

Que los cuentos no te cuenten un cuento. Una propuesta para el aula de 4.º de primaria

Que los cuentos no te cuenten un cuento. A proposal for the fourth grade of Primary Education

MARÍA RIERA GONZÁLEZ

Universidad de Oviedo

mariariera60@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8961-4015>

LUCÍA RODRÍGUEZ-OLAY

Universidad de Oviedo

rodriguezolucia@uniovi.es

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

Recibido/Received: 24.11.2023. Aceptado/Accepted: 15.12.2023.

Cómo citar/How to cite: Riera González, María y Rodríguez Olay, Lucía (2023). “Que los cuentos no te cuenten un cuento. Una propuesta para el aula de 4.º de primaria”, *TRIM*, 24-25: 19-39. <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.19-39>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: La Literatura Infantil y Juvenil legitima y/o cuestiona los mandatos de género presentes en nuestra sociedad. Promover la lectura crítica de las obras literarias para favorecer una reflexión con perspectiva de género es, por tanto, fundamental. El presente trabajo recoge una propuesta didáctica diseñada para el alumnado de cuarto de Educación Primaria y orientada al análisis crítico de los estereotipos de género, especialmente los asociados a la masculinidad. La propuesta se estructura a través de actividades de reflexión y creación con las que se analizan tres fragmentos literarios. La revisión bibliográfica realizada trata de corroborar el papel relevante que juega la LIJ en la construcción del género en la infancia, así como los elementos que definen la idea de masculinidad. De este modo, ha sido posible diseñar una propuesta didáctica orientada hacia la exploración de otros modos de ser para niños y hombres.

Palabras clave: Estereotipo; masculinidad; Literatura Infantil y Juvenil; feminismo; Enseñanza Primaria.

Abstract: Children's and Young People's Literature legitimizes and/or questions the gender dictates present in society at a given time and place. Therefore, it is essential to promote the critical reading of literary works from a gender perspective. This work includes a didactic proposal aimed

at the critical analysis of gender stereotypes, especially those associated with masculinity. This didactic proposal, designed to be developed with students in the fourth year of Primary Education, is based on both reflection and creation activities. Such tasks are applied to the analysis of three literary fragments. The bibliographical review carried out tries to prove the influence of this type of literature has in the construction of the childhood gender identity, as well as the elements that define the idea of masculinity. In this way, it has been possible to design a didactic proposal oriented towards the exploration of other ways of being for boys and men.

Keywords: Gender stereotypes; masculinity; Children's and Young People's Literature; feminism; Primary Education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la lucha feminista ha propiciado la transformación de nuestras sociedades en espacios más igualitarios para las mujeres (Romero, 2017). Como resultado de esta evolución, cada vez son más las voces que dan por conseguida la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. No obstante, la realidad que continúan viviendo las mujeres en las sociedades formalmente igualitarias contradicen claramente este argumento. Así, son ellas las que asumen mayoritariamente los cuidados, sufren mayor violencia y tienen una menor presencia en puestos de poder (Instituto de la Mujer, 2023).

En las sociedades donde sus leyes reconocen y persiguen la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la perpetuación de la desigualdad de género emana de las industrias culturales y comerciales. De esta manera, las ideas hegemónicas de feminidad y masculinidad son naturalizadas por productos como el cine, la publicidad y las redes sociales, entre otros (De Miguel, 2019). La Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) no escapa a esta realidad, pues contribuye a la legitimación y/o cuestionamiento de los mandatos de género operantes en la sociedad (Larrús, 2020). Así, la lectura crítica de las narraciones infantiles y juveniles desde una perspectiva de género es una tarea urgente (Ros, 2013).

En este sentido, la escuela coeducativa debe hacer una reflexión continua e intencional con la que hacer visibles las relaciones de poder desiguales que se dan tanto dentro como fuera de sus muros (Diez, 2022; Artal, 2009). En la temática que nos ocupa, la escuela debe preparar al alumnado para el análisis crítico de los estereotipos y roles de género de manera que este pueda “contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad” (Díez, 2015: 89).

El presente artículo tiene como base una investigación más amplia recogida en el Trabajo de Fin de Grado, titulado “Que los cuentos no te cuenten un cuento: Propuesta de intervención para analizar los estereotipos de género en la Literatura Infantil y Juvenil” (Riera, 2023) y redactado en el marco de los estudios de Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En él, se propone un plan de trabajo para el aula de cuarto curso de Educación Primaria con el que se pretende que el alumnado analice críticamente los estereotipos masculinos presentes en tres fragmentos de narraciones de LIJ. Esta propuesta se ha fundamentado en una revisión bibliográfica sobre el tema, así como en las apreciaciones de personas expertas en género y Literatura Infantil y Juvenil.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA

La categoría “género” tiene una influencia directa en la manera en que las personas participan en el juego social, así como la posición que ocupan en él. En nuestro contexto, esta clasificación es binaria, es decir, las personas son categorizadas en dos grupos: hombres y mujeres (Heras-Sevilla *et al*, 2021). En este sentido, se debe señalar que la relación entre ambas etiquetas está marcada por una distribución desigual del poder en favor de los primeros. Asimismo, resulta calve remarcar que la influencia de esta clasificación radica en que es naturalizada por los individuos, como si fueran mandatos incuestionables (De Miguel, 2019).

La Literatura Infantil y Juvenil no es ajena a lo recién mencionado, en tanto que es producto de la sociedad en la que se enmarca. De esta manera, sus narraciones reflejarán ciertos valores y rechazarán otros en función de lo que en el imaginario colectivo sea deseable y rechazable. Así, la LIJ contribuye a la naturalización de los estereotipos asociados al género y de la relación de desigualdad entre ambas categorías por parte del público infantil (Larrús, 2020; Romero, 2011).

Al hilo de lo mencionado, resulta de gran interés estudiar el tratamiento que las narraciones de LIJ hacen de esta temática para poder configurar una respuesta que cuestione las categorías, sus significados y la desigual distribución del poder (Fernández-Artigas *et al*, 2019).

1. 1. Género, estereotipos y roles de género

En nuestras sociedades, el género es una variable que determina la construcción de la identidad de los individuos, lo que tiene una influencia

directa en la manera en que estos habitan el mundo y viceversa (Sánchez, 2020; de Miguel, 2019). Ahora bien, ¿qué es el género?

González y Rodríguez (2020), lo definen como “un producto social, un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que son elaboradas según sus necesidades e impuestas a los individuos desde que nacen, convirtiéndose en su modelo de identificación” (González y Rodríguez, 2020: 126-127). Las sociedades occidentales entienden el género como una realidad binaria en la que solo operan dos identidades: la femenina y la masculina (Heras-Sevilla *et al*, 2021).

Dicho esto, resulta de interés abordar su relación con el sexo biológico y con la interacción social a fin de comprender mejor cómo se configura el género. Diversas autoras y autores afirman que el género está ligado al sexo, definido como los “atributos biológicos en humanos [...] que están asociados con características físicas y fisiológicas que incluyen cromosomas, expresión génica, función hormonal y anatomía reproductiva/sexual” (Heidari *et al*, 2019: 209). De nuevo, las sociedades occidentales hacen una conceptualización binaria del sexo: macho y hembra. No obstante, las autoras y autores citadas/os afirman que tales categorías no son tan estancas como pudieran parecer en un principio.

En la interacción social, el sexo adquiere un segundo sentido de acuerdo con lo que Rubín (1986) estableció como “sistema de sexo/género” (Rubín, 1986: 97). Para la autora, este puede ser definido como los acuerdos por los que la sociedad da un significado social al sexo de los individuos. Esto es, el sistema a través del cual surgen las categorías de “hombre” y “mujer”. Desde esta perspectiva, el género no es algo inevitable y natural, sino “un constructo que se puede transformar, deformar o incluso performar” (Heras-Sevilla *et al*, 2021: 156). Sin embargo, es entendido por las personas como algo inmodificable en tanto que inherente a ellas. De esta manera, la relación de desigualdad que emana de este sistema sexo/género se naturaliza y mantiene en el tiempo a pesar de los avances conseguidos por la lucha feminista (De Miguel, 2019; Walter, 2010). En consecuencia, es fundamental que los individuos tomen conciencia del origen social del género como punto de partida para su cuestionamiento, pues no se puede problematizar algo que se entiende como natural (Enguix *et al*, 2018).

En este punto, conviene prestar atención a dos elementos fundamentales en la conceptualización del género: los estereotipos y los roles. Por una parte, los estereotipos de género son entendidos como “generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo,

son percepciones de conductas o características consideradas típicas o propias de mujeres o de hombres” (Artal, 2009: 10). Los estereotipos de género determinan los límites de lo pensable para cada identidad. Para ellas: la vida privada, los cuidados, lo bello; para ellos: la vida pública, lo violento y los privilegios (De Miguel, 2019; Díez, 2015; González y Rodríguez, 2020). Dicho esto, no se debe olvidar que los estereotipos son realidades modificables en tanto que están sujetos a un espacio y tiempo concretos.

Por otra parte, los roles de género son entendidos como “los comportamientos, actitudes, obligaciones y privilegios que una sociedad asigna a cada sexo y espera de él” (López, 2005: 16). La autora citada establece una relación directa entre los estereotipos y los roles, siendo estos últimos consecuencia de los primeros. Así, que las mujeres carguen con mayor parte del trabajo doméstico se fundamenta en los estereotipos de género que las dibuja como entregadas, atentas, apacibles, cuidadosas, etc.

1. 2. La masculinidad

La masculinidad hegemónica es entendida por Bonino (2002) como “una categoría social, una organización más o menos coherente de significados y normas que sintetiza una serie de discursos sociales que pretenden definir el término masculino del género” (Bonino, 2002: 9).

La masculinidad se construye desde la negación: los hombres no renuncian, no se quejan, no muestran sus emociones, etc. Dicho de otro modo, “los hombres *de verdad* renuncian a valores como la sensibilidad, el cuidado, la ternura y la debilidad” (Riera, 2023: 17). Lo masculino supone, en este sentido, el rechazo a todo que socialmente ha sido atribuido a la femineidad, que se convierte en un término utilizado para descalificar a aquellos niños y hombres que se salen de la senda marcada por la masculinidad hegemónica (Enguix *et al*, 2018; Ceballos, 2012).

La naturaleza limitante de la masculinidad hegemónica reduce las posibilidades de ser para niños y hombres, quienes sufren una pérdida de poder al alejarse del modelo establecido (Ceballos, 2012). En este sentido, la masculinidad hegemónica también puede ser conceptualizada en términos de opresión para los sujetos que la encarnan (García y de la Cruz, 2022). Por ello, su cuestionamiento tiene un impacto positivo en el conjunto de la sociedad (Flecha *et al*, 2005).

En base a todo lo mencionado, puede afirmarse que “educar por la igualdad es también proponer nuevos modos de ser para los hombres”

(Riera, 2023: 3). En esta línea, Robles *et al* (2021) defienden que la masculinidad debe ser construida desde un enfoque diverso y abierto. Desde esta convicción, surgen las nuevas masculinidades como concepto que pretende aglutinar a esa pluralidad de niños y hombres que “de un modo u otro, tienden a romper los imperativos de la tradicional” (García y de la Cruz, 2022: 39). Ahora bien, las nuevas masculinidades deben partir de una reflexión teórica y práctica donde los hombres cuestionen activamente el sistema de significados de la masculinidad desde una evidente perspectiva feminista (García y de la Cruz, 2022; Núñez, 2015).

1. 3. La masculinidad y la feminidad en la LIJ

La LIJ tiene una participación activa en la socialización de niñas y niños al mostrarles “cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo” (Colomer, 2005: 206). Las narraciones infantiles son una herramienta de gran valor para el público infantil; pues a través de ellas conoce otras formas de vivir, imagina, disfruta, se identifica con las/os protagonistas, etc. En definitiva, configura su visión del mundo en base al sistema de valores que opera en la sociedad en un contexto espaciotemporal concreto (Larrús, 2020).

Desde una perspectiva feminista, la LIJ participa de la transmisión y naturalización de los mandatos de género presentes en la sociedad (Fernández-Artigas *et al*, 2019; García y Hernández, 2016). Los personajes que habitan las narraciones influyen, entonces, en la manera en que niñas y niños construyen su identidad de género. Dichos personajes, se presentan como ejemplos a imitar u oponerse (Ros, 2013). En este sentido, la identificación del público infantil con los mandatos de género presentes en la LIJ es especialmente importante a consecuencia de la corta edad de las lectoras y lectores (Romero, 2011). Por ello, es conveniente reparar en los modelos de feminidad y masculinidad presentes en las narraciones de la LIJ.

La representación de la identidad femenina está atravesada por la idea de belleza, valor *femenino* por antonomasia. En este sentido, Colomer y Olid (2009) afirman que los atributos físicos aparecen con mayor frecuencia en la descripción de los personajes femeninos que en la de los masculinos. Asimismo, las autoras destacan que en esta caracterización “bonitas, dulces, delicadas, ingenuas, intuitivas, intelectualmente torpes, etc.” (Enguix *et al*, 2014: 11) son los términos más utilizados. A su vez, la acción desempeñada por estos personajes sigue la senda marcada por la

feminidad hegemónica. En consecuencia, los personajes femeninos quedan enmarcados en el ámbito privado, cuya aportación a la trama no suele ser considerada importante (León-Ciliotta, 2018; Lozano, 2021). Así, las niñas y mujeres representan papeles secundarios que refuerzan los estereotipos de pasividad y fragilidad asociados a la feminidad (Colomer y Olid, 2009). Pastor (2014) afirma que las narraciones de LIJ presentan una “niña-mujer bonita, pasiva, sumisa y en lo posible no-pensante” (Pastor, 2014: 100).

La representación de la identidad masculina, por su parte, está mediada por valores relacionados con la valentía, la independencia, lo heroico y el poder (Enguix *et al*, 2014). Así, los personajes masculinos tienen una mayor relevancia para el desarrollo de la narrativa y suelen ocupar el rol del protagonista. En este sentido, León-Ciliotta (2018) defiende que “los roles aventureros no sólo están reservados para los niños, sino que sus objetivos y ansias son más variados y demandan mayor independencia” (León-Ciliotta, 2018: 351). Esta afirmación pone en evidencia que la identidad masculina goza de una mayor variabilidad que la femenina, lo que la convierte en un ideal deseable. Ahora bien, no se debe olvidar que la representación de lo masculino “veda una amplia gama de expresión emocional, como la ternura y la expresión de las emociones” (Pastor, 2014: 99). “Si bien el género masculino ocupa una posición de poder en la sociedad, las normas que configuran el sistema sexo/género implican también su opresión” (Riera, 2023:19).

2. PROPUESTA DIDÁCTICA: QUE LOS CUENTOS NO TE CUENTEN UN CUENTO

Que los cuentos no te cuenten un cuento es el nombre de la presente propuesta didáctica en la que el alumnado deberá identificar y analizar los estereotipos ligados a la masculinidad legitimados en tres obras de LIJ. De esta manera, se pretende que el alumnado adquiera las habilidades necesarias pensar críticamente y que, en consecuencia, sea capaz de neutralizar el impacto negativo que genera la interiorización de una idea de masculinidad limitada y limitante.

La propuesta didáctica toma como punto de partida un fragmento de las tres obras de LIJ más leídas por niños y niñas de entre 10 y 13 años, según la *Encuesta de hábitos lectores* (2022). La finalidad de esta selección es que, por un lado, el alumnado conozca aquello con lo que va

a trabajar y, por otro lado, que desarrolle una actitud crítica hacia las narraciones que le rodean. Dada la influencia que la LIJ tiene en la manera en que lectoras y lectores se relacionan con los mandatos de género, resulta de gran interés tomarla como punto de referencia (Colomer, 2005).

2. 1. Enfoque metodológico de la propuesta

Que los cuentos no te cuenten un cuento busca fomentar el aprendizaje competencial y significativo para el alumnado. En consecuencia, la metodología persigue el desarrollo de unas destrezas que contribuyan a su participación activa en la sociedad. Asimismo, toman como punto de partida cuestiones cercanas para el alumnado a fin de favorecer la conexión con sus intereses y su motivación. Este enfoque se fundamenta en lo recogido en la Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En este sentido, conviene destacar la mención expresa que la normativa hace a la necesidad de diseñar y desarrollar planes de trabajo orientados al conseguimiento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, fin último de esta propuesta.

Dicho esto, la participación del alumnado es el elemento central en la metodología de esta propuesta, pues pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento crítico a través del análisis de los estereotipos masculinos en la LIJ. En esta labor, las rutinas de pensamiento son una herramienta de gran utilidad. Entendidas como “breves secuencias de preguntas o pasos que sirven para explorar ideas y sus procesos” (Grez, 2018: 75), facilitan la interiorización de las acciones que estructuran el pensamiento (Chiliquina-Campos y Balladares-Burgos, 2020).

En este sentido, se pretende que el alumnado construya un discurso crítico propio a partir de la conversación con el grupo. Para dinamizar la interacción, todas las actividades toman un recurso (un vídeo, una presentación, un fragmento literario, etc.) como origen del diálogo, guiado por la/el docente y complementado por actividades de producción como la creación de pequeños textos o dibujos. Dada la importancia que tiene la participación de todo el alumnado en el desarrollo de la propuesta, se debe construir un clima de confianza que permita al alumnado comunicarse de acuerdo con sus necesidades (Elizondo, 2018).

En este punto, conviene mencionar que el enfoque metodológico planteado es similar al planteado por las Tertulias Dialógicas, entendidas como “actividades en las que se comparten reflexiones, dudas y opiniones

de un grupo sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario” (Racionero y Brown, 2012: 38). En las Tertulias Dialógicas, son los participantes quienes den sentido a lo leído con sus aportaciones. Así, las narraciones adquieren un significado más abierto y personal, pues la lectura va más allá de la decodificación de lo escrito. Ciertamente, *Que los cuentos no te cuenten un cuento* plantea el trabajo con los fragmentos seleccionados desde esta misma perspectiva. Ahora bien, la presente propuesta no puede ser considerada una Tertulia Dialógica como tal en tanto que no aborda la lectura de textos clásicos de literatura universal, característica esencial de este enfoque (Valls *et al*, 2014).

Para terminar, resulta del todo conveniente remarcar que la participación del alumnado se ha de entender desde una perspectiva multimodal que recoja todas las posibilidades de expresión. El alumnado es un grupo heterogéneo de personas, cuyas necesidades y formas de aprender son diversas y precisan ser atendidas por la escuela inclusiva. Por tanto, la metodología de trabajo planteada ha de asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Elizondo, 2018). Para ello, hace suyos los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (Tabla 1) y proporciona diversas maneras de acceder a la información, de expresión y de motivación.

Tabla 1.

Concreción de los principios DUA en la propuesta didáctica

Principios	Actuaciones
I. Proporcionar múltiples formas de representación. (El qué del aprendizaje)	Cuentos, vídeos, presentaciones digitales, fragmentos de obras de LIJ, ejemplos de actividades, etc.
II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. (El cómo del aprendizaje)	Expresión oral, escrita, dibujos, debates, rutinas de pensamiento, etc.
III. Proporcionar múltiples formas de implicación. (El porqué del aprendizaje)	Mecanismos de autoevaluación, participación a partir de pósters, participación en un proyecto común, etc.

Fuente: Riera (2023).

2. 2. Planteamiento de actividades

Las actividades que conforman *Que los cuentos no te cuenten un cuento* se organizan en dos bloques: “Bloque 1. Antes de empezar” y “Bloque 2. Los libros a examen”.

Por una parte, el primero de los bloques se entiende como una presentación de la temática a trabajar a lo largo de la propuesta. Las actividades que lo componen están pensadas para el alumnado se inicie en la identificación y la reflexión sobre los estereotipos asociados a la masculinidad y a la feminidad; así como a familiarizarse con el movimiento feminista. Todo ello, se apoya en Enguix *et al* (2018) para quienes hacer visible el género como construcción social ayuda a desnaturalizarlo, pues no se puede cuestionar algo que se mantiene invisible. Para facilitar la comprensión de las actividades planteadas, estas han sido recogidas en la Tabla 2.

Tabla 2.

Actividades del Bloque 1: Antes de empezar.

Bloque 1: Antes de empezar	
Actividad	Descripción
Cosas de chicos, cosas de chicas	<ul style="list-style-type: none"> ○ La/el docente leerá en voz alta un listado breve de actividades con una clara marca de género. El alumnado deberá escribir “chico”, “chica” o “ambos” en función del género al que (no) lo asocian. ○ Los resultados se comentarán durante la actividad “Los chicos y las chicas también pueden” perteneciente a este mismo bloque.
El feminismo contado para niños: Una lucha justa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visionado del vídeo “El feminismo contado para niños: Una lucha justa” disponible en la plataforma YouTube. ○ Reflexión oral grupal guiada por el docente sobre las cuestiones que aparecen en el vídeo como, por ejemplo: situación de las mujeres en el pasado, influencia del movimiento feminista, situación actual de las mujeres, papel de los hombres en la lucha feminista, etc.
Los chicos y las chicas también pueden	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura en voz alta por la/el docente del álbum ilustrado <i>Las chicas y los chicos también pueden</i> de Sophie Gourion e Isabelle Maroger. ○ Reflexión oral grupal guiada por el docente sobre lo leído, tomando como resultado las respuestas de la actividad “Cosas de chicos, cosas de chicas”.
Nuestro manifiesto para el 8M	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escritura (o cualquier otro medio de expresión) de un manifiesto en grupos reducidos. Cada alumno/a debe hacer una propuesta de cambio para avanzar hacia la igualdad entre mujeres y hombres. La/el docente podría sugerir temáticas para facilitar la generación de ideas. ○ Lectura en voz alta de los manifiestos por un/a portavoz.

¿Por qué hay un Día Internacional de la Mujer?	<ul style="list-style-type: none"> ○Exposición por parte de la/el docente de una breve presentación sobre la historia detrás de 8M, fomentando la participación del alumnado a través de preguntas. ○Realización de una ficha resumen con la información compartida.
--	--

Fuente: Elaboración propia en base a Riera (2023).

Por otra parte, el segundo de los bloques se entiende como una continuación del trabajo de análisis iniciado en el primero, orientada al análisis de un fragmento de las siguientes tres obras: *Diario de Greg* (Kenny, 2008), *Gerónimo Stilton* (Demi, 2005) y *Los futbolísimos* (Santiago, 2013).

En línea con las aportaciones de autoras como León-Ciliotta (2018), Enguix *et al* (2014) y Pastor (2014), las actividades que lo componen buscan problematizar el imaginario de la masculinidad representado en las narraciones infantiles y juveniles. En los tres fragmentos seleccionados se vislumbra esa idea de hombre-niño como individuo racional, ajeno a lo vulnerable, fuerte, agresivo y construido en oposición a la idea de feminidad. No obstante, la masculinidad representada en *Futbolísimos* y en *Gerónimo Stilton* no es tan normativa como en el caso de *Diario de Greg*. Así, los personajes masculinos de las dos obras mencionadas son representados desde una perspectiva algo más diversa que abre la puerta a otros modelos de ser para niños y hombres. Al igual que en anterior bloque, las actividades son recogidas en la Tabla 3.

Tabla 3.

Actividades del Bloque 2: Los libros a examen.

Bloque 2: Los libros a examen	
Actividades comunes a todas las obras	
Actividad	Descripción
Presentación y lectura del fragmento	Presentación breve de la obra a la que pertenece el fragmento y posterior lectura (en voz alta y en silencio) de este.
Actividades para <i>Diario de Greg</i>	
Actividad	Descripción
¿Qué es ser una nenaza?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexión guiada por la/el docente sobre de las connotaciones que tiene el término “nenaza” que aparece en el fragmento. ○ Realización de una nube de palabras con los términos más relevantes que surgen durante la conversación.
¿Qué le dirías a Greg?	○ Escritura (o cualquier otro método de expresión) de una carta a Greg en la que el alumnado ha de responder a la siguiente

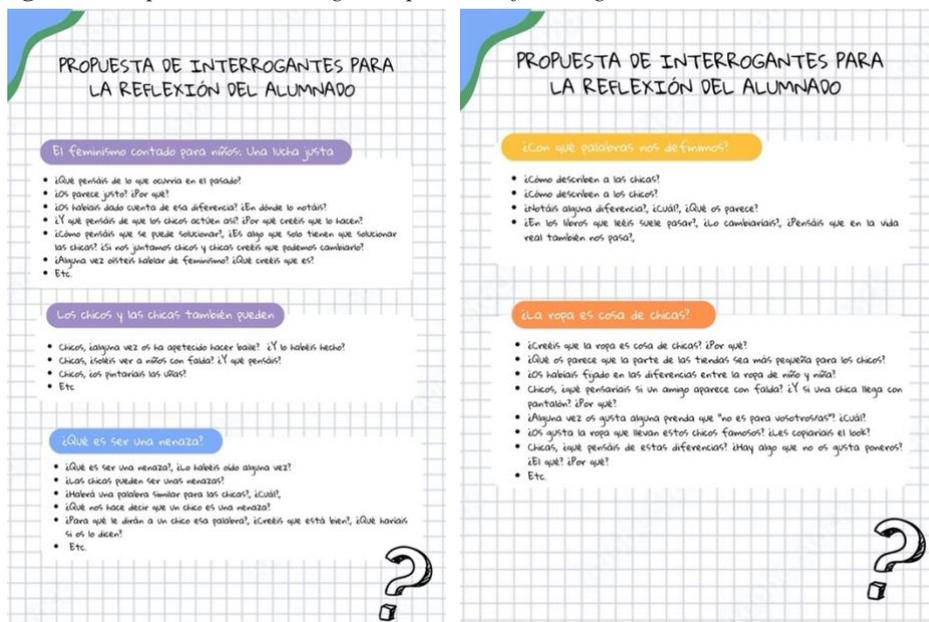
	pregunta: ¿Qué le dirías a Greg si fuera tu amigo y le oyeras decir esas cosas?
Actividades para <i>Futbolísimos</i>	
Actividad	Descripción
¿Con qué palabras nos definimos?	Reflexión guiada por la/el docente sobre de los adjetivos que suelen utilizarse para definir a chicas y chicos. Para facilitar la tarea, se propone la realización de una ficha una columna para cada género en la que el alumnado anota los adjetivos utilizados en el fragmento leído.
Describiendo al suplente	Escritura (o cualquier otro método de expresión) de una descripción del tercer suplente del equipo de protagonista de <i>Futbolísimos</i> . Para facilitar la tarea, se propone la entrega de una ficha que guíe en el proceso de creación.
Actividades para <i>Gerónimo Stilton</i>	
Actividad	Descripción
¿La ropa es cosa de chicas?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realización en grupos de la rutina de pensamiento “Compara y Contrasta” en la que se analizarán una fotografía de la sección de niñas y otra de la sección de niños de una tienda de ropa. ○ Reflexión guiada por la/el docente sobre la influencia de los estereotipos de género en la vestimenta infantil.
Estilistas por un día	Creación de una versión de Gerónimo Stilton alejada de los estereotipos de género asociados a la ropa. Para ello, se debe entregar al alumnado una ficha con la silueta del personaje para que dibuje sobre ella las prendas de ropa.

Fuente: Elaboración propia en base a Riera (2023).

Todas las actividades propuestas, incluyen una referencia clara a la necesidad de acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje ya sea a través de la guía expresa la/el docente para las actividades de reflexión o fichas de trabajo para las actividades de creación. La motivación detrás de esta referencia a la conveniencia de proporcionar andamiaje al alumnado radica en el planteamiento metodológico ya explicado.

Dicho esto, conviene mencionar dos cuestiones clave en torno a la ayuda ofrecida al alumnado. Por un lado, la guía de la/el docente en las actividades de reflexión debe basarse en la propuesta de interrogantes para el diálogo, no en dar respuesta a estos. Algunos ejemplos pueden verse en la Figura n.º 1.

Figura 1. Propuesta de interrogantes para la reflexión guiada



Fuente: Elaboración propia en base a Riera (2023).

Por otro lado, la creación de fichas de trabajo ha de tener en cuenta diferentes niveles de dificultad, así como aportar ejemplos claros del resultado esperado. En este sentido, la concreción de la complejidad es única para el grupo con el que se trabaja, pues se han de tener en cuenta las necesidades presentes. No obstante, en la Figura n.º 2 pueden observarse las fichas de trabajo creadas para la actividad “Describiendo al suplente” en el marco del Trabajo Fin de Grado ya citado.

Figura 2. Fichas de trabajo creadas para la actividad “Describiendo al suplente”

Estructura	Ejemplo
<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">Nombre</p> <p>Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a? ¿Es delgado/a?, etc.</p> <p>Personalidad: ¿Qué le gusta hacer? ¿Juega bien al fútbol? ¿Es graciosa/a? ¿Es hablador/a?, etc.</p> <p style="text-align: center;">Dibujo</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">Pepito Ramirez</p> <p>A Pepito Ramirez le llaman el melenas porque tiene el pelo más largo de todo el cole. Su flequillo le tapa sus ojos verdes y ¡hasta sus pecas! Cuando juega al fútbol, se lo recoge en un moño para no enredárselo en sus largas piernas.</p> <p>Pepito Ramirez es muy hablador y nunca para de contar historias. Es un gran fan del Sporting de Gijón y del flan de huevo de su abuela. Con Pepito Ramirez, los goles y las risas están aseguradas.</p> 

Folio 441	Folio 442	Folio 443
<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">_____</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Personalidad: ¿Qué le gusta hacer? ¿Juega bien al fútbol? ¿Es majeta?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">_____</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Dibuja al suplente y prepárate para explicarle a tus compañeros.</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <div style="border: 1px dashed black; width: 150px; height: 100px; margin: 0 auto;"></div> <p>Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fuente: Riera (2023).

CONCLUSIONES

La LIJ juega un papel fundamental en la construcción del género en la infancia, pues sus narraciones facilitan la asimilación de los mandatos de género. Como afirma Ros (2013), este proceso se da a través de la identificación de lectoras y lectores con unos personajes contruidos sobre

la base de una idea de ambos géneros limitada y limitante. Así, el imaginario de lo posible, en tanto que niña o niño, se ve reducido a una visión sexista de la realidad en la que nadie escapa al daño causado por la imposición de los estereotipos y roles de género.

En este sentido, las fuentes consultadas han permitido definir con gran claridad los elementos que componen a las dos grandes categorías que operan en el sistema sexo/género: la feminidad y la masculinidad. A la primera, se la asocia a lo doméstico, lo bello por obligación, lo delicado, lo irracional, lo carente de poder, lo pasivo. Niñas y mujeres ocupan roles que no importan en la trama, no son sujeto, sino objeto. A la masculinidad, en cambio, se la asocia con lo público, lo feo como opción válida, lo fuerte, lo racional, lo poderoso, lo activo. Niños y hombres son protagonistas de las historias, son los sujetos de las narraciones. Sujetos, por otra parte, que ven anulada la posibilidad de mostrar debilidad, ternura o inseguridad (León-Ciliotta, 2018; Pastor, 2014).

La propuesta didáctica aquí plantada pone de manifiesto que es crucial fomentar el análisis crítico de la masculinidad representada en la LIJ, pues esta será tomada como punto de referencia por el público infantil (Larrús, 2020; Fernández-Artigas *et al*, 2019; García y Hernández, 2016; Colomer, 2005). Es decir, niñas y niños construirán su idea de lo que significa la categoría “hombre” a partir de lo que los personajes masculinos digan, hagan y sientan. Por ello, se debe cuestionar el modelo de masculinidad tradicional a la vez que se ofrecen modelos alternativos. La escuela, en este trabajo, tiene un papel fundamental (Artal, 2009).

El interés por conocer los posibles resultados derivados de la aplicación de la propuesta deja abierta la puerta a futuros trabajos sobre la temática y apunta a nuevas líneas de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Artal, Montserrat (2009), “Construir el género: El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo”, *Acciones e Investigaciones Sociales*, pp. 5-21. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927340

Bonino, Luis (2002), “Masculinidad hegemónica e identidad masculina”, *Dossiers feministes*, (6), pp. 7-35. <http://dx.doi.org/10.6035/DossiersF>

- Ceballos, Marta (2012), “Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del “deber ser” hombre”, *Última década*, 20, pp. 141-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100007>
- Chiliquinga-Campos, Felipe y Balladares-Burgos, Jorge (2020), “Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la Matemática”, *Revista Andina De Educación*, 3, pp. 53–63. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.9>
- Colomer, Teresa y Olid, Isabel (2009), “Princesitas con tatuaje: Las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 55-67. Disponible en: <https://gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/Princesitas.pdf>
- Colomer, Teresa (2005), “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil”, *Revista de Educación*, pp. 203-216. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2005/167567/reveduMECD_a2005nExtrap203.pdf
- Dami, Elisabetta (2005), *Mi nombre es Stilton, Gerónimo Stilton*, Madrid, Planeta.
- De Miguel, Ana (2019), *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Díez, Enrique Javier (2022), *Pedagogía antifascista: Construir una pedagogía inclusiva, democrática y de bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*, Barcelona, Editorial Octaedro.
- Díez, Enrique Javier (2015), “Códigos de masculinidad hegemónica en Educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, pp. 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>

Elizondo, C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje. *Mon petit coin d'éducation*. <https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/DUAABP.pdf>

Enguix, Begonya, Nardini, Krizia, Abril, Paco (2018), “Introducción: Hombres en movimiento, masculinidades en revisión”, *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 34, pp.5- 27. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331529909_Introduccion_Hombres_en_Movimiento_Masculinidades_en_revisio_n

Enguix, Natalia., López, Cristina y Vilchez, Leonor (2014). *La mochila violeta: Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*. Diputación de Granada, Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.a_spx?id=4388

Editores de España (FGEE). (2022). *Hábitos de lectura y compra de libros en España.2021*. Disponible en: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>

Fernández-Artigas, Eneko, Etxaniz, Xabier. y Rodríguez-Fernández, Arantzazu (2019), “Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*”, 18, pp. 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902

Flecha, Ainhoa, Puigvert, Lidia y Redondo, Gisela (2005), “Socialización preventiva de la violencia de género”, *Feminismo/s*, (6), pp. 107-120. <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>

García, Antonia y de la Cruz, Alba (2022), “Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: Una aproximación teórica” *Revista de estudios de juventud*, pp. 33-47. Disponible en: <https://fundadeps.org/wp-content/uploads/2022/05/15-revista-estudios-juventud-125.pdf>

- García, Jorge y Hernández, Claudia (2016), “¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexista expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles”, *Integra Educativa*, 9, pp. 91-110. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432016000100006
- González, Eva María, y Rodríguez, Yolanda (2020), “Estereotipos de género en la infancia”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, pp. 125-138. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607766>
- Grez, Francesca (2018), “Veo,pienso y me pregunto: El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar”, *Revista Praxis Pedagógica*, 18, pp. 65-84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Heiradi, Shirin, Babor, Thomas, De Castro, Paola, Tort, Sera y Curno, Mirjam (2019), “Equidad según sexo y de género en la investigación: Justificación de las guías SAGER y recomendaciones para su uso”, *Gaceta Sanitaria*, 33, pp. 203-210. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.003>
- Heras-Sevilla, Davinia, Ortega-Sánchez, Delfín y Rubia-Avi, Mariano (2021), “Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual: Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad”, *Perfiles Educativos*, 43, pp. 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Instituto de la Mujer (2023). *Principales indicadores estadísticos igualdad*. Disponible en: https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/principales_indicadores_2023.pdf
- Kinney, Jeff (2008), *Diario de Greg 1: Un pingao total*, Barcelona, RBA.

- Larrús, Patricia (2020). *Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstructiva*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1887/te.1887.pdf>
- León-Ciliotta, Rosalí (2018), “Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil”, *Desde el Sur*, 10, pp. 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- López, Pilar. (2005), “Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil”, en Bengoechea, Mercedes, Díaz-Agudo, M^a José, Falcón, Lidia, López, Pilar y Pérez, Ángeles, *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*, Madrid, IORTVE e Instituto de la Mujer, pp. 21-29. Disponible en: <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0026.pdf>
- Lozano, Belén (2021), “Traducción de literatura infantil y juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad”, *Hachetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i22.1207>
- Núñez, Guillermo (2015), “Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿Qué son y qué estudian?”, *Culturales*, 41, pp. 9-31. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/culturales/articulo/los-estudios-de-genero-de-los-hombres-y-las-masculinidades-que-son-y-que-estudian>
- Pastor, Brigida (2014), “La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género”, *Ráido - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, 8, pp. 87–104.

Racionero, Sandra y Brown, María (2012), “Lectura en más espacios y con más personas”, *Cuadernos de pedagogía*, 429, pp. 37-39. Disponible en:

https://www.academia.edu/2371575/Racionero_S_and_Brown_M_2012_Lectura_en_más_espacios_y_con_más_personas_Reading_in_more_spaces_with_more_people_In_Cuadernos_de_Pedagog%C3%ADa_429_37_39_Barcelona_Wolters_Kluwer

Riera, María (2023), “Que los cuentos no te cuenten un cuento: Propuesta de intervención para analizar los estereotipos de género en la Literatura Infantil y Juvenil”, *Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo*. <http://hdl.handle.net/10651/69008>

Robles, Claudio Omar; Rearte, Pamela; Robledo, Sandra; Santoriello, Florencia; González, Silvia Mariel y Yovan, Martín (2021), “La convivencia entre la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades: ¿Es posible el ejercicio de una masculinidad antipatriarcal?”, *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, pp. 87-107. <https://doi.org/10.54789/rihumso.21.10.19.6>

Rubín, Gayle (1986), “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo” *Nueva Antropología*, 8, pp. 95-145. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TRÁFICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%2C%201975.pdf>

Romero, Lorea (2017), *Sexismo en las sociedades del siglo XXI: Hacia una escuela secundaria inclusiva*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/16860>

Romero, Dolores (2011), “Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos”, *Acciones e Investigaciones Sociales*, pp. 175-202. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201129543

Ros, Esther (2013), “El cuento infantil como herramienta socializadora de género”, *Cuestiones Pedagógicas*, 22, pp. 329-350. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4514882>

Sánchez, Mercedes (2020), *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*, Madrid, Catarata.

Santiago, Roberto (2013). *Los futbolísimos I: El misterio de los árbitros dormidos*, Madrid, SM

Valls, Rosa, Soler, Marta y Flecha, Ramón (2008), “Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 71-88. <https://doi.org/10.35362/rie460717>

Walter, Natasha (2010), *Muñecas vivientes: El regreso del sexismo*, Madrid, Turner Publicaciones.