupo	Titularidad del centro	Nivel educativo	Número de participantes (N=60)
Maestros en ejercicio	Centros públicos	Educación Infantil	12
		Educación Primaria	8
	Centros concertados	Educación Infantil	9
		Educación Primaria	11
	Centros privados	Educación Infantil	9
		Educación Primaria	11

En cuanto al género del profesorado, el 84,2% de la muestra son mujeres, mientras que el 15,8% son hombres. La media de edad de la muestra de maestros en ejercicio es 35,98. Respecto a la titularidad del centro, el 33,3% de la muestra del profesorado trabajan en centros públicos, el 33,3% en centros concertados y el 33,3% en centros privados.

TABLA 18. Distribución de la muestra de maestros en ejercicio según titularidad del centro y género

Grupo	Titularidad del centro	Género		Número total de participantes
		Mujer (Frecuencia y %)	Hombre (Frecuencia y %)	
Maestros en ejercicio	Centros públicos	16	4	20
		80,0%	20,0%	
	Centros concertados	14	6	20
		70,0%	30,0%	
	Centros privados	19	1	20
		95,0%	5,0%	

4.4.4. *Procedimiento*

Para la aplicación del cuestionario, en el caso de los Estudiantes de Magisterio se contó con la colaboración de varios profesores que ofrecieron el espacio de sus clases para pedir la participación voluntaria de los alumnos y alumnas. En el caso de los Maestros en ejercicio, los cuestionarios se rellenaron al final de la jornada laboral. Se pidió la participación en numerosos colegios pero fue laborioso, como ya hemos mencionado, encontrar maestros que estuvieran dispuestos a colaborar. El tiempo de administración del cuestionario fue de aproximadamente 30 minutos. En todos los casos estuvo presente una de las investigadoras de este estudio para responder a las posibles preguntas que pudieran surgir.

4.4.5. *Análisis de los datos*

Antes de pasar a describir los resultados obtenidos en este estudio, explicaremos brevemente la secuencia que vamos a seguir para la presentación de los datos obtenidos en cada uno de los distintos apartados temáticos.

En primer lugar presentaremos los resultados del análisis cuantitativo atendiendo a las distintas variables estudiadas: experiencia formativa y experiencia profesional en Educación con dos niveles:

- Nivel 1: Estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, sin experiencia profesional en educación, pero con prácticas realizadas.
- Nivel 2: Maestras y Maestros en ejercicio, con experiencia docente en Educación Infantil y Educación Primaria.

En los casos en los que la información se haya obtenido por medio de preguntas de respuesta abierta, presentaremos los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, sobre el contenido de las respuestas. Cabe señalar que las respuestas dadas por los participantes a las preguntas abiertas fueron codificadas y agrupadas en categorías generales que nos facilitaron su análisis. Para el análisis cuantitativo de los datos se llevaron a cabo las pruebas estadísticas: chi cuadrado (χ^2) y análisis de varianza, para analizar y determinar la significación estadística de las diferencias utilizando el paquete estadístico SPSS 17. Con el fin de hacer la lectura de los resultados más ágil y comprensible, haremos especial referencia a aquellos resultados en los que hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos estudiados.

Antes de pasar a describir los resultados, queremos señalar que, tal y como indicamos en el primer estudio, hemos procurado en la medida de lo posible, la utilización de un lenguaje no sexista. Sin embargo, en el apartado de resultados utilizaremos el genérico masculino para referirnos al grupo de estudiantes y de maestros. Así, hablaremos de maestros (y no de maestros y maestras) y de los

estudiantes (y no de las y los estudiantes), con el objetivo de facilitar una lectura menos densa y recargada.

A continuación pasamos a analizar los resultados obtenidos en cada apartado.

4.5. RESULTADOS

4.5.1. *Conocimiento percibido sobre literatura infantil*

Recordemos que nuestro primer objetivo era analizar el conocimiento percibido de nuestros participantes sobre distintos aspectos relacionados con la literatura infantil. Como comentábamos al principio, el primer bloque de nuestro cuestionario estaba dedicado a este punto. De forma específica, lo que nos interesaba era explorar la percepción de los participantes respecto al nivel de conocimiento que ellos pensaban que tenían acerca de la literatura infantil, centrándonos específicamente en el conocimiento auto-percibido en las siguientes 8 áreas temáticas: 1) autores de varias épocas, 2) estilos ilustrativos, 3) épocas y situaciones históricas relacionadas con los cuentos, 4) cuentos para la igualdad, 5) cuentos sobre derechos humanos, 6) importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones, 7) técnicas para discutir valores transmitidos a través de los cuentos, y 8) cuentos que reflejen la diversidad familiar de nuestra época. En la Tabla 19 puede observarse la redacción completa de estos 8 ítems y su codificación a partir de una etiqueta, la cual permite su identificación en función de su contenido temático.

TABLA 19. Codificación de los 8 ítems referidos al conocimiento percibido sobre literatura infantil

En mi opinión, considero que tengo conocimiento sobre...	Etiqueta (en Fig. 43)
a) autores/as de varias épocas.	Autores
b) varios estilos ilustrativos.	Ilustradores
c) las épocas y situaciones históricas relacionadas con los cuentos.	Épocas
d) cuentos coeducativos	Educación para la igualdad
e) cuentos sobre derechos humanos y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los Objetivos del Milenio.	Derechos
f) la importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones dentro de nuestra sociedad y la promoción de los DDHH.	Comprensión
g) técnicas para discutir valores transmitidos a través de los cuentos.	Técnicas
h) cuentos que reflejen la diversidad familiar de nuestra época.	Diversidad

A continuación, pasaremos a analizar los datos obtenidos en este apartado en dos fases: en una primera fase realizaremos una comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos en el conocimiento general percibido sobre literatura infantil y en una segunda fase, analizaremos las diferencias significativas dentro de los grupos para cada uno de los 8 ítems.

4.5.1.1. Conocimiento general percibido sobre literatura infantil

Para poder conocer cuál es el conocimiento general percibido sobre literatura infantil que tienen los participantes se procedió de la siguiente manera. Con las puntuaciones obtenidas en el conjunto de los 8 ítems para esta pregunta hemos calculado lo que hemos denominado escala de «*Conocimiento general percibido sobre literatura infantil*».

El procedimiento seguido ha sido sumar las valoraciones de los 8 ítems que componen esta escala. Para ello, hemos transformado las cuatro opciones de respuesta: nada, poco, suficiente y mucho, en valores que van del 0 al 3, asignándoles los siguientes valores: 0= nada, 1= poco, 2= suficiente y 3= mucho. Con ello, los participantes obtenían una puntuación media para la escala de «*Conocimiento general percibido sobre literatura infantil*». Esto nos ha permitido hacer comparaciones entre las puntuaciones medias obtenidas por los diferentes grupos.

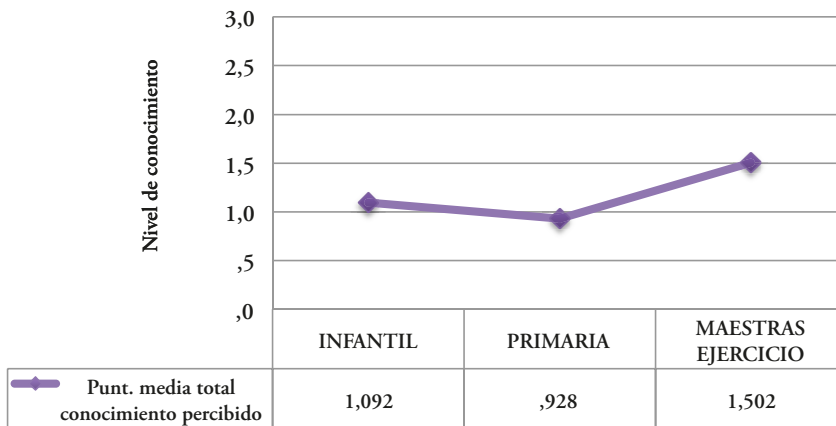


FIGURA 51. Puntuación media del conocimiento percibido total sobre literatura infantil

En la Figura 51 podemos observar la puntuación media del conocimiento total percibido sobre literatura infantil alcanzada por los distintos grupos. Los resultados del análisis de varianza muestran la existencia de diferencias significativas entre los grupos ($F_{2, 248} = 22,507$, $p = 0,000$). En el test de Scheffé encontramos diferencias significativas entre las Maestras en ejercicio y los estudiantes de los

Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Como puede observarse en la Figura 51, y tal y como esperábamos encontrar en nuestra primera hipótesis, la puntuación media total más alta de conocimiento percibido sobre literatura infantil la tendrían los y las Maestras en ejercicio (1,50), seguida en segundo lugar por los estudiantes del Grado en Ed. Infantil (1,09) y por último, por los estudiantes del Grado en Ed. Primaria (0,93).

4.5.1.2. Conocimiento percibido sobre literatura infantil en cada una de las áreas

En cuanto al conocimiento percibido sobre literatura infantil alcanzado por los distintos grupos en cada uno de los 8 ítems, podemos observar en la Figura 52 -y también en línea con las predicciones de nuestra primera hipótesis- que la puntuación media más alta obtenida en esta escala pertenece al grupo de Maestras/os en ejercicio, obteniendo una puntuación media de 1.93 en su conocimiento percibido sobre cuentos que reflejen la *diversidad* familiar de nuestra época. Este mismo grupo obtuvo las otras dos puntuaciones medias más altas, 1.80 en su conocimiento percibido sobre la importancia de la literatura para la *comprensión* de las relaciones dentro de nuestra sociedad y la promoción de los DDHH y 1.71 en su conocimiento sobre *técnicas* para discutir valores transmitidos a través de los cuentos.

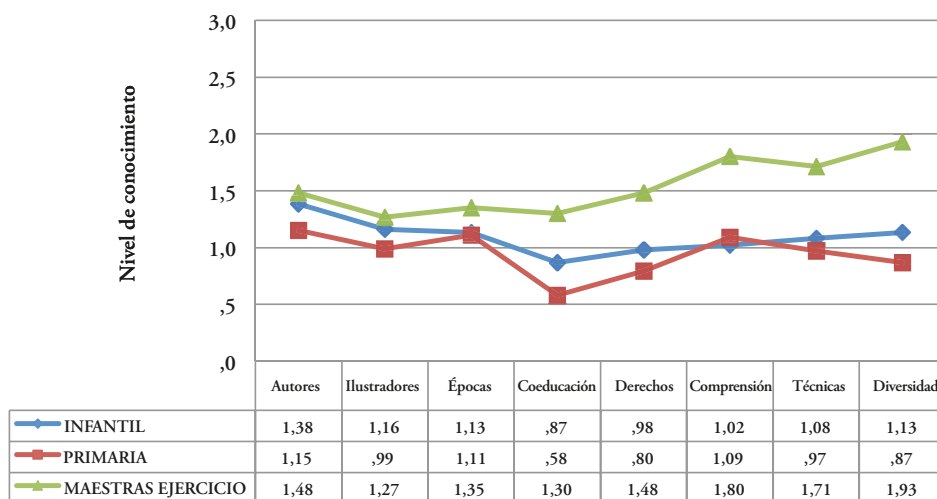


FIGURA 52. Conocimiento percibido sobre literatura infantil

Por otra parte, tal como aparece en la Figura 52, podemos observar que los resultados más bajos se obtuvieron en el grupo de Estudiantes del Grado en Ed. Primaria. La puntuación más baja de todas ellas, un 0,58, fue la obtenida

en su conocimiento sobre cuentos *coeducativos*. La segunda, un 0,78, fue la que obtuvieron cuando se les preguntó que valoraran su conocimiento sobre cuentos sobre *derechos humanos* y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los Objetivos del Milenio. Por último, obtuvieron una puntuación media de 0,86 cuando valoraron su conocimiento sobre cuentos que reflejen la *diversidad* familiar de nuestra época.

4.5.1.3. Diferencias significativas entre los grupos de participantes para cada ítem

Cuando analizamos los datos para ver si se encuentran diferencias significativas entre los grupos, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en los siguientes ítems: autores, cuentos coeducativos, cuentos sobre derechos humanos, la importancia de la literatura infantil, técnicas de discusión y cuentos sobre diversidad familiar. A continuación pasamos a analizar estos ítems en los que hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos.

- *Formación sobre autores de varias épocas*

Cuando les preguntamos si habían recibido formación sobre autores/as de varias épocas, hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_6=20,15$, $p=.003$). En este caso cabe destacar cómo el 60% de los Estudiantes de Primaria señala que tiene *poco conocimiento* sobre autores de literatura infantil, en comparación con los otros dos grupos. Por su parte, el 43,4% de los Estudiantes de Infantil y el 50% de los Maestros en ejercicio señalan que han recibido *suficiente/mucha formación* sobre este tema. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 20.

TABLA 20. Conocimiento percibido sobre autores/as de varias épocas

		Ítem 1a			
		He recibido formación en la universidad/ Tengo información sobre autores			
		Nada %	Poca %	Suficiente %	Mucha %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	17,2	39,4	31,3	12,1
	Primaria	13,0	60,0	26,0	1,0
Maestros en ejercicio		8,3	41,7	43,3	6,7

- *Formación sobre cuentos para la igualdad/coeducativos*

Respondiendo a la pregunta de si habían recibido suficiente formación/información sobre *cuentos que promuevan la igualdad*, aunque casi la mitad decían tener *poco conocimiento* sobre el tema, la diferencia se ha encontrado en el apartado suficiente, entre el grupo de docentes en ejercicio y en formación ($\chi^2_6=47,81$, $p=.000$). Mientras que el 38,3% de maestras y maestros en ejercicio decía tener *suficiente conocimiento* sobre cuentos coeducativos, los estudiantes, tanto de Infantil como de Primaria no lo creían, obteniendo un 13,1% y un 7% respectivamente. Por el contrario, resulta interesante destacar el hecho de que un porcentaje más alto (el 30% y el 50%, respectivamente), creen no tener *nada de conocimiento* sobre cuentos coeducativos, en comparación con un 8,3% de las Maestras en ejercicio.

TABLA 21. Formación/información sobre cuentos educación para la igualdad

		Item 1d He recibido formación en la universidad/Tengo información sobre cuentos coeducativos			
		Nada %	Poca %	Suficiente %	Mucha %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	30,3	54,5	13,1	2,0
	Primaria	51,0	41,0	7,0	1,0
Maestros en ejercicio		8,3	53,3	38,3	0,0

- *Formación sobre cuentos en derechos humanos y temas sociales de actualidad*

Es curioso observar cómo sus respuestas variaron cuando les preguntamos si tenían formación acerca de cuentos sobre *derechos humanos* y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los Objetivos del Milenio. En este caso, aunque aproximadamente la mitad en todos los grupos decía tener *poca formación* sobre el tema, hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_6=32,82$, $p=.000$). En este caso, son los Maestros en ejercicio los que obtuvieron más altos porcentajes diciendo que tenían *suficiente conocimiento* (41,7%) en comparación con un 12,2% de Estudiantes de Primaria y un 22,3% de Estudiantes de Infantil.

TABLA 22. Conocimiento sobre cuentos en derechos humanos y temas sociales de actualidad

		Item 1e He recibido formación en la universidad/Tengo suficiente información sobre cuentos sobre derechos humanos y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los Objetivos del Milenio			
		Nada %	Poca %	Suficiente %	Mucha %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	29,3	46,5	21,2	3,0
	Primaria	38,8	45,9	12,2	3,1
Maestros en ejercicio		3,3	50,0	41,7	5,0

- *Formación sobre la importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones humanas*

Para el ítem donde les preguntábamos si conocían la importancia que tienen la literatura para la *comprensión* de las relaciones dentro de nuestra sociedad y la promoción de los DDHH, de nuevo hemos encontrado diferencias entre los Maestros en ejercicio y en formación ($\chi^2_6=38,30$, $p=.000$), siendo este primer grupo el que obtuvo, de manera similar al ítem de los autores, los porcentajes más bajos en *nada de conocimiento*, y los más altos en *suficiente conocimiento*. Los resultados pueden observarse en la Tabla 23.

TABLA 23. Conocimiento sobre la importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones humanas

		Item 1f He recibido formación en la universidad/Tengo información de cuentos sobre la importancia de la literatura para la <i>comprensión</i> de las relaciones dentro de nuestra sociedad y la promoción de los DDHH			
		Nada %	Poca %	Suficiente %	Mucha %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	30,6	44,9	16,3	8,2
	Primaria	26,0	43,0	27,0	4,0
Maestros en ejercicio		5,0	26,7	51,7	16,7

- *Formación sobre técnicas para debatir valores a través de los cuentos*

Cuando les preguntamos acerca del dominio sobre las *técnicas* para discutir valores transmitidos a través de los cuentos, también encontramos diferencias significativas, de manera muy similar al ítem anterior. Son de nuevo los Maestros en ejercicio los que difieren del resto ($\chi^2_2=12,11$, $p=.002$). Los resultados pueden observarse en la Tabla 24.

TABLA 24. Conocimiento sobre técnicas para discutir valores a través de los cuentos

		Item 1g He recibido formación en la universidad/Tengo información sobre técnicas para discutir valores transmitidos a través de los cuentos			
		Nada %	Poca %	Suficiente %	Mucha %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	27,0	44,0	21,0	7,0
	Primaria	26,0	56,0	13,0	5,0
Maestros en ejercicio		3,4	33,9	50,8	11,9

- *Formación sobre cuentos que reflejen la diversidad familiar*

Para finalizar, destacar que también obtuvimos diferencias significativas entre los grupos cuando les preguntamos que valoraran su conocimiento sobre cuentos que reflejen la *diversidad* familiar de nuestra época ($\chi^2_6=34,88$, $p=.000$). De nuevo son los Maestros en ejercicio los que decían tener *suficiente conocimiento* en un porcentaje más alto (44,1%). Mientras que los Estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria consideraban que no tenían *ninguna formación* (18,4% y en un 33,3%, respectivamente) o *poca formación* (54,1% y 48,5%) en temas de diversidad familiar.

TABLA 25. Conocimiento sobre cuentos que reflejen la diversidad familiar

		Item 1h He recibido formación en la universidad/Tengo suficiente información sobre cuentos que reflejen la diversidad familiar de nuestra época			
		Nada %	Poca %	Suficiente %	Mucha %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	18,4	54,1	23,5	4,1
	Primaria	33,3	48,5	16,2	2,0
Maestros en ejercicio		,0	49,2	44,1	6,8

Por último, quisimos comparar los resultados obtenidos para cada ítem en la opción de respuesta *nada*, para observar en conjunto aquellas áreas en las que los participantes tenían la percepción de no tener nada de conocimiento. Como podemos observar en la Tabla 26, el porcentaje más alto pertenece al grupo de Estudiantes de Magisterio de Primaria para el caso de los cuentos *coeducativos* (51%), sobre *derechos humanos* (38,8%) y *diversidad familiar* (33,3%). Le sigue el grupo de Estudiantes de Infantil, cuyo 33,3% dice no tener *nada* de conocimiento sobre cuentos que reflejen la *diversidad familiar* de nuestra época, seguido por un 29,3% que dice no tener tampoco *nada* de formación sobre cuentos que reflejen los *derechos humanos* y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los Objetivos del Milenio. Cabe señalar también que, ambos grupos de maestros en formación, consideran igualmente que no cuentan con formación específica en *técnicas* para debatir los valores y estereotipos transmitidos a través de los cuentos, en una proporción del 25%.

TABLA 26. Áreas en las que los participantes dicen no tener nada de formación/información

		No tengo información/ No he recibido <i>nada</i> de formación sobre...							
		Autores	Ilustradores	Contextualización histórica	Cuentos co-educativos	Cuentos sobre DDHH	Comprensión de relaciones	Técnicas para debatir	Cuentos diversidad familiar
Estudiantes de Magisterio	Infantil	17,2	19,4	26,5	30,3	29,3	30,6	27,3	18,4
	Primaria	13,0	23,0	20,2	51,0	38,8	26,0	26,0	33,3
Maestros en ejercicio		8,3	16,7	15,0	8,3	3,3	5,0	3,4	,0

4.5.2. Criterios de selección de las obras de literatura infantil

Nuestro segundo objetivo era saber los criterios que se ponían en práctica a la hora de elegir los cuentos. Para ello, analizamos los datos en dos apartados, tal y como hicimos anteriormente cuando estudiamos el conocimiento percibido sobre literatura infantil: un primer paso de comparación general de

medias y un segundo paso analizando las diferencias significativas dentro de los grupos para cada ítem.

4.5.2.1. Puntuación media sobre los criterios de selección de los cuentos

Tal y como lo realizamos en el apartado sobre conocimiento literario, para observar los resultados concretos en cada uno de los ítems en medias, hemos elaborado una tabla donde se puede observar la redacción completa de los ítems y la etiqueta que hemos utilizado para su codificación, tal como se aprecia en la Tabla 27.

TABLA 27. Codificación de los 8 ítems referidos a los criterios de selección de obras de literatura infantil

Al escoger un libro DE FICCIÓN he tenido en cuenta...	Etiqueta (en Fig. 44)
a) los intereses de mis alumnos/as.	Intereses estudiantes
b) si el libro tiene algún premio o reconocimiento literario.	Premio
c) si trata sobre problemas reales o situaciones actuales.	Situación actual
d) si promueve la empatía y la comprensión de otras personas distintas a nosotros mismos.	Empatía
e) si refleja situaciones familiares similares a las de mis alumnos/as.	Situaciones familiares
f) si conozco el autor/a.	Autor
g) si conozco la editorial.	Editorial
h) si me atraen las ilustraciones.	Ilustraciones

El análisis de varianza revela la existencia de diferencias significativas entre los grupos en los siguientes ítems: *premio* ($F_{2, 246}=8,217, p=0,000$), *empatía* ($F_{2, 244}=3,587, p=0,029$), *autor* ($F_{2, 244}=6,287, p=0,002$), *editorial* ($F_{2, 245}=8,864, p=0,000$) e *ilustraciones* ($F_{2, 244}=14,983, p=0,000$).

A juzgar por los resultados obtenidos (Figura 53), los dos criterios que más utilizan maestras y maestros, tanto en formación como en ejercicio, a la hora de elegir cuentos son que estos promuevan la *empatía* y la comprensión de otras personas y los propios *intereses* de sus *estudiantes*. A continuación le siguen los criterios que hacen referencia a problemas reales o *situaciones actuales* o si reflejan *situaciones familiares* similares a las de los estudiantes.

Los criterios menos tenidos en cuenta a la hora de elegir un libro: si conocen la *editorial* o al *autor*, o si el cuento ha recibido un *premio*. En el primer caso, elegir un libro infantil por la *editorial*, nos encontramos con el hecho de que Maestras y Maestros en ejercicio son los participantes que más siguen este criterio, en contraste con los Estudiantes de ambas titulaciones de grado. Mientras que son los Estudiantes del grado de Magisterio de Primaria los que utilizan más el criterio del *autor*, y los de Infantil los que menos utilizan el criterio del *premio*.

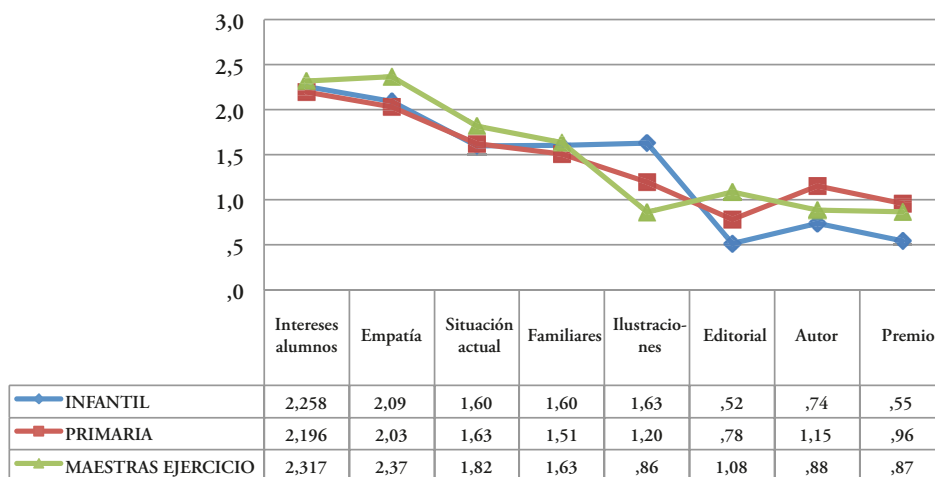


FIGURA 53. Criterios de selección

4.5.2.2. Diferencias significativas entre los grupos de participantes para cada ítem

Cuando analizamos los datos en función de las puntuaciones que han sido obtenidas por los distintos grupos para cada ítem, donde los participantes contestaban si nunca, a veces, casi siempre o siempre habían utilizado determinado criterio para seleccionar las obras, hemos encontrado los siguientes resultados. Por una parte, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos en los siguientes ítems: *intereses* ($\chi^2_6=3,31$, $p=.768$), *situaciones actuales* ($\chi^2_6=7,27$, $p=.296$) y *situaciones familiares* ($\chi^2_6=8,35$, $p=.213$). Las diferencias significativas encontradas en los ítems pasaremos a analizarlas a continuación.

- *La obtención de un premio literario como criterio de selección*

Cuando les preguntamos que si al escoger un libro de ficción habían tenido en cuenta si el libro tenía algún *premio* o reconocimiento literario (ver Tabla 28), hemos observado que el 25% de los Maestros en ejercicio no lo

hace nunca, en comparación con el 50% Estudiantes de Infantil, existiendo diferencias significativas entre este grupo de Estudiantes de Infantil y los otros dos grupos ($\chi^2_6=24,51$, $p=.000$).

TABLA 28. Los premios literarios como criterio de selección

		Item 2b Al escoger un libro de ficción he tenido en cuenta si el libro tiene algún premio o reconocimiento literario			
		Nunca %	A veces %	Casi siempre %	Siempre %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	52,6	41,2	5,2	1,0
	Primaria	31,5	48,9	12,0	7,6
Maestros en ejercicio		25,0	63,3	11,7	0

- *Conocer al autor/a como criterio para seleccionar un libro*

En cuanto a si nuestros participantes habían tenido en cuenta al autor/a de la obra a la hora de escoger el libro (ítem 2f), también se han encontrado diferencias entre los grupos ($\chi^2_6=19,54$, $p=.003$). Esta vez, como podemos observar en la Tabla 29, la mayor parte de las respuestas se encontraron en las opciones de nunca y a veces, siendo los Estudiantes del Grado de Primaria los que más tenían en cuenta al autor/a a la hora de seleccionar la obra, en contraste con los Estudiantes del Grado de Infantil que son el grupo que lo tienen menos en cuenta.

TABLA 29. El autor/a como criterio de selección. Respuestas en porcentajes

		Item 2f Al escoger un libro DE FICCIÓN he tenido en cuenta si conozco el autor/a			
		Nunca %	A veces %	Casi siempre %	Siempre %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	40,6	49,0	6,3	4,2
	Primaria	26,4	40,7	24,2	8,8
Maestros en ejercicio		28,3	56,7	13,3	1,7

- *Familiaridad con la editorial como criterio de selección*

Mientras que en algunas ocasiones los Estudiantes de grado de Magisterio de Primaria y los Maestros en ejercicio decían haber utilizado la editorial como criterio de selección (40,2 y 44,1% respectivamente), los Estudiantes de Infantil decían haberlo hecho sólo en un 27,8%. Al mismo tiempo, mientras que los Maestros en ejercicio decían hacerlo casi siempre en un 22% de los casos, un 10,9% de los Estudiantes de Primaria dijo hacerlo, encontrándose que estas diferencias eran significativas ($\chi^2_2=21,06$, $p=.002$), tal y como puede observarse en la Tabla 30.

TABLA 30. La editorial como criterio de selección

		Item 2g Al escoger un libro DE FICCIÓN he tenido en cuenta si conozco la editorial			
		Nunca %	A veces %	Casi siempre %	Siempre %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	61,9	27,8	7,2	3,1
	Primaria	43,5	40,2	10,9	5,4
Maestros en ejercicio		27,1	44,1	22,0	6,8

- *El gusto por las ilustraciones como un criterio de selección*

También hemos encontrado diferencias en el caso de las *ilustraciones* como criterio de selección ($\chi^2_6=28,14$, $p=.000$). En este caso, un 38,1% de los Estudiantes de Grado de Infantil decían haberlo hecho casi siempre, mientras que esos porcentajes bajaban en el caso de los de Primaria (30,8%) y los Maestros en ejercicio (20,3%). Además, el 33,9% de los Maestros en ejercicio decía no seleccionar los cuentos en función de las ilustraciones *nunca*, mientras que este porcentaje descendía a un 26,4% en el caso de los de Primaria y un 10,3% en el caso de los Infantil, luego parece que los resultados indican que para los Estudiantes de Infantil las ilustraciones son un criterio de selección importante. Sin embargo, más arriba el 49% de este grupo decía tener *poca* información sobre estilos ilustrativos y el 19,4% de ellos decía no tener *nada*.

TABLA 31. Las ilustraciones como criterio de selección

		Item 2h Al escoger un libro DE FICCIÓN he tenido en cuenta si me atraen las ilustraciones			
		Nunca %	A veces %	Casi siempre %	Siempre %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	10,3	34,0	38,1	17,5
	Primaria	26,4	35,2	30,8	7,7
Maestros en ejercicio		33,9	45,8	20,3	0,0

- *Criterios que nunca se han tenido en cuenta.*

Cuando analizamos sus respuestas de aquellos criterios que *nunca* habían tenido en cuenta a la hora de seleccionar un cuento de ficción, nos encontramos los resultados que aparecen en la Tabla 32.

TABLA 32. Criterios que nunca se tienen en cuenta a la hora de escoger un libro de ficción. Resultados en porcentajes

		Al escoger un libro NUNCA he tenido en cuenta							
		Intereses	Premio	Actual	Empatía	Familiares	Autor	Editorial	Ilustraciones
Estudiantes de Magisterio	Infantil	4,1	52,6	10,3	3,1	11,5	40,6	61,9	10,3
	Primaria	4,3	31,5	7,7	5,6	14,3	26,4	43,5	26,4
Maestros en ejercicio		0,0	25,0	1,7	0,0	1,7	28,3	27,1	33,9

Como podemos observar, el criterio menos utilizado es el de la editorial, seguido por el de si el premio ha recibido algún premio y finalmente el de las ilustraciones, aunque este sea el más utilizado en el grupo de Estudiantes de Grado de Infantil. Por otra parte, los criterios más utilizados para seleccionar cuentos infantiles son los intereses de los alumnos y si desarrollan la empatía. Estos resultados serán comentados en el apartado de conclusiones.

4.5.3. Número de cuentos leídos

Respecto al número de cuentos leídos, cabe destacar que esta pregunta estaba formulada de forma distinta para los grupos. A las y los Estudiantes de Magisterio les preguntábamos cuántos cuentos habían leído hasta ahora en la universidad. En el caso de las Maestras y Maestros, les preguntábamos cuántos cuentos leían por semana, aproximadamente.

En el caso de los Estudiantes (ante la pregunta ¿cuántos cuentos has leído hasta ahora en la universidad?), hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos, siendo los Estudiantes de Infantil los que dicen haber leído más cuentos, en comparación con los Estudiantes de Primaria ($\chi^2_4=19,39$, $p=.001$). La mayoría de ellos, sin embargo, señalan haber leído menos de 10 cuentos, lo que resulta un poco sorprendente, tratándose de alumnos de tercer curso del Grado de Magisterio.

TABLA 33. ¿Cuántos cuentos has leído hasta ahora?

		Item 1i ¿Cuántos cuentos infantiles, aproximadamente, has leído hasta ahora en la universidad?				
		Ninguno	1-10 cuentos %	11-20 cuentos %	21-40 cuentos %	40à cuentos %
Estudiantes de Magisterio	Infantil	8,0	64,0	10,0	2,0	16,0
	Primaria	21,0	72,0	2,0	0,0	5,0

En el caso del profesorado en ejercicio, cuando les preguntamos cuántos cuentos leían por semana, encontrándose la mayor parte de las respuestas entre los dos cuentos, si bien un 45% señala leer entre tres y diez cuentos por semana.

TABLA 34. ¿Cuántos cuentos lees aproximadamente a la semana?

		Item 1i ¿Cuántos cuentos, aproximadamente, lees por semana?			
		Ninguno %	1- 2 cuentos %	3-5 cuentos %	6-10 cuentos %
Maestros en ejercicio		5,0	50,0	38,3	6,7

Estos resultados son interesantes en su relación con los que obtuvimos cuando profundizamos la investigación con el grupo de discusión realizado con maestras y maestros en ejercicio en el Estudio 3 de esta tesis, y que pre-

sentaremos en el siguiente capítulo. Por este motivo, estos resultados serán comentados más adelante en el apartado de conclusiones.

4.5.4. *La educación para la igualdad*

El tercero de nuestros objetivos en este estudio era relacionar los usos y la selección de la literatura infantil con respecto a la educación para la igualdad, dada la situación de desigualdad entre hombres y mujeres comentada en la introducción teórica y la importancia de potenciar prácticas educativas que promuevan la igualdad de género. Estos temas se trataron en este segundo estudio, así como en el tercer estudio llevado a cabo con un grupo de discusión de maestras en ejercicio, al que nos referiremos en el próximo capítulo.

Recordemos que los objetivos que nos planteábamos en el tercer punto eran los siguientes:

- Si pensaban que abordar situaciones actuales sobre la desigualdad entre mujeres y hombres y sobre la diversidad familiar deberían ser discutidas en las escuelas de Educación Infantil y Primaria.
- Analizar su grado de acuerdo con la posibilidad de seleccionar cuentos en función de determinados baremos de igualdad de género. Queríamos averiguar si pensaban que era responsabilidad del profesorado, por un lado, y por otro si esto podría llegar a tener algún tipo de influencia en el proceso de desarrollo y construcción del género de niñas y niños.

A continuación pasamos analizar los resultados para las siguientes cuestiones.

4.5.4.1. ¿La situación actual de desigualdad entre hombres y mujeres debe ser debatida en los colegios?

En relación a esta cuestión, los resultados obtenidos nos muestran qué tal y como esperábamos en nuestra segunda hipótesis 2, tanto las Maestras y Maestros en ejercicio como las y los Estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria se mostraron dispuestos a trabajar con temas de desigualdad de género en los colegios de Infantil y Primaria. Sin embargo, si bien la mayoría de participantes del grupo de Maestros en ejercicio estaba de acuerdo con que *los problemas fundamentales de desigualdad entre mujeres y hombres que existen hoy en día deberían tratarse en las aulas de Infantil y Primaria*, lo estaban con un porcentaje (76,4%) significativamente menor en comparación con el resto de los grupos ($\chi^2_2=30,06$, $p=.000$) (ver Figura 54).

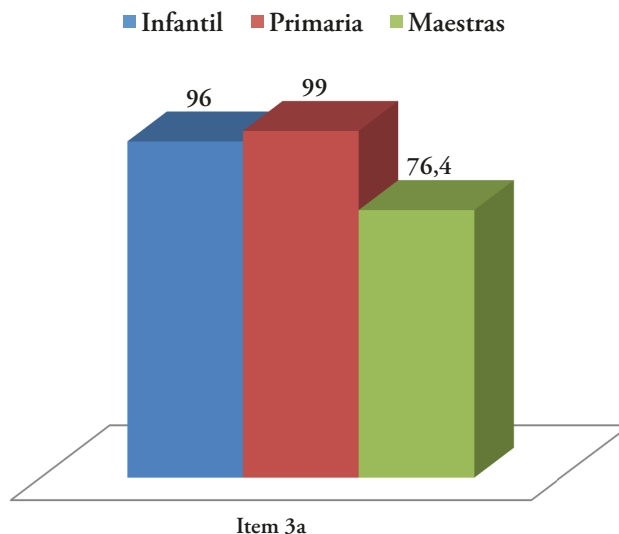


FIGURA 54. Los problemas fundamentales de desigualdad entre mujeres y hombres que existen hoy en día deben tratarse en las aulas de Infantil y Primaria

4.5.4.2. ¿Es responsabilidad de las escuelas seleccionar los cuentos que se leen en función a unos estándares de igualdad de género?

En este apartado queríamos saber qué pensaban nuestros participantes acerca de la selección de libros teniendo en cuenta determinadas consideraciones sobre los estereotipos de género. Tres ítems del cuestionario estaban dedicados a este punto (ítems 3b, 3c y 3d).

Aunque la mayoría de los participantes estaban de acuerdo con que «*los colegios, como instituciones educativas, deberían asegurarse de que la selección de cuentos que utilizaban cumplían unos estándares de igualdad*» (ver Figura 55), hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos cuando hemos comparado a los Maestros en ejercicio con los Estudiantes de Magisterio ($\chi^2_2=22,12$, $p=.000$). Aunque la mayoría de los participantes están de acuerdo con que *la selección de cuentos debería cumplir unos estándares de igualdad (ítem 3c)*, resulta interesante destacar que el 23,3% de los Maestros en ejercicio no estaba de acuerdo con esta afirmación.

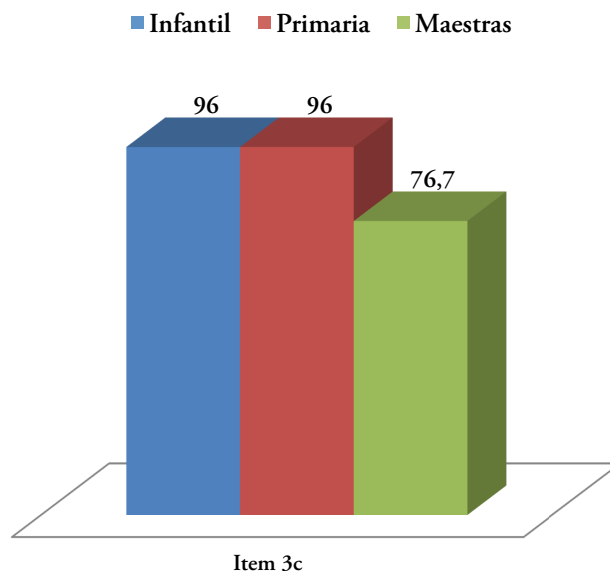


FIGURA 55. Las escuelas deberían asegurarse de que la selección de cuentos cumplen con estándares de igualdad

4.5.4.3. ¿Afectan los cuentos el proceso de desarrollo y construcción de género?

Otro aspecto que nos interesaba era saber las opiniones de nuestros participantes sobre el impacto de los cuentos en la formación de estereotipos de género. Los ítems 3b y 3d del cuestionario estaban dedicados a este objetivo y los resultados se pueden observar en la Figura 56.

Por una parte, la mayoría de los participantes creían que *el número de protagonistas masculinos y femeninos en los cuentos afectaba a la socialización de género* (53,5% en el caso de los Estudiantes de Magisterio de la especialidad de Infantil, 57,6% en el caso de los de Primaria y 66,7% en el caso de los Maestros en ejercicio), no encontrándose diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_2=2,66$, $p=.263$).

Al contrario de lo que esperábamos encontrar en nuestra hipótesis 3, cabe destacar que no existe una opinión homogénea de los participantes con respecto a su concienciación acerca de la influencia que la ficción tiene en el proceso de desarrollo y construcción del género de niñas y niños.

Las respuestas cuando preguntamos a nuestros participantes si *los estereotipos de mujer transmitidos a través de los cuentos en cuanto a autoestima, independencia, asertividad, etc., afectaban el problema de violencia de género actual* estuvieron muy debatidas entre el acuerdo y el desacuerdo. Así, alrededor del 42% estaba en desacuerdo y un 58% estaba de acuerdo en todos los grupos, con lo que no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_2=0,15$, $p=.992$).

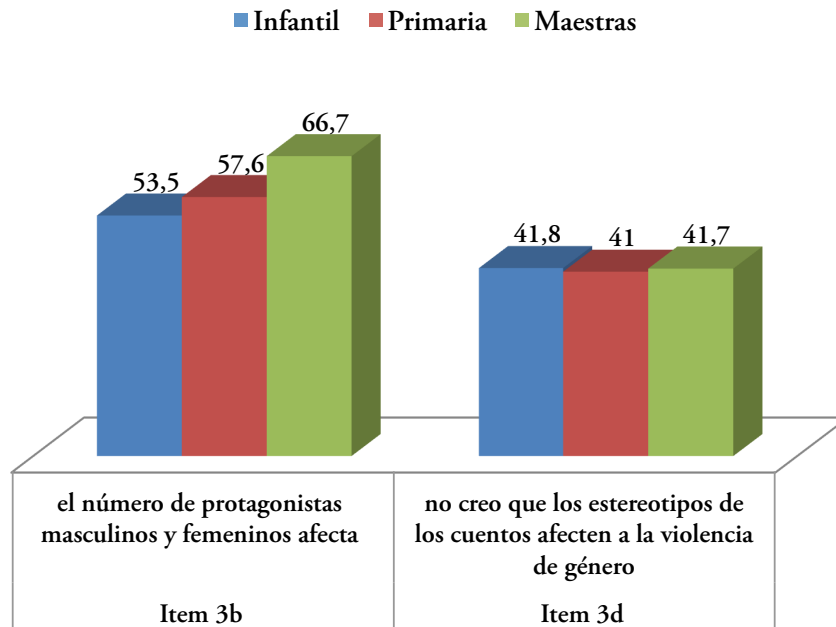


FIGURA 56. ¿Los cuentos, afectan la socialización de género?

A la vista de estos resultados, podemos ver que a pesar de los esfuerzos realizados por parte de la comunidad académica dedicada a la investigación de la literatura infantil para demostrar que existe una alta estereotipación de género en los libros infantiles (Garita, 2004; Cao, 2002; Anderson y Hamilton, 2005; Gooden y Gooden, 2001; Kortenhuis y Demarest, 1993; Weitzman et al., 1972), por nombrar unos pocos, ya que se ha comentado con detalle en la introducción teórica, y que estos estereotipos tienen un impacto sobre el proceso de desarrollo y construcción del género y la autoestima (Clark, 2002; Ochman, 1996), podemos observar que no son ideas aún muy arraigadas entre el colectivo de maestros, tanto los que ya están trabajando como los que se encuentran en su periodo de formación.

4.5.5. Sobre la diversidad familiar

El segundo tema que nos interesaba abordar como parte del tercer objetivo era explorar las ideas que tenían las y los participantes respecto a la importancia de utilizar la literatura infantil en las aulas para promover la diversidad familiar. Específicamente nos interesaba conocer lo que pensaban respecto a las familias homoparentales, es decir, si exponer a los niños/as a cuentos como el de *Tres con Tango* podía ser considerado como parte del currículum (ítem 4a) y si este conocimiento resultaba beneficioso para niñas y niños (ítem 4b).

Los resultados que obtuvimos mostraron que existían diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=8,25$, $p=.016$). De una manera positiva, obtuvimos que el grupo de Maestros en ejercicio fue el que mostró un porcentaje más alto de participantes (78,2%) que estaban de acuerdo con que forma parte del currículum en Infantil y Primaria exponer a los niños/as a la existencia de las familias homoparentales, tal y como puede observarse en la Figura 57, que aparece a continuación. Sin embargo, nos sorprendió el 44,9% de Estudiantes de Grado de Primaria que pensaran que no forma parte del currículum.

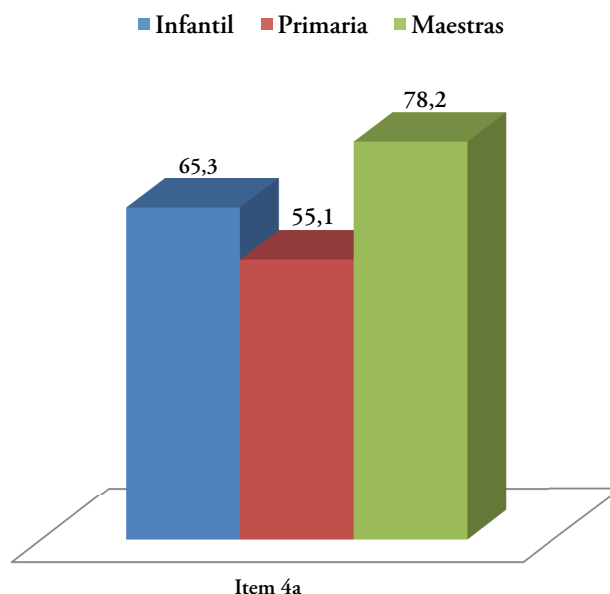


FIGURA 57. Representar la homo-parentalidad forma parte del currículum

A pesar de estos resultados, más del 90% en todos los grupos opinaba que era beneficioso para niñas y niños saber que existen familias homoparentales en su sociedad (ítem 4b), como podemos observar en la Figura 58, y no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2=0,51$, $p=.775$).

4.5.6. *La calidad de las obras literarias*

Nuestro siguiente objetivo específico de este estudio era indagar en las ideas de nuestros participantes sobre aspectos relacionados con la calidad literaria de las obras de literatura infantil, ya que este aspecto fue mencionado en varias ocasiones en el primer estudio y dada la situación de la literatura infantil, que en ocasiones es considerada como sub-género literario.

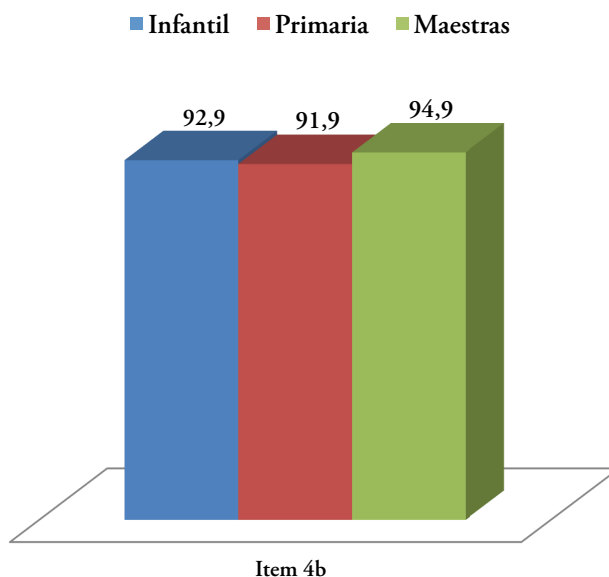


FIGURA 58. Es beneficioso para niñas y niños saber sobre todo tipo de familias

En este caso y tal y como podemos observar en la Figura 59, los datos muestran que un porcentaje muy alto de docentes en ejercicio y estudiantes de Magisterio de Infantil pensaban que los cuentos utilizados en Infantil y Primaria deberían tener cierta calidad literaria reconocida tanto en su estilo como en su contenido, en contraste con los estudiantes de Magisterio de Primaria que mostraban un menor grado de acuerdo con esta idea ($\chi^2_2=9,32$, $p=.009$).

Asimismo, resulta interesante comparar estos resultados con los que obtuvimos más arriba cuando les preguntábamos si tomaban en consideración los premios de los cuentos a la hora de escogerlos. En este caso, resulta interesante observar que si bien en la pregunta 5 (ítem a) el 51% de los Estudiantes de Magisterio de Infantil señalaban que *nunca* tenían en consideración si el cuento tenía un premio a la hora de escogerlo (ver Figura 53 en el apartado de la parte de criterios de selección de la literatura infantil), no obstante el 96% del mismo grupo pensaba ahora que los cuentos debían tener *reconocida* calidad literaria (ver Figura 59). Lo mismo ocurría con los otros dos grupos, donde si bien aproximadamente el 30% de ellos *nunca* tenía en cuenta si el libro tenía un premio a la hora de escogerlo, no obstante el 85% de ellos ahora pensaba que los cuentos debían tener *reconocida* calidad literaria.

Cabe señalar aquí que el tema de la calidad de las obras literarias resulta complicado ya que en este ámbito influyen muchos factores, al mismo tiempo que puede decirse los parámetros y criterios de calidad han variado y siguen variando en función de los diferentes conceptos de infancia y de la literatura que ha sido considerada como más adecuada para esta etapa de la vida (Colo-

mer, 1998), los cuales han ido desarrollándose y modificándose a lo largo de la historia. Por este motivo, al ser la calidad un concepto íntimamente ligado al momento histórico, especialmente en el caso de la literatura infantil, les preguntamos si pensaban que era importante, al leer los cuentos, dar información sobre la época literaria a la que pertenecían, para que así los niños/as entendieran mejor el mensaje transmitido a través de ellos (ítem 5b). En este caso, hemos encontrado diferencias entre los grupos ($\chi^2=19,70$, $p=.000$), siendo el grupo de Estudiantes de Grado en Primaria los que obtuvieron un porcentaje más alto de respuestas a favor de dar este tipo de información (91,9%) en comparación con los otros dos grupos.

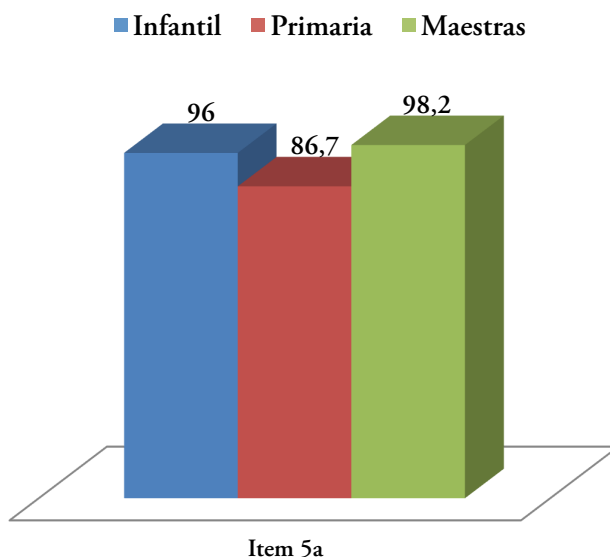


FIGURA 59. Reconocida calidad literaria

Aunque los resultados totales son bastante positivos, ya que la mayoría de participantes pensaba que era importante dar información de la época literaria a la que pertenecen los cuentos, es importante destacar que el 33,7% de los Estudiantes de Grado de Infantil están en desacuerdo, seguidos del 27,3% de docentes en ejercicio. Las implicaciones de estos resultados se comentarán más adelante.

4.5.7. Nivel de conocimiento sobre la literatura infantil

Nuestro último objetivo fue analizar el conocimiento que tenían maestros en ejercicio y los estudiantes de Magisterio sobre autores, ilustradores y títulos y averiguar cuáles eran sus autores favoritos para trabajar en el aula. Debido a

la gran variedad de respuestas nos ha sido imposible categorizar los resultados para llevar a cabo un análisis estadístico de los datos. No obstante, pasaremos a describir los principales resultados obtenidos.

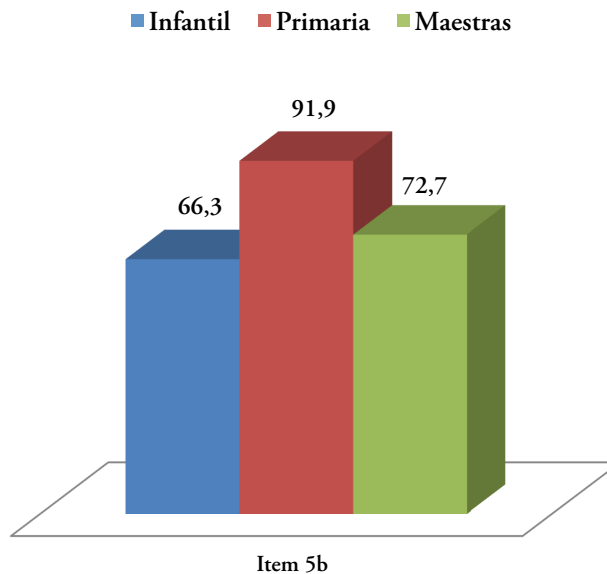


FIGURA 60. ¿Dar información de la época literaria?

Los autores más nombrados por el grupo de Estudiantes de Magisterio de Infantil fueron Gloria Fuertes (16,4%) y los hermanos Grimm (5,5%), mientras que los tres autores más nombrados en el grupo de Estudiantes de Magisterio de Primaria fueron Gloria Fuertes (8,6%), Laura Gallego García (6%) y Elvira Lindo (3,6%). En el grupo de Maestros en ejercicio los autores más nombrados fueron Gloria Fuertes (11,2%) y los hermanos Grimm (3,4%).

En cuanto a los títulos, el más valorado por los Estudiantes de Magisterio (17,1%) fue *A qué sabe la Luna*, seguido por *El Principito* (5,8%) y *Elmer* (5,7%). En el grupo de Estudiantes de Primaria el cuento más mencionado fue *El Principito* (9,9%), seguido de *Harry Potter* (9,9%) y por *Manolito Gafotas* (4,4%). El 11% de los Maestros en ejercicio pensaban que *El Principito* era uno de los mejores cuentos para leer, seguido por *A qué sabe la luna* (7,1%). Un 4,2% de este grupo también citó títulos ingleses como *The Very Hungry Caterpillar*, o *The Gruffalo*.

Con lo que respecta a los ilustradores, en cuyo ítem el número de respuestas bajó considerablemente, el grupo de Estudiantes de Infantil nombró a ilustradores como *Leo Leoni*, *Quentin Blake* y *Violeta Maurel*, mientras que los Estudiantes de Primaria nombraron a *Quino* y *Uberuaga*. Los Maestros en ejercicio no contestaron a este ítem.

CAPÍTULO 5

Estudio 3: Los usos de los cuentos infantiles en el aula: Un estudio cualitativo sobre las representaciones y las prácticas educativas de maestras de Educación Infantil

5.1. INTRODUCCIÓN

En el primer y segundo estudio hemos hecho una aproximación a las concepciones que tienen los estudiantes de universitarios tanto de Magisterio como de otras titulaciones y los maestros de Educación Infantil y Primaria acerca de los usos y funciones de los cuentos infantiles en relación con temas como la representación de la homoparentalidad y la educación para la igualdad. Asimismo, hemos explorado las ideas de los maestros en formación y en ejercicio acerca de sus criterios de uso y selección de los cuentos.

Al finalizar los dos estudios anteriores, nos dimos cuenta de que cada uno de ellos trataba cuestiones que eran susceptibles de un estudio de campo más cualitativo, y que se prestaban a una discusión que requería más profundidad que la conseguida a partir de la utilización de una metodología cuantitativa como son los cuestionarios para explorar temas sobre la literatura infantil, sus usos, su selección y sus limitaciones, ya que en cada uno de estos aspectos influyen una serie de factores (restricciones por la ideología del colegio, criterios personales del docente, etc), que son muy complejos de incluir en un estudio cuantitativo.

Por este motivo, elegimos completar la tesis con un tercer estudio utilizando un método de tipo cualitativo (Berg y Lune, 2004) a través de la realización de un grupo de discusión. A diferencia de los otros dos estudios anteriores, en este tercer estudio nuestras participantes han sido un grupo de maestras que cuentan con experiencia docente en Escuelas de Educación Infantil.

Partíamos de la base de los resultados obtenidos en la parte cuantitativa, donde maestras y maestros en ejercicio y en formación coincidían en señalar

la importancia de la narrativa para diversos fines, entre ellos la comprensión de las relaciones humanas. En el presente estudio quisimos observar hasta qué punto el hecho de que los maestros pensaran que las narrativas infantiles son una herramienta educativa importante a la hora de entender las relaciones humanas, se veía reflejado necesariamente en las prácticas educativas que son promovidas dentro del aula. Y en el caso de que esto no fuera así, nos interesaba averiguar cuáles eran los motivos por lo que esto no ocurría y quienes pensaban que eran los que tenían esa responsabilidad. Por otra parte, si los maestros pensaban que la literatura infantil es importante para la comprensión de su sociedad, cabría imaginarse que el espacio para la lectura juega un papel primordial en el contexto escolar.

Nuestra intención al utilizar un grupo de discusión era, en primer lugar, profundizar en las ideas de nuestros participantes sobre diferentes temas relacionados con los usos y funciones de los cuentos infantiles en el aula por parte de docentes en ejercicio, desde una perspectiva más centrada en el análisis de las distintas prácticas educativas que son llevadas a cabo dentro del aula en este ámbito.

De forma más específica, pretendíamos conocer cuáles eran los cuentos que utilizaban para trabajar distintos temas como la diversidad familiar y la co-educación, y cuáles eran los criterios específicos seguidos para seleccionar las narrativas infantiles.

Por último, nos interesaba profundizar en las opiniones que tenían sobre sus criterios de selección y su formación percibida sobre literatura infantil, indagando en los autores/libros/ilustradores que más utilizaban y los motivos.

5.2. OBJETIVOS

A continuación presentamos los objetivos específicos de este estudio:

1. En relación con los usos educativos y las funciones de la narrativa infantil, los objetivos fueron los siguientes:
 - 1.1. Conocer cuáles eran los usos y funciones que otorgaban las maestras en ejercicio a los cuentos infantiles en su práctica real. Y de forma más específica, nos interesaba conocer cuál es el peso real otorgado a las narrativas infantiles en la realidad diaria del contexto escolar.
2. En relación a los usos de los cuentos, la diversidad familiar y la co-educación, los objetivos fueron los siguientes:
 - 2.1. Indagar los posibles prejuicios existentes ante las familias homoparentales.
 - 2.2. Conocer sus ideas respecto a las posibles presiones u obstáculos que impiden el uso de la narrativa infantil para tratar el tema de la diversidad familiar en el aula.

- 2.3. Conocer la opinión que tenían maestras y maestros sobre la igualdad de género en la literatura infantil y su posible relación con las desigualdades sociales.
3. En cuanto a los criterios de selección de los cuentos y la formación en literatura infantil, los objetivos fueron los siguientes:
 - 3.1. Profundizar en los mecanismos y/ o criterios de selección de cuentos infantiles que entran en juego en el día a día de la realidad escolar.
 - 3.2. Conocer la opinión de maestras y maestros sobre su formación o nivel de conocimiento que tenían en literatura infantil.

5.3. HIPÓTESIS

Hipótesis 1. Dados los resultados obtenidos en el primer estudio con respecto a la unanimidad por parte de los maestros en cuanto a los usos de los cuentos infantiles y sus funciones (la Literatura Infantil como herramienta para la comprensión de las relaciones sociales, como herramienta para comprender la diversidad, etc), esperábamos encontrar que la lectura de libros cobraría un papel primordial en las aulas de Educación Infantil y que las maestras, a la hora de planificar sus actividades, incluirían la lectura dentro de éstas.

Hipótesis 2. Aunque los resultados del primer estudio de esta tesis mostraron la existencia de ciertos prejuicios contra cuentos que reflejaran familias homoparentales, dado el 30% de Maestros en ejercicio que opinaban que este libro no podía utilizarse como material educativo y del 40% en contra de que este libro fuera premiado, junto con un 36% que pensaba que los niños y niñas de Infantil y Primaria no tenían la suficiente madurez para comprenderlo, esperábamos encontrar posturas contrarias ante la utilización de cuentos como *Tres con Tango*, o de algunos impedimentos contra el uso de cuentos que reflejaran familias homoparentales.

En este sentido y dado que un alto porcentaje de participantes pensaba que los maestros tenían que ajustarse a la filosofía del centro a la hora de elegir los cuentos, y que los cuidadores eran los que debían decidir, esperábamos que nombraran tanto el tipo de centro educativo como las familias como impedimentos para utilizar cierto tipo de cuentos. Asimismo, y dado que el 70% de ellos no conocían cuentos que reflejaran familias no tradicionales homoparentales, esperábamos que los participantes no conocieran muchos cuentos de este tipo.

Hipótesis 3. A juzgar por la homogeneidad obtenida en las respuestas con respecto a la igualdad de género en el Estudio 2 de esta tesis, ya que el 66,7% de los Maestros en ejercicio pensaba que el número de protagonistas masculinos y femeninos en los cuentos afectaba a la socialización de género, pensába-

mos encontrar que las maestras de este estudio compartirían dicha opinión y que tendrían en cuenta los estereotipos de género transmitidos a través de los cuentos a la hora de seleccionarlos.

Hipótesis 4. Igualmente esperábamos obtener, según lo obtenido en el Estudio 2, resultados similares con respecto a los criterios de selección que nombraron en dicho estudio. Así, por orden de mayor a menor importancia a la hora de tener en cuenta como criterio de selección obtuvimos que los maestros de nuestro estudio tenían en cuenta: que el cuento desarrollara la empatía, que respondiera a los intereses de niñas y niños, que tratara de temas actuales, que incluyera situaciones familiares similares a las de las niñas y niños, que les gustaran las ilustraciones, que conocieran al autor, y en último lugar que tuvieran un premio o que conocieran la editorial. Por este motivo, esperábamos encontrar que fueran éstos los motivos más nombrados en el grupo de discusión.

Hipótesis 5. En cuanto al nivel de conocimiento autopercebido que tienen maestras en ejercicio sobre su formación en literatura infantil y en relación a lo obtenido en el Estudio 2, donde decían tener más conocimiento sobre cuentos que reflejaran una diversidad, la comprensión entre distintos grupos sociales y de temas relacionados con derechos humanos básicos, pensábamos encontrar resultados similares. Así, esperábamos que las participantes de nuestro estudio, hablando sobre su conocimiento autopercebido sobre literatura infantil nombraran cuentos relacionados con estos temas.

5.4. MÉTODO

5.4.1. *Diseño*

Para la consecución de estos objetivos se recurrió al empleo de una metodología cualitativa a través de la realización de un grupo de discusión, con el objeto de aproximarse a las dimensiones más subjetivas, tanto personales como colectivas de los discursos que las participantes desarrollan en torno a una temática. La utilización de esta metodología cualitativa nos permitió conocer de manera más profunda el papel que se atribuye a la literatura infantil dentro del contexto escolar. Si las experiencias de simulación narrativa tienen implicaciones importantes en distintos ámbitos de nuestra vida ya que hacen posible la comprensión de otras personas distintas a nosotras mismas (Alexander, Miller y Hengst, 2001; Mar, Oatley y Peterson, 2009; Mar y Oatley, 2008; Narvaez, 2001; Oatley, 1999; Tsai, Louie, Chen y Uchida, 2007), parecería lógico pensar que maestras y maestros le dan un papel fundamental dentro del contexto del aula. Y no sólo eso, sino que además se seleccionarían de alguna manera los materiales de lectura para llegar a aquellos objetivos generales que se plantea la educación en general y en particular los reflejados en el currículum.

La representatividad de las informaciones recogidas mediante técnicas cualitativas se basa en una fiabilidad intensiva (más centrado en la profundidad, coherencia y significatividad social de los discursos), y no ya extensiva como en los métodos cuantitativos (más centrado en la representatividad estadística de las encuestas).

Por ello, el propio diseño de los grupos de discusión es una operación crucial y conscientemente realizada, que surge de las hipótesis de trabajo y forma parte central del proceso de investigación y de análisis.

Cabe señalar que si bien para el grupo de discusión se empleó un guión de discusión, no obstante este guión se adaptó a la línea natural de conversación que surgió en el grupo de discusión. Diseñamos preguntas abiertas para explorar las ideas de nuestras participantes sobre los tres puntos nombrados anteriormente: los usos y las funciones de la literatura infantil, los usos en relación con la co-educación y la diversidad familiar y los criterios de selección de los cuentos y la formación en literatura infantil. Preguntas como las que siguen a continuación formaron parte de nuestro guión inicial, aunque luego éste se extendió con los comentarios que surgieron de manera natural:

1. ¿Cuándo y cuántos cuentos leéis al día en clase? ¿Por qué?
2. ¿Qué cuentos se leen? ¿Quiénes los seleccionan? ¿Los seleccionan las propias maestras y maestros? ¿El equipo directivo? ¿Las editoriales? ¿Las niñas y los niños?
3. ¿Existe un tiempo específicamente designado para leer cuentos? ¿Cuál? Descríbelo.
4. En previos estudios hemos encontrado la existencia de prejuicios por parte de algunas maestras o maestros en contra de utilizar en el aula cuentos que hablan sobre familias homoparentales. ¿Qué pensáis de estos resultados? ¿Por qué?
5. ¿Creéis que existen obstáculos para tratar el tema de la homoparentalidad en los colegios? ¿Por qué? ¿Vosotros/as tenéis problemas para tratar este tema en vuestro colegio?
6. ¿Tendríais problemas si leyerais un libro como *Tres con Tango*? ¿Existe algún impedimento? ¿Cuál?
7. ¿Existen familias homoparentales en vuestro colegio? La existencia de este tipo de familias, ¿ha modificado la selección de cuentos que se leen?
8. ¿Crees que maestras y maestros deberían de tener en cuenta los tipos de familia que tienen en su aula a la hora de seleccionar los cuentos?
9. ¿Qué papel pensáis que tiene la mujer en los cuentos infantiles? ¿Cuál es vuestra opinión acerca de este tema? ¿Pensáis que tiene algún efecto sobre el proceso de desarrollo y construcción del género? ¿Pensáis que tiene alguna relación con las desigualdades de género actuales? ¿Por qué?
10. ¿Creéis que es importante contar algo de la época y el momento histórico en el que se escribieron los cuentos? ¿Sabéis algo/mucho sobre esto?
11. ¿Qué criterios de selección utilizáis a la hora de escoger un libro? ¿Por qué?
12. ¿Cómo valoraríais vuestro conocimiento sobre literatura infantil?

5.4.2. *Participantes*

Conseguir participantes para realizar grupos de discusión fue extremadamente difícil. Se propuso en los tres colegios de la zona Sur de la Comunidad de Madrid, donde trabajaban las maestras con experiencia docente que participaron en esta tesis. A pesar de esto, sólo se consiguió contar con un grupo de discusión, formado por maestras en ejercicio, aunque sí pudimos conseguir que todas ellas tuvieran más de 5 años de experiencia docente.

Nuestro grupo de discusión consistió en seis profesoras que trabajaban en la etapa de Educación Infantil en un colegio privado de la zona Sur de la Comunidad de Madrid, que utilizaban cuentos infantiles diariamente en su trabajo. En la Tabla 35 podemos observar los datos de los años de experiencia, edad y género de las participantes. Cabe señalar que los nombres que aparecen no son reales, para conservar el anonimato de las participantes.

TABLA 35. Género, edad, años de experiencia docente y nombre de las participantes del grupo de discusión

Género	Edad	Años de experiencia	Nombre falso
Mujer	29	6	Carmen
Mujer	31	7	Jimena
Mujer	32	7	Clara
Mujer	33	8	Laura
Mujer	39	13	Lucía
Mujer	53	25	Rebeca

5.4.3. *Procedimiento*

El grupo de discusión se realizó un día laboral, en 2013, después de la jornada de trabajo, y tuvo una duración aproximada de 50 minutos. La coordinadora del grupo lanzaba las preguntas e intentaba indagar en las respuestas de las participantes, pidiendo clarificación en los casos en los que se consideraba necesario. Hubo ocasiones en las que fue posible la discusión sobre temas que no necesariamente estaban en el guión, pero que surgieron a partir de los temas preparados. En estos casos, se les brindó la posibilidad de expresar su opinión y hablar de los temas que surgían.

Si bien todo el presente informe de resultados que presentamos a continuación se basa en la información recolectada en el grupo de discusión, creemos interesante comentar aquí brevemente el funcionamiento general de la dinámica y señalar algunos de los rasgos comunes que se dieron en el «tono» y el desarrollo del mismo.

Como hemos comentado, la sesión duró menos de una hora y fue grabada y transcrita para su posterior análisis en profundidad. Las asistentes fueron invitadas a una merienda en señal de agradecimiento por su participación en el grupo.

La moderadora fue una de las responsables de la investigación. Su estilo no fue muy directivo ya que las maestras presentaron un interés natural por el tema y la discusión fue bastante fluida.

El estímulo inicial del grupo apuntó a la realidad de las maestras en el día a día a la hora de seleccionar los cuentos, según una formulación similar a la que sigue:

«Estamos realizando un estudio sobre los usos y la selección de la literatura infantil en relación con diversos aspectos como la diversidad familiar o la igualdad entre hombres y mujeres. Queremos saber qué actitudes hay respecto a estos temas por parte de las maestras y los maestros, al mismo tiempo que queremos conocer un poco más de cerca la realidad con respecto a los usos de la literatura dentro del aula. Entonces, si os parece, para empezar, pues podíamos hablar de los criterios que vosotras utilizáis día a día para seleccionar los cuentos...»

En cuanto al «*tono*» general de la reunión, hay que notar que el tema suscitó un interés inmediato y parecía de alguna manera que las maestras se sentían cómodas a la hora de hablar de estos temas en un ambiente ajeno a la escuela pero académico. Todas las maestras mostraron una actitud bastante animada y participativa.

A medida que se profundizó en las dinámicas, la discusión se animó y pudimos indagar de manera más profunda en la realidad con la que interesantes materiales de lectura y libros actuales se pueden encontrar en un colegio. En ocasiones, tal como veremos más adelante, algunos comentarios y opiniones sobre los usos de los cuentos infantiles dejaban notar cierta actitud apática que situaba el locus de control sobre los usos de la literatura en agentes ajenos al cuerpo de docentes. Estos y otros comentarios se analizarán con detalle a continuación.

5.5. RESULTADOS

5.5.1. *Discursos sobre los usos educativos y funciones de la narrativa infantil*

Es interesante recordar, antes de pasar a analizar los resultados del grupo de discusión sobre los usos de la narrativa, los resultados obtenidos en el primer estudio de esta tesis. Recordemos que, de manera general, las conclusiones mostraron que los maestros en ejercicio piensan que los cuentos no solamente sirven para entretener, sino que son una buena herramienta para aprender sobre las relaciones sociales, facilitan la comprensión de otras personas que son diferentes a nosotros mismos, son un medio que permite

impartir contenidos sobre cómo está organizado el mundo y favorecen la capacidad de empatía.

Dados estos resultados, y el hecho de que algunos de los usos mencionados con anterioridad forman parte del currículum de Educación Infantil en varios puntos, cabría esperar que maestras y maestros dedicaran parte de su tiempo a seleccionar obras de literatura infantil para conseguir al menos un doble objetivo. En primer lugar, promover actitudes y comportamientos en las niñas y los niños dirigidos a lograr una mejor comprensión y reconocimiento hacia una serie de cuestiones sociales importantes como son la igualdad de género y la diversidad familiar. Y en segundo lugar, cabría igualmente esperar que maestras y maestros se vieran abocados a la tarea de promover actitudes positivas hacia la lectura de textos en los jóvenes lectores. O bien, al menos, que las horas de lectura formaran parte esencial de la labor diaria de un maestro.

Como mencionábamos en la introducción teórica, para la etapa de Educación Infantil en España (España, 2006), tal y como queda reflejado en el Capítulo I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el Artículo 2, donde se habla de los fines de la educación española, se establece que el sistema educativo español debe estar orientado a la consecución de varios fines. Dentro de ellos, algunos (los nombrados a continuación) hacen referencia específica a temas de igualdad, comprensión y valoración de la pluralidad cultural:

- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos (...).
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad *como un elemento enriquecedor de la sociedad*.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Además, en el Título I del Capítulo IV, donde se concretan las enseñanzas y su ordenación, en el Artículo 13 (especialmente dedicado a Educación In-

fantil), se establecen como los objetivos para dicha etapa. Entre ellos, podemos ver cómo los siguientes hacen una referencia específica a temas de aceptación de la diferencia y por tanto de igualdad. Citamos:

- La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:
 - a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
 - b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
 - e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Aunque este grupo de discusión se llevó a cabo con profesoras de Educación Infantil, es interesante señalar en lo respectivo a la LOMCE (aunque en este caso para lo concerniente a la etapa de Educación Primaria) se establecen los siguientes objetivos:

- La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:
 - a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
(...)
 - d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Por otra parte, dentro de los contenidos específicos de cada área, en segundo bloque (Valores cívicos y sociales), referido la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales se establece como cometido:

7. Actuar con tolerancia comprendiendo y aceptando las diferencias.
8. Analizar críticamente las consecuencias de los prejuicios sociales, reflexionando sobre los problemas que provocan y su efecto en las personas que los sufren.

Y en el Bloque 3, que atañe a la convivencia y los valores sociales, se plantea:

10. Comprender la declaración de la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o

- cualquier otra condición o circunstancia personal o social, aplicándola al análisis del entorno social.
12. Comprender la importancia de los derechos del niño valorando las conductas que los protegen.
 13. Comprender la correlación entre derechos y deberes, valorando situaciones reales en relación a los derechos del niño y respetando la igualdad de derechos de niños y niñas en el contexto social.
 14. Participar activamente en la vida cívica valorando la igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres.
 15. Comprender y valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de la familia, argumentando en base a procesos de reflexión, síntesis y estructuración.
 16. Respetar los valores socialmente reconocidos, conociendo y apreciando los valores de la Constitución española y los Derechos y Deberes de la Constitución española.
 17. Crear un sistema de valores propios realizando juicios morales basados en los derechos y deberes básicos de la Constitución española.

Como podemos observar, muchos objetivos hacen referencia de una manera u otra a la comprensión del entorno social. Por otra parte, y como venimos señalando en la introducción teórica, numerosos estudios actuales en psicología señalan la importancia de la narrativa para la consecución de tales objetivos. Finalmente, maestras y maestros admiten, como puede verse en los resultados del primer y segundo estudio de esta tesis, la importancia de los cuentos para tales funciones.

Con estos resultados, y como comentábamos en el apartado de las hipótesis, esperaríamos encontrar que,

- ya que cuatro de siete objetivos hacen alusión a la comprensión del mundo social
- y que los maestros creen que los cuentos son útiles para tales fines

la lectura de libros cobraría un papel primordial en Ed. Infantil y que maestras y maestros, a la hora de planificar sus actividades, incluirían la lectura dentro de éstas.

En nuestra opinión, parece lógico además pensar que un docente que persigue el objetivo X, y admite la utilidad del material Y para alcanzar tal objetivo, seleccione estos materiales Y con esmero, aunque de este punto nos encargaremos más adelante.

Es interesante señalar que cuando se sacó el tema de los usos educativos en relación con problemas de desigualdad actuales, aunque no surgieron discursos que contradijeran los resultados anteriores, sí que existieron reservas en cuanto al potencial de utilizar cuentos actuales y diferentes o bien debatir los cuentos tradicionales, para afectar de manera positiva en el estado de las cosas.

«Pues no sé, es que yo creo que luego, más que tú le digas al niño y le expliques por qué esto pasaba en esta época... creo que es un poco el entorno en el que te crías. Seguramente todos habremos leído los cuentos de pequeños porque antes no había tanta variedad y sin contarnos nada acerca de la Cenicienta, muchos tenemos pensamientos diferentes» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

En el análisis que aparece a continuación nos ocuparemos de todos los aspectos relacionados con los usos que aparecen en el grupo de discusión: cuándo y cuántos se utilizan y con qué fines. Aunque los aspectos relacionados con la selección se tratan en el punto tres, se incluyen en este apartado algunos comentarios relacionados con la selección por estar íntimamente relacionado con el uso que se le da a los cuentos.

5.5.1.1. ¿Cuándo utilizan las maestras los cuentos?

Parece que la lectura de cuentos es una actividad diaria. Ante la pregunta «¿Cuántos cuentos leéis al día aproximadamente?», la mayoría coincidían en señalar la frecuencia:

«Depende del día» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

«Yo uno al día» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

«Yo mínimo uno» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

Sin embargo, y desgraciadamente, a medida que se desarrollaba el grupo y la conversación se hacía más fluida, parece que la lectura en las aulas Educación Infantil no ocupaba tanto lugar como a las maestras les gustaría, y que las fichas y el trabajo sobre papel tenía mucha más carga.

«Lo contamos porque nos sobra tiempo, porque lo importante ahora mismo, hoy por hoy en este colegio es hacer fichas y fichas y fichas» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

(la lectura de cuentos está en) un plano muy secundario... secundario (Clara, 32 años, 7 experiencia)

La carga académica o la presión de los padres o del mismo centro han olvidado los objetivos del mismo para dicha etapa, y los maestros, en realidad, no tienen el tiempo que les gustaría (y que sería necesario) para la lectura. Incluso una maestra señaló que se leen los cuentos «para rellenar», pero al preguntarle sobre esta afirmación contestó lo siguiente,

«Por rellenar quiere decir que lees ese cuento, del que te gustaría hablar, pero es que sólo tienes ese hueco para rellenar ese tiempo y no le puedes sacar más provecho a lo que estás haciendo» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

Otra postura intermedia que surgió en los discursos es la de que la lectura sí que ocupa un lugar diario pero lo no hay es tiempo para hablar y comentar el libro. Esto, por otra parte, nos parece una pérdida de una oportunidad de oro para debatir y razonar sobre los objetivos mencionados anteriormente. Otra de las maestras señaló una falta de tiempo en el mismo sentido.

«Tenemos un montón de fichas, un montón de libros, matemática, gráfica... si no tuviéramos que trabajar tanto papel, yo creo que se enterarían de más cosas, y podríamos trabajar los cuentos más (...) porque lo que demandan es que se lleven a casa un bloque de libros terminados «Han trabajado un montón». Pero a lo mejor no han aprendido ni la mitad sólo por rellenar, cosas que podríamos haber ido más despacito, pero aquí se trabaja así» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

Dados estos resultados, aunque posiblemente las maestras de este estudio planifiquen algunas lecturas que están incluidas en sus unidades didácticas, no hemos encontrado, como planteábamos en nuestra primera hipótesis, que la lectura cobre un papel primordial en las aulas de Educación Infantil.

5.5.1.2. ¿Qué cuentos se leen?

Otra duda que nos surgía, vistos los resultados de la parte teórica, eran los tipos de libros que se leían. Si los maestros piensan que los cuentos son una herramienta fundamental para entender cómo está organizado el mundo, entonces pensarán que los niños y niñas aprenden cómo está organizado el mundo a través de los cuentos que les leen. Pero, ¿qué tipo de cuentos están leyendo?

A juzgar por la tónica general de los comentarios, no parece que la selección de libros sea parte de la labor de los maestros, sino que parece ser más producto del mismo grupo de niños y lo que traigan al azar a la clase:

«Pero nosotras dentro de clase leemos lo que nosotras queremos. ¿Sabes lo que pasa? Que en nuestra programación mensual, anual o lo que hagamos, no viene estipulado lo que tenemos que leer. Igual mañana me traen un libro de Barbie, y aunque me tenga que comer las tripas pues... si la niña lo ha traído con toda su ilusión porque le tocaba traer un libro, pues lo tienes que leer en clase, ¿sabes? Entonces el día que puedo leer un libro, leo el que yo quiero o el que me apetezca» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

En este sentido, obtuvimos comentarios acerca del origen de los libros que se leían en clase que nos parecen preocupantes.

«O los padres hacen limpieza en casa cuando los niños son mayores y te los dan, se los donan al colegio y te los dan a ti como biblioteca de aula, o tú haces limpieza en tu casa, y te los traes» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

En cuanto a la frecuencia de renovación, una de las participantes comentaba:

«Yo por ejemplo soy de 2 y viene un cuento al trimestre. El primer trimestre vemos el color rojo, pues el cuento del color rojo. Que es...un lápiz rojo, rojo, o sea en 2 años el cuento que viene tampoco es nada así literario y luego como yo repito todos los años en el mismo sitio porque yo no subo, yo tengo los mismos cuentos todos los años. Los mismos, pero van cambiando los niños, o sea que no son...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia)

«De hecho a mí muchos niños lo que me traen son libros de mi época, o sea libros de sus padres. Alguno me trae algún cuento actual, pero casi todos son...» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia)

Y además, aunque lo perciban como responsabilidad suya, de los maestros o de los mismos niños o las familias, la realidad es que los maestros son perfectamente conscientes del estado de actualidad y necesidad de renovación de estos materiales:

«Nuestros libros, que están un poco...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

«Como otra cosa más las editoriales tendrían que innovar en temas actuales» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

5.5.1.3. ¿Quién los selecciona?

Sobra decir que tratándose de la etapa de Infantil y de las limitaciones de esta edad con respecto a la lectura fluida, que son las maestras dentro del aula las que van a utilizar los cuentos para leerlos. Sin embargo, lo que nos interesaba de este punto con respecto a los usos es quién los utilizaba en el sentido de quién los seleccionaba, no en relación con los criterios de selección, que se analizarán más adelante, sino en relación con el agente que selecciona conscientemente un recurso educativo tan importante como los cuentos. ¿Los seleccionan las propias maestras? ¿El equipo directivo? ¿Las editoriales? ¿Las niñas y niños?

Creemos que este punto es importante porque los usos se ven limitados, no solamente por las opiniones de las propias maestras sobre la utilidad de la narrativa para conseguir ciertos objetivos, sino por las propias limitaciones del centro donde las maestras trabajen, por un lado. Por otro, los usos también se verán limitados por la propia percepción del docente sobre su papel y sus funciones, y si dentro de estas se encuentra la de la utilización y selección de las narrativas infantiles.

De hecho, hubo una postura muy interesante que surgió de manera repetida a lo largo de todo el grupo de discusión, referida a la percepción de las maestras sobre su responsabilidad a la hora de realizar esta selección. Sorprendentemente, no parece en ningún momento que esta responsabilidad atañera

a su labor porque, como hemos visto en el punto anterior, parece que son los niños, más que los profesores, los que eligen los cuentos, como muestra el comentario siguiente:

«Ahora por ejemplo nosotras en el tercer trimestre lo que vamos a hacer es una biblioteca de aula y sí que cada semana se llevarán uno o dos libros pero son los niños los que traen los libros a clase (...) o sea cada niño trae el cuento que él decide y entonces se los van intercambiando ellos» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

No sólo por este motivo, sino porque además aquellos cuentos con los que sí que trabajan (no los que han traído los niños, sino los que se utilizan como material de trabajo), tampoco son elegidos por ellas mismas sino por las editoriales, y en varias ocasiones se pudo vislumbrar la idea de que las editoriales se elegían con fines alejados de los meramente educativos...

Estos cuentos entonces los elige ¿quién? ¿el equipo directivo, la editorial?

«Los mandan las editoriales» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

«Es que es privado, entonces al ser privado es un poco el que te... luego te regalan algo, te...» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

En este punto volvemos a los fines últimos de la institución educativa, y a su responsabilidad de ofrecer un abanico amplio y actualizado de uno de los mejores recursos de los que dispone: los cuentos. El hecho de que los seleccionen niñas y niños constituiría un segundo paso ideal, suponiendo que la escuela no estuviera delegando sus propias funciones a merced de las familias, o de los gustos de los propios niños y niñas.

Surge también la idea de aludir «al colegio» como responsable de tal selección, refiriéndose a la dirección, y cuando se profundiza en esta idea se vuelve de nuevo a la editorial como última responsable, y por último al responsable/director/directora de este colegio privado, no teniendo muy en cuenta objetivos educativos a la hora de realizar esta selección, como mostramos en los comentarios a continuación.

«Es que eso está en manos del colegio, que es el que tiene que (decidir)...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

«Pero es que yo creo que Dirección tampoco hace una selección de los libros que nos dan a nosotros» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

«No, no» (varias).

«No hacen ninguna selección, es lo que les regala la editorial» (Clara, 32 años, 7 de experiencia).

«Aquí no se selecciona absolutamente nada» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

«(...) O sea, seguimos con la misma editorial porque es la que regala pantallas digitales... o un viaje al director» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

En el grupo pudimos observar un tono general un tanto decepcionado y con poca posibilidad de iniciativa para seleccionar, ampliar o modernizar los materiales narrativos.

«Si les decimos, es que nos parece mal el de tal editorial, porque hemos visto que tal...nos dicen «Vale, vale, lo anotamos». Intentamos que sea de otra manera pero es imposible. O sea, o traes tú los libros, o lo que pidas da igual» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

«Por ejemplo, profesores de la ESO mayores, por ejemplo un profesor que hubo de Literatura, él pedía un temario, porque el libro no se correspondía con lo que tenían que dar y lo pidió y lo pidió y lo pidió, y no sirvió de nada...que era de Literatura de la ESO, que dices «Es que necesito ese libro porque esto no sirve para nada», y no se lo dieron» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

Por otra parte, y aunque no estuvieran muy animadas a movilizar un cambio y aunque percibieran que su campo de acción está un tanto mermado, parece que las maestras de nuestro grupo sí que entendían que parte de su labor consistía en la selección de los libros que utilizaban, como una de las maestras, que añadía:

«Hombre, también es un poco nuestra (la responsabilidad)» (Clara, 32 años, 7 de experiencia).

En cambio, no percibían que su responsabilidad fuera comprar los libros.

«Hombre, a mí sí me diesen 50 euros para gastarme todos los meses en cuentos, yo me iría... pero es que todos los botes (refiriéndose a botes de lápices), todas las cosas...es nuestro...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

5.5.1.4. ¿Cómo se utilizan los cuentos?

Aunque son varios los recursos a disposición de las y los docentes para actualizarse con respecto a las nuevas tendencias en literatura infantil, y numerosas las revisiones y recopilaciones de cuentos que abogan por la riqueza de nuestro mundo multicultural, entendemos las limitaciones de los diferentes contextos educativos, bien sea por sea la imposibilidad de los maestros y maestras de tomar decisiones sobre la selección literaria del colegio, bien sea por limitaciones económicas para la adquisición de nuevos recursos literarios.

Sin embargo, los cuentos, sea como sea y de la época que sean van a ser siempre un placer, y van a ofrecer siempre una oportunidad para el diálogo y la discusión. Un «cuento de Barbie», como se mencionaba anteriormente,

aunque no sea gusto de la maestra y no forme necesariamente parte de los contenidos de Educación Infantil, puede suponer una oportunidad perfecta para el diálogo y la reflexión.

Creemos, en todo caso, que este diálogo requiere unas habilidades por parte de los maestros, y que un amplio conocimiento en literatura facilitaría la comprensión y ubicación de estos cuentos. Desgraciadamente, parece que esto tampoco ocurre.

«Hombre, tampoco conocer un montón de datos sobre... pero saber un poco por lo menos en qué época lo han escrito o entender por qué decía tal, pues no estaría mal... para poder explicárselo mejor. También es que ni se lo explicamos» (Clara, 32 años, 7 experiencia).

Aparecían de manera constante tiempos condicionales en los discursos («no estaría mal», «estaría bien comparar»), dejando entender que la discusión de cuentos era algo que podría pasar, pero que actualmente no pasaba.

«Yo creo que estaría bien comparar... Leer un cuento y luego hablar de las diferencias...» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

«De por ejemplo, esto era en el pasado, ¿y ahora cómo veis...?» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

De hecho, al plantear la posibilidad de hablarle a niñas y niños de que determinado cuento se había escrito hace mucho tiempo, donde la situación era de determinada manera y se vivía con otras condiciones, para facilitar la comprensión de los estereotipos más criticados que se reflejan en los cuentos tradicionales, no parecía que esta fuera una idea que las maestras se plantearan.

«Yo nunca me lo había planteado, la verdad» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

«Yo tampoco» (Clara, 32 años, 7 experiencia).

5.5.2. *Los discursos sobre los usos educativos de la narrativa en relación con la homoparentalidad y la co-educación*

Recordemos que el segundo objetivo de este trabajo es profundizar en las ideas de los maestros y estudiantes universitarios sobre sus ideas acerca de los usos de la literatura infantil ya no de manera general, sino en relación con diferentes aspectos concretos relacionados con los objetivos educativos, tal y como quedan reflejados en diversos documentos, desde los currículum de etapa hasta la declaración de los derechos del niño y la niña donde queda reflejado el derecho a la educación.

En el primer análisis cuantitativo se exploraba la relación de los usos de los cuentos infantiles con el objetivo curricular concreto del área de conocimiento del medio físico y social «Conocer y explorar el entorno familiar», con el objetivo de:

- conocer la percepción que tenían los universitarios y los maestros futuros y en ejercicio respecto al uso educativo de la literatura infantil para abordar el tema concreto de la diversidad familiar.
- analizar la comprensión que tenían los estudiantes universitarios y maestros futuros y en ejercicio respecto al derecho de utilizar, recibir o prohibir cuentos que traten sobre diversidad familiar en las aulas de Infantil y Primaria, así como sobre la opinión acerca del respeto al derecho de información en las aulas.

En el segundo análisis cuantitativo se indagó en la opinión que tenían maestras y maestros, futuros y en ejercicio, sobre los usos de la literatura en relación a la igualdad de género en la literatura infantil y su opinión sobre si esta se encuentra relacionada o no con desigualdades sociales de género que vivimos en la actualidad.

Como ya se explicó más arriba, el segundo paso de este análisis consistía en profundizar en los resultados obtenidos en la parte cuantitativa sobre estos aspectos.

Aunque los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre los usos de la literatura en relación con la diversidad familiar mostraron de manera general actitudes abiertas ante el tema, es necesario admitir las limitaciones de los métodos cuantitativos a la hora de profundizar en las posibles presiones u obstáculos que impiden el uso de la narrativa infantil para tratar el tema. El objetivo de este grupo fue, por lo tanto, dar un paso más en este sentido.

Como recordábamos al principio de este estudio, en concreto en el apartado de las hipótesis, esperábamos encontrar barreras con respecto al uso de cuentos que reflejaran familias homoparentales.

De la misma manera, y con respecto a lo relativo a la igualdad de género en la literatura infantil, esperábamos encontrar que nuestras participantes tendrían en cuenta los estereotipos de género transmitidos a través de los cuentos a la hora de seleccionarlos.

A continuación mostramos los resultados obtenidos en estos dos aspectos: diversidad familiar e igualdad de género.

5.5.2.1. Diversidad familiar. Las maestras participantes apuestan por un NO rotundo: NO tenemos prejuicios contra las familias homoparentales y necesitamos utilizar cuentos como *Tres con Tango*

En cuanto al análisis de las respuestas, cabe señalar que somos conscientes de que este estudio se basa en un grupo con una muestra muy pequeña de participan-

tes, si lo comparamos con la muestra de participantes de los Estudios 1 y 2 de esta tesis. Por otra parte, es posible que con esta metodología sea más difícil encontrar discursos abiertamente radicales en contra de la homoparentalidad, si tenemos en cuenta que la opinión socialmente más aceptada en este momento es la inclusiva hacia la diversidad familiar, lo que podría hacer que algunos de los discursos se vieran afectados por un efecto de deseabilidad social en relación a este tema.

Aun teniendo en cuenta estos aspectos, las maestras de este grupo se mostraron más que dispuestas a utilizar cuentos sobre familias homoparentales en el aula.

Vosotras, en un colegio como este, privado, ¿lo leerías (un cuento sobre una familia homoparental)?

«Sí» (Todas).

¿Sin miedo a qué os dirían?

«No, si nos dicen algo, con explicarlo...» (Clara, 32 años, 7 de experiencia).

«Pero es que es algo natural» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

No solamente se mostraban dispuestas a leerlos sino también, como puede leerse más arriba, a aceptar la homosexualidad como un comportamiento normalizado y natural, lejos de algunas de las opiniones estigmatizadoras reflejadas en los cuestionarios del estudio 1 sobre diversidad familiar.

También nos parece interesante señalar que además de presentarse dispuestas a utilizarlo, ellas mismas señalaban la necesidad que subyacía a su uso en nuestra sociedad actual. Una de las maestras añadía:

«Incluso es necesario leerlo, así entienden que hay más tipos de familias» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

Se admitía además que el silencio no significaba inclusión y que, a juzgar por sus comentarios señalaban que era necesario tratarlo para conseguir una situación de normalización que aún no se había alcanzado, como podemos leer a continuación:

«Sí, es como, el tema homosexual, es como... ¿para qué se sigue tratando si ya... tal? Pero es mentira, no está normalizado» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

Aunque nosotras pensamos que no se trata de leer cuentos sobre familias homoparentales, sino de incluir cuentos en el aula de historias que ocurran a todo tipo de familias, porque de esa manera es como se las está valorando e incluyendo en toda su diversidad. Sin embargo, parece que no todos compartían esta necesidad:

«Yo soy de la opinión de normalizar las cosas, o sea, hay muchas cosas que hay que tratarlas porque en un momento dado hay un cambio a lo mejor en

la perspectiva de la sociedad, pero realmente cuanto más lo estás tratando, menos normalizadas tienes las cosas» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

Aunque en algunos casos la utilización de cuentos sobre familias homoparentales se debía más a una decisión personal de la maestra que dependía de su interés personal o gusto por los libros,

«(...) una amiga me regaló uno (un cuento) que trataba sobre (...) una pareja de homosexuales» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

¿Se lo has leído a los niños?

«Se lo leí el año que me lo regalaron en 5 años» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

¿En este colegio?

«Sí» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

Nos parece interesante señalar que en ningún momento se habló de algún cuento que existiera en el colegio, sino que los comentarios referidos a los usos se situaban más en una posibilidad mostrada por un tiempo condicional, que de un hecho. Cuando les preguntábamos directamente, se aceptaba que en el colegio no se realizaran cambios o renovaciones en los materiales narrativos como respuesta al contexto o los niños.

Pero por ejemplo en este caso, por el hecho de que haya en el colegio un niño que venga de una familia homoparental, ¿han introducido en el colegio un cuento que refleje...?

«No, no, no...» (Todas).

Las maestras, por otro lado, parecía que eran conscientes de las consecuencias que tienen para las niñas y niños el hecho de no incluir las situaciones personales que viven niños y niñas en la selección de la literatura. Hablando sobre un niño maltratado y cómo tratar este tema con los niños una maestra decía,

«Pues sí, el amigo está triste porque tiene un papá que tal. Hay que contarlo porque la vida es así, y si no ese niño se va a sentir super incomprendido» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

5.5.2.2. ¿Querer es poder? Presiones u obstáculos percibidos por los maestros a la hora de escoger los cuentos.

Una serie de impedimentos se mostraron a medida que evolucionó el grupo de discusión. Impedimentos que se interponían ante una selección más amplia e inclusiva de los cuentos utilizados en el aula. Entre estos impedimentos

se encontraban las editoriales, la dirección del colegio, las familias y la madurez de los niños. A continuación pasamos a analizar los comentarios que se encontraron para cada una de ellas.

- *Las editoriales*

Aunque cuando se trató el tema de la diversidad familiar todas admitieron que era responsabilidad de maestras y maestros incluir cuentos en el aula que reflejaran la diversidad familiar actual. Sin embargo, el tema de las editoriales como responsables de cubrir tal diversidad volvía a surgir cuando les preguntábamos:

¿Creéis que los maestros a la hora de elegir deberían tener en cuenta los tipos de familia que existen en su aula?

«Sí, claro, por supuesto» (Todas).

«Bueno, más bien las editoriales» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

A pesar de no darse ningún comentario negativo que reflejara prejuicios contra la homoparentalidad, sí que surgieron discursos donde pudimos notar que el estigma existía, de manera indirecta. Un ejemplo, hablando del tema de la diversidad familiar, es el siguiente:

«También hay que tener en cuenta que la mayoría de las editoriales son religiosas...» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

En el tono general de la conversación parecía que la necesidad de utilizarlos había quedado difundida en una delegación de responsabilidades en la que la suya propia, como maestras, quedaba perdida. Estos resultados se comentarán con detalle en el apartado de conclusiones.

- *La dirección/ la escuela infantil*

En el Estudio 1 de esta tesis se mostró que el 35% de los Maestros en ejercicio pensaban que el centro privado tenía el derecho de controlar lo que se leía en la escuela. Esta actitud quedó doblemente demostrada en esta parte cualitativa con discursos como el que sigue.

«Y vamos, los niños sí reaccionaron bien y después de leerlo pues hablamos del libro y los niños te van dando sus opiniones y te cuentan cosas a lo mejor que están relacionadas y a lo mejor uno te dice, «Pero es que... dos mamás no se pueden casar, porque yo tengo una mamá y un papá» y un poco... pues ir enfocando, pero claro también tienes... además hace poco lo estuvimos hablando tú y yo (*refiriéndose a otra profesora*), que también hay que tener en cuenta...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

«Tener en cuenta un poco el colegio...» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

Por lo tanto, y como puede observarse, ya no se trata tanto de una cuestión de percepción de derechos de información del niño, sino del tipo de centro en el que ese niño o niña se encuentre. Por otra parte, salió también a la luz que otro factor a tener en cuenta sería el tipo de centro educativo:

«O incluso el mismo director, que no sabes tampoco qué opina tampoco el colegio realmente...» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

«Yo por ejemplo fui a un colegio del OPUS DEI y lees ese cuento y... mal, vamos a la profesora se le cae el pelo o sea de eso estoy convencida» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

Por otra parte, dentro del mismo tipo de centro también salió a la luz que podía depender del profesor y su propia ideología.

«Incluso en este mismo colegio a lo mejor nosotras lo leemos pero hay gente que no lo lee» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

- *Las familias*

De nuevo, otra presión que surgió, esta vez ajena a los maestros, a los centros o a las ideologías fueron las familias, corroborando el 60% de Maestros en ejercicio que en el Estudio 1 de esta tesis señalaba que los cuidadores tenían el derecho de decidir sobre los cuentos que los niños leían.

«(...) pero más que por cómo reaccionarían los niños, por cómo reaccionarían los padres, probablemente, si se enteraran (de que el maestro está leyendo un libro sobre familias homoparentales» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

O, como expresaba otra profesora,

«Otra cosa es que tú, como profesora, con niños tan pequeños, que los niños vayan diciendo...» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

Sin embargo, en esta parte exploratoria de grupo de discusión, los discursos que hacían referencia a las familias no aludían en absoluto al tema de derechos, sino más bien a los riesgos del profesor.

(refiriéndose a las familias) «Tienen como una opinión, que depende de la familia te la juegas un poco a...» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

Sin embargo, y en este punto las maestras estaban de acuerdo, el tema de las familias homoparentales no es una opción de creencia para los niños, y aunque a sus familiares no es guste se trata de una realidad de su sociedad, y en este

punto los maestros y maestras tienen que estar a la altura, y tienen la obligación de informarles. No se trata de creencias, de religión, se trata de realidades.

«No sólo la familia, porque a mí me han planteado, y oyendo conversaciones entre los niños eh... sobre si Dios existe, por ejemplo. Y uno decía «Pues es que dios existe» y otro decía «Pues no, no existe, porque yo no estoy bautizado» y otro decía «Pues yo sí, porque voy a la iglesia todos los días» y me preguntaban Carmen, ¿a que Dios existe? Pues yo te diría que no existe, pero a ver, cómo planteas eso. A ver, papá mamá ¿qué te dicen en casa? Pero claro, también es un tema un poco de creencias y esto no es lo mismo, es una realidad que está ahí, pero de verdad que todas las familias no lo...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

Tal y como planteábamos en nuestra segunda hipótesis, hemos encontrado posturas contrarias ante la utilización de cuentos en los que se refleja la diversidad familiar, y las maestras han nombrado tanto a las familias como al tipo de colegio.

- *La madurez de niñas y niños*

Aquí entramos de nuevo en la delimitación de las definiciones de palabras como «valorar» o «incluir», en su sentido más amplio y en su práctica más profunda. Existe un miedo a enfrentar este tipo de situaciones cara a cara y existe, todavía, miedo y prejuicios a que no sean entendidas por los niños. Los niños y niñas de la etapa de Ed. Infantil prácticamente acaban de llegar a este mundo, y comprenderán las cosas en función de cómo se las expliquemos. Si el maestro o cuidador que se las explique, lo hace «con cuidado», y asumiendo desde un principio que esa situación no es normal, ya está transmitiendo el prejuicio. Una de las maestras comentaba:

«Le pregunté yo el otro día si les hablaba a los niños (de una pareja homosexual que son los padres de uno de los alumnos) y tal y decía que «Es que son de 3», y decía que sí que les decía que son dos papás, y que a muchos niños sí que decían ¿y mamá? y decía que como que tampoco se mete...no «el tiene dos papás» y dice que tampoco se mete a explicarles mucho porque entre que son de 3 años y... va a estar con ellos dos años más. Decía «ya se lo iré explicando poco a poco» porque como que piensa que no se van a enterar bien» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

En este sentido, no sorprende encontrar actitudes reticentes a tratar este tema con las niñas y niños por una cuestión de madurez. De hecho, un aspecto que no se tomó en consideración en los cuestionarios y que surgió de manera repetida en los discursos de los maestros sobre cómo plantear la homoparentalidad era el tema de las propias habilidades de los maestros a la hora de plantear estos temas.

Parecía, a juzgar por los comentarios realizados por los participantes del grupo, que no era tan fácil como parece, al menos para las participantes de este grupo, enfocar este tema con niños, y este es posiblemente otro de los obstáculos con el que se encuentra la homoparentalidad en los colegios. Así, una de las participantes comentaba:

«¿Cómo planteo a mis alumnos esa situación? Verdaderamente no sabría cómo hacerlo» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

Este es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de pensar en la formación universitaria de los maestros. Aunque parezca que el tema de la homoparentalidad esté totalmente reasumido, la realidad es que no es tan cercano para todo el mundo como parece, y que los maestros necesitan formación en estos temas y en cómo plantearlos. Comentarios como el que sigue apoyan esta idea:

«Tampoco sabes realmente plantearles... que yo a mis niños les hablo tranquilamente de la homosexualidad, pero uhm, no tranquilamente...» (Clara, 32 años, 7 de experiencia).

5.5.3. *Opiniones y actitudes sobre cuestiones co-educativas.*

Es abrumadora, como se ha comentado con detalle en la introducción teórica de este trabajo, la cantidad de estudios dedicados al recuento de papeles femeninos y masculinos en los cuentos, así como los papeles, trabajos, acciones y adjetivos relacionados con las mujeres dentro de ellos. Los cuentos tradicionales han sido ampliamente criticados, especialmente desde posturas feministas, por diversos motivos. Poco queda por aportar en este sentido: sí, la mujer está mal y poco representada, y esto es lo que les contamos a las niñas niños.

La mayoría de los estudios de este tipo, por otro lado, están centrados en cuentos ganadores de la medalla Caldecott, que por otra parte es una medalla otorgada a ilustradores, y que no necesariamente significa que estos cuentos sean los más utilizados en el contexto escolar. Habría que analizar en detalle en los colegios para saber qué cuentos son los que realmente se utilizan, pero creemos que hay otro aspecto más interesante que el estrictamente relacionado con el tipo de material, y es su modo de utilización ya que en comparación con estos estudios, existe una muy pequeña cantidad de estudios dedicados al análisis de los debates generados en el aula.

El cambio de los materiales escolares es un cambio lento, costoso y que depende de muchos factores. El cambio en la predisposición de los maestros a debatir y a desafiar los valores dominantes es posible, asequible e inmediato. Precisamente el abanico de factores que influyen en el proceso de desarrollo y construcción de género es amplio (amigos, iguales, familia, la televisión, la

publicidad...), son las técnicas de debate las que en este momento cobran un papel primordial.

Sin embargo, estas son las posturas que nos encontramos en el grupo de discusión con respecto al debate:

«Se cuentan y ya está (*los cuentos tradicionales*)» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

«Se cuentan» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

Aunque no todas las posturas apuntaban a una ausencia de debate:

«Sí, se cuentan pero luego no hay debate sobre ellos, ¿sabes?» (Clara, 32 años, 7 de experiencia).

Por otra parte, sí se daban cuenta del papel de la mujer dentro de estos cuentos, independientemente de que estos unas veces se debatieran y otras no:

«(...) esos cuentos a los que más les gustan son a las niñas cuando el papel de la niña es el que está más...» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

Asumir los gustos de niños y niñas, no significa abandonar la responsabilidad del maestro con respecto a educar ciudadanos críticos, capaces de reflexionar, analizar y remodelar los valores imperantes en su sociedad. Esta capacidad de reflexión y debate debe ser nutrida a lo largo de todo el proceso escolar, y no se trata de una asignatura en concreto, sino de todas ellas.

Fue interesante observar que las participantes de este grupo eran todas mujeres que asumían que su papel en los cuentos no les gustaba y, a pesar de ello, decidían no debatirlo en clase:

«Realmente, las mujeres en los libros tenemos un papelito...que no evoluciona.

(...) pero es que la mujer en todos...los cuentos siguen siendo super machistas Sí, sí...» (Clara, 32 años, 7 experiencia).

5.5.4. *Criterios de selección y formación en literatura infantil*

La última parte del análisis del grupo de discusión estaba dedicada a profundizar en los mecanismos y/ o criterios de selección de cuentos infantiles que entraban en juego en el día a día de la realidad escolar, así como a conocer la opinión de las maestras sobre su formación en literatura infantil. De nuevo, aunque se dedicaron varios ítems de los cuestionarios a analizar estos temas, la metodología cualitativa nos permitía profundizar en los mecanismos reales que entraban en juego en el día a día a la hora de seleccionar los cuentos.

Lo interesante de este apartado es que está íntimamente relacionado con el primer objetivo de este trabajo de investigación, pero no de una manera directa. Estudiar los mecanismos que los maestros utilizan para seleccionar los cuentos es una manera sutil de analizar qué usos reales tiene la narrativa en las aulas de Ed. Infantil y Primaria.

De hecho, esta tesis comienza con un trabajo de investigación referido a las percepciones de estudiantes universitarios y maestros en ejercicio sobre los usos de la narrativa (Francoy Barreiro, 2011). De manera general, la mayoría de los participantes coincidían en señalar que los cuentos servían no sólo para entretener sino también para entender las relaciones humanas y desarrollar la empatía. Resultó esperanzador obtener que los estudiantes universitarios de distintas titulaciones a Magisterio pensarán esto, porque constituyen un sector de los futuros padres, madres o cuidadores de nuestra sociedad, y quería decir que en el futuro utilizarían los cuentos, o eso esperábamos, teniendo en cuenta también estas funciones.

Resultó, por otro lado, prometedor, que los futuros maestros y maestros en ejercicio también pensarán de esta manera, porque ellos formarán parte (o forman ya parte) de una institución dentro de cuyos objetivos principales se encuentra el de la comprensión de su mundo social y que pretende colaborar hacia la consecución de la igualdad de género. Estos resultados hacían intuir que el hecho de que los maestros, en ejercicio y en formación, tuvieran presente el poder de la narrativa para alcanzar tales fines, haría que seleccionaran y utilizaran tal recurso teniendo estos mismos fines en cuenta.

Pero la diferencia fundamental entre los resultados referidos a los estudiantes universitarios de otras titulaciones y los de Magisterio es precisamente esta, que mientras que los futuros padres, madres o cuidadores tienen *la opción* de utilizar la narrativa y de perseguir estos fines, los maestros tienen *el compromiso y la responsabilidad* de hacerlo.

Las maestras y maestros de Infantil y Primaria, como primeros promotores de la lectura, deberían tener un conocimiento suficiente de literatura infantil como para poder guiar y aconsejar a los alumnos respecto a la literatura. Al mismo tiempo que deberían promover y desarrollar actitudes positivas hacia la lectura de textos en los jóvenes lectores. Nos parece fundamental que se tome en cuenta los gustos y las preferencias de los alumnos, siempre y cuando se parta de la base de que la escuela, a priori, ya está ofreciendo un amplio abanico de literatura actualizada que ayude a sus alumnos a disfrutar, a imaginar y a comprender su sociedad actual. Sin embargo, como ya se ha observado en el punto 1, este no parecía ser el caso:

«(...) pero los que traen pues son los que voy leyendo... pero sin criterio»
(Laura, 33 años, 8 de experiencia).

Sería interesante realizar un grupo de discusión para analizar cuáles son los objetivos educativos que los maestros perciben como los más importantes ya que algunos comentarios que surgieron con respecto a la selección aludían

a seleccionar cuentos que «estuvieran relacionados», pero referido un tema de clase, no a un objetivo curricular:

«Hombre yo intento un poco, si es invierno, pues busco uno que tenga relación, o si es primavera pues... sí que buscas algún criterio que tenga que ver» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

«Pues si estamos en esta estación, buscar uno que sea «la primavera», y no leo el del invierno en primavera, pero luego si les apetece el de «Diana la rana», pues el de Diana la Rana, un poco lo que a ellos les apetezca» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

Los temas que se escogen para realizar los proyectos en Infantil no son un objetivo en sí, sino que se trata de nexos de unión para relacionar objetivos. A veces, creemos, existe confusión en estos temas, y por lo tanto en la selección de libros. Parece ser, además, que este es el mejor de los casos, y que la mayoría de las veces no se utiliza ningún criterio sino que el cuento se lee sin una intención educativa clara respecto a su contenido, sino «por rellenar», como dicen las maestras. Así lo muestra, por ejemplo, el siguiente comentario:

«No, y leemos cuentos a diario, lo que pasa es que yo creo que no...no tenemos criterio, leemos pam pam pam y ahí lo he leído» (Clara, 32 años, 7 experiencia).

«Para rellenar» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

También obtuvimos comentarios que mostraban la existencia de una confusión entre el disfrute de la narrativa a nivel personal y la utilización de los cuentos en un contexto educativo, donde el disfrute, el reflejo y la valoración de todos los alumnos y la comprensión del mundo tienen la posibilidad de ir unidos:

«Hay mucho cuentos que tú lees muchas veces sólo por diversión, pero hay otros que quieres que te hagan pensar, pues un poco eso también, depende de lo que pretendas en ese momento, si es simplemente divertirles o luego tratar sobre lo que ha estado hablando el libro» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

Lo que la educación pretende, en todo momento, es el desarrollo máximo de las capacidades personales y la comprensión del mundo, y en nuestra opinión este criterio debería ser tenido en cuenta, por supuesto al mismo tiempo que otros como la letra cursiva o la calidad del texto, con la diferencia de que éstos sí son nombrados por los maestros, y la comprensión del mundo no.

Así, por ejemplo, se nombraron aspectos relacionados con los gustos de los niños o del profesor, y aspectos relacionados con las características físicas del libro, como las ilustraciones o aspectos ligados al texto, y características

ligadas al contenido, como el mensaje o si la historia innovaba. Pasamos ahora a analizar estos aspectos.

Cuando preguntamos a las participantes en función de qué criterios elegían los cuentos que leían en el aula, muchos de los motivos tenían que ver con los gustos de los niños y el impacto de las historias en ellos. Estos fueron algunos de los criterios:

- «Divertidos» (Clara, 32 años, 7 experiencia).
- «Una historia que les impacte» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).
- «Que les va a atraer...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

Por otra parte, una de las participantes destacó como criterio los gustos propios de la maestra. Así, comentaba:

- «(...) libros que a mí me gustaban y los compraba para el aula...» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).
- «La historia también que te guste» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

Otros criterios de selección, sin embargo, estaban más ligados o bien a aspectos técnicos como los que siguen:

- «La letra cursiva» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).
- «Los que tienen rima, que pueden repetir» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

O bien a aspectos físicos del texto. Así, algunos de estos criterios fueron:

- «Innovadores, por ejemplo los de Kalandraka, que apagas la luz y son blancos y se iluminan todas las letras» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).
- «Algo llamativo» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

También dijeron tener en cuenta criterios que tenían que ver con las ilustraciones, pero no en el aspecto puramente estético o artístico, sino en el llamativo, como decía una de las participantes:

- «Ilustraciones, colores...» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).
- «Texturas, también» (Carmen, 29 años, 6 de experiencia).

Por último, también se habló de la importancia de la moral de la historia, en varios comentarios como los que siguen:

- «(...) que también el cuento tenga algún mensaje» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).
- «Un poco didáctico» (Clara, 32 años, 7 experiencia).

En este sentido, se deslizó el tema de la moraleja hacia el de la innovación, tal y como se les preguntó en el Estudio 2 en el apartado de los criterios de selección, pero en el grupo de discusión surgió de una manera natural. Según observamos en los comentarios que siguen, los participantes también elegían los cuentos en función de que trataran:

«Cosas nuevas...» (Clara, 32 años, 7 de experiencia).

«Temas de interés...» (Rebeca, 53 años, 25 de experiencia).

«Temas actuales enfocados a niños» (Jimena, 31 años, 7 de experiencia).

En línea con los resultados del Estudio 2 de esta tesis, las maestras de este grupo de discusión reconocían la desigualdad de género en los cuentos. Sin embargo, no exactamente como un criterio de selección de los cuentos, de manera contraria a lo que pensábamos encontrar en nuestra hipótesis 3, al esperar que las maestras de este estudio tendrían en cuenta los estereotipos de género transmitidos a través de los cuentos a la hora de seleccionarlos.

Por otra parte las maestras nombraron como criterio de selección únicamente algunos de los que planteamos en nuestra hipótesis cuarta. Entre ellos, que el cuento respondiera a los intereses de las niñas y niños, que fuera de temas actuales, o que les gustaran las ilustraciones y la editorial, aunque no tanto como algo elegido, como imaginábamos sino en algunos casos, sino impuesto. Sin embargo, las maestras participantes no nombraron en ningún momento como criterio de selección ni al autor, ni que el cuento tuviera un premio o desarrollara la empatía.

5.6. ¿CÓMO CREES QUE ES TU CONOCIMIENTO SOBRE LITERATURA INFANTIL?

Cuando preguntamos a las participantes que nos hablaran un poco sobre su conocimiento acerca del amplio abanico de literatura infantil y cómo podrían hacer los maestros y maestras para dominarlo, expresaron su deseo de que los cuentos estuvieran organizados, precisamente, por temas que están íntimamente relacionados con el crecimiento emocional y social:

«A mí me gustaría tener como un dossier de todos los temas» (Rebeca, 53, 25).

«Sí, como que sepas...que se separan, pues libros para separaciones» (Clara, 32 años, 7 experiencia).

A la vez, expresaron la imposibilidad de utilizar su formación recibida en la universidad para tener acceso a cuentos sobre los que habían recibido una recomendación. Así, una de las participantes decía:

«Lo que pasa con los cuentos es que como no tengan...como no sean «Best Sellers» por así decirlo, duran en el mercado, nada. Porque yo he estado bus-

cando cuentos de cuando yo estuve estudiando y no los encuentro. Entonces esa referencia no puedo utilizarla» (Laura, 33 años, 8 de experiencia).

A ese comentario siguió un desvío en el tema de discusión para hablar sobre una librería donde una de las participantes había encontrado en varias ocasiones libros que había encontrado útiles como recurso en el aula. Con la intención de averiguar si esta librería era donde el colegio compraba algunos de sus libros, le preguntamos:

¿Y cómo supiste de esa librería?

«Porque el hijo de unos amigos míos es Asperger y un día paseando por allí, entraron en la tienda, casualidad de la vida y me lo contaron. Y fui y la verdad es que muy bien. Y tienen libros de la editorial X, esta que a mí me gusta mucho y eso yo creo que me parece importante, que nos digan de qué va el cuento, y cómo contarlos, que también es muy importante, que a veces no sabemos» (Lucía, 39 años, 13 de experiencia).

Finalmente, los resultados que esperábamos encontrar en nuestra hipótesis 6 no fueron exactamente los encontrados. Las maestras reconocieron su deseo de tener una información accesible y organizada de la literatura infantil disponible de cara a un mejor uso de la misma, pero no mostraron expresamente que su conocimiento acerca de cuentos que reflejaran una diversidad, la comprensión entre distintos grupos sociales y de temas relacionados con derechos humanos básicos.

CAPÍTULO 6

Conclusiones

En el espacio que sigue vamos a comentar las conclusiones a las que nos ha llevado este trabajo de investigación, por el siguiente orden. En primer lugar, presentaremos las conclusiones referidas concretamente a cada estudio por separado. En segundo lugar, presentaremos unas conclusiones generales del trabajo, donde están incluidas limitaciones del presente estudio y futuras líneas de investigación. En tercer y último lugar, una propuesta de selección de la literatura infantil donde se toma en cuenta la igualdad como criterio.

6.1. CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS

6.1.1. *Estudio 1: Usos educativos de los cuentos infantiles y la diversidad familiar*

6.1.1.1. Usos de la ficción

Aunque los resultados de nuestro estudio sugieren que, en general, las maestras y maestros, en ejercicio y en formación, son más conscientes de las implicaciones que tiene el uso de la ficción para el desarrollo de la empatía y la comprensión de las normas socioculturales que los estudiantes universitarios de otras titulaciones, hemos visto que tal y como mostraba Cremin (2007), los maestros en ejercicio muestran un conocimiento mayor y son conscientes de esos usos. Sin embargo, su conocimiento sobre literatura infantil que refleje realidades familiares homoparentales es limitado, lo que hace muy difícil que utilicen las experiencias literarias, tal y como proponía Faust (2000) para identificar y romper los estereotipos y entender y valorar la diferencia. Además, fortalecer el desarrollo social de las niñas y niños,

precisamente algo que podemos agradecerle a la ficción, es un objetivo curricular en sí mismo en varios países europeos, entre ellos Reino Unido y España (Department for Education, 2012; LOE, 2006; LOMCE, 2013) y los maestros deberían estar preparados para apoyar y motivar a los niños a alcanzarlo, y esto en parte se vería tremendamente beneficiado de un sólido dominio sobre literatura infantil que reflejara la diversidad del mundo social en el que viven.

Es interesante observar algunos de los resultados obtenidos con las y los Estudiantes de Magisterio y con las Maestras/os en ejercicio, cuando se les compara con los obtenidos por los Estudiantes universitarios de otras titulaciones. En este caso, los datos muestran que ambos grupos, a diferencia de los Estudiantes universitarios de otras titulaciones, piensan que: la literatura infantil constituye una herramienta eficaz para aprender sobre las relaciones sociales (95,0% y 91,7%, respectivamente), promueve la empatía (96,6% y 98,3%, respectivamente), que (aunque no se hayan encontrado diferencias en este caso) estos dos grupos piensan en mayor medida que los cuentos facilitan la comprensión de las vidas de otras personas (96,7% y 98,3%, respectivamente) y constituyen un buen medio para impartir contenidos sobre el mundo en que vivimos (90,8% y 95%, respectivamente, y en este caso sí con una diferencia significativa con respecto al grupo de Estudiantes universitarios de otras titulaciones). De igual forma, nos encontramos con el hecho de que los Estudiantes de Magisterio y los Maestros en ejercicio consideran que los cuentos infantiles sirven para tratar temas de diversidad familiar en las etapas de Educación Infantil (76,4% y 87,9%, respectivamente) y Educación Primaria (88,0% y 94,6%), debido a que niñas y niños cuentan con el nivel cognitivo suficiente para comprenderlos. Al mismo tiempo que cuentan con la suficiente competencia emocional en la etapa de Infantil (88,7% y 93,1%, respectivamente). Los resultados muestran, por otro lado, que relativamente pequeños porcentajes en el grupo de Estudiantes de otras titulaciones todavía piensa que la literatura infantil no constituye una herramienta eficaz para aprender sobre las relaciones sociales (18,3%), no promueve la empatía (16%), sólo sirve para entretener (15%), y que los cuentos no facilitan la comprensión de las vidas de otras personas (10,8%). Además, un 28,8% piensa que no constituyen un buen medio para impartir contenidos sobre el mundo en que vivimos. De igual forma, nos encontramos con el hecho de que son los Estudiantes universitarios de otras titulaciones los que considera que los cuentos infantiles no son recomendables para tratar temas de diversidad familiar en las etapas de Educación Infantil (36,6%) y Educación Primaria (27,5%), debido a que niñas y niños no cuentan con el nivel cognitivo suficiente para comprenderlos, ni con la suficiente competencia emocional en la etapa de Infantil (24,1%). Con estos resultados, no es sorprendente encontrar que las horas dedicadas a la literatura y las humanidades estén siendo reducidas y cada vez se les dé una importancia menor en el ámbito educativo a nivel internacional (Nussbaum, 2010).

6.1.1.2. *Tres con Tango*: opiniones y conclusiones al respecto

Los resultados de este estudio reflejan que existen prejuicios que hacen complicado alcanzar la prioridad de la que se habló en la introducción: contribuir a que se reconozca, respete y valore la diversidad familiar a través del uso de la narrativa infantil.

En primer lugar, dentro del contexto escolar, el hecho de que los maestros, en ejercicio y en formación, tengan prejuicios contra cuentos de este tipo puede entorpecer el derecho de los niños y niñas a estar informados de una realidad familiar que existe en su entorno. Éste no sólo es un derecho humano y también constitucional, sino que además está reflejado en el Currículum español (LOMCE, 2013).

En segundo lugar, estos prejuicios podrían encaminar a una utilización sesgada y selectiva de la narrativa, que a su vez entorpecería que las niñas y niños pudieran identificarse y definirse dentro de ella. Los niños y niñas buscan en la narrativa esta autodefinición, y un uso sesgado de la misma, en el sentido de una selección restrictiva, puede afectar su autoestima (Ochman, 1996), sus aspiraciones ocupacionales (Tognoli, Pullen y Lieber, 1994) y su posibilidad de conocer otros mundos (Kiefer, 1995). *Tres con Tango* ofrece a los niños y niñas criados en familias homoparentales, igualdad, reconocimiento y valoración, y al resto de niñas y niños, la posibilidad de conocer otros mundos familiares, lo que supone un avance hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad familiar.

El hecho de que no sólo los Estudiantes de Magisterio, sino los Estudiantes universitarios de otras titulaciones tengan prejuicios, tiene asimismo otras implicaciones.

No nos sorprenden las respuestas obtenidas que reflejan que se piensa que los niños y niñas no tienen la suficiente madurez para entender la homoparentalidad, ya que este viene siendo un clásico en los motivos por los que los educadores deciden evitar el tema de la sexualidad en las aulas (Grieshaber y Ryan, 2006), así como un precursor del silencio generado en torno a la diversidad sexual y un obstáculo para la creación de un ambiente donde se valore tal diversidad (MacNaughton, 2001). Es otra muestra más de que, como señalaban Robinson y Ferfolja (2002), aún existe cierta resistencia a representar el colectivo LGTBQ en colegios.

Es posible que la experiencia laboral del grupo de Maestros en ejercicio y su contacto con situaciones de conflicto con los familiares adultos y distintos tipos de colegio hayan propiciado las diferencias entre ellos y el grupo de Estudiantes de Magisterio en las respuestas ante la pertinencia de la utilización. Quizá aunque los Estudiantes de Magisterio estén muy dispuestos a utilizar cuentos como *Tres con Tango*, en el futuro se encuentren con problemas en el ámbito de trabajo sobre los que habría que actuar.

Por otra parte, es necesario señalar que los resultados de este estudio se refieren a las respuestas obtenidas en la Facultad de Educación de una de las

universidades públicas de la capital de uno de los pocos países donde el matrimonio entre personas del mismo sexo es legal. Señalar este dato es importante porque pone aún más de manifiesto la necesidad de investigación en esta área en otras zonas donde la deseabilidad social de la aceptación de la homofobia puede ser otra, tal y como señalaba McConaghy (2004) en su estudio, donde los resultados sugerían el rechazo por parte de los maestros a tratar temas de diversidad por parte de maestros de zonas rurales de Australia.

Es indudable que tanto la formación universitaria como la permeabilidad y retroalimentación entre investigación académica sobre educación y la realidad en la práctica educativa, son dos elementos que pueden allanar el camino hacia una utilización más inclusiva de la literatura, fuente inagotable de placer para todo tipo de edades y además un arte que, como decía Chejov (2005, p. 57), «tiene una grandeza particular: que no tolera la mentira».

6.1.1.3. Informar sobre familias homo-parentales, ¿una cuestión de derechos?

Los resultados de la parte de nuestro estudio que analizan la percepción de los participantes con respecto al derecho a la información y la literatura infantil que reflejaba las familias homoparentales, ponen de manifiesto diversos aspectos.

En primer lugar, que tanto los estudiantes de Magisterio como los de otras titulaciones y los Maestros en ejercicio piensan que madres, padres y cuidadores tienen cierto derecho a controlar la información que se da a las niñas y niños a través de los cuentos infantiles si se trata de temas de homoparentalidad. Por lo tanto, en el supuesto caso de que madres, padres o cuidadores no estuvieran a favor de la formación de este tipo de familias, o tuvieran prejuicios en su contra, nos estaríamos encontrando con un escenario donde el tema de la homoparentalidad quedaría mantenida en silencio, como si de un problema se tratara. Este silencio es el mismo del que hablaba Surtees (2010), cuando señalaba que la diversidad sexual, simplemente, se esconde y que no solamente es este el problema, sino que es esta manera de ocultar la diferencia lo que en realidad produce una dificultad para entender la misma como algo que no solo hay que esconder, sino que hay que valorar, tal y como Robinson, Díaz y Ferfolja (2006) sugerían.

Aunque muchos de los resultados que hemos obtenido son positivos, también indican que queda aún mucho trabajo por hacer si nuestra intención es educar para formar ciudadanas y ciudadanos que sean plenamente conscientes del potencial de la literatura para reflejar y valorar tanto a niñas y niños que desde pequeños sienten que no encajan dentro de los cánones de desarrollo de género establecidos, como a aquellos que han sido educados en el seno de una familia homoparental. No sólo es bueno para ellos que las acepten y valoren, sino que además todos los niños tienen derecho a saber que este tipo de formaciones familiares existen.

Aunque otros estudios sugieren que aquello que los adultos deciden leer está relacionado con lo que piensan que es apropiado (Jipson and Paley, 1991), los resultados de nuestro estudio nos hace pensar que las razones detrás de la poca utilización (o ausencia de ella) de la literatura infantil para tratar el tema de la diversidad familiar tenga algo que ver con el desacuerdo y las protestas de los cuidadores, así como el tipo de centro, especialmente en el caso de los privados.

Por ejemplo, es posible que la razón detrás del hecho de que el 35% de los Maestros en ejercicio piensen que los centros privados tienen el derecho de decidir sobre si esta información se da o no, esté relacionada con una mayor experiencia en colegios. Quizá los participantes de este grupo se hayan encontrado en colegios privados donde no han tenido esa libertad de decidir. De hecho, la concienciación de administradores de los centros educativos es una de las barreras señaladas por los análisis del programa RSIS, cuyo fin es la inclusión del colectivo LGTBQ en colegios (Payne y Smith, 2011). En este estudio, Payne y Smith señalaban que no es posible el cambio dentro de las escuelas sin un fuerte equipo directivo concienciado con apoyar el cambio hacia la igualdad y aceptación LGTBQ. Quizá, por otro lado, no es que crean que los colegios privados *en realidad* tengan ese derecho a decidir, pero sí que esta sea la realidad. Posiblemente futuros estudios puedan aclarar esta idea, como comentaremos más adelante.

Estas respuestas, junto con las dadas en el resto de los grupos, muestran que existe cierta predisposición a ofrecer a los colegios privados un derecho a *controlar* la información, por un lado. Por otro, además, les conceden el privilegio de redefinir objetivos educativos básicos que han sido acordados internacionalmente. Objetivos, por otro lado, íntimamente relacionados con la comprensión y la valoración de la diversidad.

Por otra parte cuando preguntamos a nuestros participantes sobre los derechos de los niños y niñas a saber sobre distintos tipos de familia, nuestros resultados sugieren que existen prejuicios en contra de las familias formadas por parejas del mismo sexo, en línea con otros resultados (López, Díez, Morgado y González, 2011). Nosotras creemos que estos resultados tienen implicaciones para las universidades, que aunque constituyan el nivel más alto educativo, aún deberían ocuparse de temas relacionados con educación en igualdad, y que estos temas deberían entrar dentro de sus objetivos prioritarios.

Por otra parte, nuestro estudio sugiere que los Estudiantes de Magisterio de Infantil son menos conscientes de la labor del profesor en cuanto a lo que a contenidos sobre diversidad familiar se refiere, así como a su tratamiento a través de la literatura infantil. Estos resultados tienen algunas implicaciones serias. En primer lugar debido al hecho de que los maestros de Infantil dedican un tiempo considerable a la lectura de cuentos en el aula, en segundo lugar porque los cuentos tienen un impacto significativo en el desarrollo de estereotipos de género de los niños (Greever, Austin, y Welhousen, 2000) y en su autoestima a esta edad (Ochman, 1996; Tognoli, Pullen, y Lieber, 1994). Cuando preguntamos a nuestros participantes sobre su responsabilidad a la hora de enseñar sobre dis-

tintos tipos de familia, en sus respuestas observamos diferencias en función del tipo de familia del que se tratara. Estos resultados corroboran otros estudios que sugieren que los derechos del colectivo LGTB no son plenamente reconocidos ni respetados dentro de la comunidad universitaria (Ellis et al., 2003) y que existe una actitud que suprime o esconde las discusiones sobre diferencias y diversidad sexual (Robinson y Diaz, 2006). Esto hace que perdamos oportunidades para reconocer y valorar las diversas formaciones familiares actuales (MacNaughton, 2001). De hecho, los profesores tienen una oportunidad diaria para presentar y utilizar libros que ayuden a los jóvenes a desafiar los estereotipos de género que impiden que entiendan las diferencias (Faust, 2000) y creemos que es esencial señalar la importancia de que se aprovechen de esta oportunidad.

Es interesante diferenciar entre la opinión personal y la responsabilidad laboral de una institución encaminada a la consecución de la paz, la igualdad y la comprensión. Es decir, es necesario que diferenciamos entre la opinión personal sobre lo que es apropiado en relación con el género y las relaciones sexuales, así como con lo que constituye una familia, con la responsabilidad de los maestros de diferenciar entre sus opiniones personales y su labor profesional, y la manera en que las primeras interfieren en la segundas. En este sentido, es interesante destacar que la labor de los maestros y maestras está sujeta a acuerdos internacionales y a objetivos curriculares surgidos en el ámbito nacional, que forman parte ineludible de su trabajo. Estos objetivos, por otra parte, están íntimamente ligados a temas que versan sobre la diversidad, la igualdad y la necesidad de ayudar a los niños a comprender y respetar diferentes aspectos de nuestro mundo.

Pensamos que es un buen momento para luchar contra la homofobia, centrando la atención en los maestros, como se ha empezado a hacer en otros países (Payne y Smith 2011; Szalacha, 2008), porque son ellos los que escogen libros, y cuyas razones se ponen en juego a la hora de elegirlos, más que en los libros en sí mismos, no solamente como parte de la educación de futuros maestros, sino como parte esencial de la lucha contra la homofobia (Ferfolja y Robinson, 2004; Szalacha, 2008).

6.1.2. *Estudio 2: Explorando el conocimiento sobre la literatura infantil: un estudio sobre las representaciones de maestras y maestros en formación y en ejercicio*

6.1.2.1. Conocimiento sobre aspectos de la literatura infantil y criterios de selección

Con respecto a los resultados obtenidos en la parte de conocimientos sobre literatura infantil, estamos de acuerdo con Burgess (2011) con que los programas de enseñanza de maestros tienen que motivar a los futuros docentes a saber más sobre literatura infantil. Aunque los resultados hasta ahora confir-

man nuestra hipótesis ya que los Maestros en ejercicio dicen tener más conocimiento sobre literatura infantil, nosotras pensamos que estos programas de enseñanza podrían incluirse también en las escuelas para profesores en ejercicio, y que esta formación no debería olvidar su aspecto inclusivo y multicultural, de cara a educar maestros con la habilidad de construir ambientes educativos donde muy diversas personalidades se sientan incluidas y motivadas a leer, y a la vez ambientes capaces de sacarle el mejor partido al poder que la ficción tiene para permitirnos entender, valorar y respetar a otro muy distinto a mí.

Por otra parte, hay que destacar que los Estudiantes de Primaria dicen tener más conocimiento sobre cuentos que tratan los derechos humanos y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los Objetivos del Milenio. Quizá estos resultados se deban a la tendencia a infantilizar las capacidades de las niñas y niños para reflexionar y discutir temas que a ellos también les incumben y que, presentados de manera adecuada, como puede ser a partir de un cuento, puede hacer que se sensibilicen desde etapas muy tempranas con problemas íntimamente ligados a la igualdad. Esta tendencia a la ausencia de discusión y reflexión en Educación Infantil se vio corroborada con los resultados que obtuvimos cuando se les preguntó si pensaban que era importante, al leer los cuentos, dar información sobre la época literaria a la que pertenecían, para que así niñas y niños entendieran mejor el mensaje transmitido a través de ellos. En este caso, fue de nuevo el grupo de Estudiantes de Grado de Primaria los que obtuvieron un porcentaje de respuestas a favor más alto (91,9%) en comparación con los otros dos grupos.

Con respecto a los criterios de selección que los participantes dicen tener en cuenta, es curioso observar que los menos tenidos en cuenta a la hora de escoger un libro sean si los participantes conocen la *editorial* o al *autor*, o si el cuento ha recibido un *premio*. Este último criterio (el de que el cuento hubiera recibido un premio), si recordamos, en la pregunta de nuestro primer estudio referida al tema de la calidad del cuento, si éste había obtenido un premio fue una respuesta recurrente en muchas ocasiones, en un estudio que versaba, en su mayoría, sobre la opinión sobre cuentos de familias homo-parentales. Sin embargo, en este estudio fue uno de los criterios de selección con menos porcentaje de respuesta.

Por otra parte, nos llamó la atención que otro de los criterios menos utilizados (excepto en el caso de los estudiantes de Grado de Infantil) fuera el de si conocían al autor/a o las ilustraciones. Las implicaciones de estos resultados resultan en una pérdida de un recurso estupendo en Educación Primaria, entre otros motivos, dada la inmensa posibilidad de educación artística que estas brindan.

Por último, nos llamó la atención el hecho contradictorio de que uno de los criterios más utilizados fueran los intereses de los alumnos y si los cuentos desarrollaban la empatía. Para tener estos dos criterios en cuenta, hay que tener, sin duda, un sólido dominio sobre autores e ilustradores de literatura

infantil, algo que no se reflejó en la parte anterior referida a los conocimientos percibidos sobre literatura infantil.

Es interesante observar que aunque los Maestros en ejercicio dicen tener más información sobre la utilidad de la ficción como herramienta para entender el mundo por un lado, y por otro más información sobre libros que reflejan la igualdad y la diversidad familiar, muy en línea con los resultados de Cremin (2008), para estos aspectos hemos encontrado diferencias entre los Estudiantes de Magisterio de Primaria y los de Infantil, teniendo los segundos más conocimiento tanto sobre autores como sobre ilustradores. Este hallazgo podría estar relacionado con el hecho de que los Estudiantes de Magisterio Infantil se benefician de una asignatura llamada *Literatura Infantil* que los Estudiantes de Magisterio de Primaria no cursan. Sin embargo, muchos libros ilustrados pueden perfectamente utilizarse en la etapa de Educación Primaria.

No solamente pensamos que es esencial que los maestros tengan un conocimiento amplio sobre autores de literatura infantil, para que les permita motivar suficientemente a las niñas y niños a leer y escribir, sino que además estamos de acuerdo con McRae y Ellis (2012) cuando comentaban que hoy en día es más importante que nunca la preparación de los maestros y maestras para educar a los niños en la diversidad, en este caso a través de los cuentos infantiles. Sin embargo nuestros resultados a este respecto fueron muy desalentadores, los resultados obtenidos para el conocimiento percibido sobre cuentos *coeducativos*, cuentos sobre *derechos humanos* y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los Objetivos del Milenio y cuentos que reflejaran la *diversidad* familiar de nuestra época, obtuvieron las medias más bajas. Esto significa una pérdida de una fantástica oportunidad para valorar la diversidad a través de la literatura, ya que las niñas y niños pasan gran parte de su tiempo leyendo cuentos que son seleccionados por sus padres o cuidadores (Dyer, Shatz y Wellman, 2000) y mientras que los leen, además de disfrutar, están aprendiendo vivir en sociedad (Taylor, 2003).

6.1.2.2. Sobre la igualdad

Como comentábamos muy brevemente con anterioridad en los resultados referidos a igualdad de género, a pesar de los efectos dedicados por parte de estudiosos de la literatura infantil a demostrar que los estereotipos de género transmitidos a través de la literatura tienen un efecto negativo sobre las aspiraciones ocupacionales y la autoestima, sobre todo en el caso de las mujeres (Tognoli et al., 1994), nuestros resultados muestran que de un 40 a un 60% de nuestros participantes no piensa que esto sea así. No es que queramos asumir que la literatura infantil es el único medio a través del cual se transmiten desigualdades de género. Sin embargo, creemos que es importante que los maestros no obvien que los cuentos son una manera de transmitirlos y que exista una concienciación en temas de igualdad de género.

No se trata, sin embargo, de «examinar» a los maestros y maestras sobre su conocimiento, sino de señalar la necesidad tanto de un conocimiento como de la utilización de criterios de selección que tengan en cuenta la igualdad, así como del impacto de las ideas de los maestros en la literatura infantil. Es decir, y como comentaremos más tarde, nosotras concluimos que los resultados de este estudio ponen de manifiesto que lo que necesitamos no es sólo que los estereotipos de los libros deban mejorar. Además de esto, y necesariamente, es la concienciación de los maestros y sus actitudes hacia la igualdad transmitida a través de la literatura infantil lo que puede ampliar fronteras para las niñas y niños, especialmente en una etapa esencial de construcción de arquetipos y comprensión de las relaciones sociales, en la que la sensibilización hacia temas de igualdad de género cobra vital importancia, al menos en el contexto educativo que dice incluir estos temas dentro de sus objetivos. Admitir que los libros reflejan estereotipos de género, simplemente, no es suficiente. Tiene que haber maestros dispuestos a admitir que ellos y ellas tienen la oportunidad de poner su granito de arena para que esto cambie, y que están preparados para hacerlo.

Por otra parte, el hecho de que no exista una opinión homogénea sobre si es parte del currículum el objetivo de explorar cuestiones relacionadas con la diversidad familiar a través tanto de los cuentos infantiles como de cualquier otro recurso académico, indica en cierta manera que los niños no están recibiendo una educación en igualdad de oportunidades. Esto es, en función de su profesora o profesor algunas niñas y niños se beneficiarán de cuentos que les ayuden a explorar las nuevas formaciones familiares existentes en el mundo que les rodea, mientras que otros no se beneficiarán. Es más, algunos niños y niñas cuyos padres y madres consistan en una pareja formada por dos personas del mismo género, no se sentirán incluidos y valorados en la clase si tienen una maestra o maestro que no lea libros que reflejen su formación familiar.

6.1.2.3. Sobre la calidad

Con respecto a los resultados sobre la calidad del cuento literario, es difícil delimitar qué libros cuentan con esta «calidad» o cuáles carecen de ella, siendo este un tema sobre el que sería posible hacer otro extenso trabajo de investigación.

Sin embargo, parece que la mayoría de nuestros participantes coinciden en señalar que las obras que se utilizan en Educación Infantil y Primaria sí deberían tener esta «calidad», ahora bien, ¿cuáles son esas obras? ¿son las que se están utilizando? Los resultados del siguiente estudio, por el contrario, ponen de manifiesto que esta no es la realidad respecto a los usos reales de la narrativa infantil.

Es interesante observar, por otro lado, especialmente desde el punto de vista social de la crítica de la narrativa infantil y juvenil, que los futuros maestros de Primaria sí están dispuestos a comentar el contexto en el que estas obras están escritas. Creemos que esta contextualización podría realizarse asimismo

en Infantil, de una manera adaptada a esta etapa y como un buen recurso para comentar aspectos relativos a la igualdad de género. Futuros estudios podrían ampliar tanto este aspecto como el anterior.

6.1.3. *Estudio 3: Los usos de los cuentos infantiles en el aula: Un estudio cualitativo sobre las representaciones y las prácticas educativas de maestras en ejercicio*

Nuestros resultados del estudio 3 vienen a reafirmar las conclusiones anteriormente desarrolladas sobre la necesidad de formación y conocimiento de los maestros (Medwell, Wray, Poulso y Fox, 1998; Block, Oakar y Hurt, 2002).

Además, si bien asumimos que el conocimiento por parte de los maestros de creadores de libros infantiles como un requerimiento de su profesión, nuestro estudio sugiere que las propias maestras agradecerían disponer de un manual que organizara dicho campo, actualmente en crecimiento y cada vez más inabarcable. No sólo eso, nuestros resultados ponen asimismo de manifiesto que aun disponiendo de este manual o conocimiento, es posible que la utilización de la literatura infantil de este modo no sea ni lo esperado por la comunidad educativa ni lo demandado por los familiares.

De este modo, y poniendo nuestros resultados en relación con estudios como Dreher (2002), que centran su atención en los maestros como lectores, y que concluye que los maestros que están motivados a leer son aquellos con más conocimiento sobre lectura, nosotras argumentamos que aun siendo esta la realidad, es posible que existan otros impedimentos (expectativas de la empresa, de la comunidad receptora de la educación, restricciones de tiempo) que conformen impedimentos que no se han tenido en cuenta a la hora de analizar la efectividad de los maestros como agentes promotores de la lectura.

Así, y complementando lo que Cox y Schaetzel (2007) sugieren con respecto a los maestros amantes de la lectura, es necesario recordar que la pasión por el disfrute hacia la lectura debe irremediamente disponer de un tiempo para planificar actividades de lectura, así como de implementación, debate y discurso.

De este modo, no es únicamente el placer por la lectura lo que llevará a los maestros a prácticas educativas motivadoras, diversas e inclusivas, sino que este placer debe ser nutrido por otros agentes de la comunidad educativa, en especial la dirección del centro educativo y los familiares. Los estudios sobre las actitudes hacia la lectura y conocimiento de maestros sobre el tema deben ser secundados, de hecho, por otros estudios que analicen qué se espera de ellos y qué tiempo se les ofrece para su formación continua e implementación de su conocimiento sobre literatura infantil en la forma de planificación de actividades de alta motivación e inclusión.

Por otra parte, es cierto que las maestras admitían tener poco conocimiento sobre literatura infantil, y en línea con las conclusiones del estudio de Pearson (1996) sobre las prácticas literarias de los maestros, y aunque existen estudios

posteriores que analizan el conocimiento explícito de los maestros sobre literatura y cómo este conocimiento está relacionado con su práctica (Boss et al, 2001; Cunningham, 2004) coincidimos en señalar que existen muy pocos datos empíricos sobre el conocimiento de los maestros en literatura. Es más, ninguno de estos estudios relaciona este el conocimiento sobre literatura infantil en relación con la igualdad. Teniendo en cuenta el efecto que el conocimiento de los maestros tiene sobre el rendimiento de sus estudiantes (McCutchen, Abbott y Green, 2002; Moats y Foorman, 2003), cabe plantearse: ¿cómo de explícito debería ser su conocimiento sobre literatura para asegurar una educación igualitaria?

Aunque se han realizado algunos esfuerzos desde el ámbito académico por analizar cómo afecta el conocimiento de los maestros en el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras de las niñas y niños (Bos, Mather, Dickson, Podhajski y Chard, 2001; McCutchen, Harry, Cunningham, Cox, Sidman y Covill, 2002; Moats, 1994; Moats y Foorman, 2003) y la relación entre la exposición de los niños y niñas a una variada selección literaria y su motivación a la lectura (Goodman, 1986), creemos importante que estos estudios se amplíen al terreno de la literatura infantil en relación con el desarrollo emocional y social de las niñas y niños, especialmente en lo que a igualdad y representación de género se refiere. Pero no sólo del conocimiento de las maestras, sino más bien de la cabida y el tiempo para tratar temas de diversidad en el aula.

Más en concreto, con referencia al conocimiento específico sobre literatura infantil, en los estudios de Cunningham (2004) se encontraron diferencias entre los profesores en formación y en servicio en las tareas que miden el conocimiento sobre literatura infantil.

En este sentido, queremos destacar que existen pocos estudios sobre conocimiento del profesorado el ámbito de la alfabetización en los que se tomen en cuenta el nivel de preparación y el nivel de experiencia del profesorado y se analice la relación entre el tipo de conocimiento del profesorado y su nivel de preparación y nivel de experiencia, y que pongan estos aspectos en relación con las posibilidades reales del aula.

6.2. CONCLUSIONES GENERALES

Para finalizar, además de las conclusiones anteriores referidas a aspectos concretos de los estudios, nos gustaría añadir una serie de comentarios generales comentando los resultados de nuestros estudios empíricos de manera general, en relación con los objetivos planteados al comienzo de este trabajo, relacionados con temas de Justicia Social, ya que los tres estudios forman parte de una misma línea de investigación con un único objetivo: el estudio de las ideas de los adultos sobre la representación de la igualdad familiar y social a través de la literatura infantil.

En línea con las conclusiones de Payne y Smith (2010), hemos encontrado que en general los maestros y maestras no son un enemigo o una barrera para

la igualdad, y en este sentido no hemos encontrado resultados que señalen que no quieran promover valores igualitarios que promuevan el cambio. Sin embargo, nuestros resultados, sobre todo los que conciernen al conocimiento sobre literatura infantil, señalan que quizá fuera beneficioso, como señalaban los participantes de Payne y Smith (2010), más formación en este sentido.

En nuestra introducción comentamos la relación de las aportaciones de la narrativa a tres derechos: información, igualdad y educación y en las líneas que siguen interpretaremos los resultados con respecto a estos tres derechos.

En primer lugar, hablamos de derecho a la información. Aunque los resultados de nuestros estudios son bastante positivos, podemos observar que aún existen obstáculos tanto para que las niñas y niños sean informados por los maestros acerca de la diversidad familiar, como para que los maestros se sientan libres de informar acerca de ella. Las implicaciones directas de estos resultados sobre el derecho de las niñas y niños a estar informados son obvias.

Quizá el resultado más interesante con respecto al derecho a la información sea el 35% de maestros que piensan que el cuerpo de docentes tiene que adaptarse a la filosofía del centro educativo a la hora de escoger libros que traten sobre diversidad familiar. Estos resultados hacen intuir una realidad latente pero no demostrada: la presión que la empresa privada ejerce sobre derechos fundamentales, en este caso el derecho a la información. La realidad es que a pesar de que existan acuerdos internacionales sobre derechos fundamentales, estos pueden pasar desapercibidos bajo determinadas situaciones (por ejemplo, cuando la educación se convierte en una empresa privada, cuya filosofía difiere de estos acuerdos).

Por otra parte, nuestros resultados sobre la opinión de los estudiantes de Magisterio acerca del derecho de los cuidadores a decidir sobre lo que ocurre en los colegios en relación a la literatura infantil tienen a su vez otras implicaciones. Por un lado, el hecho de que las decisiones educativas se vean afectadas no sólo por aquellas personas que trabajan en el centro, hace intuir que la formación en temas de información e igualdad es necesaria en todos los niveles, tanto a nivel educación de maestros, como a nivel educación de madres y padres, bien a través de la universidad, bien en las escuelas. Es necesario que los hallazgos de la comunidad científica que ponen de manifiesto que la diversidad familiar no es algo peligroso ni que tenga un impacto negativo en las niñas y niños (Allen & Burrell, 1997; Gottman, 1989; Patterson, 1992; Wainright, Russell, & Patterson, 2004) traspasen de las revistas científicas a la educación de madres y padres. De todos modos nos surge la siguiente duda: a través de la educación de madres, padres y profesores, ¿sería posible poner en común los desacuerdos entre cuidadores y maestros con respecto a la selección de la literatura infantil relacionada con la igualdad de género y familia?; ¿cuáles serían los resultados de programas formativos al respecto? Rowe (1983), refiriéndose a la igualdad entre hombres y mujeres, se preguntaba si era posible tener la valiente visión y energía para cultivar una base de experiencias culturales y psicológicas desde las que fuera posible el nacimiento de nuevos cuentos de hadas creados

para los seres humanos del futuro. Transportando esto mismo al terreno de la igualdad de género y diversidad familiar, nosotros nos preguntamos si es posible tener la valiente visión y energía para cultivar una base de experiencias culturales y psicológicas desde las que sea posible el nacimiento y la utilización de nuevos cuentos creados para las roles de género y agrupaciones familiares del futuro (Bottigheimer, Grimm y Grimm, 1987).

Por otra parte, la implicación de los cuidadores en la toma de este tipo de decisiones puede tener dos lecturas. La primera, quizá más pesimista, es asumir que los cuidadores tienen en su poder los derechos fundamentales de sus hijos y pueden manejarlos a su gusto en función de su ideología. La segunda lectura, más optimista, de incluir a los cuidadores en este tipo de decisiones es, precisamente, lo contrario: que en todo proceso y decisión educativa tienen que estar implicados todos los miembros. Ahora bien, si implicamos a todos en este tipo de decisiones, ¿no debería incluirse también a las niñas y niños? ¿Qué piensan ellos sobre su derecho a que se les lean cuentos que reflejen y les informen sobre la realidad familiar de su entorno?

En este sentido, y para finalizar con lo que concierne al derecho a la información y embarcarnos en las conclusiones ligadas a la educación, tenemos que recordar, en línea con las conclusiones de Lenox (2000), que los educadores (docentes, padres, madres, cuidadores...) tienen el reto de introducir a las niñas y niños en un mundo cada vez más diverso y global, en el que se hace necesaria la comprensión mutua entre los diversos grupos, y la literatura constituye un recurso crucial para la consecución de tales objetivos (Bruner, 1988; Mar, Oatley, & Peterson, 2009).

Merece la pena recordar el sentido infinito de la palabra educación, definida como un proceso, no un producto, cuyo rasgo más definitorio sería su continuidad. Los estudiantes universitarios, por un lado, que están aún recibiendo educación formal, y los maestros, por otro, que están involucrados en el proceso de educación de las niñas y niños más pequeños, deberían seguir siendo educados, en su definición más estricta: deberían alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades y ampliar su comprensión y empatía hacia los otros. Es decir, por un lado y de manera general, los estudiantes universitarios aún están recibiendo educación formal que debería ayudarles a comprender mejor la sociedad que les rodea y vivir en paz con ella; por otro, y más en concreto, los estudiantes de Magisterio tienen la obligación ética, por encontrarse implicados en la educación de los más jóvenes, de seguir su propio proceso educativo.

Tanto los resultados de este estudio, como los que se encontraron, en la misma línea cuando el CIS analizó las opiniones y actitudes de la juventud española ante los adolescentes homosexuales, transexuales y bisexuales (Santoro, Gabriel y Conde, 2010), ponen de manifiesto que a nivel universitario es necesario educar a los jóvenes en la igualdad. Es decir, la paz y la comprensión entre los grupos es un aspecto que concierne a alumnos universitarios de todas las titulaciones. En primer lugar, con el objetivo de reducir sus estereotipos, y en segundo lugar, porque posiblemente ellos tengan en sus manos la utilización de una amplia y multicultural literatura infantil como futuros padres.

En un nivel más concreto, deslizando nuestra atención a los alumnos de Grado de Magisterio, a la luz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, hemos llegado a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el hecho de que un 26,3% de Maestros piense que los asuntos de igualdad de género no deberían ser tratados en los centros escolares, y un 23,3% que las escuelas no tienen por qué asegurarse de que los libros que eligen se ajustan a determinados cánones de igualdad de género, nos hace pensar que quizá sea necesario, dentro del propio currículum universitario del Grado de Magisterio, aclarar y enfatizar las funciones básicas de los maestros además de enfatizar, como señalan Mar y Oatley (2008), que la lectura de una amplia gama de trabajos de ficción, más que ser perjudicial, probablemente aumentará nuestra comprensión de la pluralidad social, algo esencial en una sociedad democrática.

En este sentido, y ahora en línea contraria a las conclusiones que planteaban Mar y Oatley (2008), nosotras no pensamos que los autores de ficción, especialmente de obras clásicas populares, ampliamente utilizadas con el público infantil, estuvieran preocupados por recalcar y reflejar derechos humanos fundamentales. Todo lo contrario, algunas de estas obras fueron seleccionadas y ligeramente modificadas para utilizarse con el objetivo de educar/modificar a las nuevas generaciones para que encajaran dentro de cánones burgueses del siglo XIX, que hoy en día están obsoletos (Zipes, 2002; 2006). Los maestros del siglo XXI, dedicados a la educación, tienen que ser conscientes de esto para exponer a los alumnos a distintas culturas porque, como señalaban McRae y Ellis (2012) la educación multicultural tiene que ser una prioridad en la formación de maestros.

Por lo tanto, las universidades tienen la responsabilidad de educar maestros capaces de llevar a cabo este tipo de currículum y solventar los prejuicios encontrados dentro de los alumnos de esta titulación. Aunque aún no conocemos estudios desarrollados con profesorado de Educación Infantil en España, los resultados de este estudio se encuentran en consonancia con los desarrollados con profesorado de otros niveles educativos y de otras sociedades, evidenciando que el profesorado no mantiene una visión homogénea de los distintos tipos de hogares (Bliss y Harris, 1999; Guttman y Broudo, 1989; Morgado, Jiménez-Lagares y Gonzalez, 2009). Es ahora más importante que nunca que los maestros tengan una formación amplia en literatura y en igualdad; ahora que las artes y las humanidades están recibiendo una importancia decreciente (Nussbaum, 2010); ahora que la reducción de horas personales de lectura amenaza con dejarnos una sociedad formada por individuos incapaces de comprender al otro (Keen, 2006); ahora que estamos más bombardeados que nunca con mensajes visuales multimedia que estereotipan individuos y grupos, en vez de retar dichos estereotipos, ya que estas imágenes pasan a formar parte de nuestra conciencia social y se encargan de proporcionarnos experiencias que modelan nuestra percepción del mundo (Bandura, 2002).

Con respecto a la igualdad, y tanto a raíz de los estereotipos encontrados en este estudio dentro de los jóvenes universitarios como en otros (Robinson

y Ferfolja, 2001), sumado a las dudas de los maestros en ejercicio acerca de la adecuación de tratar temas de igualdad de género dentro del contexto educativo, queremos recordar el papel clave de los maestros para asegurar la igualdad. Ellos, más que los materiales, tienen en sus manos desafiar la representación polarizada de lo que significa ser hombre y mujer, tanto dentro de la familia como fuera de ella, y los mensajes subliminales heteronormativos que de ellos se derivan (Jackson y Gee, 2005).

Comentar el tema de la igualdad en relación con la literatura tiene que ver con algunas de las propuestas del llamado «darwinismo literario». Esta interesante corriente propone que los temas que se han perpetuado en los cuentos tradicionales son comunes en muchas culturas y no por casualidad, sino por estar íntimamente relacionados con nuestro instinto de supervivencia (Hogan, 2003). Estos temas comunes en los cuentos de todas las sociedades, proponen los darwinistas literarios, reflejan una biología común que manifiesta similitudes biológicas como razones por las que los seres humanos nos sentimos atraídos por los relatos.

Los darwinistas sugieren que existen tres temas que se repiten constantemente: el amor, el poder y el hambre o la redención (Gottshall y Wilson, 2004). En la actualidad el amor como tema, todas sus pruebas y penalidades, no puede estar ligado ya al instinto de supervivencia en el siglo XXI, simplemente porque las posibilidades de adopción y los avances de la ciencia respecto a la reproducción han dibujado una línea que separa claramente el tema de la reproducción con el tema del amor. El hambre, por desgracia, preocupa a muy pocos como tema a tratar en las escuelas de hoy en día, y menos a través de la literatura, de nuevo infantilizando y protegiendo a las niñas y niños del mundo adulto.

Sin embargo, los últimos cambios generados en los productos de ficción infantiles (Zipes, 2002; 2006), tanto en los cuentos como en las películas, están poniendo de manifiesto que los temas de poderes y redención social están retomando posiciones, unas posiciones actuales, propias del siglo XXI. Un siglo de recuperación de una libertad de sexual que nos fue arrebatada (Ryan, 2011). Un siglo donde la ambigüedad y diversidad de género y familia se está redimiendo a sí misma, porque a la vez que la innegable diversidad de género empuja, la impuesta familia canónica fracasa. Un siglo donde el concepto de diversidad (de género, de grupo étnico, de clase social...) está global e irremediamente demandando a la educación, a la ciencia y al conocimiento aquello de lo que no son sino últimos responsables: la igualdad.

De manera general, antes de pasar a proponer futuras líneas de investigación, creemos necesario destacar que es importante que se encuentren maneras de permeabilizar y retroalimentar la investigación académica sobre la igualdad de género en educación.

Sería interesante analizar el impacto de la publicación de estudios como el de Lenox (2000), López y Díez (2009) o Turner-Vorbeck (2005), que proponen textos y materiales escolares más amplios y multiculturales, con el objetivo

de observar hasta qué punto ciencia educativa y práctica se aúnan y caminan hacia la misma dirección, y en caso contrario, qué es necesario para que así sea. Es decir, a partir de publicaciones como las anteriores, ¿se han modificado los temarios de enseñanza de la literatura infantil en la formación de maestros en la universidad? En el ámbito laboral, ¿conocen los maestros que están trabajando y los cuidadores de diversas familias estas revisiones científicas sobre literatura infantil?, ¿qué efectos tendría que los maestros dominaran y conocieran textos como el de Bottigheimer (1987) o más recientemente Haase (2004) o Zipes (2002; 2006; 1988; 1993) que desde la investigación social sobre literatura infantil, contextualizan cuentos como los de los hermanos Grimm dentro de un tiempo y un objetivo? ¿leerían los cuentos de manera diferente?

Es necesario encontrar maneras para que los estudios sobre los estereotipos dentro de los libros infantiles (e.g., Gooden y Gooden, 2001; Sugino, 2000) modificaran la manera en que los libros se utilizan para alcanzar objetivos curriculares específicos a los que atañen.

De cara a recomendar líneas de investigación futuras, creemos que existen varias maneras y ámbitos de completar nuestra investigación:

a) Analizar el avance conjunto de sociedad y sistema educativo

Con respecto a la igualdad de diversos modelos familiares, ¿la legalización de parejas del mismo sexo en España tuvo algún impacto en la selección de textos infantiles dentro de las bibliotecas nacionales, cuyo objetivo, como señalaba la Asociación Americana de Bibliotecas (ALA) es servir a toda la población (American Library Association, 2013)? ¿Y esta misma ley, produjo algún efecto en la selección de materiales dentro de las aulas de Educación Infantil?

b) Desde la Universidad

— Con los profesores/as universitarios.

¿Qué responsabilidad tienen las universidades con respecto a estos resultados, o con respecto a los del ya en el ya nombrado estudio del Instituto Nacional de la Juventud sobre las opiniones y actitudes que tiene la juventud española ante las adolescentes y jóvenes lesbianas, gais, transexuales y bisexuales, de mayo de 2011 (Santoro, Gabriel y Conde, 2010) que pusieron de manifiesto que únicamente el 76,8% de la juventud española aprueba el matrimonio entre personas del mismo sexo? Desde la conclusión de este trabajo nos gustaría sugerir nuevas líneas de investigación que analizaran la percepción, dentro del profesorado de las distintas facultades, de la responsabilidad del profesorado universitario con respecto a la formación de su alumnado en temas de igualdad, ya que coincidimos con Gabriel Alconchel, director general del Injuve, en señalar que «quedan muchos obstáculos y discriminaciones por eliminar».

Con respecto a las Facultades de Formación del Profesorado, sería interesante conocer las opiniones de los académicos que elaboran las guías docentes

de *Literatura Infantil* en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria en la universidad, para saber lo que piensan sobre incluir la igualdad como criterio selectivo, viabilidad y limitaciones.

— Con los estudiantes.

Con los de todas las titulaciones, podrían aplicarse programas educativos destinados a reducir los estereotipos y prejuicios hacia la diversidad (familiar, social, cultural, etc.) tanto en universidades para los estudiantes, como en colegios para padres y madres, y analizar su efectividad con temas vinculados al reconocimiento y respeto de la de diversidad familiar.

En concreto, con los alumnos de Magisterio, y con el objetivo de eliminar los prejuicios encontrados en otros estudios (Morgado et al., 2009), podrían implementarse programas educativos específicos para reducir estos estereotipos y prejuicios, especialmente con profesores que no se han beneficiado de asignaturas recientes como son *Educación para ciudadanía y los derechos humanos*, donde se han abordado estos problemas explícitamente. Desafortunadamente, esta asignatura ha sido eliminada con la reforma de 2006 como asignatura específica del currículo escolar en España en Educación Primaria y Secundaria, a diferencia de la mayoría de los países europeos, en los que esta se mantiene. Además, podrían llevarse a cabo estudios que exploraran los temas que se abordan en las guías docentes de asignaturas de *Aprendizaje y desarrollo infantil y Desarrollo emocional y social*, por poner un ejemplo en el caso de la formación de maestros recibida en la UAM, de cara a clarificar por qué algunos de los futuros maestros piensan que los niños y niñas no están capacitados para entender cuentos como *Tres con Tango*.

— En los colegios.

Pensamos que podría conseguirse una visión mucho más profunda sobre la problemática estudiada de exponer la diversidad familiar abiertamente en los colegios si se realizaran grupos de discusión y entrevistas en profundidad con más agentes involucrados en el proceso, como madres y padres, maestras y maestros y por supuesto con administradores de colegio, ya que estos últimos son una de las barreras señaladas por los análisis del programa RSIS, cuyo fin es la inclusión del colectivo LGTBQ en colegios (Payne y Smith, 2011). En este estudio, Payne y Smith señalaban que no es posible el cambio dentro de los colegios sin un fuerte equipo directivo concienciado con apoyar el cambio hacia la igualdad y aceptación LGTBQ. En línea con los resultados de Clark (2010), nuestros resultados hacen pensar que aunque los participantes a priori se sientan cómodos a la hora de tratar con temas relacionados con la diversidad familiar, puede ser que piensen que profesionalmente sea algo arriesgado. Y es que es importante recordar que no solamente se trata de implementar programas de reducción de estereotipos de género en la formación de maestros,

aunque estos hayan demostrado tener un impacto positivo en el conocimiento y comprensión de la diversidad sexual (Riggs, Rosenhan y Bonasue, 2011), sino que además debemos asegurar que estos programas tengan un impacto en las prácticas educativas y en la utilización de materiales que definen y limitan el marco del desarrollo de género.

Con los maestros, creemos que sería interesante que futuras investigaciones analizaran las concepciones de los profesores sobre su propio trabajo, así como sus prioridades y objetivos, en particular aquellos que están relacionados con aceptar y valorar la diversidad familiar.

c) Extendiendo el conocimiento sobre los usos de la narrativa

Futuras líneas de investigación podrían ir encaminadas a estudiar más profundamente las percepciones de los maestros tanto de la etapa de Infantil como de Primaria en relación con las diversas funciones y usos de la narrativa infantil, especialmente en relación con objetivos curriculares para los que sea importante el desarrollo de la empatía y la comprensión de diversos grupos sociales y culturales.

Aunque existen estudios posteriores que analizan el conocimiento explícito de los maestros sobre literatura y cómo este conocimiento está relacionado con su práctica (Boss et al, 2001; Cunningham, 2004) cabe señalar que existen muy pocos datos empíricos sobre el conocimiento de los maestros en literatura. Es más, ninguno de estos estudios relaciona este el conocimiento sobre literatura infantil en relación con la igualdad. Teniendo en cuenta el efecto que el conocimiento de los maestros tiene sobre el rendimiento de sus estudiantes (McCutchen, Abbott y Green, 2002; Moats y Foorman, 2003), cabe plantearse: ¿cómo de explícito debería de ser su conocimiento sobre literatura para asegurar una educación igualitaria?

Aunque se han realizado algunos esfuerzos desde el ámbito académico por analizar cómo afecta el conocimiento de los maestros en el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras de las niñas y niños (Boss, Mather, Dickson, Podhajski y Chard, 2001; McCutchen, Harry, Cunningham, Cox, Sidman y Covill, 2002; Moats, 1994; Moats y Foorman, 2003) y la relación entre la exposición de los niños y niñas a una variada selección literaria y su motivación a la lectura (Goodman, 1986), creemos importante que estos estudios se amplíen al terreno de la literatura infantil en relación con el desarrollo emocional y social de las niñas y niños, especialmente en lo que a igualdad y representación de género se refiere.

Por último, sería interesante establecer relaciones entre el conocimiento sobre la utilidad de la literatura para el desarrollo de la empatía y el conocimiento específico sobre autores e ilustradores, quizá elaborando programas de formación continua de maestros en temas de persuasión literaria y empatía, o estableciendo programas que acerquen asignaturas como *Desarrollo Emocional y Social y Literatura infantil*, y analizar los efectos que esto produce.

Con respecto a las dificultades encontradas, queremos mencionar que encontrar la participación de maestros ha sido algo muy complicado y la de los estudiantes, para formar un grupo de discusión o entrevistas, imposible. Sin embargo, creemos que los temas planteados son complejos y que se beneficiarían tremendamente de la utilización de este tipo de instrumentos.

Asimismo, aunque los criterios de selección de los maestros y maestras incluyeran la igualdad como prioridad, esta tiene que encajar dentro de una red de responsabilidades y jerarquías a la hora de tomar decisiones, no sólo sobre las obras leídas, sino sobre el tiempo dedicado a ellas, y estos aspectos no han sido analizados: ¿qué piensan los directores de centro?, ¿cuánto y qué tiempo dedican los maestros a su formación continua en literatura infantil?

Por otra parte, y en relación con el punto anterior, acotar el objeto de estudio ha sido complicado, dados todos estos aspectos implicados. Así, dentro del análisis realizado, podría haberse estudiado, en vez de la diferencia entre maestros/as en ejercicio y estudiantes, entre maestros de colegios con diferente titularidad, entre otros estudiantes de diferente titulación, etc.

6.3. LA SELECCIÓN DE LIBROS INFANTILES: UNA PROPUESTA QUE INCLUYE LA IGUALDAD COMO CRITERIO

En los momentos de reflexión sobre el análisis de los datos obtenidos con nuestros estudios, especialmente en los apartados de selección, en muchas ocasiones ha surgido la cuestión: ¿qué libros considero yo, como maestra, que deberían ser utilizados?

Como respuesta a esta pregunta, dentro de un cuestionario con espacio limitado y sin alusión al tipo, número y características del alumnado, en primer lugar, responder sería algo complicado, pero seguramente entre los títulos se encontrarían *Frog is Frog*, *Donde viven los monstruos*, *Rey y Rey*, *Little Frog*, *Red Hen*, *Swimmy* o cualquiera de las obras de *Leo Lionni*, algunos cuentos de *Rodari*, nuevas versiones de cuentos tradicionales como la de *Caperucita Roja* de Marjolaine Leray. También *Punk Wig* así como *The Stone Rabbit*. *Caps for Sale*, *This is my hat*, la versión afro-americana de *T'was the Night B'for Christmas*, *La Princesa de la Bolsa de Papel*, *Por cuatro esquinitas de nada...* Y en esta selección breve, aleatoria y ausente de contexto ¿qué ha hecho que los valorara como obras de suficiente calidad para utilizar estas y no otras? ¿Los elementos materiales del libro, los de su construcción narrativa, su ilustración? ¿He incluido en mi selección una gama suficientemente amplia de autores de varias épocas y lugares? ¿Soy consciente de las limitaciones de mi propia selección? ¿Qué criterio de selección he utilizado? ¿El tema, la forma narrativa, las ilustraciones, la originalidad, el lenguaje?

Incluir además la igualdad como criterio selectivo, dentro de un volumen productivo de libros que, sin tener este último criterio en cuenta, ya es inabarcablemente basta, es algo muy complicado. Pero si lo por lo que abogamos es

por la concienciación y formación continua de maestros en literatura infantil y su relación con temas de igualdad, ¿qué propuesta es posible? ¿cómo se podría renovar y adecuar el conocimiento y la selección de obras de manera que rentabilizásemos la oferta actual en favor de una educación que potenciara la educación de niños y niñas que se sintieran incluidos y reflejados en las obras seleccionadas? Y, ¿cómo podría hacerse esto viable sin ignorar la carga laboral de los maestros y maestras?

A favor de todos los participantes gracias a los que ha sido posible la realización de este trabajo, decir que no hemos tratado, con ninguno de los estudios, realizar un examen de conocimiento general sobre literatura infantil, tal como el que se ha incluido en las pruebas para el cuerpo de docentes, con el objetivo de ningunear una de las profesiones más complicadas y menos valoradas, en las que cada vez tiene menos cabida la reflexión sobre la práctica y el espacio para la formación continua y necesaria. Esto último, sin embargo, sí que lo hemos querido señalar: es necesario dar un paso más que haga incluir la inmensa gama de maravillosas obras infantiles que han existido y de incorporar las que continúan naciendo, y es necesario hacerlo teniendo en cuenta la igualdad, no sólo de personajes, sino también de autores y países de origen de los autores, sin olvidar que el elemento principal en este asunto es el destinatario que se encuentra, en el caso que nos ocupa, dentro de unas aulas cada vez más multiculturales y diversas, donde se hace necesario, como propone Colomer (1998), seleccionar el tipo de lectura que puede adaptarse mejor a las expectativas culturales de los alumnos. No se trata tanto de memorizar los títulos, sino tener muy presentes los recursos a nuestro alcance para una selección inclusiva y meditada. Por este motivo lanzamos a continuación nuestra propuesta: una propuesta de selección inclusiva y democrática.

Encájese esta propuesta dentro del marco de una selección de libros de literatura por la literatura, cuya función no es otra que ella misma, y no aprender a leer, ni encajar en los aprendizajes escolares, ni hablar de lugares o animales específicos, etc. Para estos cometidos, y otros muchos, puede irse realizando otra selección, sin que esta interfiera en la nuestra. Queremos hacer especial mención a dos aspectos que se pueden tratar a través de la literatura infantil. El primero, íntimamente relacionado con la igualdad, es la posibilidad que brindan los cuentos infantiles para tratar en clase retos planteados fundamentales de nuestra sociedad, como aquellos propuestos en los Objetivos del Milenio por la Organización de Naciones Unidas, ¿por qué no hacer a las niñas y niños partícipes de estos planteamientos a través de la literatura infantil? El segundo aspecto que puede tratarse a través de la literatura infantil y juvenil, y que nos llama la atención, es la educación artística a través de sus ilustraciones. Por la experiencia en diferentes colegios he tenido la oportunidad de comprobar cómo se utilizan diversas obras de arte con niños/as. Sin embargo, nunca he visto que se utilizaran las ilustraciones de los cuentos como variedad de técnicas pictóricas y ejemplos de obras de arte dignas de admiración y disfrute estético, del que podemos hacer a los niños partícipes, tanto de su disfrute

mismo como de la consciencia y aprecio de tal disfrute. Quizá merecería la pena realizar una selección de cuentos exclusivamente para su uso dentro del área de educación artística con la ayuda de premios de ilustración como el de Caldecott, comúnmente confundido como un premio literario.

En un programa de selección de libros anual, teniendo en cuenta que, en el caso de Ed. Infantil, se lee en voz alta probablemente al menos un libro al día, sería posible un planteamiento que incluyera libros escogidos por los siguientes criterios. Como decíamos, en los casos en los que fuera posible (como los autores dentro de cada lustro) dejar que las niñas y niños de cada clase, dentro de esa pre-selección, escogieran los cuentos que se leyeran finalmente. De esta manera, el proceso sería, en conjunto, un poco más democrático, sin por ello sacrificar el conocimiento de los maestros/as; su labor, entonces, sería la de poner a su alcance un abanico más amplio en cuanto a autores, épocas y minorías.

Selección en función de la propia clase

En primer lugar, libros que trataran problemas reales de los alumnos de clase: ¿de dónde son los niños/as? ¿cómo visten, de qué color son? ¿responden las ilustraciones al tipo de clase donde van a leerse esos libros? ¿qué tipos de familias hay? ¿alguno de los familiares sufre una enfermedad? Esta selección requeriría tanto un análisis previo de casa maestra/o sobre su grupo como la incorporación continua de libros a medida que las distintas situaciones fueran surgiendo.

Clásicos de la literatura infantil

Sobra decir que consideramos esencial que se utilicen libros que han formado parte de la literatura infantil y que han ayudado a conformar nuestro imaginario colectivo. Sin embargo, y ya que buena parte de esta herencia está modificada e impregnada de valores predominantes en el momento en el que fueron escritos, ¿por qué no acompañar estas obras de coetáneos versionados actuales que llevan con ellos otros valores más actuales que asimismo serán criticados y reemplazados? O, ¿por qué no acompañarlos de sus coetáneos en otros países, por ejemplo Caperucita Roja de su hermana china Lin Po Po?

Autores/as de reconocida calidad literaria

Además de los clásicos, es necesario incluir autores/as de reconocida calidad literaria de épocas posteriores, especialmente desde la segunda mitad del siglo xx hasta nuestros días, quizá en lustros. Para este cometido se pueden consultar directorios de autores e ilustradores o selecciones de libros como la de la Fundación Germán Sánchez Rupiérrez o los seminarios de literatura infantil y juvenil de Rosa Sensat. Abarcar todos los autores es imposible, pero ¿por qué no incluir, por ejemplo, cinco de cada lustro, cada año? De esta manera cada maestro/a podría generarse un bagaje real, informado y organizado sobre literatura infantil, sin el coste económico que acarrearía un curso de formación profesional.

En la misma línea, pueden incluirse, cada año, los ganadores de reconocidos premios de literatura infantil tanto nacionales como extranjeros, así como los de las más importantes ferias del libro infantil y juvenil como las celebradas en Frankfurt y Bolonia.

Inclusión

Asegurar que la biblioteca de clase contenga diferentes grupos étnicos (al menos los existentes en el aula) y habilidades/discapacidades no puede pasarnos inadvertido, pero seleccionar todos los libros en función de este criterio sin sacrificar otros, como la calidad de la historia, es prácticamente imposible. Sin embargo, y sabiendo la poca más que inexistencia de negros y muy desequilibrada proporción entre hombres y mujeres, ¿por qué no celebrar una semana con cuentos sólo de protagonistas femeninos/negros/asiáticos/discapacitados?

Multiculturalidad

En un momento de auge de la educación bilingüe, en el que necesariamente el tiempo dedicado a la lectura de libros en la lengua materna se ha visto desgraciadamente reducido a la mitad, ¿qué podemos hacer para rescatar el naufragio de autores nacionales en un mar de colonización de títulos anglosajones? No porque estos no sean dignos de admiración, sino por todo lo que, en su establecimiento, ¿no habrá autores de otros lugares que se nos estén pasando inadvertidos? ¿Por qué no celebrar una semana de literatura para cada continente? Esto sería un motivo de investigación para que los maestros/as investigaran autores de otras nacionalidades: uno, simplemente, de cada continente, por año, sería suficiente y para el resto de la semana podría echarse mano de los recursos que ofrece internet, y de la transmisión oral por parte de los maestros/as.

Autores e ilustradores independientes

Por último, seguramente cada colegio tenga muy cerca de sí un autor/a y un ilustrador/a aún no publicado, o publicado pero desconocido, que esté más que encantado de disfrutar de un público eximido del filtro, el de las editoriales, donde prima fundamentalmente el factor económico. De esta manera podrán ser ellas y ellos mismos, los niños y niñas, por fin, los que seleccionen qué historias les lleguen.

REFERENCIAS

- Adams, M. (Ed.). (1997). *The Trouble with Normal. Postwar Youth and the Making of Heterosexuality*. Toronto: Toronto Press.
- Agustín Ruiz, S. (2014). *Necesidades infantiles y adolescentes en familias homoparentales. Un análisis desde la perspectiva de padres y madres*. Tesis doctoral. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Taurus: Madrid.
- Alexander, K. J., Miller, P. J. y Hengst, J. A. (2001). Young children's emotional attachments to stories. *Social Development*, 10(3), 374-398.
- Allen, M. y Burrell, N. (1997). Comparing the impact of homosexual and heterosexual parents on children: Meta-analysis of existing research. *Journal of Homosexuality*, 32(2), 19-35.
- American Library Association. (2013). *Frequently challenged books of the 21st century*. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de <http://www.ala.org/bbooks/frequentlychallengedbooks/top10>
- Anderson, D. A. y Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52(3-4), 145-151.
- Aries, P. (Ed.). (1987). *Centuries of Childhood*. London: Jonathan Cape.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1987). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge.
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9(1), 43-47.
- Athanasos, S. Z. y Larrabee, T. G. (2003). Toward a consistent stance in teaching for equity: Learning to advocate for lesbian-and gay-identified youth. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 237-261.
- Averett, P. E. y Hegde, A. (2012). School social work and early childhood student's attitudes toward gay and lesbian families. *Teaching in Higher Education*, 17(5), 537-549.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory of mass communication. *Media Effects: Advances in Theory and Research*, 2, 121-153.
- Barkow, J., Cosmides, L. y Tooby, J. (Eds.). (1992). *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. New York: Oxford University Press.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basil, M. D. (1996). Identification as a mediator of celebrity effects. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 40(4), 478-495.
- BBC. (2013). *Gay Penguins is Most Banned*. Recuperado el 3 de agosto de 2013, de <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8284509.stm>
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354.
- (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 4, 598-616
- (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. *Nebraska Symposium on Motivation*, 32, 179-226.
- Ben-Ari, A. y Weinberg-Kurnik, G. (2007). The dialectics between the personal and the interpersonal in the experiences of adoptive single mothers by choice. *Sex Roles*, 56(11-12), 823-833.
- Berg, B. L. y Lune, H. (2004). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (Vol. 5). Boston: Pearson.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Random House LLC.
- Blackburn, M. V. (2007). The experiencing, negotiation, breaking, and remaking of gender rules and regulations by queer youth. *Journal of Gay y Lesbian Issues in Education*, 4(2), 33-54.
- Blaise, M. y Andrew, Y. (2005). How «bad» can it be? Troubling gender and early childhood teaching. En Open University Press, McGraw-Hill House. (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 49-57). Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Bliss, G. K. y Harris, M. B. (1999). Teachers' views of students with gay or lesbian parents. *International Journal of Sexuality and Gender Studies*, 4(2), 149-171.
- Block, C. C., Oakar, M. y Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.
- Blumberg, R. L. (2008). Gender bias in textbooks: A hidden obstacle on the road to gender equality in education. *Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report*.
- Bottigheimer, R. B., Grimm, J. y Grimm, W. (1987). *Grimms' Bad Girls and Bold Boys: The Moral and Social Vision of the Tales*. New Haven: Yale University Press.
- Boss, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B. y Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 97-120.
- Bourdieu, P., Passeron, J., Melendres, J. y Subirats, M. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: Barcelona.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 1, 1-18.

- Brewer, W. F. (Ed.). (1987). *Schemas versus Mental Models in Human Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia..* Barcelona: Gedisa.
- Burgess, S., Sargent, S. y Smith, M. (2011). Teacher's leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2)
- Busselle, R. y Bilandzic, H. (2008). Fictionality and perceived realism in experiencing stories: A model of narrative comprehension and engagement. *Communication Theory*, 18(2), 255-280.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676.
- Cao, M. L. F. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 145-171.
- Carrington, V. (2002). *New times: New families*. Dordrecht: Springer.
- Carroll, J. (1999). The deep structure of literary representations. *Evolution and Human Behavior*, 20(3), 159-173.
- Catalyst. (2013). The bottom line: Corporate performance and women's representation on boards. Recuperado el 1/1, 2014 de <http://www.catalyst.org/knowledge/bottom-line-corporate-performance-and-womens-representation-boards>
- Cherry, L. (1975). The preschool teacher-child dyad: Sex differences in verbal interaction. *Child Development*, 1, 532-535.
- Choi, H. S., Thul, C. A., Berenhaut, K. S., Suerken, C. K. y Norris, J. L. (2006). Survey of school psychologists' attitudes, feelings, and exposure to gay and lesbian parents and their children. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 87-107.
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a US teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 704-713.
- Clark, R. (2002). Why all the counting? Feminist social science research on children's literature. *Children's Literature in Education*, 33(4), 285-295.
- Clark, R., Lennon, R. y Morris, L. (1993). Of Caldecotts and kings: Gendered images in recent american children's books by black and non-black illustrators. *Gender y Society*, 7(2), 227-245.
- Coleridge, S. T., Engell, J. y Bate, W. J. (1984). *Biographia literaria, or, Biographical sketches of my literary life and opinions* (Vol. 75). London: Princeton University Press.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis: Madrid
- (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), 6-23.
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

- Cox, R. y Schaetzel, K. (2007). A preliminary study of pre-service teachers as readers in Singapore: Prolific, functional, or detached? *Language Teaching Research*, 11(3), 301-317.
- Crabb, P. B. y Bielawski, D. (1994). The social representation of material culture and gender in children's books. *Sex Roles*, 30(1-2), 69-79.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. y Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. y Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167.
- Curriculum de Educación Primaria de Inglaterra. (2013). *Primary National Curriculum of England*. Recuperado el 1 de septiembre de 2015, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Levittown: Taylor and Francis.
- Darwin, C. (Ed.). (1859). *On the Origin of Species*. London: The Floating Press.
- Dellmann-Jenkins, M. y Yang, L. (1997). The portrayal of older people in award-winning literature for children. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), 96-100.
- DeMause, LL. (1991). «La evolución de la infancia» *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- DePalma, R. y Atkinson, E. (2006). The sound of silence: Talking about sexual orientation and schooling. *Sex Education*, 6(4), 333-349.
- Department of Education of England. Early Years Foundation Stage Statutory Framework, (2012).
- De Pérez, M. P. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿Corazón o razón?. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (11), 165-169.
- De Ussel, J. I. (1998). La familia española en el contexto europeo. *Familia y Desarrollo Humano*, 91-116.
- Diamond, B. J. y Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. ERIC.
- Diekman, A. B., Gardner, W. L. y McDonald, M. (2000). Love means never having to be careful: The relationship between reading romance novels and safe sex behavior. *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 179-188.
- Diekman, A. B., Goodfriend, W. y Goodwin, S. (2004). Dynamic stereotypes of power: Perceived change and stability in gender hierarchies. *Sex Roles*, 50(3-4), 201-215.

- Djikic, M., Oatley, K. y Moldoveanu, M. C. (2013a). Opening the closed mind: The effect of exposure to literature on the need for closure. *Creativity research journal*, 25(2), 149-154.
- (2013b). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Dohnt, H. y Tiggemann, M. (2006). The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: A prospective study. *Developmental Psychology*, 42(5), 929.
- Donovan, J. (1989). *Feminist Literary Criticism: Explorations in Theory*. Kentucky: University Press of Kentucky.
- Dreher, M. J. (2002). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 338-340.
- Dunbar, R. I. (2003). The social brain: Mind, language, and society in evolutionary perspective. *Annual Review of Anthropology*, 1, 163-181.
- Durkin, K. (1985). Television and sex-role acquisition 1: Content. *British Journal of Social Psychology*, 24(2), 101-113.
- Dyer, J. R., Shatz, M. y Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Elasmar, M., Hasegawa, K. y Brain, M. (1999). The portrayal of women in US prime time television. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 43(1), 20-34.
- Ellis, S. J., Kitzinger, C. y Wilkinson, S. (2003). Attitudes towards lesbians and gay men and support for lesbian and gay human rights among psychology students. *Journal of Homosexuality*, 44(1), 121-138.
- English National Curriculum. (2015). *National Curriculum in England: Framework for Key Stages 1 to 4*. Recuperado el 3 de agosto de 2015, de <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>
- LOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006, de Educación*. (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006).
- Eurostat. (2013). Gender pay gap statistics. Recuperado el 10/1/2014 de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Gender_pay_gap_statistics
- Evans, L. y Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42(3-4), 255-270.
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D. y O'Boyle, C. (1992). Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28(2), 225.
- Fagot, B. (1982). Adults as socializing agents. *Review of Human Development*, 304-315.
- Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: «John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience». *Research in the Teaching of English*, 9-34.
- Ferfolja, T. y Robinson, K. H. (2004). Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teacher educators. *Teaching Education*, 15(1), 9-25.
- Fernández Cordón, J. A. y Tobío Soler, C. (1999). *Las familias monoparentales en España*. España: Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales.
- Fischhoff, B. (1977). Perceived informativeness of facts. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 3(2), 349-358.

- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (Eds.). (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fitzpatrick, M. J. y McPherson, B. J. (2010). Coloring within the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books. *Sex Roles*, 62(1-2), 127-137.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Foucault, M. (1974). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- (1978). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres* (Vol. I). Madrid: Siglo XXI.
- (1997). De lenguaje y literatura. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (28), 131.
- Francoy, A. y Jacott, L. (2012). *Concepciones de estudiantes universitarios y maestros en ejercicio sobre los usos de la narrativa y la diversidad familiar*. Madrid: UAM (Trabajo final obtención del Diploma de Aptitud Investigadora)
- Freire, P. y Macedo, D. (2013). *Literacy: Reading the Word and the World*. Hadley: Bergin y Garvey.
- Funder, K. (Ed.). (1996). *Remaking Families: Adaptation of Parents and Children to Divorce*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Galinsky, A. D. y Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708.
- Garita, N. M. (2004). Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género. Estereotipos en el cuento infantil. *Revista Electrónica Educare*, (7), 127-140.
- Garii, B. y Rule, A. C. (2009). Integrating social justice with mathematics and science: An analysis of student teacher lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 490-499.
- Geoffrey Cumberlege (Ed.). (1948). *Burmese Folk-tales*. Calcutta: Oxford University Press.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N. y Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. *Media Effects: Advances in Theory and Research*, 2, 43-67.
- Gerrig, R. J. y Prentice, D. A. (1991). The representation of fictional information. *Psychological Science*, 2(5), 336-340.
- Gilbert, D. T., Krull, D. S. y Malone, P. S. (1990). Unbelieving the unbelievable: Some problems in the rejection of false information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 601.
- Gilby, R. L. y Pederson, D. R. (1982). The development of the child's concept of the family. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 14(2), 110.
- Giroux, H. A. (1992). Literacy, pedagogy, and the politics of difference. *College Literature*, 19(1), 1-11.
- Golombok, S. y Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gómez, G. J. y Cambra, U. C. (2012). Efectos persuasivos de la alteración del desenlace del largometraje «laberinto de mentiras». *Revista ICONO14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 11(1), 263-280.
- González Rodríguez, M., Díez, M., Jiménez Lagares, I. y Morgado Camacho, B. (2008). Maternidad a solas por elección. Primera aproximación. *Anuario De Psicología*, 39(1), 119-126.
- González, M., Gutiérrez, B. y Sánchez-Sandoval, y. (1997). *Familias diversas, familias felices*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.
- Gooden, A. M. y Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45(1-2), 89-101.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: HH.
- Gottman, J. S. (1989). Children of gay and lesbian parents. *Marriage y Family Review*, 14(3-4), 177-196.
- Gottshall, J. y Wilson, D. S. (Eds.). (2004). *Literature and the Human Animal*. Illinois: Northwestern University Press.
- Grauerholz, E. y Pescosolido, B. A. (1989). Gender representation in children's literature: 1900-1984. *Gender y Society*, 3(1), 113-125.
- Green, M. C. y Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.
- Green, M. C., Brock, T. C. y Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14(4), 311-327.
- Greever, E. A., Austin, P. y Welhousen, K. (2000). William's Doll revisited. *Language Arts*, 77(4), 324-330.
- Grieshaber, S. J. y Ryan, S. (2006). Beyond certainties: Postmodern perspectives, research, and the education of young children. *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 533-554.
- Griffin, P. y Ouellett, M. (2003). From silence to safety and beyond: Historical trends in addressing lesbian, gay, bisexual, transgender issues in K-12 schools. *Equity y Excellence in Education*, 36(2), 106-114.
- Guttmann, J. y Broudo, M. (1989). The effect of children's family type on teachers' stereotypes. *Journal of Divorce*, 12(2-3), 315-328.
- Haase, D. (2004). *Fairy Tales and Feminism: New Approaches*. Detroit: Wayne State University Press.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. y Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: the teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996.
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M. y Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11-12), 757-765.
- Harrison, K. (2003). Television viewers' ideal body proportions: The case of the curvaceously thin woman. *Sex Roles*, 48(5-6), 255-264.

- Harste, J. C., Woodward, V. A. y Burke, C. L. (1984). Examining our assumptions: A transactional view of literacy and learning. *Research in the Teaching of English*, 84-108.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderson, D. L. y May, J. P. (2005). *Exploring Culturally Diverse Literature for Children and Adolescents: Learning to Listen in New Ways*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Hines, M. y Green, R. (1991). Human hormonal and neural correlates of sex-typed behaviors. *Review of Psychiatry*, 10, 536-555.
- Hogan, P. C. (Ed.). (2003). *The Mind and its Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horenczyk, G. y Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 435-445.
- Hrdy, S. (Ed.). (2000). *Mother Nature, Maternal Instincts and How They Shape the Human Species*. New York: Ballantine Books.
- (2009). *Mothers and Others*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Huntemann, N. y Morgan, M. (2001). Mass media and identity development. *Handbook of Children and the Media*, 309-322.
- Huston, A. C., Zillmann, D. y Bryant, J. (1994). Media influence, public policy, and the family. *Media, Children, and the Family: Social Scientific, Psychodynamic, and Clinical Perspectives*, 39, 3-18.
- Iglesias, J. (1998). La familia española en el contexto europeo. En M.J. Rodrigo y Jesús Palacios (eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 91-114). Madrid: Alianza.
- Irvine, J. (1997). One generation post Stonewall. In M. Duberman (Ed.), *A queer world: The center for gay and lesbian studies reader* (pp.572-588). New York: New York University Press.
- Jackson, S. y Gee, S. (2005). 'Look Janet', 'No you look John': Constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*, 17(2), 115-128.
- James-Wilson, S. (2007). Using representation to conceptualize a social justice approach to urban teacher preparation. *Urban Teacher Education and Teaching: Innovative Practices for Diversity and Social Justice*, 53, 17-30.
- Jipson, J. y Paley, N. (1991). The selective tradition in teachers' choice of children's literature: Does it exist in the elementary classroom? *English Education*, 23(3), 148-159.
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 150-155.
- Johnson, D. R., Jasper, D. M., Griffin, S. y Huffman, B. L. (2013). Reading narrative fiction reduces Arab-Muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5), 578.

- Katz, P. A. (1987). Variations in family constellation: Effects on gender schemata. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1987(38), 39-56.
- Katz, P. A. y Walsh, P. V. (1991). Modification of children's Gender-Stereotyped behavior. *Child Development*, 62(2), 338-351.
- Katz, P. A. y Zalk, S. R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14(5), 447.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 485-492.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14(3), 207-236.
- Kid, D. C. y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380.
- Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. New Jersey: Merrill.
- Kitzinger, J. (1990). Kitzinger, J. (1990). 'Who are you kidding?' Children, power and sexual assault. Constructing and reconstructing childhood. En A. James y A. Proud (Eds.) *Constructing and Deconstructing Childhood* (pp 157-183). London: The Falmer Press.
- Klein, S. S., Ortman, P. E., Campbell, P., Greenberg, S., Hollingsworth, S., Jacobs, J. y Sadker, D. (1994). Continuing the journey toward gender equity. *Educational Researcher*, 23(8), 13-21.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 5(18), 33-51.
- (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. L. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kortenhaus, C. M. y Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219-232.
- Kriegelstein, M. (2004). Heterosexism and social work: An ethical issue. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8(2-3), 75-91.
- Kropp, J. J. y Halverson, C. F. (1983). Preschool children's preferences and recall for stereotyped versus nonstereotyped stories. *Sex Roles*, 9(2), 261-272.
- Kuiken, D., Miall, D. S. y Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171-203.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Lamb, L. M., Bigler, R. S., Liben, L. S. y Green, V. A. (2009). Teaching children to confront peers' sexist remarks: Implications for theories of gender development and educational practice. *Sex Roles*, 61(5-6), 361-382.
- Lamb, M. (2004). *The Role of the Father in Child Development*. New York: John Wiley y Sons.
- Larrick, N. (1965). The all-white world of children's books. *Saturday Review*, 48(37), 63-65.
- Larsen, S. F. y Seilman, U. (1988). Personal reminders while reading literature. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(4), 411-430.

- Lenox, M. F. (2000). Storytelling for young children in a multicultural world. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 97-103.
- Lewis, C. H. y Anderson, J. R. (1976). Interference with real world knowledge. *Cognitive Psychology*, 8(3), 311-335.
- Liben, L. S., Bigler, R. S. y Krogh, H. R. (2002). Language at work: Children's gendered interpretations of occupational titles. *Child Development*, 73(3), 810-828.
- Litcher, J. H. y Johnson, D. W. (1969). Changes in attitudes toward negroes of white elementary school students after use of multiethnic readers. *Journal of Educational Psychology*, 60(2), 148-152.
- Lloyd, B. y Duveen, G. (1992). *Gender Identities and Education*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Locke, J. (1836). *Some thoughts on education*. London: Hatchard and Son.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE no. 295 de 10 de diciembre de 2013).
- Lopez, F. y Díez, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: Guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación*, 21(4), 453-465.
- López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M. M. (2011). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI: Revista de Educación*, 10, 111-122.
- López Valero, A. y Encabo E. (2002). Introducción a didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Octaedro – EUB.
- Luke, A. (2003). Literacy education for a new ethics of global community. *Language Arts*, 81(1), 20-22.
- Luke, A., Cooke, J. y Luke, C. (1986). The selective tradition in action: Gender bias in student teachers' selections of children's literature. *English Education*, 18(4), 209-218.
- Lurie, A. (1991). In Mammoth (Ed.), *Clever Gretchen and other forgotten folktales*. Lincoln: iUniverse.
- Macgillivray, I. K. y Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170-188.
- MacKay, N. J. y Covell, K. (1997). The impact of women in advertisements on attitudes toward women. *Sex Roles*, 36(9-10), 573-583.
- MacNaughton, G. (2001). Good teacher or feminist teacher?: Investigating the ethics of early childhood curriculum. *Resistance and Representation: Rethinking Childhood Education*, 59-76.
- Maney, D. W. y Cain, R. E. (1997). Preservice elementary teachers' attitudes toward gay and lesbian parenting. *Journal of School Health*, 67(6), 236-241.
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M. y Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition and Emotion*, 25(5), 818-833.
- Mar, R. A. y Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J. y Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and

- the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Mar, R. A., Oatley, K. y Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428.
- Markman, A. B. (Ed.). (1999). *Knowledge representation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, E. J. y Fazio, L. K. (2006). Learning errors from fiction: Difficulties in reducing reliance on fictional stories. *Memory and Cognition*, 34(5), 1140-1149.
- Marsh, E. J., Meade, M. L. y Roediger, H. L. (2003). Learning facts from fiction. *Journal of Memory and Language*, 49(4), 519-536.
- Martin, C. L. y Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. y Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903.
- Maynard, S., Mackay, S., Smyth, F. y Reynolds, K. (Eds.). (2007). *Young people's reading in 2005: The second study of young people's reading habits*. Loughborough and Roehampton: USU and NCRCL.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A. y Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender and Society*, 25(2), 197-226.
- McConaghy, C. (2004). On cartographies of anti-homophobia in teacher education (and the crisis of witnessing rural student teacher refusals). *Teaching Education*, 15(1), 63-79.
- McCutchen, D., Abbott, R. D. y Green, L. B. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 69-86.
- McCutchen, D. y Berninger, V. (1999). Those who know teach well: Helping teachers master literacy-related content knowledge. *Learning Disabilities Research y Practice*, 14, 215-226.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S. y Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, 207-228.
- McLaren, P. y Puiggrós, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Instituto de estudios y acción social.
- McRae, A. y Ellis, J. B. (2012). Early childhood perceptions of diversity: A case of addressing multicultural education in the classroom. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 13-26.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society. Vol. 1*. Chicago: University of Chicago.
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L. y Fox, R. (1998). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review*, 52 (1), 75-84.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.

- Miall, D. S. y Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.
- Moats, L. C. y Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 23-45.
- Montgomery, W. (2001). Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 4-9.
- Moore, T. E. y Mae, R. (1987). Who dies and who cries: Death and bereavement in children's literature. *Journal of Communication*, 37(4), 52-64.
- Morgado, B., Jiménez-Lagares, I. y González, M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar primary school teachers' ideas about family diversity. *Cultura y Educación*, 21(4), 441-451.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Narvaez, D. (2001). Moral text comprehension: Implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30(1), 43-54.
- Nepalese folklore: *Legends from Pokhara* (2010). Nepal: Ratna Pustak Bhandar.
- Niemi, N., Smith, J. y Brown, N. (2000). The portrayal of teachers in children's popular fiction. *Journal of Research in Education*, 21(2) 50-80.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Skills for life: Why cuts in humanities teaching pose a threat to democracy itself*. New York: Princeton University Press.
- Oatley, K. (1995). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23(1), 53-74.
- (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, in reading fiction. *Poetics*, 26(5), 439-454.
- (2002). Emotions and the story worlds of fiction. *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*, 39-69.
- (2009). Communications to self and others: Emotional experience and its skills. *Emotion Review*, 1(3), 206-213.
- (2011). In the minds of others. *Scientific American Mind*, 22(5), 62-67.
- Oatley, K. y Mar, R. A. (2005). Evolutionary pre-adaptation and the idea of character in fiction. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 3(2), 179-194.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (Eds.). (2004). *Hacia una teoría de las necesidades de la infancia*. España: Mc Graw Hill.
- Ochman, J. M. (1996). The effects of nongender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in grade three. *Sex Roles*, 35(11-12), 711-735.
- Orenstein, C. (Ed.). (2002). *Little Red Riding Hood Uncloaked*. New York: Basic Books.
- Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, de Diciembre de 1948. *Naciones Unidas derechos Humanos. Oficina del alto comisionado para los Derechos Humanos*.
- (1959). Declaración Universal de los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. *Resolución*, 1386, 20.

- (2000). Declaración de Dakar. *Educación y Cultura. La educación para el siglo XXI*, 54, 38-43.
- (2006). Millennium development goals. Department of Economic (2006). *The millennium development goals report 2006*. United Nations Publications.
- (2011). *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género*. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 17 de noviembre de 2011, descargable en: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/>
- (2013). *Fast facts: Statistics on violence against women and girls*. Recuperado el 1 de enero, 2014 de <http://www.endvawnow.org/en/articles/299-fast-facts-statistics-on-violence-against-women-and-girls-.html>
- (2015). *Objetivos del Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Nueva York: Naciones Unidas, descargable en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Oskamp, S., Kaufman, K. y Wolterbeek, L. A. (1996). Gender role portrayals in preschool picture books. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(5), 27-39.
- Patterson, C. J. (1992). Children of lesbian and gay parents. *Child Development*, 63(5), 1025-1042.
- Payne, E. y Smith, M. (2010). Reduction of Stigma in Schools: An Evaluation of the First Three Years. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 11-36.
- Peterson, S. B. y Lach, M. A. (1990). Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education*, 2(2), 185-197.
- Petty, R. E., Rucker, D. D., Blizer, G. Y. y Cacioppo, J. T. (2004). The elaboration likelihood model of persuasion. En J. S. Seiter y R. H. Gass (Eds.), *Perspectives on Persuasion, Social Influence, and Compliance Gaining* (pp. 65-89). Boston: Pearson.
- Piaget, J. (Ed.). (1928). *Judgment and reasoning in the child*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A. y Moller, L. C. (1993). The stability of individual differences in gender typing: Implications for understanding gender segregation. *Sex Roles*, 29(11-12), 723-737.
- Prentice, D. A. y Gerrig, R. J. (1999). *Exploring the Boundary between Fiction and Reality*. New York: Guilford.
- Prentice, D. A., Gerrig, R. J. y Bailis, D. S. (1997). What readers bring to the processing of fictional texts. *Psychonomic Bulletin Review*, 4(3), 416-420.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D. y Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B. y Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: Some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. y Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.

- Rapp, D. N. y Gerrig, R. J. (2006). Predilections for narrative outcomes: The impact of story contexts and reader preferences. *Journal of Memory and Language*, 54(1), 54-67.
- Richardson, J y Parnell, P. (2006). *Tres con Tango*. Madrid: Madrid: RBA Libros.
- Riggs, A. D., Rosenthal, A. R. y Smith-Bonahue, T. (2011). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 201-209.
- Robinson, K. H. y Ferfolja, T. (2001). 'What are we doing this for?' Dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 121-133.
- (2002). A reflection of resistance: Discourses of heterosexism and homophobia in teacher training classrooms. *Journal of Gay y Lesbian Social Services*, 14(2), 55-64.
- Robinson, K. H., Jones-Diaz, C. y Ferfolja, T. (2000). *Diversity and Difference in Early Childhood: An Investigation Into Centre Policies, Staff Attitudes and Practices: a Focus on Long Day Care and Pre-school in the South West and Inner West Sydney Regions*. University of Newcastle Research Associates-TUNRA Limited
- Robinson, K. H. (2002). Making the invisible visible: Gay and lesbian issues in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 415-434.
- (2005). Early childhood curriculum. In J. T. Sears (Ed.) *Youth, education, and sexualities: An International Encyclopedia* (pp. 230-233). Westport, CT: Greenwood.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenzweig, M. y Leima, A. (Eds.). (1995). *Psicología fisiológica*. España: McGraw-Hill.
- Roskos-Ewoldsen, B., Davies, J. y Roskos-Ewoldsen, D. R. (2004). Implications of the mental models approach for cultivation theory. *Communications-Sankt Augustin then Berlin*, 29, 345-364.
- Rousseau, J. J. (1975). *Emilio*. Madrid: La otra H.
- Rowe, K. E. (1983). Fairy-born and human-bred: Jane Eyre's education in romance. En A. Hirsch y L. Hanover (Eds.), *The Voyage in: Fictions of Female Development*. (1983). New Hampshire: Univ. Press of New England.
- Ryan, C. (2011). *Sex at dawn: The prehistoric origin of modern sexuality*. New York: Harper Perennial.
- Santoro, P., Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. INJUVE: Edición en línea. <http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id=1484465735>
- Sapir, E. (1929). The Status of Linguistics as a Science 1. *Language*, 5(4), 207-214.
- (1985). *Selected writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. California: University of California Press.
- Sarland, C. (Ed.). (2003). *La lectura en los jóvenes: Cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scharrer, E. (2004). Virtual violence: Gender and aggression in video game advertisements. *Mass Communication and Society*, 7(4), 393-412.

- Schau, C. G. y Scott, K. P. (1984). Impact of gender characteristics of instructional materials: An integration of the research literature. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 183.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens: University of Georgia Press.
- Sheldon, J. P. (2004). Gender stereotypes in educational software for young children. *Sex Roles*, 51(7-8), 433-444.
- Sheldrick Ross, C. (1999). Finding without seeking: The information encounter in the context of reading for pleasure. *Information Processing and Management*, 35(6), 783-799.
- Shor, I. (1986). Equality is excellence: Transforming teacher education and the learning process. *Harvard Educational Review*, 56(4), 406-427.
- Signorielli, N. y Kahlenberg, S. (2001). Television's world of work in the nineties. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 45(1), 4-22.
- Sims, R. (1982). *Shadow and substance: Afro-american Experience in Contemporary Children's Fiction*. New York: Natl Council of Teachers.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J. y Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science (New York, N.Y.)*, 303(5661), 1157-1162.
- Slater, M. D. y Rouner, D. (2002). Entertainment—education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173-191.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- Souto-Manning, M. y Hermann-Wilmarth, J. (2008). Teacher inquiries into gay and lesbian families in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 263-280.
- Strange, J. J. y Leung, C. C. (1999). How anecdotal accounts in news and in fiction can influence judgments of a social problem's urgency, causes, and cures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(4), 436-449.
- Sugino, T. (2000). *Stereotypical role models in Western and non-Western children's literature*. Paper presented at the International Conference for Global Conversations on Language and Literacy, Utrecht, The Netherlands.
- Sulzby, E. y Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, 273-285.
- Surtees, N. y Gunn, A. C. (2010). (Re) marking heteronormativity: Resisting practices in early childhood education contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), 42.
- Szalacha, L. A. (2004). Educating teachers on LGBTQ issues: A review of research and program evaluations. *Journal of Gay y Lesbian Issues in Education*, 1(4), 67-79.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31(3), 300-311.
- Teacher Development Agency (TDA) (2007). *QTS standards guidance*. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de <http://www.tda.gov.uk/partners/itstandards/guidance>

- Telljohann, S. K., Price, J. H., Poureslami, M. y Easton, A. (1995). Teaching about sexual orientation by secondary health teachers. *Journal of School Health*, 65(1), 18-22.
- Tepper, C. A. y Cassidy, K. W. (1999). Gender differences in emotional language in children's picture books. *Sex Roles*, 40(3-4), 265-280.
- The Gioi (Ed.). (2009). *Leyendas y cuentos de Vietnam*. Vietnam: The Gioi.
- The Stanford Center of Poverty and Inequality. (2013). Occupational sex segregation. Recuperado el 1/1, 2014 de <http://www.stanford.edu/group/scspi/cgi-bin/facts.php>
- Thompson, T. L. y Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: Do children notice it's a boy's world? *Sex Roles*, 37(5-6), 415-432.
- Tognoli, J., Pullen, J. y Lieber, J. (1994). The privilege of place: Domestic and work locations of characters in children's books. *Children's Environments*, 4(11), 272-280.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R. y Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14(4), 365-381.
- Tsai, J. L., Louie, J. Y., Chen, E. E. y Uchida, Y. (2007). Learning what feelings to desire: Socialization of ideal affect through children's storybooks. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 17-30.
- Turner, P. J., Gervai, J. y Hinde, R. A. (1993). Gender-typing in young children: Preferences, behaviour and cultural differences. *British Journal of Developmental Psychology*, 11(4), 323-342.
- Turner-Vorbeck, T. A. (2005). Expanding multicultural education to include family diversity. *Multicultural Education*, 13(2), 6-10.
- UNESCO. (2005). *Pressing for Freedom: 20 years of world press freedom day* UNESCO Publishing.
- Wainright, J. L., Russell, S. T. y Patterson, C. J. (2004). Psychosocial adjustment, school outcomes, and romantic relationships of adolescents with same-sex parents. *Child Development*, 75(6), 1886-1898.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E. y Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 1125-1150.
- Wheeler, C., Green, M. C. y Brock, T. C. (1999). Fictional narratives change beliefs: Replications of Prentice, Gerrig, and Bailis (1997) with mixed corroboration. *Psychonomic Bulletin and Review*, 6(1), 136-141.
- Wollman-Bonilla, J. E. (1998). Outrageous viewpoints: Teachers' criteria for rejecting works of children's literature. *Language Arts*, 287-295.
- Zipes, J. (1988). The changing function of the fairy tale. *The Lion and the Unicorn*, 12(2), 7-31.
- (1993). *The trials and tribulations of little red riding hood*. New York: Psychology Press.
- (2002a). *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Kentucky: University Press of Kentucky.
- (2002b). *Sticks and stones: The troublesome success of children's literature from slovenly peter to harry potter*. New York: Routledge.
- (2006). *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Routledge.
- Zunshine, L. (Ed.). (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Ohio: Ohio State University Press.

ANEXOS



FACULTAD DE FORMACIÓN DE
PROFESORADO Y EDUCACIÓN

ANEXO 1

Cuestionario sobre «Los usos de los cuentos infantiles y la diversidad familiar»

DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE NIVEL UNVERSITARIO

Edad: _____

Género: Mujer Hombre

Estudios: _____

Titulación: _____

Especialidad: _____

Curso: 1º 2º 3º 4º

A continuación te vamos a realizar una serie de preguntas que hemos dividido en dos bloques:

1. El primero consiste en preguntas sobre los usos de los cuentos infantiles en el aula.
2. El segundo, sobre un cuento titulado *Tres con Tango*.

Notas:

- Por ser un cuestionario sobre diversidad familiar, hemos preferido utilizar el término cuidadores para abarcar todo el abanico de posibilidades de aquellas personas que, dentro de una familia, están a cargo de los niñas/os.
- Cuando hablamos de la etapa de Infantil nos estamos refiriendo a niñas y niños desde los 3 a 6 años.

Por favor, lee atentamente los enunciados y no olvides contestar a todas las preguntas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

BLOQUE 1. LOS CUENTOS INFANTILES

1. Lee atentamente las siguientes funciones que te proponemos de los cuentos infantiles. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.

Los cuentos infantiles...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) sirven básicamente sólo para entretener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) son una herramienta eficaz para que los niños/as aprendan sobre las relaciones sociales que son muy distintas a las suyas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) sirven para adoptar las perspectivas de otras personas distintas a nosotros mismos, ayudando así a reducir los estereotipos sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) facilitan la comprensión de otras personas que son diferentes a nosotros mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) son un medio que permite impartir contenidos sobre cómo está organizado el mundo en el que viven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) favorecen la capacidad de empatía en las niñas/.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) sirven para desarrollar la imaginación de los niños/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) constituyen una buena herramienta educativa para abordar el tema de la diversidad familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) crean una experiencia de simulación de las relaciones sociales para los lectores, constituyendo una forma de aprendizaje a través de la experiencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los cuentos infantiles...	Muy de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.
a) son recomendables para hablar sobre diversidad familiar, ya que los niños/as tienen el nivel de desarrollo cognitivo que necesitan para comprenderlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) constituyen un método eficaz para educar sobre las relaciones sociales ya que la competencia emocional de los niños/as en esta etapa es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A continuación te presentamos una serie de afirmaciones relacionadas con el tema de la literatura infantil sobre diversidad familiar en los centros educativos de Infantil y Primaria. Marca la casilla que muestre tu nivel de acuerdo.

	Muy de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.
a) Las niñas/osas tienen derecho a recibir información que refleje la diversidad familiar del mundo en el que viven a través de los cuentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los niños necesitan la guía de un adulto que seleccione lo que es adecuado para ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Los niños/as tienen la suficiente capacidad para comprender temas de diversidad familiar y por lo tanto deben leer cuentos de este tipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>d)</i> Las maestras/os deben proteger a los niños/as y no utilizar cuentos sobre temas de diversidad familiar que pueden resultar conflictivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>e)</i> Los maestros/as de un centro educativo privado tienen obligación de ajustarse a la ideología de dicho centro a la hora de escoger los cuentos que leen en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>f)</i> Cuando se trata de temas sobre diversidad familiar, son los cuidadores los que deben decidir a qué tipo de libros, películas, etc. pueden tener acceso sus niñas/os.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>g)</i> Las maestras/os de un centro educativo público tienen el compromiso de incluir contenidos relacionados con la diversidad familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>h)</i> Los cuidadores tienen la obligación de asegurarse de que sus hijos reciben una información que refleje la realidad familiar del mundo en el que viven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>i)</i> Un centro educativo debe abordar temas sobre la realidad familiar del mundo en el que viven los niños independientemente de las protestas y peticiones de los padres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>j)</i> Las maestros/os tienen el derecho de utilizar cuentos que reflejen el mundo en el que vivimos, independientemente de la filosofía del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>k)</i> Los maestros tienen el derecho de decidir qué tipo de cuentos se leen en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>l)</i> Los centros privados tienen la obligación de informar a sus alumnos a través de cuentos sobre los distintos tipos de familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>m)</i> Los centros educativos, públicos o privados, tienen la responsabilidad de utilizar cuentos que reflejen la diversidad familiar del mundo en que vivimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>n)</i> Si un grupo de cuidadores manifiestan su rechazo explícito a que se traten temas de diversidad familiar, el centro tiene la obligación de hacerles caso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. A continuación te presentamos temas de cuentos que son publicados actualmente. Para cada uno de ellos, marca tu nivel de acuerdo con su utilización en las aulas de Ed. Infantil y Primaria.

Las maestras/os de Ed. Infantil y Ed. Primaria deberían utilizar en el aula cuentos para hablar con sus alumnos sobre...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>a)</i> Las familias tradicionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b)</i> Las familias adoptivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>c)</i> Las familias monoparentales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Las maestras/os de Ed. Infantil y Ed. Primaria deberían utilizar en el aula cuentos para hablar con sus alumnos sobre...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
d) Las familias homoparentales, dos madres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Las familias homoparentales, dos padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Las familias reconstituidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Conoces cuentos que reflejen modelos de familias no tradicionales?

Sí No

Si tu respuesta es afirmativa ¿podrías decirnos el título o contarnos brevemente el argumento? _____

5. Nos gustaría saber la información que has recibido sobre varios temas, así como la cantidad y el lugar. Lee atentamente la siguiente tabla y marca con una x la casilla que más se ajuste a tu caso.

¿Has recibido información sobre los siguientes temas en los lugares que figuran a continuación?	Diversidad familiar	Información sobre cuentos infantiles que traten la diversidad familiar	Información sobre cuentos que reflejen modelos de mujer proactivos
Universidad	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca
Instituto/Colegio	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca
Familia	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca
Amigos	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca

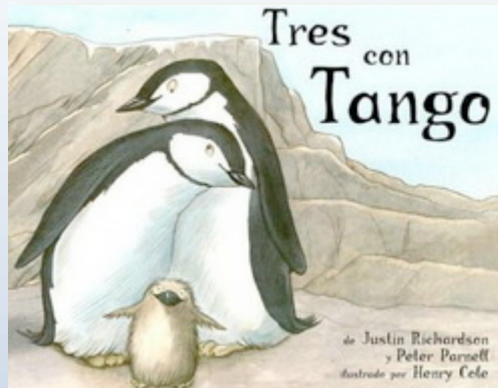
6. La Constitución Española (art. 20) reconoce y protege el derecho a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo para las siguientes afirmaciones con respecto a Infantil y Primaria.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) El derecho a la información que tienen los niños/as se promueve y respeta en las aulas de Infantil y de Primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) No existe realmente libertad de información en las aulas de Infantil y de Primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las niñas/os tienen el derecho a conocer diferentes tipos de cuentos para poder elegir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los alumnos de Infantil y de Primaria tienen derecho a que se les lean cuentos sobre familias...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
d) Tradicionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Homoparentales con dos hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Homoparentales con dos mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Monoparentales una madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Monoparentales un padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Reconstituidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE 2. *TRES CON TANGO*

En 2007 se publicó el libro *Tres con Tango*, escrito por Justin Richardson y Peter Parnell.



«**Tres con Tango**» es la historia real de dos pingüinos del zoológico de Central Park en la ciudad de Nueva York. Sus nombres son Roy y Silo, y su historia es diferente a la del resto de pingüinos del zoo porque, a pesar de ser dos «chicos pingüino», son pareja. El álbum nos explica que los pingüinos, como muchas personas, viven en parejas de un «chico pingüino» y una «chica pingüino», que llegado cierto momento, ponen un huevo y tienen un bebé pingüino al que cuidan y crían hasta que es adulto.

Pero Roy y Silo, en vez de buscar una «chica pingüino» con la que formar pareja, formaron pareja entre ellos: «se hacían reverencias, caminaban lado a lado, cantaban canciones y nadaban juntos. Allí donde Roy iba, Silo también iba.»

El problema llegó cuando fue el momento de poner un huevo e incubarlo. Roy y Silo hicieron un nido, pero no tenían huevo. Lo intentaron con una piedra, pero una piedra no era un huevo. Un día, el guarda les puso en el nido un huevo, y Roy y Silo lo incubaron. Y de ese huevo, nació Tango, un bebé pingüino que es el único de todo el zoo que tiene dos papás.

7. A continuación te vamos a presentar algunas afirmaciones. Para cada una de ellas, marca tu grado de acuerdo o desacuerdo.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) El libro promueve la homosexualidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) En lugar de estar en la sección de literatura, debería colocarse en la sección de zoología, ya que está basado en un caso real de dos pingüinos machos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nadie puede prohibir este libro en las aulas porque los niños/as tienen derecho a la información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Este tipo libros debería ser retirado de las aulas por el tema tan polémico que aborda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Las edades de Infantil y Primaria son apropiadas para tratar el tema de la diversidad familiar de una manera más abierta e igualitaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Los libros, revistas, y otros materiales de lectura deberían reflejar una diversidad de ideas y la riqueza multicultural de un país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Este tipo de libros deberían estar en una sección donde los niños/as sólo pudieran acceder con el consentimiento de los cuidadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) El tema de la homosexualidad debe ser tratado en centros educativos y en bibliotecas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Los centros educativos públicos están para servir a la población en su conjunto y esto significa representar diferentes familias de la sociedad, diferentes religiones y diferentes creencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

j) Los niños/as pueden disfrutar mucho con este cuento y aprender sobre los distintos tipos de parejas y familias que forman hoy día nuestra sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Se trata de una entrañable historia con la que afianzar valores de igualdad y normalidad en la adopción entre parejas de igual sexo. Donde lo importante es el amor y el cariño que se da a quien forma parte del nuevo hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Estos temas tan controvertidos solo deberían ser tratados por las familias y no en los colegios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Las niñas/os de Infantil y Primaria tienen la suficiente madurez para entender estos comportamientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Se trata de una historia que intenta que los niños vean de manera normal un comportamiento antinatural y de tipo patológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. El libro *Tres con Tango*, además de haber ganado numerosos premios, también ha sido motivo de críticas, censuras y debates sobre parejas homosexuales y adopción. De hecho, se encuentra entre los 5 libros con más peticiones de prohibición en EEUU, según datos recogidos por la Asociación Americana de Bibliotecas.

a) ¿Crees que se trata de un libro que merece ser premiado?
Sí No ¿Por qué?

b) ¿Crees que las editoriales deberían abstenerse de publicar estos libros? Sí No ¿Por qué?

c) ¿Consideras que este libro puede ser utilizado como material educativo? Sí No ¿Por qué?

d) ¿Utilizarías este libro con tus alumnos? Sí No ¿Por qué? ¿Y con tus hijas/os? Sí No ¿Por qué?

e) ¿Cuáles crees que son los motivos por los que este tipo de libros no suele ser muy utilizado en las escuelas?

f) ¿A partir de qué edad las niñas y niños tienen derecho a leer este cuento?

¡Muchas gracias por tu colaboración!





FACULTAD DE FORMACIÓN DE
PROFESORADO Y EDUCACIÓN

ANEXO 2

Cuestionario sobre «Los usos de los cuentos infantiles y la diversidad familiar»

DIRIGIDO A MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA

Edad: _____

Género: Mujer Hombre

Tipo de colegio en el que trabajas actualmente:

Público Concertado Privado

A continuación te vamos a realizar una serie de preguntas que hemos dividido en dos bloques:

1. El primero consiste en preguntas sobre los usos de los cuentos infantiles en el aula.
2. El segundo, sobre un cuento titulado *Tres con Tango*.

Notas:

- Por ser un cuestionario sobre diversidad familiar, hemos preferido utilizar el término cuidadores para abarcar todo el abanico de posibilidades de aquellas personas que, dentro de una familia, están a cargo de los niñas/os.
- Cuando hablamos de la etapa de Infantil nos estamos refiriendo a niñas y niños desde los 3 a 6 años.

Por favor, lee atentamente los enunciados y no olvides contestar a todas las preguntas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

BLOQUE 1. LOS CUENTOS INFANTILES

1. Lee atentamente las siguientes funciones que te proponemos de los cuentos infantiles. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.

Los cuentos infantiles...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) sirven básicamente sólo para entretener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) son una herramienta eficaz para que los niños/as aprendan sobre las relaciones sociales que son muy distintas a las suyas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) sirven para adoptar las perspectivas de otras personas distintas a nosotros mismos, ayudando así a reducir los estereotipos sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) facilitan la comprensión de otras personas que son diferentes a nosotros mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) son un medio que permite impartir contenidos sobre cómo está organizado el mundo en el que viven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) favorecen la capacidad de empatía en las niñas/.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) sirven para desarrollar la imaginación de los niños/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) constituyen una buena herramienta educativa para abordar el tema de la diversidad familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) crean una experiencia de simulación de las relaciones sociales para los lectores, constituyendo una forma de aprendizaje a través de la experiencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los cuentos infantiles...	Muy de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.
a) son recomendables para hablar sobre diversidad familiar, ya que los niños/as tienen el nivel de desarrollo cognitivo que necesitan para comprenderlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) constituyen un método eficaz para educar sobre las relaciones sociales ya que la competencia emocional de los niños/as en esta etapa es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A continuación te presentamos una serie de afirmaciones relacionadas con el tema de la literatura infantil sobre diversidad familiar en los centros educativos de Infantil y Primaria. Marca la casilla que muestre tu nivel de acuerdo.

	Muy de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.	INE.	PRIM.
a) Las niñas/osas tienen derecho a recibir información que refleje la diversidad familiar del mundo en el que viven a través de los cuentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los niños necesitan la guía de un adulto que seleccione lo que es adecuado para ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Los niños/as tienen la suficiente capacidad para comprender temas de diversidad familiar y por lo tanto deben leer cuentos de este tipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>d)</i> Las maestras/os deben proteger a los niños/as y no utilizar cuentos sobre temas de diversidad familiar que pueden resultar conflictivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>e)</i> Los maestros/as de un centro educativo privado tienen obligación de ajustarse a la ideología de dicho centro a la hora de escoger los cuentos que leen en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>f)</i> Cuando se trata de temas sobre diversidad familiar, son los cuidadores los que deben decidir a qué tipo de libros, películas, etc. pueden tener acceso sus niñas/os.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>g)</i> Las maestras/os de un centro educativo público tienen el compromiso de incluir contenidos relacionados con la diversidad familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>h)</i> Los cuidadores tienen la obligación de asegurarse de que sus hijos reciben una información que refleje la realidad familiar del mundo en el que viven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>i)</i> Un centro educativo debe abordar temas sobre la realidad familiar del mundo en el que viven los niños independientemente de las protestas y peticiones de los padres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>j)</i> Las maestros/os tienen el derecho de utilizar cuentos que reflejen el mundo en el que vivimos, independientemente de la filosofía del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>k)</i> Los maestros tienen el derecho de decidir qué tipo de cuentos se leen en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>l)</i> Los centros privados tienen la obligación de informar a sus alumnos a través de cuentos sobre los distintos tipos de familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>m)</i> Los centros educativos, públicos o privados, tienen la responsabilidad de utilizar cuentos que reflejen la diversidad familiar del mundo en que vivimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>n)</i> Si un grupo de cuidadores manifiestan su rechazo explícito a que se traten temas de diversidad familiar, el centro tiene la obligación de hacerles caso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. A continuación te presentamos temas de cuentos que son publicados actualmente. Para cada uno de ellos, marca tu nivel de acuerdo con su utilización en las aulas de Ed. Infantil y Primaria.

Las maestras/os de Ed. Infantil y Ed. Primaria deberían utilizar en el aula cuentos para hablar con sus alumnos sobre...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>a)</i> Las familias tradicionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b)</i> Las familias adoptivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>c)</i> Las familias monoparentales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Las maestras/os de Ed. Infantil y Ed. Primaria deberían utilizar en el aula cuentos para hablar con sus alumnos sobre...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
d) Las familias homoparentales, dos madres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Las familias homoparentales, dos padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Las familias reconstituidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Conoces cuentos que reflejen modelos de familias no tradicionales?

Sí No

Si tu respuesta es afirmativa ¿podrías decirnos el título o contarnos brevemente el argumento? _____

5. Nos gustaría saber la información que has recibido sobre varios temas, así como la cantidad y el lugar. Lee atentamente la siguiente tabla y marca con una x la casilla que más se ajuste a tu caso.

¿Has recibido información sobre los siguientes temas en los lugares que figuran a continuación?	Diversidad familiar	Información sobre cuentos infantiles que traten la diversidad familiar	Información sobre cuentos que reflejen modelos de mujer proactivos
Universidad	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca
Instituto/Colegio	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca
Familia	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca
Amigos	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Muchas veces <input type="checkbox"/> Alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca

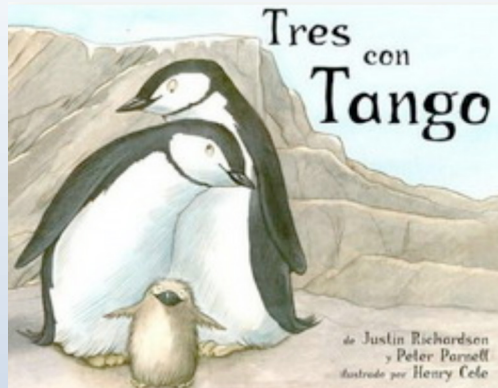
6. La Constitución Española (art. 20) reconoce y protege el derecho a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo para las siguientes afirmaciones con respecto a Infantil y Primaria.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) El derecho a la información que tienen los niños/as se promueve y respeta en las aulas de Infantil y de Primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) No existe realmente libertad de información en las aulas de Infantil y de Primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las niñas/os tienen el derecho a conocer diferentes tipos de cuentos para poder elegir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los alumnos de Infantil y de Primaria tienen derecho a que se les lean cuentos sobre familias...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
d) Tradicionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Homoparentales con dos hombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Homoparentales con dos mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Monoparentales una madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Monoparentales un padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Reconstituidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE 2. *TRES CON TANGO*

En 2007 se publicó el libro *Tres con Tango*, escrito por Justin Richardson y Peter Parnell.



«**Tres con Tango**» es la historia real de dos pingüinos del zoológico de Central Park en la ciudad de Nueva York. Sus nombres son Roy y Silo, y su historia es diferente a la del resto de pingüinos del zoo porque, a pesar de ser dos «chicos pingüino», son pareja. El álbum nos explica que los pingüinos, como muchas personas, viven en parejas de un «chico pingüino» y una «chica pingüino», que llegado cierto momento, ponen un huevo y tienen un bebé pingüino al que cuidan y crían hasta que es adulto.

Pero Roy y Silo, en vez de buscar una «chica pingüino» con la que formar pareja, formaron pareja entre ellos: «se hacían reverencias, caminaban lado a lado, cantaban canciones y nadaban juntos. Allí donde Roy iba, Silo también iba.»

El problema llegó cuando fue el momento de poner un huevo e incubarlo. Roy y Silo hicieron un nido, pero no tenían huevo. Lo intentaron con una piedra, pero una piedra no era un huevo. Un día, el guarda les puso en el nido un huevo, y Roy y Silo lo incubaron. Y de ese huevo, nació Tango, un bebé pingüino que es el único de todo el zoo que tiene dos papás.

7. A continuación te vamos a presentar algunas afirmaciones. Para cada una de ellas, marca tu grado de acuerdo o desacuerdo.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>a)</i> El libro promueve la homosexualidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b)</i> En lugar de estar en la sección de literatura, debería colocarse en la sección de zoología, ya que está basado en un caso real de dos pingüinos machos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>c)</i> Nadie puede prohibir este libro en las aulas porque los niños/as tienen derecho a la información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>d)</i> Este tipo libros debería ser retirado de las aulas por el tema tan polémico que aborda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>e)</i> Las edades de Infantil y Primaria son apropiadas para tratar el tema de la diversidad familiar de una manera más abierta e igualitaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>f)</i> Los libros, revistas, y otros materiales de lectura deberían reflejar una diversidad de ideas y la riqueza multicultural de un país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>g)</i> Este tipo de libros deberían estar en una sección donde los niños/as sólo pudieran acceder con el consentimiento de los cuidadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>h)</i> El tema de la homosexualidad debe ser tratado en centros educativos y en bibliotecas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>i)</i> Los centros educativos públicos están para servir a la población en su conjunto y esto significa representar diferentes familias de la sociedad, diferentes religiones y diferentes creencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

j) Los niños/as pueden disfrutar mucho con este cuento y aprender sobre los distintos tipos de parejas y familias que forman hoy día nuestra sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Se trata de una entrañable historia con la que afianzar valores de igualdad y normalidad en la adopción entre parejas de igual sexo. Donde lo importante es el amor y el cariño que se da a quien forma parte del nuevo hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Estos temas tan controvertidos solo deberían ser tratados por las familias y no en los colegios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Las niñas/os de Infantil y Primaria tienen la suficiente madurez para entender estos comportamientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Se trata de una historia que intenta que los niños vean de manera normal un comportamiento antinatural y de tipo patológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. El libro *Tres con Tango*, además de haber ganado numerosos premios, también ha sido motivo de críticas, censuras y debates sobre parejas homosexuales y adopción. De hecho, se encuentra entre los 5 libros con más peticiones de prohibición en EEUU, según datos recogidos por la Asociación Americana de Bibliotecas.

a) ¿Crees que se trata de un libro que merece ser premiado?
Sí No ¿Por qué?

b) ¿Crees que las editoriales deberían abstenerse de publicar estos libros? Sí No ¿Por qué?

c) ¿Consideras que este libro puede ser utilizado como material educativo? Sí No ¿Por qué?

d) ¿Utilizarías este libro con tus alumnos? Sí No ¿Por qué? ¿Y con tus hijas/os? Sí No ¿Por qué?

e) ¿Cuáles crees que son los motivos por los que este tipo de libros no suele ser muy utilizado en las escuelas?

f) ¿A partir de qué edad las niñas y niños tienen derecho a leer este cuento?

¡Muchas gracias por tu colaboración!





FACULTAD DE FORMACIÓN DE
PROFESORADO Y EDUCACIÓN

ANEXO 3

Cuestionario sobre «La selección y los usos de las obras de literatura infantil»

DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LOS GRADOS DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Edad: _____

Género: Mujer Hombre

Estudios. _____

Grado de Maestro en Educación Infantil

Grado de Maestro en Educación Primaria

Curso: 1º 2º 3º 4º

A continuación te vamos a realizar una serie de preguntas relacionadas con los cuentos Infantiles que hemos dividido en cuatro bloques que tratan diferentes aspectos:

- La selección de los cuentos infantiles.
- La coeducación.
- La diversidad familiar.
- La literatura Infantil como género.

Notas:

- Cuando hablamos de la etapa de Educación Infantil nos estamos refiriendo a niñas y niños desde los 3 a 6 años.

Por favor, lee atentamente los enunciados y no olvides contestar a todas las preguntas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

BLOQUE I. CONOCIMIENTOS SOBRE LITERATURA INFANTIL

1. A continuación contesta a las siguientes preguntas sobre tus conocimientos acerca de los siguientes temas

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada
<i>a)</i> autores/as de varias épocas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b)</i> varios estilos ilustrativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>c)</i> las épocas y situaciones históricas relacionadas con los cuentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>d)</i> cuentos co-educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>e)</i> cuentos sobre derechos humanos y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los objetivos del milenio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>f)</i> la importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones dentro de nuestra sociedad y la promoción de los DDHH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>g)</i> técnicas para discutir valores transmitidos a través de los cuentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>h)</i> cuentos que reflejen la diversidad familiar de nuestra época.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>i)</i> ¿Cuántos cuentos infantiles, aproximadamente, has leído hasta ahora en la universidad?	_____			

- 2. Con respecto a tu trabajo diario cuando realizaste las prácticas, por favor contesta a las siguientes preguntas y marca la frecuencia con la que estas situaciones han ocurrido.**

Al escoger un libro DE FICCIÓN he tenido en cuenta...	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
a) los intereses de mis alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) si el libro tiene algún premio o reconocimiento literario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) si trata sobre problemas reales o situaciones actuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) si promueve la empatía y la comprensión de otras personas distintas a nosotros mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) si refleja situaciones familiares similares a las de mis alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) si conozco el autor/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) si conozco la editorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) si me atraen las ilustraciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE II. LA COEDUCACIÓN

- 3. Lee atentamente las siguientes afirmaciones relacionadas con las desigualdades entre mujeres y hombres. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los problemas fundamentales de desigualdad entre mujeres y hombres que existen hoy en día deben tratarse en las aulas de Infantil y Primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Creo que el número de protagonistas masculinos y femeninos en los cuentos afecta a la socialización de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
c) Los colegios, como instituciones educativas, deberían asegurarse de que la selección de cuentos que utilizan cumplen unos estándares de igualdad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) No creo que los estereotipos de mujer transmitidos a través de los cuentos en cuanto a autoestima, independencia, asertividad, etc, afecten el problema de violencia de género actual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE III. LA DIVERSIDAD FAMILIAR

- 4. Lee atentamente las siguientes afirmaciones sobre las familias formadas por dos hombres o dos mujeres. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Forma parte del currículum en Infantil y Primaria hablar con las niñas/os acerca de la existencia de este tipo de familias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es beneficioso para los niños/as en la etapa de Infantil saber que existen estas familias en su sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE IV. LA LITERATURA INFANTIL COMO GÉNERO

5. Lee atentamente las siguientes afirmaciones relacionadas con la literatura infantil como género. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los libros que se utilizan en la etapa de Infantil en el contexto de la educación formal, deberían tener reconocida calidad literaria tanto en cuanto a su estilo y contenido como en cuanto a las ilustraciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Cuando los maestros leen cuentos deberían dar información sobre la época literaria a la que pertenecen, para que así las niñas y niños entiendan mejor el mensaje transmitido a través de ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. En el espacio que aparece a continuación, por favor, nombra autores, ilustradores y títulos de libros que en tu opinión son excelentes y deberían utilizarse en los centros de Educación Infantil. Por favor, escribe todos los que puedas.

Autores

Ilustradores

Títulos

¡Muchas gracias por tu colaboración!





FACULTAD DE FORMACIÓN DE
PROFESORADO Y EDUCACIÓN

ANEXO 4

Cuestionario sobre «La selección y los usos de las obras de literatura infantil»

DIRIGIDO A MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA

Edad: _____

Género: Mujer Hombre

Tipo de colegio en el que trabajas actualmente:

Público Concertado Privado

A continuación te vamos a realizar una serie de preguntas relacionadas con los cuentos Infantiles que hemos dividido en cuatro bloques que tratan diferentes aspectos:

- La selección de los cuentos infantiles.
- La coeducación.
- La diversidad familiar.
- La literatura Infantil como género.

Notas:

- Cuando hablamos de la etapa de Educación Infantil nos estamos refiriendo a niñas y niños desde los 3 a 6 años.

Por favor, lee atentamente los enunciados y no olvides contestar a todas las preguntas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

BLOQUE I. CONOCIMIENTOS SOBRE LITERATURA INFANTIL

1. A continuación contesta a las siguientes preguntas sobre tus conocimientos acerca de los siguientes temas

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada
<i>a)</i> autores/as de varias épocas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b)</i> varios estilos ilustrativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>c)</i> las épocas y situaciones históricas relacionadas con los cuentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>d)</i> cuentos co-educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>e)</i> cuentos sobre derechos humanos y temas actuales referidos a problemas de nuestra sociedad, como los planteados en los objetivos del milenio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>f)</i> la importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones dentro de nuestra sociedad y la promoción de los DDHH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>g)</i> técnicas para discutir valores transmitidos a través de los cuentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>h)</i> cuentos que reflejen la diversidad familiar de nuestra época.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>i)</i> ¿Cuántos cuentos infantiles, aproximadamente, has leído hasta ahora en la universidad?	_____			

2. Con respecto a tu trabajo diario cuando realizaste las prácticas, por favor contesta a las siguientes preguntas y marca la frecuencia con la que estas situaciones han ocurrido.

Al escoger un libro DE FICCIÓN he tenido en cuenta...	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
a) los intereses de mis alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) si el libro tiene algún premio o reconocimiento literario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) si trata sobre problemas reales o situaciones actuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) si promueve la empatía y la comprensión de otras personas distintas a nosotros mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) si refleja situaciones familiares similares a las de mis alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) si conozco el autor/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) si conozco la editorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) si me atraen las ilustraciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE II. LA COEDUCACIÓN

3. Lee atentamente las siguientes afirmaciones relacionadas con las desigualdades entre mujeres y hombres. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los problemas fundamentales de desigualdad entre mujeres y hombres que existen hoy en día deben tratarse en las aulas de Infantil y Primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Creo que el número de protagonistas masculinos y femeninos en los cuentos afecta a la socialización de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
c) Los colegios, como instituciones educativas, deberían asegurarse de que la selección de cuentos que utilizan cumplen unos estándares de igualdad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) No creo que los estereotipos de mujer transmitidos a través de los cuentos en cuanto a autoestima, independencia, asertividad, etc, afecten el problema de violencia de género actual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE III. LA DIVERSIDAD FAMILIAR

- 4. Lee atentamente las siguientes afirmaciones sobre las familias formadas por dos hombres o dos mujeres. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Forma parte del currículum en Infantil y Primaria hablar con las niñas/os acerca de la existencia de este tipo de familias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es beneficioso para los niños/as en la etapa de Infantil saber que existen estas familias en su sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOQUE IV. LA LITERATURA INFANTIL COMO GÉNERO

5. Lee atentamente las siguientes afirmaciones relacionadas con la literatura infantil como género. Para cada una de ellas, marca el nivel de acuerdo.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los libros que se utilizan en la etapa de Infantil en el contexto de la educación formal, deberían tener reconocida calidad literaria tanto en cuanto a su estilo y contenido como en cuanto a las ilustraciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Cuando los maestros leen cuentos deberían dar información sobre la época literaria a la que pertenecen, para que así las niñas y niños entiendan mejor el mensaje transmitido a través de ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. En el espacio que aparece a continuación, por favor, nombra autores, ilustradores y títulos de libros que en tu opinión son excelentes y deberían utilizarse en los centros de Educación Infantil. Por favor, escribe todos los que puedas.

Autores

Ilustradores

Títulos

¡Muchas gracias por tu colaboración!



Índice de tablas

Tabla 1.	Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por rama de conocimiento y titulación (N=240).....	80
Tabla 2.	Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por rama de conocimiento, titulación y género	81
Tabla 3.	Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por rama de conocimiento, titulación y curso escolar.....	82
Tabla 4.	Nivel educativo en el que imparte su docencia el profesorado en ejercicio.....	83
Tabla 5.	Distribución de la muestra de profesorado por tipo de centro y nivel de enseñanza.....	83
Tabla 6.	Distribución de la muestra de maestras en ejercicio según titularidad del centro y género	84
Tabla 7.	Apartados del análisis e ítems analizados	86
Tabla 8.	Ideas prejuiciosas hacia el cuento <i>Tres con Tango</i>	93
Tabla 9.	Utilizar el libro como material educativo.....	97
Tabla 10.	¿Utilizarías este libro?	103
Tabla 11.	¿Conocen los participantes cuentos sobre familias que no sean biparentales tradicionales? Porcentajes de respuesta (N=285)	104
Tabla 12.	Títulos de cuentos de familias no fueran biparentales tradicionales. (N=57)	105
Tabla 13.	Derecho de niñas y niños a saber sobre distintas formaciones familiares.....	108
Tabla 14.	¿Deben maestras y maestros utilizar cuentos sobre los diversos tipos de familias?	112
Tabla 15.	¿Quiénes tienen el derecho a recibir/impartir/controlar información sobre la diversidad familiar?	120
Tabla 16.	Distribución de la muestra de estudiantes universitarios por titulación y género	128

Tabla 17.	Distribución de la muestra de profesorado por tipo de centro y nivel de enseñanza	129
Tabla 18.	Distribución de la muestra de maestros en ejercicio según titularidad del centro y género.....	129
Tabla 19.	Codificación de los 8 ítems referidos al conocimiento percibido sobre literatura infantil	131
Tabla 20.	Conocimiento percibido sobre autores/as de varias épocas	134
Tabla 21.	Formación/información sobre cuentos educación para la igualdad	135
Tabla 22.	Conocimiento sobre cuentos en derechos humanos y temas sociales de actualidad	136
Tabla 23.	Conocimiento sobre la importancia de la literatura para la comprensión de las relaciones humanas	136
Tabla 24.	Conocimiento sobre técnicas para discutir valores a través de los cuentos.....	137
Tabla 25.	Conocimiento sobre cuentos que reflejen la diversidad familiar	137
Tabla 26.	Áreas en las que los participantes dicen no tener nada de formación/información.....	138
Tabla 27.	Codificación de los 8 ítems referidos a los criterios de selección de obras de literatura infantil.....	139
Tabla 28.	Los premios literarios como criterio de selección	141
Tabla 29.	El autor/a como criterio de selección. Respuestas en porcentajes...	141
Tabla 30.	La editorial como criterio de selección.....	142
Tabla 31.	Las ilustraciones como criterio de selección	143
Tabla 32.	Criterios que nunca se tienen en cuenta a la hora de escoger un libro de ficción. Resultados en porcentajes	143
Tabla 33.	¿Cuántos cuentos has leído hasta ahora?	144
Tabla 34.	¿Cuántos cuentos lees aproximadamente a la semana?	144
Tabla 35.	Género, edad, años de experiencia docente y nombre de las participantes del grupo de discusión	158

Índice de figuras

Figura 1. Aproximación contextual: Infancia, literatura, género y familia	22
Figura 2. Diversidad familiar	24
Figura 3. Justicia Social y género	26
Figura 4. Justicia Social y Reconocimiento	28
Figura 5. Literatura infantil y reconocimiento a la diversidad	29
Figura 6. Literatura infantil, diversidad y derechos de la infancia	30
Figura 7. Diversidad, igualdad y objetivos curriculares	33
Figura 8. Derechos y su impacto en la literatura infantil	34
Figura 9. Evolución de la escuela y la sociedad	35
Figura 10. Perspectivas críticas sobre la literatura infantil	42
Figura 11. Comprensión de un texto literario	43
Figura 12. Aportaciones de la narrativa a los derechos	45
Figura 13. Corrientes críticas y aportaciones de la Literatura infantil a los distintos derechos	46
Figura 14. Mecanismos de comprensión de textos narrativos en la infancia ..	49
Figura 15. Práctica de roles de género y literatura	55
Figura 16. Conceptos de tradicionalidad. Contextualización histórica y sociocultural	57
Figura 17. Efectos de las narrativas de ficción en la comprensión del mundo social	61
Figura 18. Nuevas direcciones de la crítica de la Literatura Infantil	65
Figura 19. Selección literaria y diversidad	66
Figura 20. Usos de la narrativa	87
Figura 21. Usos educativos de los cuentos infantiles	89
Figura 22. Cuentos infantiles y desarrollo de la empatía	90
Figura 23. Los cuentos infantiles como herramienta para desarrollar la imaginación y entretener	91
Figura 24. Ideas prejuiciosas hacia el cuento <i>Tres con Tango</i>	92
Figura 25. Opinión general del cuento <i>Tres con Tango</i>	94

Figura 26. Motivos por los que debería ser premiado el libro <i>Tres con Tango</i>	95
Figura 27. Pertinencia de utilizar cuentos sobre familias homoparentales en centros educativos	97
Figura 28. Motivos para utilizarlo o no utilizarlo (N=186).....	98
Figura 29. ¿Tienen los niños/as capacidad para comprender estos cuentos?...	99
Figura 30. ¿Es adecuado este cuento para las etapas de Educación Infantil y Primaria?	100
Figura 31. Los niños/as pueden disfrutar mucho con este cuento	101
Figura 32. Las niñas/os necesitan la guía de un adulto que seleccione lo que es adecuado para ellos.....	102
Figura 33. Motivos por los que NO suele utilizarse (N=89)	103
Figura 34. Derecho a la información I.....	106
Figura 35. Derecho a la información II	107
Figura 36. Edad a la que comienza el derecho a la información	108
Figura 37. El derecho de los cuidadores/as.....	110
Figura 38. Los maestros deben proteger.....	111
Figura 39. El derecho de los maestros/as.....	112
Figura 40. Formación recibida sobre diversidad familiar	113
Figura 41. Formación recibida sobre cuentos de familias homoparentales.....	114
Figura 42. Formación sobre cuentos para la igualdad	115
Figura 43. Un centro educativo debería abordar temas sobre diversidad familiar	115
Figura 44. Abordar temas de diversidad, independientemente de las protestas de los padres	116
Figura 45. Los centros privados tienen la obligación de informar	116
Figura 46. El libro tendría que retirarse de las aulas por el tema tan polémico que aborda	117
Figura 47. El derecho a la información	118
Figura 48. Los maestros de un centro privado deben ajustarse a la ideología ..	119
Figura 49. El derecho a la información	119
Figura 50. El derecho a decidir.....	121
Figura 51. Puntuación media del conocimiento percibido total sobre literatura infantil.....	132
Figura 52. Conocimiento percibido sobre literatura infantil	133
Figura 53. Criterios de selección.....	140
Figura 54. Los problemas fundamentales de desigualdad entre mujeres y hombres que existen hoy en día deben tratarse en las aulas de Infantil y Primaria.....	146
Figura 55. Las escuelas deberían asegurarse de que la selección de cuentos cumplen con estándares de igualdad	147
Figura 56. ¿Los cuentos, afectan la socialización de género?	148
Figura 57. Representar la homo-parentalidad forma parte del currículum	149
Figura 58. Es beneficioso para niñas y niños saber sobre todo tipo de familias ..	150
Figura 59. Reconocida calidad literaria.....	151
Figura 60. ¿Dar información de la época literaria?	152

