



LA LUPA DE GÉNERO:

Un diagnóstico de la representación de género en libros de narrativa infantil de planes lectores de primaria en Perú

ROSALÍ LEÓN CILIOTTA

Facultad de Ciencias de la Educación

Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil

Universitat Autònoma de Barcelona

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Martina Fittipaldi

Tutora académica: Dra. Ana María Margallo

Noviembre 2021

A mi esposo, Juan Manuel Chávez, por
su apoyo incondicional y por sus
incisivas y amorosas observaciones.

«Todas las ideas que están transformando la enseñanza en
el mundo han brotado en el fecundo campo de
experimentación y de creación de la educación primaria»

José Carlos Mariátegui

«El género es una estructura profundamente arraigada en
nuestra sociedad, que incluye los libros para niños»

Janice McCabe

RESUMEN

La narrativa infantil cuenta historias y propone modelos a escala de una sociedad y cultura en particular, incluyendo modelos de género, los cuales pueden afectar la formación de la identidad de los estudiantes, así como en su proceso de socialización de género, de manera que estos libros deben ser elegidos con cuidado, tomando en consideración elementos que van más allá de su calidad literaria y su potencial didáctico. Las investigaciones en torno a la representación de género han revelado patrones persistentes de inequidad, tanto en la presencia de personajes masculinos y femeninos como en la reproducción y perpetuación de roles y estereotipos de género. Por ello, se hace relevante contar con herramientas que permitan diagnosticar la representación de género en la narrativa infantil, herramientas como la que introducimos en la presente tesis, ya que los modelos de hombres y mujeres que los libros transmiten pueden afectar las aspiraciones y autopercepciones de los niños y las niñas lectoras. La Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG) nos permite analizar un corpus de 85 libros de narrativa infantil que se lee como parte de los diversos planes lectores peruanos desde cinco ámbitos: elementos extratextuales, paratextos, caracterización de personajes, narrador y apreciaciones generales, cada uno con variables e indicadores relevantes para identificar y analizar la representación de género en los libros de un plan lector escolar. Nuestro estudio deja ver una notoria tendencia en los libros del corpus seleccionado hacia modelos tradicionales, desiguales y desbalanceados en favor de lo masculino, aunque se percibe también un inicio de cambio para dejar atrás este tipo de representaciones de género que limitan las aspiraciones y el pleno desarrollo emocional e identitario de los jóvenes lectores escolares de primaria.

Palabras clave: representación de género, narrativa infantil, planes lectores escolares, género, escuela

ABSTRACT

Children's literature tells stories and proposes scale models of a particular society and culture, including gender models, which can affect the formation of students' identity, as well as their gender socialization. Thus, these books should be chosen with much care, taking into consideration issues that transcend its literary quality and its didactic potential. Research on gender representation has revealed persistent patterns of inequity, both in the presence of male and female characters and in the reproduction and perpetuation of gender roles and stereotypes. For this reason, it is relevant to have instruments that allow for the diagnostic of issues such as gender representation in children's literature, instruments like the one we introduce in this thesis, because the models of men and women that the books convey can

affect aspirations and self-perceptions of the readers. The Gender Representation Diagnostic Grid (GRG) lets us analyze a corpus of 85 children's narrative books that are read as part of the various Peruvian reading plans from five areas: extratextual elements, paratexts, characterization, the narrator, and general appreciations, each one with relevant variables and indicators to identify and analyze the gender representation in the books of a school reading plan. Our study reveals a notorious trend in the books of the corpus which tend towards a traditional, unequal and unbalanced representation in favor of the masculine, although we perceive an incipient change that aims to leave behind this type of gender models that limit the aspirations and full emotional and identity development of young elementary school readers.

Keywords: gender representation, children's narrative, school reader plans, gender, school

AGRADECIMIENTOS

Hacer el doctorado es un sueño que pocos compartimos y que incluso menos de nosotros tenemos la oportunidad o el aguante para perseguir, no solo por el costo laboral y económico, sino por el costo mental y personal que puede llegar a tener en sus momentos más álgidos.

Esta tesis no habría sido posible sin el auspicio de la Beca Presidente de la República (ahora, Beca Generación del Bicentenario), que apostó no solo por un proyecto de humanidades, sino por uno que aborda la Educación desde un ámbito tan postergado, pero tan importante en el Perú como lo es la literatura. Tampoco habría sido posible sin el inquebrantable apoyo de mi esposo y compinche, Juan Manuel Chávez, que me alentó cuando quería abandonar, me levantó cuando ya no podía más, me presionó cuando flaqueaba mi determinación y me abrazó cuando necesitaba un respiro. Y de mi familia, a mi lado o a un océano de distancia.

Agradezco a todas las autoras y los autores que me proporcionaron con generosidad sus obras literarias para analizar; a las editoriales que confiaron en mí y en mi proyecto y me brindaron las facilidades para obtener los títulos de sus catálogos que se encontraban en mi corpus; a los promotores y promotoras de la lectura por su agotador trabajo y por sus aportes a mis incesantes consultas, y a los docentes que me ayudaron a comprender el mundo del plan lector de las escuelas públicas del Perú.

Más específicamente, agradezco...

... a la enorme y paciente labor de Martina Fittipaldi, mi directora de tesis, por su acompañamiento, las innumerables instancias de reflexión conjunta, su lectura minuciosa de cada borrador y correo electrónico, sus valiosísimos consejos y comentarios a los capítulos y a la versión final de la tesis, además de sus constantes sugerencias de nuevas lecturas y referencias bibliográficas.

... a Ana María Margallo, tutora de la tesis, por su apoyo en estos cuatro años.

... la colaboración del seminario de doctorandos del grupo Gretel durante el proceso de construcción de los capítulos de análisis y discusión de los resultados.

... la acogida y aceptación de parte del grupo Gretel al permitirme inscribir mi tesis en el marco de los estudios doctorales realizados en el departamento.

... a los miembros del tribunal por haber aceptado leer 400 páginas de tesis y ofrecer sus aportes. Estoy segura de que su mirada será clave al momento de repensar algunos puntos del presente trabajo y de trabajos futuros.

... a Carmen Pachas Piélago, gran animadora de la lectura y promotora cultural, quien me compartió su *Pallarín Moche* para esta investigación y me ayudó enormemente con las gestiones para conseguir muchos de los ejemplares del corpus de Escuelas. Su extraordinaria labor en la IE República Federal Alemania se ha visto reflejada no solo en reconocimientos, sino en el rostro de cada uno de los estudiantes cuyas vidas ha tocado con la literatura, con su inagotable energía y su generosa labor.

... a Willy del Pozo, de editorial Altazor, quien generosamente me facilitó los libros ganadores del Premio Altazor.

... a Rosa Carrasco, que hizo un maravilloso esfuerzo para hacerme llegar su libro ganador de la Bienal del ICPNA: *Yaxes*.

... a Gloria Portugal, poeta y escritora que cada vez demuestra lo grande y valiente que es, por compartir conmigo su hermosa historia *Cuatrojos*.

... a Ofelia Huamanchumo, por su amabilidad transeuropea con el libro *Pregonos de cocinita peruana*.

... a Augusto Hurtado, que hace un excepcional trabajo a la cabeza de la IE República Federal Alemana y que me brindó su plan lector para la vertiente de Escuelas y que compartió conmigo los efectos que su novedoso y comprometido acercamiento a la literatura ha tenido en sus estudiantes.

... a Rosa Céspedes, extraordinaria profesora de la IE Teresa Gonzáles de Fanning que compartió conmigo el proyecto de lectura de su institución para trabajar los libros que tan concienzudamente eligieron.

... a Angela Yep, Tatiana Sánchez y Elisa Cano, quienes me apoyaron con la vertiente de la crítica de esta investigación.

... a Editorial San Marcos, y en especial a Aníbal Paredes, gran empresario, que acerca la lectura al gran público, por la enorme confianza depositada en mí y en esta investigación y su apoyo con los libros en versión digital.

... a Lexicom, y a Mónica y Andrés por su permanente disposición a apoyar la investigación y su interés en ofrecer cada vez mejores libros para niños y niñas.

... a mi querida amiga Isabel Menéndez, gran escritora y narradora de cuentos, que me facilitó las versiones digitales de sus libros, puesto que mis ejemplares andaban encerrados en una caja de Lima.

... a SM Perú, por su confianza, que me brindó a mano abierta licencias digitales de sus hermosos libros. No hay mejor motivación que el cariño de la familia editorial.

... a las investigadoras Amy DeWitt y Janice McCabe, por su generosidad a brazos abiertos. La doctora DeWitt compartió conmigo su disertación y el permiso para utilizar su herramienta de recolección de datos en la variable de «Comportamientos» de la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG). Asimismo, la doctora McCabe me facilitó la hoja de codificación que utilizó para su amplio estudio de libros del siglo XX en Estados Unidos.

... a Amparo Tomé, mi mayor admiración y mi más profundo agradecimiento por haberme brindado su conocimiento, su tiempo, su cariño y su guía para la realización de este trabajo. El camino hubiera sido mucho más difícil sin su apoyo.

... a Norma Salinas y a Víctor Ruíz por sus invaluable aportes en la validación de la herramienta de recolección de datos, la GRG.

... al ICPNA, y más específicamente, a Doris Agurto y Gustavo Alarcón por la entrega y confianza de compartir sus bellos libros conmigo para esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	20
1.1. PILARES TEÓRICOS	20
1.1.1. Psicología.....	20
1.1.1.1. El aprendizaje social.....	21
1.1.1.2. El desarrollo del niño en la etapa de la educación primaria.....	24
1.1.1.3. Psicología diferencial del sexo y el género.....	26
1.1.1.4. El «eterno femenino».....	27
1.1.2. Estudios de género	28
1.1.2.1. El sistema sexo/género	29
1.1.2.2. La construcción psicosocial del sexo y el género	31
1.1.2.3. Sexismo, roles y estereotipos de género	32
1.1.2.4. Aprendiendo a ser niños y niñas.....	37
1.1.2.5. La perspectiva de género en la educación.....	43
1.1.3. Literatura infantil	44
1.1.3.1. Contextualizando la literatura infantil: el poder de los libros	44
1.1.3.2. Funciones y dimensiones de la literatura infantil.....	46
1.1.3.3. Sociedad, cultura e identidad a través de la literatura infantil	48
1.1.3.4. La ubicuidad de la representación de género en mundo infantil	54
1.1.4. La literatura infantil en la escuela	55
1.1.4.1. La literatura como herramienta de enseñanza y aprendizaje.....	56
1.1.4.2. El docente como mediador de la lectura.....	57
1.1.4.3. Criterios generales para la selección de lecturas en la escuela	59
1.1.4.4. El plan lector	61
1.1.4.5. La perspectiva de género en los libros del plan lector.....	63
1.2. LITERATURA INFANTIL Y GÉNERO: EL CAMINO RECORRIDO.....	64
1.2.1. La literatura y la formación de la identidad.....	64
1.2.2. La literatura y la socialización de género	66
1.2.3. Los roles y estereotipos de género en la literatura infantil.....	66
1.2.4. La representación de género en los personajes de la narrativa infantil	68
1.2.4.1. La personalidad.....	69
1.2.4.2. Los comportamientos y expresiones emocionales	70
1.2.4.3. Las ocupaciones y el estatus social.....	72

1.2.5.	El género en el lenguaje utilizado en la literatura infantil y juvenil	73
1.2.6.	La representación de género en la literatura infantil y juvenil	74
1.2.7.	El género en la escuela	75
1.2.7.1.	Representación de género y sexismo en los libros de texto escolares....	75
1.2.7.2.	El currículo oculto de género	77
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO: DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN		78
2.1.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	78
2.1.1.	Las políticas públicas y el enfoque de género	79
2.1.1.1.	Ámbito nacional	80
2.1.1.2.	Ámbito internacional.....	82
2.1.2.	La escuela en el Perú	83
2.1.2.1.	Universo escolar peruano.....	83
2.1.2.2.	El Diseño Curricular Nacional (DCN)	84
2.1.2.3.	La Ley de Plan Lector peruana	85
2.1.2.4.	El plan lector en las escuelas peruanas.....	87
2.2.	CARTOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN: TRAZANDO LA HOJA DE RUTA	88
2.2.1.	Relevancia del estudio	89
2.2.2.	Objetivos de la investigación	90
2.2.2.1.	Objetivo general	91
2.2.2.2.	Objetivos específicos.....	91
2.2.3.	Hipótesis y preguntas de investigación	91
2.2.3.1.	Hipótesis	91
2.2.3.2.	Preguntas de investigación.....	93
2.3.	ECOSISTEMA DE LA INVESTIGACIÓN	94
2.3.1.	Ámbito y delimitación del estudio (espacio y tiempo)	94
2.3.2.	Material de estudio	95
2.3.3.	Particularidades adicionales en el planteamiento de la investigación	95
2.4.	COMPOSICIÓN DEL CORPUS	96
2.4.1.	Aspectos generales de la selección.....	96
2.4.2.	El corpus de libros seleccionados	98
2.4.2.1.	Subcorpus de la Crítica	98
2.4.2.2.	Subcorpus del Mercado	99
2.4.2.3.	Subcorpus de las Escuelas públicas	100
2.5.	LA CAJA DE HERRAMIENTAS: TÉCNICAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	102
2.5.1.	Análisis de contenido	102
2.5.2.	Metodología mixta	103

2.5.3.	Herramientas de sistematización.....	105
2.5.3.1.	Recolección de datos: Google Forms.....	105
2.5.3.2.	Análisis de datos: IBM SPSS Statistics	106
2.5.4.	Organización de los datos recolectados	106
2.6.	CONSTRUCCIÓN DE LA HERRAMIENTA	107
2.6.1.	Cuestiones previas	107
2.6.1.1.	Terminología relevante para la construcción de la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG).....	107
2.6.1.2.	Fuentes utilizadas para la construcción de la herramienta.....	108
2.6.1.3.	Definiendo lo tradicional	110
2.6.2.	Componentes categóricos de la herramienta (GRG)	111
2.6.2.1.	Elementos extratextuales.....	112
2.6.2.2.	Paratextos	117
2.6.2.3.	Caracterización de los personajes.....	124
2.6.2.4.	El narrador	133
2.6.2.5.	Variables complementarias en torno a la representación de género	137
2.6.3.	Cuestionario para la evaluación de la representación de género en libros de narrativa infantil.....	142
2.6.3.1.	Ficha bibliográfica de los libros que conforman el corpus	143
2.6.3.2.	Tipos de preguntas del cuestionario de la GRG.....	143
2.6.4.	Refinamiento de la grilla	145
2.7.	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	146
2.7.1.	La revisión de la GRG	147
2.7.2.	Resultados de la prueba de reproducibilidad de la GRG	148
CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y RESULTADOS		150
3.1.	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE FRECUENCIAS DE LA GRG	152
3.1.1.	Elementos extratextuales.....	152
3.1.1.1.	Decisiones editoriales (V01 y V02).....	152
3.1.1.2.	Subgénero narrativo del libro (V03).....	155
3.1.1.3.	Autores/as de los libros del corpus (V04 y V05).....	156
3.1.1.4.	Género de ilustradores/as (V06)	157
3.1.1.5.	Especie de los personajes (V07).....	157
3.1.2.	Paratextos	158
3.1.2.1.	Paratextos verbales (V08-V10).....	158
3.1.2.2.	Paratextos icónicos (V11-V14).....	160
3.1.3.	Caracterización de los personajes.....	165

3.1.3.1.	V15-V19 Género de personajes	165
3.1.3.2.	V20-V24 Rasgos predominantes de personalidad.....	166
3.1.3.3.	V25-V29 Expresiones emocionales de los personajes.....	169
3.1.3.4.	V30-V34 Comportamientos de los personajes	170
3.1.3.5.	V35-V39 Roles de género de los personajes	171
3.1.3.6.	V40-V44 Ocupaciones de los personajes	171
3.1.3.7.	V45-V49 Estatus social de los personajes	173
3.1.3.8.	V50-V54 Uso y dominio de espacios de los personajes.....	174
3.1.3.9.	V69-73 Tipología de los personajes.....	175
3.1.3.10.	V55-V56 Composición familiar de protagonistas	176
3.1.3.11.	V59-V60 Autoimagen de protagonistas.....	176
3.1.4.	Narrador	177
3.1.4.1.	V57 Tipo de narrador	177
3.1.4.2.	V58 Género del narrador	178
3.1.4.3.	La forma de expresarse del narrador.....	179
3.1.5.	Variables complementarias en torno a la representación de género	182
3.1.5.1.	V65 Aventuras de los personajes.....	182
3.1.5.2.	V66 Independencia y agencia de los personajes.....	183
3.1.5.3.	V67 Ostentación del poder de los personajes	184
3.1.5.4.	Variables de percepción general (V74 RYEG- V75 BALANCE).....	185
3.2.	TABULACIONES CRUZADAS EN LAS CATEGORÍAS DE LA GRG.....	187
3.2.1.	El precio de venta al público (V01)	188
3.2.2.	La edad a la que se dirigen los libros (V02).....	190
3.2.3.	El subgénero narrativo (V03).....	193
3.2.4.	La autoría y su bagaje cultural (V04-V05).....	196
3.2.4.1.	Efecto en la representación de género en los libros.....	196
3.2.4.2.	Efecto en la presencia y relevancia de los personajes en los libros	199
3.2.5.	El título y los capítulos de los libros (V08 y V09)	204
3.2.6.	Las contraportadas (V10).....	207
3.2.7.	La ilustración y su artista (V06 y V11-V14)	209
3.2.8.	La especie de los personajes (V07)	214
3.2.9.	Caracterización de los personajes.....	217
3.2.9.1.	Marcadores de representación de género en los personajes	217
3.2.9.2.	Marcadores materiales de representación de género.....	237
3.2.9.3.	El protagonismo (V15-16) ante las perspectivas globales de representación de género (V74-V75)	253

3.2.10.	Las representaciones globales de género en relación con la narración.....	255
3.2.10.1.	Con respecto al tipo del narrador (V57).....	255
3.2.10.2.	En lo que concierne al género del narrador (V58).....	258
3.2.10.3.	En relación con el androcentrismo en la narración (V64).....	261
3.2.10.4.	Frente a los comentarios y actitudes del narrador (V68).....	264
3.2.11.	Variables complementarias y representaciones globales de género.....	267
3.2.11.1.	Aventuras que viven los personajes (V65).....	267
3.2.11.2.	Independencia y agencia de los personajes (V66).....	271
3.2.11.3.	Poder que ostentan los personajes (V67).....	275
3.3.	PERFIL DE LOS SUBCORPUS.....	279
3.3.1.	Subcorpus de la Crítica.....	280
3.3.2.	Subcorpus de Escuelas públicas.....	282
3.3.3.	Subcorpus del Mercado.....	285
3.4.	REPRESENTACIÓN DE GÉNERO EN EL CORPUS.....	290
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN.....		299
4.1.	Recordando lo hallado (en el diagnóstico).....	299
4.2.	De lo leído.....	302
4.2.1.	Aprendizaje social y modelamiento del género en la narrativa infantil.....	302
4.2.2.	La narrativa infantil en la construcción del imaginario colectivo.....	303
4.2.3.	El papel de la narrativa infantil en la perpetuación del sexismo y los roles y estereotipos de género.....	304
4.3.	De las piezas del rompecabezas (de nuestra investigación).....	307
4.3.1.	Vaciando el techo: sobre el método utilizado.....	307
4.3.2.	Re-corriendo la hoja de ruta (objetivos, hipótesis y preguntas).....	310
4.4.	“Niños por aquí, niñas por allá”: de la diferenciación por género en la narrativa infantil leída en planes lectores de primaria en Perú.....	314
4.4.1.	Presencia y relevancia de los personajes femeninos.....	315
4.4.2.	Hombres y mujeres, lo femenino y lo masculino en nuestro corpus.....	319
4.5.	¿Lo mismo de siempre?: roles y estereotipos de género en nuestro estudio... 325	
4.5.1.	Sí, lo mismo de siempre... ..	326
4.5.2.	... pero nos encaminamos al cambio.....	329
4.6.	En suma... ..	332
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		334
Conclusiones.....		334
Recomendaciones.....		338
Mirando al futuro: propuestas de nuevas investigaciones.....		343
1.	Investigación-acción. Elegir los libros del plan lector.....	343

2. Investigación académica. El antagonista en la literatura infantil peruana desde la perspectiva de género	344
3. Investigación empírica. Diferencias de género en la forma de escribir literatura infantil.....	344
4. Investigación-acción. Percepción del género de los estudiantes de primaria a partir de los libros de sus planes lectores.....	345
REFERENCIAS	346
ANEXOS	376
ANEXO I. Glosario de terminología relevante para la construcción de la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG)	376
ANEXO II. Ficha bibliográfica de libros analizados	379
ANEXO III. Herramienta de recolección de datos: Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG)	383
ANEXO IV. Cuestionario generado a partir de la GRG	389
ANEXO V. Fichas de análisis de los libros del corpus	390
ANEXO VI. Análisis estadístico descriptivo de las variables	391
ANEXO VII. Cruces de variables y pruebas Chi-cuadrado y Fisher	392
ANEXO VIII. Fichas rellenas por los revisores y su coincidencia con las respuestas de la investigación central	393
ANEXO IX. Entrevista a revisores luego de la aplicación de la GRG	394
ANEXO X. Propuestas prácticas para introducir la perspectiva de género en la selección de libros del plan lector	395
1. «LA LUPA DE GÉNERO» ¿Cómo saber si un libro ofrece modelos de género equitativos y balanceados?	395
2. Libros más equitativos y balanceados: criterios para la elección de libros de plan lector con perspectiva de género.....	396

INTRODUCCIÓN

Todos los niños y niñas necesitan moverse, descubrir, relacionarse... encontrar su lugar en el mundo, ya sea a través de sus juegos, sus juguetes o los libros que leen. La manera en que construyen su identidad y su forma de estar y de vivir en el mundo surge de múltiples influencias: desde su familia y sus pares hasta lo que aprenden en la escuela. Así, cotidianidades como la vestimenta que utilizan, la manera en que se relacionan con las personas de su entorno, lo que ven en la televisión y a su alrededor, o lo que leen en sus libros, inculcan valores sociales, actitudes, creencias, ideas, expectativas y modelos de actuación que le dan forma a su personalidad y al modo en que se desenvolverán en el mundo desde las primeras etapas de sus vidas, que incluyen la etapa escolar y los libros que leen en la escuela. Por ello es necesario que tomemos plena conciencia del importante papel que tienen las historias que leen los niños y las niñas durante su crecimiento y así ayudarlos a crear un futuro más justo y equitativo; un mundo en el que todas las personas pueden desarrollar a plenitud sus capacidades, sin que en su educación pese el sexo con que nacieron en la predeterminación de sus comportamientos y habilidades:

Educar para la igualdad es un reto difícil pero apasionante, convirtiéndose en un proceso continuo de transmisión de modelos, lenguajes y valores, en el que no solo niñas y niños van a aprender. (Rebolledo Deschamps, 2009, p. 11)

Hace algunos años tuve la oportunidad de leer y dar mi apreciación de algunos de los libros finalistas para un importante premio, antes de su fallo. Tenía que dar una valoración y sustentar porqué consideraba que un libro tendría que ganar (o no) el premio. Implicada como me encontraba en acciones activistas en favor de la igualdad en mi país, además de la calidad literaria de los manuscritos, noté dos elementos comunes en varios de ellos: la limitada presencia de mujeres en las historias y la prevalencia de roles y estereotipos de género a partir de los cuales se construían y actuaban los personajes. En mi evaluación de los libros hice la correspondiente observación y resultó que uno de los textos que había pasado por mis manos terminó siendo el ganador de ese año. Al leer el libro publicado, noté con alivio que editorial y autor habían trabajado en sinergia para incluir mi observación sobre ambos temas, y, en consecuencia, el libro había ganado en profundidad de personajes y en calidad literaria.

Meses después, entre las noticias diarias, me topé con el estudio de Janice McCabe (2011), en el que analizó más de 5 500 libros publicados a lo largo del siglo XX en Estados Unidos

con una perspectiva de género¹. En él, la investigadora hacía eco de aquella observación que yo había hecho a los libros finalistas: las mujeres tenían muy poca presencia —tanto en los títulos como en el protagonismo de los libros—, y esta limitada presencia era muy estereotipada. Me pregunté, entonces, si esto se repetiría en la producción editorial infantil peruana, una industria que, en lo que va del siglo se ha triplicado² (Jaramillo, 2017) y sigue creciendo, pese a las múltiples dificultades que ha enfrentado el mundo editorial en los últimos años.

Así, en medio del contexto de desasosiego popular que desembocó en la primera Marcha #NiUnaMenos en Perú (diciembre de 2016) y el descubrimiento que supuso el artículo mencionado, me surgió una pregunta: ¿será que la literatura infantil también influye en la construcción de la identidad y en las formas de comportarse de los niños y niñas? Así, empezó a tomar forma el proyecto de tesis doctoral: un estudio que ayude a determinar si en efecto existe una disparidad o inequidad en la representación de género y en la proyección de roles y estereotipos de género en los libros de literatura infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú.

A partir de la premisa de que los modelos de género presentados en la literatura infantil son un elemento que contribuye a la formación de la identidad y la socialización de los jóvenes lectores (González Gavaldón, 1999; González Pérez, 2016; Ros García, 2016), con los resultados obtenidos pretendemos establecer un marco crítico-reflexivo en torno a los libros que se eligen para que los niños peruanos que asisten a las escuelas públicas y privadas del país inicien o continúen su formación lectora y ciudadana.

Con nuestro diagnóstico buscamos plantear una serie de recomendaciones para que, en las futuras selecciones de libros para los planes lectores de primaria, se tenga en cuenta la perspectiva de género y el impacto de la literatura en la formación de la identidad y la socialización de los estudiantes, aspiración que se encuentra recogida dentro del enfoque de igualdad de género que ya se exige en el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación, 2017)³.

La hipótesis de la que parte la presente investigación surge a raíz de los motivos expuestos al inicio de estas páginas y plantea que los libros que se leen en los planes lectores de primaria

¹ La perspectiva de género supone un punto de vista que permite visualizar y tener en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (Serret Bravo, 2008).

² Este número no considera el efecto de la pandemia en el sector del libro en Perú, que en 2020 se contrajo ostensiblemente, con alrededor del 90 % de las empresas dedicadas al sector reportando una disminución de sus ganancias (Ministerio de Cultura del Perú, 2021) y una facturación entre 40-50 % menor a 2019 (Chartier, 2021).

³ El principio de Igualdad de Género se ha tomado y adaptado del “Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017” (D. S. n.º 004-2012-MIMP. *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017*, 2012, p. 17), el cual se encuentra en la línea normativa que coloca a la igualdad de género como política de Estado.

de Perú proyectan una representación desigual y desbalanceada de género, la cual puede afectar la formación de la identidad de los lectores y lectoras escolares. Para probar la hipótesis, analizaremos un corpus de 85 libros de narrativa infantil (65 novelas infantiles y 20 libros de cuentos) que se leen como parte de los diversos planes lectores de primaria en Perú bajo las directrices de la metodología del análisis de contenido. Este corpus está conformado por tres subcorpus, que incluyen libros que en el año 2017 (año de referencia para la investigación) formaron parte de los diversos planes lectores peruanos: el Mercado, las Escuelas públicas y la Crítica. A través del análisis de estas tres vertientes buscamos una muestra representativa de los libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú.

El primer subcorpus, el del Mercado, está compuesto por los libros más vendidos en el año 2017 de las tres editoriales con mayores ventas en el Perú⁴; un total de 31 libros. El segundo subcorpus, el de la Crítica, engloba los libros infantiles que han sido premiados en los diversos concursos peruanos durante el siglo XXI hasta el año 2017⁵: 23 libros. El último subcorpus cuenta con 31 libros y corresponde a Escuelas públicas. Este subcorpus está compuesto por los planes lectores íntegros de primaria de dos escuelas públicas que han sido reconocidas por hacer un buen trabajo en la formación lectora de su estudiantado.

Analizaremos los libros a partir de una herramienta de análisis de contenido creada específicamente para nuestro estudio. Se trata de una grilla categórica que tiene como objetivo evaluar la representación de género proyectada en los libros del corpus, la cual permitirá llevar a cabo el diagnóstico de los modelos de género que estos ofrecen y plantear un perfil de cada uno de los subcorpus para probar o rebatir la hipótesis sobre lo tradicional (o no) de la representación de género hallada en las lecturas.

La Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG) consta de 75 variables con indicadores que analizan los libros a partir de cinco categorías: los elementos extratextuales, los paratextos, la caracterización de los personajes, la presentación del universo que el narrador ofrece y las percepciones complementarias y generales de la representación de género de cada libro. Con los 85 casos completados (cada libro es considerado un caso), haremos una primera exploración de frecuencias de las variables, seguida de un análisis de tablas cruzadas y de una aproximación valorativa que permita estimar las relaciones significativas que haya entre variables.

⁴ Editorial Santillana, Editorial Norma y Ediciones SM Perú. Todo el catálogo literario de estas editoriales se vende a las escuelas (sobre todo privadas) bajo el paraguas del plan lector.

⁵ En Perú son pocos y recientes los concursos literarios que premian a libros de literatura infantil y juvenil: el Premio Nacional de Literatura, El Barco de Vapor de Ediciones SM, Norma de Literatura Infantil y Juvenil, Altazor, y la Bienal de Cuento Infantil del ICPNA. Los libros galardonados entran a los catálogos de plan lector de las editoriales que los publicaron.

Nuestra tesis se organiza, así, en 4 partes que se corresponden con las etapas de la investigación, cada una de las cuales comprende diversas tareas, y demanda competencias y capacidades diferentes: (1) el desarrollo del Marco teórico-conceptual, (2) la construcción del Marco metodológico y la herramienta de análisis, (3) el estudio y los Resultados que este arroja y (4) la Discusión de dichos resultados. Esto, seguido de las Conclusiones y Recomendaciones que el diagnóstico nos deja, con lo que cerramos la tesis.

En la **primera parte** se desarrollan todos los antecedentes teóricos y metodológicos sobre los que se sostiene el estudio. Esta sección establece los pilares que permiten construir una investigación multidisciplinaria como la presente. Tenemos, así, los **antecedentes teóricos**, en los que se abordan postulados de psicología social que abarcan la construcción de la identidad y agentes de socialización durante la etapa escolar de la educación primaria, los estudios de género, que aportan la perspectiva sobre la que se enfoca el estudio, y su relación con los estudios de literatura infantil. La sección cierra con los **antecedentes de la investigación**, en los que se hace un repaso a los trabajos y estudios más relevantes de las últimas décadas que abordan el tema de la representación de género en libros de literatura infantil a partir de una metodología similar a la que se aplicará en la recolección de datos de la presente investigación.

La **segunda parte** trabaja el marco contextual y metodológico, es decir, el diseño de la investigación. Abriendo el capítulo encontramos el **contexto de la investigación**: desde el contexto social y político dentro del cual se enmarca el periodo trabajado en nuestro estudio hasta asuntos de políticas públicas, pasando por cuestiones en torno a las características y composición de la escuela en el Perú, el Diseño Curricular Nacional (que marca las pautas de la enseñanza básica obligatoria en el país) y la Ley de Plan Lector (que da pie a la creación de diversos programas de lectura en las escuelas).

A continuación en el capítulo, detallamos **los objetivos, las hipótesis y las preguntas de investigación** que guían el trabajo, para luego pasar a describir el **ecosistema de la investigación**, en el que concretamos los ámbitos del estudio, el material con el que trabajamos y las limitaciones de la investigación. A continuación, puntualizamos la **composición del corpus**, lo que da paso a la definición del **método** que utilizamos en la investigación, así como el desarrollo de la **herramienta de recolección de datos**: nuestra Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG). En este apartado exponemos las etapas que condujeron a la construcción de la GRG: desde las cuestiones previas que permiten enmarcar y comprender la investigación, hasta la explicación de cada variable y sus respectivos indicadores, pasando por la definición de las categorías y el proceso de

refinamiento de la GRG. La sección cierra con la precisión de aquello que da **validez y confiabilidad** al estudio, como indica la metodología elegida: el análisis de contenido.

La **tercera parte** está compuesta por los Resultados arrojados por la recolección de datos de la GRG, así como el análisis de la información recogida. En este capítulo analizamos las estadísticas descriptivas de cada variable y las tabulaciones cruzadas de los elementos más relevantes, que nos llevan a responder las preguntas de investigación y nos permiten realizar el análisis valorativo con el que establecemos las relaciones entre las variables de la GRG. Los resultados obtenidos nos llevan a la **cuarta parte** de la investigación, en la cual ponemos a Discusión los resultados del diagnóstico, e identificamos aquellos elementos que determinan la representación de género proyectada en los libros analizados para poder operar sobre ellos en el futuro.

El trabajo cierra con un bloque de **Conclusiones y recomendaciones** en las que exponemos los elementos más resaltantes de la investigación y planteamos sugerencias y observaciones para tener en cuenta una representación de género más equitativa en los libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú. Finalmente, proponemos aplicaciones prácticas a partir de lo investigado y encontrado en el estudio, además de posibles investigaciones que se desprenden de los hallazgos presentados.

Esperamos que el diagnóstico ofrecido por nuestra tesis permita tomar conciencia de la importancia de tener presente no solo la calidad literaria y el potencial didáctico de los libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú, sino también el componente formativo identitario que comprenden los modelos de género proyectados en los textos, al que la perspectiva de género de nuestro estudio aporta para su selección y lectura crítica.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. PILARES TEÓRICOS

Diagnosticar la representación de género en la narrativa infantil que se lee en la primaria no es tarea fácil. Acercarse a un tema tan complejo y presto a interpretación requiere un sustento multidisciplinario que involucre los factores que intervienen en la creación, recepción y análisis de los mensajes transmitidos en los libros. De ahí que se haga necesario abordar desde la psicología cuestiones como las etapas de desarrollo de los niños y niñas en los años de primaria, los componentes de la socialización y en cuál de ellos interviene la literatura que se lee en la escuela, por ejemplo.

Para este trabajo también se hace necesario establecer desde qué enfoque abordamos la investigación, que son los estudios de género. Gracias a lo trabajado en esta disciplina, podemos plantear cuestiones como las categorías sociales del sexo y género, la determinación social arbitraria de lo que supone ser hombre o ser mujer en una sociedad en particular o la aplicación de la perspectiva de género, que puede ayudar a los y las profesionales involucradas a tomar conciencia y a tomar en cuenta estos aspectos, que a menudo pasan desapercibidos al elegir libros de literatura infantil que se lee en la escuela.

Finalmente, como en nuestra investigación analizamos libros de narrativa infantil, no podemos dejar de lado los estudios en torno al tema, para poder definirlo y establecer el efecto que la representación de género proyectada en estos libros tiene en la formación de los niños y las niñas que los leen.

Tenemos, así, los tres pilares teóricos sobre los que se sostiene nuestra tesis doctoral y sobre los cuales construimos el resto de la estructura de la investigación y los resultados obtenidos hacia el final de nuestro planteamiento diagnóstico.

1.1.1. Psicología

Para poder establecer una línea teórica de base, es necesario empezar desde lo más general y avanzar hacia los tópicos específicos que permitirán comprender todo aquello que da forma a la identidad de las personas desde tempranas edades. Así, uno de los principales componentes que resultan en la percepción y reproducción de modelos de género surge de la creación de esquemas sobre los cuales se construye la interacción dentro de la sociedad a la que pertenece un individuo y los grupos o categorías sociales a los que se acopla y que aportan piezas relevantes para la construcción de la identidad del sujeto (Tajfel, 1984;

Turner & Brown, 1978). Este fenómeno está constituido dentro de la Teoría de la identidad social desarrollada por Tajfel (1984) y parte de la premisa de que los grupos a los que pertenecemos y las relaciones que establecemos con ellos influyen en quiénes terminamos siendo como individuos; es decir, constituyen parte de nuestra identidad personal.

El individuo no percibe el mundo desde un vacío social (Tajfel, 1984), sino que interactúa con él en un entorno socialmente encuadrado que le permite desarrollar su identidad como parte de un grupo (como ser hombre o mujer, cristiano o musulmán, latino o europeo, por ejemplo). Así, una persona forma su autoconcepto, en gran parte, a partir de su identidad social, que se define como “aquella parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado emocional y valorativo asociados a dicha pertenencia” (Tajfel, 1984, p. 292), resultado de procesos de cognición, evaluación y procesamiento de la emoción (Morales, 2007).

1.1.1.1. El aprendizaje social

Esta teoría, planteada originalmente por Bandura (1982) es también llamada del aprendizaje vicario o modelado, en tanto que la conducta humana se forma a partir de una interacción entre el sujeto (las interpretaciones) y el entorno (los castigos y respuestas). La parte de la teoría del aprendizaje social que lidia con los modelos de género (o la tipificación sexual) fue trabajada por Bussey y Bandura (1999), pero especialmente desarrollada por Mischel (1972), quien lo definió como el “proceso por el que el individuo adquiere patrones de conducta sexualmente tipificados” (1972, p. 38) a partir de las consecuencias que observa de los diversos comportamientos en personas de un sexo u otro que el individuo considera modelos (los *agentes* sociales, como su padre y su madre, sus docentes o los personajes de sus libros favoritos).

El primer antecedente de la teoría del aprendizaje social se halla en la teoría del condicionamiento, que tiene en Pavlov (1986) y Skinner (1976) a sus principales representantes, quienes hicieron sus planteamientos a partir de experimentos con animales (perros en el caso de Pavlov y palomas en el esquema de Skinner) extrapolados al aprendizaje de las personas. Pero ellos no fueron los primeros en utilizar animales para el estudio del aprendizaje; los precedió Thorndike, quien en 1898 propuso las leyes del ejercicio⁶ y del efecto⁷. Si las aplicamos al aprendizaje de los comportamientos diferenciados por género que la sociedad exige a las niñas y los niños, “la infancia acaba

⁶ La *Ley del ejercicio* indica que mientras se dice con mayor frecuencia el que una situación dada sea seguida de una respuesta en particular, más fuerte será el vínculo asociativo entre ambas.

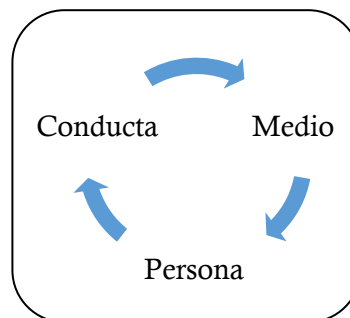
⁷ La *Ley del efecto* establece que, si una respuesta a determinada situación reproduce resultados favorables o satisfactorios, dicha respuesta se repetirá cada vez que surja la mencionada situación.

por actuar conforme a lo solicitado porque se les ha recompensado ciertas conductas juzgadas apropiadas” (Jayme & Sau, 2004, p. 136) para cada sexo o castigado (reñido, corregido, frustrado, etc.) cuando no actuaban según estas normas.

Así, en 1982 Bandura planteó su teoría del aprendizaje social desde un enfoque social-cognitivo que afirma que “la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado [...] en base a la información manifestada y protagonizada por los demás.” (Bandura, 2001), así como a través de las experiencias vicarias, las que se ven, oyen y leen en los productos culturales y medios de comunicación. El principio básico de esta teoría es que el aprendizaje social se hace a partir de la observación e interiorización de las representaciones, en las que la interacción de las personas con las situaciones son el factor determinante en el modelamiento de la conducta humana en general, y, en el caso de la presente tesis, de la tipificación sexual⁸ de la conducta que se modela en parte a partir de la representación proyectada por los libros de literatura infantil leídos en planes lectores de primaria en Perú.

El planteamiento de la teoría del aprendizaje social tiene como factores constituyentes a la *conducta*, el *medio* y la *persona*, y cada una está en constante interacción a través de un proceso de determinismo recíproco; es decir, donde “la conducta y otros factores personales y ambientales actúan como determinantes que están entrelazados.” (Bandura, 1982, p. 23) y que varían según los ambientes y conductas que se compartan en un modelo como el que se aprecia en la **figura 1**:

Figura 1. Elementos del aprendizaje social* (Bandura, 1982)

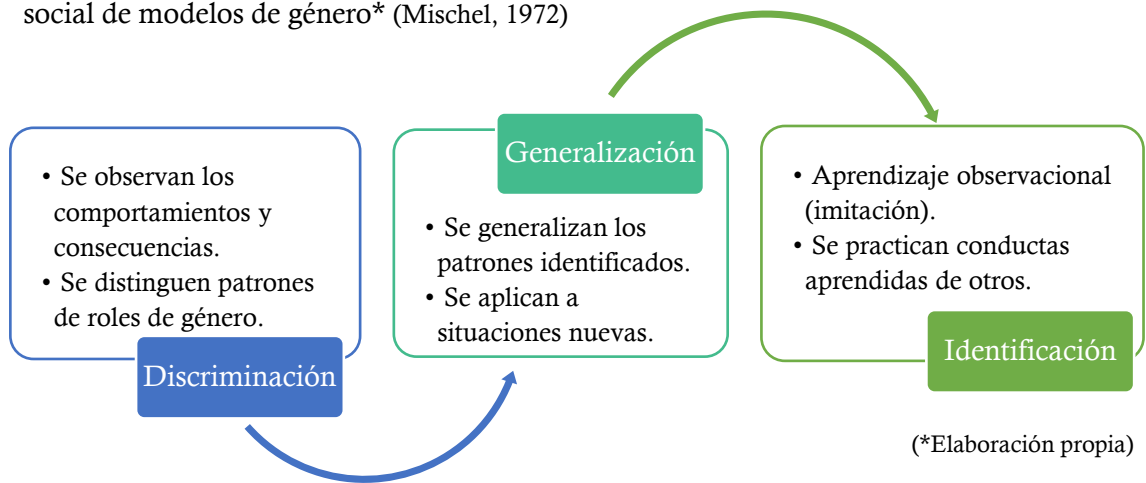


(*Elaboración propia)

Para el caso del aprendizaje vicario de los modelos de género, se tienen cuatro principios generales (Mischel, 1972) que caben dentro del esquema planteado por Bandura y constituyen un proceso para la tipificación sexual que abordamos al inicio de esta sección:

⁸ Se trata del proceso mediante el cual el sujeto adquiere y asume los patrones de conducta según su sexo (Fernández, 1987); este concepto habla de una prescripción de carácter cultural que determina los comportamientos de las personas a partir de su sexo.

Figura 2. Componentes del aprendizaje social de modelos de género* (Mischel, 1972)



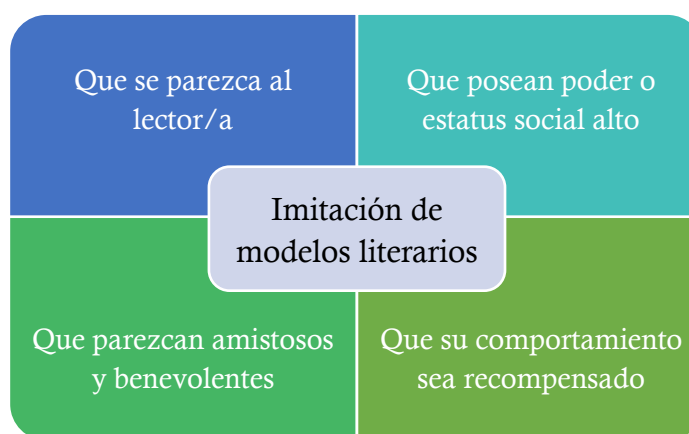
Así, la diferenciación humana con base en el género es un fenómeno fundamental para la construcción de la identidad de las personas, que afecta gran parte de los aspectos de la vida cotidiana de cada uno (Bussey & Bandura, 1999). Pero si bien parte de ciertas bases biológicas, estas no establecen los papeles sociales asignados a dichas diferencias (Aguilar, 2006; Jayme & Sau, 2004), las cuales, en el caso de la literatura infantil, se traducen en los papeles y ocupaciones asignadas a hombres y mujeres en los libros infantiles, como veremos en los apartados correspondientes al tema (Ver: 1.2.3 y 1.2.4.). Por ejemplo: la biología reserva el proceso de gestación a las mujeres, pero esta no determina que ellas deban quedarse con el papel de amas de casa. Y como este ejemplo, numerosos son los casos en que los papeles sociales se asignan a partir de la biología sin una explicación biológica detrás.

Como complemento al planteamiento original de la manera en que las conductas sexualmente diferenciadas se aprendían vía el modelamiento y el aprendizaje vicario, más tarde tanto Mischel (1979) como Bandura (1988) agregaron el componente que caracteriza a estos aprendizajes sexuales y no otros: se trata de las expectativas sobre las consecuencias de las conductas consideradas apropiadas para cada sexo —como bien apunta Freixas Farré (2012) en su repaso sobre las teorías que trabajan el aprendizaje social de los modelos de género—, las cuales afectarán las posteriores elecciones de comportamiento frente a situaciones que exigen una respuesta sexualmente tipificada (Jayme & Sau, 2004) que luego moldeará su propia identidad y respuestas en el futuro, pues “El género se construye a través de una secuencia de procesos cognitivos y comportamentales, que opera de forma simultánea e interactiva.” (Barberá, 1998, p. 129),

en la que interactúan tanto factores internos (psicológicos, cognitivos y emocionales) como externos (sociales) (Madrid Izquierdo, 2001).

En consecuencia, tenemos el componente de la imitación por un lado y de los refuerzos e incentivos (Jayme & Sau, 2004) por otro: los niños y niñas, por tanto, tienden a “reproducir las acciones, actitudes y respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos.” (Bandura & Walters, 1963, p. 52). Los personajes de la literatura infantil caben dentro del mencionado elemento simbólico de los modelos que los niños y las niñas toman para la diferenciación y reproducción de comportamientos tipificados sexualmente, y lo hacen siempre que respondan a cuatro criterios (Lee, 1986), que hemos trasladado al ámbito de la narrativa infantil (y sus personajes) para nuestra tesis en el siguiente gráfico:

Figura 3. Criterios para la imitación de modelos en la literatura infantil* (Lee, 1986)



(*Elaboración propia)

De esta manera, la infancia se halla permanentemente influenciada por modelos de conducta que permean todos los componentes de su vida cotidiana: desde la escuela hasta la sociedad en su conjunto, pasando por los productos culturales como series y películas o libros infantiles, por la publicidad o los mismos juegos y juguetes a su disposición. En todos estos casos, lo más usual es ver a los hombres como activos y asertivos y las mujeres como pasivas y en papeles complementarios o subordinados (Jayme & Sau, 2004), sin mencionar las características personales y emocionales que se asignan a cada género.

1.1.1.2. El desarrollo del niño en la etapa de la educación primaria

Dado que la escuela uno de los más poderosos agentes de socialización, no podemos dejar de lado el impacto que la educación (y sus materiales escolares) puede tener en la formación de la identidad de los niños y las niñas que acuden a la primaria durante seis años. La etapa de la primaria (que coincide con la etapa operativa de Piaget) es un

momento en el que los niños y las niñas ya no están intentando comprender y aprehender “las esencias de las cualidades del mundo exterior [sino que buscan] establecer relaciones claras entre personas, y de obtener resultados nítidos de sus acciones.” (Wild, 2011, p. 66), como lo son las interacciones (también las de género) con su entorno.

Comparada con otras instituciones de la sociedad, la escuela es, quizá, la más equitativa desde el punto de vista del acceso (con los matices que sean pertinentes), y sin embargo, la experiencia de niños y niñas en su seno a menudo termina siendo muy distinta según el género del estudiante (Lindsey, 2016), por lo cual se hace inmensamente relevante poner el foco en aquello que afecta esta experiencia y que, en buena cuenta, podemos controlar o modificar. En tal sentido, la educación primaria en Perú toma lugar entre los 6 y los 12 años. Esta etapa supone un enorme desarrollo cognoscitivo desde la pedagogía siguiendo referentes teóricos como el paradigma constructivista de Piaget, Vygotsky o Bruner; la pedagogía crítica del brasileño Paulo Freire, o la educación basada en valores, que tiene como mayor exponente a Juan Cervera, así como a las académicas Carmen Álvarez y Raquel Gutiérrez. Esta etapa es también conocida como la etapa de hacer reglas tanto en sus juegos como en todas las situaciones a las que se enfrentan (Wild, 2011).

La educación primaria se enmarca en la etapa de las operaciones concretas esbozada por Jean Piaget, en la que se modifica su conducta a consecuencia de la escolarización y el inicio del proceso de alfabetización. A partir de los 6-7 años y hasta entrada a la adolescencia, el niño progresa hacia una etapa socializante (Bortolussi, 1987; Piaget, 1991) que conlleva el desarrollo gradual del pensamiento y la reflexión. Por su parte, Kohlberg (1972) aporta a esta perspectiva al plantear el proceso de desarrollo de la identidad de género, que empieza a formarse a los tres años y se afirma alrededor de los seis, cuando empiezan la educación formal en Perú. Una vez desarrollada la identidad de género, mucho del comportamiento y de la identidad de los niños y las niñas empieza a organizarse en torno a ella (Lindsey, 2016) y buscan modelos de identificación como niños o niñas, los cuales encuentran, también, en la narrativa que leen.

Volviendo a Piaget (1991), desde la literatura podríamos decir que en esta etapa de operaciones concretas “los niños comienzan a entender y analizar las causalidades, las razones de las cosas. Es una etapa de sociocentrismo, [...] de interés por los agrupamientos de personajes. Aparecen, pues, series de pandillas, de grupos de amigos, sean realistas o fantásticas.” (Díaz-Plaja, 2011b), lo cual les permite empezar a desarrollar una conciencia altruista, con la que pueden visualizar su capacidad e interés por cooperar y avanzar hacia una interacción social significativa con los demás.

La etapa de las operaciones concretas también es idónea para desarrollar el pensamiento crítico (López Aymes, 2012; McPeck, 2016) y la conciencia crítica en los niños y las niñas, dado que en esta etapa desarrollan también su conciencia individual, y hacia el final de la primaria empiezan a desarrollar una conciencia colectiva (Belvedere, 2011; Cortés Pérez, s. f.), dentro de la cual se incluyen el modelo de sociedad, sus prescripciones y las pautas de comportamiento que se esperan de ellos y de ellas. Esto último podría plantearse como una socialización cooperativa en la construcción de la identidad social (McDonald, 1988), dentro de la cual se interiorizan los roles, las normas, las costumbres, valores y pautas que caracterizan a una sociedad y las relaciones entre sus miembros.

Desde un punto de vista sociológico, entonces, el proceso de formación de la identidad en general y el de la adquisición de la identidad de género en particular, se refuerzan durante la segunda infancia a través de los efectos de los agentes de socialización que veremos más adelante (Ver: 1.1.2.4.) durante la segunda infancia, pues resultan los más eficaces al momento de perpetuar las identidades de género que se afirmarán en la adolescencia (Jiménez, 2016) a través de los modelos que se presentan en los productos culturales como patrones simbólicos de los mandatos sociales a los que tendrán que adaptarse y que “influyen en la enculturación y formación de la construcción de la identidad de sus lectores” (Villar Secanella, 2012, p. 223). Este mandato se hace más patente en palabras de Dewey (1998, p. 78), quien sostiene que “Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo”, y es aquí donde las diferentes influencias a las que están expuestos los niños y las niñas en la etapa de la educación primaria han de plantearse como un elemento matizador y crítico, que no limite la construcción de su identidad a partir de patrones sociales muchas veces obsoletos.

1.1.1.3. Psicología diferencial del sexo y el género

El sexo es una categoría biológica que lleva siglos en los anales de la medicina y la biología, pero el género (como componente independiente del sexo) recién ingresó abiertamente a las ciencias a través de la psicología en las últimas décadas del siglo XX (Ashmore, 1990; Helgeson, 2012; Jayme & Sau, 2004). Por su parte, el género “describe los componentes no fisiológicos del sexo que se consideran culturalmente apropiados para las mujeres y para los hombres.” (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2007, p. 1). Así, la diferenciación de sexo y género como dos elementos separados ha tenido una evolución que empezó ligándolos desde *tests* de inteligencia, luego como variables de la personalidad hasta llegar al género como construcción social del sexo; es decir, como una categoría social.

Existen comportamientos y roles que se consideran como tipificados según el sexo, y los dos más estudiados son la dependencia y la agresividad como características femeninas y masculinas, respectivamente. Sin embargo, estudios sobre el sexo biológico y la identidad de género (Kessler & McKenna, 1985; Money & Erhardt, 1989) sugieren que “se nace con una neutralidad psicosexual [...] pero desde el momento en que se hace una asignación de sexo según los genitales externos, se refuerza continuamente la masculinidad o feminidad consecuentes” (Jayme & Sau, 2004, p. 63). Por su parte, en la revisión de las investigaciones en torno a la tipificación sexual de las conductas, Mischel (1972) y Subirats (2013) plantean que hay una mayor dependencia, pasividad social y conformidad cultivada en las mujeres que en los hombres, asumiéndose la dependencia como un sistema de acciones en el que las actividades de afecto, de ayuda o de cuidado⁹ son los eventos ambientales gratificantes (Sears, 1965) dependientes en los que los niños pueden verse involucrados (contacto físico, atención —o falta de la misma— por parte de los adultos o de los pares, quejas, el buscar llamar la atención, etc.). Esta última perspectiva es coherente con la visión del género de autoras contemporáneas como Judith Butler, quien lo plantea como “el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino” (Butler, 2010, p. 70), con las normas sociales que implica cada una de estas categorías.

1.1.1.4. El «eterno femenino»

Se trata de un arquetipo psicológico que es, al mismo tiempo, un principio filosófico, el cual plantea un ideal de mujer cuyo origen podemos rastrear hasta el siglo XIX en obras como *Fausto* (Gilbert & Gubar, 1998), donde se presenta a lo femenino (la mujer) como lo bueno, lo inocente, lo puro y lo santo (Nesbitt Opper, 2005); el opuesto contemplativo y redentor de la predisposición a la acción de lo masculino (el hombre): trasladado al siglo XXI, se podría interpretar como la pasividad femenina, que contrapesa la tendencia activa de lo masculino. Nietzsche (2013), incluso, presenta a la mujer (a lo femenino) como el elemento más frágil del binomio hombre-mujer en tanto, según sostiene, son de voluntad más débil, que no se pertenecen a sí mismas (la característica de generosidad, de entrega a los demás), lo cual coincide con el paradigma del altruismo y la fe religiosa.

Algunas de las características de este arquetipo provienen, incluso, del siglo XVIII, cuando empezaron a proliferar “los libros de conducta para las damas, encomiando a las jóvenes el sometimiento, la modestia y la abnegación; recordando a todas las mujeres que debían

⁹ Estos comportamientos (de afecto, de ayuda o de cuidados) remiten a los utilizados en la GRG con la que llevamos a cabo la recolección de datos del presente estudio y que abordaremos en los siguientes capítulos.

ser angelicales [y cultivar ciertas] virtudes del «eterno femenino» de la gracia, la pureza, la delicadeza, la urbanidad, la docilidad, la discreción, la castidad, la amabilidad y la cortesía” (Gilbert & Gubar, 1998, p. 38). En la mayoría de los casos, las virtudes de la mujer encajaban dentro del ámbito privado, mientras que las de los hombres ocupaban el ámbito público (de Beauvoir, 2017; Nesbitt Opper, 2005).

Más aún. El eterno femenino es creado por los hombres como un ideal modelado desde la religión, el arte, la filosofía, la ciencia... todos los ámbitos a los que llega la cultura, y las mujeres luchan por estar a la altura de este ideal (Nesbitt Opper, 2005); esto es, que los hombres construyen la idea de la mujer para que encaje con sus deseos, y las mujeres se ajustan a ella a consecuencia de la aprendida dependencia y del rol redentor del hombre (a través del amor) que se le asigna. Alimentando esta concepción, podríamos hacer eco de las palabras de Gilbert y Gubar (1998, p. 27) cuando afirman que “la principal criatura que el hombre ha generado es la mujer [...] a partir de Eva, Minerva, Sofía y Galatea, la mitología patriarcal define a la mujer como creada por, desde y para el hombre, las hijas de los cerebros, costillas e ingenio masculinos.”, o yendo más atrás en el tiempo, Balzac llegó a afirmar que “la virtud de la mujer es la mayor invención del hombre”¹⁰, reiterando el planteamiento de que la feminidad, el eterno femenino, es una creación ideal desde el hombre, con ciertas expectativas y prescripciones a las que se termina ajustando la mujer a raíz de la situación de vulnerabilidad a la que se enfrentó durante siglos (y en muchos sentidos se sigue enfrentando) y que inevitablemente permea los productos culturales, entre ellos los libros de narrativa infantil que se leen en la escuela.

1.1.2. Estudios de género

Un punto de partida sobre el cual construimos las hipótesis de nuestra investigación es la definición clara de los conceptos de sexo y género, que incluso hoy causan cierta confusión no solo entre los agentes responsables de la formación de la infancia, sino también en académicos/as a igual medida.

Para poder desembarazar estos dos términos primero tenemos que establecer que estos dos términos no son sinónimos, si bien parten de una misma realidad del ser humano —la biológica— y es de ese nexo común que nace la confusión (Jayme & Sau, 2004, p. 55). Luego de una revisión del uso que se da a ambos conceptos en la actualidad, la psicóloga social Rhoda Unger propuso que el término *sexo* se utilizaría de mejor manera para referirse a aquellas características que parten de la naturaleza biológica (como las funciones

¹⁰ Citado por Gilbert y Gubar (1998, p. 27).

reproductivas, o el sexo genético, cromosómico y hormonal), lo que llevaría a que la palabra *género* adquiriera un significado social, resultado de las experiencias de vida distintas de hombres y mujeres “cuya causalidad biológica no ha sido demostrada” (Unger, 1994, p. 134) y que implica “componentes no fisiológicos del sexo que culturalmente se consideran apropiados para hombres o para mujeres” (Unger, 1979, p. 1086).

A partir de esta primera diferenciación entre sexo y género, Jayme y Sau concluyen que:

[...] como categoría social el género se refiere a los roles impuestos por la sociedad y que rigen los comportamientos predeterminados como apropiados y característicos de hombres y mujeres respectivamente, los roles sexuales (que en los últimos años han venido a denominarse roles de género). (2004, p. 55).

Con estos dos conceptos aclarados (*sexo*-biológico y *género*-social), podemos profundizar en otro elemento clave sobre el cual se construye la premisa de que los libros de literatura también transmiten y reproducen modelos de género a los lectores: aquel que relaciona directa e indefectiblemente las cuestiones biológicas y sociales del sexo y el género respectivamente.

1.1.2.1. El sistema sexo/género

El género es la forma en que todas las sociedades del mundo determinan las funciones, actitudes, valores y relaciones que conciernen al hombre y a la mujer. Mientras el sexo hace referencia a los aspectos biológicos que se derivan de las diferencias sexuales, el género es una definición de las mujeres y los hombres construido culturalmente y con claras repercusiones políticas.
(ONU Mujeres, 1995, p. 232)

Los sistemas de género, un concepto acuñado desde la sociología y la antropología, son establecimientos arbitrarios de roles de género (elementos simbólicos, patrones de conducta y relaciones sociales) en las diversas sociedades. El binarismo de género (la clasificación del sexo y el género en dos formas distintas y desconectadas: masculinidad y feminidad) es un ejemplo de sistema de género. Se trata de “una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias entre géneros reconocidos; es decir, en la mayoría de las culturas humanas, entre varones y mujeres.” (J. Anderson, 1997, p. 19)

La teoría del sexo/género facilita la distinción entre hechos biológicos y sociales (Subirats & Brullet, 1991). En el primer caso, aparece un concepto biológico —el sexo, órganos genitales y su función en la reproducción humana—, que tiende a extrapolarse a un concepto social —el género, que abarca capacidades, aptitudes y actitudes— y que se convierte en una característica fundacional y central en la percepción propia y ajena de las personas (Ellemers, 2018). El género, y el sistema de valores y consideraciones que se desprenden de él, atribuyen a hombres y mujeres diferentes características según el sexo de cada quien, lo que conlleva a establecer que el rol de género es el papel que han asumido hombres y mujeres de acuerdo a los mandatos sociales y a la idea que cada sociedad tiene de lo que supone la masculinidad y la feminidad como resultado de la correspondencia esperada del binarismo inextricable entre sexo y género. Se trata de un sistema específico sobre el cual se organizan las sociedades en el que las relaciones de género definen la relación entre hombres y mujeres, así como las prescripciones sociales que corresponden a cada género. Para ponerlo en las palabras de Gayle Rubin, la antropóloga que introdujo el concepto, “es el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas.”¹¹ (Rubin, 1975, p. 159).

El resultado de la organización social que se desprende de este sistema ha conllevado relaciones de desigualdad, exclusión y discriminación contra las mujeres en los diversos ámbitos de la vida pública y privada, así como el establecimiento y perpetuación de relaciones de poder y subordinación entre hombres y mujeres respectivamente, lo que se ha traducido en menos oportunidades y menores posibilidades de acceso y control de los recursos y medios productivos de la sociedad, así como en una subvaloración de las actividades consideradas “femeninas”. El sistema sexo/género está, en consecuencia, “atravesado y definido por el *poder* como valor, que define las relaciones sociales entre mujeres y hombres.” (Decheco *et al.*, 2017, p. 15) y se pueden diferenciar en él tres planos, planteados por Patricia Ruiz-Bravo (2018) y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables de Perú - MIMP (2017, p. 16), como vemos en el siguiente gráfico, de elaboración propia:

¹¹ La traducción de esta y las demás citas provenientes de libros en inglés son propias.

Figura 4. Planos en los que opera el sistema sexo/género



El reconocer este sistema permite, entonces, comprender el modelo de sociedad que subordina la realidad social a la realidad biológica (Jayme & Sau, 2004) y que explica cómo estas diferencias biológicas entre mujeres y hombres se han traducido históricamente en desigualdades sociales, políticas y económicas que socavan la condición de las mujeres en el proceso, como se adelantaba líneas arriba. Tener conocimiento de las implicancias y alcances del sistema sexo/género permite analizar las relaciones de poder entre hombres y mujeres en una sociedad determinada, así como tomar conciencia de que las desigualdades que enfrentan las mujeres mayormente no son consecuencia del sexo, sino de la posición socialmente construida del género.

1.1.2.2. La construcción psicosocial del sexo y el género

El género se refiere a los papeles sociales contruidos para la mujer y el hombre asentados en base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural, y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia.

(ONU Mujeres, 1995, p. 232)

Como adelantábamos en la sección anterior (Ver: 1.1.2.1.), el género es el conjunto de ideas, creencias, representaciones y atribuciones sociales construidas en cada cultura de manera arbitraria, tomando como base la diferencia sexual. Desde la antropología y la

sociología, el género y las diferencias sexuales no son solo características individuales, sino que se trata de “patrones de conducta culturalmente transmitidos, determinados en parte por el funcionamiento de la sociedad.” (D’Andrade, 1972, p. 149). Al ser pautas sociales, los modelos de género se constituyen en relaciones de poder diferenciadoras y limitantes de las potencialidades individuales (Michel, 1987; Subirats & Brullet, 1991); más específicamente, fomentan y ponen de manifiesto la dominación masculina en ámbitos tan variados como el trabajo, la política, la ciencia, la cultura, las relaciones interpersonales y, por supuesto, el hogar.

Para la ONU, por su parte, el significado trasciende esta definición, y lo plantean, además, como la herramienta del análisis de la realidad de las mujeres. Asimismo, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables de Perú (MIMP), asume el género como “un concepto que alude a las diferencias construidas socialmente entre mujeres y hombres y que están basadas en sus diferencias biológicas”. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2014, p. 6); esto incluye distintas responsabilidades, roles y espacios de pertenencia o incluso de realización personal y social en correspondencia con el sexo biológico de cada uno en lugar de por sus propias características personales y de identidad.

Las responsabilidades y roles se construyen a través de la tradición cultural de cada sociedad, y esto ha conllevado que hombres y mujeres no tengan acceso ni gocen de las mismas oportunidades y privilegios (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2017), lo que ha resultado en profundas desigualdades tanto en ámbitos sociales como económicos. Estas brechas, que se forman y se alimentan en el día a día a través de la interacción social, los medios e incluso y los protocolos institucionales (Aparcana Bravo & Orrego Arbulú, 2014; Consejo Consultivo de Radio y Televisión, 2016), afectan principalmente a las mujeres y limitan su pleno desarrollo, como se puede observar si se analiza la realidad nacional (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2014).

1.1.2.3. Sexismo, roles y estereotipos de género

Diversos modelos teóricos han intentado explicar el origen de la diferenciación de la identidad en términos de sexo y el género, entre los cuales podemos encontrar desde Freud (1923) hasta Kohlberg (1972), pasando por Mischel (1972) y Kessler y McKenna (1991). En líneas generales, durante los años prescolares (0-6 años), los niños y niñas aprenden y desarrollan su identidad en torno al género (Serbin *et al.*, 1993). Este conocimiento progresa de manera que, hacia los tres años, pueden distinguir a hombres de mujeres, y ya hacia los 5 años (justo antes de iniciar su escolarización en la mayoría de los países, entre ellos el Perú) los niños y las niñas tienen ya formados ciertos estereotipos de género —

construidos, moldeados y mantenidos por la sociedad— sobre los cuales basan sus propios comportamientos.

Estos roles y estereotipos (roles y estereotipos sexuales) son, entonces, guías sociales o retratos fijos, respectivamente, que se utilizan para determinar habilidades, apariencias, comportamientos, autopercepciones e intereses considerados «apropiados» para un sexo u otro (Tuchman, 1978). En particular, los estereotipos de género (o estereotipos sexuales) son más limitantes que los modelos o guías de los roles, pues ofrecen un menor rango de lo apropiado o no en cuanto a apariencias, sentimientos y comportamientos a los que deben ajustarse los hombres y mujeres dentro de una sociedad particular, lo cual puede condicionar el desarrollo intelectual y afectivo de niños y niñas desde muy temprana edad (Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Michel, 1987).

Al ser construcciones culturales, el género (y sus roles y estereotipos) se modifica y transforma según los diversos contextos (históricos, sociales, culturales y económicos) en los que se vive, y se transmite a través del tiempo a través de los agentes de socialización (Parra Martínez, 2009). Por una parte, tenemos los estereotipos de género, creencias populares sobre particularidades que caracterizan al grupo social de hombres o mujeres (Mackie, 1973), sin tomar en cuenta la diversidad de actitudes y aspiraciones individuales (Mischel, 1972) de las personas que forman parte de estos grupos sociales.

Los roles de género, por su parte, son el conjunto de normas sociales y comportamientos que se desprenden en gran parte de la “puesta en práctica” de los estereotipos: a partir de las preconcepciones sobre *cómo son* los hombres y mujeres, se les asigna (o se espera de ellos/as) determinadas maneras de pensar y sentir; de desenvolverse en la sociedad. Los roles de género establecen parte de las funciones asignadas a hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida (Nájera Archilla & Luengo Gascón, 2016); describen qué hace cada uno, los lugares que ocupan en la jerarquía social y cuál es su participación en el reparto de los recursos. Al fomentarse y practicarse a lo largo de la vida, los roles de género terminan por afectar la personalidad de hombres y mujeres, cerrando así el círculo de retroalimentación de roles y estereotipos de género. Como ya lo apuntaron Sau y Jayme al analizar los roles y estereotipos de género y la manera en que afectan el desarrollo de la psicología de los niños y niñas:

La importancia de los roles, que pueden variar entre culturas y entre momentos históricos (por lo tanto, son fieles reflejos de la sociedad), es que se convierten en una influencia social en la conducta que actúa desde el propio interior del individuo. Es decir, al asumir un rol sexual se está interiorizando una actitud que puede limitar la vida de las personas, sobre todo [en el ámbito] intelectual y emocional. (Jayme & Sau, 2004, p. 227).

En consecuencia, los roles y estereotipos sobre cómo son y cómo actúan los hombres y mujeres son ampliamente compartidos, lo que sugiere o conlleva que tengan cierto nivel de veracidad. Sin embargo, como nos recuerda Naomi Ellemers, “las expectativas estereotípicas no solo reflejan diferencias existentes, sino que también impactan en la forma en que los hombres y mujeres se definen a sí mismos y son tratados por los demás.” (Ellemers, 2018, p. 275). Características como la asertividad y el desempeño se consideran indicadores de que los hombres tienen mayor agencia, mientras que la calidez y la entrega (el cuidado de los otros) se asumen como evidencias de una mayor comunalidad de las mujeres (Kite *et al.*, 2008). Diferencias como estas tienen un efecto en el comportamiento de las personas y se hacen visibles incluso en las decisiones de vida que toman los niños y las niñas desde la etapa escolar (Byrnes *et al.*, 1999; Dalmau Valls *et al.*, 2018).

Así, cuando hablamos de estereotipos de género, podemos distinguir dos componentes: uno descriptivo y uno prescriptivo (Helgeson, 2012). El componente descriptivo identifica las características asociadas con el estereotipo, como puede ser, por ejemplo, el que se perciba a los hombres como más idóneos para posiciones de liderazgo o que las mujeres tienen una inclinación para la crianza de infantes. Por su parte, el componente prescriptivo de los estereotipos es aquel que determina la manera en que creemos que las personas deben comportarse según el sexo al que pertenecen (como que las mujeres han de ser femeninas, y los hombres, masculinos), y es uno que es reforzado por las propias personas.

Una consecuencia previsible del establecimiento y mantenimiento de las tipificaciones y estereotipos sexuales exclusivos (y en muchos casos excluyentes), es el sexismo —actitudes de desigualdad y jerarquización en el trato a las personas a partir de la diferenciación sexual de hombres y mujeres (Subirats & Brullet, 1991)— que a menudo termina por instaurar roles sociales discriminatorios (Espín *et al.*, 1996). Para la investigadora francesa Andréé Michel, este concepto implica “las prácticas, los prejuicios y las ideologías [discriminatorias] que desvalorizan e inferiorizan a las mujeres en relación a los hombres”¹² (Michel, 1987, p. 11) y que suelen nacer de estereotipos sobre lo que corresponde ser o hacer a mujeres y hombres en una sociedad determinada y que resulta en consecuencias negativas para las personas porque limita sus posibilidades de desarrollo y expresión personal.

A partir de esta definición y su consiguiente explicación, podemos distinguir cuatro categorías de roles y estereotipos de género (Michel, 1987) que influyen en la perpetuación del sexismo en los libros de literatura infantil. Tenemos así, roles que se forman en la

¹² Este concepto surge a partir de un proyecto impulsado por la Unesco en 1987, en el que se le encargó a Michel hacer un libro que planteara recomendaciones para superar el sexismo en libros infantiles y escolares a partir de investigaciones realizadas en diversos países del mundo.

familia y se afirman en la escuela; por ejemplo, la idea de padres proveedores y madres amas de casa, o que los niños juegan al fútbol y las niñas al vóley, o que los niños prefieren las matemáticas y las ciencias, mientras que las niñas se decantan por las ciencias sociales o humanidades. En los años escolares y en la vida familiar se refuerza la concepción de que los hombres rinden más en puestos de decisión y que las mujeres sobresalen en ocupaciones que implican algún nivel de cuidado de los demás¹³.

Como corolario del efecto de la socialización y del aprendizaje social, acentuado por los productos culturales como los audiovisuales o los libros, los roles de género también se asientan como parte del carácter de las personas. Algunas incidencias de esta interiorización se evidencia en que “los chicos y los hombres se presentan, por lo general, como personas creadoras, que toman decisiones, que actúan, mientras que las chicas y las mujeres aparecen como seres pasivos, dependientes, espectadores, etc.” (Michel, 1987, p. 44), y esto también termina manifestándose en diversos roles sociales, políticos y profesionales diferenciados por el sexo, en los que, por ejemplo, las mujeres terminan por centrarse en actividades de tipo social y de apoyo, mientras que los hombres se hallan en puestos de responsabilidad o dirección.

En el ámbito económico, autoras como Lourdes Benería (1986) parten de la concepción del género como un conjunto de pensamientos y emociones que contribuye a estructurar la sociedad y las jerarquías dentro de las actividades económicas humanas, “de forma que lo masculino tendría más valor que lo femenino, lo cual afectaría a todos los órganos sociales.” (citada por Jayme y Sau, 2004, p. 55). Las dos posturas anteriores llevan a percibir a lo masculino como sinónimo de acción o progreso, y, en consecuencia, se asume al masculino como modelo único, la medida de todas las cosas. Estas representaciones plantean, además, a lo femenino y masculino como opuestos que dejan a lo femenino como un remedo imperfecto de lo masculino (Colomer, 1994; Perriconi, 2015; Subirats & Tomé, 1992), desvalorizado y subordinado (Sau, 1989), lo que revierte en disposiciones sexistas que cierran el círculo que da origen a las desigualdades basadas en el género imperantes en la sociedad actual.

Además de en el ámbito económico, los roles y estereotipos de género permean muchos otros y llegan a condicionar la manera en que vemos a los demás y lo que esperamos de ellos/as. Así tenemos, por ejemplo, ciertas dimensiones tradicionales de la personalidad que caracterizan a cada género, construido a partir de diversas propuestas que caracterizan

¹³ Ejemplo de este último estereotipo es que en el nivel inicial y preescolar (hasta 5 años) en Perú, el 96,5 % de las docentes son de género femenino, y esta proporción se invierte según aumenta el nivel escolar: en primaria, 6 de cada 10 docentes son mujeres, y en secundaria, la proporción es la opuesta (casi el 57% de los docentes en este nivel son hombres) (INEI, 2017).

lo masculino y lo femenino en la sociedad (Jayme & Sau, 2004; Madrid Izquierdo, 2001), la escuela (Hidalgo Márquez, 2016; Moreno, 2000; Padilla Carmona *et al.*, 1999) y en la literatura infantil (Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Sanchez-García *et al.*, 2014), habitualmente en oposición uno a otro, como vemos en este cuadro:

Estereotipos masculinos	Independencia, estabilidad emocional, dinamismo, dominancia, agresividad, racionalidad, fuerza, valentía, objetividad, etc.
Estereotipos femeninos	Dependencia, inestabilidad emocional, pasividad, obediencia, afectividad, intuición, debilidad, miedo, subjetividad, maternidad, entre otros

Fuente: Elaboración propia

Otros ámbitos en que los roles y estereotipos afectan también a hombres y mujeres son los propuestos por Escámez y García (2005), Pérez y Gargallo (2008), Decheco et al. (2017) y el MIMP del Perú (2014), que han sido parte importante en la composición de las categorías y variables de la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG):

	Masculinas	Femeninas
Profesiones y ocupaciones	Ingeniería, medicina, gestión, comercio	Secretaría, enfermería, docencia, servicios
Dominio de espacios y actividades	Espacios públicos (presidente, jefe, deportista, etc.), donde se desempeñan como sujeto activo con iniciativa propia y agencia	Espacios privados (cuidado de los hijos, tareas del hogar, labores asistenciales, etc.), labores asistenciales, etc.), actividades domésticas, desempeñándose como objeto pasivo que ejerce atracción
Valores y actitudes	Racional, firme, competitivo, pertinaz, orientado a la dominación, calculador, prudente, físico, agresivo, impasible	Emotiva, flexible/inconstante, cooperativa, conformista, orientada a la relación, explícita, instintiva, verbal, pasiva, tolerante

Fuente: Elaboración propia

Como vemos, pese a los avances en igualdad y en papeles y expectativas sociales a los que se someten a niños y niñas, se sigue teniendo una distinta consideración social a hombres y mujeres, a niños y niñas (Romero Oliva *et al.*, 2020), y esto ha sido tomado en cuenta para el diagnóstico de la representación de género en los libros infantiles del corpus

seleccionado, ya que en muchos aspectos la organización social sigue regida por el binarismo de dos géneros que se figuran exclusivos y complementarios (Pineda, 2006), en donde la carga familiar es mayormente responsabilidad de las mujeres, por ejemplo, o en los valores diferenciados por sexo que se siguen atizando en la educación: el éxito profesional y reconocido para los hombres, mientras que la ética del cuidado recae sobre las mujeres, todo lo cual continúa marcando y dirigiendo los roles y características sociales de hombres y mujeres en la actualidad.

1.1.2.4. Aprendiendo a ser niños y niñas

Las pruebas sobre la forma en que las personas adquieren sus identidades de género indican claramente que este no tiene origen biológico y que las relaciones entre el sexo y el género no son en absoluto “naturales”.

(Oakley, 2016. Citado por Jayme y Sau, p. 133)

El concepto base de género y de la socialización de género sobre el cual opera esta sección, se remite a lo que apunta la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su página dedicada, ONU Mujeres (2017): se trata de un proceso de aprendizaje cultural de los papeles asignados a cada persona según su sexo, en el que aprenden a comportarse de determinadas maneras, según las creencias, valores, actitudes y ejemplos de las sociedades en que viven.

A medida que crecemos y maduramos dentro de una cultura en particular, las personas asimilamos los códigos sociales de interacción del entorno (Espín *et al.*, 1996) en el que nos criamos desde el inicio de nuestras vidas. Aprendemos a comportarnos en la sociedad y aprehendemos lo que se espera de nosotros como parte de ella; en este caso en particular, lo que se espera de nosotros como hombres y mujeres en un contexto determinado; es decir, la socialización de género, como se explica en los *Conceptos fundamentales sobre el enfoque de género para abordar políticas públicas* del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) de Perú:

Este concepto nos ayuda a entender que lo que se asume como características naturales de mujeres y hombres no vienen por la naturaleza o se derivan del sexo de las personas, sino que muy por el contrario, son construidas social y culturalmente a través de relaciones sociales e imposiciones culturales, se aprenden desde la infancia reproduciéndose y manteniéndose en los espacios de socialización e interacción como la familia, la escuela, la comunidad, las

organizaciones sociales, gremiales, religiosas, los espacios laborales y las agrupaciones políticas, entidades públicas, privadas y otros agentes de socialización. (Deheco *et al.*, 2017, p. 10).

Carter (2014) señala que es importante la discusión académica y empírica sobre la socialización de género porque los estereotipos que se aprenden desde la infancia tienden a permanecer a lo largo de la vida. El enfoque de su discusión parte de que las personas aprenden la masculinidad y feminidad a través de la familia, la escuela u otros grupos primarios y se les socializa a partir de una visión dicotómica de roles y estereotipos de género tradicionales; es decir, los hombres aprenden la masculinidad y forman sus improntas masculinas en oposición a la feminidad y el comportamiento “femenino” (en contraste con la propuesta de Bem (1974), de que un equilibrio mental y la armonía en la propia identidad se logra al balancear comportamientos tradicionalmente femeninos o masculinos). Estos mecanismos de socialización influyen en el proceso de construcción de la identidad, de manera que afectan los comportamientos hacia el futuro, creando y manteniendo estos estereotipos.

Así, el proceso de socialización empieza al inicio de la vida de las personas y se cimenta a través de cuatro agentes principales que componen el entorno de cada uno. Se considera que la familia y la escuela son los principales agentes de socialización (Itatí, 1995; Temporal Selga, 2014; Yubero & Navarro, 2010), por ser los más cercanos en la etapa formativa de los niños y niñas, y esta se complementa con la intervención de los pares y los medios de comunicación, como veremos a continuación.

La mayoría de los niños y las niñas en Perú pasan alrededor de 180 días al año en **la escuela**, por lo que la consideramos el agente socializador más efectivo y desde el cual se puede operar la mayor cantidad de cambios. Esta institución está concebida como el espacio en el que se aprende, lo que hace que cualquier influencia o contenido que tenga su origen en ella (o en los responsables de la enseñanza) se tome más a conciencia por los estudiantes.

Pero, ¿la escuela solo debe transmitir conocimientos? En las últimas décadas ha tomado fuerza su consideración no solo como transmisora de conocimientos, sino también como un vehículo por el cual se proporciona a los niños y niñas “lo que se necesita para vivir en esta sociedad o, al menos, para participar en la construcción de la sociedad que queremos.” (Oliveira, 2006, p. 71), es decir, que tiene también la función de socializar a los estudiantes.

La escuela, al ser una institución que tiene su origen en una sociedad en particular, suele terminar reforzando estereotipos y fortaleciendo comportamientos y estructuras sociales

sexistas (Espín *et al.*, 1996) en ámbitos como los puestos de responsabilidad y dirección, el currículum manifiesto y oculto, las normas de comportamiento y vestimenta, el lenguaje utilizado y las actitudes del profesorado para con niños y niñas, la organización del espacio y los recursos educativos, e incluso los libros y materiales educativos utilizados (todos temas que se desarrollarán en las siguientes secciones).

Como adelantábamos líneas arriba, una de las herramientas que afirman la posición de la escuela como un agente socializador trascendente, son los textos escolares (ver: p. 75. para mayor desarrollo en torno al tema) entre los que se puede considerar también a los libros de literatura infantil que se leen como parte de los planes lectores de las escuelas, dado que responden a ciertos lineamientos establecidos dentro de un diseño curricular y no son entes independientes al objetivo formador de la escuela.

Las escuelas deben, entonces, socializar a los más jóvenes con las habilidades y valores específicos sobre los cuales deberán construirse como parte de la sociedad (Henslin, 1999). Para autores como Saldana (2013), el sistema escolar es el pegamento con el cual se mantiene unida una sociedad. En la escuela, los estudiantes no solo aprenden sobre matemáticas, ciencias, lengua y otras asignaturas (su función manifiesta), sino que también aprenden y cultivan prácticas como el trabajo en equipo, la organización, el seguir indicaciones y aprender a relacionarse en un sistema jerárquico. Todas estas funciones y características convierten a la escuela en una institución de construcción de prácticas sociales y de control social desde su propia creación (Foucault, 1980; Noguera, 1997; Saranson & Doris, 1979).

Así, los rituales escolares —en los que los docentes son los modelos a seguir— refuerzan constantemente lo que la sociedad espera de los niños y niñas (Carrillo Siles, 2009), un concepto que en sociología se conoce como el currículum oculto, el cual enseña sutilmente a obedecer a los superiores, a aceptar las jerarquías y el orden establecido, así como un sistema de normas, valores, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución y que promueven la formación de individuos que aceptan el estado de las cosas de forma incuestionable (Acevedo Huerta, 2010; Oliveira, 2006) (Ver: p. 77.).

Para muchos investigadores e investigadoras (Epstein & Johnson, 2000; Hernández Morales *et al.*, 2006; Moreno, 2000), la escuela está asociada y entrelazada con la cultura de la diferenciación sexual (en el sistema sexo/género. Ver: p. 29.), puesto que allí se desarrollan, practican, perpetúan y elaboran de manera activa los discursos dominantes en torno a la identidad sexual ligada a la construcción dicotómica del género; en las

escuelas los estudiantes, así como el profesorado, se “escolarizan” como seres sexuales, con todas las cargas sociales y de comportamiento que ello supone.

Pero la escuela no construye sobre terreno vacío, sino que afirma, desde una postura legal e institucionalmente validada (Blanco *et al.*, 2001, 2007; Subirats & Brullet, 1988), aquello que ya se va construyendo desde el hogar, a partir del siguiente agente de socialización: **la familia**. Al ser el primer agente socializador al que se exponen los niños y las niñas, es el que tiene mayor impacto en la vida y la formación de la identidad de los niños y las niñas. La familia es la que plantea y guía los valores que moldearán a las personas, además de ser la que les dará las primeras claves sobre cómo relacionarse en el mundo. En el seno de la familia se aprende desde cómo hablar, caminar y manipular objetos, hasta la manera idónea de saludar a las diferentes personas del entorno. Cuestiones cotidianas como la división de roles en el hogar o las conductas diferenciadas de padres, madres y otros componentes de la estructura familiar serán de los primeros modelos de aprendizaje (Espín *et al.*, 1996) a los que se enfrentarán niños y niñas en sus vidas.

Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que las familias no socializan a sus hijos e hijas en una isla metafórica, sino que otros factores sociales como la etnia, la clase social, la religión y la comunidad también tienen un efecto de refuerzo en este proceso y afectan la manera en que se cría a los hijos en un medio determinado. Por ejemplo, algunos estudios como el del National Opinion Research Center (2008) o el de Melvin Kohn (1977) apuntan a que en las familias provenientes de entornos pobres se enfatiza el valor de la obediencia y el conformismo en la crianza de sus niños, mientras que familias ricas enfatizan la creatividad y el juicio crítico. Esto se puede deber a que los padres de clase trabajadora tienen menos educación y más tareas repetitivas para las que les es útil poder seguir las reglas y cumplir mandatos. Los padres ricos, por su parte, tienden a tener una mejor educación y, a menudo, trabajan en puestos gerenciales o carreras que requieren la resolución creativa de problemas, por lo que enseñan a sus hijos comportamientos que resultan beneficiosos en estos puestos. Todo esto significa que los niños son efectivamente socializados y criados para asumir los tipos de trabajos que sus padres ya tienen, reproduciendo así, por ejemplo el sistema de clases (Kohn, 1977) y, por supuesto, las ocupaciones diferenciadas por género. A través de la socialización, los niños y las niñas interiorizan para cumplir también las normas de género, las percepciones de etnia y los comportamientos relacionados con la clase; un conjunto de componentes que también se alimentan de los propios pares, niños y niñas de su edad, con los/as que se relaciona. Esta forma de socialización se basa en la interacción con otras personas que son similares en características sociales como la edad o la clase social, y que resulta en un grupo con el cual tienen o construyen intereses en común (Ryan, 2000).

A través de la **socialización de pares**, se forman actitudes y creencias, y los niños y adolescentes empiezan a comprender el comportamiento esperado de ellos. Este tipo de socialización inicia desde temprana edad, en los parques de juegos, fiestas infantiles y jardines de infancia, por ejemplo, cuando un niño aprende a participar y modificar el comportamiento y relaciones aprendidos con los padres. Continúa a lo largo de la vida y en el tiempo, al irse incorporando amigos y miembros de la comunidad a su círculo de pares (Reitz *et al.*, 2014). Este agente socializador afecta particularmente el desarrollo de la personalidad y la formación de la identidad a raíz de la necesidad de las personas de relacionarse y de ser aceptadas por los demás, y su influencia alcanza el modelamiento de la conducta, el habla, los gustos, intereses y actividades de los niños y adolescentes por ser la primera gran experiencia de socialización fuera de las familias (Hartup, 1999). Esta socialización de pares encuentra eco también en los productos culturales y literarios que consumen los niños y las niñas, puesto que suelen coincidir en sus gustos según lo que esté de moda en cada momento y esto les permite interactuar entre ellos y solidificar ideas, roles y estereotipos.

Así, **los medios de comunicación y la publicidad** son nuestro último gran agente de socialización. Autores como Caselles (1991) y Espín (1996) consideran que no se puede dejar de lado este agente debido a la impronta duradera que los medios suelen dejar en su público y el efecto que tienen durante socialización de los niños y las niñas. Propuestas de concientización en torno a la importancia de los medios y la publicidad como agente de socialización explican el efecto que, con su dinámico discurrir y formulaico planteamiento, contribuyen a la subrepresentación de la mujer en posiciones de poder y de influencia (The Representation Project, 2019), además de favorecer la construcción y perpetuación de estrechas definiciones y normas sobre la masculinidad y la feminidad en la sociedad.

En medio de la actual era de la comunicación y la imagen (Bosch Andreu, 2015), la publicidad y los medios están presentes en la vida de niños y niñas desde muy temprana edad. Estudios como el de Gila y Guil (1999) o el de Quesada (2007), dejan entrever que la imagen que transmiten de hombres y mujeres se aleja de la realidad, optando por una imagen estereotipada, en la que mujeres y hombres “están dotados por naturaleza de diferentes aptitudes” (Gila y Guil, 1999, p. 90), lo que los lleva a realizar trabajos y tener responsabilidades segregadas, distintas en cada caso. Lo mismo sucede con la publicidad, que ofrece representaciones estereotipadas de hombres y mujeres, como mujeres-objeto, amas de casa o realizando trabajos subalternos, y hombres proveedores y varoniles que poco tienen que aportar en las tareas del hogar o en el ámbito de las emociones y sentimientos (Quesada Jiménez, 2007). Afortunadamente los últimos años han traído

consigo nuevos modelos de hombres y mujeres en los medios y la publicidad, aunque queda por definir si esta tendencia se extenderá a las representaciones de género que se ofrecen en la literatura infantil contemporánea.

Hablar de normas de género, entonces, nos remite a un reglamento preestablecido que se tiene que respetar para poder asegurar el buen funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, un reglamento no solo establece normas, sino que también regula las formas de proceder de los diferentes actores en un ámbito en particular (en este caso, en el establecimiento de las reglas del género), y al hacerlo labra y forma las individualidades de cada persona, modelando al sujeto del género (Butler, 2010) a partir de esta reglamentación, que suele estar finamente integrada en todo actor social.

Es también necesario mirar desde una perspectiva histórica estas normas de género, pues durante mucho tiempo (históricamente), las mujeres han sido económicamente dependientes de los hombres (Nesbitt Oppel, 2005) como resultado del condicionamiento social del que hemos hablado a lo largo de este apartado. Dicho condicionamiento, como también hemos mencionado, no es “natural”, sino aprendido y perpetuado por el sistema patriarcal que ha relegado a las mujeres a una posición vulnerable, de desempoderamiento contra el que los movimientos feministas han venido luchando desde hace siglos¹⁴. En tal sentido, nos podemos remitir a la teoría de Butler (2007) en torno a la performatividad del género, en la cual establece que las normas de género se plantean como un dispositivo productor de subjetividad y, en consecuencia, de identidad, en tanto la expectativa de lo que es ser hombre o mujer termina por darle forma al comportamiento asumido como femenino o masculino. Puesto en las propias palabras de la autora:

La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales. (Butler, 2007, p. 17).

Este concepto nos lleva a reafirmar la idea inicial de que el género y los consecuentes roles y estereotipos que se perpetúan en la sociedad y desde los productos culturales, como son los libros infantiles, son construcciones sociales de autorrealización: parte de un círculo

¹⁴ Nos referimos aquí a los primeros registros de demandas propiamente feministas, de la primera ola, que inició en torno a la mitad del siglo XIX (que buscaba el sufragio femenino y derechos de propiedad, entre otros que impedían la igualdad) e incluso a fines del siglo XVIII, cuando en 1791 Olympe de Gouges emula la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” de la Revolución Francesa con su “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, o en 1792, en que la inglesa Mary Wollstencraft publica la *Vindicación de los Derechos de la Mujer*.

pernicioso que se puede intentar romper desde una perspectiva de género transversal a los agentes socializadores; especialmente al agente de la escuela, que es (como dijimos párrafos arriba), aquel más fácil de adaptar a las necesidades de la sociedad y su construcción desde una conciencia de los mensajes explícitos e implícitos que se comunican en todos los ámbitos que forman la estructura escolar (docentes, clases, libros de texto, literatura de plan lector, etc.).

1.1.2.5. La perspectiva de género en la educación

Como una primera definición que podemos tomar como guía al momento de aplicar la perspectiva de género al estudio de materiales escolares, nos centramos en la ofrecida por Estela Serret Bravo y que mencionamos en la introducción de nuestro estudio:

Lo que conocemos con el nombre de «perspectiva de género» puede entenderse como un punto de vista a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política) que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros. (Serret Bravo, 2008, p. 15).

Lo que se pretende con la perspectiva de género aplicada en el ámbito educativo es que las personas responsables de la educación infantil se cuestionen de manera activa y con voluntad de cambio social las construcciones culturales y sociales (Oregi Altube *et al.*, 2015) que se transmiten a través de los diversos estímulos a los que se enfrentan los estudiantes y el entorno social en que se hallan inmersos. Esto parte de la premisa de que las mencionadas normas sociales y culturales impulsan y consolidan, a través del tiempo, las desigualdades entre hombres y mujeres que nacen de la sociedad y la educación y se perpetúan en el mundo económico, social y laboral, entre otros. En última instancia, lo que busca la instauración de la perspectiva de género en la educación es incorporar objetivos y actuaciones específicas dirigidas a eliminar las desigualdades y a promover la igualdad real entre hombres y mujeres a través de alternativas proactivas, que sean más justas e igualitarias para niños y niñas a fin de reducir y finalmente eliminar las desigualdades sistémicas basadas en el género.

Incorporar la perspectiva de género en la escuela y en la práctica docente supone una revisión de todos los ámbitos que llevan mano en la formación de los estudiantes. Estamos hablando del currículo, los materiales educativos (escritos y gráficos), el lenguaje con el que se manejan tanto los docentes (que sea inclusivo) como en los materiales educativos (que no pierdan de vista la idea contemporánea de la coeducación. Ver en el apartado 2.6.1.1. los conceptos relevantes para el estudio). Debemos también asegurarnos de que en

los libros y las clases impartidas se tome en cuenta e integre el saber de las mujeres y su contribución social e histórica (en un esfuerzo de visibilización de las mujeres) y promover el uso equitativo de los recursos y espacios de la escuela, todos temas que se verán en las siguientes secciones de la tesis.

1.1.3. **Literatura infantil**

Los libros enseñan a los niños y las niñas sobre el mundo, su gente y el lugar que se espera que ocupen en la sociedad (Adukia *et al.*, 2021; Colomer, 2010b). Es así como los personajes retratados, las imágenes planteadas y las historias narradas en la literatura infantil contribuyen a darle forma a la manera en que los y las estudiantes se ven a sí mismos/as y a los demás, sus fortalezas y debilidades, y sus aspiraciones. Estas representaciones, entonces, son de vital importancia para que la sociedad aborde, perpetúe, remedie o afiance ciertas desigualdades estructurales particularmente presentes en los productos culturales como lo son los libros. En tal sentido, en los siguientes apartados iremos desgajando aquello que nos lleva a afirmar esta importancia de ser conscientes de todos los elementos sociales y culturales encapsulados en los libros de narrativa infantil que se leen en la escuela.

1.1.3.1. Contextualizando la literatura infantil: el poder de los libros

Podemos rastrear las primeras producciones literarias que alcanzaron lectores infantiles a la llegada y propagación de la imprenta, y se trataba de narraciones de origen oral, como leyendas, fábulas y relatos populares que solían terminar con una lección moral (Cervera, 1984). Encontramos en este inicio de la literatura infantil a las recopilaciones de cuentos populares que hace G. Basile (*Cuento de los cuentos*, 1634), las adaptaciones del francés Charles Perrault (*Cuentos de la madre oca. Historias o cuentos de tiempos pasados*, 1697) o las llamadas «Cuentistas de las medias de seda», quienes publicaron en Francia numerosos cuentos de hadas entre fines del siglo XVII y principios del XVIII (Garraón, 2001).

Con la llegada del siglo XVIII nacerían las primeras novelas de aventuras, que, si bien fueron escritas para lectores adultos, con el tiempo fueron “ganadas” por el público infantil, como señalan Cervera (1989) y Ana Díaz-Plaja (2011a) al abordar el proceso formativo de la literatura infantil. A mediados de este siglo ya puede hablarse de un mercado de libros específicamente para niños; sobre todo en el mundo anglosajón, que gozaba de una amplia producción de libros infantiles que se extendería por el mundo hacia principios del siglo XIX (Garraón, 2001) con la llegada de Charles Dickens, tiempo en el que la literatura infantil sería finalmente nombrada como una entidad independiente. Esta nominación coincidió con la consideración de la niñez y la infancia como una etapa que

debía tener consideraciones particulares, porque por primera vez se planteaban medidas particulares en favor del desarrollo y la protección de la niñez, que eventualmente llevarían, entre otras cosas, a la creación de una literatura específica para los niños y niñas (Fernández Mosquera *et al.*, 2004).

Ya para el siglo XX la literatura infantil adquiere la madurez y autonomía de la que hoy goza, y en su escritura se toman en cuenta la psicología y los intereses del niño para trazar las tramas y delinear a los personajes de una manera más elaborada y dirigida, que evoluciona con la sociedad (Hunt, 2002); estas producciones son creadas específicamente para el público infantil y preceden a la instrumentalización de la literatura infantil, que supone libros en los que, “tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones. [...] que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas [y en las que] predomina la intención didáctica” (Cervera, 1989, p. 159), que era lo habitual en publicaciones infantiles en el pasado.

Con todo lo arriba mencionado, podemos citar una de las descripciones que mejor presentan la literatura infantil:

Es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores. (Perriconi *et al.*, 1983, p. 16).

Bortolussi y Cervera, por su parte, acotan esta definición y la asumen como “la obra estética destinada a un público infantil” (Bortolussi, 1987, p. 16) en la que “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con un toque artístico o creativo y [que tengan] como receptor al niño” (Cervera, 1989, p. 157).

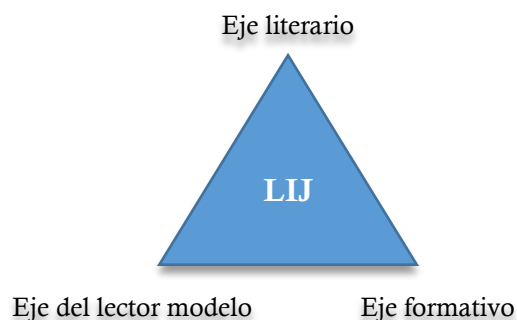
Ya desde mediados del siglo XX se realizaron investigaciones en torno a la literatura infantil (teóricas, históricas, sociales, psicológicas, etc.) y se la empezó a estudiar dentro del contexto de la escuela, como herramienta didáctica, psicopedagógica y de socialización, entre otros ámbitos. La enseñanza de la literatura infantil es, en tal sentido:

[...] importante porque es la mejor vía para despertar en los niños(as) el gusto por la lectura, promover la creatividad, desarrollar la función imaginativa del lenguaje, facilitar la interacción comunicativa con el contexto social y cultural, adquirir actitudes y valores, conocer el mundo y ejercer una toma de conciencia crítica y estética. (Gaitán Castro & Mosquera Collazos, 2016, p. 137)

Así, en la persecución de los objetivos de la presente investigación, que aborda libros leídos en las escuelas como parte de los planes lectores, se hacen relevantes elementos como el aporte de las lecturas literarias en la formación de la identidad de los escolares, los valores

sociales y culturales que se transmiten en los libros y el efecto que pueden tener en la socialización en general y en la socialización de género de los estudiantes en particular. Un modelo que puede ayudarnos a definir la composición de un libro de literatura infantil es el propuesto por Xavier Mínguez-López (2012), que contempla tres ejes intrínsecos a esta literatura en particular y que se hacen esenciales a la hora de plantear y de valorar un libro que irá dirigido al público infantil.

En primer lugar, y en la punta de triángulo graficado a la derecha (Mínguez-López, 2012), tenemos al eje literario; lo que esperamos de cualquier obra literaria: que sea original, que tenga sentido, que utilice bien las palabras y los recursos del lenguaje, etc. (lo que podría interpretarse como la calidad literaria). A continuación, nos encontramos



con el lector modelo, que refiere a lo que comunica el texto, “por lo que la forma y, en menor medida, el contenido, se adecuarán para que la obra pueda interesar al lector (al margen de si al final lo consigue o no).” (Mínguez-López, 2012, p. 97). Finalmente, en el último vértice del triángulo de componentes de la literatura infantil tenemos un eje que no podemos dejar de lado precisamente por el contexto en el que se lee la literatura infantil y el público al que se dirige. Tener en cuenta el eje formativo en el concepto de literatura infantil no quiere decir que las lecturas deban ser libros de texto disfrazados de literatura, sino que no podemos perder de vista que nuestro receptor es una persona en formación, con una educación literaria aún limitada y que se encuentra en una etapa de su vida en la que el lector/a es muy sensible a influencias externas en la construcción de su identidad. Es esencial enfatizar que la inclusión de este eje en el triángulo de la literatura infantil no quiere decir que los libros deban ser moralizantes y didactistas, como bien defiende Ana Garralón (2019), sino que es parte de lo que tenemos que tener en cuenta al momento de crear o elegir un libro para el lector infantil y/o escolar.

1.1.3.2. Funciones y dimensiones de la literatura infantil

Dependiendo desde qué enfoque abordemos esta particular arista, se pueden encontrar múltiples propuestas en torno a la literatura infantil. Tradicionalmente se trataba a la literatura como una forma de educación (recordemos las narraciones orales y los cuentos de advertencia, por ejemplo) y una manera de comprender el entorno (como los mitos y leyendas, que se transmitían a las generaciones más jóvenes para explicar su historia y

proveniencia) (López Tamés, 1990). Ya cuando la literatura infantil se hizo con su propia denominación como género literario y se insertó en el ámbito escolar, se optó por darle un uso pedagógico (Díaz Röinner, 2001) y se le asumía como una herramienta para despertar el interés lector de los miembros más jóvenes de la sociedad (Lluch & Zayas, 2015). En los últimos años se ha profundizado en el estudio de la literatura infantil y se han desarrollado trabajos en torno a las funciones de la literatura infantil y sus dimensiones según cómo se quiera abordar su estudio.

Sus funciones pueden empezar a abordarse desde el planteamiento de la literatura como entrada al imaginario colectivo (Colomer, 2005), pues contribuye al enriquecimiento personal al descubrir ciertos conocimientos y conductas (García de la Concha, 2002) a través de lo representado en las historias (de manera explícita o no). De sus libros, los niños y las niñas aprenden formas de interpretar el mundo e identifican modelos que les sirven de guía para participar en su cultura y navegar por las complejidades del mundo contemporáneo (Haruna-Banke & Banke, 2017) en el que están inmersos y que les permite apropiarse de los saberes culturales de su entorno.

A colación de lo anterior, también encontramos en la literatura infantil una herramienta de socialización cultural, que es el aspecto que tiene relación más directa con nuestra investigación, pues partimos del hecho de que la literatura infantil transmite modelos y representaciones de género que juegan un papel en el condicionamiento de las aspiraciones y comportamientos de los jóvenes lectores y lectoras; de ahí la importancia de la dimensión afectiva de la literatura infantil, que resulta en niños y las niñas que logran un nivel de identificación o asociación entre su propia vida y la de los personajes que leen en sus libros y “como una instancia para la expresión de sentimientos y de vivencias personales que conduce a experimentar la literatura como una práctica relevante en la propia vida.” (Fittipaldi, 2013, p. 383).

Pero migrando más al ámbito de la educación formal, podemos proponer que la literatura infantil (como todas las producciones culturales para niños) es, además, un universo educativo paralelo que puede afectar el sentido de la identidad de los/as estudiantes, así como la visión que están construyendo de la sociedad de la que forman parte a través de la dimensión sociocultural de la literatura (Fittipaldi, 2013). En este sentido, los modelos que se proponen desde estos libros pueden contribuir a mejorar las interrelaciones entre el alumnado o limitar sus aspiraciones; pueden facilitar la exposición de los pensamientos y posibilitar el sentido crítico o promover el conformismo y las formas ‘habituales’ de ser y estar en el mundo. De ahí que la literatura infantil pueda considerarse un instrumento extraordinario para el trabajo intelectual y social (Montesinos Ruiz, 2006).

En tal sentido, con el hábito lector que se busca incentivar en los lectores y las lectoras escolares, podemos ver la literatura como un medio de aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos desde un acercamiento orgánico y práctico en lo que se constituye como la dimensión cognitiva de la literatura (Fittipaldi, 2013). A través de la cercanía de las historias contadas a sus lectores (en el lenguaje utilizado, la situaciones representadas o las temáticas abordadas) surge la mimesis (Montesinos Ruiz, 2006), entendida esta como la identificación del lector infantil con los personajes de los libros y que a la vez alimenta la capacidad imaginativa y creativa de los lectores y lectoras en la creación de mundos significativos para ellos y ellas, con sus propias reglas de interacción pero siguiendo las estructuras que han ido aprendiendo en sus lecturas.

En consonancia con el aprendizaje de los modelos narrativos, en el ámbito de la educación, la lectura cultiva la capacidad crítica de quienes leen, pues ofrece conocimientos que se asimilan con mayor naturalidad a través de la literatura, y les invita a reflexionar y crearse una opinión cuando socializan sus lecturas en proyectos colectivos y debates interpretativos, por ejemplo, además de aportar en la construcción de su caudal léxico y a la familiarización con las estructuras sintácticas más eficaces en cada momento compositivo (Montesinos Ruiz, 2006).

Finalmente, no está de más mencionar que en los libros de narrativa infantil también se reflejan situaciones de la cotidianidad que los niños y niñas internalizan; especialmente cuando estas historias provienen de (o son sancionados por) la institución con mayor legitimación en la formación de ciudadanos y ciudadanas: la escuela (Blanco *et al.*, 2007). Así, los materiales didácticos —los que se utilizan en la escuela, entre los que se encuentran los libros de literatura infantil que se lee en las escuelas— se convierten en “instrumentos de formación y proyección personal y profesional para el alumnado.” (Instituto de la Mujer, 1996, p. 5), que les brinda la posibilidad de comprender los esquemas de organización de la sociedad y perpetuarlos o cuestionarlos. Esto último le confiere una dimensión ético-filosófica a la literatura que permite a los estudiantes “reflexionar sobre las representaciones y juicios puestos en juego en los textos, además de comparar sus propios valores y creencias con aquellos presentados por las lecturas.” (Fittipaldi, 2013, p. 390), parte de aquello a lo que apuntamos con la construcción de la herramienta que constituye el principal aporte de nuestra tesis.

1.1.3.3. Sociedad, cultura e identidad a través de la literatura infantil

La literatura es un medio poderoso. A través de ella, los niños construyen mensajes sobre las culturas en las que viven y los roles que han de cumplir en la sociedad (Hefflin &

Barksdale-Ladd, 2001). Asimismo, pueden vivir historias personales en la piel de sus personajes, percatarse de un determinado entorno cultural y establecer en correspondencia una visión de sí mismos en la que puedan hallarse representados, sin que sus expectativas se vean limitadas (Instituto de la Mujer, 1996) o menospreciadas. La literatura infantil, de esta manera, se mantiene firme como un instrumento, pues en su representación del mundo transmite valores, normas sociales, comportamientos, conductas y actitudes “ya que su efecto es más duradero como consecuencia de la inversión personal que requiere” (Nájera Archilla & Luengo Gascón, 2016, p. 28) para los niños y las niñas el leer un libro.

Así, cuando leen libros que les son interesantes y significativos, pueden encontrarse con un modelo que les ayude a navegar el proceso de definirse a sí mismos/as como individuos y entender, repetir o modificar los roles que cumplen dentro de su entorno cultural y la sociedad en la que viven. Es por ello que cuando se produce, se elige y se utiliza un libro en el entorno escolar, es necesario tener en cuenta cuestiones como su utilidad didáctica, su rigurosidad y que los modelos de identificación tengan en cuenta a todos los estudiantes (Subirats & Brullet, 1988), sin distinción de género.

a. Los libros que nos forman

Considerando a la escuela y a la literatura que allí se lee como un agente que aporta en la construcción social y cultural de la identidad de género y los roles que se le asignan, es válido plantear que los libros que se leen en los planes lectores también aportan a la constitución como personas de los estudiantes (Fox, 1993) y reflejan las políticas y valores de la sociedad de la que forman parte (Etxaniz, 2011; López Tamés, 1990).

Los niños tienen el primer acercamiento a la literatura a través de los álbumes y libros ilustrados (Bosch Andreu, 2015) y de aquellos libros que sus padres o docentes les leen (considerando a la escuela y la familia como principales agentes socializadores, como se mencionó en la sección anterior). Con el tiempo, a medida que aprenden a leer, los niños formulan también su identidad en torno a los roles de género que cumplirán en la sociedad, por lo que se hace particularmente importante ser conscientes de los mensajes que se están transmitiendo. Como lo plantea la escritora Mem Fox:

Nosotros, los que escribimos libros para niños, y los que enseñamos a través de la literatura, necesitamos estar seguros de que estamos abriendo las puertas para realizar el pleno potencial humano, no cerrándolas. Tenemos el poder de cambiar los comportamientos y las actitudes ‘apropiadas’ para cada género, y aun así, muchos de nosotros parecemos estar ciegos ante la oportunidad (1993, p. 657).

Diversas teorías sugieren, como se ha visto líneas arriba, que la socialización de género inicia incluso antes de que los infantes tengan autoconciencia; así, a la edad de 3 años, la mayoría puede asignar el género a sus compañeros y a los personajes de libros y televisión con una precisión cada vez mayor. Dado que hacen su diferenciación a partir de la apariencia, el comportamiento, la vestimenta y los juguetes, comienzan a formarse estereotipos de género (Chatton, 2001) que permiten a los niños establecer el género de los personajes en los libros que se les leen.

Un estudio realizado por el Centre for Literacy in Primary Education del Reino Unido (Pidgeon, 1998) apuntó que los preescolares aceptaban sin cuestionar la descripción de los personajes en los libros, lo que los llevaba a asumir las diferencias de roles de género como absolutas. Observaciones como esta dan una primera señal del gran impacto que los libros ilustrados, y en consecuencia la literatura para el público infantil, pueden tener en el desarrollo del rol de género sesgado en adelante. Los niños pequeños siguen los patrones establecidos no solo por los adultos y otros modelos de su entorno, sino que también utilizan como modelos a los personajes de sus libros y las normas de género que proyectan (Diekman & Murnen, 2004). Los niños que leen sobre caracteres de género estereotipados aumentan sus creencias sexistas, mientras que los niños que leen libros con caracteres de género justo disminuyen las actitudes estereotipadas en torno a esta cuestión (Knell & Winer, 1979; Scott, 1986; Trepanier-Street & Romatowski, 1999).

Este postulado se lo planteó Adela Turín en 1994 cuando llevó a cabo una serie de experiencias en 4 colegios de Salamanca junto con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. A manera de juegos con los participantes (93 niños; 34 chicos y 59 chicas), analizó el efecto de la literatura infantil en las percepciones del sexismo en los libros que leían jóvenes lectores de entre 9 y 11 años. Los resultados fueron esclarecedores y, a partir de las experiencias en cada juego, lograron extraer algunas conclusiones que se plantean en el libro *Así es, por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil* (Turin, 1996) y que apoyan la premisa de la presente investigación de que pese a tratarse de literatura infantil —que se halla inserta en un medio social determinado, con normas y estándares de comportamiento establecidos (Barragán, 1989)—, esta ofrece una representación del mundo que afecta las percepciones de sí mismos de los jóvenes lectores y del rol que han de desempeñar en la sociedad de la que forman parte.

Así, no es insensato pensar que las inequidades de género y los estereotipos proyectados en los libros leídos en la escuela tienen un impacto significativo tanto las actitudes de los estudiantes frente al género, como sobre la manera en que los jóvenes lectores ven los roles de hombres y mujeres en la historia, en eventos actuales y en otros ámbitos y aspectos de la vida en sociedad.

Como bien señala Consol Aguilar (2006), en conversación con Teresa Colomer (2010b) en torno a género, literatura infantil y formación de la identidad, los problemas sobre los modelos de socialización en la literatura infantil y juvenil (LIJ) existen por las múltiples relaciones que hay entre los modelos sociales vigentes, su traducción al mundo literario, los modelos de género considerados tradicionales y la función educativa que forma parte de la concepción contemporánea de la literatura infantil.

b. Nuestra sociedad en cada página

La literatura es uno de los instrumentos de autoconciencia de la sociedad, desde luego no el único, pero un instrumento esencial, porque sus orígenes están ligados a los orígenes de varios tipos de conocimiento, de varios códigos, de varias formas de pensamiento crítico [...] que antes o después resultarán campos esenciales para la conciencia colectiva.
(Calvino, 1983, p. 373)

Antes de pasar a explicar la manera en que la literatura transmite valores sociales y culturales, es importante plantear una conceptualización base de los valores, que se aprenden mediante la asociación repetida entre un significante (palabra, concepto abstracto, objeto, etc.) y su significado. Yubero (2010) bebe de diversas fuentes para definir a los valores como “creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia.” (p. 10).

Ahora, si operamos bajo la premisa compartida de que la literatura se presenta como una representación de la sociedad dentro de la cual surge cada historia y como una proyección de lo que quisiera llegar a ser (Cervera, 1989; Colomer, 2014; Garralón, 2004; González Pérez, 2016; Sousa, 2008), los textos literarios transmiten no solo el valor estético de la lectura, sino también un conjunto de valores sociales y culturales que usualmente “conducen a un pensamiento crítico y una conciencia étnica” (Sánchez, 2015, p. 44) particular¹⁵.

¹⁵ Un ejemplo interesante de cómo los libros transmiten los valores sociales y culturales de una sociedad es el de *La edad de oro* (1889) del cubano José Martí (que nació como una revista pero que actualmente se considera un solo libro “de instrucción y recreo”, en palabras del propio autor), en donde se ensalzaban los valores de la cultura indígena “para conseguir que los niños conocieran y respetaran sus culturas y tradiciones” (citado en Méndez Garita, Rubio Torres, & Arias, 2009, p. 14).

Considerando, además, que el lenguaje tiene la capacidad no solo de comunicar, sino también de transmitir pensamientos y sentimientos, es decir, de lograr una interacción y coexistencia que permiten construir una sociedad (Bortolussi, 1987), se puede llegar a afirmar que no existe lenguaje sin sociedad. Esta última afirmación implica que el dominar un lenguaje (hablarlo, leerlo y escribirlo) es, esencialmente, un ejercicio de socialización a través del cual se introduce a un nuevo miembro al seno de una comunidad social cohesionada, con sus propias tradiciones, costumbres, símbolos, normas, ética, política, etc. (Benveniste, 1976). Existe, entonces, una relación indiscutible entre lenguaje y comportamiento; apoderarse del lenguaje supone percibir y asimilar estos símbolos, de manera que la cultura se perpetuará o se transformará a través de sus palabras. En el caso de la literatura infantil, de sus palabras escritas como manifestación lingüístico-cultural. En palabras de Marisa Bortolussi:

[...] la obra literaria manifestará, si no explícitamente, por lo menos implícitamente, las prohibiciones, las prescripciones, en fin, el conjunto de símbolos que definen una sociedad o cultura determinada. El aprendizaje de valores opera mediante la asociación repetida entre signo (palabra, concepto abstracto, objeto) y su significado. La literatura infantil refuerza la acción simbólica de determinados signos con determinados significados. (1987, p. 88).

52

Reforzando esta perspectiva, autores como Giroux (2001) ponen en evidencia que la literatura no es solo un producto inocente, que narra una historia, sino que los textos comunican unos determinados valores y formas de pensar desde sus argumentos, la manera en que se narran, las condiciones en las que se hallan los personajes o las situaciones que tienen que enfrentar (pensemos en *Caperucita roja* o en las principales novelas de Mark Twain, por poner dos ejemplos muy evidentes), ya sea de forma intencionada o encubierta¹⁶. Eventualmente los niños y niñas aprenderán a diferenciar realidad y fantasía, pero aún después de que determinen que ciertos personajes y situaciones no son reales, retendrán los patrones de valores, roles y relaciones que se entretejieron en la historia, convirtiéndose de esta manera en un importante agente de socialización de los más jóvenes (Applebee, 1978).

Para robustecer esta última propuesta, vale mencionar que la literatura suele transmitir valores mucho más tradicionalistas de los que imperan en la sociedad en un momento determinado (Etxaniz, 2011): desde los roles y estereotipos hasta la propia presencia y personalidad de los personajes, así como el universo narrativo creado en cada libro. Para que la construcción del modelos se concrete, será necesario que el lector se vea

¹⁶ A esto se suma el refuerzo que se hace en la escuela de los mencionados valores y formas de pensar, recordando el concepto de “currículo oculto” que trabajan Acevedo (2010) y Carrillo (2009). (Ver: p. 28)

representado, al menos de manera tangencial, en la situación o el mundo al que hace referencia el texto (de Vega, 1990). Atendiendo al impacto que tienen los productos culturales y las historias que leen los niños y niñas en la escuela, Rebolledo Deschamps nos recuerda que:

Los cuentos son muy importantes porque transmiten mensajes de superación de dificultades, pero también transmiten valores diferenciados en función del sexo. Esos valores los transmiten los y las protagonistas de los cuentos, siendo los personajes femeninos pasivos y delicados y los masculinos fuertes y valientes. Los cuentos de hadas nos ofrecen conductas que los niños y las niñas imitarán en su comportamiento diario. (2009, p. 12).

Por último, una consideración que cimienta la propuesta de que se debería tener más en cuenta la proyección de modelos de género en los libros que se leen en la escuela es la de Calvino, quien nos recuerda que la literatura es una “representación de la exclusión de la sociedad y de la incorporación a la sociedad” (Calvino, 1983, p. 255) que al mismo tiempo se constituye “como un compendio de todas las formas, los símbolos y los mitos [del mundo, además de ser] una estructura arquetípica completa.” (p. 260). Es suma, la literatura plantea representaciones del mundo en las que se manifiesta lo que es aceptable o no en una sociedad (la exclusión o la incorporación), al mismo tiempo que ofrece claves sobre cómo llevar a cabo estos mandatos y prescripciones (Bortolussi, 1987) a través de una estructura arquetípica que los perpetúa. Un trabajo de ficción necesita respetar los modelos sociales conocidos a través de la experiencia vivida de los lectores, pues de lo contrario los textos se tornan inverosímiles, “extraños y remotos para el público al que se dirigen” (Colomer, 1994, p. 21), si bien estos modelos pueden ser desafiados a través de las historias o de sus personajes, poniendo así sobre la mesa el debate o el cuestionamiento de lo establecido.

c. El género en sus letras

Interpretamos las historias que leemos a través del filtro de nuestros conocimientos previos sobre cómo funcionan las narraciones y a partir de nuestra socialización, traducida en experiencias cotidianas, reforzadas por los agentes socializadores a nuestro alrededor (en el caso de los niños, padres, pares, docentes y medios de comunicación). Dicho de otra manera, y utilizando la terminología aplicada por Janice McCabe en su estudio sobre patrones de disparidad de género en libros del siglo XX en Estados Unidos (McCabe *et al.*, 2011), los esquemas dan forma a nuestras interpretaciones. A partir de su investigación y evidencia, plantea la hipótesis de que si los niños y niñas leyeran libros igualitarios en términos de género a lo largo de un periodo sostenido de tiempo, esto

daría forma a las actitudes y creencias de los estudiantes en torno al género, hipótesis que también plantearon Barclay (1974) y Trepanier-Street (1999) en su momento y que Adela Turín (1996) probó en una pequeña muestra, como se mencionó en el primer apartado de la presente sección (ver: p. 48).

A través de los libros, los niños y niñas aprenden sobre el mundo que les rodea (más allá de sus casas o escuelas) y cómo se interrelacionan, actúan, hablan y sienten los personajes. A través de estas historias ellos y ellas pueden intuir o leer sobre lo que es correcto e incorrecto y aprender lo que se espera de niños y niñas de su edad (Weitzman *et al.*, 1972) cuando “observan” (a través de las historias) el sistema de recompensa de comportamientos considerados femeninos o masculinos reflejado en los libros donde aparecen “pequeños hombres” y “pequeñas mujeres” (Bussey & Bandura, 1999). Todo esto se suma a la presentación de modelos a seguir planteados por los personajes de las historias narradas, de lo que podrían y deberían ser de adultos; hablamos de los modelos de género proyectados en los libros como agentes de performatividad (Aguilar García, 2008) en la construcción de la identidad de género de los lectores. Al hablar de este concepto en el ámbito de la literatura infantil se parte de la noción de performatividad de género introducida por Judith Butler (2007), en la que se plantea el género como una actuación reiterada y obligatoria, una normativa, basada en un sistema que promueve y legitima o sanciona y excluye ciertas prácticas sociales. En esta tensión (de legitimar o excluir), la actuación del género “es el efecto de una negociación con esta normativa” (Sabsay, 2009, p. 2).

1.1.3.4. La ubicuidad de la representación de género en mundo infantil

Si uno entra a una tienda y visita la sección de niños, verá que la ropa y los juguetes todavía se organizan en “Para niños” y “Para niñas”; no solo eso, sino que, al pisar uno y otro lado, uno se verá envuelto en colores fuertes y azules o pasteles y rosados, respectivamente, con el elemento amarillo (o verde, o gris) de ruptura en medio. A ello agregamos los motivos repetidos en las prendas de dinosaurios a un lado y unicornios al otro, o los juguetes como camiones y robots para los niños, frente a las cocinitas y muñecas de las niñas. Y en las librerías tampoco hay gran diferencia, si bien es menos evidente.

El sexismo en la literatura infantil aumenta las actitudes y comportamientos sesgados (Schau & Scott, 1984) según el género; afecta la selección de juguetes (Ashton, 1983), como vimos en la sección anterior; acrecienta los sentimientos de merecimiento de los niños y reduce las ambiciones ocupacionales y la autoestima de las niñas (Tognoli, Pullen

& Lieber, 1994). De ahí la importancia de ser conscientes de estos modelos proyectados a los/as jóvenes lectores/as.

Pese a los avances sociales de los últimos años en pos de la igualdad, en muchas librerías todavía nos ofrecen libros de princesas para ellas, y de aventuras para ellos. Si realmente aspiramos a que hombres y mujeres sientan que son iguales ante los retos de la vida, la educación es una herramienta esencial puesto que el trabajo para romper estereotipos de género debe comenzar durante la infancia. Y la literatura infantil debería de ser una de las armas para combatir ese tipo de diferenciaciones

La desigualdad y el sexismo en los libros de lectura de los niños (hasta los 12 años) puede apreciarse en la temática, la presencia de personajes de uno u otro género, sus diálogos o, más claramente, en las ilustraciones (por ejemplo, atribuir el maletín o el periódico al personaje masculino; y el delantal, al femenino, como apuntó Adela Turín (1989)), aunque algo que deja una impresión incluso más duradera es en los roles y estereotipos que los personajes reproducen en los libros. En unas cuantas palabras: los hombres se hallan más a menudo en roles activos y papeles protagónicos, mientras que las mujeres desempeñan roles pasivos y obtienen papeles secundarios (Chick & Corle, 2012; Colomer, 1994; Diekman & Murnen, 2004; Olid, 2008).

Así, las historias que se leen durante el periodo escolar son también una herramienta didáctica indispensable (Gárate, 1997; González Pérez, 2016; Sousa, 2008). Los libros infantiles no son solo una forma de trabajar contenidos del currículum escolar o de entretener, sino que transmiten modelos de comportamiento, conductas y valores en una etapa de crecimiento y desarrollo (Rodríguez, 2017), y el aporte de una perspectiva de género en la selección de los libros que llegan a las manos de los niños y las niñas facilita que estos materiales gocen de un ingrediente adicional que ayudará a convertir la institución escolar en una que sea inclusiva y más equitativa.

1.1.4. La literatura infantil en la escuela

Luego de haber desarrollado los conceptos de psicología social que afectan el desarrollo identitario y de género de los niños y niñas, y la manera en que la literatura infantil puede afectarlo, cabe introducir el elemento dentro del cual confluye todo lo trabajado hasta el momento: la escuela, y particularmente la narrativa infantil que se lee como resultado de la aplicación de los planes lectores en la educación primaria. En tal sentido, es necesario que consideremos el uso de la literatura como parte y complemento del currículum escolar y de la formación de los estudiantes (como hemos visto en el apartado 1.1.3.), porque:

la situación de la literatura en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula. (Colomer, 1996, p. 127)

En conexión con el uso de la literatura como herramienta de construcción del imaginario colectivo en la escuela, debemos abordar también a la persona que actúa como guía y conexión entre los estudiantes y el trabajo de la literatura en la escuela: el/la docente mediador/a. Vistos estos dos elementos, podemos pasar a revisar los aspectos prácticos que conllevan la lectura en la escuela, como los criterios a tomar en cuenta para la selección de los libros que se leerán en las aulas y el sistema de organización de las lecturas en la escuela: el plan lector.

1.1.4.1. La literatura como herramienta de enseñanza y aprendizaje

Si asumimos la literatura como un mundo posible que se vale del poder de la imaginación y de las palabras para fomentar un crecimiento del lector/a en torno a su comprensión de una sociedad, cultura y el papel que cada quien juega dentro de ella (Leibrandt, 2005), entonces tendremos que asumir la educación literaria como un agente que transmite claves sociales y culturales para los escolares pero que al mismo tiempo les debe permitir desarrollar un sentido crítico (Hernández Quintana, 2019) como lectores y lectoras a través del cual puedan cuestionar los aspectos de la sociedad que consideran que han de mejorarse.

La comprensión de un texto, entonces, supone la construcción de “un modelo de representación mental de lo que en él se expone” (Alvarado, 2010) y el procesamiento de la información plasmada en él, como bien plantea Colomer:

Los cuentos ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo real. A partir de la exploración de las imágenes fijas y de las recurrencias de las pequeñas historias, el niño tiene tiempo para identificar y comprender. En ese comprender no sólo interpreta lo que aparece objetivamente representado, sino que se inicia en los juicios de valor que merecen las cosas en su propia cultura; lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, etc. (2010b, p. 24)

En tal sentido, podríamos decir que la literatura es también un espacio de socialización (Colomer *et al.*, 2020), como hemos ido insinuando en las secciones previas. Esto se da a

consecuencia, por un lado, de que la literatura infantil se lee sobre todo dentro del ámbito escolar, que es uno al que los niños y las niñas van a aprender, por lo que se predisponen a aceptar las enseñanzas y modelos que allí les ofrecen, y por otro, a que los libros contienen mensajes implícitos y explícitos que los/as jóvenes lectores/as asumen como modelos y arquetipos de la sociedad y la cultura de la que forman parte. Es a razón de esto que se hace esencial tomar conciencia de los mencionados mensajes que transmiten los libros para poder abordarlos desde una perspectiva crítica a la vez que contextualizada y contemporánea.

1.1.4.2. El docente como mediador de la lectura

Al momento de enseñar literatura, desarrollar la competencia lectora de los estudiantes y, por supuesto, de elegir los libros que se leerán en el centro escolar, la pieza clave es la del docente, que actúa como mediador del acceso, intérprete crítico de los textos, formador y animador de la lectura (Mendoza Fillola, 1997). Si bien un mediador/a de la lectura puede hallarse en el entorno familiar, administrativo o docente de un escolar, nos concentraremos en el último, pues es quien, además de tener mano en la elección de los textos que se leerán como parte de los planes lectores, trabaja directamente con los/as estudiantes y tiene la oportunidad de guiar las reflexiones de los/as jóvenes lectores/as en torno a la representación de género proyectada en los libros que lee, entre otras cuestiones a desarrollar durante el quehacer escolar posterior a la lectura de los libros del plan lector.

En el caso del docente mediador/a, la persona responsable debe tener una serie de habilidades que se hacen necesarias para desarrollar su labor de manera óptima, quien ha de imprimir en su trabajo la apertura necesaria que les permita observar, mirar analíticamente y reflexionar de manera crítica, de manera que puedan “evaluar los aspectos de las prácticas que hay que reforzar, aquellos que se deben implementar y las que es importante mantener” (Lluch, 2010, p. 102). A continuación, un pequeño repaso de las diferentes capacidades (basadas en Lluch & Zayas, 2015) que deben desarrollar los docentes para ser mediadores efectivos:

Figura 5. Funciones y habilidades del docente mediador



Fuente: Elaboración propia

A través de la literatura mediada por un/a docente (que es quien lleva a cabo la unidad didáctica de la obra literaria trabajada en el plan lector), los estudiantes podrán interpretar las interacciones presentadas y reconocer las emociones transmitidas tanto en el mundo de ficción como en la “vida real”; de manera que este ejercicio docente es utilizado como herramienta en el desarrollo emocional y social de los niños y las niñas lectoras (Riquelme & Munita, 2011). Nos encontramos, entonces, frente a una capacidad cognoscitiva de la ficción infantil (Andruetto, 2009), que propone al lector una particular mirada del mundo, de sus interacciones y afectividades cotidianas.

Es dentro de este contexto en que el docente juega un papel capital en la elección del material, de manera que este facilite la lectura comprensiva de los textos literarios en relación con los demás y el entorno del estudiante (Leibbrandt, 2005). La lectura literaria en la escuela dentro de un plan lector deberá permitir no solo que el estudiante desarrolle su competencia lectora¹⁷, sino también que pueda participar de manera activa en su proceso de lectura y aprendizaje de la literatura, así como de la interpretación de los modelos de interacción social y de género proyectados desde los mundos representados en cada uno de los libros que el docente mediador trabajará con ellos y ellas.

En tal sentido, y enfocando la mirada en la persistencia de modelos sexistas en la educación escolar, se trata de una pregunta que se han hecho diversos investigadores, pues

¹⁷ La competencia lectora es la capacidad de un estudiante para “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad.” (Zayas, 2012)

la mayoría de docentes mediadores a cargo de las escuelas (y de sus planes lectores) son de género femenino (Espín *et al.*, 1996; Ministerio de Educación, 2018), por lo que se hace necesario promover y transversalizar la perspectiva de género desde la formación del profesorado, así como fomentar un enfoque no sexista en el magisterio con cursos que aborden directamente la no discriminación por motivo de etnia, género y clase social como base de su quehacer pedagógico.

1.1.4.3. Criterios generales para la selección de lecturas en la escuela

Puesto que una de las aspiraciones que nuestro estudio tiene hacia el futuro es aportar una herramienta adicional (planteada desde la perspectiva de género) para la selección de los libros del plan lector, nos parece pertinente hacer un rápido repaso de los criterios generales que se han de tener en cuenta para esta tarea. Así, entre los criterios que debemos considerar a la hora de seleccionar libros de literatura infantil que se leerá en la escuela, encontramos la edad de los lectores. En el caso de libros de literatura infantil para primaria, estamos hablando de niños y niñas de entre 6 y 12 años, quienes tienen perfiles distintos que parten de la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentran, su capacidad de comprensión, la amplitud de su vocabulario y los temas que pueden interesarles a cada edad, qué es importante potenciar en cada etapa, etc. Al respecto, Gemma Lluch y Fundalectura (Lluch, 2010) han elaborado perfiles de edad de los lectores que pueden servir de guía al momento de elegir los libros que leerán en sus planes lectores.

Así, tenemos, para empezar, a los **lectores a partir de 6 años**, quienes ya cuentan con un vocabulario que les permite mantener conversaciones y empezar a interpretar la realidad según sus propios criterios. Ya comprenden la estructura cronológica de las historias, y aunque todavía disfrutan de la fantasía, se interesan cada vez más por su entorno y por la realidad. Asimismo, se encuentran en un periodo de transición hacia la escuela formal, por lo que “experimentan temores por situaciones difíciles e inesperadas” (Lluch, 2010, p. 74) a las que se tienen que enfrentar. Los libros que lean deberán tener no solo personajes verosímiles, con los que se puedan relacionar, sino también un argumento convincente. Será preferible evitar libros que utilicen un lenguaje (argot) pobre o muy infantil.

En esta etapa de su vida, a los lectores y lectoras a partir de seis años les llaman la atención los cuentos de hadas o historias de personajes extraordinarios, que contienen mucha acción y con letra grande e ilustraciones significativas. Disfrutan de cómics con historias sencillas, además de álbumes ilustrados con narraciones sorprendentes. Si queremos que vayan más allá, podemos empezar a penetrar en la poesía, pero obtendremos mejores

resultados si estos libros de poemas tienen, además de la musicalidad que se espera, un argumento que mantenga su atención.

Los lectores y las lectoras **a partir de 9 años** buscan alejarse de lo conocido, de su entorno, y son cada vez más independientes. En esta etapa si bien prefieren situaciones y personajes imaginarios, gustan todavía de historias que les remitan a lo familiar y lo cotidiano. En esta época entran a la pubertad, por lo que también es importante considerar lecturas que hablen de los cambios corporales e incluso de la sexualidad. Estos lectores, quienes están descubriendo el mundo en sus propios términos, le huyen a las moralejas explícitas; las descripciones largas y la falta de acción hacen que pierdan el interés en la lectura. Suelen, asimismo, recibir muy bien libros de aventuras (ya sean reales o fantásticas), en los cuales abunda el diálogo. Asimismo, aprecian mucho que los textos contengan algún toque de humor. Más allá de la literatura, también valoran libros de conocimiento sobre deportes, personajes o etapas históricas, animales, etc.

A partir de los 11 años, cuando ya rozan la adolescencia y el inicio de la escuela secundaria en Perú, por lo que el perfil es referencial, pero al mismo tiempo útil. Los lectores y las lectoras de los últimos años de primaria ya son autónomos y “eligen sus textos pensando más en el argumento que en la imagen. Buscan razones para explicarlo todo y prefieren temas de la vida real” (Lluch, 2010, p. 75), con cuyos problemas e inquietudes puedan sentirse identificados. Ellos y ellas ya comienzan a dejar atrás la literatura infantil y empiezan a incursionar en la juvenil, de manera que la interacción con sus pares y la guía en la elección de libros por parte de los/as mediadores/as (docentes o bibliotecarios) es particularmente importante en esta etapa; de ahí la importancia de construir criterios que guíen la selección de lecturas, ya sea en el aula, en la biblioteca o partir de políticas públicas de fomento de la lectura (Lluch, 2012).

Adicionalmente a esta guía sobre lo que interesa a los y las lectoras en la etapa de primaria, tenemos otras claves que nos pueden ser de utilidad al momento de seleccionar el material literario que llegará a las manos de nuestros/as estudiantes como las que ofrecen Kiefer & Huck (2007) o Hepler *et al* (2006), y que complementan con elegancia el perfil de niños y niñas arriba descrito. Tenemos, así, el tema del libro y su tratamiento, sobre lo cual ha habido incontables discusiones en las últimas décadas. Desde la perspectiva de nuestro estudio, y en consonancia con lo que sostienen estos especialistas, no creemos que haya cuestiones que no se puedan o no se deban abordar con el público infantil, sino que depende de cómo se desarrollen, del lenguaje que se utilice o la manera en que se estructure la narración (todas, cuestiones presentes en las recomendaciones de Kiefer, Huck y Hepler) y los personajes que llevan adelante la historia. Asimismo, el equipo de coordinadores/as, docentes y/o bibliotecarios/as que hagan la selección de libros que se leerán en la escuela

tendrán que tener presente las necesidades e intereses del estudiantado¹⁸, la currícula escolar, un equilibrio de géneros literarios (poesía, narrativa, teatro, no ficción, etc., dependiendo de la edad de los estudiantes) y una adecuada bibliodiversidad¹⁹ disponible, que incluye la perspectiva de género que defendemos en nuestro estudio.

Todos estos ingredientes ayudarán a que los planes lectores que lleguen a las manos del estudiantado tengan calidad literaria a la vez que responden a los otros dos ejes que caracterizan a la literatura infantil (el lector modelo y el eje formativo, que vimos en detalle en el apartado 1.1.3.1.).

1.1.4.4. El plan lector

Establecidos los aspectos básicos a tener en cuenta al elegir libros de literatura infantil para leer en las aulas, podemos presentar la herramienta de sistematización de esta elección: el plan lector (PL). Se trata de un instrumento diseñado para el fomento de la lectura, que tiene como objetivo favorecer la competencia lectora del alumnado y su acercamiento al disfrute literario desde tempranas edades. Si elaboramos en torno a este concepto:

El objetivo central del plan lector es contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes para apropiarse de los métodos y medios que les permita desarrollar su comprensión lectora, procesar información en cualquier soporte, atribuirle significado, construir textos y comunicar resultados; en suma, gestionar su lectura personal hasta convertirla en una actividad permanente. (Galli *et al.*, 2013, p. 12)

Así, un plan lector debe tener un conjunto de características básicas y otras específicas encaminadas al cumplimiento de ciertos objetivos, como el mencionado desarrollo de la competencia lectora y el amor por la lectura, el complementar las enseñanzas de las diferentes materias del currículo y el cultivo de espacio dinámicos de lectura como las bibliotecas, el hogar o los mismos salones de clase. Dicho esto, y centrando nuestra mirada en el ámbito exclusivamente escolar, tenemos algunas macro características que se constituyen en un proceso para poder construir e implementar un PL idóneo para cada etapa del desarrollo de los estudiantes, que son explicadas por autoras como Lluch (Lluch, 2012) o Isaza y Sánchez (2007):

¹⁸ Esto último también se observa en la Ley de Plan Lector peruana (Ministerio de Educación, 2006), que veremos en el siguiente capítulo.

¹⁹ Según la Alianza Internacional de Editores Independientes (2019), la bibliodiversidad es la diversidad cultural aplicada al mundo del libro. Haciéndose eco del término biodiversidad, se refiere a una necesaria diversidad de las producciones editoriales que se ponen a disposición de los lectores.

- El **marco conceptual**, en el que se define lo que se espera de la práctica lectora, qué tipo de acciones se pretenden poner en práctica y el nivel de involucramiento que se espera de la comunidad educativa, entre otros. Es una hoja de ruta donde se dibujan las líneas generales que guiarán la construcción y aplicación del PL. Este aspecto comprende una primera etapa en la que es capital la comunicación, los acuerdos y la colaboración de todos los agentes involucrados, porque marcará todo el proceso que vendrá después.
- El **marco contextual** al que se deberán adecuar las acciones a realizar: el contexto e intereses del centro educativo, los intereses y características de los estudiantes en su condición de destinatarios del plan lector (como el nivel de lectura de los estudiantes), y lo que se necesita del PL. Este marco conceptual también deberá observar las exigencias legislativas de lectura²⁰ que pueden influir en la elección de los libros del PL y el tiempo del que se dispone para llevar a cabo las actividades de PL, entre otros elementos relevantes.
- El **marco operativo**, que supone describir las **acciones** que se llevarán a cabo para poner en práctica el PL, más allá de la lectura misma de los libros seleccionados. En este aspecto se deberá considerar la evaluación de las fases de trabajo, la aplicación del plan y el papel de los agentes implicados. Toda la información recolectada en los dos aspectos anteriores se resume de manera práctica aplicando las seis preguntas de oro del periodismo a nuestro plan lector: qué (objetivos), quién (tanto los mediadores como los receptores del PL), cómo (actividades), cuándo (programación), dónde (organización) y por qué (evaluación y comunicación de los logros obtenidos) trabajamos el PL en nuestro centro.

Con las tres primeras características puestas en práctica, se pasa a los componentes específicos de la composición de un plan lector, de manera que la lectura y sus objetivos (aprender a leer, leer para aprender, la lectura como una experiencia, la educación literaria, etc. (Lluch & Zayas, 2015)) puedan formar parte de todas las actividades del centro educativo, dentro y fuera del aula²¹.

Con todo lo anterior en mente, y de acuerdo con la progresión del aprendizaje y madurez de los estudiantes, se busca lograr ciertos objetivos durante cada uno de los cursos que componen la primaria (Consejería de Educación de Cantabria, 2007; Cruz Gimeno, 2014;

²⁰ En Perú, la Ley de Plan lector, así como las precisiones indicadas en el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2017) en cuanto a los ejes transversales y lo que se deberá trabajar en cursos integrales para el Plan Lector, como lo es Comunicación, en el caso de las escuelas peruanas.

²¹ Consideremos que la Ley de Plan Lector de Perú, como veremos más adelante, contempla que la lectura de los 12 libros anuales que los estudiantes deberán leer, se hará mayormente fuera del horario escolar.

Galli *et al*, 2013; Tiching blog, 2014) y que responderán a un crisol de cuestiones: desde la etapa del desarrollo del estudiante hasta en nivel de lectura predominante en cada grado de la educación primaria.

1.1.4.5. La perspectiva de género en los libros del plan lector

Como ya hemos visto, la literatura es una herramienta ampliamente utilizada en las aulas (sobre todo en las etapas preescolar y primaria), que transmite ciertos valores dominantes y contribuye a la formación de un imaginario particular (Ramos López, 2006). Esto se da a través de discursos pretendidamente neutros, pero que terminan por difundir y perpetuar una estructura de poder y ciertos estereotipos (también de género) sobre los diversos grupos humanos, y su impacto —intencional o no (Ramos López, 2006)— puede ser especialmente significativo en edades tempranas (Romero, 2011). Graciela Perriconi elabora más sobre esta perspectiva:

En las relaciones sociales constituidas en torno a la sexualidad existen desigualdades. La perspectiva de género es una propuesta de transformación democrática de esas relaciones y significa salirse de la ancestral concepción del mundo fundamentada en la idea de la naturaleza y la biología como único argumento para explicar la vida y posibilidades de desarrollo de las personas. (Perriconi, 2015, p. 16),

Y es aquí donde radica la importancia de ser conscientes de los modelos que los libros transmiten, de manera que los lectores y lectoras no vean mermada su autoestima y puedan desarrollar su identidad personal (Barragán *et al.*, 1989) libre de estereotipos sexistas y discriminatorios, que perpetúan la división social (Turin *et al.*, 1998). Leer y analizar los libros que se leen en la escuela desde una perspectiva de género permite plantear una forma más completa de ver los textos narrativos, que observe, además de la calidad literaria y su potencial didáctico, un enfoque que apunte a la igualdad y ofrezca modelos de identificación variados y no estereotipados a los jóvenes lectores (Hernández Quintana, 2019). Esto se puede lograr a través de la introducción de algunos elementos críticos para una lectura que cuestione los modelos establecidos y fomente la construcción de otros más inclusivos e igualitarios, que busquen erradicar o limitar situaciones en las que las estructuras institucionales terminan por subordinar a una persona o grupo de personas por su sexo biológico, orientación o identidad sexual.

En la guía de lectura *La mochila violeta* (Enguix Martínez & López Torres, 2014), por ejemplo, se recogen características de una literatura infantil no sexista y coeducativa, es decir, que aplica una perspectiva de género en la elección de los libros que leerán los niños

en la escuela. Cuestiones como el identificar y rehuir a los estereotipos de género, tanto en el texto como en las ilustraciones son esenciales, que los personajes masculinos y femeninos se desempeñen con libertad e igualdad tanto en los ámbitos públicos como privados y que rompan con la designación de roles según su género. Enfatizan la importancia de que haya un cierto balance en el protagonismo y la relevancia de los personajes en los universos narrativos y en las ilustraciones de los libros, elementos que también contribuyen a dejar atrás el sexismo y la desigualdad en la literatura infantil, que es, al final del día el enriquecimiento de la literatura infantil que buscamos con el diagnóstico que realizamos en nuestro trabajo.

1.2. LITERATURA INFANTIL Y GÉNERO: EL CAMINO RECORRIDO

Los libros infantiles se convierten en espacios interesantes para los estudios de género, porque a veces proporcionan modelos de cómo deberían ser los niños y las niñas en una cultura en particular.

(Fry, 2005, p. 157)

Desde la introducción de la literatura infantil como un elemento más en la formación escolar de los niños y las niñas, esta se presenta como “una agencia educativa, como lo son también, de forma principal, la familia y la escuela. En este sentido, no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma” (Colomer, 2010b, p. 49), por lo que se ha consumado como un vehículo para la transmisión de valores, de un estilo de vida (Weitzman *et al.*, 1972) y de la socialización de los estudiantes para formar su personalidad e identidad (Dafflon Novelle, 2003; Garralón, 2004) con el objetivo de que puedan desempeñarse en la sociedad en la que les toca vivir. Y es allí donde radica la importancia de investigar la literatura infantil en distintos contextos (como parte de la lectura escolar, como lectura libre, como lectura familiar, etc.) y desde distintos puntos de vista, que es lo que han hecho diversos académicos y académicas desde los años 70, como veremos en los siguientes apartados:

1.2.1. La literatura y la formación de la identidad

El efecto de la literatura en la formación de la identidad de las personas empieza desde muy temprana edad. Desde etapas prelectoras, cuando se trabaja principalmente con libros ilustrados, investigadoras como Weitzman *et al* (1972) propusieron una relación esencial entre la identidad en construcción y la literatura infantil. Esta relación se evidencia sobre

todo en cuanto a la socialización de género, pues los libros ilustrados con los que los prescolares se introducen en el mundo de la literatura suelen leerse una y otra vez en un momento en que los niños y niñas se encuentran en el proceso de desarrollo de sus propias identidades en general y sexuales en particular, cuando son más impresionables. Esto solo se refuerza en los años de escolarización, cuando las identidades de género se afirman en los estudiantes a través de las representaciones literarias —y sus correlativas proyecciones de masculinidad y feminidad—, como bien plantearon Evans y Davies (2000) y Lynch (2016), por solo dar dos ejemplos de desarrollo de la identidad en torno al género desde la pubertad y la preadolescencia.

Investigaciones más cualitativas, como la de Bronwyn Davies (1994), prestaron especial atención al daño que las inflexibles representaciones tradicionales de género podían generar tanto a niños como a niñas; desde el desarrollo emocional e identitario hasta el limitante rango de aspiraciones que estos modelos rígidos e irreales presentan. Tal es el caso que la investigadora sentenció que el problema no era la formación, que en los últimos años ha intentado ser más igualitaria, sino que “El problema era el incorregible dualismo masculino-femenino y su construcción como el elementos central de la identidad humana” (Davies, 1994, p. 11). Con el diagnóstico que realizaremos intentamos evidenciar esta dualidad y la representación de género proyectada en los libros del corpus para así poder potenciar o remediar los aspectos que limitan el desarrollo social e identitario de los jóvenes lectores.

Por otra parte, el efecto de la literatura en la formación de la identidad no se limita a las consecuencias que puede tener en los más jóvenes. Michèle Petit, en su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (2008), relata las diversas pesquisas bibliográficas que la llevaron al convencimiento de que la lectura puede contribuir al bienestar de las personas en momentos de crisis, y cuenta cómo, en sus propias investigaciones a lo largo de dos décadas (mayormente en Latinoamérica), llegó a la conclusión de que la lectura es un factor relevante en la construcción o reconstrucción de la propia persona y de su identidad luego de cambios dramáticos o rupturas de todo tipo (sociales, territoriales, familiares, etc.) a través de apropiaciones no solo leídas, sino también compartidas y oralizadas al permitir la reflexión, la construcción de las propias ideas y su contrastación con la realidad; en el caso particular de nuestra investigación, además, el contraste se extiende a los estereotipos y roles que se ven reflejados en las diversas historias que se leen como parte de los planes lectores de las escuelas peruanas.

1.2.2. La literatura y la socialización de género

Los libros de literatura infantil representan la sociedad de la que son producto e introducen modelos de persona, de ciudadano y de hombre y mujer a los que los niños y niñas se terminan por ajustar con el paso de los años y las experiencias vividas. Los paradigmas planteados usualmente suponen un conjunto de roles que se han de cumplir y estereotipos que se impulsa a reproducir, ambos basados en la determinación biológica y dicotómica femenino/masculino de los personajes y, por extensión, de los jóvenes lectores.

Las investigaciones sobre la socialización de género (ver: p. 32) que operan desde los libros literarios hacia los jóvenes lectores se remontan a inicios de los años 70. Uno de los primeros estudios focalizados en esta representación de roles y estereotipos de género fue llevada a cabo por Weitzman (1972) en Estados Unidos. Para este trabajo, centraron su atención en álbumes ilustrados para niños en edad preescolar, al considerar que estos tienen un papel importante en la socialización temprana de roles de género porque se constituyen como un vehículo para la presentación de las prescripciones sociales desde temprana edad. En ella se reflejan valores culturales que se convierten en un instrumento importante para persuadirlos a aceptar y perpetuar dichos valores a través del mantenimiento de ciertos estándares de comportamiento considerados aceptables (se trata de la representación de la sociedad a la que hacen referencia Colomer (1994; 2009) y Garralón (2002, 2004) en sus respectivos trabajos), perspectiva de la que también hace eco Graciela Perriconi en su libro *La construcción del género en la literatura infantil y juvenil* (2015).

La socialización de género, al basarse en modelos prestablecidos de los papeles asignados a cada persona según su sexo, es un proceso de aprendizaje cultural en el que niños y niñas aprenden desde muy temprana edad (como se explicó páginas arriba) a comportarse de determinadas maneras, según las creencias, valores, actitudes y ejemplos de las sociedades en que viven. Las formas en que se comportan los personajes que llevan adelante las historias infantiles son un modo más en el que se difunden y cimentan estas creencias, valores, actitudes y ejemplos sociales, por lo que es importante estar consciente de ellos. En la GRG que desarrollaremos en el siguiente capítulo proponemos una manera cuantificable de tener presente (y remediar cuando sea pertinente o necesario) las formas de socialización de género a través de los diversos indicadores interpuestos.

1.2.3. Los roles y estereotipos de género en la literatura infantil

En cuanto a las actividades que se desprenden de los roles en que se retratan a niños y niñas en los libros de los diversos estudios previos, estas se pueden resumir en que los niños son activos, y las niñas, pasivas (D. Anderson & Hamilton, 2005; Barragán *et al.*, 1989; Ellefsen,

2016; Kortenhuis & Demarest, 1993; Melo, 2016; Peterson & Lach, 1990; Weitzman *et al.*, 1972). No solo se presenta a los niños en roles más aventureros y emocionantes, sino que sus objetivos y ansias son más variadas y demandan mayor independencia. Las niñas, por el contrario, suelen estar limitadas por la vestimenta que utilizan (faldas y vestidos que se ensucian fácilmente, para empezar, y que no les permiten mucho movimiento) (Kolbe & La Voie, 1981) y se hallan mayormente en el interior, dentro del castillo, detrás de una ventana o de una cerca, o en un pórtico (Turin, 1996). Mientras que las niñas sirven, los niños lideran y actúan; cultivan un sentido de camaradería que no se les permite a las niñas en los libros, pese a que este elemento se contradice con la realidad.

Se hace notoria, además, una preeminencia de la asignación de características físicas y psicológicas según el sexo, las habilidades y el estatus social. Los personajes masculinos exhiben amplia variedad de presencia y roles, mientras que las mujeres se representan mayormente como inocentes, a veces un poco “tontas”, en roles subalternos o de malvadas. Sin embargo, en libros que se dirigen al público adolescente de los últimos 10 años, esta tendencia se revierte un tanto, dando paso a un nuevo modelo, de “mujer iniciadora”, en el que las chicas pueden ser decididas y desinhibidas, que combinan belleza, sexo, madurez y acción, pero sin perder la dulzura que caracteriza a las mujeres. Este nuevo modelo, además de plantear “un nuevo equilibrio de valores entre los géneros” (Colomer & Olid, 2009, p. 7), permite a los chicos ser vulnerables, más tiernos, desorientados e inexpertos, lo que amplía las formas de masculinidad fomentadas a lo largo de las últimas dos décadas.

Si nos centramos en el estudio de los roles y estereotipos de género en LIJ, podríamos trazar una línea evolutiva desde los años 70 en la que si bien las mujeres ya no tienen proscritos los roles activos o las características de inteligencia, se siguen manteniendo ciertos paradigmas que se hacen más evidentes en los personajes femeninos representados en la literatura juvenil: ellas siguen siendo mayormente personajes secundarios; sus ocupaciones, limitadas, y en muchos casos, la aparente modernidad y fuerza con que se presentan solo enmascaran su fragilidad innata y la búsqueda de un *happy ending* que supone la entrega total al objeto de su afecto.

Pero volviendo a los libros dirigidos al público más joven, nos encontramos con investigaciones como la de la Association Européenne Du côté Des Filles (1998), entre otras (Etxaniz, 2004; González Pérez, 2016; Michel, 1987), quienes hallaron que estos libros transmiten e integran a los niños y niñas en estándares sociales, roles y estereotipos sexistas y conservadores, que confinan a las mujeres y las niñas a la esfera privada y a los roles pasivos y secundarios, mientras que los hombres y los niños son los protagonistas y ocupan la esfera pública de la vida social. Conclusiones como esta no son casualidad en el mundo de la investigación de la representación de género en la LIJ, pues estudios como el de Anne

Dafflon Novelle (2003), de la Universidad de Ginebra o de las educadoras Chick, Corle, Slekar y Charles (2010; 2012). Estas últimas hallaron que, por un lado, tanto hombres como mujeres se presentaban mayormente en roles estereotipados, y, por otro, que muchas de las mujeres no tenían una variedad de actividades laborales ni ocupaciones consideradas activas o aventureras (como exploradoras o cazadoras), algo que Teresa Colomer ya había adelantado en su estudio de 1994, aunque esta propensión se revierte un tanto en los libros para grados intermedios (Chick & Corle, 2012), en los que se puede notar un mayor cruce de las líneas tradicionales de género, en los que un 30 % de los personajes centrales femeninos se desempeñaban en roles no tradicionales. La manera más clara de notar estos roles y estereotipos de género es la que dio origen a la GRG, como veremos en el siguiente capítulo. Pero los roles y estereotipos de género en los libros no se han estudiado solamente desde una perspectiva cuantitativa, sino que autoras como Amanda Diekman y Sara Murnen (2004) se decantaron más por un acercamiento cualitativo, de escalas, en que los mismos lectores valoraban elementos específicos de inequidad de género en libros considerados sexistas y no-sexistas por diversas reseñas, libros y artículos especializados. Elementos como el tono o actitud del narrador o de los propios personajes frente a situaciones o representaciones sexistas tuvieron una especial consideración en esta investigación, en la que se halló que aunque los libros no-sexistas eran más propensos a representar personajes femeninos que adoptaban comportamientos, características y roles estereotípicamente masculinos, ambos tipos de libros (sexistas y no-sexistas) representaron de manera similar la personalidad estereotípica femenina, las tareas domésticas y las actividades de ocio.

Los roles y estereotipos de género que se transmiten a través de los libros contribuyen a limitar las potencialidades de expresión e identidad tanto de niñas como de niños, por lo que se hace necesario fomentar su superación para que niños y niñas puedan alcanzar su potencial creativo, emocional e intelectual (León-Ciliotta, 2018), que es el objetivo que persigue el diagnóstico planteado en el presente trabajo.

1.2.4. La representación de género en los personajes de la narrativa infantil

El desbalance más evidente en cuanto a la representación de género en los libros de literatura infantil se encuentra en los personajes que llevan adelante las tramas. Se ha hallado en repetidas ocasiones un notorio desbalance en la presencia de personajes femeninos en los libros: las mujeres están dramáticamente subrepresentadas en los títulos, roles centrales, imágenes e historias en general; en muchos de ellos no había un solo personaje femenino. Más aún, cuando los protagonistas eran adultos, se presentaba un mundo mucho más masculino (algunas veces, hasta desaparecen por completo los personajes femeninos)

(Colomer, 2004), resultado que ha sido más evidente en los análisis previos a los años 90, en los que cuando sí había presencia de mujeres, estas eran usualmente insignificantes o inconspicuas. “Amar, mirar y ayudar estaban entre las pocas actividades permitidas para las mujeres en los libros ilustrados” (Weitzman *et al.*, 1972). Sin embargo, a pesar de estos resultados aparentemente desalentadores, “Se constata una voluntad equilibradora respecto a los aspectos discriminatorios más externos [pero] aún hay mucho que objetar sobre la igualdad de los modelos ofrecidos a los niños y niñas lectores.” (Colomer, 1994, p. 20).

Los estudios previos han analizado desde la **presencia o ausencia de personajes** femeninos en títulos, historias e ilustraciones (Chick *et al.*, 2010; Colomer, 1994; Davis & McDaniel, 1999; Diekman & Murnen, 2004; Ernst, 1995; Fernández de Gamboa Vázquez, 2018; Gooden & Gooden, 2001; McCabe *et al.*, 2011) hasta las **ocupaciones y estatus social** (Chick & Corle, 2012; Colomer & Olid, 2009; Olid, 2008; Weitzman *et al.*, 1972) de personajes masculinos y femeninos, pasando por la **personalidad** (Chick & Corle, 2012; Diekman & Murnen, 2004; Kolbe & La Voie, 1981; Weitzman *et al.*, 1972), **emociones** (DeWitt, 2005; Olid, 2008) y **comportamientos** (Chick *et al.*, 2010; DeWitt, 2005; Diekman & Murnen, 2004) de cada uno según el género.

La variable de personajes y sus diversas aristas ha sido la más estudiada en las últimas décadas, aunque generalmente de manera individual. Es este el caso de McCabe *et al.* (2011), cuyo equipo analizó 5 618 libros dirigidos al público infantil publicados a lo largo del siglo XX en Estados Unidos para intentar determinar la representación de hombres y mujeres en los títulos y personajes centrales al considerar que, a través de la historia, estos modelos reproducen y legitiman los sistemas de género que limitan el desarrollo pleno de las capacidades de niños y niñas en favor de un modelo dicotómico de lo masculino y femenino. Si bien McCabe y su equipo (2011) encontraron ciertas diferencias en los rangos de presencia de hombres y mujeres en las colecciones estudiadas, estas fueron de grado, mas no de dirección; es decir, los resultados siempre apuntaban a una mayor representación de personajes masculinos que femeninos, como ya habían hallado investigaciones pasadas (Chick *et al.*, 2010) y reiteraron investigaciones posteriores (Chick & Corle, 2012).

1.2.4.1. La personalidad

La forma de ser de los personajes son un indicador muy claro de la manera en que estos están concebidos como modelos de hombres y mujeres en los libros de LIJ. Los rasgos de personalidad que caracterizan a los personajes de las historias han sido materia de muchos estudios por considerarse esbozos de paradigmas de género a ser reproducidos en la realidad (¿o que reproducen la realidad?).

Varias de las investigaciones que observan este indicador, como la de Diekman y Murnen (2004), o las de Chick, Corle, Slekar y Charles (2010; 2012) terminan por relacionar —a partir de los datos obtenidos— los atributos de personalidad con las prácticas o roles considerados tradicionales para hombres y mujeres. Los personajes femeninos son usualmente los más afectados por estas tendencias al representarse con una gama bastante más limitada de personalidades y roles (Colomer, 2010a; Olid, 2008), aunque otros estudios han empezado a notar un giro (lento pero claro) en cuanto al retrato de personajes femeninos que trascienden las fronteras de los rasgos de personalidad y roles tradicionales (y limitados) (Colomer, 1994; DeWitt *et al.*, 2013). Este efecto tiende a ser más pronunciado con series de enorme éxito comercial, en las que las editoriales permiten que el mercado determine sus apuestas de publicación, lo que resulta en una regresión en la presencia y profundidad en los rasgos de personalidad de los personajes femeninos (Colomer & Olid, 2009). En estos libros (los que nacen de las preferencias del mercado), un conjunto de características de personalidad se repetía en los personajes femeninos, como la inocencia y la popularidad, o, por el contrario, el rechazo social y el hastío con la vida que reproduce la dicotomía de mujer virginal vs. mujer “de la calle” imperante hasta el siglo XX (Colomer & Olid, 2009) y que otras investigaciones (Quesada Jiménez, 2007; Ros García, 2016) notaron al analizar libros infantiles, como se hace evidente a lo largo de esta sección.

1.2.4.2. Los comportamientos y expresiones emocionales

Los comportamientos de los personajes a lo largo de las diversas historias son otro elemento en el que se puede analizar la representación de género que los libros proyectan. Si bien gran parte de las investigaciones previas se han centrado en la personalidad de los caracteres de los libros, pocos han perfilado los comportamientos que caracterizan a hombres y mujeres en la LIJ. Una propuesta bastante completa y al mismo tiempo concisa es la de Amy DeWitt (2005), que si bien trabaja con representaciones de padres y madres en la LIJ, los paradigmas de comportamientos que propone son extrapolables a otros tipos de personajes de los libros de LIJ²². En su investigación, DeWitt y su equipo analizaron los comportamientos de padres y madres en 300 álbumes ilustrados del Children’s Catalog²³ de Estados Unidos publicados

²² Para el presente estudio hemos utilizado la tipología de DeWitt (2005) de manera íntegra (con permiso de la autora) como variable de evaluación en nuestra GRG. Desarrollaremos las particularidades de dicha variable en el siguiente capítulo.

²³ El Children’s Catalog, ahora llamado Children’s Core Collection, es una guía de libros para niños que se publica desde el año 1909 en Estados Unidos. Cada edición incluye los libros mencionados en las listas elaboradas por bibliotecarios/as de los mejores títulos que, a su juicio, se han publicado en el periodo. La edición correspondiente al año 2017 recoge 15 000 títulos de libros recomendados para niños desde preescolar hasta sexto grado de educación básica.

en el periodo 1902-2000 para poder plantear un perfil de los comportamientos de padres y madres en los libros seleccionados.

Para obtener sus resultados se basaron en una clasificación de cinco tipos de comportamientos de padres y madres en los libros elegidos: «De afecto», «De cuidado», «De disciplina», «De compañía» y «De trabajo» o «De proveedor/a». Los constructos parentales de comportamientos identificados se evaluaron mediante tabulaciones cruzadas y regresiones que permiten trazar un perfil de aquellos comportamientos que más se repiten en personajes masculinos y femeninos en los libros analizados, ya que los roles y estereotipos de género siguen siendo muy válidos en la sociedad y, por extensión, en la literatura infantil, como bien lo plantea la autora hacia el final de su investigación:

Los niños aprenden que el afecto y el cuidado de los pequeños no es una cualidad masculina. Y las niñas continúan aprendiendo que la escoba, y no el bisturí, es la herramienta futura para el éxito de las mujeres. (DeWitt et al., 2013, p. 101).

El análisis de DeWitt (2005), centrado en los padres y madres de los libros de su corpus, dio como resultado que los personajes femeninos (madres) tenían más probabilidades que los masculinos (padres) de realizar casi todos los comportamientos codificados como «De afecto», incluidas las expresiones verbales y físicas de amor, el alentar, alabar y escuchar al niño o la niña. Registró resultados similares en los comportamientos «De cuidado», como alimentar, limpiar y vestir a los niños. Estos dos comportamientos se presentaron, a ojos de las investigadoras, como determinados por el género (comportamientos femeninos).

La última categoría propuesta por DeWitt *et al.* (2013) supone comportamientos «De disciplina» (como regañar, corregir o castigar al niño o la niña), y curiosamente, en esta categoría se encontraron roles más equitativos entre personajes masculinos y femeninos de los libros analizados. Debido a esta similitud, el comportamiento de disciplina fue definido como uno neutral o equitativo en la investigación en cuestión.

Al enfrentar sus hipótesis de trabajo con los resultados obtenidos, las investigadoras concluyeron que los roles tradicionales que incluyen el cuidado y el afecto por parte de las madres y el ser proveedor para los padres continúan dominando la literatura infantil y que existe una muy ligera varianza en ellos a lo largo del tiempo; que el comportamiento tradicional de hombres y mujeres sigue siendo la norma en la LIJ. Esta idea ya había sido abordada por Chick, Corle, Slekar y Charles (2010; 2012) en libros estadounidenses para grados primarios e intermedios, donde hallaron comportamientos y expresiones emocionales con diferencias significativas entre personajes femeninos y masculinos. Así, los hombres tenían más probabilidades de participar en deportes, pelear en batallas o demostrar comportamientos agresivos, así como perseguir causas valiosas, usar medios de

comunicación y aparatos tecnológicos y ganarse la vida. Por el contrario, las mujeres eran más propensas a realizar tareas domésticas y demostrar afecto o tener expresiones de emoción.

1.2.4.3. Las ocupaciones y el estatus social

Las investigaciones realizadas hasta el día de hoy muestran que el desbalance en la representación de género de personajes femeninos y masculinos es similar tanto en jóvenes (niños y niñas) como en adultos: los hombres se presentan en diversas actividades y ocupaciones, mientras que las mujeres solo aparecen como madres, esposas y amas de casa; pocas tienen profesiones y usualmente no asumen un rol activo o de liderazgo a menos que se tratara de un hada madrina (un ser que no existe en la realidad) o de un libro en el que solo había personajes femeninos (Colomer *et al.*, 2008; Díaz-Plaja, 2011a).

Pero la representación desigual en los libros trasciende la variedad de ocupaciones con que se caracterizan a hombres y mujeres en los libros de literatura infantil, pues en la mayoría de los estudios, los roles y ocupaciones de los padres y hombres en las familias eran de mayor jerarquía que los de las mujeres y madres, cuya vida profesional (si es que la tenían) se ubicaba en ocupaciones de menor importancia y tradicionalmente asociados a las mujeres (escuela, servicios y arte) (Turin *et al.*, 1998), a menudo, como consecuencia de la separación matrimonial (Colomer, 1994). En cuanto al estatus que se desprende de las ocupaciones de los personajes, estudios como los de Chick, Corle, Slekar y Charles (2010; 2012) hallaron que en ningún caso se representó a hombres en puestos de menor estatus que los de las mujeres —como ya habían notado McCabe y su equipo en 2011— y que tanto los hombres como las mujeres en los grupos de textos analizados (textos para grados primarios y textos para grados intermedios) realizaban con frecuencia trabajos relacionados tradicionalmente con el sexo de los personajes.

La división más tradicional entre personajes femeninos y masculinos se halló en las ocupaciones, seguida de las tareas domésticas y las actividades de ocio, especialmente en los personajes femeninos (Diekman & Murnen, 2004), y que si bien en los libros más recientes las ocupaciones se alejan del ideal femenino tradicional, todavía queda mucho que trabajar en los modelos de adultos que se ofrecen a las niñas sobre todo a través de los libros.

Para verificar este cambio lento pero seguro en los libros peruanos que se leen como parte de los planes lectores peruanos, la GRG plantea precisamente estas dos variables: ocupaciones y estatus social, las cuales desarrollaremos en el siguiente capítulo.

1.2.5. El género en el lenguaje utilizado en la literatura infantil y juvenil

Esta cuestión se ha trabajado con mayor profundidad en los libros de literatura juvenil²⁴, pero en libros para primaria y grados intermedios también se ha abordado, y han coincidido en que, por un lado, los narradores suelen dedicar mayor espacio a la descripción física de los personajes femeninos que de los masculinos —especialmente durante su primera aparición (Olid, 2008)—, y que se utilizan palabras descriptivas distintas para representar personajes de uno u otro género. Por ejemplo, Turner-Bowker (1996) encontraron que las mujeres generalmente se describían como “bellas, atemorizadas, dignas, dulces, débiles y asustadas”, mientras que los hombres se representaban con palabras como “grandes, horribles, feroces, grandiosos, terribles, furiosos, valientes y orgullosos” (Turner-Bowker, 1996, p. 475). En general, las palabras utilizadas para describir a personajes masculinos se caracterizan por su carga semántica activa y positiva, mientras que los personajes femeninos se limitan a proyectar pasividad y cualidades poco valoradas en la sociedad. Es más, tras la presentación y descripción inicial de muchos de los personajes femeninos, poco se sabía de ellas.

Así que, en definitiva, lo que interesa es simplemente la función ejercida por estos personajes femeninos en la narración. Y el modelo femenino que encarnan... en el imaginario masculino. (Colomer & Olid, 2009, p. 7).

Desde las instituciones públicas nacionales e internacionales, en los últimos años se ha tomado mayor conciencia de la importancia de que el lenguaje también transmita la diversidad y la igualdad a la que se apunta actualmente. Por ejemplo, el MIMP, en su *Guía para el uso del lenguaje inclusivo. Si no me nombras, no existo*, explica que “El lenguaje desempeña un rol determinante en la socialización cotidiana, dado que los prejuicios y la discriminación por género se hacen presentes [también] mediante el habla.” (Cuba García & Aparcana Bravo, 2015).

El uso del lenguaje y su carga semántica y representativa, así, va más allá de los casos particulares que podemos encontrar en diversos estudios, porque el lenguaje también transmite una particular cosmovisión, donde se comunica de manera implícita generalmente lo que se valora o las formas de relacionarse entre las personas, además de ser un componente “inseparable de la construcción cultural de la personalidad.” (Colomer, 2002, p. 15), que aporta a la construcción del mundo a través de la palabra (Colomer, 2010b). Cuestiones

²⁴ Esto se debe a que en la preadolescencia y adolescencia, los lectores ya son capaces de construir narrativas verdaderas (*true narratives*) (Applebee, 1978) que les permiten “elaborar sobre el núcleo de una historia a través de relaciones de complementariedad” (Bortolussi, 1987). En esta etapa leen con destreza e independencia, y buscan libros con personajes e historias que les permitan sentirse identificados a través de descripciones más amplias y argumentos más complejos, que les hablen a su sensibilidad (Lluch, 2010).

como el androcentrismo²⁵ en las narraciones o los estereotipos que se comunican con las palabras y expresiones utilizadas²⁶ contribuyen a la construcción de la representación de género en los libros de narrativa infantil que se lee en las escuelas. La herramienta que crearemos para nuestro estudio nos permitirá visualizarlo para tomar conciencia de los mensajes y modelos que estamos transmitiendo al estudiantado lector.

1.2.6. La representación de género en la literatura infantil y juvenil

En líneas generales, el prejuicio de género y las disparidades sexuales están particularmente presentes en la forma en que se abordan los diversos temas, el lenguaje que se utiliza y las representaciones presentes en los libros para niños (Jett-Simpson & Masland, 1993). Estudios realizados a lo largo de las últimas cuatro décadas demuestran que hay significativamente más personajes masculinos que femeninos en libros galardonados alrededor del mundo (Colomer, 1994; Davis & McDaniel, 1999; Gooden & Gooden, 2001; Powell *et al.*, 1998; Turner-Bowker, 1996; Weitzman *et al.*, 1972), resultado que se repitió cuando se analizaron libros infantiles no galardonados (Engel, 1981; Nilsen, 1978; Poarch & Monk-Turner, 2001). Asimismo, en la revisión de los títulos de los libros, los nombres masculinos se utilizaban dos veces más a menudo que los femeninos, y más aún; los libros con nombres femeninos en los títulos frecuentemente eran historias de personajes masculinos (Ernst, 1995).

Tanto hombres como mujeres se representan de maneras estereotipadas (Diekman & Murnen, 2004; Evans & Davies, 2000; Gooden & Gooden, 2001), y sin embargo rara vez los personajes masculinos presentan atributos de personalidad “femeninos” o toman parte en prácticas o roles considerados como tradicionalmente femeninos.

En cuanto a los álbumes ilustrados, estos muestran un número mayor de hombres que de mujeres (Davis & McDaniel, 1999), y en ilustraciones que retratan a mujeres, ellas se representan con mayor frecuencia realizando tareas domésticas, mientras que los hombres también se presentan de manera estereotipada en cuanto al género: participando en actividades al aire libre, ganándose la vida u operando maquinaria como automóviles (Poarch & Monk-Turner, 2001).

Pese al precedente arriba expuesto, algunas investigaciones apuntan a que la proporción de caracteres masculinos y femeninos se equilibra con el tiempo, a pesar de que todavía hay

²⁵ Se usa la palabra androcentrismo para referirse a una visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino. (Fuente: RAE. Ver: 2.6.2.4., p. 137 y ANEXO I, p. 380, para un mayor desarrollo del concepto). Un ejemplo básico de androcentrismo en los textos es el uso del término “hombre” para referirse a cualquier persona, sin importar su género (Etxaniz, 2004).

²⁶ Un ejemplo lo tenemos en Etxaniz (2004, p. 87): “Uso de expresiones como «cogió a su mujer y se fueron» que ocultan estereotipos de género, etc.”, donde la mujer en cuestión prácticamente no tiene nombre ni identidad más allá de “su mujer” perpetúan estereotipos de género como los que abordamos en 1.1.2.3.

contrastes significativos entre la cantidad de personajes masculinos y femeninos (Gooden & Gooden, 2001; Poarch & Monk-Turner, 2001; Powell *et al.*, 1998). Publicaciones recientes de literatura infantil apuntan a que los escritores y escritoras se esfuerzan por retratar a las niñas y mujeres como personajes femeninos fuertes, que exhiben una gama de emociones menos estereotipadas y son vistas como astutas, independientes, hábiles y valientes (Heine *et al.*, 1999). Y aunque muchos de estos libros pueden presentarse como no sexistas, algunos investigadores cuestionan si los autores están simplemente evadiendo los problemas de sesgo de género y representando personajes femeninos que han adoptado personalidades, características y ocupaciones estereotipadas masculinas (Colomer & Olid, 2009; Diekman & Murnen, 2004).

Los diversos estudios, que desde los años 70 han analizado la representación de género en los libros para niños y jóvenes en edad escolar —desde álbumes ilustrados hasta literatura juvenil—, lo han hecho desde una perspectiva discursiva o cuantitativa, y sus conclusiones y herramientas de recolección de datos han servido como fuente principal en la construcción de la herramienta de análisis de la presente tesis (GRG) para el corpus seleccionado.

Con todo lo mencionado, si adoptamos una perspectiva de evolución histórica de los estudios de la representación de género en los libros infantiles, como haremos en las siguientes páginas, podremos ver que si bien las fronteras entre los roles y estereotipos de género se traspasan lentamente, aún queda mucho por avanzar en el ámbito de la paridad en la presencia y representación de personajes femeninos y masculinos. Por un lado, se construyen nuevos modelos de masculinidad que incluyen rasgos o características tradicionalmente asociadas a lo femenino, pero por otro no se amplían de manera equitativa los modelos de femineidad, lo que resulta en una falta de modelos positivos y constructivos para las mujeres en lugar de una perfilación difusa del género en el que las mujeres simplemente adoptan roles y estereotipos masculinos mientras que aquello que tradicionalmente representó a la femineidad desaparece o se relega a una percepción negativa, de aquello que se debe evitar para ambos géneros.

1.2.7. El género en la escuela

1.2.7.1. Representación de género y sexismo en los libros de texto escolares

Pese a que la presente investigación se centra en libros de narrativa infantil que se leen en la escuela, no se debe pasar por alto el hecho de que estos cuentos y novelas están insertos en una currícula escolar y que por lo tanto cumplen funciones similares a las de los libros de texto, de manera que son falibles al currículum oculto y a ciertos sesgos que puedan surgir de la manera en que se aborda la educación en cada institución.

Los libros de texto, así como los libros de literatura leídos en la escuela son una herramienta de transmisión no solo de conocimientos, sino también de ciertos modelos y valores que forman parte de una sociedad (Instituto de la Mujer, 1996). Por ello se hace relevante también repasar investigaciones previas que hayan abordado la representación de género y el sexismo no necesariamente en libros literarios leídos en la escuela, sino libros de texto escolares propiamente dichos.

A principios de los años 80, y a raíz de las numerosas investigaciones (Biemmi, 2015; Burstyn & Corrigan, 1975; Careaga *et al*, 1987) que se realizaban en las instituciones y organizaciones en torno a los modelos de género transmitidos en libros escolares, la Unesco tomó conciencia de que los libros de texto escolares transmitían modelos estereotipados de hombres y mujeres, por lo que en 1981 pusieron en marcha un programa en el que buscaba sensibilizar a la opinión pública ante esta problemática e iniciar un camino para desterrar el sexismo de estos textos formativos. Estas investigaciones analizaron aspectos como la frecuencia de aparición de las mujeres en los libros de texto, el vocabulario que se utiliza para hablar de hombres y mujeres y el retrato de las mujeres en los diferentes contextos (profesional, familiar, escolar, político, etc.), tanto en los materiales escritos como en las ilustraciones que los acompañan. En general, han hallado que los hombres están más representados que las mujeres (en texto e ilustraciones); que las palabras utilizadas para hablar de hombres y mujeres se apoyan en el estereotipo del hombre como sujeto activo en la sociedad y la mujer confinada a los ámbitos privados, con roles pasivos, y que los hombres están representados en papeles principales y en funciones de liderazgo o de alto estatus social, mientras que las mujeres —si bien aparecen trabajando o estudiando, al igual que los hombres— suelen aparecer en ocupaciones de poca responsabilidad, menos cualificados y con limitada capacidad de decisión.

Como ya adelanta Julia Espín (1996), los libros de texto estudiados en el pasado presentan “un rango restringido y estereotipado de las mujeres y niñas como sujetos pasivos en la sociedad” (Espín *et al.*, 1996, p. 65) y que esto ha influenciado las autoimagen y comportamientos de chicos y chicas en el presente (Wilson, 1991), resultado que se ha repetido en investigaciones incluso ya entrado el siglo XXI.

Algunas de las variables mencionadas en los estudios previos han sido tenidas en cuenta y modificadas para el ámbito de la literatura, de manera que puedan ser agregadas a la herramienta de recolección de datos creada para nuestro estudio y que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

1.2.7.2. El currículo oculto de género

En lo que respecta al currículo escolar, los centros suelen convivir con uno 'oficial' (transmitido de manera explícita, en las materias impartidas) y otro al que los especialistas consideran 'oculto' (que se difunde de manera implícita), en el cual se hallan los diversos conocimientos, valores y actitudes que se transmiten a lo largo de todo el proceso educativo (Oregi Altube *et al.*, 2015) e impactan en la socialización de los estudiantes. En tal sentido, el currículo oculto es donde se intersectan la educación formal (la escuela) y la no-formal (representada sobre todo por la socialización que todos los miembros de un grupo humano atraviesan desde su nacimiento. Ver: 1.1.2.4.), y en el ámbito del género, lo podemos definir como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres.” (Lovering Dorr & Sierra, 1998, p. 10).

Dentro de lo que comunica el currículo oculto es que encontramos los modelos y la socialización de género porque a través de los materiales y la manera en que estos se trabajan (Torres Santomé, 1994), les brindan claves a los niños y niñas sobre lo que significa (y lo que se puede esperar de) ser mujer u hombre en su sociedad (Acevedo Huerta, 2010); llámese conductas esperadas (y castigadas o recompensadas) (Subirats & Tomé, 1992), roles y actitudes admitidas (García Perales, 2012), el uso y dominio de los espacios dentro y fuera del salón de clases según el género de los estudiantes (Tomé & Subirats, 2010) y los valores que se jerarquizan en los comportamientos socialmente considerados masculinos o femeninos (Carrillo Siles, 2009).

El profundo efecto que el currículo oculto de género tiene en la formación de los niños y las niñas con respecto a su identidad de género se puede percibir desde el tiempo de juego hasta la manera en que el profesorado se dirige a unos y otras en las participaciones en clase. Así, a las niñas se les anima a practicar desde muy jóvenes el autocontrol, mantener el orden (Subirats, 2013; Subirats & Brullet, 1988) y a orientarse al cuidado de los demás, mientras que a los niños se les anima a ser más activos, audaces y aventureros (Maceira Ochoa, 2005), lo cual orienta un futuro vocacional y profesional diferente para niños y niñas (Lovering Dorr & Sierra, 1998), que también induce una predisposición en la interacción en la sociedad distinta para cada género.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO: DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio apunta a identificar y diagnosticar la representación de género y los modelos de hombres y mujeres que se ofrecen en uno de los productos culturales más utilizados en la escuela como lo es la narrativa infantil (cuentos y novelas) leída como partes de los planes lectores de las escuelas de primaria. A través de una herramienta de análisis de contenido, evaluaremos los elementos extratextuales, los paratextos, las imágenes, la caracterización de los personajes y la forma en que se presenta el mundo desde los ojos del narrador de cada texto, todo lo cual se redondeará con variables complementarias y de percepción general de los libros en cuestión con respecto a la representación de género que proyectan.

2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la segunda década del siglo XXI, movimientos progresistas en pos de la igualdad empezaron a tomar fuerza alrededor del mundo y a exigir legislaciones que garantizaran la equidad real de género y que esta se aborde desde la enseñanza escolar. El caso no fue distinto en Perú, donde colectivos ciudadanos e institucionales empezaron a presionar para poner en práctica estas reivindicaciones, las cuales hallaron eco en programas sociales e iniciativas ministeriales como el Diseño Curricular Nacional²⁷ de 2016, si bien encontraron resistencia por parte de grupos conservadores políticos y religiosos (que concentran gran cantidad de poder en Perú). Este enfrentamiento ha frenado muchas de las iniciativas propuestas y ha conllevado menos resultados legislativos o de políticas estatales de los esperados, aunque se ha alcanzado una importante visibilización que en los siguientes años (y correspondientes gobiernos) pueden llevar a cambios en la sociedad desde un enfoque de género (Ver: p. 79).

El año 2017 fue el corte que establecimos para acotar el conjunto de libros que analizaríamos en nuestro estudio. Fue un año particularmente intenso en cuestiones de reivindicaciones por la equidad de género a consecuencia sobre todo de movimientos sociales masivos que

²⁷ El Diseño Curricular Nacional (DCN) aprobado en 2016 —y que al momento del depósito de la presente tesis (2021) se mantiene— es el documento ministerial peruano que “establece los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica.” (Ministerio de Educación, 2017, p. 8).

demandaban atención a la desigualdad de género y al problema de la violencia machista, muy grave en países como Perú²⁸.

En agosto de 2016 se llevó a cabo la Primera Marcha “Ni una menos” en Perú, que nace de un movimiento feminista de protesta surgido en Argentina en 2015 y que luego se expandió a diversos países hispanoamericanos y a otros lugares del mundo. Su consigna, “Ni una menos”, hace referencia al pilar de su reclamo: el feminicidio, que es la consecuencia más grave y visible de la violencia machista. Asimismo, al año siguiente se realizó la “Marcha de las mujeres”, una manifestación colectiva mundial convocada desde Estados Unidos para defender los derechos de las mujeres y de las minorías y que se realizó en paralelo en 55 países. Se calcula que aquel día se manifestaron entre 5 y 6 millones de personas en cientos de ciudades del mundo (Seager, 2019).

Pero como ya habíamos adelantado párrafos arriba, muchos de estos movimientos de toma de conciencia y de reivindicación de derechos generaron una respuesta de grupos ultraconservadores como el colectivo “Con mis hijos no te metas”, que organizaron contramarchas en las fechas cercanas a la marcha “Ni una menos” o a la “Marcha de las mujeres” para defender una educación tradicional y oponerse al enfoque de género que se incluyó en 2016 en el Currículo Nacional de la Educación Básica. Así, el ámbito de la Educación se convirtió durante muchos años en un campo de batalla en torno a las enseñanzas que se impartirían a los escolares peruanos y cómo se formaría la ciudadanía del siglo XXI.

2.1.1. Las políticas públicas y el enfoque de género

Cuando hablamos del enfoque de género, nos referimos a un modo de entender las relaciones humanas, que han estado históricamente determinadas por una jerarquía excluyente —de origen mayormente cultural— el cual genera desigualdades entre hombres y mujeres basadas en su género. Aplicar el enfoque de género en las prácticas escolares supone incorporar “principios y prácticas de equidad que garanticen la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres.” (Guerrero *et al.*, 2011, p.26) a todo el sistema: desde el currículo hasta el sistema de decisiones, partiendo de la formación de los docentes e integrándolas en las prácticas de aula.

²⁸ Entre 2015 y 2018 se registraron 471 feminicidios según el documento *Los feminicidios y la violencia contra la mujeres en el Perú, 2015-2018*, del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú. Según este mismo documento, el 63,2 % de las mujeres “fueron víctimas de violencia ejercida alguna vez por el esposo o conviviente.” (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019, p. 51).

Según sostiene el Ministerio de Educación del Perú, el enfoque de género (transversal a todas las materias escolares, según el Diseño Curricular Nacional) es, entonces:

[...] una herramienta analítica y metodológica que posee además una dimensión política, en tanto busca la construcción de relaciones de género equitativas y justas.

Así, el enfoque de género se constituye en un modo de entender las relaciones humanas, de mirar el mundo y comprenderlo, en la medida que nos permite analizar la realidad sobre la base de las variables de sexo y género y sus manifestaciones en los distintos contextos geográficos, culturales, étnicos e históricos. El enfoque de género:

- Identifica los roles y las tareas que realizan las mujeres y los hombres en una sociedad.
- Busca eliminar las asimetrías e inequidades que se producen entre ellas y ellos.
- Permite conocer y explicar las causas que las producen para formular medidas políticas, mecanismos, acciones afirmativas, normas y otras que contribuyan a superar las brechas sociales producidas por la desigualdad de género. (Ministerio de Educación, 2021a).

Si partimos del hecho de que el género es una construcción cultural y social (y no algo innato. Ver: 1.1.2.2.), podemos afirmar que tanto el sistema sexo/género como las desigualdades que este genera entre hombres y mujeres puede cambiar (o empezar a cambiar) a partir de políticas públicas que apuntan a lograr la igualdad de oportunidades que llevará a la equidad real entre hombres y mujeres, para lo que contamos con herramientas legales nacionales e internacionales que desarrollaremos a continuación.

2.1.1.1. Ámbito nacional

El primer documento que refrenda la inclusión del enfoque de género en la legislación y políticas públicas nacionales es la Constitución Política del Perú, promulgada en el año 1993. Este documento es el origen sobre el cual se construyen las políticas de igualdad del Estado peruano y declara, en su artículo 1.º, que “La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado.” (Congreso de la República, 1993, p. 1). Asimismo, en el artículo 2.º, inciso 2, se indica que toda persona tiene derecho “A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole” (Congreso de la República, 1993, p. 1). A partir de estos dos artículos fundacionales de la

Constitución, es posible contemplar y poner en práctica políticas públicas que promuevan el enfoque de género y la igualdad real entre hombres y mujeres.

Con el tema cada vez más presente en la agenda de las instituciones del Estado, en la segunda década del siglo XXI, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) aborda por ya el concepto en el *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017* al explicar que “es una herramienta analítica y metodológica que posee además una dimensión política, en tanto busca la construcción de relaciones de género equitativas y justas” (*D. S. n.º 004-2012-MIMP. Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017*, 2012, p. 40)

Así, en el contexto de la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas que dio como resultado su inclusión en el Diseño Curricular Nacional (2016), el Ministerio de Educación del Perú entiende el enfoque de género como...

- ... una herramienta de análisis que nos permite examinar la realidad y las relaciones sociales teniendo en cuenta los roles socialmente asignados a mujeres y a hombres, así como sus múltiples identidades, las oportunidades de acceso y control de los recursos y el grado de poder que ejercen en la sociedad.
- ... [una perspectiva que] Nos ayuda a mirar de manera crítica las relaciones de poder y desigualdad entre mujeres y hombres.
- ... [una política que] brinda evidencias cuantitativas y cualitativas sobre las desigualdades de género en un cierto contexto. (Minedu, 2014, p. 9).

Para garantizar, entonces, la integración del enfoque de género en las políticas públicas, en el *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017* (MIMP, 2012) se establecieron políticas y lineamientos para la acción conjunta del Estado y de la sociedad civil que se guiaban por un objetivo general²⁹ y diversos objetivos estratégicos³⁰ apoyándose en las necesarias resoluciones ministeriales y guías de actuación, entre las que podemos encontrar, por ejemplo, la Guía para el uso del lenguaje inclusivo: *Si no me nombras no existo* (R. M. n.º 015-2015-MIMP); una guía publicada por el MIMP para responder al contexto político y social en el que se encontraba el país, que “tiene como propósito dar a conocer y promover la importancia del uso de la comunicación inclusiva en la administración pública.” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2017, p. 5) y que, según defiende también el Ministerio de Cultura del Perú, “Es una herramienta esencial para alcanzar la igualdad de género en el nivel simbólico del lenguaje.” (Cuba García & Aparcana Bravo, 2015).

²⁹ Asegurar la igualdad de género y la efectiva protección de los derechos humanos, sin discriminación, de manera que las personas puedan alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades y capacidades.

³⁰ Como por ejemplo fomentar el respeto y la valoración de las diferencias de género y adoptar un lenguaje inclusivo en sus comunicaciones y documentación oficial.

Más allá de las iniciativas ministeriales, tenemos también un ordenamiento legal que permite la integración del enfoque de género en las políticas públicas, como la Ley N° 98983, Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Varones, en la que solicitaban a todas las instancias y niveles de gobierno a incorporar y promover el uso del lenguaje inclusivo, o el D. S. n.º 027-2007-PCM, que entre las políticas nacionales de obligatorio cumplimiento específica que se debe impulsar la adopción de comportamientos, actitudes, valores, y prácticas equitativas entre hombres y mujeres para garantizar la no discriminación.

Así, el marco jurídico está establecido, sin embargo, en la práctica muchas de estas políticas se quedan en una mera declaración de intenciones, por lo que se hace necesario contar con instrumentos (como el que desarrollamos en nuestra tesis) que permitan diagnosticar el avance y las falencias encontradas en materia de género en el Estado y en las instituciones nacionales en general y educativas en particular.

2.1.1.2. Ámbito internacional

La inclusión de una perspectiva de género en las políticas públicas no es algo exclusivo al Perú. Acuerdos internacionales también instan a los diferentes estados a incluirla en sus ordenamientos legales. La punta de lanza de este planteamiento está, por supuesto, en la Organización de Naciones Unidas (ONU), que, desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se promueve la transversalización de la perspectiva de género como “una condición irreducible para el desarrollo inclusivo, democrático, libre de violencia y sostenible” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011) y la igualdad de género no solo como “un objetivo en sí mismo, sino también un medio importante para lograr todos los demás ODM” (Organización de las Naciones Unidas, 2013)³¹. Esta postura es recogida por el MIMP en su papel como eje de la difusión y aplicación del enfoque de género en todas las instituciones públicas peruanas indicando que:

[la perspectiva de género es] una forma de mirar la realidad identificando los roles y las tareas que realizan las mujeres y los hombres en una sociedad, así como las asimetrías y relaciones de poder e inequidades que se producen entre ellas y ellos, permitiendo conocer y explicar las causas que las producen para formular medidas

³¹ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que abarcaban desde el reducir la extrema pobreza, hasta detener la propagación del VIH/SIDA y lograr la enseñanza primaria universal para el 2015, se crearon con el aporte de todas las naciones y las instituciones de desarrollo más importantes del mundo.(Organización de las Naciones Unidas, 2013)

(políticas, mecanismos, acciones afirmativas, normas, etc.) que contribuyan a superar las brechas sociales producidas por la desigualdad de género. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014, p. 8).

Asimismo, en el ámbito regional contamos con el Consenso de Quito, que fue adoptado en 2007 en la X Conferencia Regional de la Mujer de América y El Caribe, en el que se determina que es necesaria la “eliminación del lenguaje sexista en todos los documentos, declaraciones, informes nacionales, regionales e internacionales y la necesidad de promover acciones para la eliminación en los estereotipos sexistas de los medios de comunicación.” (Cepal, 2007, p. 4).

Los documentos mencionados son acuerdos internacionales que han sido firmados y ratificados por el Perú, lo cual da más sustento a la necesidad de integración del enfoque y la perspectiva de género en los documentos, políticas y mensajes emitidos desde las instituciones públicas sobre todo, que es a lo que nuestra investigación busca colaborar con el fomento una mejor selección de los libros que se leen en las escuelas de primaria.

2.1.2. La escuela en el Perú

Dado que nuestra investigación es de tipo transversal³², esta se enmarca en el año 2017 y abarca diversos planes lectores que se leyeron en las escuelas peruanas en ese año. Por ello, las referencias a continuación responden al Censo Escolar del año en cuestión (2017) a partir de los datos recogidos por Escale (división del Ministerio de Educación del Perú que lidia con las estadísticas de calidad educativa en el país) (Ministerio de Educación, 2018), para poder hacernos una idea de a cuántos niños alcanzan los libros que se leen como parte de los diversos planes lectores y el consecuente efecto que podría tener en el mediano y largo plazo en su formación de identidad y como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

2.1.2.1. Universo escolar peruano

En el Perú encontramos cinco tipos de programas escolares: Educación Básica Regular, Básica Alternativa, Básica Especial, Técnico-productiva y Superior no-universitaria, y según el Censo escolar 2017, en el país se contaba con un total de 69 913 locales escolares públicos y privados en todas sus modalidades.

³² Este tipo de investigación analiza datos recolectados en un periodo de tiempo preestablecido. En nuestro caso, el año 2017.

De ellos, el 54,9 % (38 319 locales escolares) del total incluye Educación primaria, la cual abarca la escolaridad de niños de entre 6-12 años. Dentro de este porcentaje, 29 638 (77,3%) locales escolares son de gestión pública y 8 681 (22,7 %) de gestión privada.

Dentro de los locales escolares que operan en el Perú, el Censo escolar 2017 contó un total de 8 728 876 estudiantes matriculados en todo el territorio nacional en las cinco modalidades de educación escolar (Básica Regular, Alternativa, Especial, Técnico-productiva y Superior no-universitaria), de los cuales 3 498 498 (40,1 % del total de población escolar matriculada) asistían a la escuela primaria.

Cuando se hace la división entre estudiantes matriculados en centros de gestión pública y privada de primaria, tenemos a 2 630 511 (75,2 %) niños y niñas matriculados en centros de gestión pública y a 867 987 (24,8 %) en centros de gestión privada. Es de notarse que el 85,1 % de los niños matriculados en primaria se encuentran en zonas urbanas (donde se concentra más del 99 % de las escuelas de gestión privada), y de estos, 1 de cada 3 niños y niñas asisten a la primaria en escuelas de gestión privada. Estas dos últimas proporciones (estudiantes que asisten a escuelas de gestión pública y privada) nos permitieron definir dos de los tres subcorpus que componen los libros que analizaremos en la nuestra investigación: el de escuelas públicas (subcorpus de Escuelas públicas) y el de los libros más vendidos del mercado privado (subcorpus del Mercado).

2.1.2.2. El Diseño Curricular Nacional (DCN)

El Currículo Nacional de Educación Básica, como mencionamos páginas arriba, delinea los aprendizajes que se espera que los estudiantes obtengan a lo largo de su carrera escolar y se debe utilizar como base de la construcción de herramientas curriculares en cada escuela, según las necesidades de sus estudiantes y de sus regiones:

El Currículo Nacional de la Educación Básica orienta los aprendizajes que se deben garantizar como Estado y sociedad. Debe ser usado como fundamento de la práctica pedagógica en las diversas instituciones y programas educativos, sean públicas o privadas; rurales o urbanas; multigrado, polidocente o unidocente; modelos y formas de servicios educativos. (Ministerio de Educación, 2017, p. 8).

Este documento establece el perfil de egreso de los estudiantes de EBR (Educación Básica Regular), y los siete enfoques transversales, “que responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados a las demandas del mundo contemporáneo.” (Ministerio de Educación, 2017, p. 19), entre los cuales se encuentra el enfoque de igualdad de género, dentro del cual se encuadra nuestra propuesta

de diagnóstico de la representación de género en los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los diversos planes lectores escolares de Perú.

El DCN también plantea los conceptos clave que conciertan toda la propuesta educativa y la progresión de los aprendizajes a lo largo del periodo de escolaridad y las 29 competencias sobre las cuales se construyen dichos aprendizajes en cada etapa de la EBR. Competencias como: Construye su identidad (Competencia 1), Convive y participa democráticamente (Competencia 16), o incluso Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices (Competencia 4) son aquellas a las que consideramos que el diagnóstico de nuestra tesis podría aportar más directamente en la formación del alumnado. La pertinencia de las mencionadas competencias se desprende de lo trabajado en el Capítulo I: en primer lugar, tenemos como una de las premisas base de nuestra tesis el que los modelos de género proyectados en los libros pueden afectar la formación de la identidad del alumnado; asimismo consideramos que los limitantes roles y estereotipos de género que se reproducen en la narrativa infantil determinan estructuras sociales y de poder que no fomentan la participación democrática de todos y todas en iguales condiciones, y que pueden llegar a condicionar las relaciones e interacción de los niños y las niñas en la escuela y en la sociedad.

2.1.2.3. La Ley de Plan Lector peruana

85

En el año 2006, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) decide promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en la Educación Básica Regular (EBR) y plantea la estrategia del plan lector como una política para fomentar el desarrollo de la capacidad de lectura y el placer lector en la población escolar peruana (pública y privada). Se lanza entonces la Resolución Ministerial (R.M.) 0386-2006-ED (Ministerio de Educación, 2006), la cual es reforzada con la Resolución Viceministerial (R.V.M.) n.º 062-2021-MINEDU. (Ministerio de Educación, 2021b) e indica que cada institución elegirá los libros a partir de un diagnóstico institucional que contemplará las intenciones educativas, los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Los libros seleccionados guardarán relación con las áreas curriculares, los temas transversales y los valores contenidos en el Proyecto Curricular de cada Institución Educativa, por lo que puede haber tantos planes lectores diferentes como IE que los implementen, cuya labor de coordinación y selección de libros estarán a cargo del área de Comunicación de cada IE.

Asimismo, en la R.V.M. n.º 0014-2007-ED (Ministerio de Educación, 2006), también reforzadas con la R.V.M. n.º 062-2021-MINEDU. (Ministerio de Educación, 2021b) la normativa señala tres componentes del plan lector:

- Los participantes serán todos los estudiantes de los niveles de inicial (prescolar), primaria (hasta 11-12 años) y secundaria (hasta 16-17 años), tanto de escuelas públicas como privadas, y toda la comunidad educativa, quienes formularán, de manera consensuada, su propio plan lector, con las especificaciones que se abordan en el siguiente componente.
- El plan lector —en su concepción como la estrategia básica para desarrollar la comprensión de lectura y el hábito lector en el alumnado— se concebirá en función de los intereses de los estudiantes y de la realidad de la Institución Educativa y estará formado por 12 títulos para cada grado (un libro a leer cada mes), que se organizarán en un cronograma, con objetivos y estrategias claramente delimitadas.
- La definición de estrategias de ejecución del plan lector estará a cargo de un equipo multidisciplinario (que debe incluir representantes de cada grupo de la comunidad educativa) coordinado por un docente, y estas deberán estar observadas dentro del cronograma anual de cada docente.

El tiempo dedicado a la lectura de los libros del plan lector debe ser considerado en la programación anual de cada docente y se fomenta la lectura libre, recreativa y placentera de los estudiantes que contribuya con el desarrollo de su hábito lector. Las ideas, reflexiones o valoraciones que las lecturas generen en los estudiantes serán compartidas en sesiones de aprendizaje vinculadas a las actividades realizadas en el aula y se reforzará su desarrollo con actividades adicionales originadas de las lecturas (como periódicos murales, tertulias, ferias, la elaboración de materiales promocionales, etc.).

Finalmente, para consolidar la aplicación del plan lector, el Minedu aprueba normas para su organización y puesta en práctica (Ministerio de Educación, 2007; Ministerio de Educación, 2021). En este documento se establece, entre otras cosas, que los libros que se elijan tendrán que responder no solo a los intereses y necesidades del estudiantado (la prioridad), sino que también deberán considerarse (en la medida de lo posible) los enfoques transversales especificados en el DCN (entre los que está el enfoque de género), así como las áreas curriculares y los valores contenidos en el proyecto curricular de cada institución educativa (hecho a partir de las líneas guía del DCN). Esto quiere decir que un diagnóstico de la representación de género proyectada en los libros que se leen en la escuela cabe dentro de los lineamientos establecidos y puede ayudar a docentes y mediadores a elegir los mejores libros posibles para los planes lectores de su alumnado.

2.1.2.4. El plan lector en las escuelas peruanas

El plan lector es la estrategia pedagógica propuesta por el Minedu para promover, organizar y orientar la lectura en los estudiantes de Educación inicial, primaria y secundaria de Instituciones Educativas (IIEE) públicas y privadas que se inscriben dentro del Diseño Curricular Nacional (DCN) al que todas las escuelas, públicas y privadas, tienen que sujetarse. Los libros de los planes lectores suelen ser cuentos o novelas cortas infantiles en las que se abordan diversas temáticas de la vida cotidiana, en algunos casos con elementos fantásticos o históricos.

Si bien la normativa para la aplicación del plan lector en las escuelas señala que se deben leer entre 9 y 12 libros al año, a razón de uno por mes durante cada año de su educación escolar, en las Normas Complementarias que se publicaron en el año 2007 se hace una observación específica para los niveles de EBR que indica:

En Educación inicial y Educación primaria la cantidad de textos se define por las oportunidades de lectura que se fomenten y por la variedad de títulos que se ofrecen en función de las características, necesidades, intereses y desarrollo madurativo de los niños y niñas. (*Normas Complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las IE EBR, 2007*).

Dejando de lado la normativa oficial en torno a los planes lectores en Perú, hemos de apuntar que, al igual que con los libros de texto, la LIJ que forma parte de los planes lectores es elaborada por una industria editorial comercial que “se caracteriza por una rentabilidad riesgosa” (Anderson et al., 1984, p. 6), que está sujeta a criterios de mercado como la demanda y las exigencias de las escuelas, más allá de las líneas guía del DCN y la Ley del plan lector, como bien expresan Ayala *et al* en su estudio de caso:

[...] el estudio y la exploración de necesidades del sistema se cumple de una u otra forma, acogiendo los pedidos y los requerimientos relacionados con libros de texto. Dichas demandas provienen de los docentes, padres de familia, instituciones educativas y de los propios educandos. (Ayala Flores, 1981, p. 29).

Con todo lo mencionado, la industria cultural peruana está en franco crecimiento, habiendo triplicado su producción en las dos décadas que llevamos del siglo XXI sin mostrar señales de agotamiento en el futuro cercano³³.

En las escuelas públicas, la composición del plan lector se rige por la Normas para la organización y aplicación del plan lector en las Instituciones Educativas (IE) de EBR (*R.M.*

³³ Datos de las solicitudes de ISBN en los últimos años, así como una incipiente crítica literaria de la literatura infantil y la instauración de diversos premios enfocados en esta literatura apuntan a una lenta pero segura potenciación de la industria editorial infantil peruana.

n.º 0386-2006-ED, 2006)³⁴. Por su parte, las escuelas privadas seleccionan los libros que compondrán sus planes lectores (12 libros, para leer uno por mes, como indica la Ley de Plan Lector) por medio del coordinador o coordinadora del área de Comunicación y suelen inclinarse por el catálogo de una sola editorial cada año.

En tal sentido, y poniendo en perspectiva estas dos maneras de adoptar libros para los planes lectores de primaria en Perú, los aportes que nuestro diagnóstico ofrece son aplicables a uno y otro caso: desde los planteamientos diversos del diagnóstico institucional que deben hacer las escuelas públicas para elegir los libros que formarán parte de sus planes lectores hasta la evaluación relativamente arbitraria que hacen las personas responsables en las escuelas privadas para la selección de las obras a las que sus estudiantes tendrán acceso.

2.2. CARTOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN: TRAZANDO LA HOJA DE RUTA

Al igual que para iniciar un viaje es necesario mirar el mapa y decidir cuál será el itinerario que seguiremos, para emprender un estudio como el que tenemos por delante es necesario plantear las líneas guía que regirán el itinerario sobre el cual construiremos nuestra investigación. Nuestra tesis, así, consiste en un estudio exploratorio y diagnóstico de análisis del contenido forjado desde una perspectiva de género, y parte de las premisas de que las características femeninas y masculinas asociadas a cada género son construcciones sociales arbitrarias (Davies, 1994; Hidalgo Márquez, 2016; Ortega *et al.*, 2001; Sanchez-García *et al.*, 2014) y que los libros infantiles hacen una representación del mundo en el que los jóvenes lectores se desempeñan dentro del marco de un contexto y cultura determinados.

El estudio que aquí diseñamos analizará un corpus de libros de narrativa infantil que se lee en escuelas peruanas (en sus planes lectores); este corpus está formado por tres subcorpus, que abarcan los ámbitos desde los cuales operan los planes lectores del Perú. Analizaremos los libros del corpus de manera transversal, con una metodología mixta, para advertir posibles disparidades significativas en la representación de personajes femeninos y masculinos que se cimentan sobre el género de los mismos, así como en sus rasgos, comportamientos y estereotipos de género que el conjunto proyecta. Con esta información podremos realizar un análisis comparativo de los resultados arrojados por los libros analizados en cada una de las tres vertientes.

³⁴ Esta norma establece diferentes criterios a tomar en cuenta para elegir los libros que el estudiantado leerá en su año escolar, como las intenciones educativas de los docentes y las materias abordadas, así como los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes sobre la base del diagnóstico institucional. Asimismo, Los títulos seleccionados del Plan Lector guardan correspondencia con los contenidos de las áreas curriculares organizadas en los Planes de Estudio de la IE, y deben estar relacionados con los temas transversales y los valores contenidos en el Proyecto Curricular de cada Institución Educativa. (Minedu, 2006, p. 2).

Dentro de las representaciones de género que observaremos en los libros examinaremos también las características de personalidad, expresiones emocionales, roles y ocupaciones en las que se desempeñan los protagonistas, antagonistas y personajes secundarios. Asimismo, analizaremos las ilustraciones que complementan los libros y la manera en que el narrador presenta el mundo a los lectores con respecto a los modelos de género que se transmiten en los libros y en el conjunto de los tres subcorpus seleccionados.

2.2.1. Relevancia del estudio

En las últimas décadas cada vez más investigaciones han prestado atención a la construcción institucional e interpersonal de los roles y estatus en la sociedad, con especial énfasis en la exploración de la construcción de las identidades que hacen los diversos medios (Marks, 1977; Marsiglio, Day & Lamb, 2000). Los libros de literatura infantil constituyen un ámbito más en el cual se construyen representaciones de género, con la diferencia de que, al tratarse la lectura de una actividad mental más avanzada (Vygotsky, 2009), esta tiende a dejar impresiones más duraderas en los lectores infantiles (Alexander *et al.*, 2001; Ashton, 1983). Investigadoras como Narahara (1998), al revisar los estudios previos en torno el sexismo en los libros y su influencia en los niños y cotejarlos con su propio trabajo de campo, concluyó que los personajes de los libros tienden a convertirse en modelos de género y comprobó en una pequeña muestra de estudiantes que los libros no sexistas influyen de manera positiva sobre el autoconcepto, la actitud y el comportamiento de los niños y niñas, por lo que se hace capital que las selecciones de libros para escolares tengan en cuenta la equidad en la representación de género que ofrecen a los lectores y las lectoras.

Desde la teoría de la identidad, si bien se ha trabajado mucho en la construcción y delineamiento de los roles y representaciones de género en los medios, no se ha profundizado en el efecto que los libros infantiles pueden tener en cuanto a los roles, identidades, y representaciones de género que ayudan a construir, carencia más pronunciada en un ámbito como el peruano, con características sociales y culturales que tienden más a la representación tradicional (ver: p. 110) que igualitaria en los medios (Consejo Consultivo de Radio y Televisión, 2016; Cuba Canales *et al.*, 2016).

Por otra parte, como vimos en la sección anterior (Ver 2.1. Contexto de la investigación, p. 78), la literatura infantil en Perú es todavía una industria en forja, que ha ido creciendo y afinando sus objetivos y productos en las últimas décadas (ver: p. 74). Hoy en día, cuenta con un sector dinámico y en desarrollo, con un balance de producción de casi un millar de

libros de literatura infantil y juvenil al año para el 2017³⁵. No obstante su crecimiento en términos de la cantidad de publicaciones producidas anualmente, el Perú todavía tiene mucho camino por recorrer en cuanto a la investigación en torno a los materiales producidos por el sector editorial dirigido a niños y adultos: desde calidad y utilitarismo de los libros publicados, hasta el uso didáctico y estético que se les da en el ámbito escolar (competencia lectora, potencial didáctico y competencia literaria serían algunos ejemplos relevantes de campos por investigar en torno a la literatura infantil leída en escuelas en Perú).

Es en este último ámbito en el que se enmarca nuestra investigación, puesto que no se ha hecho un estudio de tan amplio alcance con una muestra empírica significativa en el siglo XXI sobre las representaciones de género en los libros de literatura infantil leídos en los planes lectores de Perú.

Finalmente, teniendo en consideración el crecimiento de la conciencia sobre la necesidad de adoptar un enfoque de género en la educación (necesidad que se presenta desde el Estado peruano y organismos internacionales y se ve reflejada en el DCN actual (Ministerio de Educación, 2017), como se explicó en la sección anterior) y el enorme campo que se puede cultivar en torno a la investigación descriptiva y diagnóstica de la literatura infantil en Perú, esta tesis brindará un estado de la cuestión sobre la representación de género en libros infantiles leídos como parte de los planes lectores en Perú y propondrá una herramienta para que docentes, coordinadores/as, mediadores/as y otros agentes de relevancia en el sector educativo y editorial infantil en Perú puedan reconocer si sus publicaciones proyectan una representación de género balanceada con la aspiración de que los libros ofrecidos a los escolares peruanos posean, además de calidad literaria y potencial didáctico, modelos equitativos de género para sus lectores y lectoras.

2.2.2. Objetivos de la investigación

Estudios en el pasado (Davies, 1994; Espín *et al.*, 1996; Schau & Scott, 1984) han evidenciado que trabajar con materiales no sexistas en la escuela tiene un impacto en la percepción de género de los estudiantes (Michel, 1987; Tomé & Subirats, 2010), pues operan con menos prejuicios por delante y flexibilizan su actitud frente a los roles de género tradicionales (Trepanier-Street & Romatowski, 1999; Turin, 1996). Así, con nuestra investigación apuntamos a realizar un diagnóstico de los modelos de género proyectados en los libros de literatura infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú, de manera que se pueda tener en cuenta la perspectiva de género como una herramienta

³⁵ Dato proporcionado por la Biblioteca Nacional del Perú con el fin exclusivo de esta investigación a partir de la cantidad de publicaciones infantiles y juveniles registradas en su base de datos en 2017.

adicional al momento de elegir los libros que se leerán en los planes lectores de primaria, y que, consecuentemente, la narrativa infantil leída en las escuelas peruanas pueda ofrecer una representación más equitativa de género.

2.2.2.1. Objetivo general

Hacer un perfil diagnóstico de la representación de género que proyectan los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en el Perú.

2.2.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos (OE) sobre los cuales se construirá el estudio son los siguientes:

- **OE1.** Diseñar una herramienta diagnóstica adecuada para el análisis de la representación de género que proyectan los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en el Perú.
- **OE2.** Establecer las tendencias en la forma en que se representa el género en los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en el Perú.
- **OE3.** Elaborar perfiles relativos a la forma en la que se representa el género en cada uno de los subcorpus planteados.
- **OE4.** Discutir los resultados obtenidos, así como los posibles impactos que la representación de género y la variedad de modelos presentada en los libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en el Perú puede tener en la formación de la identidad de los lectores y las lectoras.

2.2.3. **Hipótesis y preguntas de investigación**

Las hipótesis sobre las cuales construimos la investigación parten de la experiencia profesional y de oficio en el ámbito educativo y literario de la investigadora, como narramos en la introducción del presente trabajo (ver: p. 15).

2.2.3.1. Hipótesis

Las hipótesis (HP) se enlazan desde la premisa de la “tradicionalidad” de la representación de género, concepto que determina, por ejemplo, los colores que corresponden a mujeres y

hombres, las ocupaciones que cada uno lleva a cabo, las características de personalidad, roles y actividades que realizan a partir del binomio activo/pasivo para hombres y mujeres respectivamente, entre otros elementos que desarrollaremos en las siguientes páginas.

- **HP1.** La representación de género proyectada en los libros de planes lectores de primaria en Perú tiende a ser tradicional y desigual.
- **HP2.** Los libros que se inclinan por representaciones tradicionales y desbalanceadas de género tienden a una subrepresentación de la mujer y de lo femenino.
- **HP3.** El nivel de “tradicionalidad” de la representación de género en los libros seleccionados varía según el perfil de los subcorpus, siendo las escuelas las que optan por libros más tradicionales y la crítica la que apunta a una representación más equitativa del género.
- **HP4.** La edad a la que se dirigen los libros y el subgénero narrativo al que pertenecen son factores que influyen en los modelos de género —más tradicionales o no— que se ofrecen en sus páginas.
- **HP5.** Los/as autores/as peruanos/as tienden a representar roles y estereotipos de género que tienden hacia lo tradicional.
- **HP6.** Los personajes masculinos en los libros tienen una mayor presencia que los femeninos, tanto en los títulos como en las portadas y en las historias que se narran en cada uno.
- **HP7.** Las ilustraciones interiores de los libros tienen una mayor presencia masculina y reproducen y perpetúan roles y estereotipos de género.
- **HP8.** Los personajes femeninos representados en los libros del corpus se encuentran más sujetos a roles y estereotipos de género tradicionales que los masculinos.
- **HP9.** Los personajes secundarios tienden a apegarse más a representaciones tradicionales y estereotipadas de género.
- **HP10.** Los rasgos de personalidad de los personajes de los libros del corpus y los comportamientos con que se desempeñan coinciden con la caracterización tradicional del binomio hombre-activo/mujer-pasiva.
- **HP11.** Los libros con mayor cantidad de personajes femeninos son más balanceados y proponen representaciones menos estereotipadas y más balanceadas.

2.2.3.2. Preguntas de investigación

A partir de las hipótesis arriba planteadas surge una serie de preguntas de investigación (PI), directamente relacionadas con cada una, que permiten analizar y desarrollar el contenido del trabajo.

- **PI1.** ¿Cómo se representa el género en los libros de narrativa infantil que forman parte de los planes lectores de primaria del Perú?
- **PI2.** ¿La representación tradicional del género en los libros de narrativa infantil tiende a subrepresentar a la mujer y a lo femenino?
- **PI3.** ¿Cómo se caracteriza cada uno de los subcorpus en torno a la «tradicionalidad» de la representación de género en los libros que se plantean como parte de los planes lectores de Perú?
- **PI4.** ¿La edad a la que se dirigen los libros y el subgénero narrativo al que pertenecen tiene alguna influencia en la manera en que se representa el género en sus páginas?
- **PI5.** ¿Los/as autores/as nacionales representan un universo narrativo más estereotipado y desigual?
- **PI6.** ¿Existe una relación entre el género de los personajes de los libros y su presencia en los títulos y portadas de los libros de planes lectores de primaria del Perú?
- **PI7.** ¿Las ilustraciones interiores de los libros representan el género de manera equitativa?
- **PI8.** ¿De qué manera influye el género (masculino o femenino) de los personajes en la rigidez de los roles y estereotipos a los que están sujetos?
- **PI9.** ¿Son los personajes secundarios más apegados a una representación tradicional y estereotipada de género?
- **PI10.** ¿Se reproduce el binomio hombre-activo/mujer-pasiva en las características de personalidad y comportamientos de los personajes según su género?
- **PI11.** ¿De qué manera influye la mayor presencia femenina en las historias en la representación de género proyectada en los libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú?

2.3. ECOSISTEMA³⁶ DE LA INVESTIGACIÓN

2.3.1. Ámbito y delimitación del estudio (espacio y tiempo)

Como ya hemos visto en el primer capítulo, la literatura escrita y publicada específicamente para niños tiene poco más de tres siglos de existencia (ver: p. 44), y desde su nacimiento ha sido utilizada por la pedagogía para modelar a los/as jóvenes lectores/as según los códigos morales de cada época (Garraón, 2002). Si bien esta tendencia ha retrocedido en las últimas décadas (Colomer, 2010b), existe todavía una propensión de querer dar una función utilitaria y pedagógica a la literatura infantil (Andruetto, 2009), especialmente a aquella que se lee en las escuelas. Es este el caso de mucha de la narrativa infantil peruana que se lee en las escuelas, lo que deja espacio a diversas posibilidades de investigación en torno a lo que tenemos y aquello en lo que hace falta trabajar para poder brindar la mejor literatura posible a los niños y niñas peruanas.

Dicho esto, el abanico de posibilidades es tan amplio que se hace necesario acotarlo y empezar por un ámbito en particular, que responde a parte de la actual situación social y política del país en el que centramos nuestro estudio: Perú (ver: p. 78). En tal sentido, optamos por introducirnos en la narrativa infantil escolar desde una perspectiva de género que busca diagnosticar y analizar la representación de género proyectada en las novelas y cuentos que se leen en las escuelas peruanas.

A fin de obtener un resultado transversal, que permita diagnosticar la representación de género en una muestra con características equivalentes, optamos por tomar libros pertenecientes a los diversos planes lectores de Perú durante el año 2017. Luego de evaluar el mapa de las publicaciones del año seleccionado y con el objetivo de poder establecer perfiles y comparativos que respondieran a la oferta literaria de los planes lectores de primaria en Perú, decidimos establecer tres vertientes para componer el corpus (que desarrollaremos en las siguientes páginas): los libros más vendidos para el año 2017 de las tres editoriales con mayores ventas del Perú a escuelas privadas (poco más del 30 % de las escuelas del país, como vimos en el apartado de Antecedentes contextuales), los planes lectores para el año 2017 de dos escuelas públicas (ver: p. 100) y los libros de narrativa infantil que han recibido premios en Perú en el siglo XXI³⁷.

³⁶ Entendiendo “ecosistema” a partir de las definiciones del ecólogo inglés Tansley (1935, *The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms*) y el geólogo estadounidense Christopherson (1994, *Geosystems: An Introduction to Physical Geography*) como un sistema constituido por un conjunto de factores y el medio físico dentro del cual se relacionan. Se trata de una unidad compuesta por elementos interdependientes que comparten el mismo hábitat dentro de un sistema.

³⁷ Optamos por los premios solo del siglo XXI (a partir del año 2000), porque en años anteriores son muy pocos los galardones a la literatura infantil peruana (y esos libros premiados no se venden a las escuelas para formar parte de los planes lectores).

2.3.2. Material de estudio

La literatura infantil con la que trabajaremos se centra en el género literario de la narrativa³⁸; en libros leídos en diversos centros educativos peruanos de primaria durante el año 2017. Todos los textos que analizaremos forman parte de planes lectores escolares peruanos, ya sea de escuelas públicas (subcorpus de *Escuelas*) o privadas (subcorpus del *Mercado*). El tercer subcorpus (la *Crítica*) abarca los libros premiados en los diferentes concursos de narrativa infantil en Perú e incluye libros que se leen tanto en escuelas públicas como privadas, pues forman parte de los catálogos de plan lector que se ofrecen. Es relevante mencionar que los planes lectores suelen incluir diversos géneros literarios entre sus libros, como teatro, poesía o incluso textos de no ficción, pero optamos por la ficción y en particular la narrativa (corta o larga) como unidad de análisis por ser los más habituales en los planes lectores y porque son los que transmiten de manera más natural para los lectores y las lectoras la representación de género que buscamos diagnosticar en nuestra tesis.

Clasificamos, entonces, los textos como narrativos a partir de cinco indicadores propuestos por Todorov (1973) en forma de una secuencia prototípica, que si bien no siempre se sigue al pie de la letra, es un marco referencial muy útil para nuestros fines: una **situación inicial** y la presentación de los personajes en un espacio y tiempo determinados (ellos/as generarán la acción narrada). A continuación, se plantea un **nudo**, en que se dan diversos incidentes que complican la narración y mantienen la intriga y atención de quien lee. Posteriormente se realizará la **valoración** de los sucesos (también llamada la evaluación) por parte del narrador o de los personajes en las historias, seguido de un **desenlace** en el que se resuelve el conflicto y se plantea la nueva situación (el cambio), que resultará en la **situación final**, que plantea la nueva norma que ha surgido de los sucesos narrados.

2.3.3. Particularidades adicionales en el planteamiento de la investigación

Nuestro estudio, como toda investigación, es parte de un ciclo de construcción de conocimientos que nunca termina y aporta nuevos planteamientos, desde cada especialidad y campo. En tal sentido, cualquier investigación tendrá ciertas particularidades que pueden afectar los resultados obtenidos y que conviene identificar desde el planteamiento metodológico.

³⁸ Recordemos que un texto narrativo se caracteriza por representar una sucesión de eventos o acciones en el tiempo, y que implica algún cambio desde la situación inicial (Adam & Lorda, 1999) hasta el estado final con el que cierra.

En torno al corpus, sabemos que, de haber abordado otro género literario, periodo de tiempo o contexto social para el estudio, buena parte de los libros habría sido distinto (exceptuando los de la vertiente de la Crítica: libros ganadores de premios en Perú) y por lo tanto es probable que los resultados hubiesen variado ligeramente. Sin embargo, dado que la literatura infantil peruana es un campo con una velocidad de cambio poco motil (debido a que la industria editorial nacional es todavía pequeña), sin incursiones significativas en ámbitos como el mundo de la literatura digital o las temáticas abordadas, es de esperar que los resultados sean similares.

Al ser los/as docentes y coordinadores/as quienes eligen los libros que se leerán en los planes lectores, un crisol de factores puede afectar su selección, como eventos actuales, las edad de sus estudiantes, el momento del año en que se realiza la selección o las unidades temáticas por cubrir, sin mencionar las propias preferencias del alumnado (que la Ley de Plan Lector indica que se deben tomar en cuenta. Ver: 2.1.2.3.) o del profesorado responsable,

Por otra parte, concebimos las características que definen a cada subcorpus del estudio (ver: 2.4.2.) para que el corpus como conjunto tuviera un carácter representativo de los planes lectores que se leen en escuelas peruanas, razón por la cual la muestra es limitada; en especial la que corresponde a las escuelas públicas, pues por la manera en que está planteada de Ley de Plan Lector peruana (ver: 2.1.2.3.), no es posible que exista un plan lector común a los más de 30 000 locales escolares peruanos de gestión pública que cuentan con el nivel de primaria (ver: 2.1.2.1.).

Asimismo, existen ciertas particularidades que se relacionan con la metodología elegida para el estudio. El análisis de contenido (ver: 2.5.1.), al ser un análisis cuantitativo de variables cualitativas, nos permite “formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características especificadas dentro de un texto” (Holsti & Stone, 1966, p. 5) y un contexto específico, tanto de los datos como de la investigadora que los trabaja o que pone en práctica la herramienta del análisis del contenido (desde su propio contexto y experiencias vicarias o directas). Los resultados, entonces, tendrán un carácter inferencial, si bien lo que hallemos estará respaldado por un análisis sistematizado y con una validez y confiabilidad comprobadas (Ver: 2.7.).

2.4. COMPOSICIÓN DEL CORPUS

2.4.1. Aspectos generales de la selección

El estudio se centra en la representación de género que proyectan los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria (6-12 años) de Perú (ver: p.

2.1.2.4.). En la codificación de la GRG (Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género), cada uno de los 85 libros que componen el corpus de investigación es considerado un caso para responder a las exigencias de la metodología mixta que utilizamos en la investigación.

A fin de que el resultado sea lo más representativo posible, tomamos como referencia obras literarias de narrativa que se leen tanto en escuelas públicas como privadas (Ver: 2.1.2.1.); asimismo, acotamos la selección de libros a partir de ciertos criterios. Partiendo de las premisas de que (1) el género es una construcción social (Ver: 1.1.2.2.) y (2) que la literatura es un elemento importante en la construcción de la identidad desde tempranas edades (Ver: 1.1.3.3.), nuestro estudio busca diagnosticar la representación de género proyectada en libros de literatura infantil, y más específicamente, en libros de narrativa infantil, como explicaremos en los siguientes párrafos.

Para decidir qué libros infantiles elegir, tomamos la concepción posestructuralista de que la literatura se define sobre todo por el uso que se le da y la consideración social a la que responde (Barthes, 1977; Eagleton, 2013). Así, optamos por los libros leídos durante la primaria por ser una etapa formativa antes que transicional, en la que los estudiantes leen de manera autónoma (a diferencia de la etapa preescolar), lo que hace de la literatura una actividad comunicativa-relacional (Fittipaldi, 2013; Petit, 2012), y en la que los niños y las niñas consolidan los pilares de su identidad (Coll *et al.*, 1999; Vygotsky, 2009).

Por otra parte, sabiendo que un estudio tan exhaustivo como el que planteamos iba a ser inabarcable si fuera longitudinal, y para poder tener un marco de referencia que diera cuenta de estado de la representación de género en libros infantiles en un periodo en particular, nos decantamos por una muestra transversal de planes lectores de primaria del año 2017. Con nuestra selección buscamos, además, que esta tuviera una cierta representatividad de los libros que llegan a los niños y las niñas peruanas. Al respecto, el primer planteamiento de selección del corpus incluía libros de una sola editorial peruana, pero determinamos que una editorial, al ser una empresa privada, podía tener ciertos sesgos que afectasen la representación de género proyectada en sus libros. Descartada esta primera propuesta, surgió la idea de que los libros premiados podían presentar una visión más actualizada, que reconociera no solo la calidad literaria sino la preferencia por valores y representaciones contemporáneas (como han sugerido los resultados de diversos estudios previos en Estados Unidos y España en el pasado. Ver: 1.2.), pero desafortunadamente en Perú la cantidad de premios literarios de literatura infantil es pequeña (Ver: 2.4.2.1.) y el impacto de los libros ganadores como principal fuente para la composición del corpus es muy limitado, por lo que también dejamos de lado momentáneamente esta idea. A raíz de esta última decisión, y tomando en consideración que el máximo acceso de la mayoría de niños y niñas a la

literatura infantil en Perú es a través de sus lecturas escolares³⁹, finalmente determinamos que un corpus representativo tendría que centrarse en los planes lectores escolares peruanos.

Una vez establecidos los tres primeros criterios para componer el corpus (libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú en el año 2017), surgió un dilema más: en los planes lectores se incluyen diversos géneros literarios. Dado que cada género literario supone una serie de características singulares que exigen análisis particulares, optamos por la narrativa, ya que las historias relatadas en los libros plantean un universo tangible para el lector, del cual puede extraer modelos cercanos y representaciones concretas que es posible ver reproducidas en su vida cotidiana (incluso cuando se trata de libros de fantasía) (Díaz-Plaja, 2011a). Para este estudio tomamos, entonces, cuentos o novelas que leídos dentro de los planes lectores de primaria en Perú en el año 2017.

Finalmente, en aras de la representatividad que buscamos y en función de lo arriba explicado sobre el contexto particular de nuestro estudio, decidimos abordar los libros de narrativa infantil de primaria desde tres frentes; los tres subcorpus planteados: los libros mejor valorados por la **Crítica** en Perú (libros premiados), los libros más vendidos en 2017 de las tres editoriales con mayores ventas de LIJ del país (**Mercado**) y los planes lectores para el año 2017 de dos **Escuelas públicas** que prestan especial atención a la formación lectora de sus estudiantes.

2.4.2. El corpus de libros seleccionados

Como ya habíamos adelantado líneas arriba, el corpus de investigación está compuesto por 85 libros de narrativa infantil (65 novelas infantiles y 20 cuentos) que se leen como parte de los diversos planes lectores peruanos de primaria. La selección está dividida en tres subcorpus, que pretenden lograr una representación significativa de la narrativa infantil peruana que se lee en las escuelas, como veremos en los apartados de esta sección⁴⁰.

2.4.2.1. Subcorpus de la **Crítica**

Este subcorpus está compuesto por libros peruanos premiados en diferentes certámenes que se ofrecen en los catálogos de plan lector escolar de primaria. Consideramos todos los

³⁹ La mayor cantidad de ventas de libros infantiles en Perú surge de la promoción de planes lectores en escuelas privadas y licitaciones para lecturas en escuelas públicas (información brindada por las propias editoriales con el fin exclusivo de esta tesis).

⁴⁰ Para la lista completa de los libros que componen el corpus y la ficha bibliográfica de cada uno, ver ANEXO II.

premios otorgados por empresas o instituciones peruanas, así como los ganadores peruanos de premios internacionales pensados para el público escolar de primaria hasta el año 2017. Los mencionados certámenes, que han dado por resultado los libros que componen el subcorpus de la *Crítica*, son los siguientes: Premio Nacional de Literatura (categoría de Literatura Infantil), Premio El Barco de Vapor (SM Perú), Premio Norma de Literatura Infantil, Premio Altazor y Bienal de Cuento Infantil del ICPNA.

Cada uno de los libros premiados que forman parte del subcorpus se comercian dentro de los diversos planes lectores peruanos en el periodo en el que se enmarca la investigación. En total, la *Crítica* aporta un total de 23 libros para el análisis pese a que en el siglo XXI se han premiado 24 libros; esta última omisión se da porque el ganador del I Premio El Barco de Vapor Perú (2009) fue descatalogado en el año 2017⁴¹.

Si bien los libros premiados son representativos de lo que se valora en un momento en particular y meritorios en sus galardones, estos no necesariamente son los más leídos (McCabe *et al.*, 2011) (como se puede ver en la lista de los libros más vendidos, donde no se encuentra ninguno de los premiados. En consecuencia, la proyección de la representación de género quizá en los libros de la **Crítica** no alcance muchos estudiantes y por lo tanto su efecto será más limitado, aunque no por eso desdeñable en el análisis final, pues contribuye al panorama que estamos tratando de dibujar con nuestro diagnóstico.

2.4.2.2. Subcorpus del **Mercado**

Para determinar los libros que formarán parte de este subcorpus, tomamos como referencia las tres editoriales con mayores ventas de literatura infantil y juvenil en el Perú⁴² en el año 2017. Dichas ventas se realizan casi en exclusividad a escuelas privadas a partir de los catálogos que ofrece cada editorial. Es de notarse que en Perú, hacia el año 2017, las escuelas privadas albergaron a 1 de cada 4 estudiantes del país (Ministerio de Educación, 2018), y lo usual en Perú es que las escuelas privadas opten por utilizar el plan lector de una sola editorial para cada nivel educativo (inicial, primaria y secundaria). Los libros más vendidos de las mencionadas editoriales constituyen el corpus denominado *Mercado* y suponen un total de 32 títulos.

⁴¹ La editorial no dio razón de la descatalogación del título en cuestión. Puede deberse a las bajas ventas o a consecuencia del ritmo de publicaciones que tienen, lo que conlleva un ciclo de vida corto para muchos libros.

⁴² Se trata de las editoriales Santillana, Norma y SM Perú. La información a la que hacemos referencia en nuestra tesis ha sido brindada por las propias editoriales específicamente para el propósito de esta investigación a partir de datos que no son de carácter público.

2.4.2.3. Subcorpus de las **Escuelas públicas**

La muestra que representa a las escuelas públicas está compuesta por el plan lector íntegro de dos Instituciones Educativas (IE) de gestión pública: una Escuela Emblemática⁴³ de educación segregada (solo mujeres) y una escuela pública regular que ha sido reconocida con el Premio PEIN 2017 (Programa de Estímulos a la Innovación Pedagógica) de la Municipalidad Metropolitana de Lima por su innovador acercamiento al plan lector de su institución. Las IE elegidas (ambas ubicadas en la capital, Lima) prestan especial atención a la formación lectora de sus estudiantes, con lo que han logrado colocarse entre los 10 primeros puestos en desempeño lector en todo el país⁴⁴ luego de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)⁴⁵ de los últimos años (comenzando en el año 2015).

La razón por la que solo elegimos los planes lectores de dos IE en particular es que las escuelas públicas peruanas no cuentan, en general, con un fondo de biblioteca común a todos los locales escolares del país en el nivel de primaria (cosa que sí sucede en el nivel de secundaria), por lo que no es posible hacer un diagnóstico aplicable a todas las escuelas públicas nacionales, como mencionamos páginas arriba (Ver: 2.3.3.).

A fin de conseguir un resultado representativo, valoramos primero características como el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes y los reconocimientos recibidos por las IE. Luego de ello, contactamos a varias instituciones que cumplieran con el primer criterio y optamos por aquellas que, por un lado, tuvieran un documento oficial de los libros que componían sus planes lectores, y que por otro, estuvieran dispuestas a compartirlos para nuestra investigación. Por último, procuramos que los tres subcorpus de la investigación tuvieran una representación similar, es decir, que la cantidad de libros en cada subcorpus sea balanceada comparativamente. A continuación, brindamos más información sobre las escuelas elegidas y explicamos los motivos por los que se optó por cada una.

⁴³ En Perú, una *Escuela Emblemática* es una institución educativa de larga trayectoria y prestigio ganado a través de los años (MinEdu, 2009). Algunas fueron fundadas en los años iniciales de la República, pero la mayoría data de las décadas de 1940 y 1950 bajo la denominación de Grandes Unidades Escolares en su momento. Para recibir la categoría de *Emblemática*, una escuela necesita cumplir ciertos requisitos, como tener los tres niveles de la Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria), estar sobre un terreno saneado, albergar gran cantidad de alumnos y contar con talleres deportivos, ocupacionales, culturales, etc. (Barbero Mariátegui, 2015).

⁴⁴ Información brindada específicamente para el propósito de esta tesis por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) del Ministerio de Educación del Perú.

⁴⁵ La ECE peruana es una evaluación nacional de rendimiento escolar que el Ministerio de Educación del Perú pone en práctica de manera anual (desde el año 2007) a los estudiantes de escuelas públicas y privadas de todo el país para recoger información acerca de su nivel de aprendizaje a lo largo del tiempo. En el año 2017 la ECE fue suspendida “como consecuencia de dos situaciones, de diferente índole, ocurridas en el país: el fenómeno El Niño costero [que afectó la infraestructura de muchas escuelas públicas y paralizó sus actividades] y la huelga de docentes, lo cual produjo una importante pérdida de clases en las instituciones públicas afectando el normal proceso de aprendizajes de los estudiantes.” (R.M. n.º 529-2017-MINEDU. *Suspensión ECE 2017*, 2017), motivo por el cual tomamos la evaluación de 2018 como último dato de medición en nuestra investigación.

a. Escuela Emblemática Teresa González de Fanning

Se trata de una escuela emblemática que sigue el paradigma de la educación diferenciada (es una IE solo de mujeres). Reconocida por su representatividad y buenos resultados en los censos escolares⁴⁶ (se ha mantenido entre los 10 mejores resultados en comprensión lectora en los últimos 5 ECE), la IE Teresa González de Fanning fue fundada en el año 1952 como una Gran Unidad Escolar⁴⁷ que luego recibiría la categoría de Escuela Emblemática.

En su momento, llegó a ser el centro educativo más poblado del país, con 6 000 alumnas. Actualmente alberga a 2 950 alumnas en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Desde su fundación, la IE Teresa González de Fanning se ha encontrado a la vanguardia en el avance y desarrollo de la educación pública nacional, con lo que ha logrado numerosos reconocimientos en diferentes disciplinas y líneas de trabajo, entre las que se encuentra la lectura.

b. I. E. n.º 1021 - República Federal Alemana

La IE n.º 1021 es una escuela pública regular de coeducación. Cuenta con todos los niveles escolares en sus inmediaciones y cumple con los criterios que establecimos para la selección del subcorpus. En esta escuela trabajan parte de su plan lector a través del proyecto *Encuentros cercanos con autores peruanos*, una práctica que fue reconocida como innovadora en 2017⁴⁸ (año en el que, recordemos, se enmarca el estudio) y encuadran al plan lector en una experiencia orgánica que se fusiona con el entorno histórico en el que se encuentra su IE: la Huaca Mateo Salado⁴⁹.

⁴⁶ Información brindada específicamente para el propósito de esta tesis por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) del Ministerio de Educación del Perú.

⁴⁷ Las Grandes Unidades Escolares del Perú —que en 2008 se convertirían en Escuelas Emblemáticas— “son instituciones educativas de carácter multilateral, surgidas de un proceso de integración social, pedagógica y administrativa, [...] que proporciona Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria común (bachillerato) y Enseñanza secundaria Técnica (comercial, industrial y agropecuaria). Estas instituciones, típicamente peruanas, surgen en 1950, a raíz de la promulgación del Plan de Educación Nacional” (Warleta Fernández, 1957), para responder a las necesidades educativas particulares del país en ese contexto y se caracterizan por estar erigidas en amplios terrenos y albergar a un alto número de estudiantes. Por D. S. n.º 24, del 25 de julio de 1956, fue aprobado el Reglamento de las Grandes Unidades Escolares del Perú (GUE) que las dio por fundadas oficialmente pese a que las primeras GUE ya tenían un lustro funcionando en el país.

⁴⁸ Concurso de Innovación Pedagógica del Programa de Estímulos a la Innovación Pedagógica y Gestión (PEIN) de la Municipalidad Metropolitana de Lima a raíz del abordaje comprensivo de su Plan Lector.

⁴⁹ La palabra *huaca* proviene del quechua y hace referencia a un lugar sagrado para las culturas preincaicas (santuarios, templos, tumbas, etc.). En la actualidad, el término engloba a todo el patrimonio monumental y arquitectónico prehispánico. El complejo arqueológico monumental Mateo Salado (la huaca Mateo Salado) se asienta sobre más de 16 hectáreas (lo que lo convierte en uno de los complejos arqueológicos más importantes de la costa central del Perú) y con sus 5 pirámides escalonadas y truncas, fue un centro administrativo y religioso de la cultura Ychsma (1100-1450 d. C.). Dentro de las 16,4 hectáreas que ocupa la huaca —aunque fuera de la zona arqueológica intangible— se ubica la IE n.º 1021 República Federal de Alemania.

Este acercamiento holístico al plan lector ha traído efectos positivos para su escuela y para el estudiantado en la forma de premios⁵⁰, así como mejoras en las calificaciones de sus estudiantes, así como en pruebas estandarizadas como PISA y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). El caso de los resultados de esta IE en la ECE es particularmente interesante, pues en la evaluación correspondiente al año 2015, sus resultados en comprensión lectora los ubicaron entre los últimos puestos de la UGEL, pero en el año 2016 decidieron aplicar prácticas de innovación educativa en este ámbito y sus resultados se dispararon, colocándolos entre los 10 primeros del la ECE en cuanto a resultados de comprensión lectora desde entonces⁵¹.

Los planes lectores de estas dos instituciones sumaban un total de 38 libros, pero dado que nuestra investigación se centra en libros de narrativa, 6 de ellos quedaron fuera del corpus de análisis por tratarse de libros de poesía, teatro y cómic sin progresión narrativa, los cuales se alejan del género literario escogido para nuestro estudio. Asimismo, otros 2 libros de este subcorpus fueron dejados de lado porque, a raíz de diversas situaciones de manejo interno (que no conocemos), estos nunca llegaron a manos de los lectores y lectoras. De esta manera, el subcorpus de escuelas públicas suma 30 ejemplares al total del corpus completo de la investigación: 85 libros que permiten mapear la representación de género proyectada en libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú.

2.5. LA CAJA DE HERRAMIENTAS: TÉCNICAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

2.5.1. Análisis de contenido

El análisis del contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.

(Andréu Abela, 2002)

Esta técnica de investigación se define como “el análisis sistemático, objetivo y cuantitativo de las características de los mensajes” (Neuendorf, 2017, p. 17) y se enfoca en el estudio de

⁵⁰ Premio PEIN 2017 y participación en la mesa técnica por la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú desde el año 2014 (Unidad de Gestión del Conocimiento, 2014).

⁵¹ Información brindada específicamente para el propósito de esta tesis por la Unidad de Gestión Educativa Local del Ministerio de Educación del Perú.

los contenidos de la comunicación (ya sea en forma oral, escrita, artística, etc.) (Babbie, 2013), de tal manera que se pueda proporcionar nuevos conocimientos, interpretaciones o una representación particular de los hechos comunicativos estudiados (Berelson, 1952). Se trata de una técnica que debe resultar en una herramienta reproducible; esto es, que otros investigadores/as, en diferentes momentos o circunstancias, puedan obtener los mismos resultados si aplican la misma técnica a los mismos datos (Krippendorff, 1990).

El análisis de contenido se basa en la presunción de que a través del análisis de textos se puede ir más allá de su significado (es decir, como más que un mensaje para el receptor, cuyo significado solo lo conoce el emisor) y permitir la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción, recepción (Bardin, 1991), y las posibles consecuencias o efectos de un mensaje mediante el uso de indicadores de tipo cuali o cuantitativos. Lo que podremos deducir del trabajo de codificación, sistematización e interpretación serán conocimientos generados a partir de ciertos indicadores que dejarán entrever las condiciones de producción o recepción de los mensajes (Bardin, 1991; Espín *et al.*, 1996; Krippendorff, 2004), su origen (sus antecedentes, cómo o de dónde provienen, la personalidad de quien escribe o el grupo al cual pertenece) y hacia dónde apuntan (los efectos, buscados o no, que pueden tener).

Elegimos este método porque su potencial de inferencia (deducción lógica) y calidad sistemática permiten alcanzar el principal objetivo del estudio: lograr diagnosticar los mensajes en torno a la representación de género que se transmiten en los libros leídos en los planes lectores de primaria en Perú a través de una técnica que exige resultados que puedan ser “predictivos de algo en principio observable, que facilite la toma de decisiones o que contribuya a conceptualizar la porción de la realidad que dio origen al texto analizado.” (Krippendorff, 1990, p. 32).

Berg (2009) y Taylor (2003) lo asumen como un proceso durante el cual se recolectan y analizan datos a partir de un esquema de codificación (en el caso de nuestra investigación, la GRG) que se puede trabajar en libros, letras musicales, programas televisivos u otras formas de comunicación social. Esta metodología permite sistematizar un conjunto de características observables —como tramas, puntos de vista, imágenes y tópicos— en cada uno de los libros que componen el corpus, de manera que podamos lograr cierta profundidad y objetividad en los datos recolectados, para poder mapear los mecanismos de la representación de género proyectada en los libros del corpus de la investigación.

2.5.2. Metodología mixta

Construimos la tesis a partir de un estudio descriptivo y transversal de metodología cuali-cuantitativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Mertens, 2015): un análisis cuantitativo de

variables cualitativas. En la recolección de datos planteamos categorías, variables e indicadores cualitativos que permiten diagnosticar la representación de género, los cuales codificamos durante la lectura de cada libro y complementamos con apuntes en torno a cuestiones no cuantificables que ayudan a identificar y perfilar factores significativos en torno a la representación de género en cada uno de los textos.

Para nuestro estudio, entendemos como **categorías** a las dimensiones observadas en cada uno de los libros del corpus. Se trata de la clase, grupo o paradigma en el cual se distinguen los elementos o las unidades que componen un fenómeno, como lo define el diccionario Clave SM (Ediciones SM, 2019), y que permiten realizar una clasificación a partir de una serie de criterios previamente establecidos (Tajfel, 1984). La GRG tiene, así, cinco grandes categorías que se distribuyen en variables e indicadores observables en lo que respecta a la representación de género proyectada en los libros (marcadores de género), los cuales desarrollaremos en las siguientes páginas.

De la misma manera, en la investigación definimos una **variable** como un grupo de características concretas, propiedades o constructos que representan los diferentes aspectos observados en un objeto o fenómeno (Hartwig & Dearing, 1979; La Nuez Bayolo, 2008). Estas características adquieren diversos valores (los indicadores) en el material de análisis y permiten advertir significaciones y relaciones en torno a la representación de género en los libros del corpus. Planteado de una manera más precisa:

El concepto [que comprende una variable] es resultado del proceso de conceptualización que permite separar características, particularidades, atributos, que facilitan la agrupación bajo una misma denominación de un conjunto de fenómenos y que posibilita a la vez diferenciar un conjunto de elementos de otro denominado de forma diferente. (Carballo Barcos & Guélmés Valdés, 2016, p. 141)

Tenemos, así, variables dependientes e independientes, según sea su función o relación de causalidad con las demás: las independientes (como el género de los personajes de los libros, por ejemplo) suponen una causa, mientras que las variables dependientes (como las características de personalidad de los personajes o sus expresiones emocionales) conllevan un efecto que resulta de la presencia de la variable independiente (Aravena *et al.*, 2006; Cortazo & Schettini, 2015). Las variables independientes generan y explican los cambios en las variables dependientes (Carballo Barcos & Guélmés Valdés, 2016) del análisis.

Finalmente, cada una de las variables cuenta con sus respectivos **indicadores**, que las concretan y delimitan de manera funcional (Espín *et al.*, 1996). Cada indicador resulta del análisis y descomposición de su respectiva variable y evidencia que dicha característica (la indicada por la variable) está ocurriendo. Se trata de elementos observables de carácter

práctico; valores que permiten hacer un recuento exhaustivo de la característica perceptible correspondiente (Krippendorff, 2004), que dejará entrever los rasgos de la representación de género en el corpus seleccionado.

Hacemos la evaluación de las variables a través de los indicadores (o marcadores), que son los valores observables modelados en cada variable (Carballo Barcos & Guelmes Valdés, 2016) y que estipulan las particularidades de la recolección de datos a las que deberemos atender durante la lectura y análisis de los libros.

Introducimos las variables en un cuestionario en soporte digital (con la aplicación Google Forms. Ver: 2.5.3.1.), que luego traducimos a valores categóricos dentro del programa de análisis estadístico descriptivo IBM SPSS Statistics (en inglés, Statistical Package for the Social Sciences. Ver: 2.5.3.2.). En las mencionadas codificaciones obtenemos datos sobre la significancia en la relación de las variables dependientes e independientes analizadas, lo cual permite el análisis y la extrapolación de los resultados para identificar patrones o fenómenos culturales presentes en los libros del corpus, de manera que podamos llegar a conclusiones relevantes y crear gráficos que permitan ilustrar y comprender los resultados obtenidos.

2.5.3. Herramientas de sistematización

2.5.3.1. Recolección de datos: Google Forms

A razón de la amplitud del corpus de análisis (85 libros) y de la cantidad de variables con las que analizaremos en dicho corpus (75 variables), se hizo necesario establecer una manera digital de ordenar la recolección de datos. Era necesario plasmar el análisis de cada libro en una ficha que permitiera la sistematización de la información recolectada, para que esta pudiera insertarse de manera fluida y efectiva en el programa estadístico, de manera que no hubiera lugar a pérdida de fichas ni confusión en las observaciones registradas.

El software elegido tenía que ser intuitivo, sin problemas de compatibilidad y que permitiera un mecanismo de transición adecuado para ingresar la información en el programa de análisis de datos. Así, luego de evaluar las diversas posibilidades a nuestro alcance, optamos por Google Forms, una herramienta gratuita, de base online, que concilia la facilidad de manejo, el almacenamiento, la capacidad de procesamiento, la compatibilidad con otros softwares y la facilidad de acceso al instrumento desde cualquier dispositivo.

Las 75 variables de la GRG fueron convertidas, entonces, en un cuestionario online (ver: 2.6.2.) desarrollado y almacenado en Google Forms. Según lo requerido por cada variable, planteamos varios tipos de preguntas: dicotómicas, politómicas o de elección múltiple (Ver: 2.6.3.2.). Cada libro se analiza, entonces, con el cuestionario (Ver: ANEXO IV, p. 389) y las

respuestas se guardan en la nube con un enlace que permite su modificación, en caso esta fuera necesaria, así como el conjunto de respuestas. La aplicación no solo registra las respuestas en una hoja de cálculo (de Google Sheets), sino que también arroja analíticas exploratorias básicas que permiten ver ciertos resultados generales desde el principio.

2.5.3.2. Análisis de datos: IBM SPSS Statistics

Optamos por el software SPSS por ser uno de los más utilizados en la investigación de ciencias sociales, ya que ofrece la posibilidad de compilar fácilmente estadísticas descriptivas, análisis exploratorio de datos, análisis paramétricos y no paramétricos, así como representaciones gráficas de resultados a través de una interfaz gráfica de usuario (GUI)⁵². Se trata del software estadístico comercial más completo y con mayor presencia a nivel mundial (López-Roldán & Fachelli, 2015b); sus herramientas son particularmente útiles para analizar grandes cantidades de datos y permite obtener frecuencias de cada variable, con lo que podemos llevar a cabo análisis de tablas cruzadas y de regresiones a fin de obtener resultados que respondan a las preguntas de investigación sobre las cuales se construye el estudio (Ver: 2.2.3.2.). Asimismo, el programa SPSS brinda la posibilidad de generar informes tabulados, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, además de permitir la generación de estadísticas descriptivas como medias, medianas, modos y frecuencias.

2.5.4. Organización de los datos recolectados

Hicimos la recolección de datos a partir de una grilla categórica que tiene como objetivo la evaluación de la representación de género en el corpus elegido (GRG). Esta grilla está compuesta por un total de 75 variables y sus respectivos indicadores⁵³, divididos en cinco categorías: (1) Elementos extratextuales, (2) Paratextos, (3) Caracterización de los personajes, (4) Narrador, (5) Preguntas complementarias y de apreciación general, que nos permitirán diagnosticar la representación de género en los libros.

Por último, y como mecanismo complementario, en el cuestionario admitimos diversos espacios en los que tomar nota de particularidades que aportan a la interpretación de los

⁵² Como indicador de la popularidad del software, tomamos la cantidad de artículos académicos publicados que utilizan SPSS para llevar a cabo sus análisis estadísticos. Al respecto, Google Scholar brinda los datos correspondientes (Muenchen, 2019) y evidencia la gran cantidad de artículos que utilizaron el mencionado software durante el año 2018 como año de referencia.

⁵³ La nominación y valores de las variables e indicadores se construyeron a partir de numerosos estudios previos sobre la representación de género en la LIJ (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; DeWitt, 2005; Diekman & Murnen, 2004; McCabe *et al.*, 2011) y de la experiencia laboral de la investigadora. Precisaremos los estudios más relevantes para la investigación y la construcción de la GRG en la p. 95.

resultados estadísticos obtenidos; ya sean ejemplos, descripciones de situaciones o reflexiones respecto a lo leído para poder realizar un análisis y discusión más profundos de lo hallado.

A fin de proceder de manera idónea con la recolección de datos, y siguiendo la metodología de análisis de contenido, decidimos hacer tres lecturas de cada uno de los libros, considerando la forma de lectura exigida por las categorías de la GRG:

- Una **primera lectura**, en la que codificamos los *Elementos extratextuales* y los *Paratextos*, pues estas dos categorías se codifican a partir de una extracción directa de la información, sin mediar interpretación.
- Una **segunda lectura**, en la prestamos atención a la historia narrada (la categoría del *Narrador*) y los personajes representados (la *Representación de personajes*: protagonistas, secundarios y antagonistas) con especial énfasis en los elementos contenidos en las variables e indicadores de la GRG. En este caso, la lectura pasa por un proceso de interpretación y análisis antes de la codificación en la grilla.
- La **tercera lectura** responde a una verificación, en la que damos una última mirada a lo codificado y disipamos cualquier duda que pueda haber surgido en las dos primeras lecturas. Durante esta última lectura tomamos apuntes que son relevantes para la interpretación de los resultados obtenidos y respondemos a las preguntas *complementarias y de apreciación general*.

2.6. CONSTRUCCIÓN DE LA HERRAMIENTA

2.6.1. Cuestiones previas

2.6.1.1. Terminología relevante para la construcción de la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG)

Muchas de las definiciones provienen de la concepción de Vicky Helgeson (2012) desde la disciplina de la psicología del género y de los planteamientos feministas explicados en Dolera (2018). Los conceptos e ideas detrás de la construcción de nuestra herramienta se apoyan, además, en las nociones sobre las que operan organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la Real Academia de la Lengua Española, la teoría de la identidad social resumida por Schwartz *et al* (2011) (Ver: 1.1.1.1.), la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1982) (Ver: 1.1.1.1.), el planteamiento sobre paratextos de Alvarado (2010) y Lluch (2009) (que desarrollaremos en 2.6.2.2.) y las tipificaciones de representación de personajes alcanzadas por los estudios previos en torno a la representación de género en la LIJ (Chick

et al., 2010; Chick & Corle, 2012; Colomer, 1994; DeWitt *et al.*, 2013; Diekman & Murnen, 2004; McCabe *et al.*, 2011; Turin *et al.*, 1998; Weitzman *et al.*, 1972) (Ver: 1.2.).

En las diversas disciplinas de las que hemos bebido para construir el marco teórico y de trabajo (Ver: 1.1.) hacemos referencia a estos conceptos, los cuales hemos presentado en el ANEXO I (p. 376) a manera de glosario. Remitirse a este glosario será de utilidad para comprender muchas de las variables e indicadores de la GRG y el marco general sobre el cual se construye nuestra tesis.

2.6.1.2. Fuentes utilizadas para la construcción de la herramienta

Construimos la GRG a partir de investigaciones previas que han abordado el análisis de la representación de género desde los años 70 hasta nuestros días (desarrolladas en el capítulo anterior. Ver: 1.2.), entre las cuales destacan:

a. Chick & Corle y Chick, Slekar & Charles (2010; 2012)

Estos dos estudios, que hicieron un análisis de la representación de género en libros reconocidos como notables en EEUU desde 1972 (año en que se empezó a hacer la lista de libros «Notables», reconocidos y anotados) por instituciones representativas de la literatura infantil de ese país, fueron el punto de partida para plantear las variables que analizan la presencia de personajes masculinos y femeninos en los libros: **V08**|TÍTULO, **V09**|CAPÍTULOS, **V12**|PORTADA, **V13**|ILUST_INT, y **V15-19**|GÉNERO de la GRG. Asimismo, brindó los conceptos esenciales para la construcción de los indicadores de las variables de personalidad (**V20-24**), ocupaciones (**V40-44**) y roles de género (**V35-39**) de los personajes retratados en los textos analizados.

b. Diekman & Murnen (2004)

Este estudio buscó analizar la desigualdad en la representación de género en libros de literatura infantil previamente clasificados como «Sexistas» o «No sexistas» por diversas reseñas y casas editoriales⁵⁴. La muestra de libros abarcó obras que todavía se imprimen y leen en las escuelas de primaria en EEUU a principios del siglo XXI y evaluó las representaciones de diversas formas de sexismo, incluida la personalidad estereotipada, el

⁵⁴ Como explican las autoras en su artículo (Diekman & Murnen, 2004), se tomaron como base las listas provistas en libros y artículos relevantes en la época, tales como *Mrs. Muffet fights back: A Penguin booklist taking a closer look at gender in children's books* (Adler, 1992); *Sexism in Reading Materials* (Borderlon, 1985); *A children's garden of... diversity* (Buttenweiser, 1993); *A feminist look at children's books* (Feminists on Children's Literature, 1973), *An analysis of sexism in Newbery Medal Award Books from 1977 to 1984* (Kinman & Henderson, 1985), y *Making the literate environment equitable* (Smith *et al.*, 1987).

trabajo segregado, los roles asumidos, la desigualdad de estatus, la idealización tradicional de la femineidad (el eterno femenino. Ver: 1.1.1.4.) y la representación desigual de hombres y mujeres. Su metodología nos instó a complementar y acotar la variable de personalidad (V20-24) de la GRG, a replantear la variable de ocupaciones (V40-44), y a considerar el estatus (V45-49) como un marcador representativo, así como a darle forma a la variable que evalúa la representación de género sugerida en los textos de contratapa (V10) de los libros de nuestro corpus.

c. Amy DeWitt (2013)

La tipificación de comportamientos de la GRG utiliza los indicadores desarrollados por Amy DeWitt para analizar la representación parental en 300 libros del siglo XX del *Children's Catalog* (H.W. Wilson, 2001) de Estados Unidos. Esta variable en la GRG (V30-34|COMPORTAMIENTO) evalúa los tipos de comportamientos de los personajes a lo largo de los libros del corpus (para un desarrollo más extenso, ver 1.2.4.2.).

Para darnos una idea, en la mencionada investigación las madres actuaron de manera tradicional en el 65 % de los casos, mientras que los padres, en el 39 % de los comportamientos planteados como tradicionales. Al tabular comportamientos no tradicionales, las mujeres rozaron el 24 %, mientras que la cantidad de veces que los hombres actuaron de manera no tradicional superó el 48 %, lo cual lleva a hipotetizar que los personajes femeninos se encuentran más sujetos a modelos de género tradicionales que los masculinos, quienes cruzan las líneas de género con mayor facilidad.

d. Janice McCabe *et al* (2011)

En esta investigación se analizaron 5 618 libros para niños publicados a lo largo del siglo XX en EEUU. Las variables evaluadas impulsaron a que se considerara la presencia de personajes femeninos y masculinos en los títulos de los libros (V08) y nombres de capítulos (V09), así como en las imágenes de portada (V12) e ilustraciones interiores de los libros que las tengan (V13). Asimismo, las conclusiones del estudio de McCabe nos llevaron a tomar en cuenta el género de los y las autoras (V04) e ilustradores/as (V06) como variables independientes al momento de evaluar la representación de género proyectada en los libros del corpus en nuestra investigación (para más información al respecto, ver 1.2.4.).

e. Estudios complementarios de referencia

Otras dos investigaciones nos ayudaron a desarrollar la versión final de la herramienta de recolección de datos (GRG). En primer lugar, la definición de los rasgos de personalidad de los personajes, así como los términos asumidos dentro de las variables de roles y estereotipos de la grilla se alimentaron de las características listadas en el Inventario de

roles de sexo de Bem (1974), el cual redefinió lo que se consideraba estereóticamente masculino y femenino en su tiempo. Esta propuesta nació de una iniciativa hecha desde el campo de la psicología para evaluar la androginia (ni femenino ni masculino para Sandra Bem, la creadora del inventario) de las personas en relación con su salud mental. De los 60 rasgos de personalidad que componen este inventario, 20 son considerados como estereóticamente masculinos; 20, estereóticamente femeninos, y otros 20 no tienen caracterización de género. Este instrumento —que tipifica conductas tradicionalmente masculinas y femeninas— ha sido utilizado también como referencia en otros estudios (Evans & Davies, 2000; Granada Martínez, 2018; Simpson, 2014; Yang, 2012) para medir la percepción de los roles y estereotipos de género (RyEG).

Tomamos los primeros elementos relevantes que constituyen la GRG de las investigaciones de McCabe (2011) y de Chick, Corle, Slekar y Charles (2010; 2012): se trata de la variable que lidia con la presencia de hombres y mujeres en los títulos y personajes de los libros del corpus. Sobre esta primera variable construimos los demás indicadores de la GRG, a partir de los cuales planteamos la recolección de datos que da origen a los aportes de la presente tesis. Con estas variables e indicadores, buscamos hacer un diagnóstico amplio y exhaustivo de las aristas que definen los modelos de hombres y mujeres ofrecidos por los libros de literatura infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú, y apunta a que esta misma herramienta pueda ser utilizada para el mismo fin con otros grupos de textos infantiles.

Finalmente, utilizamos las listas de verificación planteadas por el Departamento de Educación de Estados Unidos (Cotera, 1982) para eliminar la discriminación en materiales educativos a fin de enriquecer las variables e indicadores que componen nuestra herramienta. En esta lista se hacen preguntas concernientes a cada una de las materias impartidas en las escuelas estadounidenses para identificar y eliminar o equilibrar el contenido sexista y racista en los materiales educativos que se utilizaban a diario en los salones de clase⁵⁵.

2.6.1.3. Definiendo lo tradicional

Lo que conocemos como tradiciones son constructos sociales que consiguen normalizarse a partir del modo en que se transmiten o por su permanencia en un grupo social de generación en generación (Hamilton *et al.*, 2006; Hofstede, 1980). Lo «tradicional» alude a un conjunto de costumbres, prácticas, valores, saberes y creencias que forman parte de una comunidad

⁵⁵ A partir del apartado 2.6.2. explicamos y desarrollamos cada una de las variables que componen la GRG con mayor detalle y profundidad.

en particular (Redlick, 2019). En lo que respecta al género, se refiere a actitudes o conductas que buscan la perpetuación de ideas, normas o costumbres del pasado, “un conjunto de pautas comportamentales y características intelectuales que vamos adoptando durante nuestro desarrollo y que son utilizadas para definir lo que es masculino y lo que es femenino.” (Temporal Selga, 2014, p. 9), como los juguetes dicotómicos, asociados de manera simbólica a roles de género femeninos y masculinos (Pomerleau *et al.*, 1990) respectivamente: muñecas vs. figuras de acción, electrodomésticos vs. vehículos, artículos de belleza vs. herramientas, etc., con lo que se perpetúan asignaciones tradicionales del género, como lo es la belleza (y seducción) y exaltación de la maternidad (y de lo doméstico) en el caso de las niñas (Nájera Archilla & Luengo Gascón, 2016), y el enaltecimiento de los valores de la fuerza, la actividad y el poder para los niños (Melo, 2016).

En general, lo tradicional se ha apoyado en representaciones que, intencionalmente o no, han terminado por relegar a las mujeres a ser un grupo subordinado (Lazar, 2007) en los puestos de poder, en la toma de decisiones, en la resonancia e influencia de sus opiniones, etc., que se caracteriza por un sentido de posesión al grupo dominante, como la cosificación de la mujer en los medios, la sujeción de la autoestima a la visión del ente masculino (Olid, 2008; Subirats, 2013) o el lenguaje que se utiliza para con las mujeres en las relaciones maritales cuando se les refiere por el nombre o apellido de su esposo, por ejemplo.

Para determinar la cuestión de lo que se consideraría «tradicional» en los libros, partimos de la concepción que asocia ciertos roles y estereotipos al género de las personas y los resultados de investigaciones previas sobre el tema. Por ejemplo, en la investigación de Amy DeWitt (2005) sobre comportamientos de padres y madres, se consideraron dos variables adicionales: los comportamientos tradicionales y no tradicionales de los personajes. Esta diferenciación partió de la dicotomía hombre-activo y proveedor/mujer-pasiva y constructora de hogar (DeWitt, 2005) de la que hablamos en apartados anteriores (ver: 1.2.) y se logró combinando comportamientos de proveedor, de disciplina y de participación en juegos físicos (considerados comportamientos «tradicionales» para padres y «no tradicionales» para madres) y combinando actos de crianza, de cuidado y de participación en juegos no físicos, considerados «tradicionales» para madres y «no tradicionales» para padres.

2.6.2. Componentes categóricos de la herramienta (GRG)

A continuación, desarrollaremos cada uno de los elementos que integran la herramienta de análisis, el principal aporte de nuestra tesis y que permitirá el diagnóstico de la representación de género en libros de narrativa infantil. Tenemos, así, las categorías en las que organizamos

la GRG, las variables que se hallan dentro de cada categoría y los indicadores observables que permiten identificar los marcadores de género que se encuentran en cada libro analizado.

2.6.2.1. Elementos extratextuales

En la GRG, planteamos esta categoría porque se trata de elementos que, si bien podrían considerarse epítextos —según Genette (2001), todo lo que está fuera de los límites físicos del libro, usualmente creados con fines promocionales—, muchos de ellos se encuentran dentro de los límites del libro (Genette & Maclean, 1991) o no son explícitos (como la nacionalidad del autor/a, por ejemplo). Sin embargo, como han hallado investigaciones previas (Muñoz-Tebar & Silva Díaz, 1999; Thomas, 2012), cumplen “con funciones comunicativas de comentar, difundir, modificar y ampliar” (Lluch *et al.*, 2015, p. 798) el alcance de un texto y el acercamiento del lector al mismo.

Optamos por crear esta categoría como independiente de las demás porque la información recogida en cada una de sus variables tiene poco que ver con lo que se narra en el texto pero que es igualmente relevante para identificar los elementos que afectan la representación de género proyectada en los libros. Las variables extratextuales son:

a. **V01** | Precio del libro

La variable del precio de los libros consta de tres indicadores, sin valores perdidos, que se basan en el rango de precios de los libros que componen el corpus de estudio. Así, tenemos unos de precios muy accesibles, de entre 5 y 15 soles peruanos (1-4 € aproximadamente); libros de precios medios, entre 16 y 25 soles (4-6 € aproximadamente), y libros con precios más altos, de más de 26 soles (alrededor de 7 €). Establecimos los rangos de precios a partir del precio de venta al público (PVP) de los libros del corpus. Esta variable independiente nos ayudará en el momento de la discusión de los resultados para poder elaborar los perfiles de la representación de género en los subcorpus analizados.

Variable	Indicadores
V01 Precio de venta al público (PVP) de los libros	(1) 5-15 soles (2) 16-25 soles (3) 26+ soles

b. **V02** | Edad a la que se dirige el libro

Esta clasificación nace en los años sesenta, cuando la división de las edades lectoras se correspondía con las etapas del desarrollo infantil propuestas por Piaget. Hasta los años ochenta, la determinación de la edad de lectura de un libro se planteaba a partir de las etapas

de la imaginación y el lenguaje de los niños y las hacía corresponder con temas y géneros determinados (Díaz-Plaja, 2011b), hasta que a fines de los noventa, autoras como Colomer (1998), Lluch (1998) o Mendoza (1998) introducen nuevos parámetros de teorías de la recepción o de la creación del intertexto lector, con lo que se termina por replantear la cuestión de las edades recomendadas para la lectura de un libro desde un nuevo enfoque.

No obstante, las casas editoriales siguen optando por dividir sus libros en edades, para facilitar su selección por parte de padres, madres y docentes en el momento de la compra. Esta clasificación plantea rangos de edad para la lectura y lo que consideran la idónea comprensión de sus libros de parte del público receptor. La diferenciación, como mencionábamos arriba, tiene el objetivo de ayudar a docentes y mediadores a elegir los libros que el estudiantado leerá según el curso escolar y el nivel de lectura que tienen.

La variable de edades a las que se dirigen los libros se asume como independiente, lo que permite perfilar los modelos de género proyectados hacia los diversos grupos de edades (cursos escolares) a los que pertenecen los estudiantes (Espín *et al.*, 1996), pues estudios previos (Granada Martínez, 2018; Hidalgo Márquez, 2016; Subirats, 2013) han hallado que los roles y estereotipos de género en la escuela aumentan al iniciar los estudios de primaria y tienden a disminuir pasado el sexto año.

Variable	Indicadores
V02 Edad a la que se dirige el libro	(1) 6-7 años (2) 8-9 años (3) 10-11 años (4) 12+ años

c. **V03** | Subgénero narrativo del libro

A fin de plantear una variable a la vez útil y suficientemente abarcadora, tomamos como base la propuesta de Schon y Corona (1996), que sugiere cuatro subgéneros narrativos predominantes en la literatura infantil y la modificamos según las necesidades de nuestra investigación, con algunas de las tipologías más utilizadas por editoriales infantiles en general. Así, entonces, tenemos los cuatro indicadores de esta variable politómica independiente, sin valores perdidos:

- **Literatura tradicional y de refundición.** La literatura tradicional se caracteriza, en primera instancia, por ser oral, coral y anónima (Pedrosa, 2015): oral, por su forma de transmisión de generación en generación, a través de las palabras; coral, por ser una creación conjunta de una cultura o sociedad, en tanto cada vez que se cuenta, la historia recibe ligeras variaciones, y anónima, pues no se conoce su autoría

original, si bien puede haber sido registrada por escrito por una persona en particular (como los hermanos Grimm, por ejemplo). En tal sentido, los cuentos populares, fábulas, mitos y leyendas se hallarían en este subgénero narrativo.

Por su parte, la literatura de refundición es una obra basada o inspirada en un texto de una época anterior (Kirby, 1989), en la cual el autor o la autora le da una “nueva forma o disposición a un escrito con el fin de mejorarlo, enriquecerlo o modernizarlo” (Martínez de Sousa, 2005, p. 51). En el caso de los libros de nuestro corpus, la obra de refundición toma los elementos de la tradición oral como modelo para desarrollarlos en una reescritura, como sucede en muchos casos de la literatura de origen tradicional escrita (o reescrita) para niños (López, 2002), sin subvertir los valores y componentes de la historia original.

En este primer subgénero las narraciones comparten semejanzas como el origen cultural particular de cada pueblo (usualmente de transmisión oral en un primer momento), al mismo tiempo que expresan ideas universales. Entre las características que comparten los libros de este subgénero, se hallan, además, que la bondad conquista a la maldad, que los personajes se encuentran en una posición final optimista, y que se logra una victoria justa (desde la perspectiva cultural del pueblo en el que se origina dicha historia). En el caso de que un libro tenga rasgos que pueden caber dentro de los demás subgéneros narrativos establecidos para nuestra investigación, imperará la característica del origen de las narraciones⁵⁶;

- **Fantástico.** Este subgénero narrativo —que incluye los cuentos de hadas, por ejemplo, y la narrativa con elementos fantásticos— exige al lector/a “[entregarse] a un espacio que solo existe dentro de los límites del libro” (Schon & Corona Berkin, 1996, p. 71). El componente fantástico de estos libros lo introduce a un mundo diferente a su día a día a través de una “ruptura del orden conocido” (Caillois, 1965, p. 161), de personas que “habitan el mundo real pero que de pronto, se encuentran ante lo inexplicable” (Vax, 1965, p. 5), ya sea por la temática abordada, el estilo de escritura, el tipo de personajes que llevan adelante la trama o todos los elementos mencionados juntos. Para Todorov, lo fantástico se entiende de la siguiente manera:

En un mundo que es el nuestro, el que conocemos, sin diablos, sífides, ni vampiros se produce un acontecimiento imposible de explicar por las leyes de ese mismo mundo familiar. El que percibe el acontecimiento debe optar

⁵⁶ Por ejemplo, en el libro *Turmania en la ciudad invisible* (Lino Cornejo, 2017), la protagonista establece relación con un muqui, una criatura fantástica que forma parte del folclore andino peruano. Si bien este libro podría caber dentro del subgénero narrativo «Fantástico» (que se desarrolla a continuación), a razón del origen del personaje del muqui, será codificado como «Literatura tradicional y de refundición».

por una de las dos soluciones posibles: o bien se trata de una ilusión de los sentidos, de un producto de imaginación, y las leyes del mundo siguen siendo lo que son, o bien el acontecimiento se produjo realmente, es parte integrante de la realidad, y entonces esta realidad está regida por leyes que desconocemos. (1981, p. 19)

- **Realismo.** En las historias realistas, las causas y efectos que mueven la narración son verosímiles y forman parte del mundo cotidiano sin que intervengan fuerzas mágicas o sobrenaturales (es decir, que no contienen elementos fantásticos). Los libros clasificados como realistas abordan, por lo general, temas o problemas sociales particulares o personales (aquí encontramos la literatura intimista⁵⁷, por ejemplo).
- **Narrativa histórica.** Esta última propuesta en la clasificación de subgéneros refiere a narraciones que tienen un trasfondo histórico, con el correspondiente (hasta cierto punto) lenguaje, hechos, personajes, costumbres y vida cultural de las distintas épocas que se abordan. El subgénero de narrativa histórica “combina [la creación literaria] con los datos y crea un argumento con suspenso, incertidumbre y acción.” (Schon & Corona Berkin, 1996, p. 101).

Variable	Indicadores
V03 Subgénero narrativo del libro	(1) Literatura tradicional y de refundición (2) Fantástico (3) Realismo (4) Narrativa histórica

d. **V04** | Género de autores/as

Esta variable politómica es considerada independiente, y la codificamos a partir del conteo del género de los autores de los textos: «Masculino» o «Femenino», pero también cabe la posibilidad de que el texto sea de autoría anónima o tenga dos o más autores de géneros distintos. Este último valor es asumido como un valor perdido, por lo que no lo consideraremos en los resultados, el análisis o la discusión posterior. La variable del género de quien escribe nos permitirá hacer los cruces correspondientes para establecer si este factor influye en la manera en que se representa el género en los libros analizados.

⁵⁷ La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define el intimismo como una “Tendencia literaria centrada fundamentalmente en la expresión de los sentimientos y de las emociones más íntimos.”. Una novela intimista, entonces, será aquella cuyo principal móvil y enfoque es el de la expresión de los sentimientos y emociones de los personajes.

Variable	Indicadores
V04 Género del autor/a del texto	(1) Hombre (2) Mujer (3) Otros/Varios

e. **V05** | Nacionalidad de autor/a

Agregamos esta variable independiente a partir de una de las hipótesis de la investigación: que los autores de nacionalidad peruana reproducen modelos de género más tradicionales que aquellos de otros países. Tiene dos indicadores dicotómicos: autores de nacionalidad «Peruana» y autores de otra nacionalidad, «No peruana».

Variable	Indicadores
V05 Nacionalidad del autor/a del texto	(0) Peruana (1) No peruana

f. **V06** | Género de ilustradores/as

Como bien plantea Urdiales (2003), habitualmente las ilustraciones no se limitan a reproducir o acompañar lo que dice el texto escrito de un libro. Dicho con sus palabras:

Sí hay mensajes vertidos en las ilustraciones de modo inconsciente y de ello somos igualmente responsables. Serían mensajes inconscientes todos aquellos que emitimos sin darnos cuenta, bien porque forman parte tan intrínseca de nosotros mismos que nos resulta imposible identificarlos, o bien porque forman parte de nuestra cultura y son tan habituales en todos los medios, que pasan desapercibidos. (Urdiales, 2003, p. 2).

Al ser el género una parte intrínseca de la identidad de cada persona, que marca sus experiencias de vida y sus formas de comunicarse (Ver: 1.1.2.4.), es de esperarse que las personas que ilustran los textos conciban y presenten de manera distinta sus trabajos, pese a que las ilustraciones se desarrollan a partir de líneas guía dadas por las editoriales.

La variable del género de quien ilustra es independiente y se relaciona estadísticamente (se cruza) con las variables que corresponden a los paratextos icónicos de la GRG (V11-V14), los cuales son producidos físicamente por el o la ilustradora. **V06** | ILUSTRADOR/A cuenta con un valor perdido, el tercer indicador, en el caso que no se especifique el nombre de un/a ilustrador en el libro⁵⁸.

⁵⁸ Esto suele suceder en libros cuyas portadas y/o ilustraciones se crean dentro de la misma editorial y no se especifican los nombres de los/as responsables materiales e intelectuales de las mismas.

Variable	Indicadores
V06 Género del ilustrador/a del texto	(1) Hombre (2) Mujer (3) Otros/No aplicable

g. **V07** | Especie de los personajes

Como ya han hallado varias investigaciones en el pasado (Colomer & Olid, 2009; Méndez Garita, 2004; Turin, 1989), en los libros infantiles que tienen animales como personajes en lugar de seres humanos, la tradicionalidad de los modelos de género se ve acentuada por la masculinización del universo y por la simbología que los animales representan, la cual suele basarse en estereotipos socialmente aceptados. Se trata de una variable independiente politómica que pretende determinar si esa tendencia sigue siendo válida en los libros que se leen actualmente en los planes lectores peruanos. De aparecer un caso con personajes de más de una especie, consideraremos la especie a la que pertenece el/la protagonista como el indicador determinante.

Variable	Indicadores
V07 Especie de personajes	(1) Humana (2) Animal (3) Objetos (4) Otros: _____

2.6.2.2. Paratextos

El concepto de *paratextos* fue introducido por Gerard Genette en su libro *Palimpsestos* (1982), donde esboza cinco tipos de relaciones transtextuales, entre las cuales se encuentran los paratextos —“una mina de cuestiones sin respuesta” (Genette, 1989, p. 12)—, definidos por el mismo autor como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura y que le guía para lograr una lectura efectiva y que quien lee tenga una comprensión más plena del mensaje que el texto quiere transmitir (Genette, 1987; Lluch et al., 2015). Entre los paratextos de Genette podemos encontrar los títulos, subtítulos, prefacios, epílogos, prólogos, notas al margen, al pie de página o finales, epígrafes, ilustraciones, sobrecubiertas “y muchos otros tipos de señales accesorias que procuran un entorno (variable) al texto” (Genette, 1989b, p. 11). Autoras más contemporáneas como Fittipaldi (2013), que nos han ayudado a establecer esta gran categoría de los paratextos, contemplan la posibilidad de incluir en ellos elementos como la contraportada, la especificación de la edad recomendada para la lectura de un libro, el índice y la portada con la que se presenta a sus lectores.

Para precisar esta categoría, nos apoyamos en Phillipe Lejeune, quien especifica que son “esos márgenes del texto impreso que, en realidad, dirigen toda la lectura (título, subtítulo, nombre de la colección, y hasta el juego ambiguo de los prefacios)” (1994, p. 86) en tanto permiten a los lectores “obtener un primer panorama sobre el libro en cuestión para comenzar a construir así sus hipótesis de lectura.” (Fittipaldi, 2013, p. 398). Y yendo incluso más allá, Gemma Lluch (2009) sostiene que:

Estamos hablando de elementos que ocupan un lugar privilegiado y que ejercen una acción sobre el público para conseguir una buena acogida del texto y una lectura más adecuada, más pertinente a los ojos del autor y de sus aliados. En definitiva, los paratextos son los que convierten el texto en libro y lo proponen como tal al público, antes que al lector. (Lluch, 2009, p. 2)

Con esta última advertencia, podemos afirmar que el análisis de los paratextos es ineludible; especialmente cuando se trata de literatura infantil. Debido a las particulares características de este público objetivo, el paratexto termina por cumplir una función de refuerzo que compensa la ausencia de un contexto compartido e interaccional entre emisor y receptor (Alvarado, 2010) que va de la mano con la historia contada en un texto. Así, en la GRG hemos planteado dos subcategorías de paratextos: verbales e icónicos. Dentro de esta última subcategoría se ha agregado un componente que aborda directamente el tema de los roles y estereotipos de género proyectados en los libros, parte crítica de la representación que pretendemos diagnosticar en el corpus de estudio.

Las subcategorías mencionadas responden sobre todo a la propuesta de Maite Alvarado (2010) de paratextos, y si bien caben dentro de la definición de Genette de *peritextos* (elementos que se encuentran dentro de los límites del libro pero que rodean el texto principal (Genette, 1989b)), se ha optado por la propuesta de Alvarado pues esta plantea una división más acotada “dada la naturaleza polimorfa —a la vez verbal, icónica y material— del paratexto, así como la diversidad de sus funciones y de sus fuentes de enunciación.” (Alvarado, 2010, p. 13), lo que será útil al momento del análisis de los resultados de la codificación, para que el diagnóstico sea más preciso.

Alvarado y su equipo consideran dentro de la categoría de *paratexto* a la tapa, la contratapa, la solapa y las ilustraciones de un libro, así como el diseño gráfico y tipográfico del mismo (aunque este último elemento no se ha tomado en la GRG porque la mayoría de los libros pertenecen a colecciones, con una gráfica preestablecida). Todo lo mencionado se complementa con otros componentes como los prólogos, índices, resúmenes, etc.: “Podríamos decir que el paratexto es lo que queda de un libro y otro tipo de publicación sacando el texto principal.” (Alvarado, 2010, p. 13). Dividimos, entonces, los paratextos en

dos subcategorías: paratextos verbales e icónicos, cuyas variables contarán con sus respectivos y particulares indicadores de diagnóstico de la representación de género.

a. **Paratextos verbales**

El eje central de este tipo de paratextos son las palabras que acompañan al texto de un libro y que no son parte de la narración propiamente dicha: tendríamos aquí a los títulos, subtítulos, nombres de capítulos, etc. Como regla general, los aspectos que influyen en la venta de los libros (podrían llamarse «publicitarios») nacen de la editorial (aunque pueden ser encargados a un tercero), mientras que aquellos paratextos que tienen una función directamente auxiliar para la comprensión del texto vienen desde la autoría (lo que Chartier (2003) llama, de manera muy pertinente, la «puesta en libro» y «puesta en texto», respectivamente).

- **V08** | Título del libro. Es la primera clave interpretativa que tiene un lector sobre el contenido de un libro (Eco, 1972), con tres funciones: identificar la obra, designar el contenido y atraer al lector/a (Genette & Maclean, 1991). Basamos la codificación de esta variable en la presencia de personajes de género masculino y femenino en el título de los libros, porque, usualmente, los personajes mencionados en los títulos hacen saber al lector/a en torno a quién girará la historia contada. Se trata de una variable politómica con el valor perdido de «Otros».
- **V09** | Índice de los cuentos o capítulos de la novela. Estos paratextos verbales suelen dar pistas de qué o de quién tratará cada parte de un libro o las ideas principales del texto. Permiten al lector/a hacerse una idea del contenido, su tratamiento y el punto de vista o enfoque que será privilegiado en cada momento, así como en el libro en su conjunto.

La codificación de esta variable politómica corresponde a la contabilidad total de presencia de personajes masculinos o femeninos en los nombres de los capítulos de una novela o en el índice de los relatos de un libro de cuentos. Por ejemplo, si una novela tiene 14 capítulos (o un libro tiene 14 cuentos), y en 8 de ellos se nombran a personajes femeninos, esto llevaría a que se le codifique como «Mayormente femenina» en la variable. En el caso de que un libro no contara con capítulos o un índice, este valor se considerará perdido en la codificación (es decir, no se incluirá en los resultados).

Variable	Indicadores
V08 Presencia de personajes en el título del libro	(1) Personajes masculinos (2) Personajes femeninos (3) Ambos (4) Otros (cosas o animales sin género)
V09 Presencia de personajes en el índice de los cuentos o en los capítulos de la novela	(1) Mayormente masculina (2) Mayormente femenina (3) De ambos (4) Otros (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) (5) No aplicable (no tiene índice/capítulos)

- V10 | Texto de contratapa. El análisis de este paratexto verbal comenta brevemente el texto en un segundo momento de la función apelativa⁵⁹ iniciada por la portada del libro. En la contratapa se puede resumir el argumento del texto (“Este libro trata de...”), presentar los aspectos más relevantes desde el punto de vista de la editorial (“En este libro encontrarás...”) o emitir juicios de valor acerca de la obra (“Este libro es un maravilloso ejemplo de...”) (Alvarado, 2010) que pretenden ayudar a capturar el interés del público lector (Viñas, 1991) o de los agentes responsables de su selección para la lectura en la escuela.

Planteamos la codificación de esta variable desde un punto de vista reflexivo y discursivo, en el que se identifican roles, estereotipos o referencias en general que sugieran una representación «tradicional», «no tradicional» o «neutral/equitativa» de género⁶⁰. Esta variable politómica cuenta con el valor perdido «No aplicable» cuando no hay un texto de contratapa en el libro.

Variable	Indicadores
V10 Representación de género sugerida en el texto de contratapa	“El texto de contratapa sugiere una...” (1) Representación tradicional de género (2) Representación no tradicional de género (3) Representación neutral/equitativa de género (4) No aplicable (no hay texto de contratapa)

⁵⁹ También llamada conativa, esta función del lenguaje busca hacer una petición al receptor; una expresión para que otra persona realice una acción. En el caso de los libros, que los compradores/seleccionadores/lectores elijan un libro sobre otro.

⁶⁰ No consideramos la representación «neutral/equitativa» como una «no tradicional» porque a lo que aspiramos es que las personas responsables elijan libros que ofrezcan una representación balanceada y equitativa de género en sus planes lectores, por lo que plantear este indicador como uno aparte nos ayuda para el resultado final al que apuntamos en la selección de libros de planes lectores escolares de primaria.

b. Paratextos icónicos

En esta sección analizamos lo que Chartier (1993) llama la “puesta en libro”⁶¹, que suele ser responsabilidad de la editorial, quien decide la cantidad de ilustraciones que llevará, su ubicación, el formato del libro y su diagramación, la portada con la que se comercializará el libro, etc. Las ilustraciones son particularmente importantes porque son lo primero que llama la atención de los lectores y lectoras; sobre todo durante la educación infantil y primaria, “debido a que actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores e ideas.” (Instituto de la Mujer, 1996, p. 11).

Asumiendo lo gráfico como aquello “que se representa por medio de figuras o signos” (RAE 2018), la ilustración como el “conjunto de dibujos, diagramas, fotos, mapas, gráficos, que se encuentran a la vez en el contexto y el texto” (Jacobi, 1984), y el paratexto como aquellos elementos auxiliares para la comprensión del texto, se toman todos los elementos gráficos de un libro (ilustraciones, colores, representaciones gráficas) como paratextos icónicos (Díaz-Plaja, 2011; Genette & Maclean, 1991). Este planteamiento se apoya, también, en el reconocimiento de las ilustraciones como parte de los paratextos icónicos que defienden Álvarez (2010), Lluch (2009), Senís Fernández (2006) y Genette (2001).

En primer lugar, tenemos la **portada del libro**, que constituye la pieza clave de las primeras conjeturas que hace un/a lector/a con respecto al contenido del libro. La relevancia de una portada radica en que, a través de la función estética que tiene, cumple un objetivo comercial: atraer la atención del público y que, por lo tanto, se utiliza como un elemento focalizador y evocador para su potencial lector (una función apelativa).

- VII | Colores utilizados. Esta variable dependiente, con el valor perdido de «Neutrales» se incluyó en la GRG porque, como han hallado investigaciones recientes (Hidalgo Márquez, 2016; Quesada Jiménez, 2007; Rey Andrés, 2016) los colores de juguetes, vestimentas, etc. tienen influencia en las elecciones de los niños y niñas por la tradicional asociación que se ha hecho de ciertos colores con uno u otro género. En lugar de colocar los colores individualmente en los indicadores de la variable, optamos por tres opciones más genéricas, ligadas a la mencionada asociación tradicional de colores y géneros. Así, tomamos en cuenta los nombres derivados de colores para designar a mujeres y hombres históricamente, como los que propone Eva Heller en *Psicología del color* (2004) y en otros estudios (Picariello *et al.*, 1990; Pomerleau *et al.*, 1990) sobre cuestiones más cercanas a los niños y

⁶¹ La puesta en libro se refiere a “las formas materiales en que los textos llegan a sus lectores [a través de] las intervenciones editoriales y de la imprenta.” (Piccolini, 2012).

niñas, como las asociaciones cromáticas con el género de personajes y juguetes, y sus preferencias en cuanto a vestimentas y colores en general.

Los colores de la portada llaman la atención de los lectores/as y pueden constituir indicadores sobre el público al que se dirige un libro o los intereses de sus personajes. Este indicio no se ve reflejado solo en las portadas de libros, sino también en otros ámbitos de la mercadotecnia dirigida al público infantil: en los anuncios publicitarios, por ejemplo, se hace una diferenciación clara entre aquellos dirigidos a niños y a niñas, y se encuentra la misma distinción en las decoraciones, la vestimenta, los juguetes y los accesorios que le corresponden a cada cual, entre otros condicionantes de la construcción del género. En esta misma línea encontramos que en muchos de los productos dirigidos a las niñas predomina el color rosa y derivados pasteles (lila, amarillo claro, lavanda, etc.) (Hidalgo Márquez, 2016), mientras que en aquellos dirigidos a los niños se utilizan el azul y otros colores oscuros o fuertes (Quesada Jiménez, 2007) como el anaranjado, marrón, verde, amarillo vivo y granate (Hidalgo Márquez, 2016; Picariello *et al.*, 1990).

Por otra parte, hay también aspectos de la psicología del color que afectan su percepción como masculinos y femeninos. Esta disciplina nos proporciona ejemplos como el simbolismo cromático chino, en el que amarillo, rojo y verde se asocian al Yang, que es la representación de lo masculino, mientras que el blanco se asocia al Yin (lo femenino). Asimismo, hace un repaso de los nombres asociados a colores y sostiene que “La distinta frecuencia de los nombres femeninos y masculinos respecto a un color indica que, socialmente tal color se siente más como color femenino que como color masculino, o a la inversa.” (Heller, 2004, p. 159). Desde esta perspectiva (los estudios mencionados), sumada a lo observado en los libros del corpus, tendríamos a los colores pasteles, el rosa, el dorado o el violeta como colores «Tradicionalmente femeninos», los colores intensos como el azul, el anaranjado o el rojo como «Tradicionalmente masculinos», y otros como el blanco, amarillo, gris, verde o marrón como colores «Neutrales».

- **V12** | Personajes en las portadas. Esta variable dependiente presta atención a las portadas de los libros, que, al igual que sus títulos, se constituyen como el primer acercamiento y clave interpretativa del lector al enfrentarse a un libro en su punto de venta (Lluch, 2006). Codificamos **V12** | PORTADA a partir de la contabilidad de una mayoría de presencia de personajes masculinos o femeninos en las ilustraciones de portada de los libros.

No consideramos la igual presencia de personajes masculinos y femeninos como valor perdido porque este indicador podrá servir en el análisis pormenorizado final para determinar si, por ejemplo, en el caso de esta variable, la representación de género en el contenido del libro es igual de balanceada que la presencia de personajes femeninos y masculinos en la portada. Por el contrario, el indicador «Ninguno» sí es un valor perdido al no dar claves sobre lo balanceado o no de la representación de género presente en esta variable.

Variable	Indicadores
V11 Colores utilizados en la portada del libro	(1) Tradicionalmente femeninos (2) Tradicionalmente masculinos (3) Neutrales
V12 Presencia de personajes en la imagen de portada del libro	(1) Mayormente masculina (2) Mayormente femenina (3) Ambos/Presencia equitativa (4) Ninguno

A continuación, en el análisis de los paratextos icónicos, nos centramos en las **ilustraciones interiores del libro**, las cuales constituyen modelos de comunicación en sí mismas (al igual que los textos). Esto sin mencionar que, en el caso de la literatura infantil, funcionan además como agentes que contribuyen a comprensión de un texto, a razón de lo cual se puede asumir que este tipo de paratexto supone un soporte para la construcción de la representación mental del mundo al que refiere una lectura.

- **V13 | Personajes en las ilustraciones.** Para codificar las respuestas en esta variable dependiente, revisamos cada una de las ilustraciones de los libros y hacemos un conteo del género de los personajes que aparecen mayoritariamente en cada una. Por ejemplo, si en una ilustración aparecen dos personajes de género femenino y uno de género masculino, esta ilustración se registra como una con presencia «Mayormente femenina».

Una vez contabilizadas todas las ilustraciones en términos de la presencia mayoritaria de personajes masculinos o femeninos, la codificación en la GRG corresponderá a la predominancia (mayoría) de una u otra respuesta; es decir, si por ejemplo un libro cuenta con 21 ilustraciones, y, de ellas, 12 tienen una presencia mayoritariamente femenina, esta variable se codifica por la respuesta respectiva (en este ejemplo, como «Mayormente femeninos»). Al igual que en **V11 | PORTADA** (personajes en las portadas de los libros), en esta variable tenemos en el indicador de «Ambos/Presencia equitativa», uno particularmente

relevante para determinar si la representación de género en el libro es balanceada o no. Asimismo, contamos con el valor perdido de «No aplicable» para el caso de que un libro no tenga ilustraciones interiores que analizar.

- **V14** | Estereotipos en la vestimenta de los personajes. Esta variable dependiente cobra especial importancia en el caso de personajes femeninos, pues las prendas tradicionalmente relacionadas con el género femenino (como faldas, vestidos, tacones, etc.) tienen asociado el estereotipo de belleza exterior, además de ser elementos que limitan el movimiento físico y el juego de las niñas, como han demostrado estudios etnográficos en Perú (Yllanes Nauca, 2018) y alrededor del mundo (Earles, 2017; Subirats, 2013; Yang, 2012). En esta variable también tenemos un valor perdido en el indicador de «No determinado/No aplica».

Variable	Indicadores
V13 Presencia de personajes en las ilustraciones interiores	(1) Mayormente masculina (2) Mayormente femenina (3) De ambos/Presencia equitativa (4) Otros (cosas, animales sin género, paisajes) (5) No aplicable (no tiene ilustraciones interiores)
V14 Estereotipos en la vestimenta de los personajes en las ilustraciones interiores	(1) Las mujeres llevan vestimenta que alude a estereotipos de género (2) Los personajes llevan vestimenta neutral o casual (camiseta, zapatillas, pantalones cortos, etc.) (3) No determinado/No aplica

2.6.2.3. Caracterización de los personajes

El grueso de la investigación está compuesto por el análisis y evaluación de la representación de género proyectada por los personajes de cada libro. Entenderemos más claramente lo que es un personaje a partir de la definición que nos deja Gemma Lluch:

“Por personaje entenderemos el actante o el actor provisto de una serie de rasgos que lo individualizan; [...]

Se caracteriza por una serie de rasgos (también llamados atributos, semas o adjetivos calificativos) que adquieren unidad y lo aíslan del resto a partir de la oposición de este conjunto con los de los demás a la vez que justifican su comportamiento y las relaciones que establece con el resto de personajes. Son relativamente estables y en ocasiones pueden cambiar a medida que avanza la acción.” (Lluch, 2003, p. 67).

Con esta definición también podemos ir perfilando aquellas variables que nos ayudarán a analizar los personajes a partir de su caracterización, la cual analizaremos a través de los

indicadores correspondientes. La exploración de cada variable de esta tercera categoría se repetirá para examinar a protagonistas, antagonistas y personajes secundarios (a excepción de la Composición familiar, en la que solo nos centraremos en los protagonistas). Para mantener las variables de análisis en un número manejable, limitamos el número de protagonistas y personajes secundarios que analizaríamos a dos (cuando se diera el caso), ya que a través de ellos da forma al mundo representado en los libros.

a. **V15-V19** | Género de personajes

En nuestro estudio, el género de los personajes es una variable dicotómica e independiente, sin valores perdidos, y permite establecer las relaciones significativas en torno a la representación y los modelos de género transmitidos a través de los libros. Codificamos a los personajes principales (protagonistas) y secundarios, así como al antagonista según su género. Cuando no haya un/a segundo/a protagonista o personaje secundario, simplemente no se codificará ni se contabilizará:

Variable	Indicadores
V15-19 Género de personajes (protagonistas, antagonista y secundarios)	(0) Masculino (1) Femenino

b. **V20-V24** | Rasgos predominantes de personalidad

Estas variables dependientes, con el valor perdido de «Otros rasgos de personalidad» identifican las características de personalidad de los protagonistas, antagonista y personajes secundarios. Dado que los personajes suelen tener más de una cualidad que define su personalidad, esta variable es de opción múltiple, es decir, que se puede marcar más de una opción en cada caso. De darse el caso de tener valores perdidos, estos servirán al momento de la interpretación y discusión de los resultados, si bien no se contabilizarán en el análisis estadístico.

Cruzaremos los datos con las variables **V15-V19** (género de personajes) y tomaremos en consideración que los rasgos de personalidad tradicionalmente asociados con la masculinidad giran en torno a la fuerza (y agresividad), la ambición, la autoridad (y el liderazgo) y la autosuficiencia (D. Anderson & Hamilton, 2005; Espín *et al.*, 1996), mientras que las características tradicionalmente femeninas están ligadas a la obediencia, la generosidad, la falta de iniciativa (o timidez) y el cuidado o preocupación por los demás (Adams *et al.*, 2011; D. Anderson & Hamilton, 2005; Espín *et al.*, 1996; Lomas *et al.*, 2003).

Asimismo, diversos estudios examinados por Maccoby (1972) y resaltados por Subirats (2013) indican que, en cuanto a la personalidad, “las chicas son más adaptables, más sugestionables y más dependientes de la opinión de los demás que los chicos” (Maccoby, 1972, p. 26), lo cual refuerza la percepción de que las chicas —que han sido socializadas para “regular sus intervenciones en función de cómo son tratadas: hablan poco cuando les hacen poco caso, mucho más cuando alguien se interesa por ellas.” (Subirats, 2013, p. 151)— son más dependientes que los chicos, de quienes se espera “autonomía, capacidad de decisión y voluntad de imponerse” (Subirats, 2013, p. 151).

Construimos las posibilidades de respuesta a partir de las dimensiones de personalidad clásicas de diferenciación por género propuestas por Jayme y Sau (2004) y de aquellas registradas por otras investigaciones similares al presente estudio (Ver: 1.2.4.1.). Cada uno de los indicadores de esta variable comprende más de un rasgo de personalidad, puesto que son cualidades que se suelen presentar en conjunto o son parte del mismo espectro de características, las cuales se podrán identificar a partir de los diálogos de los personajes (citas directas), su accionar, las descripciones hechas por el narrador o a través del lenguaje no verbal de cada uno de los personajes analizados.

Variable	Indicadores
V20-24 Rasgos predominantes de personalidad (protagonistas, antagonista y secundarios)	(1) Valentía/Independencia (2) Testarudez/Determinación (3) Liderazgo/Iniciativa/Asertividad (4) Inteligencia/Curiosidad (5) Honestidad/Sinceridad (6) Empatía/Compasión/Generosidad (7) Madurez/Sabiduría/Humildad (8) Entrega/Lealtad/Dedicación (9) Timidez/Docilidad/Obediencia (10) Prudencia/Reflexividad (11) Agresividad/Arrogancia (12) Deslealtad/Alevosía (13) Codicia/Egoísmo (14) Vanidad/Insensibilidad (15) Otros rasgos de personalidad: _____

c. **V25-V29** | Expresiones emocionales de los personajes

Para la codificación de las expresiones emocionales de los personajes, decidimos que estas, al igual que en **V20-V24** | PERSONALIDAD, pueden ser expresadas en diálogos (citas

directas), ilustraciones, descripciones hechas por el narrador y a través del lenguaje no verbal o de las expresiones faciales descritas de los personajes en cada libro.

De la misma manera que en el caso de los rasgos de personalidad, se trata de una variable dependiente de elección múltiple, con una última posibilidad de respuesta («Expresa otras emociones») que es un valor perdido para el análisis cuantitativo, aunque (al igual que en la variable anterior) puede ser relevante en el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Cada uno de los indicadores remite a una de las cuatro emociones básicas: miedo, rabia, alegría, tristeza: “por tratarse de vivencias internas comunes a personas de muy distintas épocas, lugares y culturas, pero también —y especialmente— porque desempeñan un papel protagónico en el desarrollo psíquico de todo individuo y de la especie humana en general.” (Antoni & Zentner, 2014, p. 19).

En lo que concierne a las expresiones emocionales, se asocia la masculinidad con el control emocional y las emociones fuertes como la agresividad, al tiempo que las expresiones emocionales de las mujeres se asocian con la sensibilidad y la empatía (Drydakís *et al*, 2017; Heilman, 2012; Kolb, 1999). Consideramos, además, el trabajo de Tepper y Cassidy (1999), que determina que las emociones expresadas tradicionalmente por las mujeres están en el ámbito del miedo y la felicidad, mientras que las tradicionalmente expresadas por los personajes masculinos se relacionan con la ira y la represión de las emociones en general.

Variable	Indicadores
V25-29 Expresiones emocionales de los personajes (protagonistas, antagonista y secundarios)	(1) Manifiesta tristeza (2) Manifiesta felicidad o alegría (3) Manifiesta molestia, fastidio o ira (4) Expresa sus miedos (5) No expresa sus emociones (6) Expresa otras emociones: _____

d. **V30-V34** | Comportamientos de los personajes

Planteamos los indicadores **V30-V34** | COMPORTAMIENTO a partir de la herramienta que Amy DeWitt (2005) desarrolló para evaluar comportamientos tipificados como tradicionalmente masculinos o femeninos en padres y madres representadas en libros infantiles. Conceptualizamos cinco tipos de comportamientos: «De cuidado», «De afecto», «De compañía», «De disciplina» y «De proveedor/a». Se trata de una variable dependiente, de opción múltiple, pero en este caso no cuenta con valores perdidos.

Variable	Indicadores
V30-34 Comportamientos de los personajes (protagonistas, antagonista y secundarios) (DeWitt, 2005)	(1) De afecto (consolar, besar, preguntar por sentimientos, escuchar, enseñar, alabar, etc.) (2) De cuidado (tareas domésticas como curar, cocinar, alimentar, ayudar, limpiar, etc.) (3) De disciplina (regañar, corregir, castigar, etc.) (4) De compañía (jugar, llevar de paseo, etc.) (5) De trabajo o de proveedor/a

e. **V35-V39** | Roles de género de los personajes

Los roles de género, como explicamos en apartados anteriores (ver: 1.1.2.3. y 2.6.1.2.), resultan de la aplicación y aprehensión de los estereotipos asociados tradicionalmente al ser mujer u hombre. Estos se manifiestan sobre todo en cuatro ámbitos, cada uno de los cuales ha sido desagregado en una variable diferente para el presente estudio (en la composición de la GRG) por tratarse de aspectos que es importante analizar de manera individual. Tenemos así, roles que se manifiestan a través de la personalidad (V20-V24), de los comportamientos (V30-V34), las ocupaciones (V40-V44) y el aspecto físico de los personajes (V14 | VESTIMENTA). Sin embargo, hay un común denominador de los roles que se asocian tradicionalmente al género masculino o femenino respectivamente: los roles activos (como el de salvador/a, líder, aventurero/a o investigador/a, etc.) y los roles pasivos (salvado/a, seguidor/a, aprendiz, etc.).

Según la definición operacional de Dellman-Jenkins *et al* (1993), un personaje que cumple un rol «Activo» se caracteriza por llevar a cabo actividades o acciones enérgicas, brindar consejos en lugar de recibirlos, ayudar en lugar de que les ayuden, liderar antes que seguir a otros, decidir en vez de postergar, y actuar en lugar de esperar. Por el contrario, un personaje que cumple un rol «Pasivo» no participará por iniciativa propia, aguardará a que le indiquen qué acciones tomar y será obediente, complaciente o sumiso/a. Hamilton *et al* (2006) y Weitzman *et al* (1972) hallaron en sus análisis que los roles activos usualmente estaban reservados para los personajes masculinos, mientras que los personajes femeninos tendían más hacia roles pasivos.

La dicotomía de rol activo/pasivo —que en nuestra investigación se configura como una variable dependiente, sin valores perdidos— ha sido planteada en diversos estudios llevados a cabo en el pasado (Kolbe & La Voie, 1981; McDonald, 1989; Schlossberg & Goodman, 1972; Stewig & Higgs, 1973) y determina muchos de los accionares o papeles que cumplen los personajes a lo largo de las historias en los libros analizados. Para el caso de que un personaje tome tanto roles pasivos como activos, se ha agregado la respectiva posibilidad.

Variable	Indicadores
V35-39 Roles de los personajes (protagonistas, antagonista y secundarios)	(1) Activo (proveedor/a, salvador/a, líder, aventurero/a o investigador/a, etc.) (2) Pasivo (salvado/a, seguidor/a, aprendiz, etc.) (3) Ambos/Indiferente

f. **V40-V44** | Ocupaciones de los personajes

La lista de las ocupaciones tradicionalmente femeninas y masculinas nació en un inicio de aquella elaborada por Andrée Michel (2001) y fue reforzada con las clasificaciones y hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo por Association Européenne Du Côté Des Filles (1998), Cañellas (1979) y Weitzman *et al* (1972) (ver: 1.2.).

Esta variable dependiente se hace relevante porque las actitudes de los niños y niñas con respecto a los roles ocupacionales suelen volverse más rígidas a medida que crecen y se introducen más en la sociedad (Espín *et al.*, 1996) a partir de factores como la familia, los pares, los medios, (todos, parte de los agentes de socialización. Ver: 1.1.2.4.), los orientadores, el estatus socioeconómico, la crianza, el nivel educativo y ocupaciones de la familia, entre otros (McKenna & Ferrero, 1991). Apoyando esta idea, estudios y proyectos en torno al tema han permitido vislumbrar que la lectura de libros adecuadamente seleccionados y sus posteriores actividades influyen de manera positiva las actitudes de los niños en torno al género (Trepanier-Street & Romatowski, 1999; Turin, 1996).

Asimismo, investigaciones recientes (Drydakis *et al.*, 2017; Jarman *et al.*, 2012; Poal Marcet, 1995) han notado que aún persiste una segregación de género en ciertos sectores del mercado laboral, lo que nos ayuda a complementar las ocupaciones de los personajes en los libros con algo de realidad. Tenemos así, por ejemplo, que las fuerzas del orden y las ciencias e ingenierías están dominadas por hombres, mientras que ámbitos como la enfermería, los servicios sociales y la educación tienen preeminencia de trabajadoras femeninas (Jarman *et al.*, 2012), si bien esto no se corresponde con la presencia de hombres y mujeres en las universidades o los puestos gerenciales, dominados por hombres (Credit Suisse, 2019).

Otros paradigmas tomados en cuenta en la elaboración de los componentes de esta variable en la GRG provienen de investigaciones en torno al mundo laboral representado en los manuales y libros de texto escolares de diversos países (Knell & Winer, 1979; Luengo & Gutiérrez, 2003; Schlossberg & Goodman, 1972), en los que el análisis del código icónico y lingüístico ha evidenciado que en las ocupaciones, las profesiones de alto nivel o de responsabilidad aparecen ligadas al sexo masculino (Careaga *et al.*, 1987; Espín *et al.*, 1996),

como mencionábamos en el párrafo anterior. Finalmente, dado que no se pueden abarcar todas las ocupaciones existentes, hemos tomado solo aquellas que han aparecido en estudios previos (Chick & Corle, 2012; Turin *et al.*, 1998; Weitzman *et al.*, 1972), y durante la codificación del corpus de nuestra investigación, y hemos agregado la opción final de «Otras/No determinado», considerada un valor perdido.

Variable	Indicadores
V40-44 Ocupaciones de los personajes (protagonistas, antagonista y secundarios)	(1) Medicina (médico, enfermera/o, etc.) (2) Fuerzas del orden/Autoridad (3) Aprendizaje (estudiante, aprendiz) (4) Enseñanza (docente, maestro) (5) Creación (artista, escritor/a, inventor/a, etc.) (6) Comercio (7) Actividades domésticas (8) Servicios (9) Otras/No determinado: _____

g. **V45-V49** | Estatus social de los personajes

El concepto detrás de esta variable dependiente, con el valor perdido de «No aplica», nace de la sociología, en la que el estatus describe la posición social que un individuo ocupa dentro de una sociedad o en un grupo social de personas. Se trata de una evaluación discrecional del estatus en el que se representan a los personajes principales y secundarios de los libros en medio del ecosistema creado en cada una de las historias encarnadas en el corpus. Al momento de codificar esta variable, prestamos atención al respeto relativo, la competencia y la atención brindada a las personas, grupos y organizaciones en una sociedad (Sauder *et al.*, 2012).

El estatus puede ser asignado (lo que resulta de factores sociales previos que no son elegidos por el individuo) o adquirido (que se obtiene a partir de acciones o méritos ganados por el propio individuo), y conlleva un cierto nivel de prestigio y/o autoridad, ya sea en el ámbito profesional o en la interacción cotidiana. Así, las ideas y convicciones sobre quién es o debe ser más o menos apreciado socialmente, se desprenden de valores usualmente compartidos entre las personas que forman parte de un grupo (características como la honorabilidad, el liderazgo, la obediencia o la inteligencia serán valorados de manera distinta en diferentes culturas) (Ridgeway & Correll, 2006).

De esta manera, se usan jerarquías de estatus para decidir quién puede o debe controlar o tener acceso a los recursos valiosos, no solo de tipo físico, sino también simbólico y exclusivo, de manera que se mantienen sistemas de estratificación social que permiten que

la desigualdad en la sociedad parezca natural y justa. Todas las sociedades humanas parecen mantener diversas formas de jerarquías de estatus, lo que otorga beneficios a quienes ocupan los escaños más altos (Bourdieu, 2001), como una mayor aprobación social, más recursos, y una influencia y libertad que supera a las de aquellos que ocupan los peldaños más bajos. En la aplicación práctica, podríamos tener personajes con estatus «Alto» si fueran jefes, dueños, dioses, líderes, etc.; personajes de estatus «Medio» si es que estos ejercen poder sobre unos personajes, pero responden a la autoridad de otros (como supervisores o lugartenientes), y personajes de estatus «Bajo», que solamente responden a autoridades ajenas, como peones o aprendices. Finalmente, contamos con el valor perdido de «No aplica» cuando no queda claro ni se especifica el estatus del personaje analizado.

Variable	Indicadores
V45-49 Estatus social de los personajes (protagonistas, antagonista y secundarios)	(1) Alto (2) Medio (3) Bajo (4) No aplica

h. **V50-V54** | Uso y dominio de espacios de los personajes

Anclamos los modelos de uso o dominio en el espacio como «Interior o ámbito privado» y «Exterior o ámbito público» (que tradicionalmente se segregan a partir del género femenino y masculino respectivamente) no solo en estudios previos sobre literatura infantil (Hamilton *et al.*, 2006; Paynter, 2011), sino también en investigaciones sobre el uso escolar de los patios de juegos (Saldaña Blasco, 2018; Tomé & Subirats, 2010), donde se suele terminar dividiendo el espacio entre centro (para los niños) y periferia (para las niñas) (Barquín, 2015; Saldaña Blasco, 2018), así como en otras representaciones (J. Anderson *et al.*, 1984; Blanco, 1994; López-Navajas, 2014). En el análisis de esta variable hablamos del espacio físico interior o exterior y el espacio simbólico de lo público y lo privado. Esta variable es de tipo dependiente, y no cuenta con valores perdidos.

Variable	Indicadores
V50-54 Uso y dominio de espacios de los personajes (protagonistas, antagonista y secundarios)	(1) Interior o ámbito privado (2) Exterior o ámbito público (3) Ambos/Indiferente

i. **V55-V56** | Composición familiar de protagonistas

Armamos esta variable a partir de la nomenclatura utilizada en *Familia y sociedad* (Martín López, 2000) y la complementamos con la diferenciación de estructura del hogar hecha en el censo 2011 del Instituto Nacional de Estadística de España (INE, 2011). Las variables **V55-V56** | FAMILIA son dependientes, con el valor perdido de «No se menciona/Otra composición familiar», agrupados en un solo indicador por esta precisa razón.

Variable	Indicadores
V55-56 Composición familiar de protagonistas	(1) Familia monoparental (no aparecen otros elementos familiares) (2) Familia de padres separados/divorciados (3) Familia nuclear tradicional (4) Familia extendida (5) No se menciona/Otra composición familiar

j. **V69-73** | Tipología de los personajes

La variable en la que clasificamos a los personajes según la esfera de acción en la que se desempeñan a lo largo de cada historia es dependiente, cerrada y politómica, basada en la clasificación hecha por Vladimir Propp (1981) y enriquecida con la perspectiva de López Tamés (1990). Propp fue el primer autor en sistematizar la estructura de los cuentos maravillosos en su *Morfología del cuento* (Levi-Strauss, 1982), y en su análisis, explica que las situaciones retratadas en este tipo de narraciones son llevadas a cabo por alguna variante de los siete tipos de personajes que identifica, como explica López Tamés:

La acción de todos los cuentos maravillosos se desarrolla en los límites de estas funciones, cuyo reparto entre los personajes origina siete esferas de acción, siete protagonistas: el héroe, el falso héroe, el agresor, el donante, el auxiliar maravilloso, el personaje buscado, el mandatario. (López Tamés, 1990, pp. 42-43).

Si bien en la mencionada tipología no se establecen asociaciones de las funciones con personajes masculinos y femeninos, estas podrían desprenderse de conceptos más amplios como el binomio activo-pasivo o exterior/público-interior/privado (que vimos en variables anteriores. Ver: p. 128 y p. 131) para personajes masculinos y femeninos, respectivamente.

Variable	Indicadores
V69-73 Tipología de los personajes	(1) Agresor o malvado (2) Donante (3) Auxiliar (4) El personaje buscado (princesa y/o su padre) (5) Ordenante o mandatario (6) Héroe (7) Falso héroe (8) No aplicable

2.6.2.4. El narrador

En el mundo de la literatura infantil, el narrador es “ese personaje ficticio en que el autor se transforma” (Kayser, 1977, p. 72) y es usualmente visto por el lector como el poseedor de la verdad, un recipiente de sabiduría con “una comprensión absoluta del significado del cuento. [El lector] considera natural la omnisciencia cognoscitiva del narrador y su participación en una realidad absoluta.” (Bortolussi, 1987, p. 126).

Algunos elementos que utilizamos en el análisis del narrador de los libros de nuestro corpus son los pronombres, los verbos performativos⁶², las huellas en el discurso de un juicio subjetivo o apreciación moral por parte del narrador, las alusiones de cualidad y cantidad en el texto, etc. Todos estos ejemplos se traducen en siete variables y sus respectivos indicadores en nuestra GRG para determinar, a través de los cruces correspondientes, la representación de género que el narrador de un libro proyecta a sus lectores/as.

a. V57 | Tipo de narrador

Esta variable independiente, con el valor perdido de «Otros/Más de un narrador», responde a la tipología establecida por Genette (1989a) de lo que él llama historia o diégesis, es decir, la sucesión de acontecimientos que el relato⁶³ narra. Podemos interpretarla como la voz narrativa, que nos ayuda a “descifrar quién cuenta y la situación que adopta. [...] Hay dos posibilidades: el narrador ausente de la historia que cuenta y el narrador presente como personaje en la historia que cuenta.” (Lluch, 2003, p. 64).

Como ya adelantábamos en la cita, la variable del tipo de narrador cuenta con dos indicadores mutuamente excluyentes que denotan el tipo de narrador en cada libro:

⁶² Aquellos que cuando se enuncian producen un cambio en la realidad; sirven para hacer algo o producir algún efecto. El ejemplo típico es la frase “Los declaro marido y mujer” en una ceremonia matrimonial. En el contexto de un libro infantil podría tratarse de un antagonista que le “prohíbe” al protagonista realizar una acción, y esto opera como móvil y motivo de la trama.

⁶³ También llamado «discurso narrativo», se trata del enunciado narrativo que cuenta lo que sucede en la historia.

intradiegético o extradiegético. El intradieгético es un narrador que forma parte de la historia que relata (puede ser el/la protagonista, un personaje o un testigo), mientras que el narrador extradiegético no participa de los hechos relatados (es decir, se halla fuera de la historia contada). Esta diferenciación nos permitirá analizar si existe un sesgo en la representación de género cuando el narrador participa o no de la historia relatada.

Variable	Indicadores
V57 Tipo de narrador (Genette, 1989a)	(1) Intradiegético (2) Extradiegético (3) Otros/Más de un narrador

b. **V58** | Género del narrador

Esta variable se configura como dependiente del tipo de narrador identificado en la variable anterior (V57). Los dos primeros indicadores de esta variable (narrador «Masculino» o «Femenino») permitirán identificar si el género del narrador juega un papel relevante en la representación de género proyectada, como ya han sugerido investigaciones en el pasado (Antón Vázquez, 2016; Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Olid, 2008). Tenemos, además, un tercer indicador que es un valor perdido: «No se menciona/No se puede inferir», el cual marcaremos si el género del narrador no se evidencia en la narración.

Variable	Indicadores
V58 Género del narrador	(1) Masculino (2) Femenino (3) No se menciona/No se puede inferir

c. **V59-V60** | Autoimagen de protagonistas

Esta variable aplica sobre todo cuando se trata de narraciones intradieгéticas en las que el/la protagonista es quien narra la historia. Los indicadores evalúan la imagen que el o la protagonista tiene de sí mismo/a a través de sus comentarios o diálogos. Encontramos, así, tres indicadores de autoimagen del narrador/a: «Positiva/Equilibrada», «Negativa» o «No se evidencia» como tercer indicador y valor perdido (caso que se da generalmente en historias con un narrador extradiegético).

Se establece esta diferenciación pues estudios previos (sobre todo en libros para adolescentes, pero también en historias para lectores más jóvenes) (Díaz-Plaja, 2011a; Olid, 2008) han hallado que cuando el/la protagonista es de género femenino, ella suele

manifestar inseguridades y una autoimagen no del todo positiva, que es lo que mueve buena parte de la historia y que a menudo se apoya en representaciones tradicionales de género.

Variable	Indicadores
V59-60 Autoimagen de protagonista/s	(1) Positiva/Equilibrada (2) Negativa (3) No se menciona/No se puede inferir

d. **V61-63** | Descripción de los personajes

El lenguaje es una herramienta de comunicación que cada cultura produce según sus necesidades y su sociedad. Sin embargo, es mucho más que eso. En el caso del castellano, el lenguaje se apoya en el masculino genérico como un dispositivo generalizante, pero más que generalizante, en muchos casos es excluyente e invisibilizador de lo femenino, con un poder particular para subordinar y excluir a las mujeres (Butler, 2007). Esto resulta en una experiencia humana habitualmente androcéntrica (Ver: p. 135).

En la literatura, así, encontramos tres formas en que el narrador se ocupa de describir a sus personajes: «Apariencia física», «Capacidades o aptitudes» y «Actitudes». En tal sentido investigaciones previas (Colomer & Olid, 2009; Newman *et al.*, 2008) han encontrado que a menudo se describe físicamente más a los personajes femeninos, mientras que se presta mayor atención a las capacidades de los personajes masculinos y se describe más o menos equitativamente las actitudes de ambos.

Esta variable es dependiente, de opción múltiple y sin valores perdidos. Toma en cuenta las descripciones que hace el narrador de los personajes a lo largo del texto y deja entrever detalles sobre la percepción del mundo que tiene y la manera en que valora a los personajes masculinos y femeninos de la historia.

Variable	Indicadores
V61-63 Descripción de los personajes (protagonistas y antagonista)	(1) Apariencia física (2) Capacidades o aptitudes (3) Actitudes

e. **V64** | Androcentrismo en la narración

El androcentrismo es una perspectiva y una práctica que “estimula la manera de observar la vida social y en la sobrerrepresentación de la experiencia masculina para explicar también a las mujeres y a lo humano.” (Blazquez Graf & Castañeda Salgado, 2016, p. 78) (Ver: ANEXO I, p. 376, para una definición más concisa).

Esta variable, de elección múltiple y sin valores perdidos, nos ayuda a diagnosticar la representación de género en los libros del corpus al identificar si la visión del mundo se plantea desde la perspectiva masculina (Eichler, 1991)⁶⁴. A través de los indicadores que operativizan la variable evaluamos la manera en que el narrador retrata el universo de cada historia a través de la forma en que se expresa y las palabras que utiliza.

La propuesta de esta variable se refuerza con lo planteado por Marina Subirats en torno a la transmisión y aprendizaje de los géneros (Subirats, 2013) y la concepción de que “Las mujeres somos colocadas en la construcción del lenguaje como un elemento secundario y nos enseñan desde pequeñas que cuando alguien utiliza el masculino genérico, también se está refiriendo a nosotras, aunque estemos invisibilizadas.” (Dolera, 2018, p. 23).

Para establecer los indicadores de androcentrismo en esta variable observamos cuestiones como si el narrador utiliza el «Masculino genérico» (Eichler, 1991) en lugar de palabras más precisas e inclusivas (*profesorado*, en lugar de *profesores*; *colegas* en lugar de *compañeros*, por ejemplo), sin tomar en cuenta la presencia de mujeres. Más concretamente, en este primer indicador Espín *et al* (1996) se refieren a palabras específicas como los sustantivos (por ejemplo, *hermanos* para referirse a hermanos y hermanas), determinantes (p. ej.: *los niños* en lugar de *las niñas y los niños*), adjetivos (*estudiantes comprometidos* en lugar de *estudiantes comprometidos y comprometidas*), verbos (*¡corran todos!*, cuando se habla a un grupo de mujeres), cargos y profesiones, etc.

El segundo indicador es el «Orden de prelación» con el que se designa a los personajes, nombrando permanentemente a un sexo primero, ya sea en “el orden sistemático en la escritura (por ejemplo, *chico/chica; hombre/mujer*) o en la subordinación moral de un género al otro (*el hombre y su mujer, o el perro y su ama*).” (1996, p. 115).

Nuestro tercer indicador refiere la «Visibilidad de los personajes femeninos» en los textos: si el narrador menciona personajes femeninos como parte del universo o si solo cumplen un papel accesorio o funcional para llevar adelante la historia en un universo narrativo mayormente masculino. Por último, tenemos un cuarto indicador que marcaremos cuando «No se evidencia un androcentrismo en la narración» de las historias.

⁶⁴ Eichler *et al* (1991, pp. 19-20) nos explica que el androcentrismo es, básicamente, una visión del mundo en términos masculinos, en donde se reconstruye el universo social desde la perspectiva masculina. Más específicamente, construye el ego (la instancia psíquica que, en el psicoanálisis de Freud, se reconoce como el yo) general como masculino en lugar de femenino, mientras que, al mismo tiempo, afirma su aplicabilidad general. Esto resulta en una invisibilización de lo femenino y en la consecuente predominancia de los intereses masculinos sobre los femeninos.

Variable	Indicadores
V64 Androcentrismo en la narración	(1) Masculino genérico (palabras precisas e inclusivas, sustantivos, verbos, determinantes, adjetivos, etc.) (2) Orden de prelación (orden de escritura, subordinación) (3) Visibilidad de personajes femeninos (¿Se menciona mujeres? ¿Aparecen mujeres como parte del mundo o solo tienen una funcionalidad particular o accesoria?, etc.) (4) No se evidencia androcentrismo en la narración.

- f. **V68** | Comentarios o actitud del narrador hacia personajes o acciones que desafían roles y estereotipos de género

En esta variable analizamos y registramos la manera (positiva o negativa) en que el narrador se expresa sobre personajes o acciones que desafían roles y estereotipos de género (RyEG). Para analizar esta variable tomamos notas sobre la forma en que el narrador se expresa ante la ruptura de la norma (personajes o acciones que desafían RyEG): si sus comentarios son «positivos», «negativos» o «ecuánimes».

Variable	Indicadores
V68 Comentarios del narrador hacia personajes y acciones que desafían roles y estereotipos de género	(1) Comentarios positivos (2) Comentarios negativos (3) No se comenta/Comentarios ecuánimes

Luego de cada gran categoría (Elementos extratextuales, Paratextos, Personajes, Narrador) y de sus respectivas subcategorías (las variables) tenemos un apartado en el cual podemos consignar observaciones en torno a la representación de género proyectada en ellas o tomar nota de citas textuales relevantes para el análisis de la representación de género en los libros del corpus. Estas observaciones serán de utilidad al interpretar y discutir los resultados obtenidos de la recolección de datos.

2.6.2.5. Variables complementarias en torno a la representación de género

Cerramos la grilla (y el respectivo cuestionario en el soporte digital. Ver: 2.5.3.1.) con una última categoría complementaria, en la cual planteamos una serie de variables que reforzarán los resultados obtenidos en las cuatro categorías anteriores y que se establecen en términos de contextualización y evaluación complementaria luego de realizar las tres lecturas de los libros del corpus (Ver: 2.5.4.).

Estas preguntas nos ayudarán para establecer una percepción general y relacionarlas con los datos obtenidos en las primeras categorías. Con estas variables terminamos de redondear el diagnóstico que luego discutiremos y que aportará mayor solidez a las conclusiones del estudio. En esta sección planteamos la apreciación general de la representación de género en cuanto a las aventuras que viven los personajes, su capacidad de agencia o el poder que ostentan a lo largo de las narraciones, además de cuestiones como los roles y estereotipos reproducidos o si se percibe un balance en la visibilidad, presencia y relevancia de los personajes femeninos y masculinos en cada historia.

En las tres primeras variables de esta categoría hemos establecido tres valores simplificados y generalizadores que son equivalentes: (1) Si los personajes masculinos muestran mayor incidencia del marcador analizado (la variable), (2) Si los personajes femeninos muestran mayor incidencia del marcador analizado, o (3) Si no hay diferenciación según el género del personaje en cada uno de los marcadores analizados.

Finalmente, las dos variables que cierran la GRG fueron una adición de la última etapa de construcción de la GRG, pues en el análisis piloto que hicimos con la primera versión de la herramienta, así como en las entrevistas que nos brindaron los revisores (Ver: ANEXO IX, p. 394) para evaluar la validez y confiabilidad de la herramienta (Ver: 2.7.1.), se nos hizo patente que las variables e indicadores establecidos podían terminar pasando por alto elementos de la representación de género que solo se perciben de manera cualitativa al leer un libro como conjunto en lugar de desagregando los diversos indicadores.

Optamos por centrarnos en las dos cuestiones más evidentes en el diagnóstico de la representación de género en un libro de literatura infantil: los roles y estereotipos de género sobre los cuales operan los personajes, y si la presencia de personajes masculinos y femeninos en el universo narrativo es balanceada, considerando también la importancia de los papeles que cada uno desempeña.

a. **V65** | Aventuras de los personajes

La primera variable de esta categoría (al igual que las dos siguientes) es independiente y politómica, sin valores perdidos y cuenta con tres indicadores que serán similares en las siguientes dos variables, aunque poniendo el foco en un marcador de la representación de género distinto en cada una.

En **V65** | AVENTURAS, cabe establecer qué es lo que observaremos. Al hablar de “aventuras” nos referimos, planteándolo en su mínima expresión, a las cosas que “les suceden” a los personajes. La división a la que hacemos referencia surge en el siglo XIX, “cuando se asentaron muchas de las características de la literatura infantil actual, aparecieron una serie de géneros literarios destinados específicamente a niños o a niñas.”

(Fernández Mosquera *et al.*, 2004, p. 47). Asimismo, tomamos la designación de “aventuras” de investigaciones previas (Schools, 2018; Singh, 1998), en las que se ha hallado que los personajes masculinos, además de tener más posibilidades de ser protagonistas de las historias infantiles (hipótesis que comparte nuestra tesis), tienen roles que acostumbran ser más activos, y las situaciones que viven, más dinámicas.

De esta manera, mientras leemos los libros del corpus prestamos atención a lo que le sucede a los personajes masculinos y femeninos (las aventuras que viven) y anotamos si hay diferenciación según su género.

Variable	Indicadores
V65 Aventuras que tienen los personajes	(1) Los personajes masculinos tienen más aventuras (2) Los personajes femeninos tienen más aventuras (3) No hay particular diferenciación en las aventuras que viven los personajes según su género

b. **V66** | Independencia y agencia de los personajes

Se trata de una variable independiente y politómica, sin valores perdidos, con indicadores similares a **V65** | AVENTURAS: (1) «Los personajes masculinos tienen mayor independencia y agencia», (2) «Los personajes femeninos tienen mayor independencia y agencia», y (3) «No hay particular diferenciación en la independencia y agencia de los personajes según su género» durante la historia.

Para establecer la independencia de los personajes, nos centramos en la libertad de movimiento que tienen, si tienen que pedir permiso a una autoridad o figura parental para salir o hacer cosas, o si toman decisiones de manera autónoma y habitual.

En cuanto al concepto de agencia, nos remitimos al planteamiento sociológico de la capacidad de un agente⁶⁵ (en este caso, un personaje) para actuar en el mundo. La agencia supone “las dotaciones, los sistemas de creencias, las capacidades de autorregulación y las estructuras y funciones mediante las cuales se ejerce la influencia personal” (Bandura, 2001) en el mundo que rodea a una persona. Aplicado al universo narrativo de los libros del corpus, la agencia remite a la capacidad de tomar acción de manera intencionada (Zavala Berbena & Castañeda Figueiras, 2014) con el objetivo de lograr propósitos o metas a través de la reflexión y razonamiento propios.

⁶⁵ En sociología, un agente es un individuo que se conecta con una estructura social (Bandura, 2001).

Variable	Indicadores
V66 Independencia y agencia de los personajes	(1) Los personajes masculinos tienen mayor independencia y agencia (2) Los personajes femeninos tienen mayor independencia y agencia (3) No hay particular diferenciación en la independencia y agencia de los personajes según su género

c. **V67 | Ostentación del poder de los personajes**

La tercera variable de esta categoría es también independiente y politómica, sin valores perdidos, y lidia con el poder que demuestran u ostentan los personajes a lo largo de las historias en cuanto a cuestiones como la toma de decisiones, los puestos de poder que tienen, su relevancia para la historia, etc. La fórmula de los indicadores de la variable es la misma que en las dos anteriores: (1) «Los personajes masculinos tienen más poder», (2) «Los personajes femeninos tienen más poder», o (3) «No hay particular diferenciación según el género de los personajes No hay particular diferencia en cuanto al poder que ostentan los personajes según su género».

Lo primero en lo que aterrizamos para la conceptualización **V67 | PODER** es el significado del poder, que en clave de ciencias sociales y políticas, es la capacidad de un individuo para influir (habitualmente de manera asimétrica) en el comportamiento de otros y lograr producir un cambio que no se daría de otra manera (Montbrun, 2010). Con esto clarificado, pasamos a identificar el poder de los personajes en los libros del corpus, para lo que nos preguntamos qué tipo de poder se puede ostentar en un escenario como la narrativa infantil, y encontramos que los conceptos de poder simbólico⁶⁶ y poder real⁶⁷ nos fueron de utilidad para lo que queríamos observar en esta variable.

Para redondear lo observado en esta variable, nos quedamos con la idea planteada por Foucault, quien sostiene que “En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en una determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, sabemos quién no lo tiene.” (Foucault, 2001, p. 31) y esto lo pusimos en el contexto del diagnóstico al que nuestra tesis busca arribar.

⁶⁶ El poder simbólico suele ser invisible y solo se puede ejercer en complicidad con los demás agentes involucrados (Bourdieu, 2000), por lo que se percibe como natural y se lleva a cabo de manera inconsciente tanto por los que lo ejecutan como por quienes son instados en cada caso.

⁶⁷ El poder real denota una relación procesal y jerarquizada (Montbrun, 2010) que habitualmente resulta en la obediencia o en la imposición de la voluntad de una parte, incluso contra toda resistencia (Weber, 1993), a través de varios medios (como la persuasión, los castigos o un orden institucional preestablecido).

Variable	Indicadores
V67 Ostentación del poder de los personajes	(1) Los personajes masculinos tienen más poder a lo largo de la historia (2) Los personajes femeninos tienen más poder a lo largo de la historia (3) No hay particular diferencia en cuanto al poder que ostentan los personajes según su género

d. **V74| Representación de género en cuanto a roles y estereotipos**

Esta variable es dependiente, politómica y sin valores perdidos. Luego de haber hecho las tres lecturas de los libros y repasado los apuntes tomados, V74| RYEG observa, a manera de percepción general, qué tanto se apoya una historia en roles y estereotipos de género: si se reproducen o se perpetúan (indicador «Tradicional»), o si, por el contrario, se desafían (indicador «No tradicional»). Puede darse el caso de que en una historia se reproduzcan algunos RyEG pero se desafíen otros, o que simplemente no se evidencie reproducción o perpetuación de RyEG, con lo que tendríamos una analogía de “suma cero”⁶⁸, la cual está plasmada en el tercer indicador de la variable: «Neutral/Equitativo».

Variable	Indicadores
V74 Representación de género en cuanto a roles y estereotipos	(1) Tradicional (2) No tradicional (3) Neutral/Equitativo

e. **V75| Balance en la representación de género**

La última variable de nuestra Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG) es dicotómica —por lo tanto, sin valores perdidos— y nos permite un espacio para reflexionar, directamente, en torno al balance en la representación de género de cada libro en su conjunto en aspectos como la visibilidad, presencia y relevancia de personajes femeninos y masculinos en las historias. Esta variable nos servirá para complementar los hallazgos del diagnóstico de las primeras cuatro categorías, y si nos encontramos frente a un universo narrativo masculinizado o feminizado y el efecto que esto tiene en la representación global de género que se proyecta en cada libro.

⁶⁸ El concepto de “suma cero” proviene de la teoría de los juegos (área de la matemática aplicada que trabaja con modelos que estudian las interacciones en estructuras formalizadas de incentivos) y describe el escenario en el que la ganancia o pérdida de un participante se equilibra con las ganancias o pérdidas de los demás participantes (Westreicher, 2017).

Variable	Indicadores
V75 Balance en la representación de género (visibilidad, presencia y relevancia de personajes)	(1) Balanceada (presencia y relevancia similar de personajes masculinos y femeninos) (2) No balanceada (universo narrativo masculino o femenino)

En el ANEXO III (p. 383) se consigna la GRG completa, con las categorías, variables e indicadores que permitirán la codificación de los libros y la consiguiente evaluación de la representación de género en el corpus del estudio.

2.6.3. Cuestionario para la evaluación de la representación de género en libros de narrativa infantil

Para operativizar la herramienta de recolección de datos convertimos la GRG (nuestro instrumento) en un cuestionario digitalizado en la aplicación Google Forms (Ver: 2.5.3.1.) a razón de la facilidad que esto suponía al momento de la codificación de cada uno de los libros. Cada variable de la GRG se convierte en una pregunta, y sus respectivos indicadores son las opciones que marcaremos en el cuestionario. Cada cuestionario terminado es la ficha del correspondiente libro analizado y empezará con la información bibliográfica del mismo. Esta primera sección cumple funciones meramente organizativas, que no es relevante para el análisis del corpus seleccionado pero que servirá para identificar los textos analizados. Cumplimentados estos datos, el cuestionario pasa a abordar los elementos que permitirán analizar la representación de género proyectada en el corpus; es decir, las variables de la GRG. A diferencia de la grilla (GRG), que se guía por la temática a observar en las categorías planteadas, el cuestionario tiene un abordaje más práctico e intuitivo, que facilita la recolección de datos.

Las categorías de *Elementos extratextuales*, *Paratextos* y *Narrador* sí responden al orden establecido en la GRG; sin embargo, la categoría de *Caracterización de personajes* y las variables complementarias se guían por la composición narrativa de cada material, en tanto la pauta del orden del análisis responde a cada personaje: protagonistas, personajes secundarios y antagonista, tanto en las preguntas cerradas dicotómicas como las politómicas y las de elección múltiple (Ver: 2.6.3.2). En las preguntas más complejas hemos previsto un espacio para elaborar un desarrollo escrito que nos permita contextualizar lo codificado.

El cuestionario inicia con los datos correspondientes a la publicación de cada uno de los libros del corpus de investigación, para luego pasar al planteamiento de las variables que nos

permitirán llevar a cabo un diagnóstico cabal de la representación de género proyectada en los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria.

2.6.3.1. Ficha bibliográfica de los libros que conforman el corpus

Esta primera sección del cuestionario no aporta datos de recolección para el análisis. En cada ficha bibliográfica se especifica el corpus al que pertenece cada libro, seguido de datos como el nombre del autor/a, el título de la obra, su año de publicación, el nombre del ilustrador/a, la editorial que lo publicó, la colección a la que pertenece, etc.

A fin de identificar cada uno de los libros es necesario asignar un código a cada caso (recordemos que un libro equivale a un caso en la sistematización de los resultados) y consignar toda la información bibliográfica al inicio de los cuestionarios. Las iniciales C, M y E se refieren al subcorpus al que pertenece cada libro: **C**ritica (libros premiados), **M**ercado (libros más vendidos) y **E**scuela (planes lectores de escuelas públicas), respectivamente. Junto a la primera letra de identificación, se puede observar un número que corresponde a cada título. En el ANEXO II (p. 379), se presenta la lista completa de los libros del corpus y el subcorpus al que pertenecen, además de los mencionados datos bibliográficos. A continuación, un ejemplo de ficha bibliográfica; esta vez, el libro *Tocino y Chalona*, del subcorpus del Mercado:

Código del libro	Información bibliográfica	
M12	Título del libro	<i>Tocino y Chalona</i>
	Autor/a	Elizbeth Salazar
	Ilustrador/a	Carmen García
	Traductor/a	N/A
	Editorial	Norma
	Colección	Torre de papel amarilla
	Ciudad de publicación	Lima
	Año de publicación (edición)	2017

2.6.3.2. Tipos de preguntas del cuestionario de la GRG

A fin de hacer más reproducible la recolección de datos, en el cuestionario cada variable se presenta como una pregunta, las cuales pueden ser dicotómicas, politómicas o de elección múltiple, como veremos en las siguientes líneas.

a. Preguntas cerradas dicotómicas y politómicas

Estas preguntas están planteadas de manera que la respuesta debe encontrarse en la serie de opciones presentadas, las cuales son mutuamente excluyentes (es decir, solo se puede marcar una alternativa). Las preguntas cerradas dicotómicas están compuestas por dos opciones entre las que solo se puede seleccionar una. Un ejemplo de pregunta cerrada dicotómica que encontraremos en nuestro estudio es la que refiere al género de los personajes de un libro (variables **V15-V19** de la GRG. Ver: p. 125 para la explicación de esta variable), en que solo se puede marcar «Femenino» o «Masculino», uno u otro.

Por su parte, las preguntas cerradas politómicas ofrecen diversas posibilidades alternativas de respuesta cuyos matices han sido previamente establecidos (López-Roldán & Fachelli, 2015a), y solo se puede marcar una de las respuestas (ya que son excluyentes entre sí). Un ejemplo de pregunta cerrada politómica se encuentra en la pregunta que corresponde a la **V08 | TÍTULO** de la GRG: “Presencia de personajes en el título del libro” (ver: p. 119 para el desarrollo de los elementos analizados en esta variable); las posibilidades ofrecidas en la mencionada variable suponen marcar si en el título de un libro se listan personajes (1) Masculinos, (2) Femeninos, (3) Ambos u (4) Otros (cosas o animales que no tienen género) y solo se puede elegir una de las cuatro alternativas.

b. Preguntas cerradas de elección múltiple

Las preguntas de elección múltiple permiten marcar más de una alternativa en una lista previamente establecida por la investigadora; es decir, las respuestas no son excluyentes entre sí (Corral, 2010; López-Roldán & Fachelli, 2015a). En nuestra investigación, el planteamiento de preguntas de respuesta múltiple responde a cuestiones que no es posible limitar a una respuesta, como los rasgos de personalidad de los protagonistas, antagonista y personajes secundarios de un libro (**V20-24**, ver: p. 125 para la acotación de la variable y sus respectivas alternativas), en las que se plantean 14 posibilidades de respuesta que abarcan desde la (1) valentía hasta la (11) agresividad, pasando por rasgos de personalidad como el (3) liderazgo, la (4) inteligencia o la (9) timidez.

Con respecto a la manera de sistematizar las preguntas planteadas por el cuestionario de la GRG, los datos para el análisis se obtendrán a partir del conteo de ocurrencias de cada una de las variables, y se harán cruces entre variables dependientes e independientes (ver: 2.5.2.), como corresponde a una metodología de análisis de contenido que utilizamos en nuestro estudio. La tipología de las variables arriba descritas se indicará en cada uno de los apartados

que explicitan los componentes de la GRG, y los cruces entre ellas brindarán los ingredientes para identificar relaciones significativas que permitirán el análisis de las representaciones y modelos de género proyectados en los libros del corpus.

En el apartado a continuación se describe cada variable, se especifica el tipo de variable del que se trata y se detallan los indicadores que permiten la evaluación de la representación de género en cada aspecto (categoría) de la herramienta construida. Para observar la GRG completa, ver el ANEXO III (p. 383).

2.6.4. Refinamiento de la grilla

Construimos una primera versión de la herramienta con tres de las cuatro categorías de análisis (paratextos, personajes y narrador) y que contenía 70 variables. En esta primera versión se prestaba mucha más atención a la caracterización de los personajes, sobre todo a los personajes secundarios. Sin embargo, al valorar la relevancia de cada elemento y el peso de los personajes secundarios en el análisis final, hallamos que algunas variables eran difícilmente cuantificables y poco significativas para determinar la representación de género en los libros, por lo que decidimos reducir la cantidad de personajes que se analizarían y centrarnos en las variables que ahora componen la GRG. Además, atendiendo a una de las preguntas de investigación —que los libros de autores peruanos presentarían una representación más tradicional del género—, agregamos una variable dicotómica sobre la nacionalidad de quienes escriben los textos: «Peruana» o «No peruana».

Con esta nueva versión de la grilla hicimos una primera prueba de codificación con poco más del 10 % de los libros del corpus (N=10) para determinar la lógica y claridad de las preguntas presentadas. Hallamos que muchos de los referentes utilizados como indicadores eran ambiguos. Asimismo, notamos que algunas de las variables podían resultar en dobles cuantificaciones debido a la forma en que estaban planteadas, por lo que pasamos a refinar la GRG y a modular algunas de las variables y sus respectivos indicadores para eliminar ambigüedades y facilitar la comprensión y aplicación de la grilla en el futuro.

Entre las variables que requirieron mayor acotación se encontraba la de subgénero narrativo, ya que existen numerosas clasificaciones que atienden a periodos históricos, corrientes de estudios literarios, cuestiones de mercadeo, etc., y optamos por la que más se acercaba a nuestro objeto de estudio y a lo que ofrecía nuestro corpus. La categoría final de subgéneros literarios partió de la clasificación de Schon y Corona (1996), pero a consecuencia del tipo de libros del corpus, las características del universo del plan lector peruano y los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación de nuestro estudio, decidimos replantear algunos de los indicadores de esta variable, como por ejemplo, el de la literatura tradicional, a la que

agregamos la literatura de refundición (ver: p. 113), pues una de nuestras hipótesis plantea que los libros de temática histórica o del subgénero de «Literatura tradicional y de refundición» proyectarían una representación de género más tradicional y desigual que los de temática contemporánea.

Luego de la revisión, y una vez aprobada la versión final de la GRG, hicimos una segunda prueba con otro 10 % del corpus (N=9) para afinar los últimos detalles de la grilla y poder pasar a la codificación de resto de los libros elegidos.

Durante la codificación final se nos hizo evidente que en varios de los libros existían elementos adicionales en común que daban cuenta de la representación de género, como la independencia y agencia de los personajes (Ver: 2.6.2.5., p. 139), o las aventuras que tenían (Ver: 2.6.2.5., p. 138); como las actitudes y comentarios frente a situaciones estereotípicas y no estereotípicas, o el androcentrismo en la narración, y estas se anotaron en las variables V65-V67 del cuestionario, sin indicadores cuantificables, pero que servirían para el posterior análisis y discusión de la representación de género en los libros del corpus.

En nuestra última versión de la GRG redondeamos la herramienta con una adición final de dos variables de percepción general (Ver: 2.6.2.5., p. 141) que giran en torno a los roles y estereotipos de género que se reproducen y a la presencia balanceada o no de personajes masculinos y femeninos a lo largo de cada historia.

2.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Según Krippendorff (2004), la fiabilidad de un estudio se debe sostener sobre una de tres pruebas, que buscan, respectivamente: estabilidad (diseño test-retest), reproducibilidad (diseño test-test) y exactitud (test estándar). En nuestra investigación optamos por la prueba de reproducibilidad, por ser esta una medida sólida de confiabilidad, además de ser la más viable por el carácter de individualidad que tienen las personas que eligen los libros que formarán parte de los diversos planes lectores escolares. La reproducibilidad, además:

Se refiere al grado en el que un proceso puede ser reproducido por diferentes investigadores, obteniendo el mismo o similares resultados. Los datos para medir la reproducibilidad provienen de dos codificadores que realizan el mismo test, es decir, que codifican el mismo texto, trabajando de forma independiente (test-test). (Alonso *et al.*, 2012, p. 34).

Así, llevamos a cabo la validación de la GRG a partir de la aplicación de la herramienta por lectores independientes. Elegimos una muestra de tres libros del corpus (uno por subcorpus) para que fueran leídos y codificados por dos revisores involucrados de una manera u otra en

la selección de libros de planes lectores. Estos revisores utilizaron la herramienta de recolección de datos (GRG) para diagnosticar la representación de género proyectada en su grupo de libros utilizando la misma metodología y herramienta aplicadas en nuestro estudio para validar la coincidencia en el análisis realizado previamente en la investigación de los mismos tres libros.

Este paso en el desarrollo de nuestra investigación es sumamente importante, porque “Fiabilidad y validez están interconectadas. Una baja fiabilidad haría dudosos los resultados del análisis de contenido y, por lo tanto, reduciría su validez.” (Alonso *et al.*, 2012). Si logramos que dos codificadores que aplican la misma herramienta (la GRG) de manera fiable y reproducible, entonces podemos sostener con mayor certeza el diagnóstico de la representación de género proyectada en los libros de literatura infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú que hemos realizado.

2.7.1. La revisión de la GRG

Las dos personas elegidas para hacer la validación de la herramienta debían provenir de distintas especialidades que representaran a algunos de los agentes a los que se dirige el diagnóstico de la GRG; esto es, docentes, mediadores/as, coordinadores/as, editores/as, escritores/as, bibliotecarios/as, etc.

Como adelantábamos líneas arriba, antes de entregar los tres libros elegidos a los revisores, habíamos codificado cada uno con la GRG para ratificar la reproducibilidad de la herramienta (es decir, que otros/as investigadores/as lleguen a los mismos resultados si utilizan la misma herramienta en el mismo grupo de libros), de manera que pudiéramos verificar qué tan reproducible era la grilla. El índice de reproducibilidad sería determinado a partir del porcentaje de coincidencia del análisis de los revisores con el realizado en nuestra investigación. De esta manera, la reproducibilidad podría ser, según los porcentajes:

Muy baja	16-31 % de coincidencia
Baja	32-47 % de coincidencia
Media	48-63 % de coincidencia

Medio alta	64-79 % de coincidencia
Alta	80-95 % de coincidencia
Muy alta	96+ % de coincidencia

Los profesionales seleccionados como revisores de la herramienta de recolección de datos respondieron a los siguientes perfiles:

a. Revisora n.º 1

Docente escolar de primaria, responsable de un plan lector en su escuela pública. La revisora contactada es responsable de plan lector de 5to de primaria (10-11 años) de una escuela emblemática de educación segregada. Esta condición es equivalente a la de una de las escuelas públicas cuyo plan lector analizamos íntegramente como parte del subcorpus de Escuelas Públicas.

b. Revisor n.º 2

Editor de libros literarios en una editorial transnacional con presencia en Perú y un catálogo de plan lector en constante reinvención y mejora. El revisor contactado es bachiller en Lengua y Literatura, con estudios de maestría en Estudios Culturales, así como en Literatura Infantil y Juvenil y Animación en la Lectura.

A cada revisor/a se le entregó una copia del cuestionario digital basado en la grilla (GRG) y se le impartió una capacitación sobre su uso para disipar cualquier duda en torno la aplicación. A continuación, se les encargó leer los libros y codificarlos para comprobar la coincidencia de sus respuestas con las del estudio.

Hacia el final de la mencionada capacitación, se les hizo una pequeña entrevista en torno a sus perspectivas sobre el plan lector que trabajan y su aplicación en el ámbito en que se desempeñan, de manera que, en el futuro, podamos saber en qué ámbitos de la elección de libros para planes lectores podemos incidir con nuestra herramienta (Ver: ANEXO IX, p. 394).

Finalmente, luego de que cada profesional hubiera leído y codificado los tres libros elegidos, se les solicitó una retroalimentación en cuanto a la herramienta y la facilidad de uso que hallaron, de manera que se pudiera dar un último ajuste al cuestionario, de ser necesario (Ver: ANEXO VIII, p. 393).

2.7.2. Resultados de la prueba de reproducibilidad de la GRG

Calculamos la reproducibilidad de la herramienta enfrentando las respuestas válidas marcadas por los revisores en las fichas de cada uno de los libros que se les entregó, con lo codificado por la investigadora en su propio análisis de los mismos libros. En las respuestas de opción múltiple calculamos la coincidencia porcentual de lo marcado por los revisores

frente a lo codificado por la investigadora. Promediamos a continuación estos porcentajes y utilizamos ese número como evidencia de lo reproducible de la herramienta (Ver: 2.7.1.)⁶⁹.

En todos los casos (los tres libros analizados por cada revisor) la coincidencia de los análisis con la herramienta (GRG) se ubicó dentro del rango considerado de **reproducibilidad medio alta**. Sin embargo, si desagregamos cada caso individual (el análisis de cada libro hecho por los revisores), encontramos que en dos de los tres libros analizados por el revisor y la revisora, las coincidencias fueron de más del 80 % (una **reproducibilidad alta**). El caso en el cual la reproducibilidad resultó ser más desafiante (coincidencia de más del 68 % de las respuestas del análisis, igual a una **reproducibilidad medio alta**) era un álbum ilustrado, lo cual puede llevarnos a pensar que hay elementos adicionales a considerar cuando se está analizando un libro en el cual ilustración y texto son complementarios, como sucede en este tipo de obra.

En la entrevista posterior a la revisión (Ver ANEXO IX, p. 394), ambos profesionales coincidieron en que la herramienta (GRG) era útil y fácil de utilizar, pero que una capacitación previa se hace necesaria; no solo en el uso de la GRG, sino también como vehículo para tomar conciencia de la importancia de la transversalidad de la perspectiva de género en la educación escolar (como ya lo indica el DCN y vimos en capítulos anteriores).

En sus entrevistas, el revisor y la revisora destacaron también lo conveniente del orden de los bloques de análisis (Elementos Extratextuales, Paratextos, Personajes, Narrador y Variables complementarias) para la facilidad del uso de la herramienta y cómo, a través de la observación desagregada de los elementos morfológicos de los libros analizados se fomenta la lectura crítica en las personas responsables de la selección de los libros que se leen como parte de los planes lectores escolares.

Finalmente, sugirieron dos elementos que pueden ser de utilidad en cuanto a la transferencia y aplicación de la herramienta en el futuro: por un lado, la docente mencionó que le sería de mucha utilidad tener algunos ejemplos de libros que toman en cuenta la perspectiva de género, de manera que pueda tener una referencia sobre la cual trabajar.

A partir de la prueba de reproducibilidad, y tomando en cuenta los rangos establecidos en el apartado anterior (Ver: 2.7.1.), llegamos a la conclusión de que la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG) de libros de narrativa infantil leídos como parte de los planes lectores peruanos sí es reproducible, y tomamos nota del efecto que la ilustración complementaria en un álbum ilustrado puede tener en la reproducibilidad de la herramienta.

⁶⁹ En el ANEXO VIII (p. 397) se puede apreciar el cuadro resumen de los resultados de coincidencia del análisis de los revisores con lo codificado en las fichas correspondientes en la investigación central.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Con el estudio que llevamos a cabo pudimos analizar marcadores de representación de género en 85 libros que forman parte de los diversos planes lectores de primaria en Perú (Ver: p. 98); esto lo realizamos a través de la herramienta creada: la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG). Los resultados obtenidos se organizan siguiendo el orden de las variables de la GRG, dividida en las cinco categorías desarrolladas en el capítulo anterior: elementos extratextuales, paratextos, caracterización de los personajes, narrador y las variables complementarias que cierran la grilla (Ver: 2.6.2.).

Para recapitular, las dos primeras categorías (elementos extratextuales y paratextos) abordan cuestiones como el género de quienes escriben, la presencia de personajes en lo textual y lo gráfico, su protagonismo y la forma en que se representan. En líneas generales, el análisis dejó ver que los personajes masculinos tienen una evidente prevalencia, con mayor presencia tanto en los paratextos icónicos (ilustraciones) como verbales.

En la tercera y cuarta categoría de la GRG (la que contiene mayor cantidad de variables) examinamos los elementos distintivos de la representación de género en los personajes, como las actividades que llevan a cabo, los comportamientos que muestran, la manera en que expresan sus emociones y los rasgos de personalidad que los caracterizan, además de la manera en que el narrador presenta el universo narrativo y el lenguaje que utiliza. Los resultados de estas dos categorías son más matizados, precisamente por el detalle que observan los marcadores planteados

Finalmente, la última categoría aborda algunos aspectos complementarios para diagnosticar la representación de género, como lo pueden ser la participación y visibilidad que tienen los personajes en las historias en general según su género, el tipo de aventuras que viven, su independencia y agencia, así como el poder que ostentan a lo largo de cada libro. La grilla cierra con dos variables que nos llevan a poner atención a la representación de género en los textos desde una perspectiva global en lugar de la focalización (es decir, que miran aspectos muy pormenorizados como las ocupaciones o los roles que cumple un personaje en particular) que caracteriza a las variables de las cuatro primeras categorías de la GRG.

Luego de procesada toda la información, nuestro análisis tiene cuatro partes, cada una de las cuales aportará en la puesta en contexto y discusión de los resultados. Así, primero consignamos las distribuciones de frecuencias de los marcadores identificados en la recolección de información: se trata de un análisis estadístico descriptivo de cada variable individualmente (Ver: 3.1.).

A continuación, avanzamos a un nivel más complejo de análisis estadístico, aquel en el que se cruzan las variables que nos darán la información más relevante para el diagnóstico de la representación de género proyectada en los libros del corpus. (Ver: 3.2.).

Una vez hechos los cruces, elaboramos los perfiles de cada subcorpus de nuestra investigación para hacernos una idea de dónde está el mayor desbalance y desigualdad en la representación de género y saber, hacia el futuro, en qué sectores (escuelas, mercado, premios) se requiere más trabajo de concientización e inclusión de la perspectiva de género en la elección de los libros que leerán los escolares en sus planes lectores. Finalmente recapitularemos lo hallado en un diagnóstico general de los resultados más relevantes.

Presentaremos el análisis descriptivo (3.1.) a través de gráficos de rosquilla mayormente, y los cruces (3.2.) en gráficos de barras o cuadros. Estas representaciones gráficas nos permitirán la visualización y el establecimiento las relaciones entre variables que llevarán, en última instancia, al diagnóstico de la representación de género en los libros del corpus. Podremos, así, analizar cada uno de los marcadores de la grilla en relación con el género de los personajes que llevan adelante la historia, por ejemplo, con la autoría de los textos o con el balance y la representación de género en los libros como conjunto, entre otros.

Abordamos los análisis descriptivos⁷⁰ de cada variable a través de la distribución de frecuencias de cada uno de los indicadores de los marcadores identificados (las variables), de manera que podamos establecer la línea base sobre la que trabajaremos los demás análisis (como las tablas cruzadas sobre las que elaboraremos en el siguiente párrafo) y empezar a vislumbrar a qué se deben los resultados hallados o ir comprobando o descartando algunas de las hipótesis planteadas por nuestro estudio.

Por su parte, para establecer la relación de dependencia o independencia entre variables que determinan los diversos aspectos de la representación de género, realizamos tablas cruzadas⁷¹. Para obtener un resultado de este cruce, aplicamos el test chi-cuadrado, prueba en la cual aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables cuando el p -valor del test es menor a 0,05 ($p < 0,05$), en cuyo caso nos encontraríamos frente a una relación significativa (es decir, que las variables son dependientes entre sí). Conviene recordar que para que la prueba chi-cuadrado sea válida, en los resultados no puede haber más de un 25 % de las casillas de la tabla cruzada con una frecuencia inferior o igual a 5. En el caso en el que no se cumpla este supuesto y nuestra tabla sea de 2x2 aplicaremos el test de Fisher (corrección por continuidad) como alternativa, con la misma significancia en el resultado ($p < 0,05$).

⁷⁰ Los análisis descriptivos completos se encuentran en el ANEXO VI de la tesis (p. 395).

⁷¹ Las tablas cruzadas y los resultados de las pruebas chi-cuadrado y Fisher se pueden apreciar en su totalidad en el ANEXO VII de la tesis (p. 396).

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE FRECUENCIAS DE LA GRG

Como adelantábamos arriba, para llevar a cabo el análisis descriptivo sumamos todas las veces que se repite cada respuesta (cada indicador) de las 75 variables en los 85 libros que componen el corpus de estudio. Estas repeticiones son las frecuencias que veremos en los gráficos que acompañan la sección. Por una cuestión de facilidad de comprensión, las mencionadas frecuencias se ponen de manifiesto en gráficos circulares (tipo rosquilla) en el caso de las variables dicotómicas y politómicas⁷², mientras que para el caso de preguntas cerradas de elección múltiple⁷³ las veremos reflejadas en gráficos de barras, de manera que se puedan apreciar las diferencias entre las frecuencias de los indicadores de cada variable.

3.1.1. Elementos extratextuales

3.1.1.1. Decisiones editoriales (V01 y V02)

Las dos primeras variables de nuestra GRG conciernen a cuestiones en las cuales el autor o autora tiene poca o ninguna injerencia, ya que se trata de decisiones editoriales relacionadas con el precio de venta del libro físico, así como con el potencial didáctico percibido por las personas responsables de la edición, la extensión de cada libro o la complejidad (narrativa y de lenguaje, por ejemplo) que la editorial juzga apropiada para una determinada edad y curso escolar.

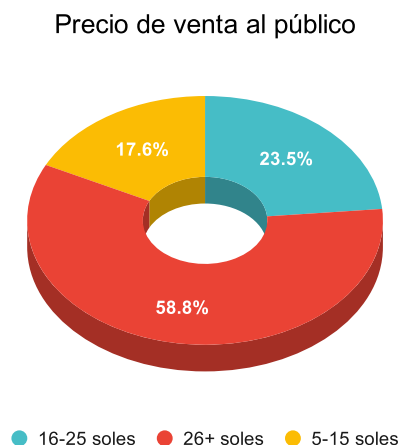
a. El precio de venta al público

La primera variable planteada en nuestra Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG) es el precio de venta al público de cada libro (V01 | PRECIO). En la GRG establecimos tres rangos de precio a partir de una evaluación comparativa de las medias de precios de venta con respecto al tipo de público objetivo al que se dirigen los libros de las diversas editoriales. En el primer rango, los libros cuestan entre 5 y 15 soles (2-4€ aprox.); en el segundo rango tenemos libros de precio medio, de entre 16 y 25 soles (4-6€), y los libros del tercer rango cuestan más de 26 soles (6,50€).

⁷² En estas variables solo se puede seleccionar una opción, excluyendo automáticamente las demás. Las preguntas dicotómicas solo tienen dos posibles respuestas, y las politómicas, de tres a más posibilidades (Ver: 2.6.3.2.).

⁷³ Las variables de elección múltiple permiten marcar más de una respuesta en una lista previamente establecida, por lo que los porcentajes graficados en el análisis superan el 100 % que correspondería a una pregunta cerrada dicotómica o politómica, por ejemplo (Ver: 2.6.3.2.).

Como vemos en el gráfico, la mayor parte de los libros que conforman el corpus de investigación (58,8 %) tienen un precio que supera los 26 soles, seguido de un 23,5 % de libros en el rango medio de precios, y finalmente, un 17,6 % de libros del rango de precio menor. El costo de los libros será relevante para determinar si hay diferencia en la representación de género proyectada en los libros de uno u otro rango de precios, pues el público al que se dirigen es distinto.



La exploración de este aspecto no estaba planeada originalmente, pero se evidenció la necesidad de prestarle atención a medida que avanzábamos con los resultados y el análisis, pues empezamos a notar patrones en la representación de género que tenían como elemento común esta variable. Al hacer el desagregado de los precios de los libros según el corpus al que pertenecen encontramos algunas particularidades que desarrollaremos en el apartado correspondiente (Ver: 3.3.).

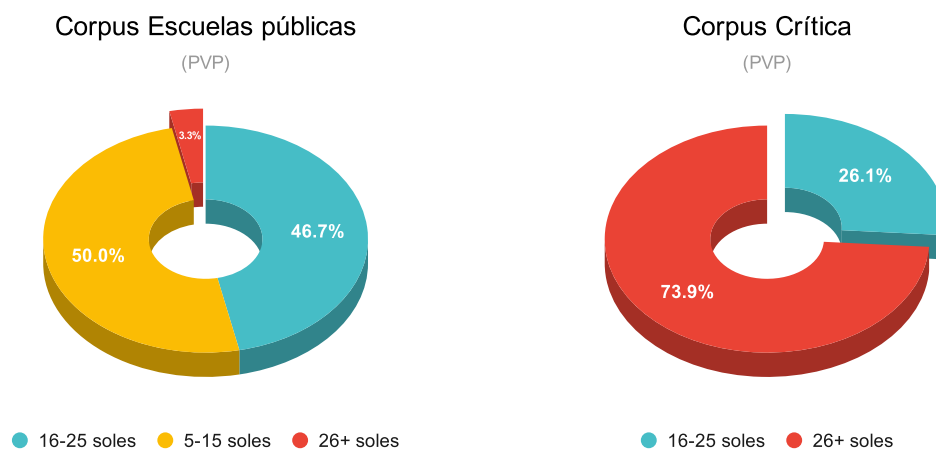
Para hacer este análisis desagregado, recordemos que los 85 libros del corpus de estudio están divididos en tres subcorpus: Mercado, Crítica y Escuelas públicas (Ver: 2.4.2., p. 98). Como vimos párrafos arriba, la mayoría de los libros se hallan en el rango superior de precios, ya que, por un lado el subcorpus del Mercado es el más numeroso (32 libros), y las tres editoriales con mayores ventas en Perú son empresas multinacionales, las cuales venden sus productos a un precio más alto, y por otro, que la mayoría de los premios de literatura infantil del Perú (los que componen el subcorpus de la Crítica) son otorgados por instituciones o empresas privadas, que también venden sus libros a un precio relativamente alto según decida la institución o empresa en cuestión.

Como se aprecia en los dos gráficos de abajo⁷⁴, en el ámbito de las Escuelas públicas se utilizan libros de menor precio: exactamente la mitad de los libros de este subcorpus tienen un precio inferior a 15 soles. La otra mitad es mayormente de libros del segundo rango de precios, y el pequeño porcentaje de libros de más de 26 soles, son en su mayoría donaciones⁷⁵, lo cual se debe a que, en Perú, a menudo es el propio estudiantado el que

⁷⁴ No hemos registrado un gráfico para los libros que forman parte del subcorpus del Mercado porque el completo de los componentes de este subcorpus cuesta más de 26 soles.

⁷⁵ Información brindada por las responsables de los planes lectores analizados de las dos escuelas cuyos planes lectores forman parte del corpus de la Escuela. Los libros adicionales a los módulos de biblioteca brindados por el Ministerio de Educación provienen de donaciones o alianzas estratégicas con distintas organizaciones públicas, privadas o de la sociedad civil (Ministerio de Educación, 2021b).

compra los libros que leerán en sus planes lectores a título personal, y el público escolar que asiste a la escuela pública en Perú suele provenir de estratos socioeconómicos bajos.

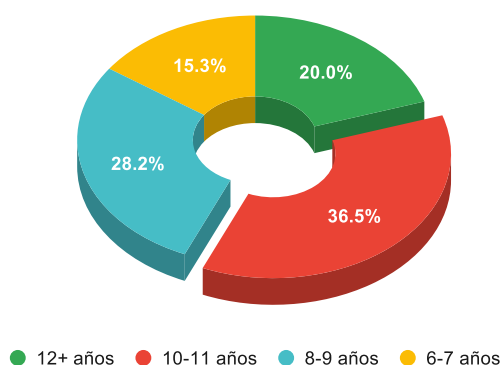


Por su parte, en el subcorpus de la Crítica encontramos que los libros suelen tener un precio superior a los 26 soles (73,9 % de libros de este subcorpus), a razón de que, como explicamos párrafos arriba, la mayoría de los premios de literatura infantil en Perú son otorgados por empresas o instituciones privadas, cuyos libros suelen costar más.

b. La edad a la que se dirigen los libros

Esta variable (**V02|EDAD**), como ya mencionamos al inicio de la sección, es también una decisión editorial, ajena a quienes escriben los textos. Los rangos de edad (indicadores) propuestos en nuestra grilla coinciden con los cursos de la primaria, con lo que podemos establecer relaciones entre la representación de género y los libros que en teoría se dirigen a cada uno de los años de la primaria.

Edad a la que se dirige el libro



En nuestra muestra, como se evidencia en el gráfico, encontramos una distribución bastante equitativa de las edades a las que se dirigen los libros, con el rango de «10-11 años» (5.º-6.º de primaria) como el más numeroso, con el 28,2 % del total, y los libros dirigidos a primeros lectores como los menos representados, con tan solo el 15,3 % de los libros del corpus pensados para esta edad (indicador «6-7 años»).

Una de las hipótesis de nuestro trabajo se sustenta en investigaciones previas (Instituto de la Mujer, 1996; Sanchez-García *et al.*, 2014; Turin *et al.*, 1998) que afirman que las representaciones de género desiguales y tendentes a lo tradicional se agudizan en los primeros años de primaria, y esto lo podremos confirmar cuando pongamos el foco en los marcadores de representación de género con respecto a las edades a los que se dirigen los libros del corpus (Ver: 3.2.2.).

3.1.1.2. Subgénero narrativo del libro (V03)

Como diversos estudiosos del tema han identificado a lo largo de los años (Álamo Felices, 2011; Clark, 2005; López Tamés, 1990; Ortiz, 2020; Schon & Corona Berkin, 1996), cada subgénero narrativo suele tener particulares características que los diferencian unos de otros, como ya hemos visto durante la construcción de la herramienta de recolección de datos (Ver: 2.6.2.1, p. 113). Los cuatro subgéneros narrativos en los que clasificamos los libros de nuestro corpus nos permitieron identificar ciertos rasgos comunes en torno a la forma en que cada uno aborda la representación de género en las historias.

En lo que atañe a la distribución de subgéneros narrativos en el corpus, encontramos un cierto balance, con los subgéneros narrativos de «Literatura tradicional y de refundición», «Realismo» y «Fantástico» representando alrededor de una tercera parte de los textos analizados cada una, como se puede apreciar en el gráfico, dejando en menos de 5 % a la «Narrativa histórica»:

Subgénero narrativo del libro



Pese a que la literatura histórica tiene poca presencia, optamos por conservar este subgénero puesto que, al situarse narrativamente en uno u otro periodo histórico, la sociedad que representan estos libros se rige por modelos del tiempo narrativo en que se ubican y por lo tanto se hizo necesario prestarle una atención particular en el análisis de los modelos de género proyectados en ellos.

3.1.1.3. Autores/as de los libros del corpus (V04 y V05)

En lo que respecta a quienes escriben los textos analizados en nuestro estudio, hablaremos del género y nacionalidad de los autores y autoras. Estas dos variables son relevantes para el análisis en tanto la primera (V04|AUTOR/A) nos permite perfilar la perspectiva⁷⁶ desde la cual se escriben los libros y vislumbrar el tipo de lenguaje que tenderán a utilizar unos y otras (Mulac *et al.*, 2006; Newman *et al.*, 2008; Pennebaker *et al.*, 2003)⁷⁷. Este resultado y los posteriores cruces de variables que podamos hacer nos permitirán tener un retrato desde el cual partir y comparar para sustentar la necesidad de incluir la perspectiva de género en la selección de libros para planes lectores escolares de primaria.

Por su parte, la segunda variable (V05|NACIONALIDAD) nos permitirá inferir si es que el país y la cultura de la que provienen quienes escriben tienen alguna relación con la forma en que representan el género en sus libros o no.

Empezando por V04, esta variable se centra en el género de los autores y autoras. Nos encontramos aquí con una ligera mayoría de autores de género masculino (49|57,6 % de autores vs. 34|40 % de autoras), una información que cobra relevancia cuando analizamos la influencia que el género de quienes escriben en la manera en que plantean la representación en los marcadores observados por la GRG.

En segundo lugar, V05 registra si los autores y autoras de los libros del corpus provienen del Perú o no. Si partimos de la presunción de que el Perú es un país cuyo tejido social tiende hacia una visión tradicional en torno al género (Ver: 2.1.1.1.), sería legítimo esperar que las obras escritas por personas que se formaron dentro de esta cultura y sociedad también tiendan a representaciones más tradicionales del género. Con su 74,1 %, la delegación peruana nos permitirá confirmar la hipótesis arriba mencionada, pero desafortunadamente su valor comparativo frente a autores extranjeros puede no ser significativa, puesto que solo 1 de cada 4 autores y autoras provienen de lugares distintos

⁷⁶ Perspectiva masculina o femenina, porque como han mostrado estudios recientes (Katz *et al.*, 2017; Newman *et al.*, 2008; Park *et al.*, 2016), hombres y mujeres escriben de manera diferente.

⁷⁷ Los hombres, en relación con las mujeres, tienden a usar el lenguaje con un propósito más instrumental, para transmitir información. De la misma manera, es más habitual que las mujeres utilicen la interacción verbal con fines sociales, con la comunicación verbal propuesta como un fin en sí misma (Newman *et al.*, 2008). Las características típicas del lenguaje masculino incluyen referencias a la cantidad, adjetivos críticos (p. ej., mucho, tonto), oraciones elípticas (p. ej.: “Buena imagen”), directivas (“Haz esto”) y un lenguaje más egocéntrico (más referencias al “yo”). Las características típicas del lenguaje femenino, por su parte, comprenden adverbios intensivos o demostrativos (p. ej., realmente, así), referencias a las emociones, verbos de incertidumbre (como *quizá* o *parece*) y muletillas de afirmación (como pueden ser *parece que...* o terminar sus oraciones con *¿no crees?*) (Pennebaker *et al.*, 2003).

al Perú (25,9 %), por lo que aquello que infiramos del cruce de esta variable no será del todo representativo, si bien puede ser sintomático (con respecto a la hipótesis planteada).

3.1.1.4. Género de ilustradores/as (V06)

En nuestro corpus de investigación encontramos que la distribución de ilustradores hombres y mujeres en los libros es casi igual, con el 52 % siendo de género masculino, y el restante 48 %, de género femenino. Esta variable, al cruzarla con los demás marcadores de la subcategoría de paratextos icónicos (V11-V14) nos dejará saber si es que el género de quien ilustra tiene algún efecto significativo en la representación proyectada en las ilustraciones (Ver: 3.2.7.).

Para comprender a plenitud la relevancia de incluir esta variable en nuestra GRG, cabe mencionar que un texto literario infantil, el componente gráfico suele tener un valor especial, ya sea este complementario o accesorio: desde las portadas hasta las ilustraciones interiores, pasando por los colores utilizados y la forma de retratar a los personajes y al universo narrativo, todo ello tiene un efecto en la manera en que los lectores y las lectoras abordan sus libros. En tal sentido, y siendo conscientes de la relevancia de este componente, en la construcción de la GRG decidimos incluir la variable del género de quienes ilustran para vislumbrar si este influye en la manera en que se retratan a los personajes y el universo narrativo de cada texto analizado.

3.1.1.5. Especie de los personajes (V07)

La variable que supone codificar la especie de los personajes en los libros surgió de un número de investigaciones previas (Ver: p. 117) que indicaban que aquellos libros cuyos personajes no eran humanos tendían mucho más a menudo a reproducir modelos tradicionalistas en cuanto a roles y estereotipos de género. Esta variable tomará relevancia en el cruce con las cinco variables complementarias que cierran la GRG.

En el análisis descriptivo de esta variable encontramos que la mayor parte de los libros construyen su narrativa a partir de personajes humanos (64,7 %), y solo un 12,9 % del total de los componentes del corpus tiene personajes animales que llevan adelante las historias. Es en este 12,9% en el que centraremos el análisis que permitirá establecer si lo hallado por los estudios arriba referidos sigue siendo válido en los libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú.

3.1.2. Paratextos

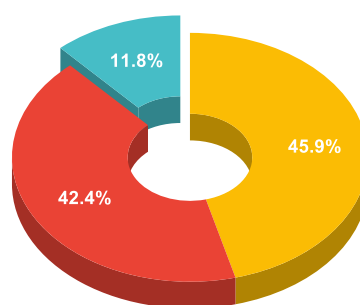
3.1.2.1. Paratextos verbales (V08-V10)

Como vimos en el Marco Metodológico (Ver: 2.6.2.2.), al ir estableciendo las variables con las que analizaríamos los libros del corpus, los **títulos (V08 | TÍTULOS)** eran un elemento capital previo al inicio de la lectura, en el que los lectores pueden vislumbrar de qué tratará la historia que empezarán.

Entre las hipótesis planteadas, estábamos seguras de que el balance en la presencia de personajes no sería equitativo en los libros del corpus, y esta intuición fue acertada, en tanto hallamos que solo 10 de los 85 del corpus tenían personajes femeninos en sus títulos; una dramática disparidad que trasciende los títulos de los libros y se extiende a los personajes y a la concepción del mundo en general, como veremos en las siguientes páginas.

Se hizo evidente también, como se puede ver en el gráfico, que el indicador que más se repitió con respecto a los títulos de los libros es el de «Ninguno/Otros», y es que muchos de los libros (concretamente, 39 de los 85) tenían títulos en los que no se mencionaban personajes, y en su lugar se optaba por sustantivos, frases o figuras literarias⁷⁸. Este resultado nos puede llevar a inferir una tendencia hacia títulos que sean llamativos por la belleza del lenguaje antes que por un personaje en el título, o quizá una intención de generar curiosidad por el misterio que pueden entrañar títulos más genéricos, más poéticos, emotivos o incluso metaliterarios.

Presencia de personajes en el título del libro



● Ninguno/Otros ● Masculinos ● Femeninos

Pero volviendo a la limitada presencia de personajes femeninos en los títulos de los libros, si nos remitimos al estudio de Janice McCabe, por ejemplo, en el que se utilizó también la variable de presencia de personajes en los títulos de los libros, encontraremos un resultado similar, si bien un tanto menos dramático. En su análisis —que trabajó con una muestra más grande—, la presencia de personajes masculinos de todas maneras superaba a la de personajes femeninos, aunque solo la duplicaba. En nuestro estudio, este número es casi cuatro veces mayor (11,8 % frente a 42,4 %) en favor de los personajes masculinos, lo cual nos empieza a dar una idea de la representación de género que se podrá apreciar en los

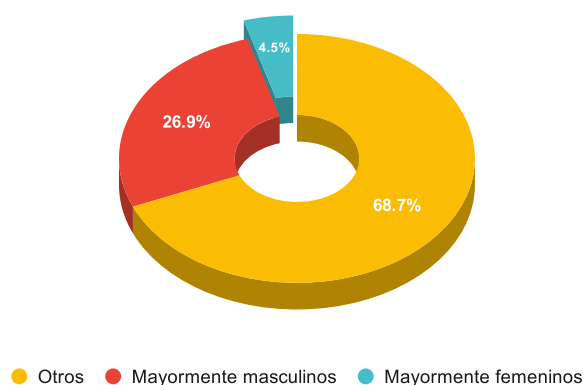
⁷⁸ Por ejemplo, del corpus de la Crítica, podemos nombrar a *C23_El océano interior*, premio Norma 2017. En el corpus del Mercado, por su parte, nos encontramos con títulos como *M25_Se vende mamá*, de la catalana Care Santos; mientras que, en el corpus de las Escuelas públicas, hallamos títulos como *E03_Cuentos de los Andes*, de la escritora y reconocida investigadora María Rostworowski.

libros que forman parte del corpus como muestra representativa de la literatura infantil que se lee como parte de los planes lectores de primaria en Perú.

Continuando en la línea de la presencia de personajes en los paratextos verbales de los libros de narrativa infantil que componen el corpus, la siguiente parada sería, por lógica lineal, el prestar atención a los **capítulos** de los libros del corpus (**V09 | CAPÍTULOS**), ya que en los nombres de los capítulos podemos ir adelantando de qué tratarán las diferentes partes de los libros en cuestión.

No todos los libros del corpus cuentan con capítulos, por lo que nuestro universo de análisis en esta particular variable se redujo a 67 libros, entre los cuales solo 3 tienen mayoría de personajes femeninos en los nombres de sus capítulos, como se aprecia en el gráfico. El resto de los libros tenía mayormente personajes masculinos en los nombres de los capítulos o simplemente se utilizaban otros tipos de palabras (en la mayoría de los casos)⁷⁹, como sucedió con los títulos de los textos. En el gráfico podemos observar la gráfica descriptiva de esta variable:

Presencia de personajes en el nombre de los capítulos



De cualquier manera, incluso a sabiendas de que en la mayoría de los capítulos de los libros del corpus no se nombraban personajes, es de notarse que de ese 26,9 %, la cantidad de libros en los que los capítulos nombraban personajes mayormente masculinos sextuplica los libros que nombraban mayormente a personajes femeninos en sus capítulos; hallazgo directamente relacionado con la cantidad de libros que tienen títulos y protagonistas femeninos, como veremos en las siguientes descriptivas y en las tablas cruzadas.

Finalmente, la tercera variable que forma parte de los paratextos verbales es un tanto más interpretativa (a partir de lo investigado y de los marcadores de representación de género identificados en la construcción de la GRG), pues los indicadores de la variable

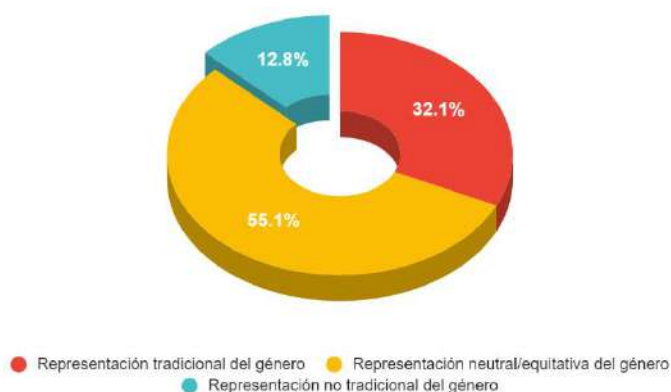
⁷⁹ Es decir, no se mencionaban personajes en los nombres de los capítulos. En muchos de los libros, los capítulos se limitaban a ser números, ya sea escritos con letras o no.

V10|CONTRA resultan de una lectura hermenéutica de los **textos de contratapa** de los libros del corpus que la tenían (78 de los 85 libros del corpus tenían un texto de contratapa).

En el análisis de frecuencias de esta variable encontramos una repartición peculiar, en tanto más de la mitad de las contratapas sugerían una «Representación neutral o equitativa de género», si bien este indicio no se corresponderá con el resultado del análisis cruzado de esta variable con la de la representación de género en cuanto a roles y estereotipos en cada uno de los libros como conjunto (**V74|RYEG**), como comprobaremos en el desarrollo de la sección 3.1.2.1. de los resultados.

Más allá del indicador de una contratapa que sugiere una «Representación neutral/equitativa del género» (55,1 % de los casos, como vimos en el párrafo anterior), si miramos en el gráfico las contratapas que sugieren una «Representación tradicional de género», encontramos que estas sobrepasan en 2,5 veces a aquellas que sugieren una «Representación no tradicional de género». Veremos en el apartado 3.2.6. si este porcentaje se corresponde con lo que sugieren los libros en conjunto.

Representación de género sugerida en la contratapa



3.1.2.2. Paratextos icónicos (**V11-V14**)

La parte visual —icónica— de un libro, especialmente de un libro de literatura infantil, es el elemento que más llama la atención por ser el más visible al pasar sus páginas. Asimismo, en la educación infantil y de primaria es particularmente importante “debido a que actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores de ideas.” (Instituto de la Mujer, 1996, p. 11), por lo ya bien entrado el siglo XXI, se hace necesario prestar atención al hecho de que los materiales de lectura a los que están expuestos los niños y las niñas deberían reflejar el mundo más balanceado e inclusivo que se está construyendo, de manera que se ofrezcan modelos diversos y no estereotipados de representación e identificación para niños y niñas.

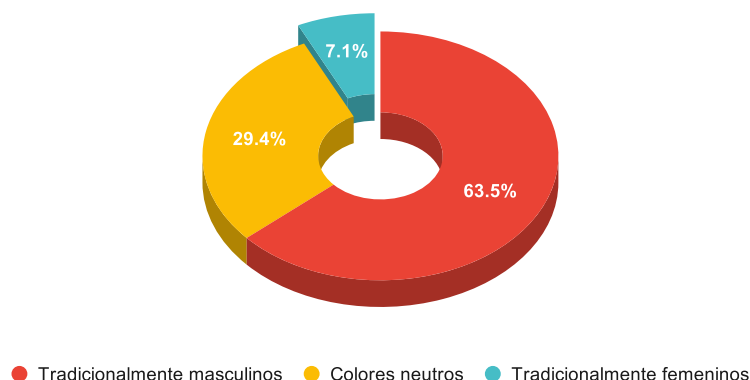
En los libros de narrativa infantil analizados, la presencia femenina en la portada (V12|PORTADA) y en las ilustraciones interiores (V13|ILUSTRACIONES) nunca supera el 15,3 % (en ambas variables), y su representación gráfica (encarnada en la vestimenta, V14) tiende mayormente a la tradicionalidad (51,8% de los casos), como veremos a continuación.

a. El libro “por la cara” (V11-V12)

Los dos primeros elementos icónicos que entran en juego al momento de empezar a leer un libro infantil son aquellos que se encuentran en los límites exteriores del libro; en este caso, en la portada. Así, en nuestra grilla decidimos prestarle especial atención al aspecto icónico desde dos marcadores: la representación física, que se manifiesta a través de los personajes retratados en las portadas de los libros, por un lado, y en la proyección simbólica que suponen los colores que se utilizan en la portada (Ver: 2.6.2.2., p. 121, para mayor explicación), pues a partir de estos colores se puede adelantar el contenido del libro (percibido como “para niños” o “para niñas” en muchos casos), así como dirigir la atención de los jóvenes lectores y lectoras o de las personas encargadas de la selección de libros para planes lectores escolares hacia uno u otro libro.

De esta manera, lo primero que miramos en la subcategoría de paratextos icónicos son los colores de las portadas como insinuación del público objetivo al que una historia está dirigida. En este marcador (V11|COLORES), hallamos que más de 6 de cada 10 libros se presentaban a los potenciales lectores y lectoras con colores tradicionalmente masculinos, como el azul, rojo u otros colores intensos (como vimos en la sección correspondiente del capítulo II, p. 123), mientras que solo el 7,1 % de los libros se introducían con colores habitualmente considerados femeninos (rosa o pasteles). Además, hallamos que casi 3 de cada 10 portadas ostentaban colores neutros, que no se asocian con un género u otro (blanco, amarillo, gris, verde, marrón, etc.). Esta distribución se puede apreciar en el gráfico a continuación:

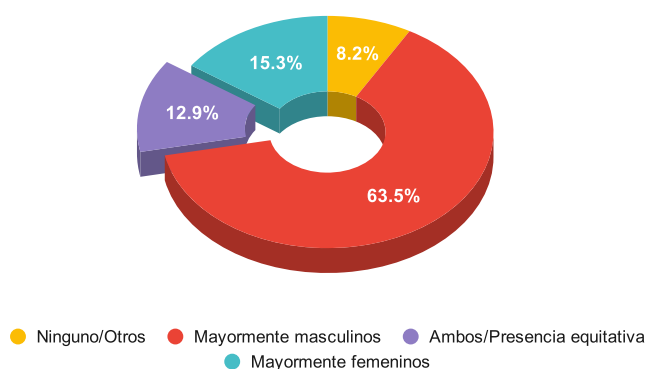
Colores en la portada del libro



Luego de haber determinado la inclinación que los colores de la portada podían adelantar en cuanto al tipo de historia que se narraría en cada libro, optamos por enfocarnos en los personajes que se retratan en la “cara” de cada uno (V12|PORTADA), con los indicadores basados en la presencia mayoritaria de personajes masculinos o femeninos; si por el contrario se apreciaba una presencia equitativa de ambos géneros o simplemente no se plasmaban personajes en las portadas (si había paisajes, animales o imágenes abstractas, por ejemplo).

En nuestro diagnóstico hallamos, sin mucha sorpresa, que la mayoría de las portadas optaban por retratar personajes masculinos, como se ve en el gráfico de abajo. Coincidentemente, es también un 63,5 % de libros los que tienen personajes masculinos en las portadas y que se presentan al público lector con colores tradicionalmente masculinos, como vimos líneas arriba.

Presencia de personajes en la portada



La presencia de personajes femeninos en esta variable se balancea un tanto si sumamos los dos indicadores correspondientes (presencia de personajes «Mayormente femeninos» y «Ambos/Presencia equitativa» de personajes masculinos y femeninos en la portada),

con lo que se llega a un 28,2 % de portadas donde existe representación femenina; un número todavía abismalmente inferior a la representación masculina (casi tres veces menos, si aplicamos la misma suma de los resultados de los indicadores de la variable), pero que igual es un avance con respecto a lo hallado por investigaciones previas (Kolbe & La Voie, 1981; McCabe *et al.*, 2011; Turin, 1996).

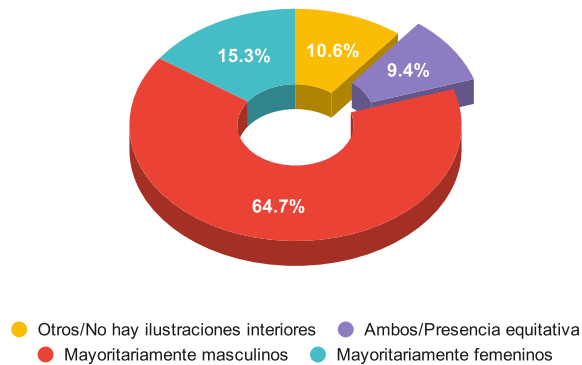
Lo que inferimos que puede explicar este fenómeno es que todavía pervive la idea de que si en una portada se utilizan colores tradicionalmente femeninos o si se presentan más personajes femeninos en la ilustración de cubierta, que el libro no interesará a los lectores masculinos, y que por lo tanto no es “universal”, si bien esa regla no es percibida o aplicable a la inversa (que si hay colores o personajes masculinos, que no interesará a las lectoras), reiterando el androcentrismo que permea todos los aspectos del lenguaje y de la vida en sociedad, y que en consecuencia también lo hace en los libros de literatura infantil. Pero ese sería motivo de una investigación posterior.

b. El libro por dentro (V13-V14)

Luego de haber evaluado el aspecto icónico exterior de los libros del corpus, nos enfocamos en la representación gráfica que se halla dentro de sus límites; entre las páginas de cada historia.

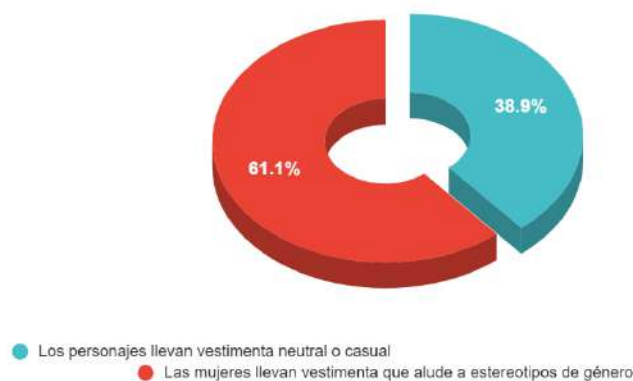
La siguiente variable en nuestro diagnóstico de los paratextos icónicos es una que observa la presencia física de personajes masculinos y femeninos en las ilustraciones interiores (V13 | ILUSTRACIONES). En algunos casos (poco más del 10 %), los libros no contaban con ilustraciones interiores o en ellas no figuraban personajes, pero, en los demás, nos encontramos con la tendencia que se ha hecho evidente hasta ahora: que la representación masculina es enormemente más significativa que la femenina, e incluso que la representación balanceada o equitativa de personajes, como vemos en el gráfico abajo. Curiosa, aunque no sorprendentemente, este 64,7 % de presencia mayoritariamente masculina es coherente con el género de los personajes en general (tanto de protagonistas como de personajes secundarios), variable que veremos en la siguiente categoría.

Presencia de personajes en las ilustraciones interiores



Pero yendo más allá de la simple presencia de personajes masculinos y femeninos en las ilustraciones interiores, optamos por atender también a la manera en que se representaban estos personajes; específicamente, cómo se representaba a los personajes a través de la vestimenta con la que eran retratados (V14|VESTIMENTA). En el gráfico podemos apreciar los resultados de estas observaciones:

Vestimenta de los personajes en las ilustraciones interiores



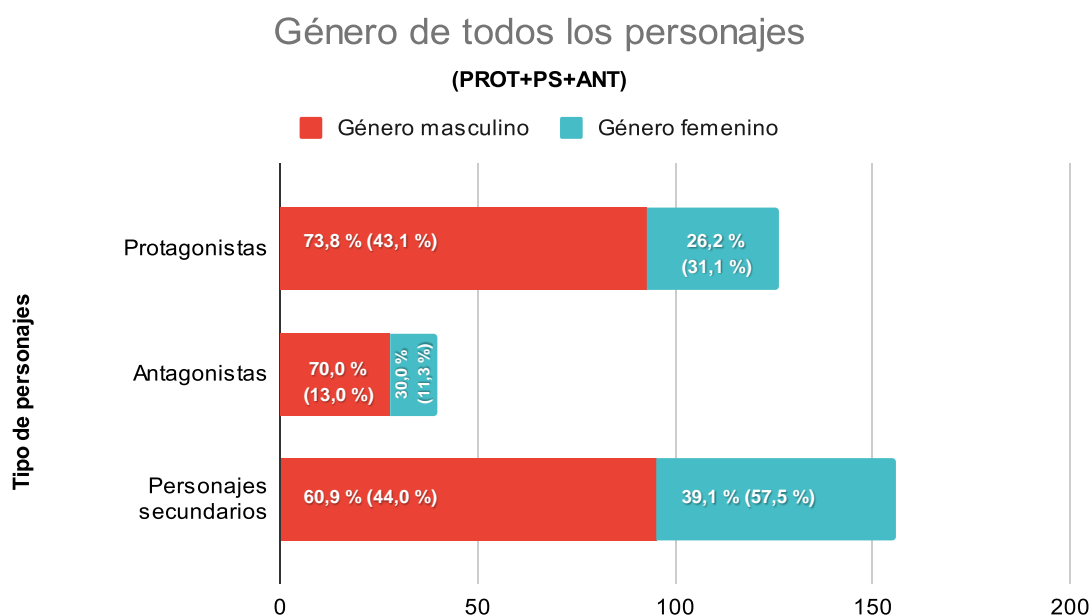
Con esta variable buscábamos darnos una idea de si los personajes femeninos tendían hacia una representación tradicional o neutra. Esperábamos que, como en las ilustraciones interiores aparecían sobre todo niños y niñas, que ellos y ellas llevarían vestimenta casual, como suelen hacerlo en su día a día (atendiendo a la premisa inicial de que “la literatura se presenta como una representación de la sociedad dentro de la cual surge cada historia”. Ver: p. 51), pero grande fue nuestra sorpresa cuando hallamos que, en más de la mitad de las ilustraciones interiores, los personajes femeninos llevaban vestimenta que alude a estereotipos de género (Ver: 2.6.2.2. p. 125, para la construcción de los indicadores de esta variable), como mostró el gráfico de arriba.

3.1.3. Caracterización de los personajes

3.1.3.1. V15-V19 | Género de personajes

En el corpus estudiado contamos con 85 libros, en cada uno de los cuales analizamos por lo menos un protagonista y un personaje secundario relevante. Sin embargo, en 41 de los libros (poco menos de la mitad) se dio el caso de que dos personajes eran coprotagonistas, de manera que abrimos la posibilidad de analizar dos protagonistas donde fuera pertinente. Asimismo, en la mayoría de los libros del corpus teníamos a más de un personaje secundario relevante, por lo que optamos por analizar los dos personajes secundarios que tuvieran más presencia y/o mayor impacto en el desarrollo de cada historia. Por último, en esta categoría examinamos también a los antagonistas, personaje tipo que se halló en 40 (47,1 %) de los libros del corpus.

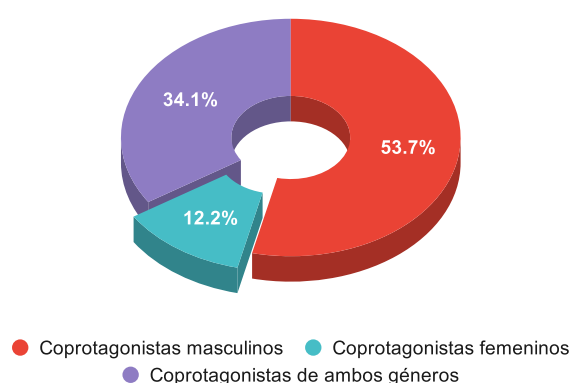
Dicho esto, empezamos por consolidar los datos de todos los personajes analizados (protagonistas, antagonistas y personajes secundarios), y nos encontramos con que los personajes masculinos predominan siempre: entre los protagonistas, tuvimos a poco más de 1 mujer por cada 4 protagonistas hombres; número que se equipara un tanto cuando miramos a los personajes secundarios, entre los que hubo casi 2 mujeres por cada 5 secundarios hombres. Finalmente, en los antagonistas tenemos aproximadamente el doble de antagonistas masculinos que femeninos, como se aprecia en el gráfico a continuación.



En cualquier caso, es fácil observar que la relación, en los tres casos, gira en torno a 7-3 de personajes masculinos y femeninos respectivamente, con los papeles protagónicos siendo los más ocupados por hombres. En tal sentido, al prestar atención a los libros en los que el

protagonismo es compartido por dos personajes (ya hemos mencionado que en cerca de la mitad del corpus se da este caso), notamos que incluso en aquellos que tenían coprotagonistas, hay una preeminencia de personajes masculinos, con una incidencia del 53,7 % en donde ambos son de género masculino, mientras que en poco más que 1 de cada 3 libros (34,1 %, 14 libros) el coprotagonismo era compartido con un personaje femenino. Podemos ver la distribución de coprotagonismos en el siguiente gráfico:

Coprotagonismos por género



Por su parte, si nos centramos en los antagonistas, algo interesante es que la mayoría de las historias (el 52,9 %) no tenían un antagonista encarnado en un personaje, lo cual puede marcarnos una tendencia en los libros infantiles de este siglo hacia narraciones intimistas o que buscan la reflexión de sus lectores y lectoras en torno a su entorno, la condición humana y social que les rodea (Fernández de Gamboa Vázquez, 2018).

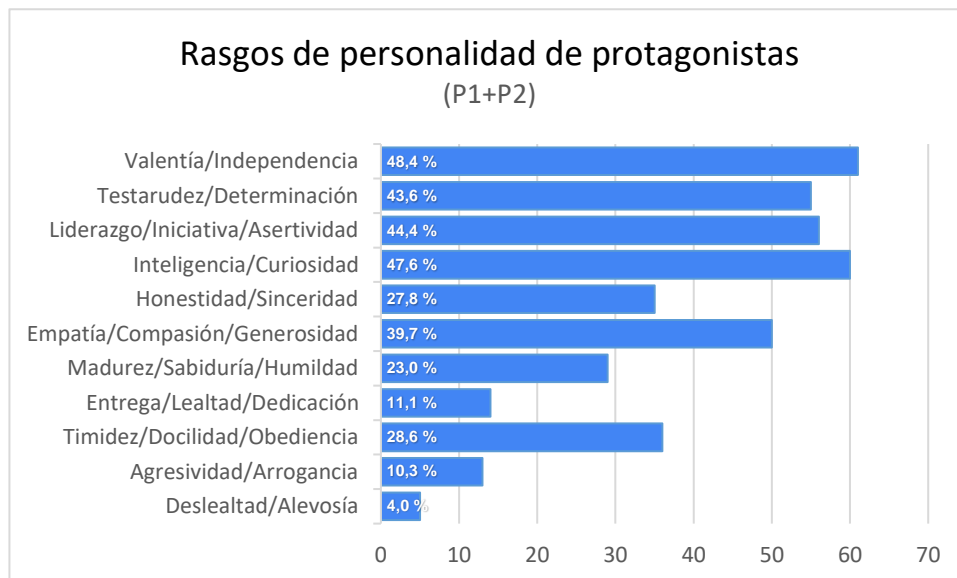
Sobre la frecuencia en que un antagonista estaba representado por un personaje, tan solo el 30 % eran caracterizados como femeninos, con el restante 70 % de antagonistas (28/40) encarnado en personajes masculinos. Esto también nos da una idea de cómo se perciben la maldad y el poder de hombres y mujeres a través de la literatura infantil que se lee en escuelas de primaria de Perú (en tanto la característica diferencial de un antagonista suele ser la maldad), sin mencionar que un antagonista debe tener un cierto nivel de poder para poder hacerse con ese papel. En tal sentido, los libros del corpus solo consideran que 3 de cada 10 personajes femeninos pueden serlo, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la percepción que se tiene de la mujer y del poder que puede ejercer, porque “solo pueden ejercer de malas quienes tienen suficiente poder para serlo.” (Emakunde, 2009, p. 24).

3.1.3.2. V20-V24 | Rasgos predominantes de personalidad

La variable que lidia con el diagnóstico de la personalidad es la primera pregunta de elección múltiple (Ver: 2.6.3.2., p. 144) en nuestra grilla. Esto quiere decir que era posible

seleccionar más de uno de los indicadores establecidos (Ver: 2.6.2.3., p. 125) en el momento de caracterizar los rasgos de personalidad de un personaje.

Por esta particularidad de ser de elección múltiple, presentaremos los gráficos que acompañen a las variables de este tipo con barras y etiquetas de porcentaje en cada una:



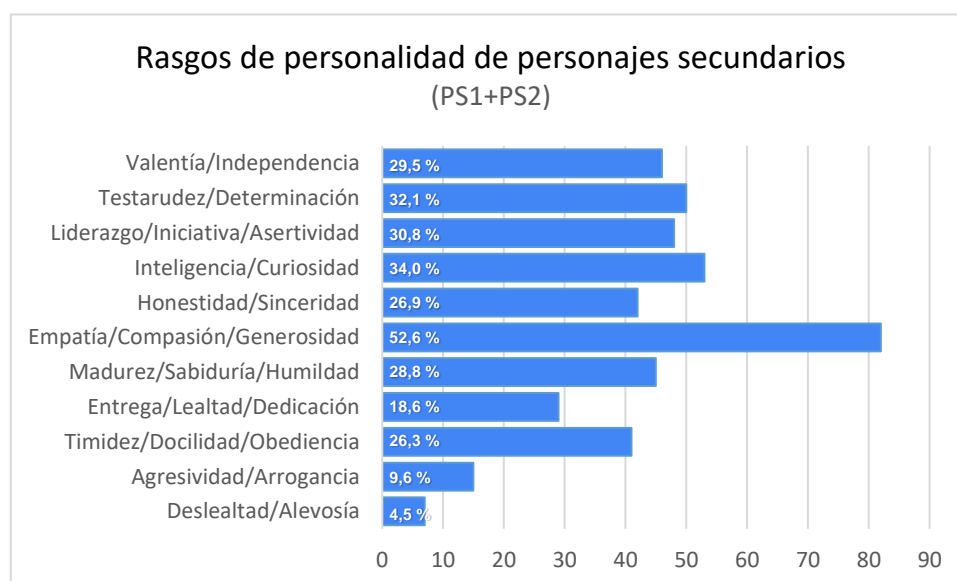
Entre los protagonistas (P1+P2, N=126), hubo cuatro rasgos de personalidad que casi la mitad de ellos y ellas tenían: valentía, determinación, liderazgo y curiosidad. Esta distribución no es sorprendente, pues dichos rasgos suelen ser característicos de los héroes en las historias infantiles, además de ser necesarios para llevar adelante una historia: valentía para enfrentar dificultades, determinación para no dejarse derrotar, liderazgo para dirigir la acción y curiosidad para poder introducir elementos narrativos en las historias.

Un detalle interesante sobre los resultados de los personajes fichados como Protagonista 2 (P2) y que podemos ver resaltado en verde en el cuadro, es que a la lista de rasgos de personalidad que más se repiten agregamos la empatía, como si complementara al Protagonista 1 (P1). Esta observación en torno a los coprotagonistas (P2) es llamativa porque es en este papel en el que aparecen más personajes femeninos con dicho rasgo de personalidad. Cuando hagamos el cruce de variables con el género de los personajes podremos profundizar más en las diferencias de personalidad según su género.

\$P2_PERSONALIDAD frecuencias

	Respuestas		Porcentaje de casos	
	N	Porcentaje		
\$P2_PERSONALIDAD	Valentía/Independencia	20	10,6 %	23,5 %
	Testarudez/Determinación	14	7,4 %	16,5 %
	Liderazgo/Iniciativa/Asertividad	15	7,9 %	17,6 %
	Inteligencia/Curiosidad	18	9,5 %	21,2 %
	Honestidad/Sinceridad	11	5,8 %	12,9 %
	Empatía/Compasión/Generosidad	20	10,6 %	23,5 %
	Madurez/Sabiduría/Humildad	8	4,2 %	9,4 %
	Entrega/Lealtad/Dedicación	8	4,2 %	9,4 %
	Timidez/Docilidad/Obediencia	9	4,8 %	10,6 %
	Agresividad/Arrogancia	8	4,2 %	9,4 %
	Deslealtad/Alevosía	1	0,5 %	1,2 %
	Total	189	100,0 %	222,4 %

Por su parte, si nos centramos en los personajes secundarios (N=156), encontramos porcentajes cercanos entre ellos a los mismos cuatro rasgos de personalidad que caracterizan a los protagonistas (valentía, determinación, liderazgo y curiosidad), con la diferencia de que tanto en los personajes secundarios listados como Secundario 1 (PS1) y Secundario 2 (PS2), la característica de personalidad que más se repite, con una enorme ventaja, es otra: la de «Empatía/Compasión/Generosidad» (similar a lo sucedido con el personaje Protagonista 2), como vemos en el gráfico:



De nuevo, sospechamos que esta característica de personalidad es percibida por los autores y autoras como clave para el fluir de sus historias; quizá para darle a los personajes

secundarios una cualidad de compás moral para los protagonistas o acaso como un dispositivo que hace de las historias contadas unas más cercanas al lector infantil.

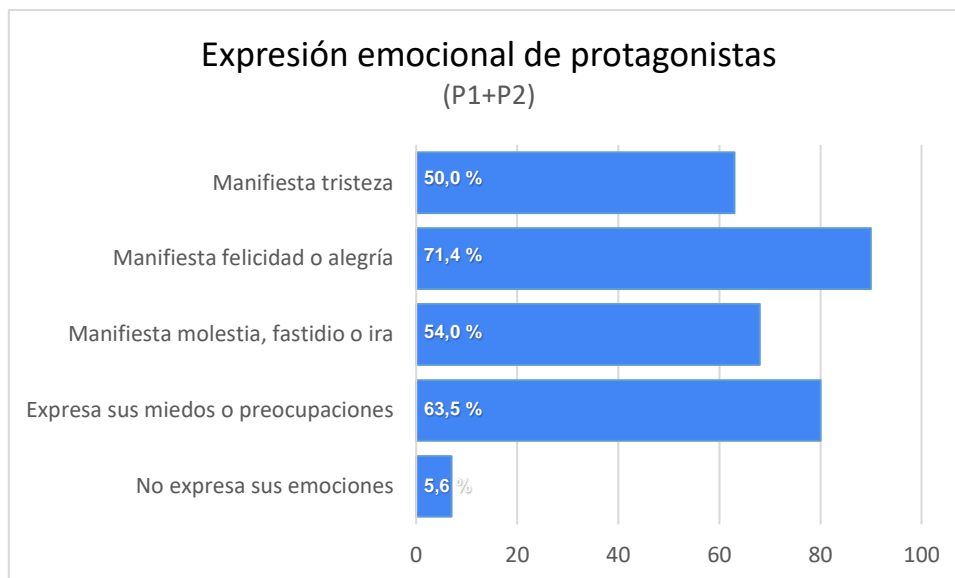
Por último, ponemos el foco en las características de personalidad de los antagonistas listados en los libros. Como ya hemos mencionado, poco menos de la mitad de los libros (N=40) tienen antagonistas físicos (personajes), y las dos características de personalidad que más se repetían eran la «Agresividad/Arrogancia» y la «Deslealtad/Alevosía» (entendida esta última como mala intención), con el 41,2 % y el 36,5 %, respectivamente, de antagonistas que presentaban este rasgo distintivo.

Todos estos resultados descriptivos tomarán mayor significado en las siguientes secciones, cuando analicemos las tablas cruzadas que correspondan a las hipótesis y preguntas de investigación planteadas por la tesis (Ver: 2.2.3.).

3.1.3.3. **V25-V29** | Expresiones emocionales de los personajes

La segunda variable de elección múltiple lidia con la manera en que los personajes comunican sus emociones. Este análisis parte de cinco indicadores, que tienen que ver con las emociones básicas del ser humano (Ver: 2.6.2.3., p. 126): la expresión o comunicación de tristeza, felicidad, molestia y miedos, así como el no expresar sus emociones en las interacciones de los personajes a lo largo de las historias.

Los protagonistas manifestaban emociones con una distribución más o menos equitativa en los cuatro primeros indicadores, con la felicidad y la expresión de los miedos como los dos que destacaban ligeramente. Esperábamos que la alegría o felicidad de los protagonistas a lo largo de los libros fuera lo más habitual, pero nos sorprendió la repetición hallada de protagonistas que expresaban sus miedos o preocupaciones, lo que coincide con la tendencia de los libros infantiles del siglo XXI hacia historias con un componente psicológico más relevante (Fernández de Gamboa Vázquez, 2018; Tejerina Lobo, 2004). La distribución la podemos ver en el siguiente gráfico:



Con respecto a los personajes secundarios, cuyo desarrollo suele ser más limitado y que aparecen para cumplir ciertas funciones relevantes para el desarrollo de una historia, la expresión emocional que más se manifestaba, por una amplia ventaja, era la alegría (con una repetición del 68,6 %).

Finalmente, como era de esperarse, la principal expresión emocional que caracterizaba a los antagonistas de las historias era la de que «Manifiesta molestia, fastidio o ira», con más de 4 de cada 10 antagonistas mostrándola en sus interacciones⁸⁰.

3.1.3.4. V30-V34 | Comportamientos de los personajes

El tercer y último marcador de representación de género con indicadores de elección múltiple en la categoría de la caracterización de los personajes es el de los comportamientos que muestran. El análisis descriptivo de los resultados no proporciona datos particularmente relevantes, con los protagonistas manifestando comportamientos «De Compañía» sobre todo (3/5 protagonistas muestran este comportamiento), seguidos de comportamientos «De afecto» y «De cuidado» casi por igual (1/2). Curiosamente, estos dos últimos comportamientos («De afecto» y «De cuidado»), fueron los más habituales en los personajes secundarios —con un 57,7 % y 55,8% de repetición respectivamente— seguidos por el comportamiento «De compañía» en tercer lugar, que se hizo patente en el 52,6 % de los casos (Ver: ANEXO VI, p. 391) para cuadros y gráficos del análisis estadístico). En el caso de los Antagonistas, no es de extrañarse que en el 95 % de los casos destaca el comportamiento «De disciplina»

⁸⁰ Los gráficos completos se pueden observar en el ANEXO VI (p. 395).

Cuando nos encontramos con libros que toman lugar dentro del ámbito escolar (donde la mayor parte de la acción sucede en el colegio), este comportamiento «De disciplina» toma a menudo la forma de *bullying* (comportamiento que habitualmente hace de un personaje el antagonista), y cuando la acción se aleja de la escuela, el/la antagonista suele querer imponer a los/as protagonistas su forma de ver el mundo o castigarlos por una ofensa percibida.

Los indicadores de comportamiento se volverán más relevantes para nuestro diagnóstico cuando se crucen con variables como el género de los personajes o con las variables de percepción general que cierran nuestra grilla.

3.1.3.5. V35-V39 | Roles de género de los personajes

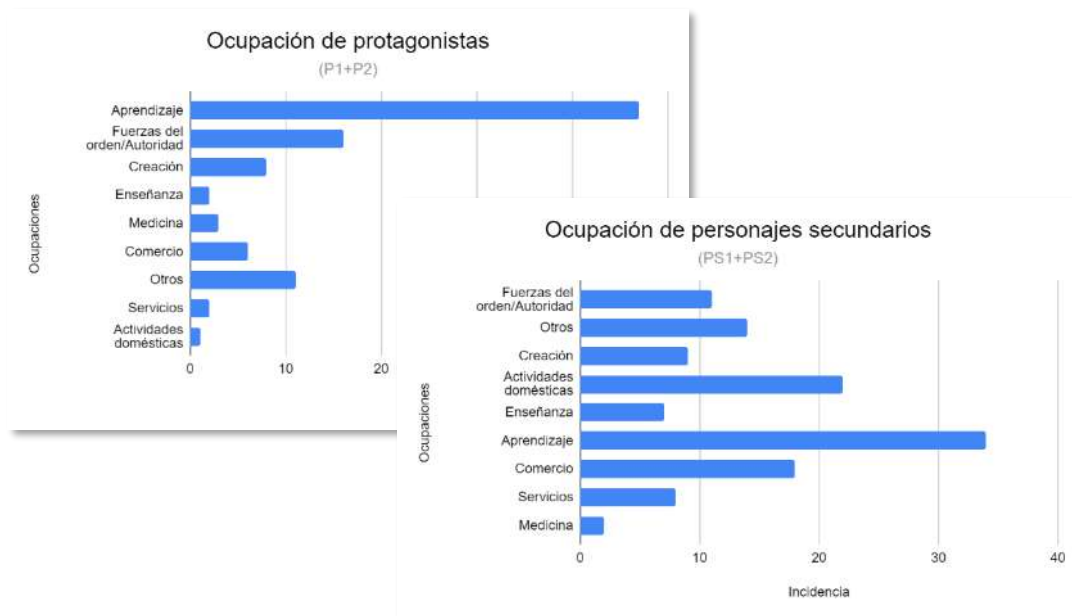
Al igual que con los comportamientos identificados de los personajes, las descriptivas de los roles asumidos por protagonistas, personajes secundarios y antagonistas tampoco toman gran relevancia por sí mismos, como variables autónomas (como sí sucedió con las variables de las dos categorías anteriores, por ejemplo). Su importancia para el diagnóstico de la representación de género se evidenciará cuando se cruce con el género de los personajes que asumen un rol «Activo», «Pasivo» o «Ambos», que son los tres indicadores de esta variable.

En el análisis de los roles asumidos por protagonistas y personajes secundarios en los libros del corpus tenemos siempre que alrededor de la mitad toman un rol «Activo». Este rol crece a un 75 % cuando se trata del asumido por los antagonistas en los libros que tienen dicho personaje.

En cuanto al rol «Pasivo», protagonistas y personajes secundarios lo asumen en alrededor de 1 de cada 3 casos, y como es de esperarse, muy pocos antagonistas (7,5 %) tienen este indicador de rol en el devenir de las historias.

3.1.3.6. V40-V44 | Ocupaciones de los personajes

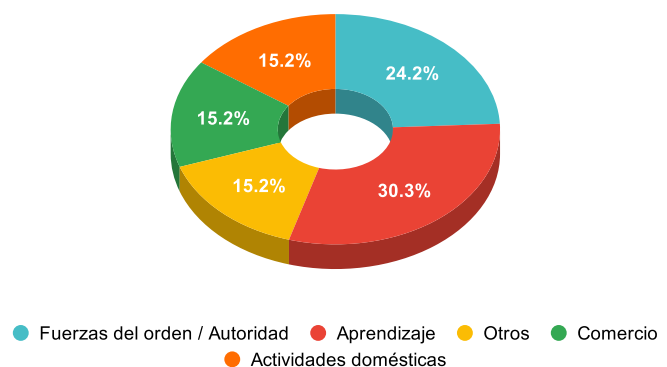
Al momento de identificar y clasificar las ocupaciones de los personajes, no nos sorprendió que, en todos los casos, la que más se repitió fue la de «Aprendizaje», ya que estamos lidiando mayormente con historias sobre niños (en donde los personajes suelen ser escolares). Así, el 49 % de los protagonistas, el 30,3 % de antagonistas, y el 27,2 % de personajes secundarios se dedicaban a actividades de aprendizaje. Estos valores los podemos identificar en los siguientes gráficos:



Por su parte, la segunda ocupación que más se repetía en el caso de protagonistas y antagonistas, era la de «Fuerzas del orden/Autoridad», pero aquí encontramos una diferencia con los personajes secundarios (ver gráfico arriba), grupo en el cual la segunda ocupación era de «Actividades domésticas», con una incidencia del 17,6 %. Esto se da porque a menudo el personaje secundario analizado era una figura materna en la vida del protagonista, como veremos cuando crucemos la variable con el género de los personajes.

Cuando se trata de las ocupaciones de los antagonistas, estas son menos numerosas que las de protagonistas y antagonistas. En estos personajes encontramos de nuevo que la ocupación que más se repite es la de «Aprendizaje», seguida de una como «Fuerzas del orden/Autoridad», como se aprecia en el gráfico a la derecha:

Ocupación de Antagonistas



Si consideramos que la mayoría de las historias en las que figuran antagonistas toman lugar en el ámbito escolar (20/33, un 60,6 %), es de esperarse que los antagonistas sean compañeros de la escuela o figuras de autoridad⁸¹. Gran parte de los antagonistas

⁸¹ Gemma Llucho lo conceptualiza como “personajes adultos, que realizan funciones de antagonistas, sobre todo aquellos que ejercen algún tipo de poder sobre los niños como son los padres, los maestros o las abuelas.” (Lluch, 2003, p. 155).

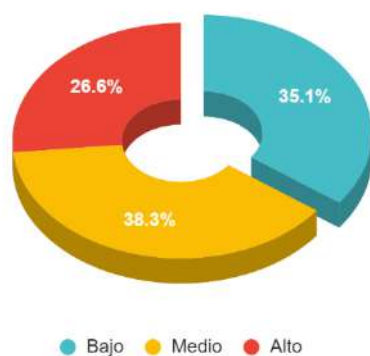
analizados constituyen estampas de abuso de autoridad (en la forma de acoso escolar o de docentes o directores/as, por ejemplo), que también es un tema recurrente en la literatura infantil contemporánea.

3.1.3.7. V45-V49 | Estatus social de los personajes

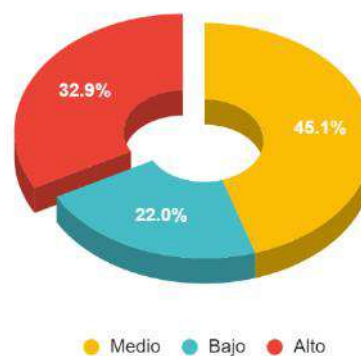
Como ya hemos desarrollado en el capítulo anterior (Ver: 2.6.2.3., p. 130), el Estatus social de un personaje lo determinamos a partir del respeto del que gozan en su entorno y el influjo que tienen en sus interacciones y en el desenvolverse de la historia.

Protagonistas y personajes secundarios en el corpus analizado habitualmente se ubican en un Estatus social «Medio», que se repite, respectivamente, en un 38,3 % y 45,1 % de los casos analizados bajo este parámetro.

Estatus social de Protagonistas
(P1 + P2)



Estatus social de Personajes Secundarios
(PS1 + PS2)



Curiosamente, como vemos en el gráfico de arriba, el siguiente indicador que más se repite en los protagonistas es el de Estatus social «Bajo» (35,1 %), contrario al «Alto» que esperábamos. Sucede lo mismo con los personajes secundarios, en cuyo análisis anticipábamos una mayor incidencia del Estatus social «Bajo», pero que resultó siendo el opuesto: «Alto» (32,9 %). La explicación que hemos vislumbrado es que muchos de los libros se narran ya sea desde la primera persona del protagonista, o desde la tercera persona, aunque focalizada en este personaje (como veremos en la V57 | TIP_NARR, p. 177) y por lo tanto, le tienen un respeto o especial consideración a sus allegados (los personajes secundarios) dentro de la historia.

Los antagonistas tienen en su gran mayoría un Estatus social «Alto» (72,2 % de los casos), en tanto suelen ser figuras de autoridad (que abusan de ella) o pares de los protagonistas

que gozan de privilegios o respeto en el ámbito en que se mueven, como recordaremos de la variable respectiva (V44).

3.1.3.8. V50-V54| Uso y dominio de espacios de los personajes

En lo que refiere a los espacios y su uso y dominio, recordemos las investigaciones de literatura infantil que apuntaban a los espacios públicos como de dominio masculino y los privados de preferencia femenina (Hamilton *et al.*, 2006; Paynter, 2011), y en el caso del mundo escolar, aquellas que en años recientes han puesto el foco en el uso del espacio del patio escolar y cómo suele segregarse en centro y periferia según el género (Barquín, 2015; Guerrero *et al.*, 2001; Rius, 2013; Subirats, 2013; Yllanes Nauca, 2018). En nuestra grilla analizamos la manera en que los personajes toman posesión del espacio público o privado, interior o exterior, para poder determinar si las historias reflejan esta segregación que se ha evidenciado en el pasado.

Recordemos que los indicadores de esta variable suponen que los personajes usan y dominan el «Interior o ámbito privado», el «Exterior o ámbito público», o se desenvuelven de manera indistinta tanto en el interior/privado como en el exterior/público (indicador «Ambos/Indiferente»). Los personajes protagónicos analizados en nuestro corpus acostumbran a moverse con fluidez dentro de los espacios públicos y privados; el 45,5 % usan y dominan tanto el espacio interior como el exterior. Al ser protagonistas, suelen interactuar con su entorno y con sus pares, lo cual les confiere espacio en lo público. Asimismo, son personajes que (narrativamente) se desarrollan más; tienen una cierta vida interior y familiar que les procura una dimensión de lo privado en sus interacciones y ubicaciones físicas.

En el caso de los personajes secundarios, los tres indicadores tienen similares repeticiones, con el ámbito interior o privado siendo un poco más utilizado por estos personajes (en el 40 % de los casos). La explicación que hemos hallado por repetición en los textos es que, dado que son personajes secundarios, suelen acompañar, cuidar o seguir a los/as protagonistas, lo cual los relega al ámbito de lo privado, sobre todo. Esta inferencia encuentra eco del Estatus social «Medio» (V47 y V48) y el Rol (V37 y V38) asumido por gran parte de los personajes secundarios del corpus.

Los antagonistas, por otro lado, dominan sobre todo el espacio público o exterior (24 de los 40 antagonistas se mueven con mayor dominio en este espacio, un 60 %); esto se debe a que estos personajes suelen tener una posición de poder (recordemos V44| OCUPACIÓN y V49| ESTATUS que analizamos en los apartados 3.1.3.6 y 3.1.3.7, respectivamente) desde la cual operan como antagonistas de las historias en que aparecen.

3.1.3.9. V69-73 | Tipología de los personajes

Para esta variable de nuestra grilla nos hemos valido sobre todo de la clasificación de personajes que Vladimir Propp (1981) estableció en su *Morfología del cuento* según la función que cumplían en el desarrollo de una historia infantil. De las siete esferas de función, los/as protagonistas suelen hacerse con la del «Héroe» sobre todo, pero también pueden encontrarse como el «Falso héroe», el «Ordenante o mandatario», o «El personaje buscado» (habitualmente la princesa), mientras que los personajes secundarios acostumbran a ser el «Donante» o el «Auxiliar». El antagonista se desempeña en la función de «Agresor o malvado».



Más allá de las funciones que lleva adelante cada uno de los personajes analizados en nuestro estudio, intuimos que también hay funciones o tipologías de personajes que se suelen asociar a personajes masculinos y femeninos, lo cual nos lleva a seguir construyendo el diagnóstico de la representación de género que proponen los libros, como de héroes principalmente masculinos, auxiliares de ambos géneros, la función de «El personaje buscado» cumplida por personajes femeninos, o el «Ordenante o mandatario», el «Falso héroe» o el «Donante» como personajes masculinos, etc.

Como era de esperar, los antagonistas cumplen ampliamente la función de «Agresor o malvado» (en el 84,2 % de los casos), aunque también son ordenantes o falsos héroes. Los protagonistas son sobre todo héroes en casi 8 de cada 10 casos (77,8 %), y los personajes

secundarios tienen mayor variedad de funciones, aunque como ya adelantábamos, suelen ser de «Auxiliar» o «Donante», en el 39 % y 32,2 % de los casos respectivamente, como podemos ver en los gráficos de arriba.

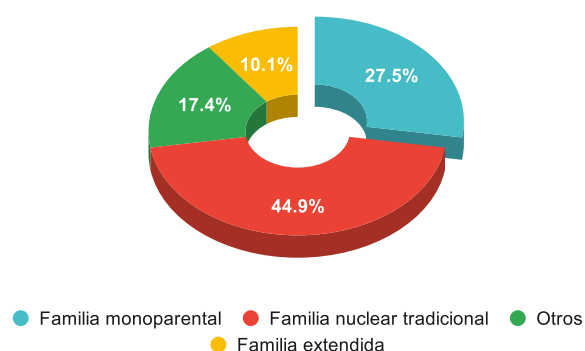
3.1.3.10. V55-V56 | Composición familiar de protagonistas

Para estas dos últimas variables nos enfocamos solamente en los protagonistas de los libros, pues son tres cuestiones que solo se llegan a conocer cuando hay una pronunciada presencia del personaje y un desarrollo de su entorno, cosa que suele suceder únicamente con los personajes principales de las historias (protagonistas).

Esta variable nos es relevante para poder sondear qué tipos de familias presentadas en los libros tienden a ir emparejadas con representaciones más o menos tradicionales y/o equitativas del género. Nuestra idea inicial es que las familias nucleares tradicionales serán las que reproducen más roles y estereotipos de género, y la comprobaremos (o no) cuando hagamos el cruce de variables respectivo.

No en todas las historias se llega a conocer la estructura familiar de los protagonistas (69 de los 85 libros), pero como vemos en el gráfico a la derecha, la mayor parte de las familias representadas son nucleares tradicionales (31/69, un 44,9 % de las familias que se describen); seguidas de las familias monoparentales, con una representación de 27,5 % (19/69 familias), y en menor cantidad familias extendidas o de otra composición.

Estructura familiar de Protagonistas
(P1 + P2)

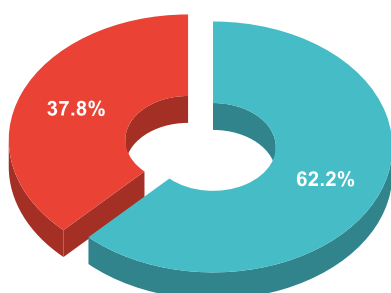


3.1.3.11. V59-V60 | Autoimagen de protagonistas

Por su parte, tenemos algunas de las historias narradas en primera persona, y a partir de este tipo de narrador (cuya descriptiva es justamente la siguiente que veremos en el apartado 3.1.4.1.) podemos inferir cuál es la autoimagen que tiene el o la protagonista. Esto es relevante porque a menudo encontramos que los personajes femeninos que narran desde la primera persona tienen una autoestima mellada o dudan mucho de sí mismas (Barragán, 1989; Colomer & Olid, 2009), cosa que no suele suceder con los protagonistas masculinos.

Autoimagen de Protagonistas

(P1 + P2)



● Positiva/Equilibrada ● Negativa

Entre los indicadores de una autoimagen «Equilibrada/Positiva» o, por el contrario, una autoimagen «Negativa», encontramos que la mayor parte, más de 6 de cada 10 protagonistas, gozaban de una autoimagen «Equilibrada/Positiva», mientras que solo un 37,8 % mostraban una autoimagen «Negativa», como se ve en el gráfico a la izquierda. Esperábamos el resultado opuesto, y podremos explicar la diferencia según el género del personaje, si es que la hay, cuando crucemos esta variable con la que corresponde a al género de los protagonistas (Ver: 3.2.9.1., p. 233).

3.1.4. Narrador

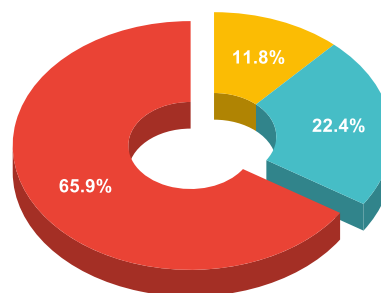
3.1.4.1. V57 | Tipo de narrador

Como ya adelantábamos en apartados anteriores, uno de los elementos que nos ayudan a analizar la representación de género proyectada en los libros de narrativa infantil que se leen en las escuelas es el narrador, y las diversas maneras que tiene de retratar a los personajes y específicamente a las relaciones de género que se desenvuelven en las historias que narran.

Así una primera variable que nos puede dar una idea de este retratar del universo narrativo es la voz narrativa, que en nuestra grilla está establecida a partir de tres indicadores: un narrador «Intradiegético», «Extradiegético» o con «Más de un narrador/Otros» (Ver 2.6.2.4., p. 133). para la explicación de lo que implica cada tipo de narrador).

En el corpus analizado encontramos que la mayoría de las historias (un 65,9 %) contaban con un narrador «Extradiegético», lo cual no es de extrañarse pues este tipo de narrador se utiliza con regularidad en historias infantiles desde el siglo XIX (Lluch, 2003) y a menudo facilita la comprensión para lectores y lectoras en formación (Clark, 2005).

Tipo de Narrador



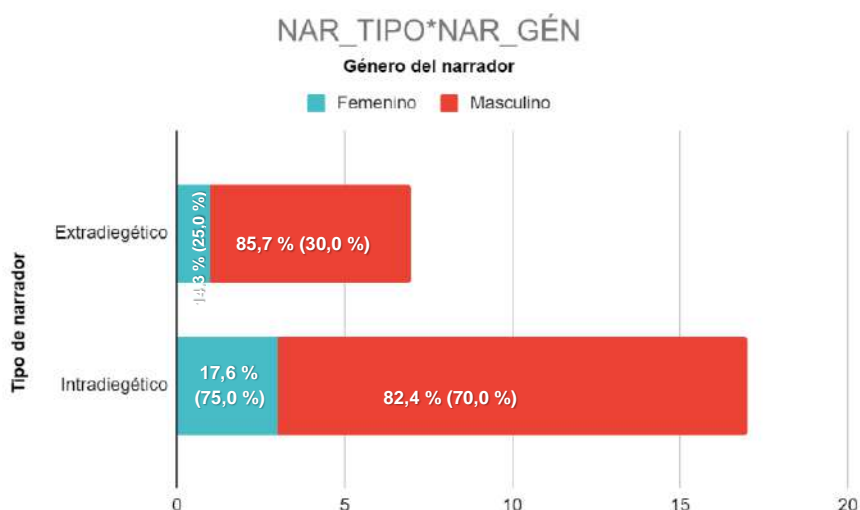
● Más de un narrador/Otros ● Intradiegético ● Extradiegético

Por su parte, los libros con un narrador «Intradiegético» ascendieron a 19, un 22,4 %, mientras que en el 11,8 % de los casos nos encontramos con más de un narrador u otro tipo de narrador. Este último indicador correspondió, en casi todas las ocasiones, a libros de narrativa corta compendiada; es decir, a libros de cuentos que se leen como parte de los planes lectores escolares en Perú.

3.1.4.2. V58 | Género del narrador

Analizamos el género del narrador solo en el caso de que este se pudiera identificar o inferir en los textos trabajados. En la mayoría de los casos, esta condición estuvo emparejada con libros de narrador intradieгético, en los que conocemos al protagonista que narra y por lo tanto podemos inferir si es de género «Masculino» o «Femenino». El resultado hallado es coherente con el dominio de personajes masculinos que hemos ido detallando a lo largo de los análisis descriptivos que nos ocupan en esta sección, con un 84,6 % de los narradores siendo de género masculino, con solo 4 (15,4 %) libros en los cuales se pudo identificar un personaje femenino como narradora.

Valga mencionar que de los cuatro libros que contaban con un narrador femenino, en tres de ellos hallamos a estos personajes como narradoras intradieгéticas. Esto lo pudimos ver cuando cruzamos las dos variables correspondientes (V57 | Tipo de narrador y V58 | Género del narrador). En el siguiente gráfico se puede apreciar el desbalance y la conclusión descritas en las barras y en las etiquetas que las acompañan⁸²:



⁸² Los números entre paréntesis en los gráficos de cruce de variables que veremos a lo largo del capítulo (y que se centran en el apartado 3.2. sobre todo) expresan el porcentaje comparativo dentro de un indicador en particular (es decir, las secciones del mismo color en un gráfico). En el gráfico que vemos a continuación, pueden representar los porcentajes dentro del indicador «Femenino» cuando los paréntesis se encuentran en las secciones azules del gráfico, o dentro del indicador «Masculino», si se trata de los paréntesis en las secciones rojas del gráfico.

Si bien este no es un indicador del todo representativo, esta coincidencia refuerza la perspectiva de que los personajes femeninos que operan como narradoras tienden más hacia una narrativa intimista, de lo privado (Bruel dos Santos, 2008; Perriconi, 2015; Ritter *et al.*, 2012), que limita las representaciones de género que se pueden proyectar en los libros de nuestro corpus de estudio.

3.1.4.3. La forma de expresarse del narrador

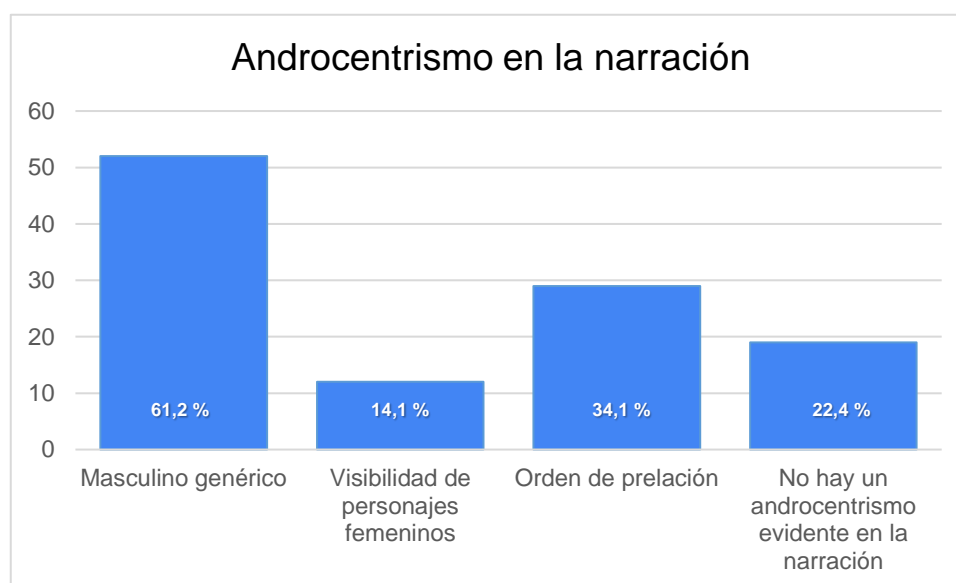
El lenguaje, y por extensión los textos escritos, son una parte irreductible de la vida cotidiana y de la sociedad humana, de manera que el diagnóstico y la investigación siempre deben tener en cuenta el lenguaje, como ya había defendido Fairclough (2003) en su perspectiva del análisis del contenido.

En nuestro estudio no hemos profundizado tanto en el lenguaje utilizado a razón de priorizar otros elementos como la caracterización o la presencia y relevancia de los personajes en el diagnóstico de los libros del corpus; sin embargo, no podíamos dejar de lado este aspecto tan importante, por lo que optamos por analizar del lenguaje a través de las palabras que utiliza el narrador, focalizándonos en tres variables: las descripciones de los personajes (**V61-V63** | DESCRIPCIÓN. Ver: 2.6.2.4., p. 134 para la presentación de esta variable), el androcentrismo que la narración deja entrever (**V64** | ANDROCENTRISMO. Ver: 2.6.2.4., p. 135), y los comentarios o actitudes del narrador frente a acciones y personajes que desafían roles y estereotipos de género (**V68** | COMENTARIOS. Ver: 2.6.2.4., p. 137).

En el primer caso (**V61-V63** | DESCRIPCIÓN), encontramos que en 1/3 descripciones de personajes (protagonistas y antagonista) se aborda su «Apariencia física» (el primer indicador de la variable); especialmente cuando se trata de personajes femeninos. Asimismo, en poco más de 1/4 casos se enfatizan las «Capacidades o aptitudes» de los personajes, cosa que sucede más con personajes masculinos que femeninos. Por último, en el indicador que refiere las «Actitudes», encontramos que 2/5 descripciones se centran en este indicador, con los personajes femeninos siendo ligeramente más descritos en tal sentido. Estos aspectos los podemos apreciar en la tabla a continuación:

		Género de protagonistas (P1 + P2)		Total
		Femenino	Masculino	
Indicador	Apariencia física	32,6 %	31,6 %	32,0 %
	Capacidades o aptitudes	29,5 %	31,0 %	28,7 %
	Actitudes	39,8 %	38,9 %	39,3 %

En cuanto a la variable del Androcentrismo (V64) que se deja entrever en la narración como conjunto, en nuestro análisis hallamos que generalmente se utiliza el «Masculino genérico» en los textos, indiferente de si existen o no palabras más inclusivas. Si bien no es incorrecto, el masculino genérico tiende a subsumir a los componentes femeninos en una narración. Este rasgo de la lengua española puede paliarse si se utilizan, por ejemplo, sustantivos colectivos (*personas* en vez de *hombres*, por ejemplo) o que no conlleven un género gramatical en sí mismos (*estudiantes* o en vez de *alumnos*). Este indicador se repitió en el 61,2 % de los casos, como vemos en el gráfico a continuación:

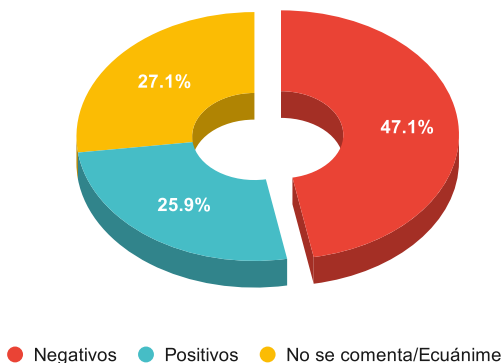


Asimismo, en esta variable también encontramos que en un 14,1 % de los casos se pasaba por alto a los personajes femeninos (indicador «Visibilidad de personajes femeninos»; por ejemplo, cuando en un salón de clases solo se nombran a estudiantes masculinos pese a ser una escuela mixta), mientras que en poco más de 1/3 ocasiones notamos que el «Orden de prelación» colocaba a los personajes masculinos antes que a los femeninos (*Pedro y su esposa*, por ejemplo). Como observación de cierre en esta variable, su cuarto indicador nos hizo notar con alivio que en el 22,4 % de los libros «No hay un androcentrismo evidente».

Finalmente, en lo que respecta a la variable de la Actitud del narrador frente a acciones o personajes que desafían estereotipos de género (V68 | COMENTARIOS) y la manera en que se expresa cuando las narra, encontramos que en cerca de la mitad de los casos (en el 47,1 % de los libros analizados), su actitud y comentarios ante personajes y acciones que desafían RyEG fue «Negativa», resultado que habíamos previsto desde el inicio de nuestro estudio. Como vemos en el gráfico, aproximadamente en la cuarta parte de los libros los

comentarios eran «Positivos» o que «No se comentan/Ecuánimes» en cada indicador, como apreciamos en el gráfico:

Narrador ante personajes y/o acciones no estereotípicas



A partir de este último resultado podemos dar por buena la intuición de que los narradores en los libros que componen el corpus del estudio tienden hacia una visión más tradicional de género en cuanto a acciones y personajes estereotípicos. En el ANEXO IV (p. 389) encontramos el cuestionario creado a partir de la GRG (ANEXO III, p. 383), y en las fichas resultantes (ANEXO V, p. 390), la pregunta 91 registra ejemplos de los comentarios que hace el narrador de personajes y acciones que desafían RyEG. Por ejemplo, en la ficha *E28_Perucuentos 5to grado*⁸³, tenemos que:

Cuando la oruga (caracterizada como personaje femenino) intenta acometer una misión "no tradicional" (escalar una montaña), los personajes de la historia y el narrador se burlan y tratan de desanimarla. Ella, sin embargo, logra su objetivo, pero solo después de haber muerto y revivido como una mariposa. Cita: "Durante días, todos los animales del valle fueron a mirar sus restos. Ahí estaba el animal más loco del pueblo. Había construido como su tumba un monumento a la insensatez [que era el querer llegar a la montaña más alta del valle]. Ahí estaba un duro refugio, digno de una que murió por querer realizar un sueño irrealizable."

[Ficha: E28_Perucuentos 5to grado, p. 98]

En esta ficha marcamos el indicador «Negativo» para los comentarios del narrador en tanto se burla de la oruga cuando quiere romper con lo que se espera de ella como

⁸³ Cuando ponemos ejemplos que provienen de los libros del corpus o de las fichas de análisis, colocamos el nombre de la obra acompañado del código que se le asignó al momento del diagnóstico. La primera letra del código especifica el subcorpus al que pertenece el libro (**C**rítica, **M**ercado o **E**scuelas públicas), luego el número asignado y a continuación el título del libro. Este código nos permite visualizar a qué subcorpus pertenece cada libro, de manera que podamos empezar desde ya a distinguir las particularidades que caracterizan a cada uno.

personaje caracterizado como femenino, y eso lo vemos más claramente en la cita extraída del texto.

3.1.5. Variables complementarias en torno a la representación de género

3.1.5.1. V65 | Aventuras de los personajes

Como vimos en el capítulo metodológico (Ver: 2.6.2.5., p. 138), esta variable presta atención a las “aventuras” que viven los personajes: en nuestra herramienta, se refiere a lo que les sucede, las acciones que han de acometer o enfrentar a lo largo de las historias. Como era de esperarse por la tendencia observada en las variables anteriores, los personajes masculinos del corpus tienen más aventuras que los femeninos (48/85 libros), con una cercana incidencia de libros en los que no se evidencia una particular diferenciación en las aventuras que viven con respecto a su género (33/85 libros) y en tan solo 4 de los libros del corpus (menos de un 5 % del total) tenemos a personajes femeninos que viven más aventuras que los masculinos.



Es interesante notar que cuando prestamos atención a los 4 libros en los que los personajes femeninos tienen más aventuras que los masculinos de manera individual, en 3 de ellos solo se cuenta con personajes femeninos recurrentes, lo cual nos puede llevar a pensar que un personaje femenino solo puede experimentar más aventuras en las narraciones cuando no hay presencia relevante de personajes masculinos, poniendo sobre la mesa una vez más el androcentrismo que domina la mayor parte de los ámbitos de la narrativa, e incluso de la vida en sociedad.

Finalmente, si miramos uno junto a otro los gráficos de esta variable y la que sigue en nuestro análisis (V66 | Independencia y agencia de los personajes, que veremos a continuación), notaremos que ambos gráficos coinciden en la cantidad de libros en los

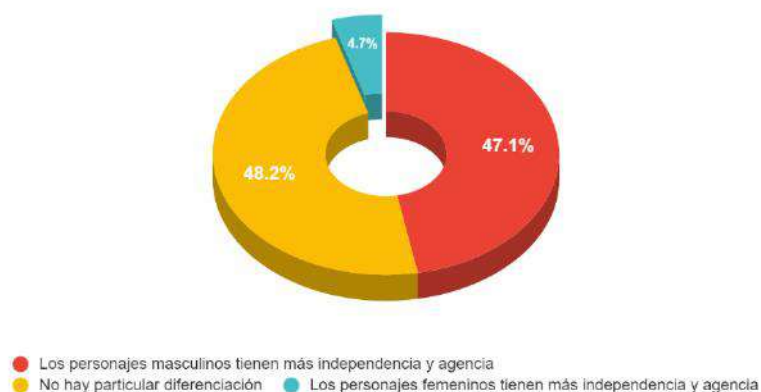
que los personajes femeninos son los que tienen más aventuras o mayor independencia y agencia (4,7 %), aunque en el caso de la variable que nos ocupa en este apartado, se repite más el que los personajes masculinos dominan lo observado, lo cual refuerza la hipótesis de que, en muchos de los casos, los personajes masculinos tienden a ser más activos, y en consecuencia, tienen más aventuras (Ver: 3.2.9. para la tabla cruzada en la que se cruza esta variable con las que lidian con el género de los personajes).

3.1.5.2. V66 | Independencia y agencia de los personajes

Como ya adelantábamos en el capítulo anterior (Ver: 2.6.2.5., p. 139), la agencia y la independencia son características de vital importancia para el ser humano, y más aún para establecer relaciones equitativas. En el caso de los libros de narrativa infantil, hablamos de las relaciones que se establecen entre los personajes como reflejo y aspiración de la sociedad. Tener agencia e independencia supone actuar por decisión propia, con una intención que apunte a lograr propósitos y metas por iniciativa y razonamiento personales (Zavala Berbena & Castañeda Figueiras, 2014). De ahí la relevancia de esta variable tanto en su presentación descriptiva como en relación con otras variables de la GRG.

Cuando analizamos este aspecto en los libros del corpus, partimos (al igual que en la variable complementaria anterior) de una observación diferenciada por el género de los personajes. Así, encontramos que en menos del 5 % de los casos (4 libros de los 85 analizados) los personajes femeninos tenían mayor independencia y agencia que los masculinos. Sin embargo, y en aras de la igualdad, hallamos con satisfacción que en casi la mitad de los casos (48,2 %) no se evidenció una particular diferencia en este marcador de la representación de género, aunque este porcentaje casi se iguala con los libros en los que los personajes masculinos tienen mayor independencia y agencia (47,1 % de los libros analizados). Podemos observar esta distribución en el gráfico a continuación:

Independencia y agencia de los personajes



Dado que en casi todos los libros tenemos protagonistas infantiles (niños y niñas), podemos inferir que esta incipiente igualdad en la independencia y agencia de los personajes se debe a una perspectiva más contemporánea e igualitaria de las relaciones interpersonales entre niños y niñas, en los que las niñas ya no tienen que esperar una aprobación o permiso para tomar sus propias decisiones y actuar en busca de la consecución de sus objetivos.

Debemos considerar, sin embargo, que igual en casi la mitad de los libros los personajes masculinos son quienes tienen más independencia y agencia, al tiempo que solo el 26 % de los libros cuentan con una protagonista o coprotagonista de género femenino, como vimos en el apartado correspondiente (Ver: 3.1.3.1.), así que, si bien ya está marcado el rumbo hacia una representación más equitativa, todavía falta camino por recorrer.

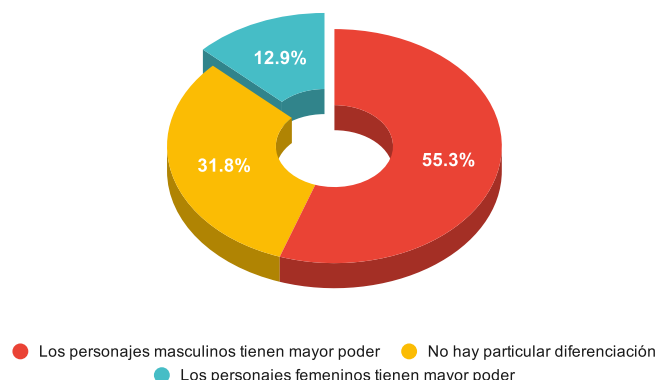
3.1.5.3. **V67** | Ostentación del poder de los personajes

Para esta tercera variable complementaria bebimos de varias fuentes explicadas en la sección metodológica (Ver: 2.6.2.5., p. 140) y nos llevaron a la ostentación de poder que evidenciaban los diversos personajes de los libros analizados.

A diferencia de las dos variables anteriores, en lo que refería al poder sí había un muy ligero avance en cuanto a la equidad en este marcador (12,9 %, 11/85 frente a los 4 de **V65** | AVENTURAS y **V66** | INDEP_AGEN), que se debía en parte a la presencia de antagonistas femeninos⁸⁴. Asimismo, continuó la predominancia de personajes masculinos que tenían más poder (así como tenían más aventuras y mayor independencia y capacidad de agencia, para remitirnos de nuevo a las otras dos variables de esta categoría), indicador que se repitió en 47/85 libros, con casi la tercera parte de los libros (31,8 %, 27 casos) en los que no se evidenciaba una particular diferenciación en la ostentación del poder de los personajes según su género. Los valores de estos tres indicadores los podemos ver en el gráfico a continuación:

⁸⁴ Recordemos lo que establecimos páginas arriba, de que “un antagonista debe tener un cierto nivel de poder para poder hacerse con ese papel” (p. 154).

Poder que ostentan los personajes



Poniendo lo que observamos en esta variable en el contexto del análisis de libros infantiles que realizamos en nuestra tesis, optamos por tomar como referencia lo que plantean Fernández Mosquera y Gonzáles Martínez de que “La idea era inculcarles a los niños una idea de masculinidad consistente en habilidad para competir en el ámbito público y a las niñas una de feminidad ligada a ocuparse de la esfera privada que se reducía al hogar.” (Fernández Mosquera *et al.*, 2004, p. 5).

En esta cita vemos una clara diferenciación en dónde yace el poder que se desprende de lo proyectado en la literatura infantil, la cual, además, está también relacionada con las otras dos variables complementarias de nuestra Grilla (GRG), que ya hemos desagregado.

3.1.5.4. Variables de percepción general (V74|RYEG-V75|BALANCE)

Finalmente, cerraremos la sección descriptiva de los resultados con las dos últimas variables, las de percepción general en torno a la representación de género en cada uno de los libros como conjunto. Las dos variables que componen esta última categoría son de especial importancia, pues el indicador por el que nos decantamos en cada caso fue seleccionado luego de haber hecho las tres lecturas de cada libro⁸⁵; es decir, luego de haber analizado al detalle cada uno de los marcadores de representación de género que las primeras 73 variables de la GRG permiten analizar.

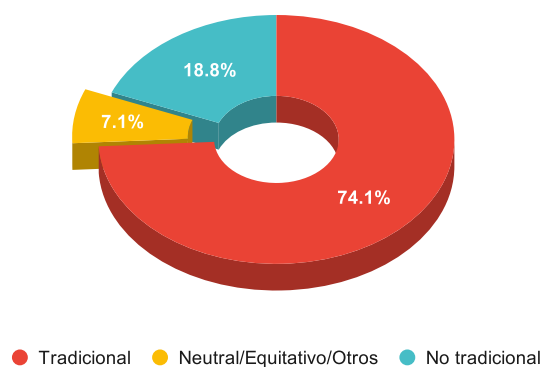
Las variables V74|RYEG (Representación de género en cuanto a roles y estereotipos) y V75|BALANCE (Balance en la representación de género en cuanto a visibilidad, presencia y relevancia de personajes femeninos y masculinos) surgieron de la necesidad

⁸⁵ Recordemos del capítulo metodológico (Ver: 2.5.4.) que la primera lectura presta atención a los Elementos extratextuales y Paratextos; la segunda, al desarrollo de las historias según los marcadores (variables) identificados, y la tercera lectura constituye una verificación de lo identificado y analizado en las dos primeras lecturas.

de hacernos con una visión general de lo proyectado en cada libro en torno al tema principal de nuestra tesis, que es la representación de género en los 85 libros del corpus como muestra representativa de los libros que se leen en los planes lectores de primaria en Perú. Dicha representación de género se hace más evidente en cada libro justo en estos dos marcadores: los roles y estereotipos de género (V74) a los que se hallan sujetos los personajes y el balance en la presencia de personajes de ambos géneros (V75) como parte de las historias (Ver: 2.6.2.5. p. 141, para la construcción de estas dos variables).

Dicho esto, nos remitimos a los resultados del análisis descriptivo de V74|RYEG y V75|BALANCE. Los libros del corpus analizado tienden, en general, a ofrecer una representación tradicional en cuanto a los roles y estereotipos de género (RyEG) en sus páginas. Notamos una abrumante predominancia de historias en las cuales las representaciones de RyEG son tradicionales; casi 3/4 libros proyectan roles y estereotipos tradicionalistas en sus páginas, como vemos en el gráfico:

Representación de género en cuanto a roles y estereotipos



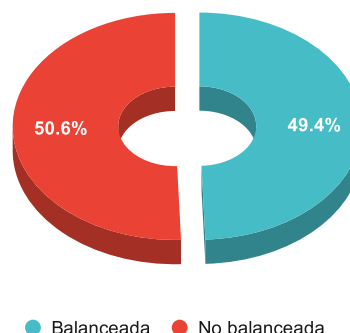
Esto se puede deber a la todavía intensa presencia de percepciones tradicionalistas en cuanto al género en la sociedad peruana, las cuales hemos visto reflejadas a lo largo de nuestros análisis descriptivos en las páginas anteriores.

Junto con la observación de los RyEG que se proyectan en los libros como conjunto, también decidimos prestar atención a lo más evidente para presentar una representación equitativa de género en libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores escolares: la presencia de personajes masculinos y femeninos en las historias y la posición que estos tenían dentro de las historias.

Esta última variable, con la que cerramos nuestra Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG), hace una valoración general de la visibilidad, presencia y relevancia de personajes femeninos y masculinos (V75) dentro de cada libro analizado.

Como vemos en el gráfico, en el conjunto de los 85 componentes del corpus de investigación, encontramos más o menos igual cantidad de libros que marcan en cada uno de los indicadores, aunque tienden más hacia una representación no balanceada del género en cuanto a visibilidad, presencia y relevancia de

Balance en la representación de género
(visibilidad, presencia y relevancia de personajes femeninos y masculinos)



personajes femeninos y masculinos, con la balanza inclinándose más hacia universos masculinos o masculinizados, como apuntamos en las fichas de análisis de cada uno de los libros y que se pueden ver en el ANEXO V (p. 390) de nuestra tesis.

Como adelantamos líneas arriba, esta tendencia suele darse por una presencia mayor de personajes masculinos, como se evidenció en las descriptivas de las variables correspondientes al género de los personajes (V15-V19. Ver: 3.1.3.1, p. 165). Sin embargo, es esperanzador ver que es cada vez menos habitual el que se presenten y lean libros que solo representan un universo masculino, con personajes femeninos accesorios o poco relevantes para las historias contadas.

3.2. TABULACIONES CRUZADAS EN LAS CATEGORÍAS DE LA GRG

Al realizar las tabulaciones cruzadas, utilizamos dos tipos de pruebas para determinar si existe una relación entre dos variables categóricas (como lo son todas las variables de la GRG) a fin de probar las hipótesis planteadas. Las pruebas que utilizamos —Chi cuadrado o Fisher— dependen de la cantidad de indicadores de cada variable. Si las dos variables puestas en relación son dicotómicas (es decir, si cada una tiene solo 2 indicadores mutuamente excluyentes), utilizamos la prueba Fisher, mientras que si una o ambas variables puestas en relación tienen más de dos indicadores (si son variables politómicas), optamos por la prueba Chi cuadrado.

Para poder establecer los resultados de las pruebas, observamos el *p*-valor⁸⁶ que cada una arroja: si este valor es menor a 0,05 ($p < 0,05$), esto quiere decir que sí hay una relación de dependencia entre las variables evaluadas, con un nivel de confianza del 95 %. De lo

⁸⁶ *p*-valor es el resultado del coeficiente de Pearson, un número que se obtiene al realizar las pruebas chi cuadrado o Fisher para determinar la relación de dependencia (o no) entre dos variables categóricas. Si $p < 0,05$, se puede afirmar que hay una relación de dependencia entre dos variables.

contrario, tenemos que asumir una independencia entre las variables cruzadas (es decir, que no tienen relación con un nivel de confianza del 95 %).

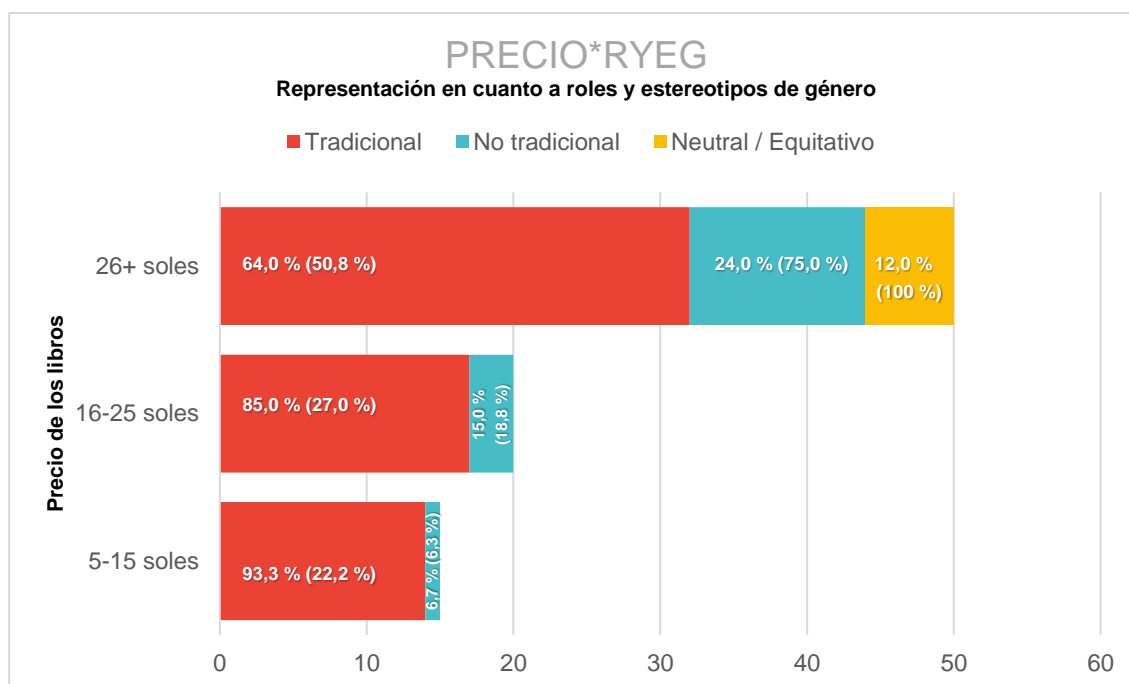
A continuación, desarrollamos los resultados relevantes para nuestro estudio a partir de las variables que conceptualizamos en el Capítulo II (Ver: 2.6.2.), ordenadas en primera instancia a partir de las categorías de la GRG y complementadas con análisis diversos y focalizados que nos permitirán hacer el diagnóstico de la representación de género en el corpus estudiado. Presentaremos los resultados de las pruebas respectivas y pondremos en relación las evidencias obtenidas, con lo que podremos sustentar los diagnósticos que se derivarán de nuestra investigación. Asimismo, hacia el final de cada sección tendremos un pequeño párrafo en color azul a manera de conclusión o recapitulación.

3.2.1. El precio de venta al público (V01)

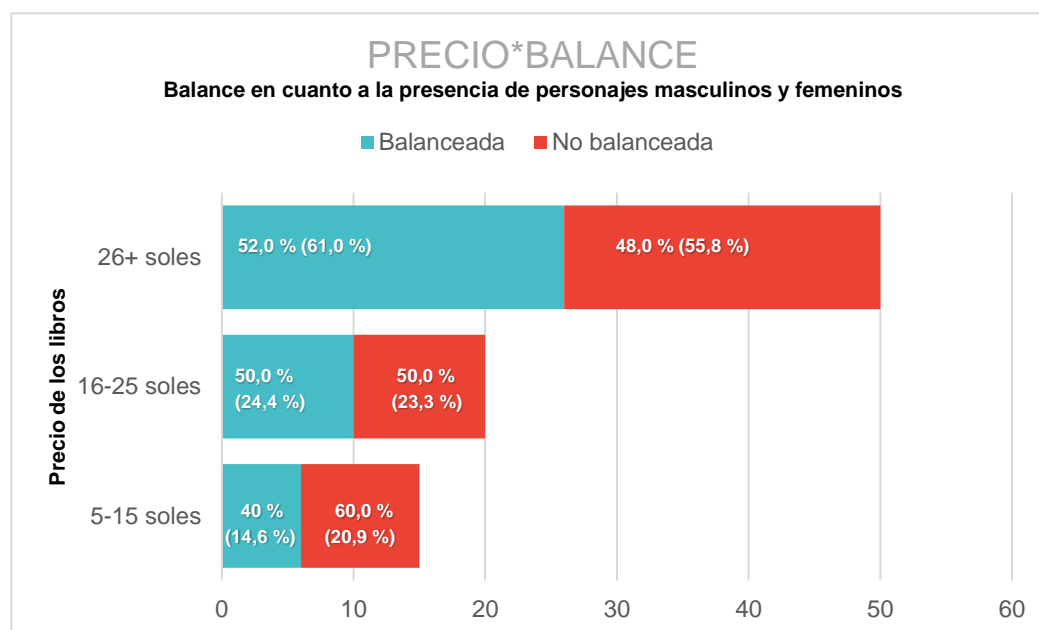
El principal aporte al diagnóstico que esta variable nos ofrece se desprende de su puesta en relación con las perspectivas globales que cierran nuestra grilla. Esto sucede con varios de los elementos extratextuales precisamente porque no están directamente relacionados con las particularidades de las historias y el diagnóstico que haremos de ellas. Con este cruce de variables podremos ver si el rango de precios de los libros predispone a una representación más equitativa y balanceada de género o no.

Para analizar el gráfico, recordemos primero que la mayor parte de los libros narran sus historias apoyándose en roles y estereotipos de género (74,1 %, como vimos en el análisis descriptivo del apartado anterior. Ver: 2.6.2.5., p. 141), para luego enfocarnos en la distribución de esta representación con respecto al precio de venta al público de los libros. Aquí, notamos que las obras del rango de precios inferior son las que más recurren a RyEG en sus narraciones (en el 93,3 % de los casos), mientras que solamente los libros del rango de precios más alto de nuestro corpus presentaron una narración que se apoyaba menos en los roles y estereotipos de género. Como vemos entre paréntesis⁸⁷, el 75,0 % de los libros que desafiaban RyEG pertenecían al rango de precios más alto; esto sin sumar las representaciones neutrales o equitativas en torno a la representación de género, que solo aparecieron en este rango de precios de libros.

⁸⁷ Cuando consignamos un valor porcentual que corresponde a la variable dependiente de un gráfico, lo colocamos entre paréntesis en el gráfico para facilitar su lectura y comprensión. La condición de variable dependiente o independiente se designa en la construcción metodológica de las variables de la herramienta (Ver: 2.6.2.). Esta vez, los paréntesis se refieren al porcentaje comparativo del indicador «No tradicional».



De la misma manera que en las descriptivas hallamos una distribución similar de libros con una presencia «Balanceada» y «No balanceada», cuando hacemos el cruce del precio de los libros, vemos que los resultados son similares. Una vez más, los libros del rango de precios mayor son los que ofrecen una representación relativamente más balanceada (61 % de los que presentan un balance equitativo de personajes masculinos y femeninos), seguido de los libros de rango medio de precio (5-15 soles), mientras que los libros del rango de precios menor son los que proporcionalmente son más desbalanceados en cuanto a la presencia de personajes masculinos y femeninos en favor de los personajes masculinos⁸⁸.



⁸⁸ Esto quiere decir que la mayoría de los libros cuyo indicador apunta a una representación desbalanceada de género, dicho desbalance se ubica en una presencia dominantemente masculina en las historias.

Con estos dos resultados presentes, podemos decir que los libros del rango de precio menor son los que más tienden a representaciones tradicionales y desbalanceadas de género, al tiempo que los libros del rango de precios más alto presentan representaciones ligeramente más balanceadas y menos tradicionales. Sin embargo, es útil poner estos resultados en perspectiva, puesto que de cualquier manera persisten las representaciones desbalanceadas y que se apoyan en RyEG (más de 6 de cada 10, en el mejor de los casos).

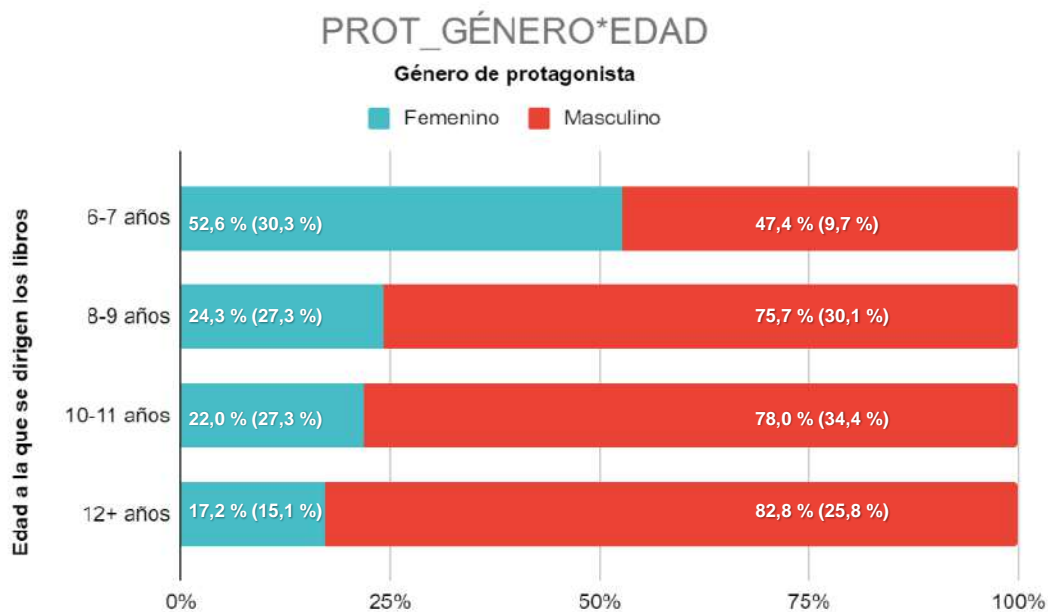
Asimismo, si ponemos los dos gráficos (BALANCE y RYEG con respecto al PRECIO de los libros) en relación, podríamos inferir que pese a que en los libros del rango de precios más alto tiene un mayor balance en la presencia de personajes (casi la mitad), la tendencia a retratar a los personajes a partir de RyEG sigue presente y fuerte (el 64 % de los libros del rango más alto de precios igual se apoyaba en RyEG, como vimos en el gráfico).

3.2.2. La edad a la que se dirigen los libros (V02)

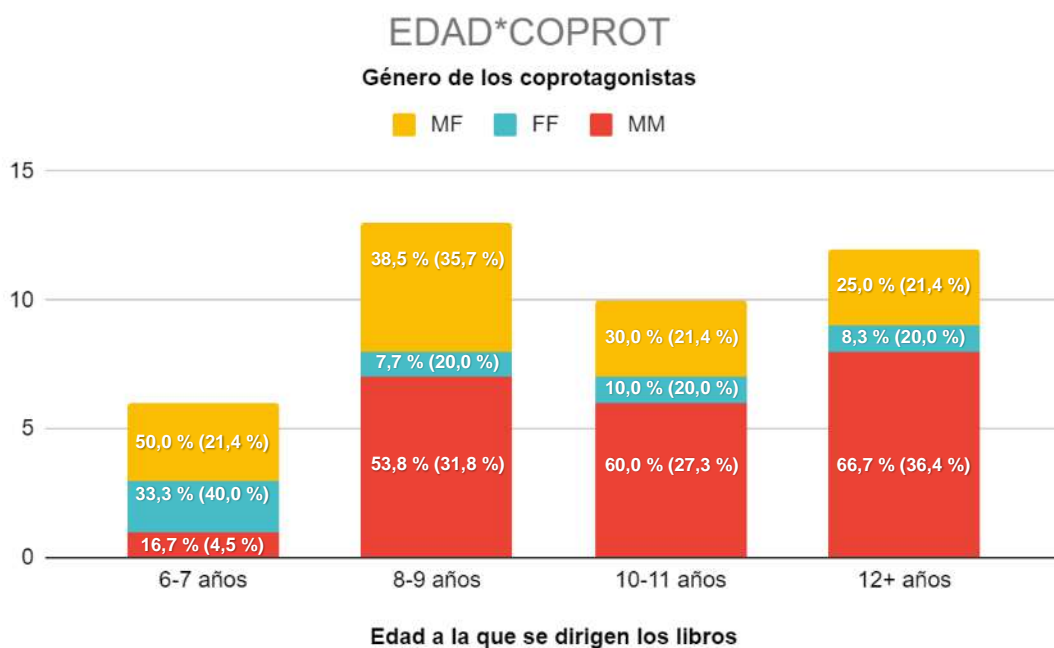
Si tomamos como punto de partida lo hallado en otras investigaciones (Instituto de la Mujer, 1996; Michel, 1987), que señalan una mayor presencia femenina en el entorno de los estudiantes durante la etapa preescolar y los primeros años de la primaria, al enfrentarnos con la variable de la edad a la que se dirigen los libros, quisimos comprobar si este planteamiento es aún válido. Hecho el cruce, los resultados apuntaron sin lugar a duda a una primacía de protagonistas masculinos transversal a todos los libros del corpus (como ya habíamos ido viendo en las descriptivas de la sección anterior. Ver: 3.1.3.1.), si bien hubo una relativa excepción en los libros para primeros lectores (6-7 años), en los cuales la presencia de protagonistas masculinos y femeninos era casi igual, con 6 protagonistas femeninos y 7 masculinos en la variable de Protagonista 1 (P1), y 10 protagonistas femeninos y 9 masculinos en el conjunto de los protagonistas (P1 y P2).

El gráfico abajo planteado nos deja ver —a través de los porcentajes de cada barra en los rangos de edades a los que se dirigen los libros— que en efecto hay una mayor presencia «Femenina» proporcional en los libros para primeros lectores (indicador «6-7 años», como podemos ver en los números entre paréntesis en las franjas azules de las barras⁸⁹), presencia inversamente proporcional en los libros para lectores que están terminando la primaria (30,3 % en libros para «6-7 años», y 15,1 % en libros para «12+ años»). Se puede apreciar el total de casos de cada indicador en el ANEXO VII (p. 392):

⁸⁹ Los números entre paréntesis apuntan los porcentajes de un indicador en particular dentro del cruce analizado; esto es, las franjas de un color en específico dentro del gráfico. Los números entre paréntesis en una franja de color siempre sumarán 100 %. En este cruce, al hablar de los números entre paréntesis en la franja azul, nos referimos a los porcentajes de protagonistas de género femenino según la edad a la que se dirigen los libros.

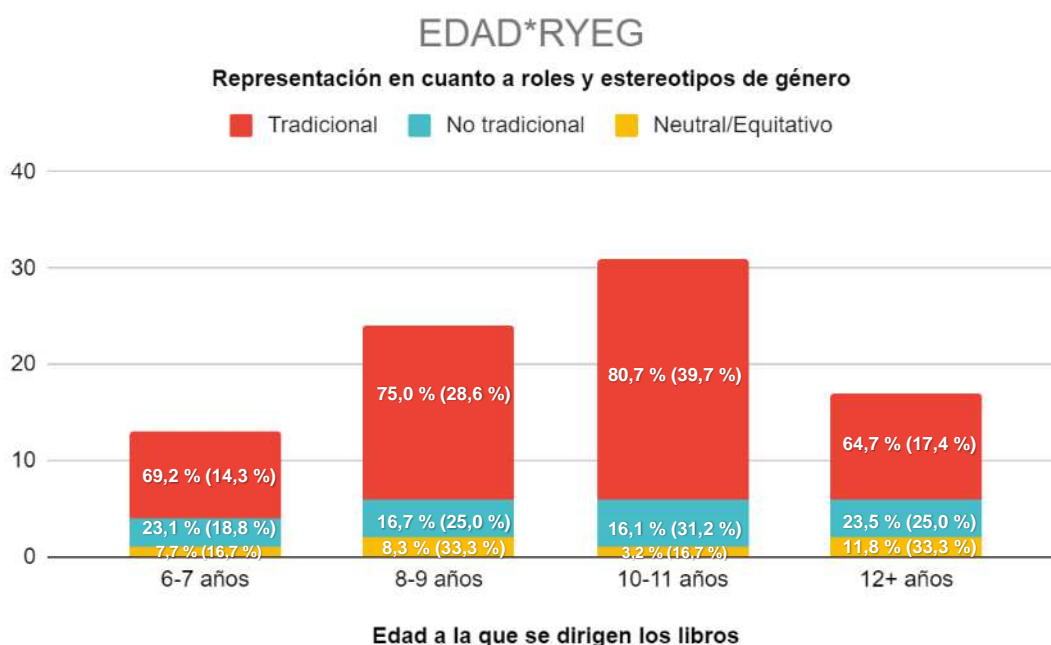


Considerando asimismo que, como ya mencionamos páginas arriba, casi en la mitad de los libros dos personajes comparten el protagonismo, se nos hizo útil tornar la atención también al balance de género en los coprotagonismos. Aquí, nos encontramos con un dominio de presencia «Masculina» en los coprotagonistas en todos los rangos de edades (los indicadores de **V02|EDAD**), mientras que en los libros para «8-9 años» encontramos que los coprotagonismos eran más equitativos, con un coprotagonista de cada género. Esto se podría ver como una transición a los coprotagonismos predominantemente masculinos que hallamos en los libros para «10-11 años» y «12+ años», como se ve en el siguiente gráfico:



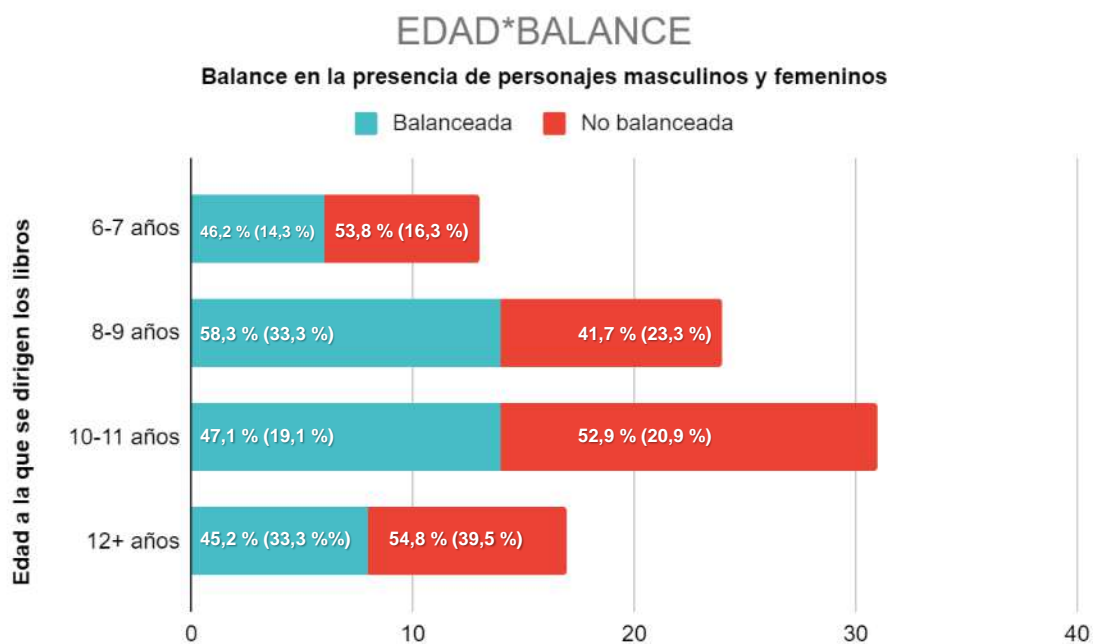
Ambos resultados graficados nos empiezan a mostrar la desigual presencia de personajes masculinos y femeninos en los libros, ya que incluso cuando tenemos coprotagonistas hallamos un dominio masculino, con los personajes femeninos generalmente acompañando a los masculinos en lugar de construir una sororidad⁹⁰ representativa, que permita a las niñas identificarse con los personajes principales de sus libros.

Pero yendo más allá, hacia el análisis global de relación entre la edad a la que se dirigen los libros y la percepción general de la representación de género, por ejemplo, encontramos que, dentro de las representaciones de roles y estereotipos (V74), los libros dirigidos a 10-11 años son los que más se apoyan en ellos (80,6 %), si bien también es el rango de edad en el que proporcionalmente se ofrecen más representaciones no tradicionales en cuanto a roles y estereotipos (31,3 %), como vemos en el porcentaje entre paréntesis en el gráfico:



Con respecto a la visión global de cada libro en lo que refiere al balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos (V75|BALANCE), al desagregarlo según el rango de edad a la que se dirigen los libros, encontramos que el rango de «8-9 años» es el único en el cual la presencia «Balanceada» de personajes masculinos y femeninos supera a la «No balanceada», como se puede apreciar en el gráfico:

⁹⁰ Se trata de un neologismo tomado de la lengua inglesa que denota una relación de solidaridad y alianza entre las mujeres, especialmente en la lucha por sus derechos y su empoderamiento (Fuente: RAE).



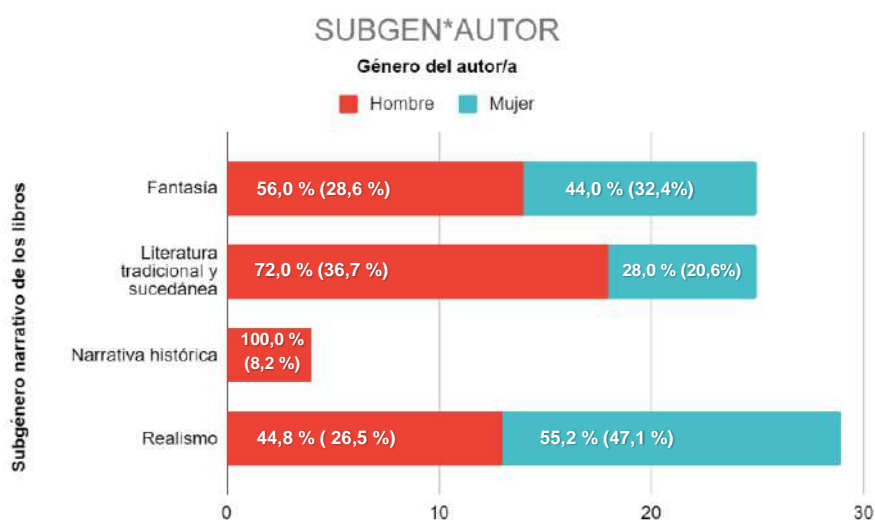
Asimismo, proporcionalmente son los libros para primeros lectores los que tienen una presencia más desbalanceada de género, en favor de un dominio de personajes femeninos, lo cual es coherente con las investigaciones previas (Instituto de la Mujer, 1996; Sanchez-García *et al.*, 2014; Turin *et al.*, 1998), como vimos en la descriptiva del género de los personajes (Ver: 3.1.3.1.) y podemos confirmar en el gráfico que lidia con el cruce de la variable de edad con los coprotagonistas, en la página anterior.

Puesto en perspectiva, encontramos que los libros que se dirigen al público de «10-11 años» son los que mayor variedad representativa tienen en cuanto a roles y estereotipos de género y a presencia de personajes masculinos y femeninos en las historias en general. Por su parte, cuando miramos a los protagonistas, hallamos que los libros para primeros lectores introducen más personajes femeninos en estos papeles, pero desafortunadamente este balance desaparece en los libros dirigidos a edades más avanzadas.

3.2.3. El subgénero narrativo (V03)

Cuando hablamos del subgénero narrativo, esta variable independiente la miramos primero frente al autor/a (V04) de los textos, para luego analizarla con las percepciones globales que se traducen en las dos variables que cierran la GRG (V74|RYEG y V75|BALANCE), al igual que en el apartado anterior.

Como ya sabemos (y podemos ver también en el gráfico de abajo), los libros del corpus son escritos mayormente por hombres, pero al cruzar la variable del género de quien escribe con el subgénero narrativo de los libros (para la conceptualización de cada subgénero narrativo, ver: 2.6.2.1, p. 113), podemos ver, en primera instancia, a qué tipo de historias tienden los autores y las autoras, para luego analizarlo con respecto a las percepciones globales (V74 | RYEG y V75 | BALANCE). Con esta exploración podremos inferir si el hecho de que un autor sea hombre o mujer influye en el tipo de historia que narra (el subgénero narrativo) y si esto afecta también la manera en que representan el género.

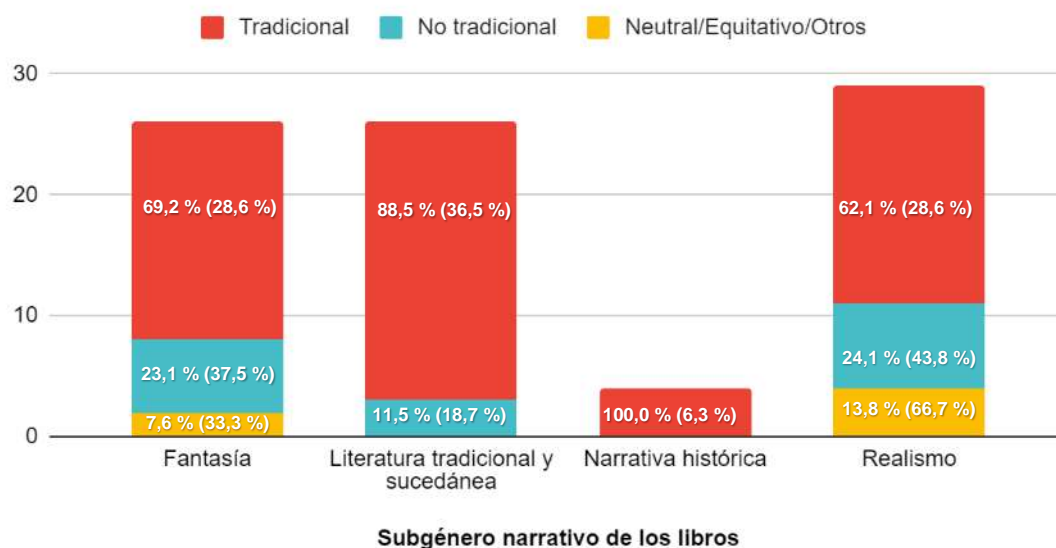


En el gráfico arriba plasmado, encontramos que los libros de «Narrativa histórica» y de «Literatura tradicional o de refundición» son escritos sobre todo por autores; en el caso de la «Narrativa histórica», son escritos exclusivamente por autores masculinos, mientras que en los subgéneros narrativos «Fantástico» y «Realismo», el género de los autores y autoras es casi indiferente, con las autoras tendiendo más hacia el «Realismo» (un 47,1 % del total de autoras del corpus prefieren este subgénero).

Asimismo, cuando miramos los subgéneros narrativos frente a la Representación de género en cuanto a roles y estereotipos (V74) y en el Balance en la presencia de personajes de ambos géneros (V75), lo primero que nos llama la atención en el gráfico de abajo es que los libros de «Narrativa histórica» se apoyan fuertemente en RyEG, como ya habíamos hipotetizado al inicio del Marco metodológico (Ver: 2.2.3.), y la tendencia es similar a los libros de «Literatura tradicional y de refundición». Por su parte, los libros de los subgéneros «Fantástico» y «Realismo» son los que proponen mayor cantidad de representaciones del indicador «No tradicional» (4/5 con representaciones no tradicionales de género pertenecen a estos dos subgéneros).

SUBGEN*RYEG

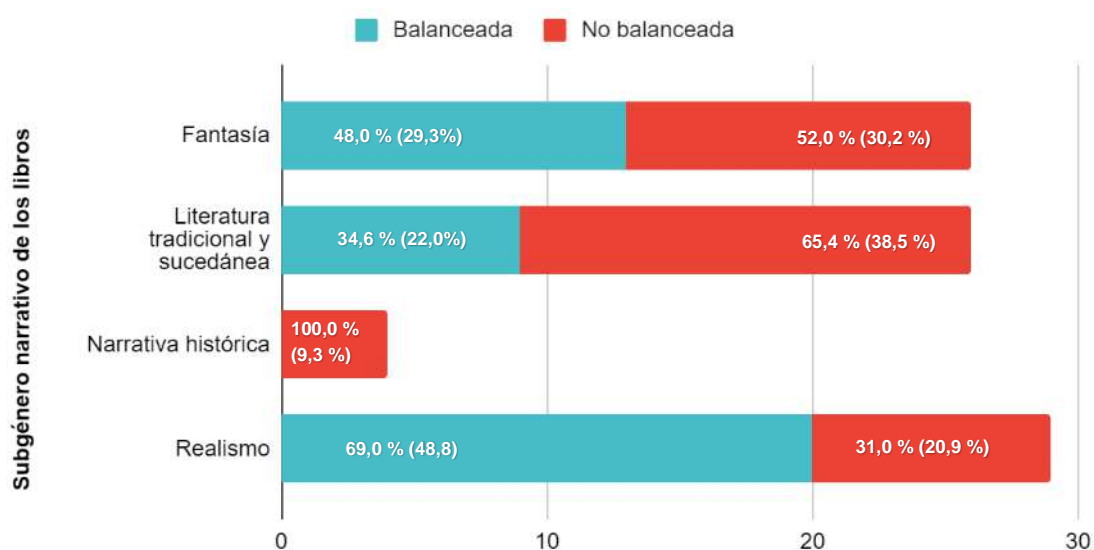
Representación de género en cuanto a roles y estereotipos



Resultados similares hallamos en la variable del Balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos (V75), con la «Narrativa histórica» siempre marcando en el indicador «No balanceado» y dominada por personajes masculinos en sus historias, al igual que la «Literatura tradicional y de refundición». Una vez más, los libros de «Realismo» son los que ofrecen una presencia más «Balanceada» de personajes masculinos y femeninos en sus historias, con casi la mitad de los libros que retratan de manera balanceada personajes masculinos y femeninos (48,8 %).

SUBGEN*BALANCE

Balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos



En todos los cruces de variables analizadas, encontramos que los libros del subgénero «Realismo» son los que mayor flexibilidad ofrecen en el diagnóstico de la representación de

género, quizá porque se ubican temporalmente en la época contemporánea, que tiende a trascender los roles y estereotipos de género y que revaloriza la presencia femenina para poder narrar una historia verosímil y atractiva a sus lectores y lectoras, quienes ven representado un mundo más cercano al que viven cotidianamente.

De la misma manera, la narrativa histórica es dominada por escritores y, como es de esperarse (porque lo hemos visto en las descriptivas y cruces anteriores), replican más roles y estereotipos de género y presentan un universo habitualmente masculino, coherente con el relato histórico que ha imperado hasta tiempos muy recientes, en los que se redescubren las figuras históricas femeninas y se reivindica su aporte a la historia⁹¹.

3.2.4. La autoría y su bagaje cultural (V04-V05)

Autores como Gary Snyder (2000) y autoras como Ursula K. Leguin (2017) sostienen que en las obras de cualquier escritor/a confluyen sus experiencias de vida, “todo lo visto y oído y sentido a lo largo de todo el día todos los días” (Leguin, 2017, p. 117), que se junta y se mezcla y crea un fertilizante metafórico a partir de lo cual surge algo nuevo, la obra de ficción; utilizan los hechos vividos, oídos o leídos; las experiencias propias o ajenas y la memoria dentro de la cual se construye la obra.

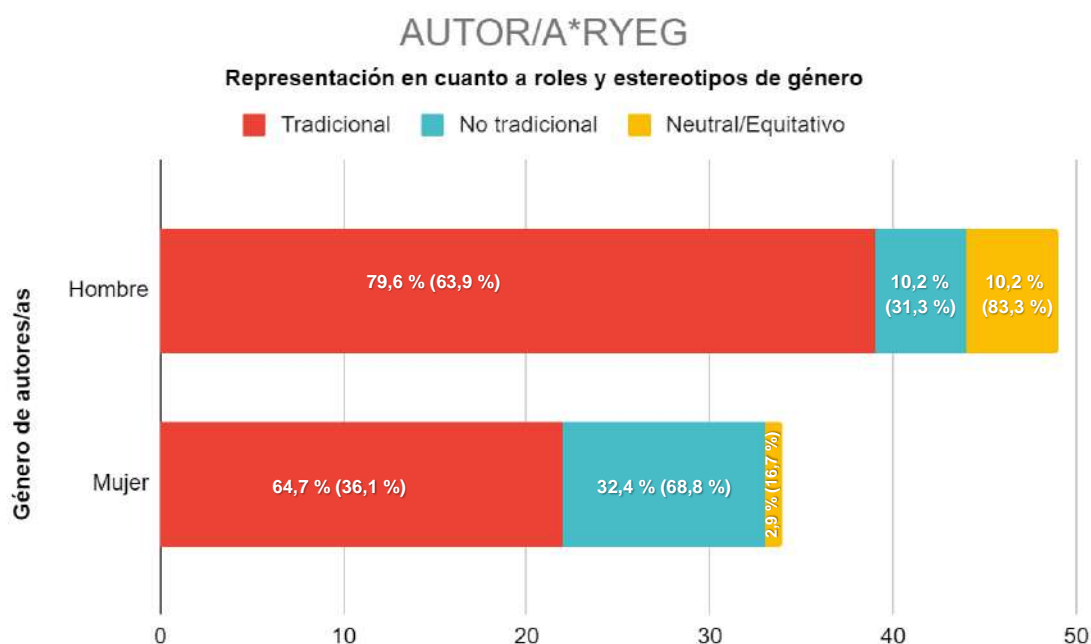
En la misma línea que el párrafo anterior, partimos de la premisa de que autores y autoras escriben desde experiencias de vida dispares y perspectivas distintas, lo cual se filtra entre las líneas de un texto, tanto en el ejercicio de la escritura como el de la lectura. Es por eso por lo que, en nuestro estudio, consideramos que el género de quien escribe un texto es una variable relevante para la manera en que cada uno/a representará el género, como veremos en los cruces de variables a continuación.

En los siguientes apartados nos centraremos en dos aspectos de la autoría: el género del autor/a (V04) y su nacionalidad (V05), variables que van en consonancia con algunas de las hipótesis y preguntas de investigación planteadas en el capítulo anterior (Ver: 2.2.3.), sobre todo frente a las variables de percepción general (V74|RYEG y V75|BALANCE), pero también frente a aspectos como los personajes (protagonistas, secundarios y antagonistas) de las historias.

3.2.4.1. Efecto en la representación de género en los libros

⁹¹ Si introducimos en el buscador las palabras “Revalorando las figuras femeninas de la historia”, encontramos (a febrero de 2021) más de 112 000 resultados, que van desde las figuras femeninas en los conflictos bélicos y las mujeres a través de la historia universal, hasta las artistas mujeres desde la prehistoria. Todos, del último lustro.

En primer lugar, analizamos la influencia que tiene el género del autor o la autora en la manera en que representan los roles y estereotipos de género. Como vemos en el gráfico, las representaciones tienden siempre a lo tradicional en nuestro corpus, aunque se evidencia que las autoras gravitan hacia una representación «No tradicional» en la tercera parte de las obras escritas por ellas, en comparación con la décima parte de autores (hombres) que ofrecen este tipo de representaciones, como se aprecia en los sectores azules de cada barra.

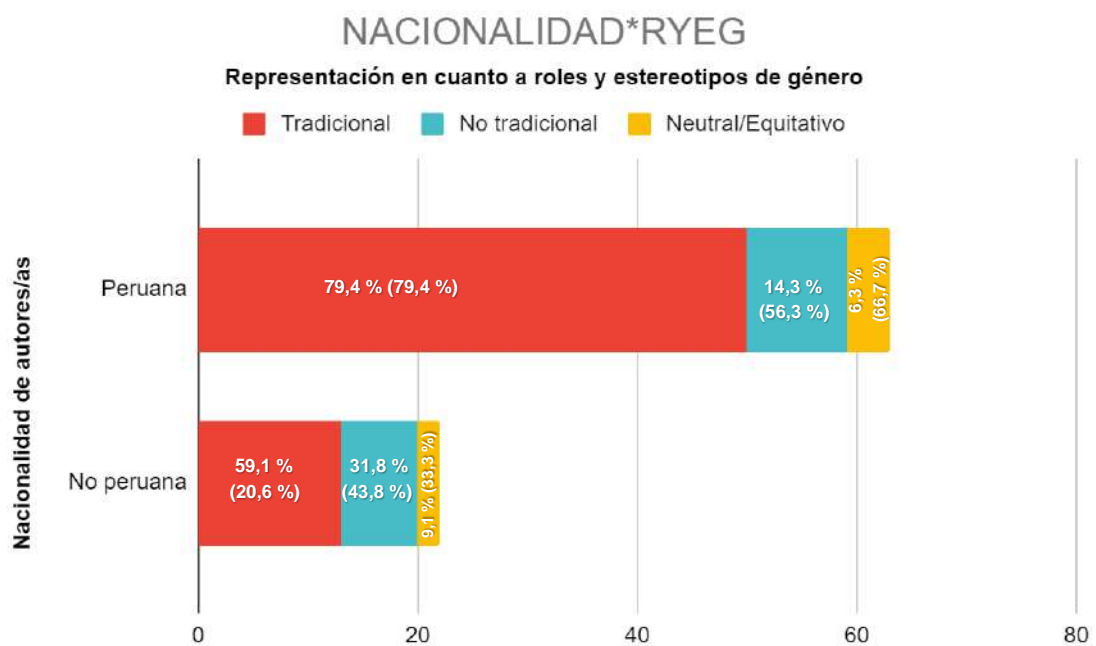


Sin embargo, y pese a que las representaciones de tipo «Neutral/Equitativo» de género representan tan solo el 7,2 % del total del corpus, encontramos que con una frecuencia casi cinco veces mayor, los autores ofrecerán representaciones de este tipo en cuanto a RyEG, como vemos en los números entre paréntesis en los sectores amarillos del gráfico de arriba.

Por otra parte, pese a que solo 4/10 autoras del corpus son de género femenino (elemento que por sí mismo ya deja entrever una tendencia hacia lo masculino en los libros que se producen o se leen en Perú), hallamos una incidencia mayor de autores que ofrecen representaciones tradicionales de género, como se evidencia en el gráfico, en el que en el 79,6 % de los casos (39/63 libros escritos por hombres) nos encontramos con un autor (hombre) que ofrece representaciones más tradicionales en cuanto a RyEG en su libros.

Lo arriba mencionado se confirma cuando aplicamos la prueba chi-cuadrado al cruce de variable, en la cual el p -valor=0,027, lo cual indica una relación de dependencia entre las variables: cuando el autor es hombre, los libros tienden a ofrecer una representación «Tradicional» del género en cuanto a roles y estereotipos; por el contrario, cuando se trata de una autora, ella tiende hacia una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG.

Luego de analizar cómo son las representaciones de género en cuanto a roles y estereotipos en los libros del corpus según el género de quien escribe, pasamos a analizar la influencia que su nacionalidad puede tener en la forma en que proyectan RyEG en las historias. Así, podemos ver que en el indicador de representación «Tradicional» en cuanto a RyEG de la primera barra del gráfico de abajo, los autores y autoras peruanas dominan con un abrumante 79,4 % de libros con representación «Tradicional» de género, y solo el 14,3 % ofrecen una representación «No tradicional». Mientras tanto, entre los libros escritos por autores/as de nacionalidad «No peruana» encontramos porcentajes menos abismales si bien siguen dominando las representaciones tradicionales de género (59,1 % de representación «Tradicional» y 31,8 %, «No tradicional»), como vemos en el gráfico a continuación. Los autores/as extranjeros de nuestro corpus tienen más posibilidades de escribir un libro con una representación «No tradicional», si bien existe mayor cantidad de libros de autores/as peruanos/as analizados con esta particularidad.



Pese a lo arriba afirmado, encontramos que de todas maneras, tanto los autores nacionales como extranjeros (indicadores «Peruana» y «No peruana») tienden a recurrir a una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG para contar sus historias. Las representaciones de tipo «Neutral/Equitativo» se encuentran más entre autores peruanos que extranjeros, pero al ser estos últimos una cantidad tan reducida, este dato no es del todo relevante para diagnosticar la representación de género en los libros desde la perspectiva de la nacionalidad de quien escribe.

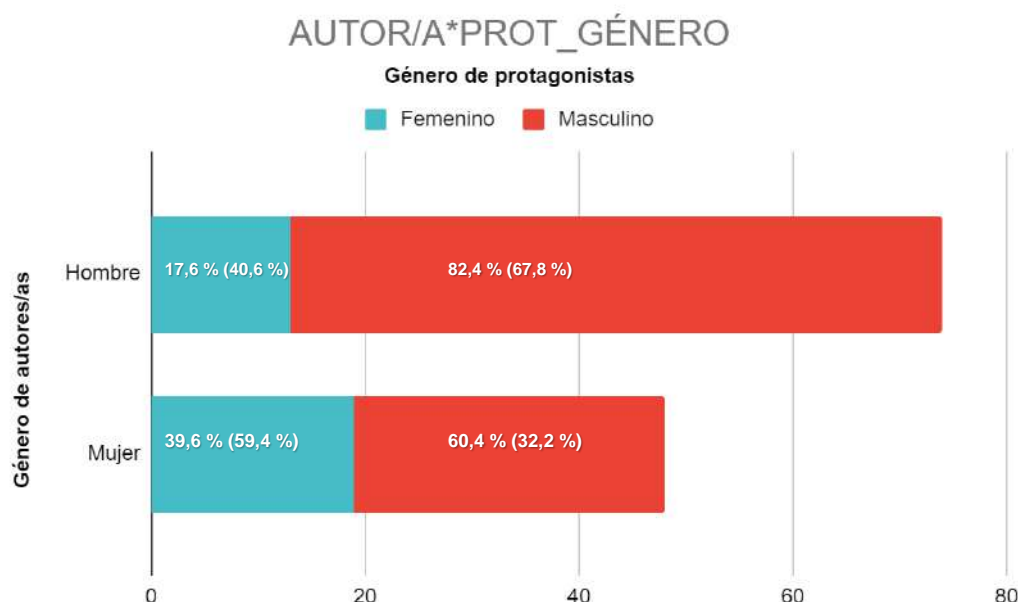
Con todo, el hallazgo más relevante de este cruce es que los autores y autoras de nacionalidad «Peruana» prefieren apoyarse en RyEG para narrar sus historias que los de

nacionalidad «No peruana», como se evidencia al comparar los mencionados indicadores de V74|RYEG: en autores de nacionalidad «Peruana», tenemos una relación de más de 5:1 entre los libros que tienden a lo «Tradicional» y «No tradicional», respectivamente, mientras que en autores/as del indicador «No peruana», esta relación es de menos de 2:1⁹².

3.2.4.2. Efecto en la presencia y relevancia de los personajes en los libros

La segunda dimensión sobre la cual analizaremos la influencia de quienes escriben las obras en la representación de género del corpus, es, por un lado, la presencia “física” y directa de protagonistas, secundarios y antagonistas (V15-19) en las historias vistas desde el género de quienes escriben, y por otro, la percepción global de la presencia y relevancia de los personajes en el devenir de las narraciones (V75|BALANCE) con respecto al género (V04) y la nacionalidad (V05) de los/as escritores/as que concibieron cada libro.

En el gráfico a continuación podemos apreciar que, cuando en el corpus tenemos a un autor masculino, los protagonistas cuadruplican a las protagonistas, mientras que, en el caso de autoras, la relación entre protagonistas femeninos y masculinos es de 2:3. Asimismo, si hablamos de protagonistas de género «Femenino», encontraremos que casi el 60 % de ellas se hallan en libros escritos por una «Mujer», mientras que los protagonistas de género «Masculino» concurren, en el 67,8 % de los casos, en libros escritos por un «Hombre»⁹³.

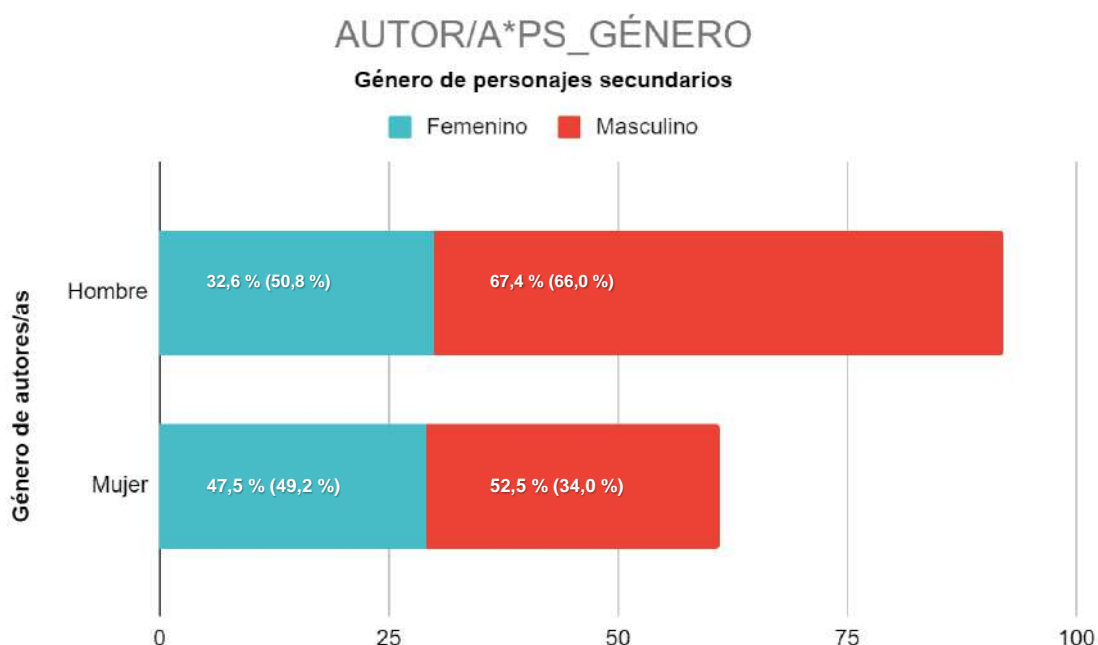


⁹² Estas ratios las obtenemos al dividir los porcentajes del indicador «Tradicional» y «No tradicional» en cada una de las barras del gráfico al que hace referencia el párrafo en cuestión.

⁹³ Los porcentajes mencionados en esta oración se encuentran en los números entre paréntesis en las franjas azules para protagonistas de género «Femenino» y rojas para los de género «Masculino».

La tendencia descrita en el párrafo anterior se confirma cuando aplicamos la prueba exacta de Fisher⁹⁴, cuyo p -valor=0,01, por lo que, con un nivel de confianza del 95 %, podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables del género del personaje en el papel protagónico relacionada con el de quien escribe el texto.

A continuación, analizamos si el género del autor o la autora afecta el de los personajes secundarios hallados en las historias. En este cruce encontramos de nuevo que las autoras son un tanto más equitativas en el reparto del género de los personajes, como vemos en la segunda barra del gráfico de abajo. Sin embargo, es interesante notar que los personajes de género «Femenino» están más o menos equitativamente distribuidos entre los libros escritos por un «Hombre» o por una «Mujer» (50,8 % y 49,2 % en cada indicador, respectivamente), como vemos en los porcentajes entre paréntesis de la franja azul. Este es el único cruce en el que los personajes secundarios de género «Femenino» se encuentran más en textos escritos por un «Hombre», lo cual nos lleva a pensar en la idea de la invisibilización de personajes femeninos: que ellas aparecen con más asiduidad como personajes secundarios, quizá como parte del escenario de los universos narrativos creados por los autores o como personajes que cumplen una función específica que solo puede ser cumplida por un personaje femenino⁹⁵.



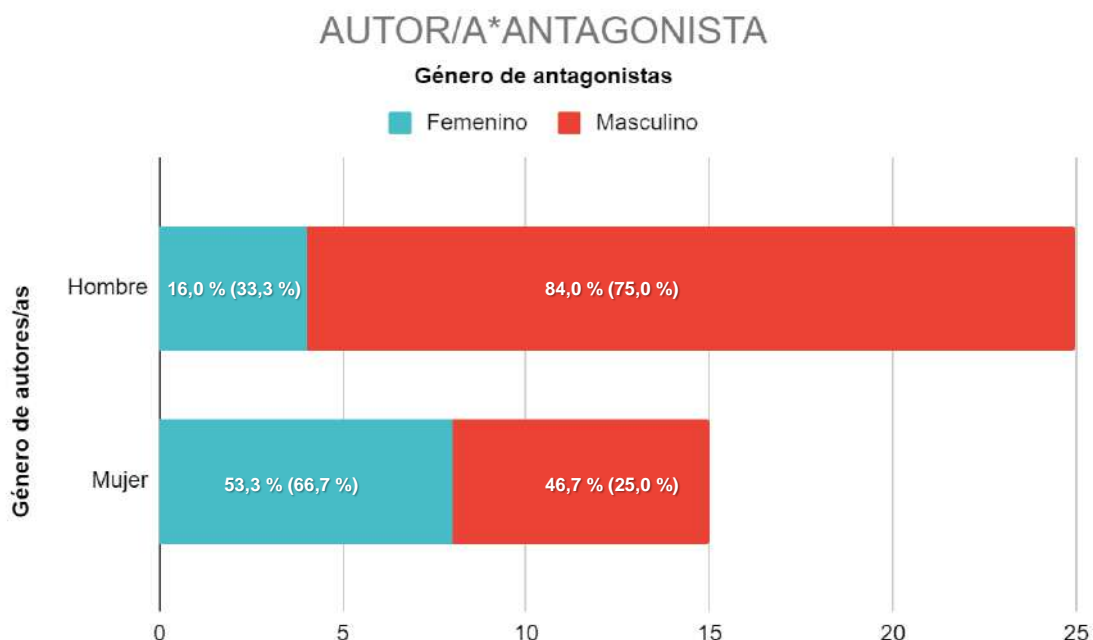
⁹⁴ Recordemos que la prueba de Fisher es una prueba de corrección de continuidad que se utiliza para determinar la relación de dependencia (o no) entre dos variables cuando ambas son dicotómicas (es decir, cuando cada una tiene solo dos indicadores). El p -valor que determina la significatividad del resultado es igual al del test chi-cuadrado: si $p > 0,05$, entonces sí hay relación de dependencia entre las variables.

⁹⁵ Por ejemplo, la madre, la mejor amiga que apoya o la profesora del protagonista, por mencionar algunos de los papeles que más se repiten en los personajes secundarios femeninos en los libros del corpus (Ver: ANEXO V, p. 394, para los específicos de cada caso).

Al igual que en el cruce anterior (V04|AUTOR/A*V15-16|PROT), encontramos un reparto similar de los personajes de género «Masculino» entre los dos indicadores del género del autor/a: una relación de 1:2 entre los secundarios masculinos en libros cuyo autor es «Hombre» o «Mujer».

Este cruce, entonces, nos deja con la idea de una mayor equidad en los personajes secundarios de género «Femenino» y nos reitera la percepción de que las autoras plantean una perspectiva más equitativa de la proporción de personajes masculinos y femeninos en sus universos narrativos.

Finalmente, en el análisis de los personajes propiamente dichos y su relación con el género del autor/a, llegamos a los que cumplen el papel de antagonista (V19). Sin perder de vista que poco menos de la mitad de los libros del corpus contaban con un antagonista encarnado en un personaje, encontramos que la gran mayoría son de género masculino (un 70 %. Ver: 3.1.3.1.), pero dentro de esta mayoría, tenemos que el 75 % de los antagonistas de género «Masculino» aparecen en libros cuyo autor es un «Hombre», como hallamos entre paréntesis en la franja roja del gráfico de abajo. Por el contrario, cuando quien escribe el texto es una «Mujer» encontramos a que ellas prefieren antagonistas de género «Femenino» las dos terceras partes de las antagonistas (como vemos entre paréntesis en la franja azul del gráfico).



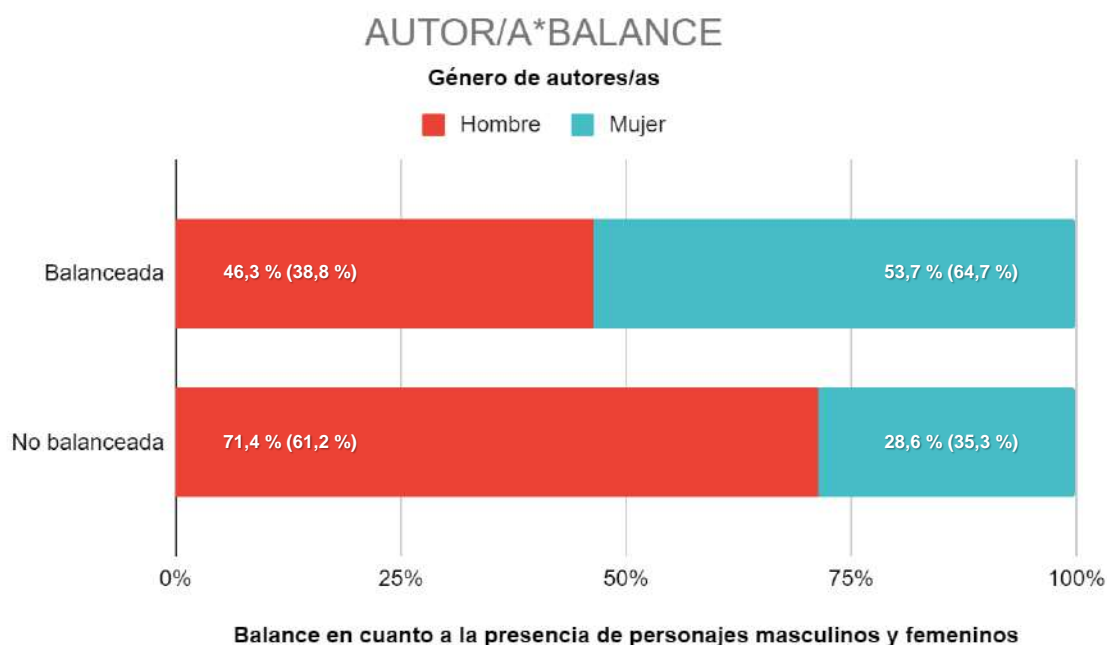
Asimismo, en este tipo de personajes (antagonistas) es donde encontramos la mayor desigualdad de las analizadas hasta ahora: en los libros escritos por hombres, el 84 % de los antagonistas son de género «Masculino», mientras que en los libros escritos por autoras se mantiene la relativa equidad entre el género de sus personajes: en este caso, hallamos que el

53,3 % de antagonistas son de género «Femenino» frente al 46,7 % de género «Masculino», el único indicador de estos tres cruces en el que la cantidad de personajes femeninos supera a la de los masculinos.

En última instancia, la prueba exacta de Fisher nos arroja un p -valor=0,03, lo que confirma una relación de dependencia entre las variables: que los antagonistas de género «Masculino» de nuestro corpus habitualmente se encontrarán en libros escritos por un «Hombre», y viceversa (si la autora es una «Mujer», la antagonista tenderá a ser de género «Femenino»).

Como vimos en los tres gráficos de los protagonistas, secundarios y antagonistas con respecto al género de los/as autores/as, en ellos siempre hay un dominio de personajes masculinos sobre femeninos (ya lo adelantábamos en 3.1.3.1.); sobre todo cuando se trata de un autor, pues las autoras tienden a ser más equitativas en el género de los personajes que participan en sus historias, lo cual confirmaremos al ver el gráfico que sigue.

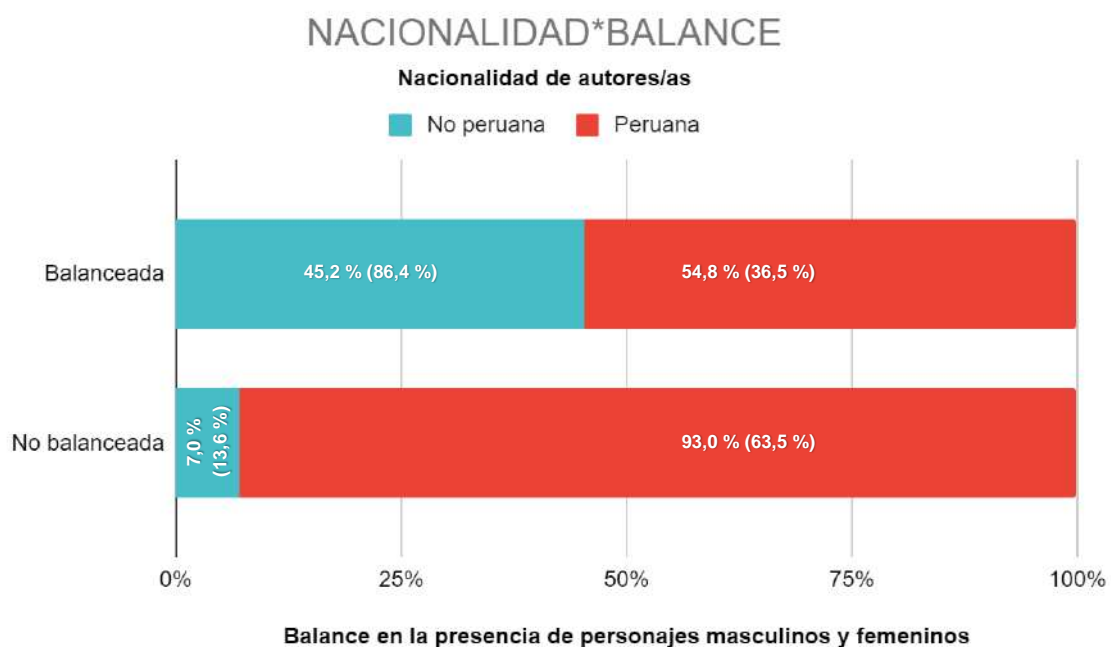
Habiendo explorado la relación entre el género de los personajes y el de los/as autores/as, pasamos al análisis de la percepción general de Balance en la presencia, visibilidad y relevancia de los personajes (V75), y si el género o nacionalidad de quien escribe tiene alguna influencia en ello. En tal sentido, lo primero que notamos en el gráfico de abajo es que más del 70 % de los libros con una presencia «No balanceada» de personajes en sus historias fueron escritos por un «Hombre» y que, en oposición, cuando escribe una «Mujer», encontramos universos con una presencia un poco más «Balanceada» de personajes de ambos géneros, como ya intuíamos de los cruces anteriores en esta misma sección.



De igual manera, comparativamente hablando (es decir, si miramos los números entre paréntesis) encontramos una relación de 1:2 entre libros escritos por una «Mujer» con una presencia «Balanceada» y «No balanceada» de personajes respectivamente. La diferencia es más pronunciada en los libros escritos por un «Hombre», en los que menos del 40 % tiene una presencia «Balanceada» de personajes de ambos géneros en sus páginas.

Los hallazgos planteados en los dos párrafos anteriores se ven refrendados cuando prestamos atención al resultado del test exacto de Fisher, en el que, con un p -valor=0,026 podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables: que un libro con una presencia «No balanceada» de personajes proviene usualmente de autores hombres, mientras que uno con presencia «Balanceada» de personajes de ambos géneros más probablemente fue escrito por una autora.

El último cruce que realizaremos en el análisis del efecto que el género o la procedencia de un/a autor/a tiene en la representación de género en el corpus es el que corresponde a la nacionalidad de quienes escriben. En este cruce es donde encontramos la diferencia más pronunciada entre los indicadores de las variables puestas en relación: hablamos de la nacionalidad «Peruana» o «No peruana» de quienes escriben (V05) dentro del indicador de una presencia «No balanceada» de personajes de ambos géneros (V75), con un 93,0 % y 7,0 % respectivamente, como vemos en la segunda barra del gráfico a continuación:



Asimismo, notamos una repartición más o menos equitativa entre autores/as peruanos y extranjeros en lo que concierne a la presencia «Balanceada» de personajes masculinos y

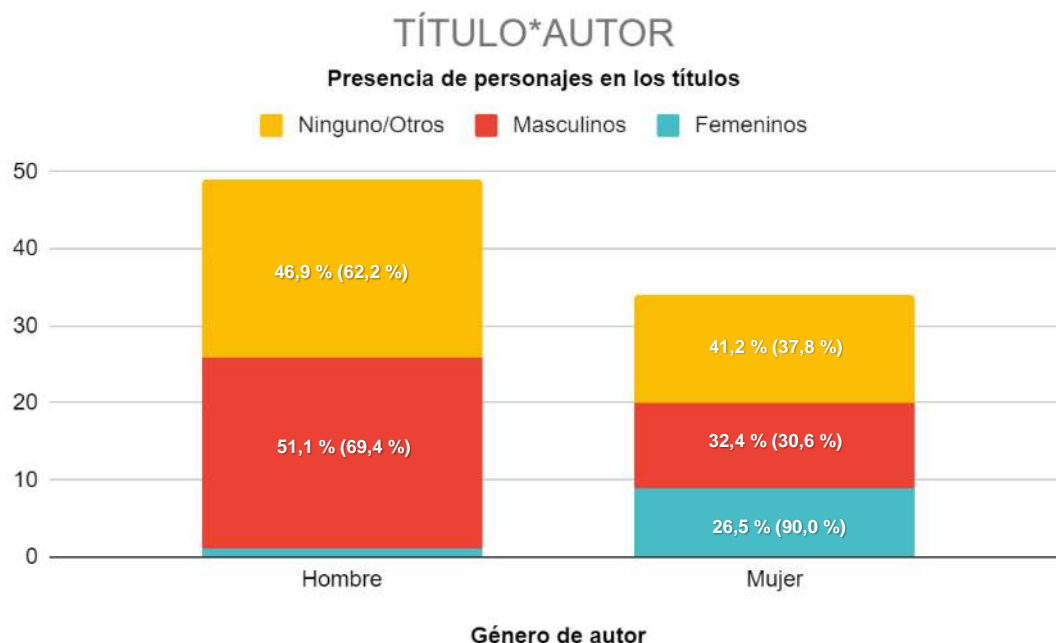
femeninos en los libros del corpus, con 45,2 % de los/as autores/as de nacionalidad «No peruana» y 54,8 % de autores/as de nacionalidad «Peruana».

La prueba exacta de Fisher, por su parte, confirma lo que ya habíamos visto en el gráfico con un p -valor=0,00: que los autores peruanos tienden mucho más a presentar un universo narrativo «No balanceado» en cuanto a la presencia y relevancia de los personajes masculinos y femeninos, en favor de los personajes masculinos y que los autores/as extranjeros/as suelen representar universos narrativos balanceados la gran mayoría de veces (el 86,4 % de los libros escritos por autores/as no peruanos).

3.2.5. El título y los capítulos de los libros (V08 y V09)

Cuando un estudiante toma el libro de su plan lector que le toca leer, lo primero que mira es el título, y con él se hace una idea de lo que puede esperar de la lectura que contienen sus páginas. Junto con la imagen de portada (analizada en las variables V11|COLORES y V12|PORTADA de la grilla, y cuyos cruces veremos en el apartado 3.2.7.), el título de un libro (V08) termina de conformar un retrato anticipatorio de lo que se leerá. Una vez presentada esta primera visión de cada obra, muchos lectores y lectoras hojearán rápidamente los nombres de los capítulos (V09), para dibujar un panorama de cómo se desarrollará la historia. Ambos paratextos verbales los veremos a continuación.

Para empezar, analizaremos los títulos de los libros y si el género de quienes escriben tiene influencia en la presencia de personajes masculinos y femeninos en dichos títulos. Este cruce nos pareció particularmente interesante porque cuando aplicamos la prueba chi-cuadrado, el p -valor ($p=0,006$) nos indicó que en efecto había una relación dependiente entre las variables cruzadas. Asimismo, encontramos que las autoras tienen una predisposición bastante equitativa en la presencia de personajes en los títulos de los libros, con 9 (26,5 %) títulos en los que figuraban personajes femeninos y 11 (32,4 %), personajes masculinos y que tendían menos a utilizar títulos que no tuvieran personajes en ellos (como sustantivos, adjetivos, nombres de lugares, etc.). Por su parte, los autores (hombres) optan en más de la mitad de sus títulos por personajes masculinos y en el resto (menos 1 título de libro, el 2,0 % del total de títulos de libros escritos por autores hombres), no consignan personaje alguno (es decir, que utilizan sustantivos, adjetivos, etc. para darle nombre a sus libros; por ejemplo, *A pedir de boca*, *A todo pedal*, o *Barrio de mascotas*), como vemos en el gráfico a continuación:



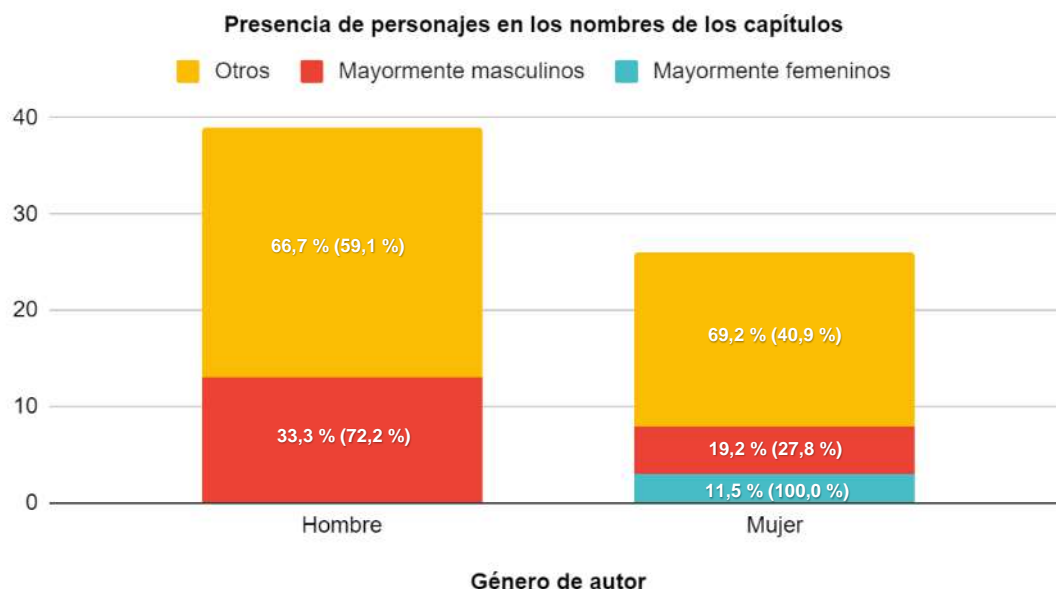
Por su parte, los autores (hombres) tienen una aparente resistencia a utilizar personajes femeninos en sus títulos: con solo uno de los libros del corpus escrito por hombres se mencionan personajes femeninos. Más aún, en ese libro en particular (el que tiene un personaje femenino en el título), el personaje femenino al que alude no es la protagonista, por un lado, y por otro, es la lluvia, una diosa que “espera su turno para dar vida a los sembríos de sus hijos”⁹⁶ (es decir, una figura materna pasiva).

En cuanto al efecto de la nacionalidad de los autores en los personajes que mencionan en sus títulos, encontramos que la distribución proporcional fue similar en ambos indicadores (autores/as de nacionalidad «Peruana» y «No peruana»), con lo que no podemos decir que haya una relación significativa entre la nacionalidad y la presencia de personajes masculinos y femeninos en los títulos de los libros.

Como ya mencionamos al inicio de esta sección, el siguiente paso que a menudo toma un lector/a para hacerse una idea de lo que leerá es el mirar el nombre de los capítulos del libro. En nuestro corpus, 65 de los 85 libros tenían capítulos propiamente dichos, y en la mayoría de ellos solo teníamos sustantivos o palabras que no hacían referencia a los personajes (44 de los libros, el 67,7 % de los valores válidos, que los vemos en color amarillo en el gráfico de abajo). En cualquier caso, vale notar que, una vez más, los autores (hombres) tienden hacia su propio género en el nombre de los capítulos y que las autoras son relativamente equitativas en consignar personajes «Mayormente masculinos» y «Mayormente femeninos» en los nombres de sus capítulos.

⁹⁶ Texto extraído de la contratapa del libro, consignado en su ficha de análisis (ficha E06. Ver: ANEXO V, p. 394).

ÍNDICE*AUTOR



Al igual que con el título de los libros, la nacionalidad de los autores no tuvo mayor influencia en la presencia de personajes en los nombres de los capítulos de sus obras.

En ambas variables dependientes analizadas en este apartado (V08|TÍTULO y V09|CAPÍTULOS) notamos que los autores (hombres) se decantan en primera instancia por utilizar títulos y nombres de capítulos en los que figuren personajes masculinos y luego por no consignar personajes en absoluto. Esta tendencia puede deberse a que los escritores (hombres) no se conciben contando historias infantiles con niñas de protagonistas o en una posición central de su historia⁹⁷ en el primer caso (del indicador de personajes «Masculinos» en el título de los libros, o «Mayormente masculinos» en los capítulos), o a un intento de los autores de mantenerse intencionalmente imprecisos en sus títulos y nombres de capítulos para generar curiosidad en sus lectores para el segundo caso (del indicador «Ninguno/Otros» del título de los libros, u «Otros» en los capítulos).

En el caso de las autoras, su representación relativamente más equitativa de personajes masculinos y femeninos en los títulos y capítulos puede deberse en parte a que ellas también tienen como “regla general” el androcentrismo en las narraciones⁹⁸; es decir, que consideran que el hombre puede representar a todo el imaginario humano pero que igual buscan plasmar su propio género en las historias que cuentan.

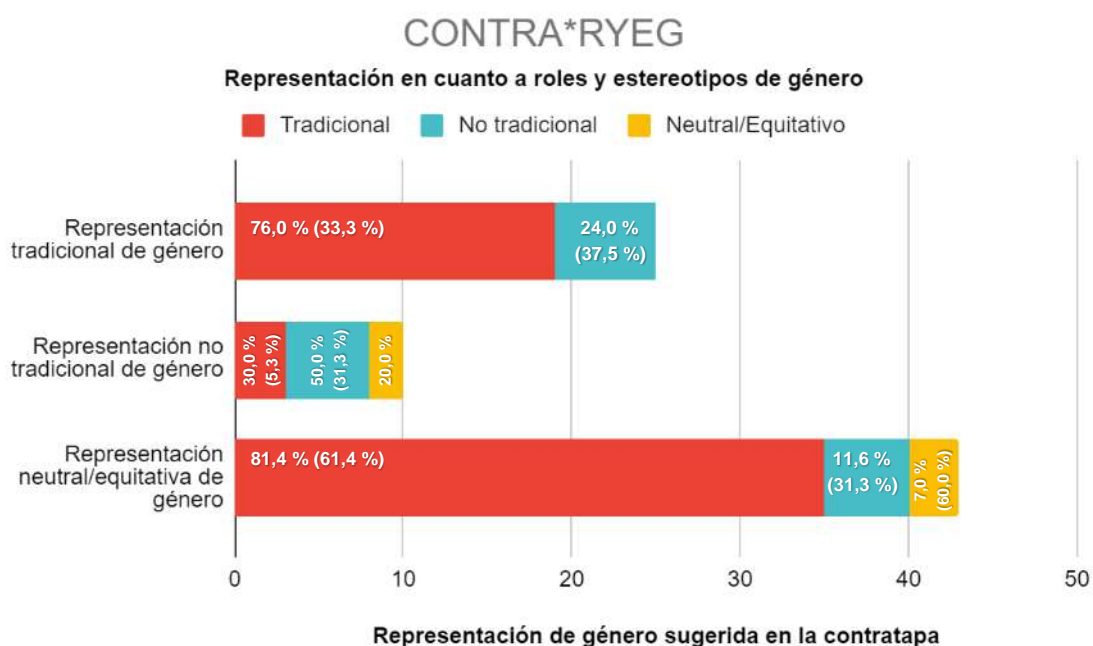
⁹⁷ Esto se evidencia al cruzar el género de la autoría con el Balance de personajes masculinos y femeninos como percepción global, donde en 30/49 libros cuyo autor es hombre, la presencia de personajes masculinos y femeninos en la historia como conjunto es «No balanceada».

⁹⁸ Recordemos los “supuestos indiscutidos” de Ursula K. Leguin (2017): que todos somos hombres, que todos somos heterosexuales, que todos somos blancos y que todos somos cristianos. Esta característica se halla de manera transversal en libros de narrativa infantil y adulta.

3.2.6. Las contraportadas (V10)

Como ya habíamos adelantado, hay dos componentes del libro que tienen especial potencial de impacto en la lectura que un niño o niña pueda hacer en tanto pueden predisponerles a leer el libro de una u otra manera: primero está la portada del libro (cuyas variables analizaremos en el siguiente apartado) y el otro es la contratapa. Esta última suele ofrecer una visión general del libro, ya sea en forma de sinopsis o de intriga en torno a lo que encontrará el lector o la lectora en sus páginas, y su autoría suele ser responsabilidad de la editorial, como vimos en la construcción de la variable **V10|CONTRA** (Ver: 2.6.2.2., p. 119). Es así que planteamos el análisis de la contraportada con respecto las a dos variables de percepción global de la representación de género (**V74|RYEG** y **V75|BALANCE**), lo que nos permitirá hacernos una idea de qué esperar de una contratapa según presente una representación «Tradicional», «No tradicional» o «Neutral» de género (indicadores de **V10**).

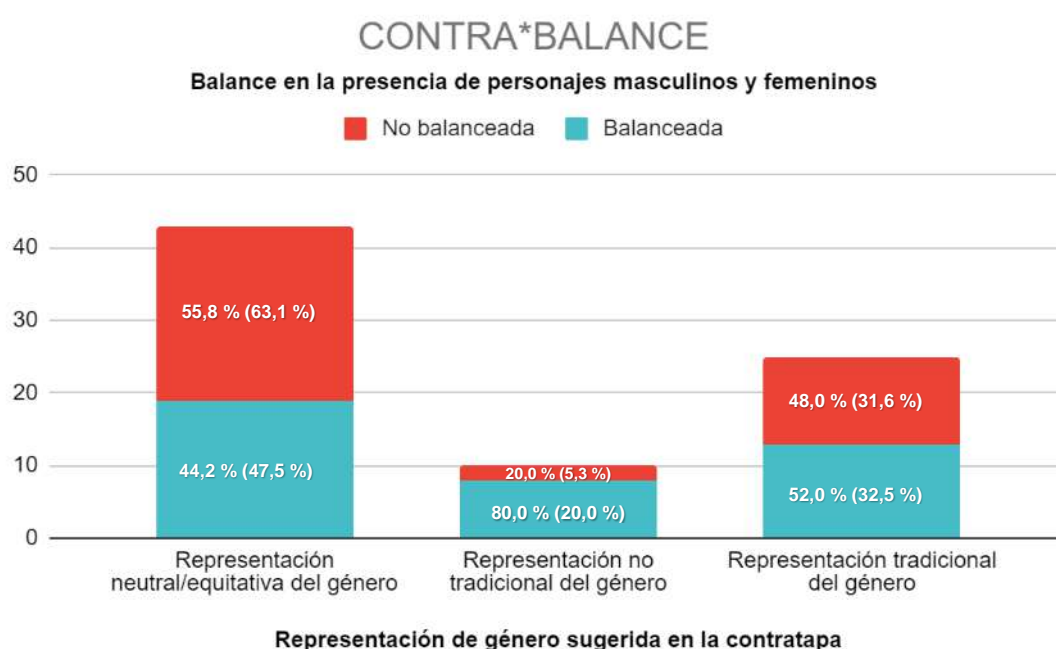
Centrándonos, entonces, en las dos variables que incorporan una visión general de los libros, encontramos que en lo que respecta a roles y estereotipos de género, la prueba estadística chi cuadrado arroja un p -valor=0,005, significación que confirma con un 95% de seguridad la dependencia entre ellas: si la representación sugerida en la contratapa es tradicional, también lo serán los RyEG reproducidos en el texto, o si la representación sugerida en la contra es «No tradicional», en la historia también se tenderá a desafiar RyEG, como se ve en el gráfico:



Una peculiaridad que identificamos (incluso con mayor incidencia, como observamos en el gráfico de arriba) es que cuando nos encontramos con una representación neutral de género

en la contratapa, la representación en cuanto a RyEG tenderá también a lo tradicional: en el 81,4 % de los casos en que la contraportada del libro sugería una representación neutral de género, la historia narrada se apoyaba más en roles y estereotipos. Esto nos puede dar una indicación de lo normalizados que estos se encuentran en la literatura infantil.

Por su parte, al prestar atención al balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos (V75) y mirarlo con respecto a la representación que sugieren las contratapas, hallamos una vez más una relación significativa que se evidencia en el resultado de la prueba chi-cuadrado aplicada al cruce de las variables V07 | CONTRA y V75 | BALANCE, que da como resultado en un p -valor=0,04⁹⁹, y lo notaremos en el gráfico a continuación:



Es interesante y quizá contradictorio el advertir que entre las contratapas que sugieren una representación más tradicional del género, la mayoría son balanceadas en cuanto a la presencia de personajes en las historias (52 % de los casos). Otro resultado relevante fue el reparar en que los libros cuyas contratapas tendieron a ser más «Neutrales/Equitativas», tenían la proporción más alta de narraciones con una presencia «Balanceada» de personajes masculinos y femeninos (con respecto a los resultados de los otros dos indicadores de V10: el 47,5 % del total de libros con presencia «Balanceada») en sus narraciones. Por el contrario, un resultado que sí preveíamos fue el que arroja el indicador de libros cuyas contratapas sugieren una «Representación no tradicional del género»: el 80% de los que marcaron en este indicador contaban con una presencia «Balanceada» de personajes en sus páginas.

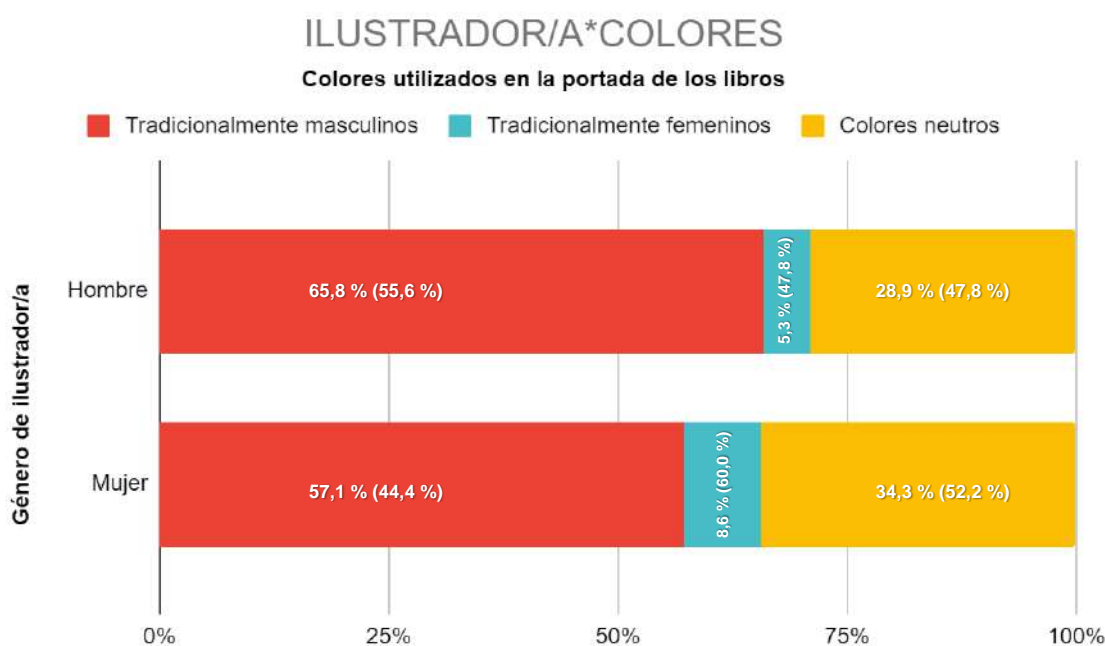
⁹⁹ Recordemos que si el p -valor>0,05, la relación entre dos variables es de dependencia.

Con estos resultados presentes, podemos afirmar que en efecto la representación de género que sugieren las contratas de los libros del corpus está directamente relacionada tanto con el balance de personajes masculinos y femeninos (V75 | BALANCE) presente en los libros como en los roles y estereotipos de género (V74 | RYEG) reproducidos en las historias.

3.2.7. La ilustración y su artista (V06 y V11-V14)

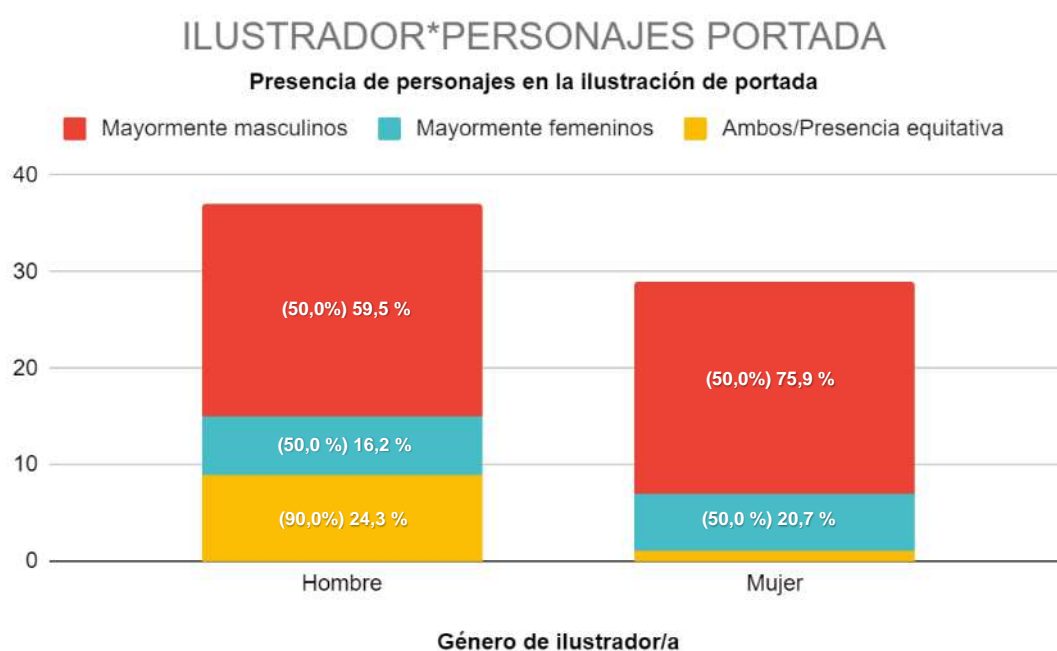
Históricamente, literatura infantil e ilustración han ido de la mano (Lluch, 2003; Urdiales, 2003), y cada vez más, los paratextos icónicos toman protagonismo en la primera etapa de selección de un libro por parte de un lector o una lectora (Consejo Pano, 2011; Lluch, 2009). Esta relación entre texto e ilustración es especialmente significativa en las etapas formativas de la competencia lectora (de Vega, 1990; Miguel, 2003), y en el caso de nuestra investigación, está marcada por las variables de paratextos icónicos, el primero de los cuales son los colores de portada de los libros del corpus.

Más allá de que la mayoría de los ilustradores del corpus son de género masculino, encontramos que los hombres tienden más a ilustrar portadas con colores considerados «Tradicionalmente masculinos» (Ver: 2.6.2.2, p. 121), con una incidencia del 65,8 %, como podemos ver en el gráfico abajo, frente al 57,1 % de las ilustradoras, quienes, además, también utilizan más colores «Tradicionalmente femeninos» y «Neutrales» en sus portadas. Incidentalmente, los libros en los que se utilizaron colores «Tradicionalmente femeninos» tienen, todos, una representación de género «Balanceada» cuando miramos este cruce con respecto a la V75 | BALANCE, de percepción general.



De estos resultados podemos pretender hacer algunas inferencias, como, por ejemplo, que quizá se comisione la ilustración de libros “para niñas” preferentemente a ilustradoras mujeres, o que puede que las ilustradoras son más conscientes de la significancia de los colores utilizados.

Por su parte, cuando miramos a los personajes que aparecen en las portadas, encontramos que son personajes «Mayormente masculinos», indiferente del género de quien ilustra, si bien los libros con presencia equitativa de personajes masculinos y femeninos en sus portadas son ilustrados sobre todo por hombres, como vemos en la cifra ver entre paréntesis en el gráfico a continuación¹⁰⁰:

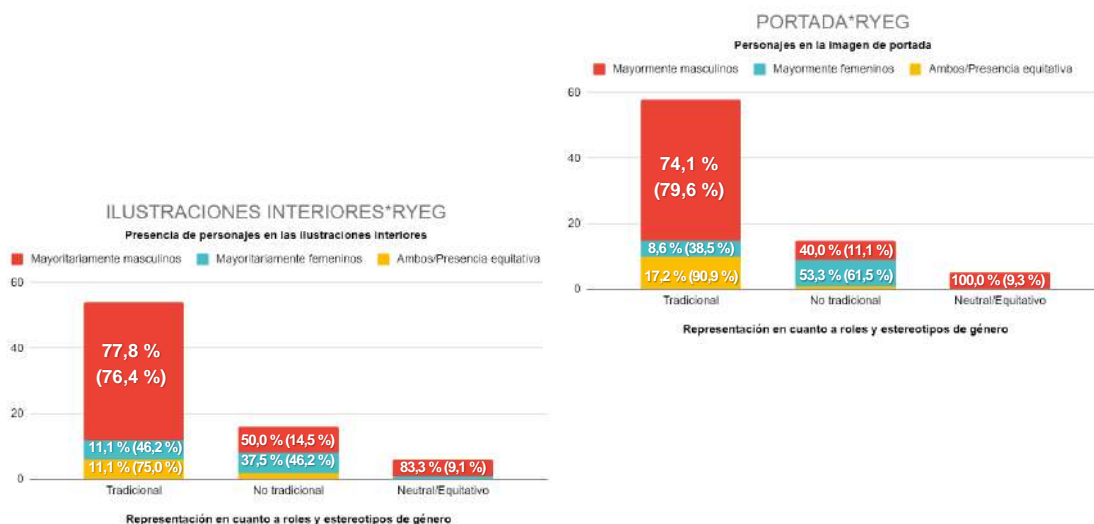


Esta representación más equitativa que hacen los ilustradores (hombres) nos puede llevar a pensar, al igual que con los colores utilizados en las portadas, que las comisiones que les encargan permiten esta representación; es decir, los libros que les encargan a ellos tienen un mayor balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos y que por lo tanto permiten que se retraten personajes de ambos géneros en las portadas, cosa que sucedió en el 77,8 % de los casos analizados¹⁰¹.

¹⁰⁰ Vale mencionar que esto no se contradice con lo hallado en cuanto al balance de los personajes como percepción general (V75 | BALANCE), ya que dicha afirmación se pudo hacer al prestar atención solamente a los libros con colores «Tradicionalmente femeninos» en sus portadas: los libros con colores «Tradicionalmente femeninos» en sus portadas siempre fueron «Balanceados» en la percepción general de cada obra.

¹⁰¹ Este porcentaje lo hallamos al analizar tres indicadores específicos de tres variables al mismo tiempo: (1) el género de los/as ilustradores/as (V06) cuando estos son «Hombres», (2) la presencia de personajes en las portadas (V12) cuando el indicador es «Ambos/Presencia equitativa», y (3) la presencia «Balanceada» de personajes masculinos y femeninos en cada libro como conjunto (V75).

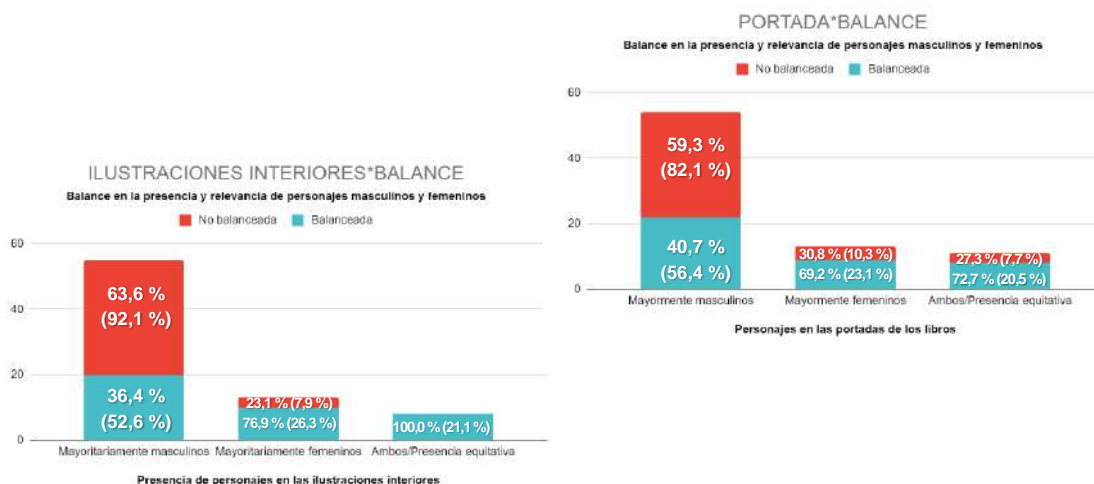
Asimismo, es pertinente analizar si existe una relación entre los personajes que se retratan en las portadas (V12) e ilustraciones interiores (V13) de los libros con las percepciones generales en cuanto a roles y estereotipos de género (V74), por ejemplo, que es lo que se aprecia en los gráficos a continuación. Hemos colocado uno junto a otro los gráficos que lidian con los cruces de V74|RYEG con V12|PORTADA y V13|INTERIORES por la similitud tan cercana que encontramos en los mencionados gráficos, de manera que las observaciones que se desprenden de ellos son equiparables:



Lo primero que notamos en los gráficos es la abrumante mayoría de representaciones que tienden hacia lo «Tradicional», pero eso ya lo habíamos establecido en las descriptivas del apartado anterior (Ver: 3.1.5.4.). Lo interesante aquí es ver cómo, en efecto, la presencia de personajes en las portadas o en las ilustraciones interiores puede ir anunciando cómo será la representación en un libro en cuanto a roles y estereotipos de género, con el 74,1 % y el 77,8 % de los libros que presentan una visión «Tradicional» en cuanto a roles y estereotipos de género teniendo personajes «Mayormente masculinos» en sus portadas e ilustraciones interiores, respectivamente. Una predisposición similar se observa en aquellos libros que ofrecen una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG: que en más de la mitad de los casos tienen personajes «Mayormente femeninos», dejando entrever de esta manera que el tener un personaje femenino con protagonismo gráfico en un libro ya es una excepción.

Si ponemos el foco en la percepción general en cuanto al balance en la presencia y relevancia de los personajes masculinos y femeninos (V75) en cada libro como conjunto con respecto a la presencia y relevancia de personajes en las portadas e ilustraciones interiores de los libros, nos surge una pregunta similar a la del cruce anterior: ¿anuncian estos paratextos icónicos cómo será el balance en la presencia de personajes? Al igual que en el cruce anterior, podríamos decir que sí, que cuando un libro tiene personajes «Mayormente masculinos» en

su portada y páginas, la incidencia de un libro con presencia «No balanceada» de personajes de ambos géneros será mayor, como vemos a continuación:

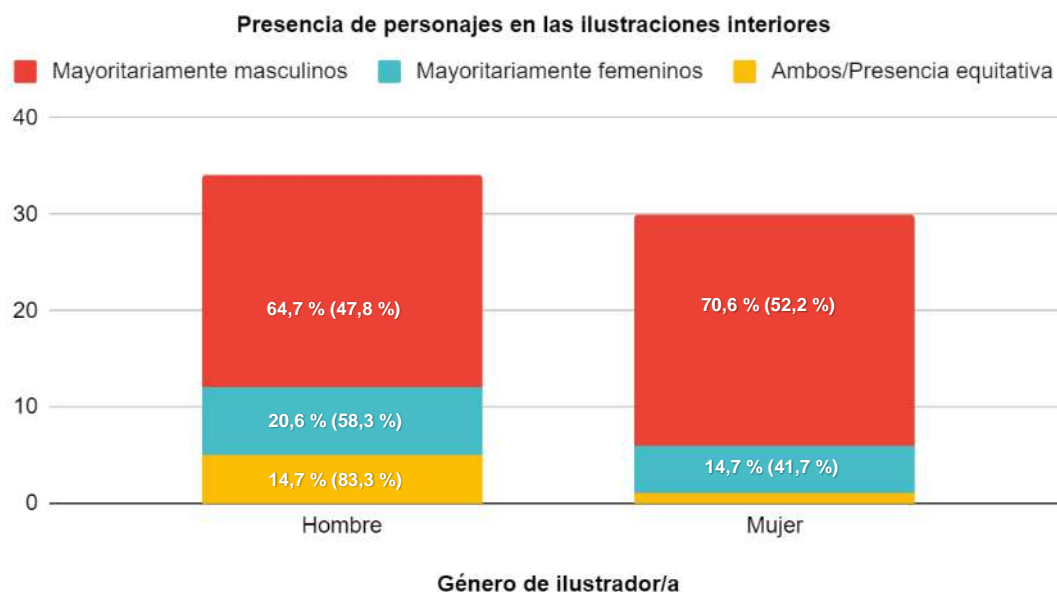


Sin embargo, eso no es lo que más nos ha llamado la atención. En las dos últimas barras de cada gráfico encontramos que, dentro de estos indicadores («Mayormente femeninos» y «Ambos/Presencia equitativa»), la relación entre presencia «Balanceada» y «No balanceada» de personajes en los libros como conjunto es más o menos similar: alrededor de 7:3 de libros con una presencia «Balanceada» y «No balanceada», respectivamente. [Esta ratio no la hemos apreciado en ningún otro cruce con V75|BALANCE](#), y quizá se deba a que la presencia de personajes femeninos en las portadas e ilustraciones interiores de los libros constituye una minoría de los casos en nuestro corpus, al igual que la presencia «Balanceada» de personajes.

Ahora, luego de haber analizado lo que se encuentra fuera de los límites de la narración (portada, títulos, capítulos, etc.) —los peritextos de Bosch (2015) y Consejo Pano (2011)— y habiendo empezado a analizar los componentes gráficos interiores de los libros, pasamos de lleno a los paratextos icónicos que se hallan entre las páginas: las ilustraciones interiores (V13), por un lado, y la representación de género conferida por la vestimenta que utilizan los personajes (V14) en dichas ilustraciones.

En primer lugar, hallamos que la tendencia sigue afirmándose en cuanto al dominio de los personajes masculinos, tanto en lo verbal como en lo icónico: en el 71,9 % de los libros se retratan personajes «Mayoritariamente masculinos». En este cruce, al igual que en el anterior, encontramos que los ilustradores (hombres) desarrollan una representación gráfica de ilustraciones interiores más equitativa que las ilustradoras: el 83,3 % de las ilustraciones en las que hubo «Presencia equitativa» de personajes masculinos y femeninos fue realizada por ilustradores, como vemos en el porcentaje entre paréntesis en el gráfico de abajo.

ILUSTRADOR*ILUSTRACIONES INTERIORES

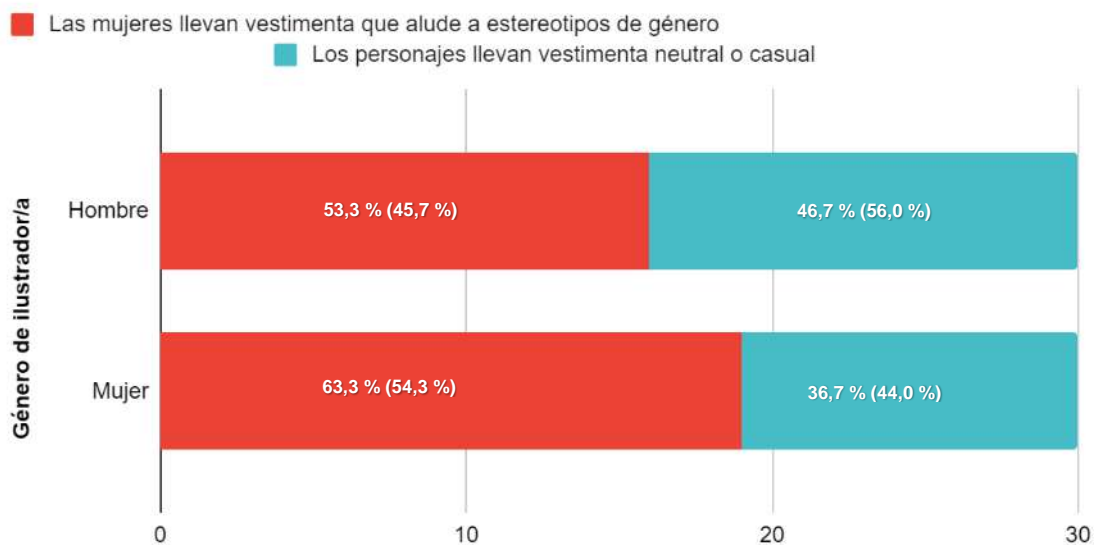


Así también, si nos concentramos en la cantidad de libros ilustrados por mujeres y hombres que en nuestro análisis registraron una presencia desigual en las ilustraciones interiores (ya sea de personajes «Mayoritariamente masculinos» o «Mayoritariamente femeninos»), las ilustradoras tienden a retratar más personajes masculinos (en 7 de cada 10 libros ilustrados por mujeres, la presencia era desigual en favor de los personajes masculinos), mientras que los ilustradores favorecieron el retrato de personajes femeninos en 1 de cada 5 libros (las ilustradoras solo optaron por ilustraciones interiores de personajes «Mayoritariamente femeninos» en el 14,7 % de sus trabajos). Este resultado nos sorprendió, puesto que esperábamos que las ilustradoras retratasen más personajes femeninos en sus comisiones, pero es un resultado coherente con el hallado en las portadas de los libros, en donde los ilustradores (hombres) también fueron quienes retrataron con mayor equidad a personajes masculinos y femeninos en sus portadas (indicador «Ambos/Presencia equitativa» del cruce de V06|ILUST_GÉNERO y V12|PORTADA. Ver: p. 192).

Finalmente, prestamos atención al contenido de las ilustraciones interiores con respecto a la vestimenta de los personajes, pues esta suele ser una marca muy evidente de representación de género desigual, ya que a menudo se identifica a personajes femeninos por los accesorios, faldas o tacones que llevan (Andrade Benavides, 2016; Antón Vázquez, 2016; Butler, 2007; Ros García, 2012). En el gráfico a continuación encontramos que el género de quienes ilustran los textos no marca diferencia en cuanto a los estereotipos en la vestimenta de los personajes: tanto ilustradores como ilustradoras optan primero por retratar a los personajes femeninos con vestimenta que alude a estereotipos (faldas, vestidos, borlas, accesorios en el cabello, etc.), aunque las ilustradoras tienden más a estas representaciones.

ILUSTRADOR*VESTIMENTA

Estereotipos de género en la vestimenta



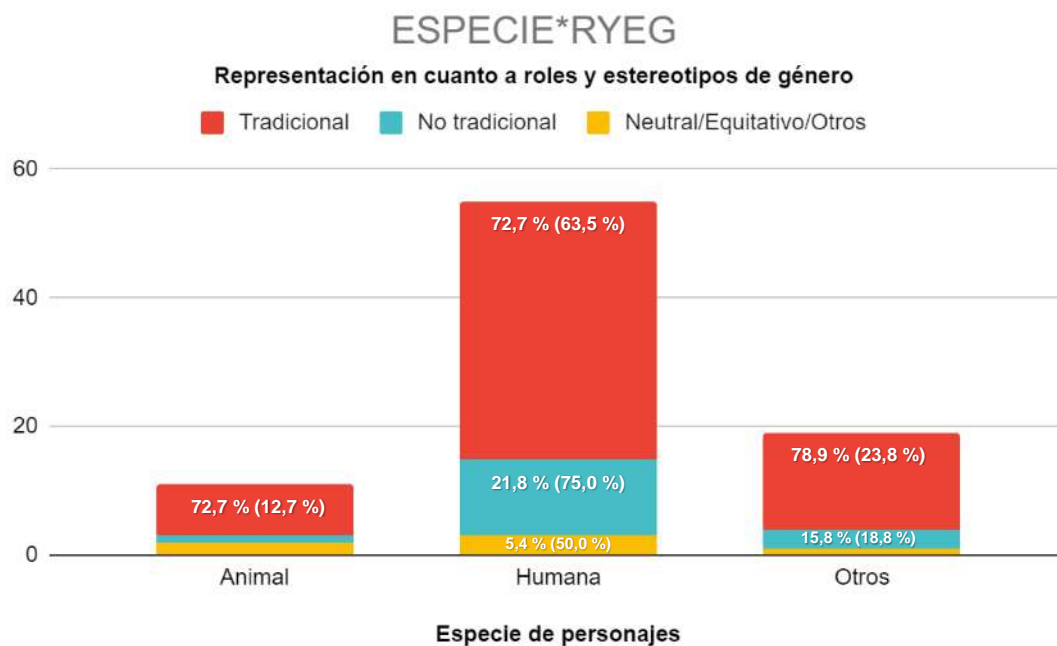
Por su parte, como vemos en las cifras entre paréntesis (de la sección roja), los ilustradores se apoyan proporcionalmente menos en los estereotipos de género en la vestimenta que las ilustradoras (45,7 % frente al 54,3 % de los casos, respectivamente). Esto último nos puede llevar a inferir que los estereotipos en la vestimenta están algo más incorporados en el imaginario gráfico femenino que en el masculino, quizá a consecuencia de las representaciones mediáticas (publicidad, revistas, televisión, cine, etc.) que nos llegan, los cuales perpetúan y refuerzan este tipo de retratos.

Con todo lo detallado, podemos detectar una tendencia en los cruces de variables analizados: que los ilustradores tienden a ofrecer representaciones gráficas más equitativas que las ilustradoras, excepto en los colores de portada. Como teorizamos al analizar los resultados de la sección, puede que esta característica se deba a la naturaleza de las comisiones que reciben ilustradores e ilustradoras (es decir, el tipo de libro que encargan ilustrar a unos y otras) o que tengan cierta conciencia de los beneficios que puede traer a la venta de un libro el brindar representaciones gráficas más equitativas en los libros infantiles.

3.2.8. La especie de los personajes (V07)

Incluimos la variable de la especie de los personajes luego de que numerosas investigaciones (Colomer & Olid, 2009; Méndez Garita, 2004; Turin, 1989) en torno a la representación de género apuntaron a que cuando los personajes de una historia no eran humanos, estos estaban mucho más marcados por RyEG. De ahí que el primer cruce que hacemos con esta variable independiente (V07 | ESPECIE) sea con la percepción global de la representación de

género en torno a roles y estereotipos (V74). Desafortunadamente, la cantidad de libros con personajes animales de nuestro corpus es bastante limitada, por lo que los resultados no serán representativos, pero sí pueden ser sintomático de una tendencia. Una investigación con más muestras de libros con personajes animales sería necesaria para comprobar si en efecto esta característica condiciona los roles y estereotipos de género que se reproducen.



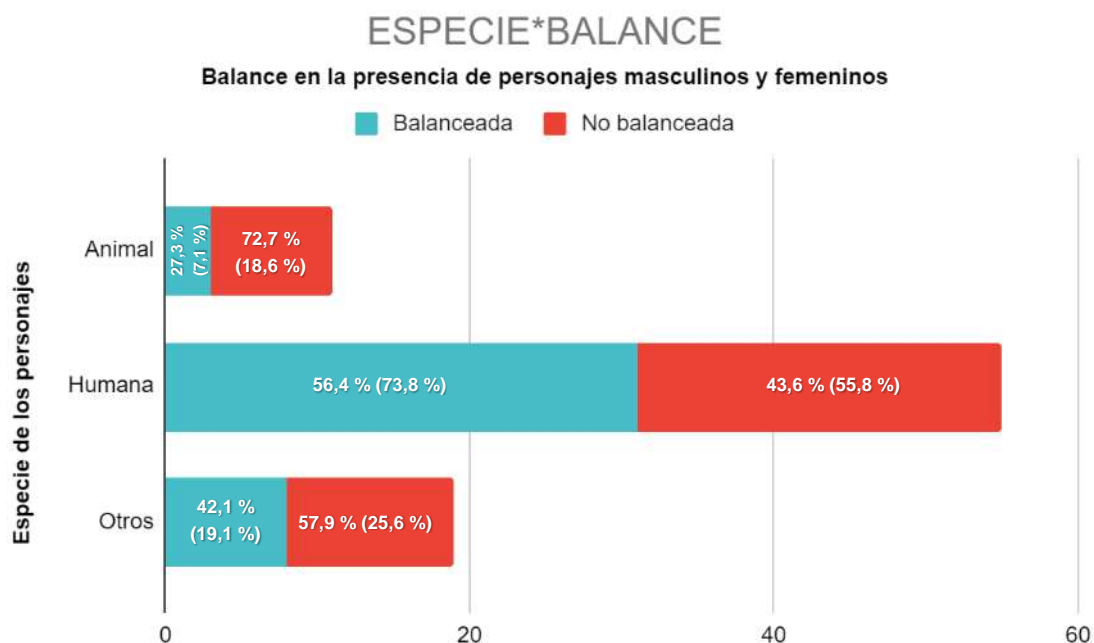
Lo primero que notamos en el gráfico arriba dispuesto, es la notoria representación que tiende a lo tradicional en cuanto a roles y estereotipos de género (como ya habíamos visto en la descriptiva de V74|RYEG. Ver: 3.1.5.4.), que en cada indicador de la especie de los personajes superó el 70 %.

En el corpus nos encontramos con que solamente 11/85 libros tenían personajes animales (el 12,9 % del total), y de esos 11, solo en 1 se desafiaron roles y estereotipos de género (9,1 %), mientras que en 2 de ellos (18,2 %) simplemente no se apoyaron de manera significativa en RyEG (indicador de «Neutral/Equitativo/Otros»). El 72,7 % de los libros con protagonistas animales presentó una representación en cuanto a RyEG tendente a lo tradicional¹⁰². Este número es, como mencionamos en párrafo anterior, parecido al que presentaron los libros con personajes humanos (72,7 %) u otros, como seres fantásticos.

Los libros con personajes humanos fueron los que más desafiaron RyEG: 3/4 textos en los que se planteaba una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG, tenían personajes humanos. Esto se puede deber a que los personajes humanos quizá tienen mayor flexibilidad

¹⁰² No olvidemos que, aunque los personajes de un libro sean animales, estos sí son identificados como de un género u otro. De ahí que se pueda diagnosticar si muestran una representación que tiende a lo tradicional, no tradicional o neutral en cuanto a roles y estereotipos de género.

en su forma de actuar, ya que los animales o seres fantásticos a menudo se presentan como símbolos de ciertos valores o tipos de personajes.



A continuación, tocaba diagnosticar si la Especie de los personajes de los libros tiene relación con el que haya una presencia «Balanceada» o «No balanceada» de personajes identificados como femeninos o masculinos en el corpus, ya sean estos humanos o no. Para ello, aplicamos la prueba chi-cuadrado a este cruce, y vimos que en efecto ambas variables mantenían una relación de dependencia (p -valor=0,022).

Como se evidencia en el cuadro arriba presentado, los libros con protagonistas humanos son los que mejor balance de presencia de personajes femeninos y masculinos tienen (56,4 % de los libros con personajes humanos son balanceados, frente al 43,6 % de libros no balanceados en cuanto a la presencia de personajes de ambos géneros), además de ser los que proporcionalmente presentan historias más balanceadas.

Tanto los libros con personajes que no eran solo humanos y/o animales (indicador «Otros»), como con los que tenían personajes de especie «Animal», presentaron un desbalance en cuanto a personajes masculinos y femeninos en sus historias, aunque los libros con animales de personajes mostraban un desbalance más pronunciado de este indicador («No balanceado»), con el 72,7 % de incidencia (es decir, en 8/11 libros con personajes animales había un desbalance en la presencia de personajes de ambos géneros).

Así, el diagnóstico elaborado en esta variable nos dio a conocer que tanto en el caso de la Representación en cuanto a roles y estereotipos de género (V74) como en el Balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos (V75), los libros con personajes humanos

permitían una representación más equitativa y balanceada. Aunque no es una muestra significativa, hallamos también que, en los libros del corpus con personajes animales, las representaciones se inclinaron hacia lo tradicional, un dictamen coherente con lo hallado en el pasado en torno a esta cuestión (Ver: 2.6.2.1., p. 117).

3.2.9. Caracterización de los personajes

La categoría de la caracterización de los personajes es —como recordaremos de la sección del Marco metodológico en la que construimos nuestra herramienta de diagnóstico (Ver: 2.6.2.3.)— la más amplia y la más compleja de diagnosticar, pues lidia con diversas aristas de la condición humana, como pueden ser sus emociones, sus comportamientos, su personalidad, etc., cada una identificada como un marcador de la representación de género. En tal sentido, los indicadores que componen cada variable a veces son numerosos, y así de complejo es su análisis.

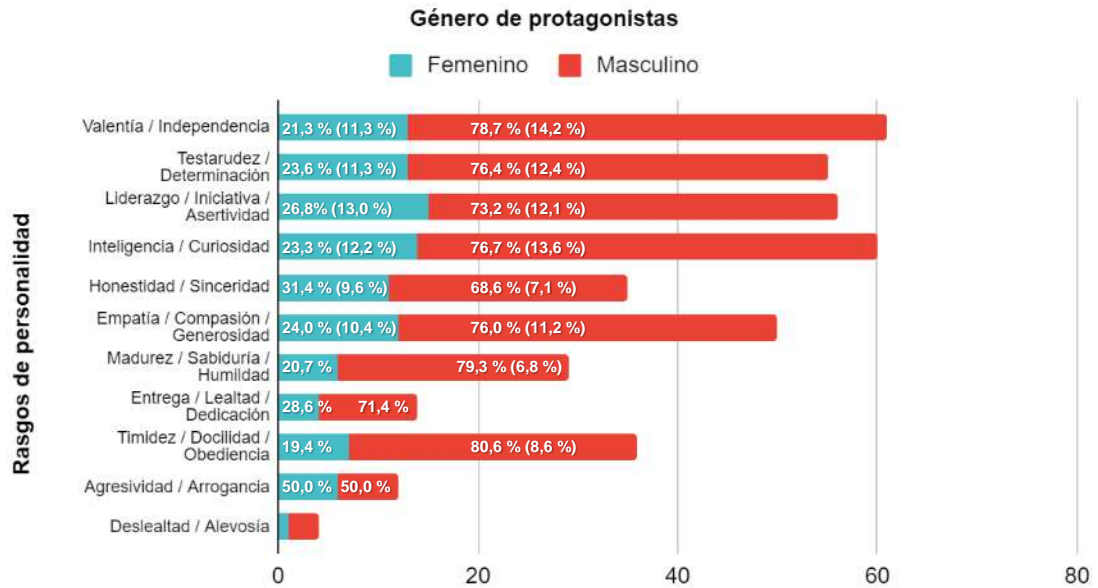
3.2.9.1. Marcadores de representación de género en los personajes

En la categoría de la caracterización de los personajes, consideramos a las variables como marcadores de la representación de género proyectada, y a los indicadores, como los elementos observables de estos marcadores. Para facilitar la lectura de cada gráfico o tabla, nos será útil no perder de vista lo que supone cada valor porcentual colocado: los números entre paréntesis expresan el porcentaje comparativo dentro del indicador en cuestión (secciones de un color en las barras), mientras que los porcentajes que no se encuentran entre paréntesis corresponde la lectura natural de un gráfico de barras; es decir, el valor porcentual en una barra en particular del gráfico.

a. Personalidad (V20-V24)

Esta variable tiene 11 indicadores, cada uno de los cuales está compuesto por un grupo de rasgos de personalidad similares. Como vemos en el gráfico, los indicadores que más se repiten en todos los protagonistas (Protagonista 1 y Protagonista 2) son, en primer lugar, la «Valentía/Independencia» como rasgo característico de los/as protagonistas, seguido por la «Inteligencia/Curiosidad», ambos, rasgos de personalidad esenciales para que un personaje pueda enfrentarse a dificultades en una narración y buscar las soluciones idóneas (Ver: 2.6.2.3., p. 125).

PROTAGONISTA*PERSONALIDAD



Como ya habíamos visto en las descriptivas de las variables de protagonistas (Ver: 3.1.3.1.) y como se puede inferir de la distribución en el gráfico arriba planteado, la proporción de personajes en papeles protagónicos es de una protagonista femenina por cada tres masculinos. Cuando hacemos el cruce del género de los personajes con los rasgos de personalidad, la proporción se mantiene similar en la mayoría de los 11 indicadores de la grilla: en el entorno de 1:3.

Al respecto, identificamos tres excepciones a la tendencia en lo que concierne a los personajes femeninos: primero, en el rasgo de «Agresividad/Arrogancia», que, si bien solo se repite 12 veces (2,6% de los casos), la repetición es exactamente la misma en personajes masculinos como femeninos¹⁰³ (6 veces en cada caso). En segundo lugar, encontramos la excepción del rasgo de personalidad de «Honestidad/Sinceridad», en el cual la proporción de repetición del indicador es cercana a la tercera parte en personajes femeninos, mientras que en el rasgo de personalidad que corresponde a «Entrega/Lealtad/Dedicación», tenemos casi a 3/10 personajes que lo muestran, como podemos ver resaltado en verde en el cuadro de abajo.

¹⁰³ Curiosamente, de los seis libros en que una protagonista mostraba el rasgo de personalidad de «Agresividad/Arrogancia», tenemos una princesa, tres diosas, una niña que juega al fútbol (en este último caso, el libro completo gira en torno a su lucha por poder jugar al fútbol en igualdad de condiciones que sus compañeros) y una hormiga. Es decir, en las dos terceras partes de los personajes que son agresivos o arrogantes, estos, por su propia posición hereditaria (diosas o una princesa, que no han tenido que luchar por esta posición), ya tienen poder y han crecido ejerciéndolo de esa manera, y en el caso de la niña, tiene que abrirse paso en un mundo masculino, por lo que ha de asumir ciertas características de personalidad que sean afines. Hablamos de los libros con los códigos C06, E01, E03, E06, M10 y M15.

Por su parte, si miramos a los rasgos de personalidad que más se repiten según el protagonista sea de género «Masculino» o «Femenino», encontramos que en los protagonistas, los dos indicadores que más se repiten son «Valentía/Independencia» e «Inteligencia/Curiosidad», mientras que entre las protagonistas, los dos rasgos que más se repitieron fueron «Liderazgo/Iniciativa/Asertividad» e «Inteligencia/Curiosidad», los cuales se aprecian resaltados en amarillo en el cuadro de abajo.

Finalmente, en los resultados de este cruce, nos sorprende encontrar que el rasgo de personalidad en que hay mayor diferencia entre protagonistas masculinos y femeninos (una proporción de 4:1, respectivamente) sea uno que habitualmente se asocia a las mujeres, que es la «Timidez/Docilidad/Obediencia». Esto, sin embargo, se podría explicar a partir de que la mayoría de protagonistas son niños/as y que su arco de transformación¹⁰⁴ conlleva un cambio que les permite pasar de ser tímidos/as y dubitativos/as a ser asertivos/as y superar las dificultades que enfrentan.

Tabla cruzada | PROT_PERSONALIDAD*PROT_GÉNERO

		PROT_GÉNERO		
		Femenino	Masculino	
PROT_PERSONALIDAD	Valentía/Independencia	Recuento	13	48
		% dentro de PROT_PERSONALIDAD	21,3	78,7
		% dentro de PROT_GÉNERO	11,3	14,2
	Testarudez/Determinación	Recuento	13	42
		% dentro de PROT_PERSONALIDAD	23,6	76,4
		% dentro de PROT_GÉNERO	11,3	12,4
	Liderazgo/Iniciativa/ Asertividad	Recuento	15	41
		% dentro de PROT_PERSONALIDAD	26,8	73,2
		% dentro de PROT_GÉNERO	13,0	12,1
	Inteligencia/Curiosidad	Recuento	14	46
		% dentro de PROT_PERSONALIDAD	23,3	76,7
		% dentro de PROT_GÉNERO	12,2	13,6
	Honestidad/Sinceridad	Recuento	11	24
		% dentro de PROT_PERSONALIDAD	31,4	68,6
		% dentro de PROT_GÉNERO	9,6	7,1
	Empatía/Compasión/ Generosidad	Recuento	12	38
		% dentro de PROT_PERSONALIDAD	24,0	76,0
	% dentro de PROT_GÉNERO	10,4	11,2	
Madurez/Sabiduría/ Humildad	Recuento	6	23	
	% dentro de PROT_PERSONALIDAD	20,7	79,3	
	% dentro de PROT_GÉNERO	5,2	6,8	
Entrega/Lealtad/Dedicación	Recuento	4	10	

¹⁰⁴ El arco de transformación de los personajes es una herramienta de narración en la que un personaje enfrenta un conflicto y que, a través de sus acciones, logra un cambio que le permite superar dicho conflicto (Hourihan, 1997). Joseph Campbell (2018) también profundiza en la evolución de un personaje y el cambio final que experimenta a consecuencia de lo vivido a lo largo de una narración.

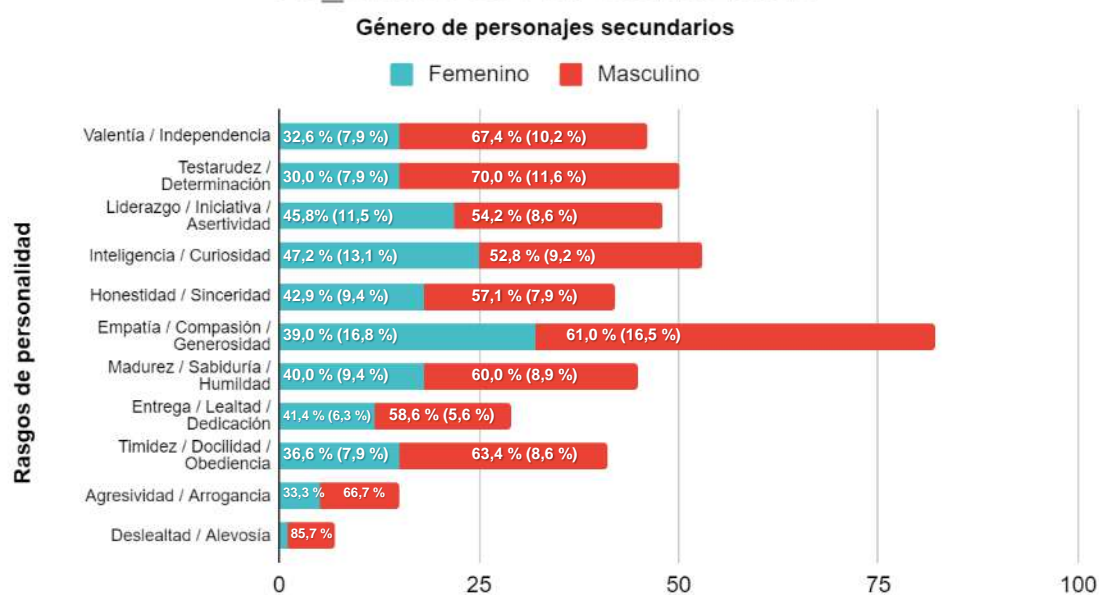
	% dentro de PROT_PERSONALIDAD	28,6	71,4
	% dentro de PROT_GÉNERO	3,5	2,9
Timidez/Docilidad/ Obediencia	Recuento	7	29
	% dentro de PROT_PERSONALIDAD	19,4	80,6
	% dentro de PROT_GÉNERO	6,1	8,6
Agresividad/Arrogancia	Recuento	6	6
	% dentro de PROT_PERSONALIDAD	50,0	50,0
	% dentro de PROT_GÉNERO	5,2	1,8
Deslealtad/Alevosía	Recuento	1	3
	% dentro de PROT_PERSONALIDAD	25,0	75,0
	% dentro de PROT_GÉNERO	0,9	0,9

Como vemos resaltado en amarillo, la «Inteligencia/Curiosidad» es un rasgo que está en segundo lugar tanto en personajes masculinos como femeninos, pero el que más se repite en los papeles protagónicos de uno u otro género, varía: mientras que los hombres son valientes e independientes (características tradicionalmente asociadas a lo masculino), las mujeres tienden a ser líderes o a tomar la iniciativa, lo cual refleja un cambio en favor de la equidad, puesto que estos últimos rasgos de personalidad también solían estar asociados mayormente a los personajes masculinos.

Sin embargo, características como la sinceridad o la entrega siguen siendo asociadas al género femenino, como vimos en las celdas resaltadas en verde en el cuadro. Con todo, podemos apreciar un pequeño cambio en la tendencia de los rasgos de personalidad que se vinculan más con protagonistas de cada género, aunque todavía perviven algunas asociaciones que tienden a lo tradicionalmente masculino o femenino.

Terminado el análisis de los rasgos de personalidad de los personajes en papeles protagónicos, movemos el foco de atención a los personajes secundarios, que suele acompañar a los protagonistas y habitualmente cumple la función de apoyo incondicional o de oferente de un punto de vista distinto al personaje principal. En tal sentido, el rasgo de personalidad que más caracterizó a los personajes secundarios, por una amplia ventaja, fue el de «Empatía/Compasión/Generosidad» (con un 16,6 % del total de rasgos de personalidad contabilizados en este indicador), seguido de «Inteligencia/Curiosidad» (10,7 % del total). Asimismo, fue el rasgo que más se repitió tanto en personajes secundarios masculinos como femeninos. Estas cuestiones las podemos apreciar en el gráfico a continuación:

PS_GÉNERO*PERSONALIDAD

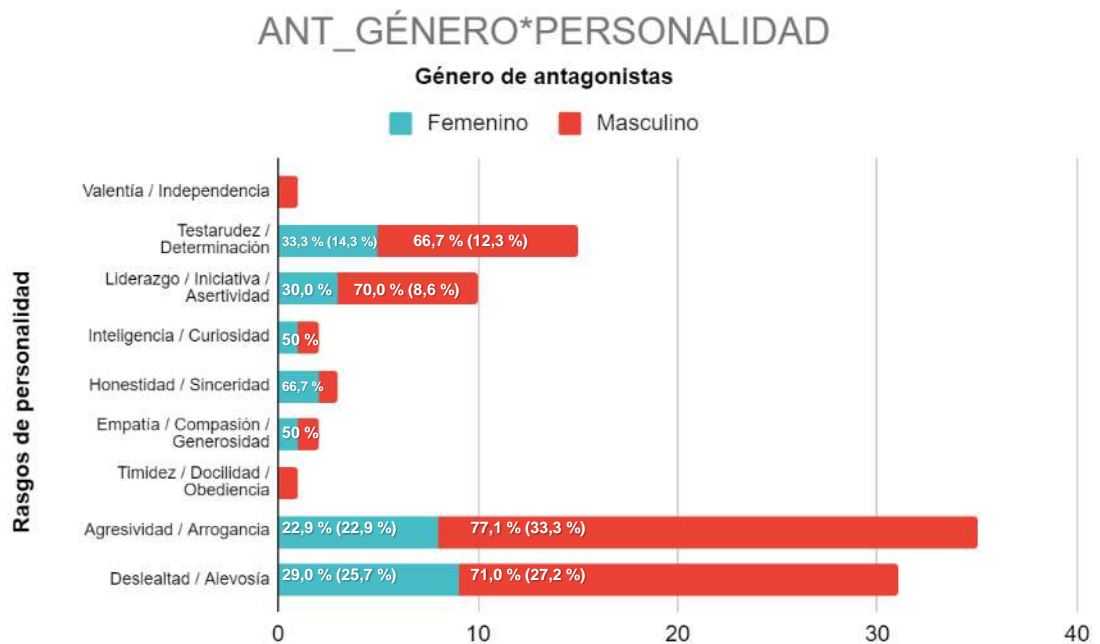


En cuanto a la distribución de los indicadores, hallamos una interesante tendencia hacia el balance entre los rasgos de personalidad que muestran los personajes de ambos géneros. En tal sentido, los tres indicadores con una repetición más equitativa entre personajes femeninos y masculinos, con una repartición en torno a 4 mujeres por cada 5 hombres que mostraban este rasgo de personalidad, fueron: «Inteligencia/Curiosidad» «Liderazgo/Iniciativa/Asertividad» y «Honestidad/Sinceridad» en cada caso. Por su parte, como también podemos apreciar en el gráfico, hay dos indicadores en los que la diferencia entre personajes masculinos y femeninos se hace bastante patente: «Valentía/Independencia» y «Testarudez/Determinación», ambos con una relación de casi 3:7 en personajes femeninos y masculinos respectivamente.

El que el rasgo que más se repite entre los personajes secundarios de ambos géneros sea el de «Empatía/Compasión/Generosidad» habla del papel que estos personajes suelen asumir en las historias, que es el de apoyar a los/as protagonistas y brindar una perspectiva distinta de los hechos, entre otras funciones (Nikolajeva, 2014; Propp, 1981).

Asimismo, viendo los dos rasgos de personalidad en que la diferencia de repetición entre personajes masculinos y femeninos es más amplia en favor de los personajes masculinos (hablamos de «Valentía/Independencia» y «Testarudez/Determinación»), nos damos cuenta de que ambos indicadores se relacionan con el género masculino (Bem, 1981; Diekman & Murnen, 2004; Evans & Davies, 2000), lo cual nos lleva a pensar que en la caracterización de los personajes secundarios, pese a tener una más balanceada distribución de los rasgos de personalidad, aún persisten estereotipos de género.

En último lugar, nos queda el análisis de los rasgos de personalidad de los antagonistas. En términos generales, tenemos un desbalance del género de los antagonistas en torno al 7:3 en favor de antagonistas masculinos. En dos de los indicadores de la variable («Inteligencia/Curiosidad» y «Empatía/Compasión/Generosidad») nos encontramos con una proporción de 50/50 en antagonistas masculinos y femeninos, pero fueron solo dos antagonistas del total quienes mostraron ese rasgo de personalidad, así que no es un resultado relevante. Estos valores los podemos ver en el gráfico a continuación, en el cual se han plasmado los porcentajes más significativos del cruce:



En cuanto a los indicadores que más se repiten entre los antagonistas, no es de sorprender que sean tres rasgos con una connotación negativa, como lo son la «Agresividad/Arrogancia» (con casi 1/3 antagonistas) o la «Deslealtad/Alevosía» (con una repetición de poco más de 1/4), como vemos en el gráfico de arriba (Ver: 3.1.3.2. para descriptivas de antagonistas).

Si miramos los rasgos de personalidad que más se repiten en los antagonistas según su género, encontramos que los antagonistas tienden más hacia la «Agresividad/Arrogancia» (33,3 % de todos los rasgos de personalidad de antagonistas masculinos), mientras que las antagonistas se inclinan más hacia la característica de «Deslealtad/Alevosía» (repetición que se da en un 25,7 % de los casos).

En nuestro análisis de las figuras antagonistas encontramos que sus rasgos de personalidad son de personajes que serían típicamente “los malos de la película” (agresores o traidores) con amplia ventaja. Esto es de esperarse. Sin embargo, hay dos cuestiones que llaman nuestra atención: en primer lugar, que son pocas las antagonistas:

solo 12/40 antagonistas (30 %), lo cual puede apuntar a un pronunciado desempoderamiento de los personajes femeninos, en tanto, como ya hemos mencionado, es necesario contar con cierto poder para desempeñar el papel de antagonista.

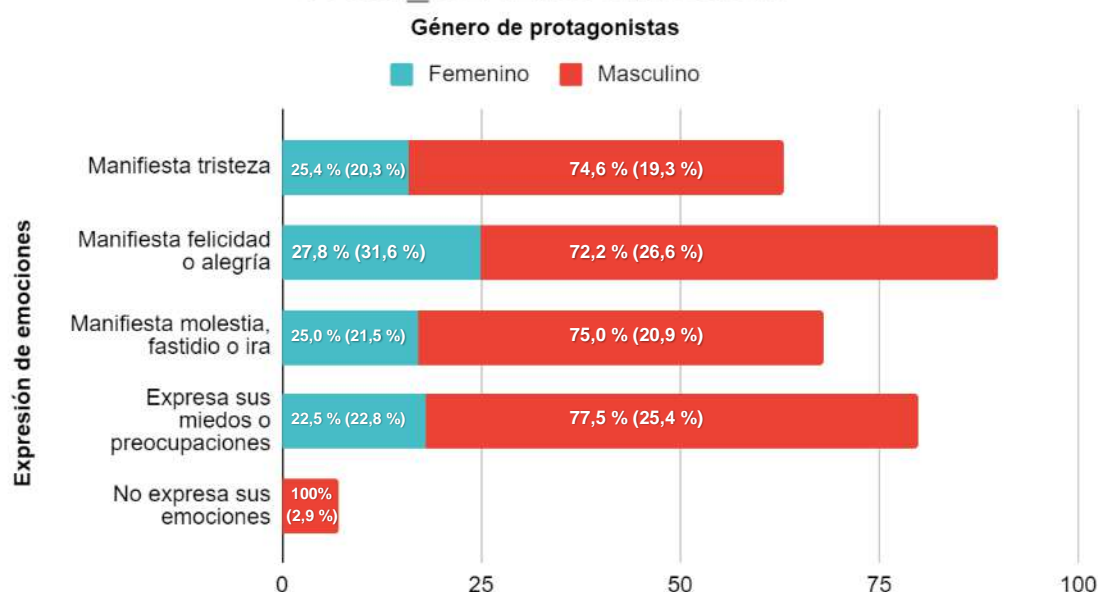
En segundo lugar, notamos que los dos rasgos que más se repiten entre los antagonistas de nuestro corpus son características habitualmente asociadas a antagonistas de uno y otro género: «Agresividad/Arrogancia» para los hombres (fuerza, lo activo) y «Deslealtad/Alevosía» para las mujeres, con lo que una vez más hallamos que los libros de nuestro corpus se apoyan en estereotipos de género para la construcción de sus personajes y sus universos narrativos.

b. Expresiones emocionales (V25-V29)

Cuando nos referimos a las expresiones emocionales de los personajes, nos remitimos a las cuatro emociones básicas (Antoni & Zentner, 2014) y algunas de sus asociaciones semánticas. Antes de profundizar en esta variable, conviene recordar que, entre el total de protagonistas, tenemos alrededor de una protagonista mujer por cada tres hombres (Ver: 3.1.3.1.).

Como vemos en el gráfico de abajo, esta proporción se mantiene en 4/5 indicadores, con una repetición ligeramente más alta en la manifestación de felicidad o alegría en los personajes femeninos (de hecho, «Manifiesta felicidad o alegría» es el indicador que más se repite en personajes femeninos, con un 31,6%, como podemos ver entre paréntesis en el gráfico) y, curiosamente, con el indicador de «Expresa sus miedos o preocupaciones» como del de mayor incidencia entre personajes masculinos, puesto que esta es una emoción que habitualmente se asocia a lo femenino (Tepper & Cassidy, 1999).

PROT_GÉNERO*EMOCIÓN



Por último, en el cruce encontramos una pequeña muestra de protagonistas que no expresan sus emociones, todos de género masculino (de ahí el 100 % expresado en este indicador del gráfico), como han hallado diversas investigaciones anteriores (Saltzman Chafetz, 2006; Schrock & Knop, 2014; Tepper & Cassidy, 1999).

Las emociones expresadas por las protagonistas están dentro de la caracterización habitual establecida en la construcción de la variable (Ver: 2.6.2.3., p. 126), que corresponden a los indicadores de «Manifiesta felicidad o alegría» y «Expresa sus miedos o preocupaciones». Sin embargo, en estos mismos dos indicadores, los protagonistas masculinos sí se alejan de lo tradicional, en tanto ellos también expresan más su felicidad y sus miedos, pese al resultado del indicador de «No expresa sus emociones», ya que este se repite tan poco que es poco significativo. Con esto quizá podemos inferir que, en la expresión de emociones, los protagonistas masculinos han avanzado hacia una mayor equidad, pero los femeninos siguen respondiendo a patrones usuales en este sentido.

Por otra parte, entre los personajes secundarios encontramos una repartición más balanceada de las emociones expresadas, con «Manifiesta felicidad o alegría» como la que más se repite y los otros tres indicadores¹⁰⁵ con una incidencia de entre 18-22 %, como vemos resaltado en naranja en la tabla a continuación:

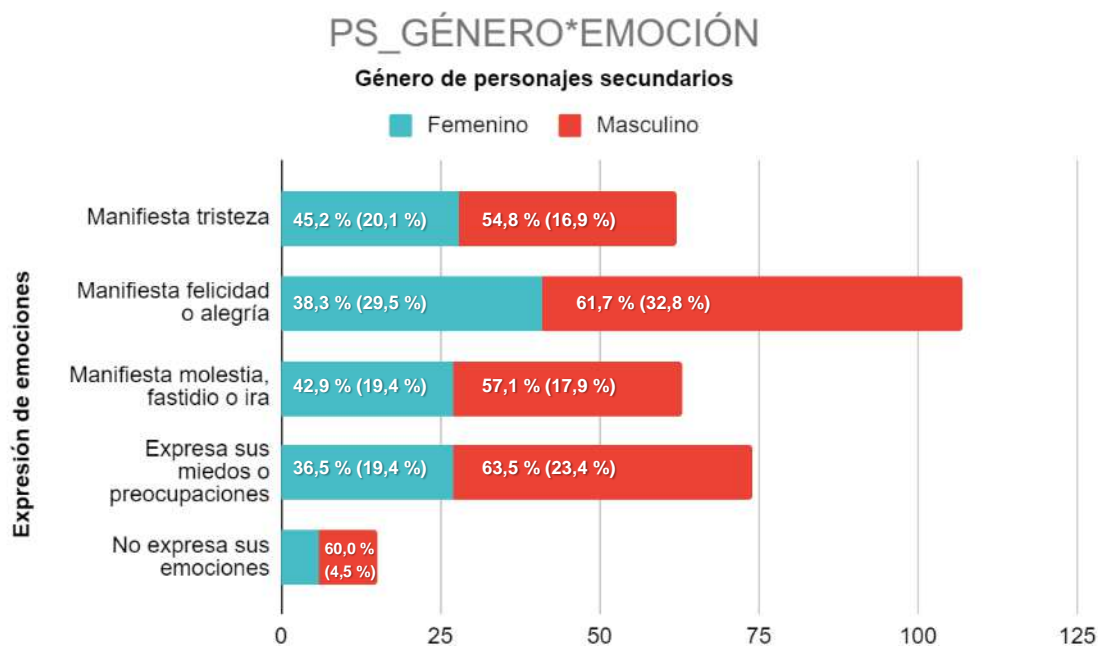
¹⁰⁵ «Manifiesta tristeza», «Manifiesta molestia, fastidio o ira» y «Expresa sus miedos o preocupaciones».

Tabla cruzada | PS_GÉNERO*EMOCIONES

		PS_GÉNERO		Total	
		Femenino	Masculino		
PS_EMOCIONES	Manifiesta tristeza	Recuento	28	34	62
		% dentro de PS_EMOCIONES	45,2	54,8	100
		% dentro de PS_GÉNERO	20,1	16,9	18,2
	Manifiesta felicidad o alegría	Recuento	41	66	107
		% dentro de PS_EMOCIONES	38,3	61,7	100
		% dentro de PS_GÉNERO	29,5	32,8	31,5
	Manifiesta molestia, fastidio o ira	Recuento	27	36	63
		% dentro de PS_EMOCIONES	42,9	57,1	100
		% dentro de PS_GÉNERO	19,4	17,9	18,5
	Expresa sus miedos o preocupaciones	Recuento	27	47	74
		% dentro de PS_EMOCIONES	36,5	63,5	100
		% dentro de PS_GÉNERO	19,4	23,4	21,8
	No expresa sus emociones	Recuento	6	9	15
		% dentro de PS_EMOCIONES	40,0	60,0	100
		% dentro de PS_GÉNERO	4,3	4,5	4,4
	Total	Recuento	139	201	340
		% dentro de PS_EMOCIONES	40,9	59,1	100,0
		% dentro de PS_GÉNERO	100,0	100,0	100,0

Al igual que encontramos en las expresiones emocionales de los protagonistas, en los personajes secundarios también se repitió con mayor incidencia el indicador de «Manifiesta felicidad o alegría» en los personajes de ambos géneros, como vemos resaltado en verde en el cuadro de arriba. En total, casi 1/3 emociones expresadas por los personajes secundarios se ubicó en este entorno.

Por su parte, los indicadores de «Manifiesta tristeza» y «Manifiesta molestia, fastidio o ira» fueron aquellos en que hallamos un balance más equitativo entre las emociones demostradas por personajes secundarios de género «Masculino» y «Femenino», como podemos apreciar en el gráfico abajo, y aquel en que se evidencia un mayor desbalance fue en el de «Expresa sus miedos o preocupaciones» en favor de los secundarios masculinos, rompiendo de nuevo con la tradicional asociación del miedo y similares con los personajes femeninos.

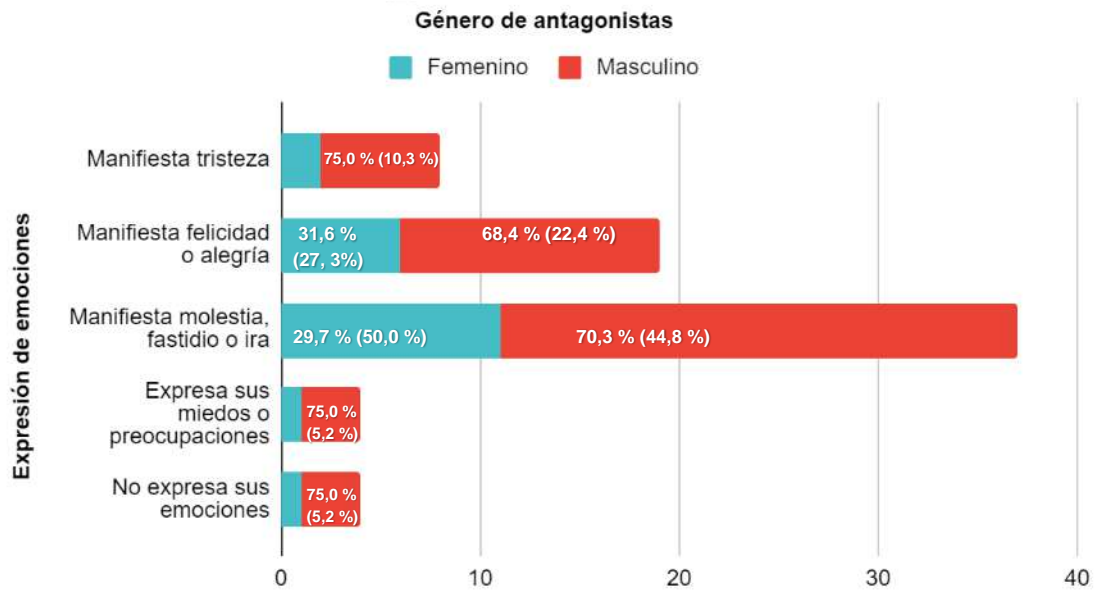


Los resultados de las expresiones emocionales de los personajes secundarios hicieron eco de lo hallado en los papeles protagónicos, con la felicidad y similares como las emociones más habituales (tanto en personajes masculinos como femeninos) y la expresión del miedo como una característica repetida más en personajes masculinos que en femeninos. Este resultado también puede llevar a pensar en una literatura infantil edulcorada y excesivamente alegre en nuestro corpus, aunque preferimos especular que los personajes de la literatura infantil están evolucionando hacia un mayor rango emocional, que no esté limitado por los estereotipos de género.

Por último, analizamos las expresiones emocionales de los antagonistas, quienes, como es de imaginar, «Manifiestan molestia, fastidio o ira» sobre todo (46,3 % del total de emociones expresadas por estos personajes), emoción que generalmente está estrechamente vinculada a su función narrativa de antagonistas.

Asimismo, como vemos en el gráfico, la proporción de antagonistas femeninos y masculinos está en torno a 1:3 en los tres indicadores con menos incidencia, y de 3:7 en los dos que más se repiten. En tal sentido, el desbalance que más llama nuestra atención es que la mitad de las antagonistas «Manifiestan molestia, fastidio o ira», mientras que este indicador solo se repite en el 44,8 % de los antagonistas, quienes tienen una ligera mayor variedad de emociones expresadas.

ANT_GÉNERO*EMOCIÓN



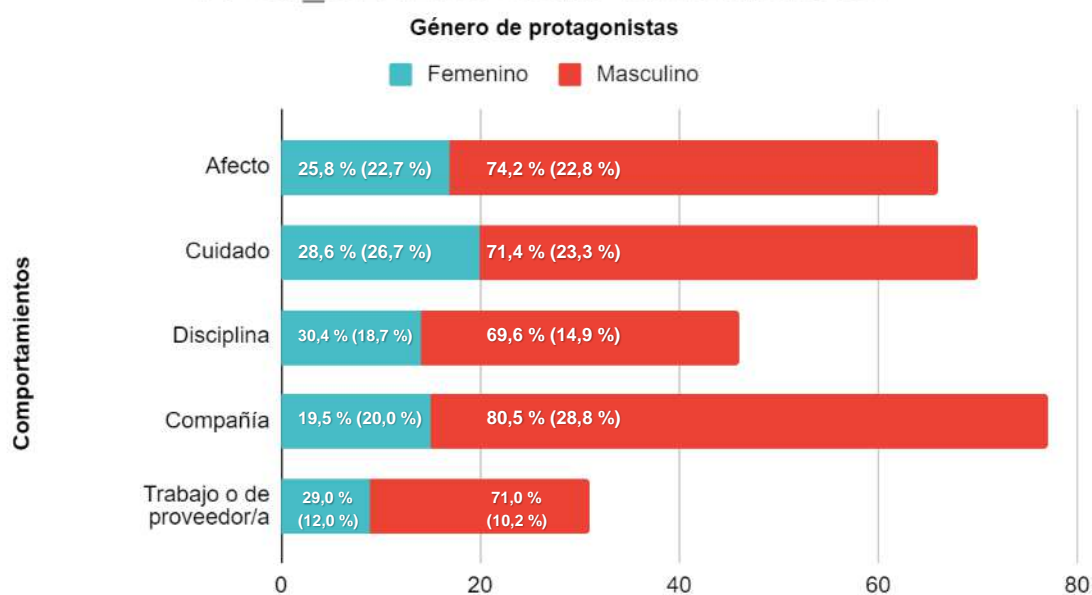
Como reflexión final en cuanto a las expresiones emocionales de los antagonistas, tenemos que en nuestro corpus, estos personajes actúan en coherencia con el papel que se les ha asignado, lo cual lleva a que su rango de emociones expresadas sea más limitado que el de los protagonistas y personajes secundarios, si bien los antagonistas tienen un mayor abanico de expresiones emocionales que las antagonistas, una inferencia que también parece desprenderse del análisis de las expresiones emocionales de los protagonistas y personajes secundarios masculinos.

c. Comportamientos (V30-V34)

Los indicadores de esta tercera variable de caracterización de personajes (Ver: 2.6.2.3., p. 127) se relacionan tradicionalmente con uno de los dos géneros: los comportamientos «De Compañía» y «De Proveedor» se asocian al género masculino, mientras que los «De Afecto» y «De Cuidado», con el femenino. Por su parte, el quinto indicador («De Disciplina») se asocia por igual con personajes de ambos géneros (DeWitt *et al.*, 2013).

Empezamos analizando los comportamientos que muestran los protagonistas de los libros del corpus. En tal sentido, y como vemos en el gráfico de abajo, notamos que los comportamientos de las protagonistas se ubicaron mayormente en los dos primeros indicadores: comportamientos «De afecto» y «De cuidado», como ya habíamos hipotetizado. En esa misma línea, el comportamiento masculino que más se repitió fue el «De compañía», con casi el 30 % de los indicadores registrados para los protagonistas de este género.

PROT_GÉNERO*COMPORTAMIENTOS

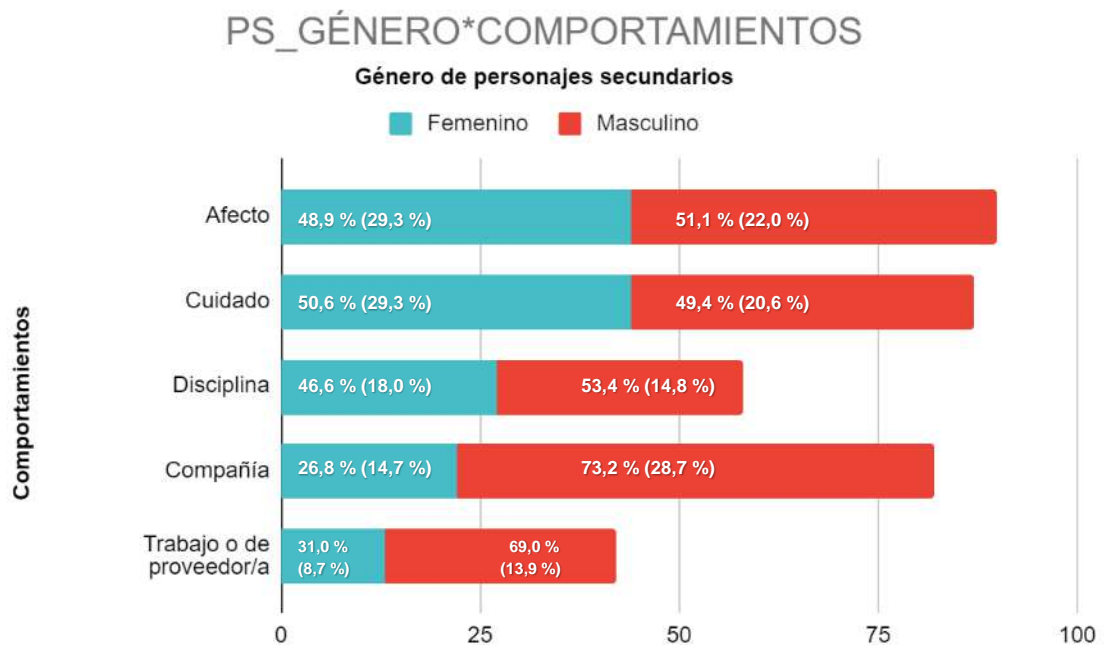


Como indica el gráfico, el comportamiento que más se manifestó en los protagonistas en general fue el «De compañía», y en este indicador, los protagonistas mostraron una clara ventaja, de 4/1 frente a las protagonistas. Asimismo, el indicador que se manifestó de manera similar tanto en protagonistas hombres como mujeres, fue el «De afecto» con una incidencia de casi 23 % en ambos géneros (como se evidencia en los valores entre paréntesis del indicador en cuestión), lo cual nos puede apuntar a una deconstrucción del paradigma que asocia lo afectivo con lo femenino, tendencia que también se muestra en los resultados de las Expresiones Emocionales, en la sección anterior (Ver: p. 223).

Con este resultado, podemos establecer que en nuestro corpus, los comportamientos que más se asocian a protagonistas de género femenino son los «De afecto» y «De cuidado», mientras que el «De compañía» es el que más se asocia a los protagonistas (masculinos), con el comportamiento «De disciplina» repetido más en protagonistas mujeres que hombres, y el «De trabajo o proveedor/a» repetido a partes similares, con una incidencia del 12 % y 10 % en protagonistas femeninos y masculinos respectivamente (valores entre paréntesis). Este último resultado nos sorprendió, ya que esperábamos que un mayor porcentaje de protagonistas masculinos llevaran a cabo este comportamiento, lo cual puede apuntar a que en las nuevas generaciones ya se observa una percepción más igualitaria al respecto.

Cuando centramos la mirada en los comportamientos de los personajes secundarios, encontramos que en los tres indicadores más repetidos («De afecto», «De cuidado» y «De disciplina») tenemos una repartición similar de 50/50 entre personajes secundarios femeninos y masculinos, como se evidencia en el gráfico. Asimismo, en los dos primeros

indicadores de la lista («De afecto» y «De cuidado») la repetición dentro de cada género de personajes secundarios es también similar, como vemos entre paréntesis:

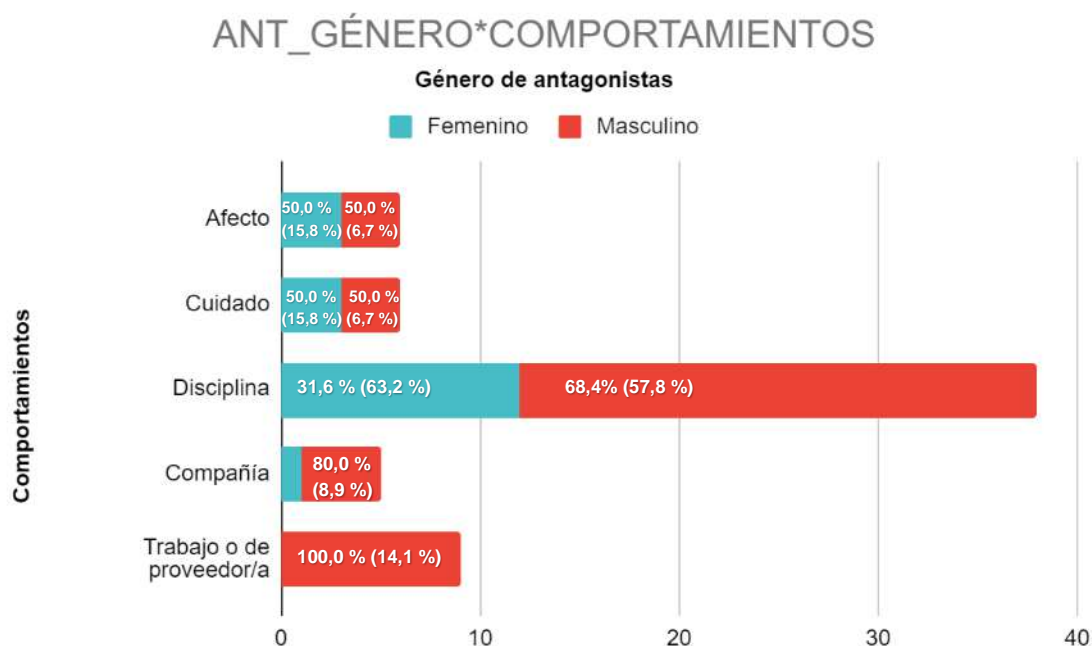


Por su parte, en el comportamiento «De compañía», sin embargo, nos encontramos con una relación de 1/3 entre personajes femeninos y masculinos respectivamente. Esta predisposición se agudiza más en el comportamiento «De trabajo o proveedor/a», donde hallamos una relación correspondiente al 3/7 entre personajes femeninos y masculinos. Asimismo, cuando aplicamos la prueba chi-cuadrado a estos resultados (Ver: ANEXO VII, p. 392), esta nos arroja un p -valor=0,005, lo cual indica que sí existe una relación de dependencia entre las variables analizadas.

De este análisis de los personajes secundarios de nuestro corpus, extraemos dos conclusiones: primero, que los comportamientos «De afecto» y «De cuidado» ya no se limitan a personajes femeninos, pero que sí se mantiene la tendencia de asociar comportamientos «De compañía» y «De trabajo o proveedor/a» con personajes de género masculino, como bien había hallado DeWitt (2005) en su investigación e hipotetizábamos al inicio de la nuestra. Este último resultado, puesto en relación con el de los/as protagonistas, nos deja ver, una vez más, que la tendencia se inclina ligeramente a representaciones menos tradicionales en protagonistas, pero que en los personajes secundarios se siguen aplicando representaciones tradicionales y desiguales.

Por último, ante los antagonistas analizados, nos sorprendió que no hubiera ni una sola antagonista (mujer) que llevara a cabo comportamientos «De proveedor», que, si bien es el indicador menos repetido en todos los casos, este comportamiento se identificó en 9/40 antagonistas (14,1 % del total), y todos ellos eran de género masculino.

Por su parte, los dos primeros indicadores («De afecto» y «De cuidado», habitualmente asociados a personajes femeninos) tuvieron exactamente igual repetición tanto en los antagonistas hombres como mujeres (50/50). Esta repetición fue inesperada en un primer momento, pero cuando nos enfocamos en la incidencia de los indicadores en cuestión, encontramos la misma propensión que en protagonistas y personajes secundarios: que los personajes femeninos tienden más a llevar a cabo comportamientos «De afecto» y «De cuidado» (en este caso, más del doble), como vemos entre paréntesis:



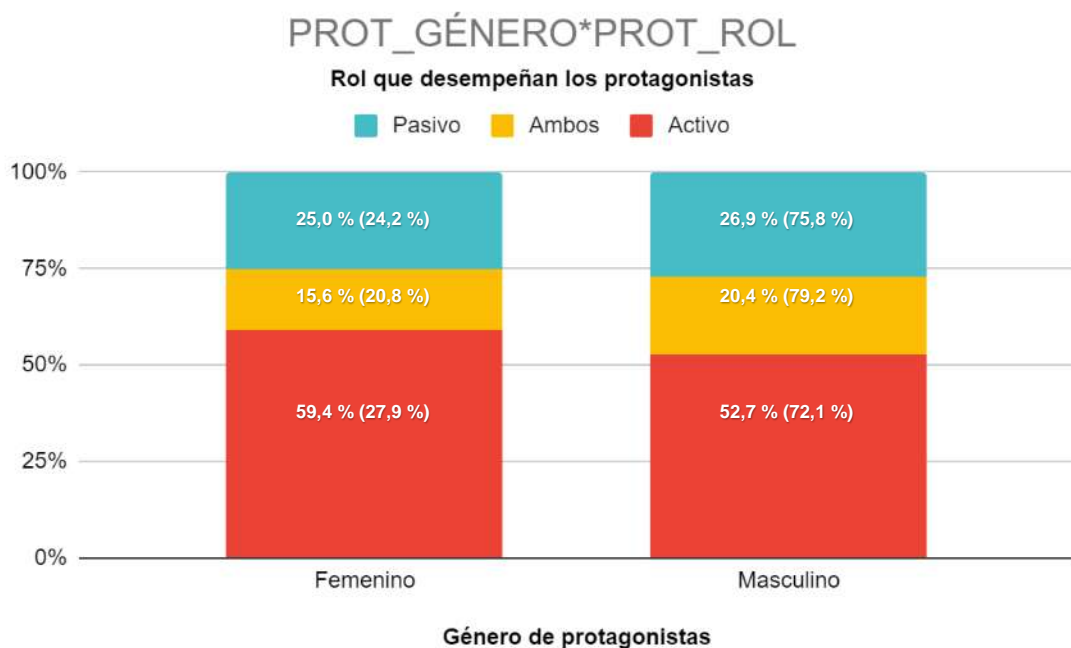
El comportamiento que de lejos se evidenció más en los personajes con el papel de antagonistas fue el «De disciplina», con casi el 60 % de antagonistas mostrándolo. Curiosamente, fueron las antagonistas las que más mostraron este comportamiento dentro de su género, como vemos entre paréntesis en el gráfico de arriba, si bien fueron más los antagonistas quienes, en total, mostraron este comportamiento más a menudo. Los dos comportamientos asociados a los personajes masculinos («De compañía» y «De trabajo o proveedor/a») también se mostraron casi en exclusividad en antagonistas hombres, con el 80 % y el 100 % de los casos respectivamente.

En líneas generales, luego de haber hecho el análisis correspondiente al cruce de variables para este indicador, hallamos que en nuestro corpus los resultados fueron similares a los de DeWitt (2005), lo que nos lleva a pensar que aún existen marcadores de representación de género (en este caso, comportamientos) en los que los personajes femeninos todavía no tienen cabida, si bien los masculinos empiezan a trascender los que habitualmente se asociaban a ellos (como vimos en los comportamientos «De afecto» y «De cuidado» en la variable analizada).

d. Roles de género asumidos (V35-V39)

Los roles de género, como ya hemos visto en capítulos anteriores (Ver: 1.1.2.3., 1.2.3. y p. 128), son pautas y normas sociales y de actuación que se asocian a las personas según su sexo biológico; que se consideran apropiadas para hombres y mujeres de acuerdo a la construcción social que se ha hecho de lo masculino y femenino en una cultura en particular.

Pese a que el espectro de lo que pueden ser roles de género es enorme y varía de acuerdo con la cultura, la línea en común que hemos podido identificar en nuestras lecturas y en las perspectivas tradicionales de los roles de género es que lo pasivo se asocia a lo femenino, mientras que lo activo, a lo masculino; distinción que también se ha hecho en la literatura que lidia con el tema (Blazquez Graf & Castañeda Salgado, 2016; Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Michel, 2001; Mingo & Arango Gaviria, 2010; Pérez Pérez & Gargallo López, 2008; Subirats, 2013). A partir de esta distinción es que surgieron los indicadores de la variable de Roles de género de nuestra herramienta.



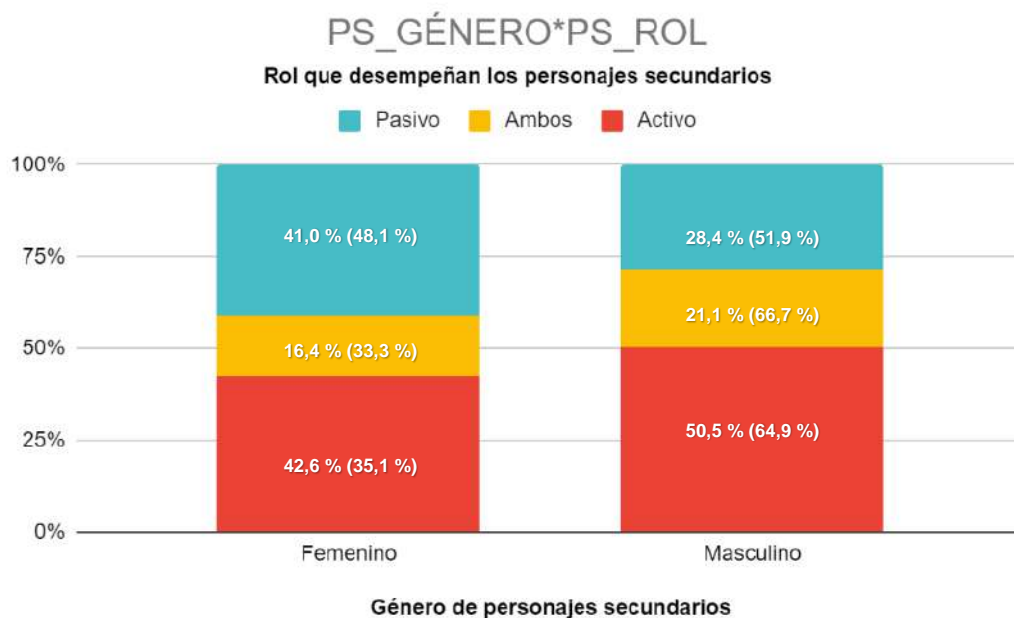
Si bien casi 3/4 protagonistas analizados son hombres (74,4 %), encontramos que, en el corpus analizado, la tendencia habitual de asociar lo masculino a lo activo y lo femenino a lo pasivo no se cumple. En este caso, y como se aprecia en el gráfico de arriba, vemos que dentro de las protagonistas casi el 60 % cumple un rol «Activo».

Por su parte, entre los protagonistas, si bien hallamos que más de la mitad de ellos cumple un rol activo, en el gráfico de arriba se deja ver otro resultado que desafía la

concepción tradicional: son más los protagonistas que cumplen un rol «Pasivo» en comparación con las protagonistas. Con todo, es de notar que los porcentajes dentro de cada género de protagonistas son similares en cuanto a los roles que asumen.

En lo que refiere al rol cumplido por los/as protagonistas, entonces, nuestros resultados apuntan a un cambio del binomio tradicional hombre-activo/mujer-pasiva, e incluso las protagonistas —que pese a todo siguen siendo pocas— toman un rol «Activo» con mayor frecuencia.

Por su parte, cuando analizamos los personajes secundarios de nuestro corpus, encontramos que en este caso sí se cumple la previsión de una tendencia hacia los roles pasivos de los personajes femeninos, pero, de cualquier manera, los roles activos que ellas cumplen tienen una incidencia ligeramente más alta (42,6 % de roles activos frente a 41,0 % de roles pasivos), diferencia que se hace patente en el gráfico a continuación:



En los personajes masculinos, por su parte, sí queda clara su tendencia a asumir un rol «Activo» (más de la mitad de los personajes secundarios masculinos). Los casos en que los secundarios masculinos asumieron roles pasivos alcanzan al 28,4 %, y en el indicador de «Ambos» de manera indiferente apenas supera el 21 %.

En cuanto a los totales, vemos que pese a que la relación de personajes secundarios femeninos y masculinos es de 2/3, respectivamente, la cantidad de personajes femeninos que asumen roles pasivos es, numéricamente, casi el mismo que los masculinos (25 personajes secundarios femeninos asumieron un rol «Pasivo», mientras que en los secundarios masculinos, estos fueron 27), lo cual refuerza lo afirmado arriba, de que los

personajes secundarios femeninos sí tienden más a la representación tradicional de asociarlos con roles pasivos.

Como hemos visto en el gráfico y en las líneas que le preceden, en los personajes secundarios de nuestro corpus se sigue la tendencia de asociar lo femenino a lo «Pasivo» y lo masculino a lo «Activo». Si bien esto se puede deber al limitado desarrollo de los personajes analizados, por tratarse de papeles secundarios, no podemos pasar por alto la predisposición que habíamos identificado en variables anteriores: que el desarrollo del universo narrativo, más allá de los/as protagonistas, sigue apoyándose en representaciones tradicionales, que suelen ser desiguales y desbalanceadas.

Finalmente, nos encontramos frente a los antagonistas analizados y los roles que estos asumen. El rol que tomaron fue sobre todo «Activo» (75 % del total), como era de esperarse, ya que para ser antagonista se requiere un enfrentamiento activo con los personajes que cumplen papeles protagónicos. Las antagonistas de género femenino asumen roles del indicador «Activo» o «Ambos», mientras que los masculinos asumen roles sobre todo activos.

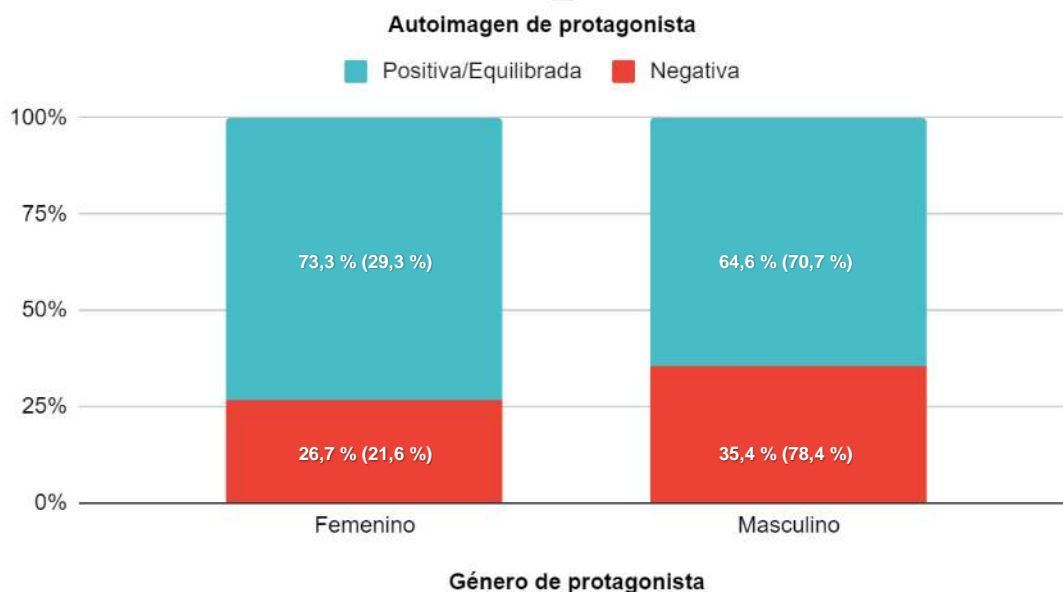
e. Autoimagen de protagonistas (V59-V60)

Una cuestión que identificamos al inicio de la construcción de nuestra herramienta, cuando conceptualizábamos los marcadores de la representación de género en los libros (Ver: 2.6.2.), fue que en las narraciones en primera persona la forma en que se representaba el género se veía enriquecida por un narrador intradieético, dado que percibimos el mundo (y su composición) a través de los ojos del personaje que narra.

En tal sentido, el elemento que identificamos como el que más información adicional nos daba en torno a la representación de género en un libro fue el de la autoimagen que las y los protagonistas tenían, puesto que esto nos brinda datos sobre la manera en que se autoperciben y se hallan en el mundo (el universo narrativo construido). Esta variable (**V59-V60**|AUTOIMAGEN) solo se podía evaluar en aquellas narraciones que se realizaban en primera persona: un total de 112 protagonistas, cuya autoimagen evaluamos como «Positiva/Equilibrada» o «Negativa» según sus propios pensamientos, diálogos e interacciones.

Pese a que investigaciones pasadas (como vimos en la construcción de la variable **V59-V60**|AUTOIMAGEN, p. 134) habían hallado que las protagonistas suelen tener una autoimagen no del todo positiva, en nuestro corpus hallamos lo contrario: que los protagonistas tendían más a una autoimagen negativa, como vemos en el gráfico:

PROTAGONISTA_AUTOIMAGEN



Entre las protagonistas, solo poco más de la cuarta parte mostró una autoimagen «Negativa», mientras que, en el caso de los protagonistas, esta proporción creció hasta superar la tercera parte de los 82 protagonistas hombres analizados, como se aprecia en el gráfico de arriba.

La autoimagen «Positiva/Equilibrada» de los/as protagonistas en los libros de nuestro corpus fue la más frecuente (67 % del total), lo cual puede estar relacionado con la edad de los lectores y lectoras, pues los problemas de autoimagen no suelen manifestarse hasta que se inicia la pubertad (Helgeson, 2012; Kornienko *et al.*, 2016; Saltzman Chafetz, 2006), cosa que se puede percibir cuando cruzamos los rangos de edades a los que se dirigen de los libros analizados con aquellos en que el/la protagonista tiene una autoimagen negativa, como vemos resaltado en anaranjado en la tabla. En términos generales, también son los libros del rango de 10-12 años (es decir, «10-11 años» y «12+ años») en los que tenemos más protagonistas que narran en primera persona y nos dejan entrever cuál es su autoimagen, como se ve en el resaltado celeste en la tabla:

Tabla cruzada AUTOIMAGEN*EDAD

		Negativa	Positiva / Equilibrada	Total	
Edad a la que se dirigen los libros	6-7 años	Recuento	3	11	14
		% dentro de EDAD	21,4	78,6	100,0
		% dentro de AUTOIMAGEN	8,1	14,7	12,5
	8-9 años	Recuento	8	25	33
		% dentro de EDAD	24,2	75,8	100,0
		% dentro de AUTOIMAGEN	21,6	33,3	29,5
	10-11 años	Recuento	12	25	37
		% dentro de EDAD	32,4	67,6	100,0
		% dentro de AUTOIMAGEN	32,4	33,3	33,0
	12+ años	Recuento	14	14	28
		% dentro de EDAD	50,0	50,0	100,0
		% dentro de AUTOIMAGEN	37,8	18,7	25,0
Suma total	Recuento	37	75	112	
	% dentro de EDAD	33,0	67,0	100,0	
	% dentro de AUTOIMAGEN	100,0	100,0	100,0	

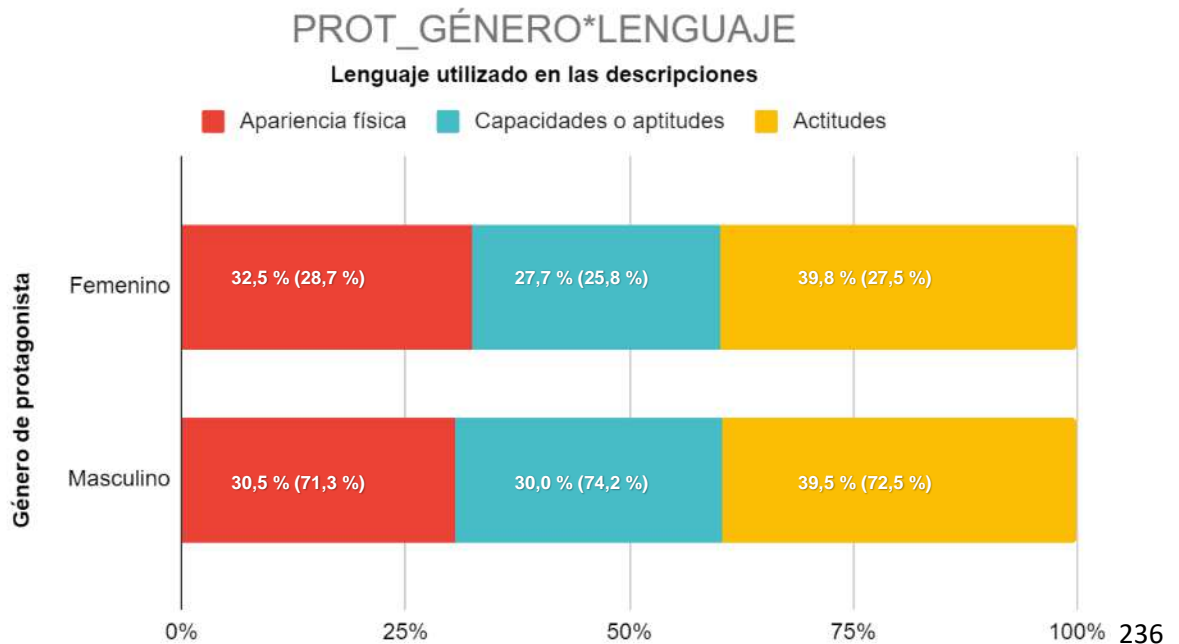
Con todo, y a manera de cierre de esta sección, reiteramos que, a diferencia de lo que esperábamos, son los personajes masculinos los que más tienden hacia una autoimagen «Negativa», y esta autoimagen se hace más patente en los libros de nuestro corpus que se dirigen a los grados más altos de la primaria.

Los cambios que hemos percibido en el análisis de estos primeros marcadores de la representación de género en la caracterización de personajes apuntan a que poco a poco se están dejando atrás las representaciones que tienden a lo tradicional, pero esto sucede sobre todo en los y las protagonistas de los libros, ya que la construcción de los personajes secundarios se sigue apoyando en representaciones tradicionales de género, lo que puede seguir perpetuando la desigualdad y el desbalance en los universos narrativos construidos desde el punto de vista del género.

f. Descripción de los protagonistas

El último cruce que nos interesa analizar en el diagnóstico de la representación de género de los personajes de los libros del corpus es la manera en que se describe a los protagonistas y antagonistas de las historias. Para analizar esta variable, como vimos en su construcción en el Capítulo II (Ver: 2.6.2.4., p. 135), centralizamos las descripciones que hace el narrador de los personajes en tres marcadores: que se hable de su «Apariencia física», sus «Capacidades o aptitudes» y sus «Actitudes».

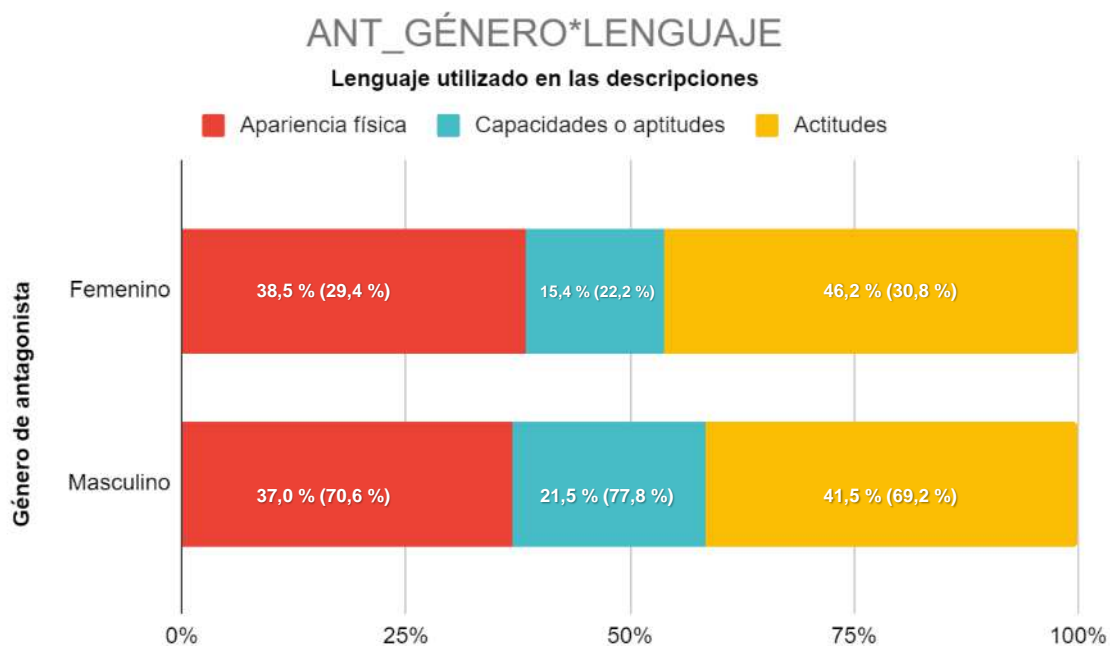
Al transformar las frecuencias de repetición de estos tres indicadores a porcentajes comparables según el género de los personajes analizados (protagonistas y antagonistas), hallamos que las descripciones que se hacen de los personajes no diferencian por género; es decir, que los porcentajes de incidencia de cada indicador son similares tanto para personajes masculinos y femeninos, como se aprecia en el gráfico:



En los porcentajes arriba expuestos, vemos que el indicador dominante es el de la descripción de las «Actitudes» de los personajes (cómo actúan en las historias), con alrededor del 39 % de las repeticiones en ambos géneros. En los otros dos indicadores tenemos porcentajes muy parecidos, aunque aquí se despunta ligeramente la descripción de la «Apariencia física» de los personajes femeninos, mientras que las «Capacidades o aptitudes» de los personajes masculinos son descritos un poco más que las de los personajes femeninos.

Con este resultado podemos plantear con cierta seguridad que las descripciones de los personajes son bastante equitativas según su género, lo que desbanca una de las presunciones iniciales de nuestro estudio. Sin embargo, se presta un tanto más atención a la «Apariencia física» de los personajes femeninos, mientras que se describe un poco más las «Capacidades o aptitudes» de los masculinos, como mencionamos arriba.

Al igual que en el cruce anterior, al analizar las descripciones de los/as antagonistas de nuestro corpus, encontramos también una repartición bastante equitativa de los indicadores de la variable. Sin embargo, aquí se ampliaron algunas de las distancias entre los porcentajes, como vemos en el gráfico:



Al describir a los antagonistas, los narradores de los libros de nuestro corpus se inclinan por describir en mayor detalle las «Actitudes» de las antagonistas y favorece la descripción de las «Capacidades o aptitudes» de los antagonistas. En el tercer indicador, se describe la «Apariencia física» las antagonistas más que las de los antagonistas.

Si bien las diferencias entre los porcentajes de incidencia de cada indicador de la descripción de antagonistas (V63) son poco relevantes, podemos proponer una inferencia desde la perspectiva de género: que un antagonista masculino parece tener mayor fuerza a partir del poderío que demuestra con sus «Capacidades o aptitudes», mientras que una antagonista de género femenino construye su poder a partir de su motivación y forma de desenvolverse; es decir, de sus «Actitudes».

3.2.9.2. Marcadores materiales de representación de género

a. Ocupaciones (V40-V44)

Esta variable tiene una condición similar a la de roles de género (V35-V39) y de comportamientos (V30-V34) en el sentido de que ciertas ocupaciones se asocian tradicionalmente al género masculino o femenino (Careaga *et al.*, 1987; Drydakis *et al.*, 2017; Jarman *et al.*, 2012; Knell & Winer, 1979; Luengo González & Gutiérrez Esteban, 2003; Michel, 2001; Schlossberg & Goodman, 1972); por ejemplo que entre las ocupaciones (de protagonistas, personajes secundarios y antagonistas) en su mayoría, son los personajes femeninos los que se desempeñan en actividades domésticas o labores de enseñanza, como veremos en los siguientes cuadros y gráficos.

Empezamos el análisis de esta variable con los/as protagonistas. En el cuadro tenemos los indicadores de las ocupaciones que más se repiten. En esta variable (V40-V41|PROT_OCUPACIÓN) es la primera vez en la que los resultados de los personajes protagónicos no aportan casi ningún dato relevante. Esto se debe a que la mayoría de protagonistas son niños, y por lo tanto van a la escuela, lo cual los pone —en el 55,3 % de los casos (como vemos resaltado en verde en el cuadro)— en la ocupación de «Aprendizaje», un dato que no aporta en el diagnóstico de la representación de género, al desprenderse este indicador de la edad y condición de estudiantes de los/as protagonistas y no de una representación de género que condiciona su ocupación.

Tabla cruzada PROT_GÉNERO*PROT_OCUPACIÓN

		PROT_GÉNERO		Total	
		Femenino	Masculino		
PROT_OCUPACIÓN	Servicios	Recuento	1	2	3
		% dentro de PROT_OCUPACIÓN	33,3	66,7	100,0
		% dentro de PROT_GÉNERO	4,3	3,2	3,5
	Aprendizaje	Recuento	11	36	47
		% dentro de PROT_OCUPACIÓN	23,4	76,6	100,0
		% dentro de PROT_GÉNERO	47,8	58,1	55,3
	Comercio	Recuento	3	3	6
		% dentro de PROT_OCUPACIÓN	50,0	50,0	100,0
		% dentro de PROT_GÉNERO	13,0	4,8	7,1
	Creación	Recuento	1	7	8
		% dentro de PROT_OCUPACIÓN	12,5	87,5	100,0
		% dentro de PROT_GÉNERO	4,3	11,3	9,4
	Enseñanza	Recuento	2	0	2
		% dentro de PROT_OCUPACIÓN	100,0	0,0	100,0
		% dentro de PROT_GÉNERO	8,7	0,0	2,4
	Autoridad	Recuento	4	12	16
		% dentro de PROT_OCUPACIÓN	25,0	75,0	100,0
		% dentro de PROT_GÉNERO	17,4	19,4	18,8
	Medicina	Recuento	1	2	3
		% dentro de PROT_OCUPACIÓN	33,3	66,7	100,0
		% dentro de PROT_GÉNERO	4,3	3,2	3,5
Total	Recuento	23	62	85	
	% dentro de PROT_OCUPACIÓN	27,1	72,9	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	100,0	100,0	100,0	

Más allá del indicador de «Aprendizaje», los dos resultados más interesantes serían los resultados en amarillo y azul en el cuadro, que corresponden a ocupaciones de «Comercio» y de «Autoridad», respectivamente (ambos asociados a lo masculino por lo general). En el primer caso («Comercio»), si bien hay exactamente la misma cantidad de repeticiones de este indicador en protagonistas masculinos y femeninos, proporcionalmente son más

protagonistas mujeres las que se dedican a ello; casi tres veces más. En cuanto a las particularidades de estas tres protagonistas que se dedican al comercio, se trata de una niña que ayuda con el negocio familiar, una niña madre (aunque el personaje es una vaca), y una adulta¹⁰⁶: ninguna de las tres son personajes habituales y por lo tanto no responderán al común denominador que estamos intentando establecer en cuanto a la representación de género proyectada en los libros del corpus analizado.

Por su parte, en segundo lugar, tenemos la ocupación de «Autoridad», resaltada en azul en el cuadro de arriba, que es la segunda más repetida entre los/as protagonistas: lo llamativo en este caso es que la proporción de protagonistas femeninos y masculinos en esta posición es muy similar en ambos casos, lo cual nos puede llevar a inferir que las posiciones de «Autoridad» en el mundo infantil¹⁰⁷ del corpus de nuestro estudio se perciben indiferentemente como masculinas o femeninas.

Finalmente, resaltada en anaranjado en el cuadro, tenemos la ocupación de «Enseñanza» de los/as protagonistas. Esta ocupación se asocia tradicionalmente a lo femenino, y vemos que esta tendencia sí se cumple en el grupo de libros analizado, en tanto las dos protagonistas que se dedican a la «Enseñanza» son mujeres.

Del análisis de las ocupaciones de los/as protagonistas de nuestro corpus podemos extraer, en primera instancia, que las asociaciones de ocupaciones con lo femenino o masculino se cumplen en algunos casos (en el indicador de «Enseñanza», por ejemplo), y que cuando no lo hacen suele deberse a particularidades que alejan de la norma a los personajes en cuestión (como es el caso de las protagonistas mujeres que se dedican al «Comercio», que es una ocupación adulta, o al personaje que es madre infantil). En el caso del indicador de «Autoridad» es donde se rompe la asociación, ya que proporcionalmente hay similar cantidad de protagonistas de ambos géneros que se dedican a ello.

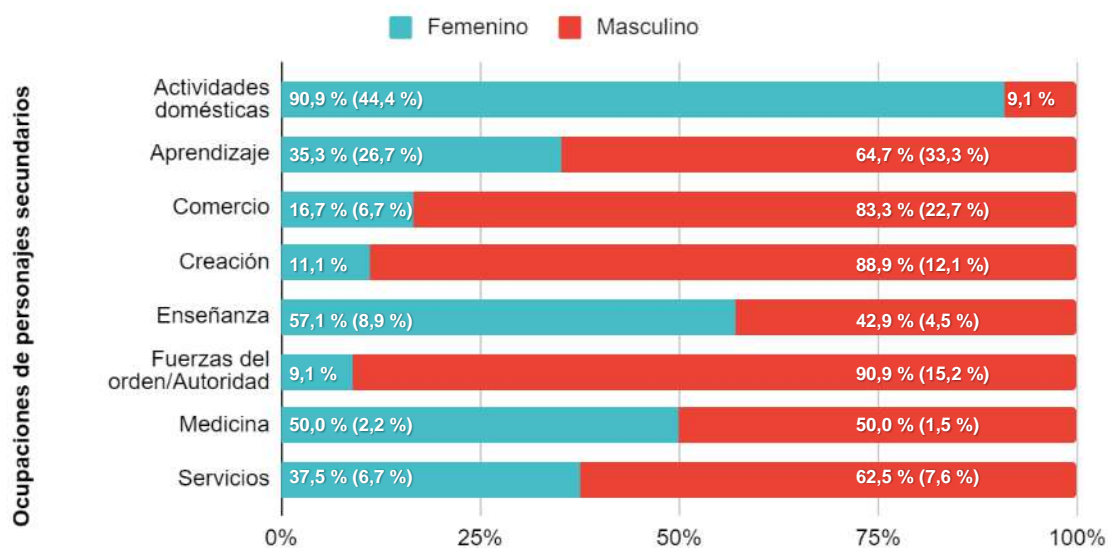
Continuamos, así, con las ocupaciones de los personajes secundarios, cuyos resultados sí son esclarecedores y hacen eco de lo hallado en apartados (variables) anteriores: que las asociaciones tradicionales de género no siempre se cumplen en los protagonistas, pero sí suelen hacerlo en los personajes secundarios, como podemos ver en el gráfico:

¹⁰⁶ Las fichas de los 85 libros del corpus se pueden encontrar en el ANEXO V (p. 394). En estos ejemplos, se trata de las fichas C18, E20 y E22, que listamos para referencia más precisa y porque son tres casos de excepción.

¹⁰⁷ Recordemos que la mayoría de protagonistas son niños/as, y las figuras de autoridad habitualmente serán parte de la jerarquía escolar o familiar, como ya abordamos en las descriptivas de las Ocupaciones de los personajes. Ver: 3.1.3.6.

PS_GÉNERO*PS_OCUPACIÓN

Género de personajes secundarios



Como apoyo a la hipótesis arriba planteada (de que las asociaciones tradicionales de género suelen ser más frecuentes en los personajes secundarios), vemos que una ocupación habitualmente asociada a lo femenino, como las «Actividades domésticas», es efectivamente llevada a cabo en un 91 % de los casos por personajes secundarios que son mujeres. Se evidencia, además —al igual que sucedió con los personajes en papeles protagónicos—, que una ocupación como la «Enseñanza» es realizada por más personajes femeninos (una asociación tradicional): casi 6/10 personajes secundarios se dedican a ello. En el otro lado del espectro, tenemos ocupaciones tradicionalmente masculinas como el «Comercio» y los puestos de «Autoridad» (Ver: 2.6.2.3., p. 129), que son realizadas por personajes secundarios hombres en el 83 % y el 91 % de los casos respectivamente.

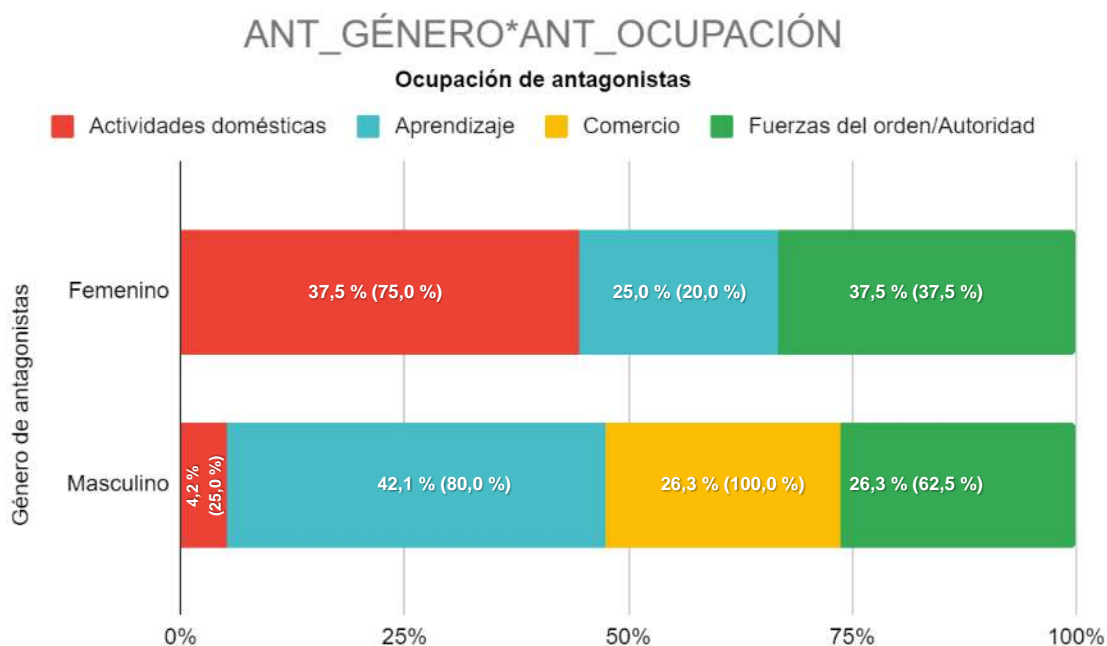
Otro indicador en el que aparentemente tendríamos una mayor equidad de género en la ocupación de «Medicina», en la cual tenemos igual cantidad de personajes masculinos y femeninos, pero que al fijarnos en el material base (las fichas), encontramos que igual caen en estereotipos de género, ya que el personaje secundario masculino que se dedica a la «Medicina» se hace llamar médico (es un ratón que se presenta como un profesional), y el personaje secundario femenino que se dedica a esto es una curandera (no profesional)¹⁰⁸.

Los indicadores de ocupaciones de «Servicios» y «Aprendizaje» tienen porcentajes más equilibrados entre los personajes masculinos y femeninos que los realizan, como vemos

¹⁰⁸ Para comprobar esto podemos remitirnos a las fichas C05 y M12 en el ANEXO V (p. 394, que se encuentra en formato digital).

entre paréntesis en las barras correspondientes a cada indicador¹⁰⁹, y la única ocupación que discutiblemente se aleja de la representación tradicional de género es la «Creación», puesto que es una ocupación que suele asociarse indiferentemente a cualquiera de los dos géneros, y en nuestro corpus, de los 9 personajes artistas o creadores, 8 eran de género masculino (88,9 %).

Al analizar las ocupaciones de los antagonistas, por su parte, encontramos que sigue persistiendo la asociación de las actividades domésticas con personajes de género femenino, como se aprecia claramente en el cuadro:



De igual manera, si comparamos los antagonistas femeninos y masculinos que se dedican a las «Actividades domésticas», encontraremos que el 75 % son mujeres (como vemos en los números entre paréntesis de la barra «Femenino»), mientras que no existe ni un antagonista femenino que se dedique al «Comercio». De igual manera, en los antagonistas con la ocupación de «Autoridad/Fuerzas del orden», el 62,5 % son de género masculino y tan solo el 37,5 %, de género femenino, reiterando la tendencia de asociar lo masculino con puestos de autoridad o de fuerza. No prestamos atención al indicador de «Aprendizaje» porque, como ya hemos mencionado a lo largo de esta sección, la mayoría de los personajes de los libros del corpus son niños y por lo tanto son estudiantes, lo que le

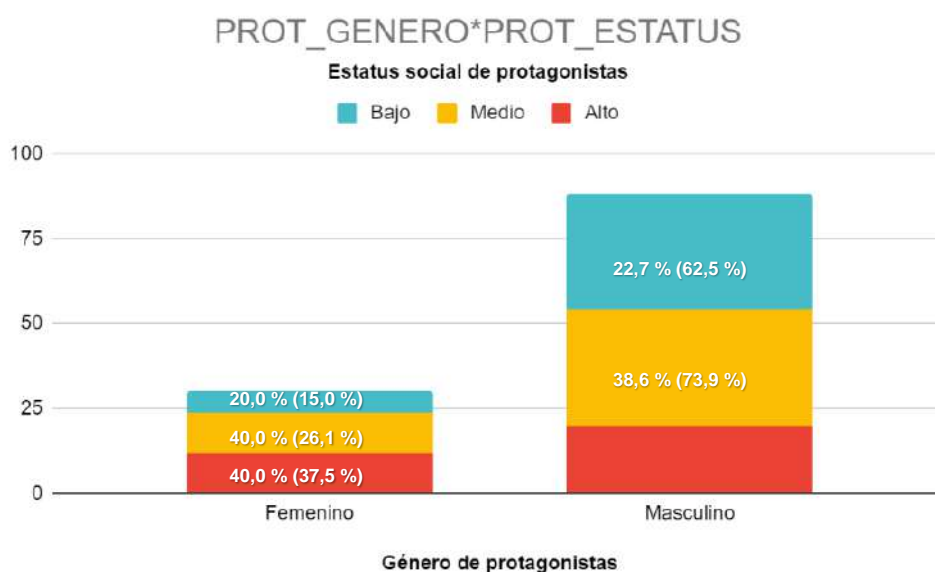
¹⁰⁹ Recordemos que los números entre paréntesis corresponden a los porcentajes de cada cruce dentro del indicador de un color en particular en cada gráfico. En este caso (de la relativa equidad de género en las ocupaciones de «Servicios» y «Aprendizaje»), 6,7 % y 7,6 % de personajes femeninos y masculinos respectivamente, dedicándose a «Servicios» y 26,7 % y 33,3 % personajes femeninos y masculinos, respectivamente, que se dedican al «Aprendizaje»: son los dos indicadores cuyos porcentajes son más cercanos con respecto al género de los personajes en cuestión.

quita relevancia a este indicador como marcador de la representación de género. Asimismo, hemos de apuntar que son pocas las antagonistas en el indicador de «Aprendizaje» porque la mayoría son personajes adultos (no escolares, que es lo habitual en el indicador en cuestión).

Así, en las ocupaciones tenemos que, en los personajes en papeles protagónicos, los estereotipos de ocupaciones segregadas por sexo suelen diluirse. Sin embargo, en el caso de los personajes secundarios y los/as antagonistas, se mantienen otros estereotipos como lo femenino de las actividades domésticas y lo masculino de las actividades comerciales, así como las de orden público y de fuerza. Esto se puede deber al menor desarrollo que se hace de estos dos tipos de personajes, lo cual a menudo los deja como unidimensionales o con características preestablecidas de las funciones que cumplen en cada historia.

b. Estatus social (V45-V49)

Este indicador es el primero que se aleja casi completamente de las representaciones tradicionales del género en cuanto a los personajes en papeles protagónicos. Si bien es mayor la cantidad de protagonistas masculinos en el corpus (como ya vimos en las descriptivas al inicio del presente capítulo. Ver: 3.1.3.1.), cuando miramos en el gráfico de abajo los porcentajes de personajes masculinos y femeninos en cada indicador de la variable, encontramos que, en los libros con protagonistas hombres, el estatus social «Alto» es el menos habitual, mientras que los indicadores de estatus «Medio» y «Bajo» tienen igual porcentaje. Por su parte, entre las protagonistas femeninas, son los indicadores de Estatus social «Medio» y «Alto» los que tienen mayor repetición, mientras que el indicador de estatus «Bajo» es el menos usual.

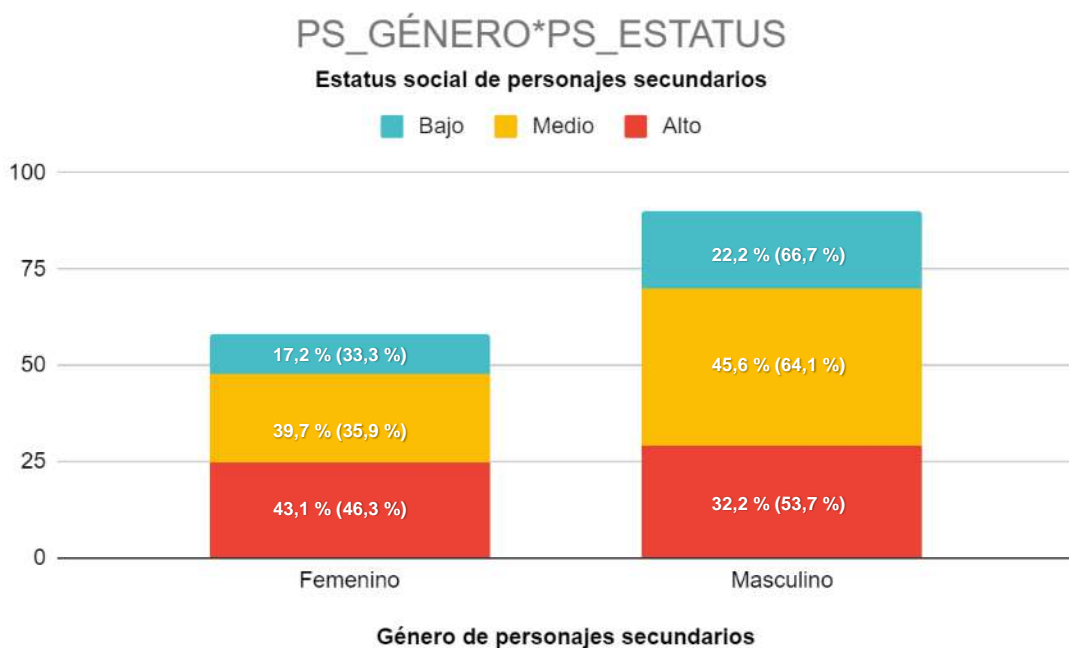


Es interesante notar que, dentro de cada género de personajes, el porcentaje de protagonistas con un estatus social «Medio» es casi el mismo tanto en el género masculino como femenino (en torno al 40 %), como se ve en las secciones amarillas de las barras del gráfico de arriba.

En la variable de Estatus social, el indicador de «Medio» es el más equitativo en los libros del corpus, con 2/3 protagonistas de cada género marcando en este indicador, lo cual se puede explicar como un intento de los autores y las autoras de presentar una cierta cercanía del protagonista con su lector/a al introducirlo como alguien “promedio”.

Dentro de estos resultados, es destacable la poca cantidad de protagonistas mujeres con un estatus social «Bajo», por lo cual aventuraremos la hipótesis de que esto se debe a la mayor conciencia de los autores y las autoras de que, siendo la literatura un reflejo de una sociedad, los personajes femeninos ya se encuentran en desventaja, por lo que optan por presentarlas como más empoderadas (estatus social «Alto», quizá como un intento consciente de buscar equidad) por un lado, o “promedio” (estatus social «Medio») para generar identificación con las personas que leen, por otro.

En lo que refiere a los personajes secundarios, y como ya vimos en las descriptivas al inicio del presente capítulo (Ver: 3.1.3.1.), en este tipo de personajes tenemos una presencia más equilibrada de cada género (si bien los personajes masculinos siempre son más). En cuanto a los indicadores de la variable de Estatus social encontramos una tendencia similar a la de los protagonistas en el estatus social «Bajo»: que son proporcionalmente pocos los personajes femeninos que tienen este estatus, como se ve reflejado en el siguiente gráfico:



Por su parte, encontramos una diferencia con los porcentajes de los protagonistas en el estatus social «Medio»: aquí ya no es tan similar el porcentaje, con menos de 40 % en personajes secundarios femeninos y más de 45 % en masculinos (a diferencia del 40 % de los protagonistas de cada género que tenían un estatus social «Medio»), si bien sigue manteniéndose el alto porcentaje de personajes femeninos en un estatus social «Alto». Esto alcanza tal punto que el indicador (personajes secundarios femeninos) llega casi a la mitad de todos los personajes secundarios con un estatus social «Alto», un positivo balance que hasta ahora no habíamos visto en los resultados analizados.

Finalmente, al analizar el estatus social de los/as antagonistas, esperábamos que la mayoría marcara en el indicador de «Alto» pues, como ya hemos mencionado antes, para hacerse con un papel de Antagonista es necesario contar con cierto nivel de poder y estatus. Y en efecto estábamos en lo correcto, en tanto el 72,2% de los antagonistas tenían un estatus social «Alto», como vemos resaltado en anaranjado en la tabla a continuación:

Tabla cruzada ANT_GÉNERO*ANT_ESTATUS SOCIAL

		ANT_ESTATUS SOCIAL			Total
		Alto	Medio	Bajo	
ANT_GÉNERO	Recuento	9	1	0	10
	Femenino % dentro de ANT_GÉNERO	90,0%	10,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de ANT_ESTATUS SOCIAL	34,6%	12,5%	0,0%	27,8%
	Recuento	17	7	2	26
	Masculino % dentro de ANT_GÉNERO	65,4%	26,9%	7,7%	100,0%
	% dentro de ANT_ESTATUS SOCIAL	65,4%	87,5%	100,0%	72,2%
Total	Recuento	26	8	2	36
	% dentro de ANT_GÉNERO	72,2%	22,2%	5,6%	100,0%
	% dentro de ANT_ESTATUS SOCIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

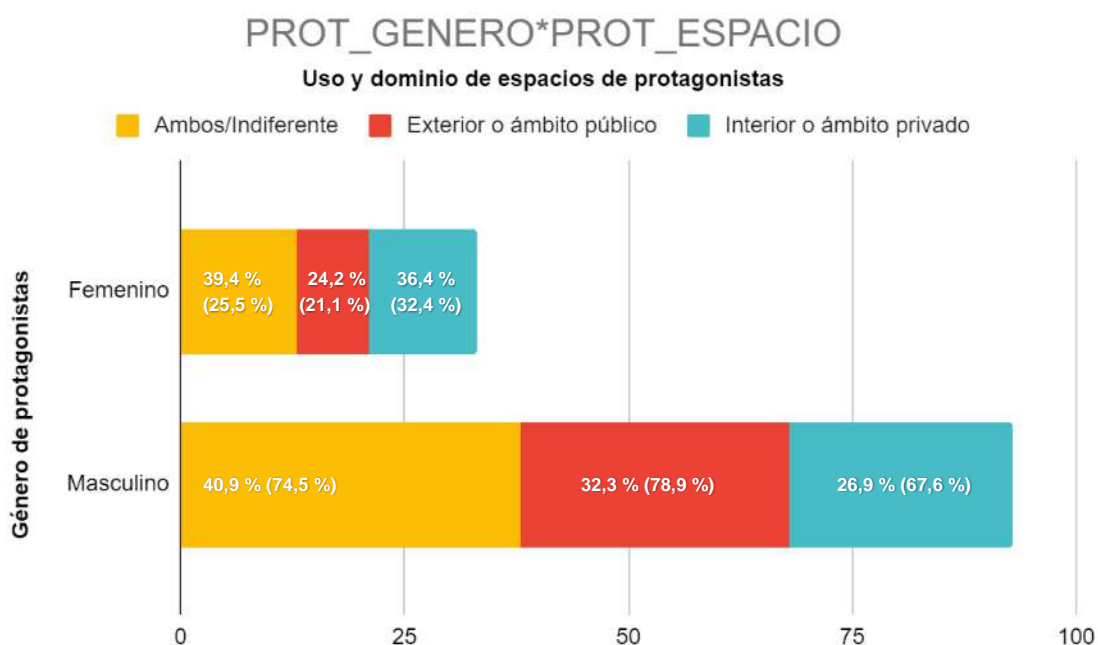
Asimismo, se repite la tendencia hacia una mayor cantidad proporcional de personajes femeninos (en este caso, antagonistas) con un estatus social «Alto», como vemos resaltado en verde, y finalmente, en azul en el cuadro, hallamos que no hay ninguna antagonista con un estatus social «Medio». Esto último puede llevarnos a inferir que, con los personajes femeninos en este indicador, los libros se mueven en los extremos: o son personajes muy relevantes y empoderados o son invisibles y/o sin poder.

En los tres tipos de personajes analizados, hemos encontrado que los personajes femeninos tienen una mayor incidencia proporcional de estatus social «Alto». Lo que nos queda por dilucidar luego de estos resultados es si, pese a esta valoración que reciben las mujeres en los libros del corpus, ellas siguen estando sujetas a roles y estereotipos de género (RyEG); es decir, a una representación que tiende a lo tradicional.

c. Uso y dominio del espacio (V50-V54)

De la misma manera que con la variable de Roles de género (Ver: p. 231), en las lecturas y la consecuente construcción de las variables, los espacios reservados a hombres y mujeres también se determinaron, en muchos casos, a partir de la división sexual del trabajo¹¹⁰, de manera que teníamos lo interior y privado (ej.: el hogar) como el espacio reservado para las mujeres, y el exterior y lo público (ej.: el lugar de trabajo) como un espacio dominado por los hombres.

Es a partir de esta diferenciación que establecemos los indicadores del uso y el dominio de los espacios de los personajes, empezando por los/as protagonistas. En este cruce de variables encontramos que los protagonistas tienen mayor presencia en el «Exterior o ámbito público» o hacen uso de «Ambos/Indiferente» en mayor proporción que las protagonistas, como vemos en el gráfico:



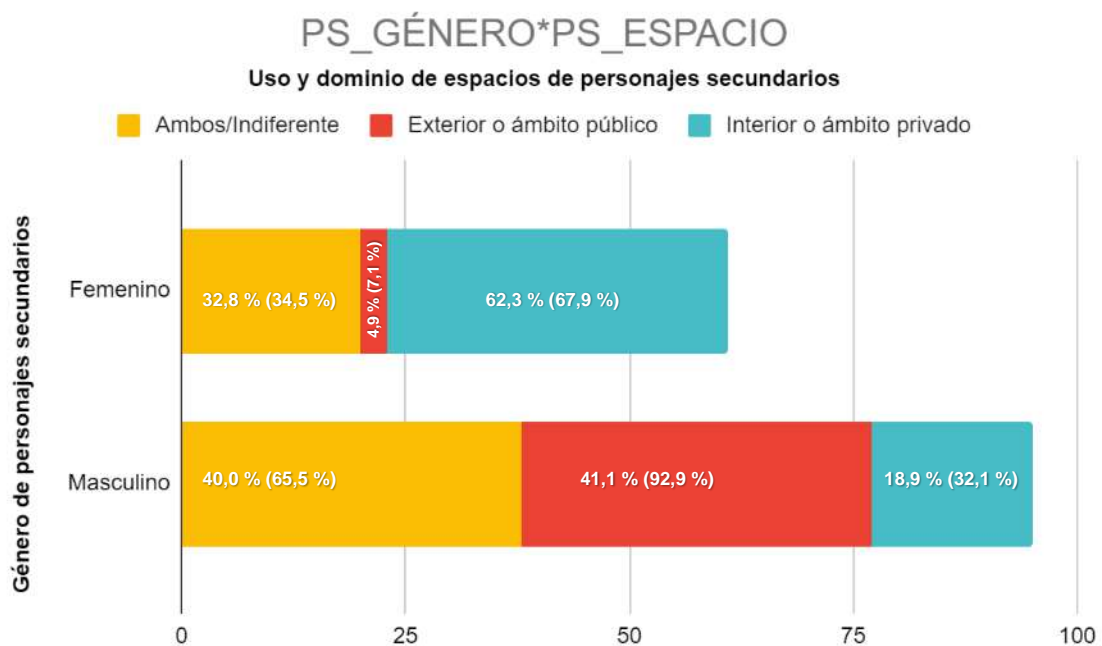
Por su parte, entre las protagonistas (mujeres), el «Exterior o ámbito público» es el que menos usan o dominan, mientras que en los indicadores de «Interior o ámbito privado» y de «Ambos/Indiferente» son similares (36,4 % y 39,4 %, respectivamente).

Entre los personajes en papeles protagónicos que hemos analizado, vemos que en general los protagonistas masculinos y femeninos se mueven con comodidad entre los espacios

¹¹⁰ Recordemos la cita de Aguilar Montes de Oca *et al* de que “múltiples culturas adoptaron una forma específica de organización de la división sexual del trabajo.” (2013, p. 208).

interiores y exteriores, así como en los ámbitos públicos y privados (indicador «Ambos/Indiferente») al mismo tiempo. Pese a esto, los protagonistas masculinos igual utilizan más el espacio «Exterior o ámbito público» que los femeninos, y viceversa (las protagonistas usan más el espacio «Interior o ámbito privado»).

En los personajes secundarios, por su parte, encontramos que se hace más pronunciada la diferenciación tradicional que otorga a los personajes masculinos el dominio del ámbito público y exterior y deja a los femeninos lo interior y privado. En este cruce de variables hallamos por primera vez que la incidencia numérica de personajes femeninos supera a la de los personajes masculinos en el indicador de «Interior o ámbito privado» del cruce: de los 56 personajes secundarios en este indicador, 38 eran mujeres y tan solo 18 eran hombres (una ratio de casi 7:3 personajes femeninos y masculinos que se desenvuelven en el «Interior o ámbito privado», respectivamente), con lo que se evidencia más la perpetuación de una representación tradicional del género en el Uso y dominio de los espacios:



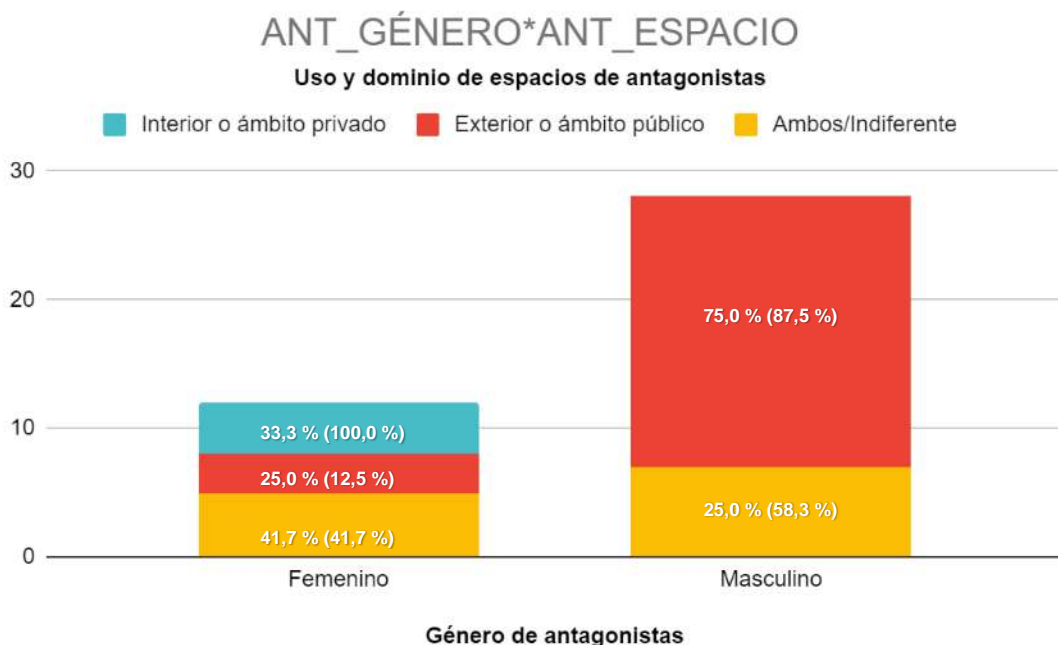
Lo arriba expuesto se ve reforzado al aplicar el test chi-cuadrado¹¹¹ al cruce de las variables del Género de los personaje secundarios (V17-V18) y el Uso y dominio de espacios (V52-V53) que estos hacen, pues encontramos una relación significativa de esta prueba con un p -valor=0,00001; es decir, que sí existe una relación directa entre el género de los personajes secundarios de nuestro corpus y el uso y dominio de los espacios que hacen: los personajes secundarios masculinos dominan el «Exterior o ámbito público» o hacen uso

¹¹¹ Como ya hemos mencionado, en la prueba chi-cuadrado aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables cuando el p -valor del test es menor a 0,05 ($p < 0,05$), en cuyo caso nos encontraríamos frente a una relación significativa (es decir, que las variables son dependientes entre sí).

de «Ambos/Indiferente» de los espacios, mientras que los secundarios femeninos suelen quedar relegados al «Interior o ámbito privado», como ya habían hallado diversas investigaciones en el pasado (Hamilton *et al.*, 2006; Paynter, 2011; Subirats, 2013).

Lo más notorio en el cruce de estas variables (V17-18|PS_GÉNERO y V52-53|ESPACIO) ha sido la superioridad numérica de los personajes secundarios femeninos en el «Interior o ámbito privado» pese a que tan solo el 40 % de estos personajes son mujeres en nuestro corpus. Si este indicador no estuviera tan relacionado con una representación tradicional y limitante del género (la relación hombre-exterior/mujer-interior), podríamos llegar a decir que estamos frente a un cambio, a una ruptura del modelo habitual (en el que los personajes masculinos siempre superan numéricamente a los femeninos), pero lo hallado solo afirma lo que ya hemos ido intuyendo en este apartado: que en los personajes secundarios y antagonistas se acentúan los roles y estereotipos de género tradicionales.

En lo que respecta a los antagonistas, encontramos que en nuestro corpus ninguno de ellos se mantenía en el «Interior o ámbito privado», y al contrario, 3/4 antagonistas hombres se movían en el espacio del «Exterior o ámbito público» (cerca del 90 % de todos los que dominaban este espacio), como se aprecia entre paréntesis en las franjas rojas de las barras del gráfico:



Por su parte, las antagonistas tuvieron un uso y dominio de los espacios más o menos equitativo en cada indicador, con 3 antagonistas utilizando el espacio «Exterior o ámbito público» (la menor cantidad), 4 que permanecieron en el espacio «Interior o ámbito

privado», y 5 que utilizaron los espacios interiores y exteriores de manera indistinta (indicador «Ambos/Indiferente»). Valga notar que, entre las antagonistas, las que usaban o dominaban el espacio «Exterior o ámbito público» fueron las menos (25,0 %), como se aprecia en el gráfico de arriba. Asimismo, y al igual que con los personajes secundarios, cuando aplicamos la prueba chi-cuadrado al cruce de las variables de Uso y dominio de espacios (V54) con el género de los antagonistas (V19), su p -valor=0,001; es decir, las variables en cuestión tienen una relación significativa entre ellas.

En líneas generales, en lo que refiere a esta variable, encontramos que se mantiene la dicotomía tradicional de hombre-exterior/mujer-interior, como hemos visto en los gráficos y nos han confirmado las pruebas chi-cuadrado en el caso de los personajes secundarios y los antagonistas de nuestro corpus. Por su parte, entre los protagonistas encontramos una relativa equidad, con alrededor de 40 % en el indicador de «Ambos/Indiferente».

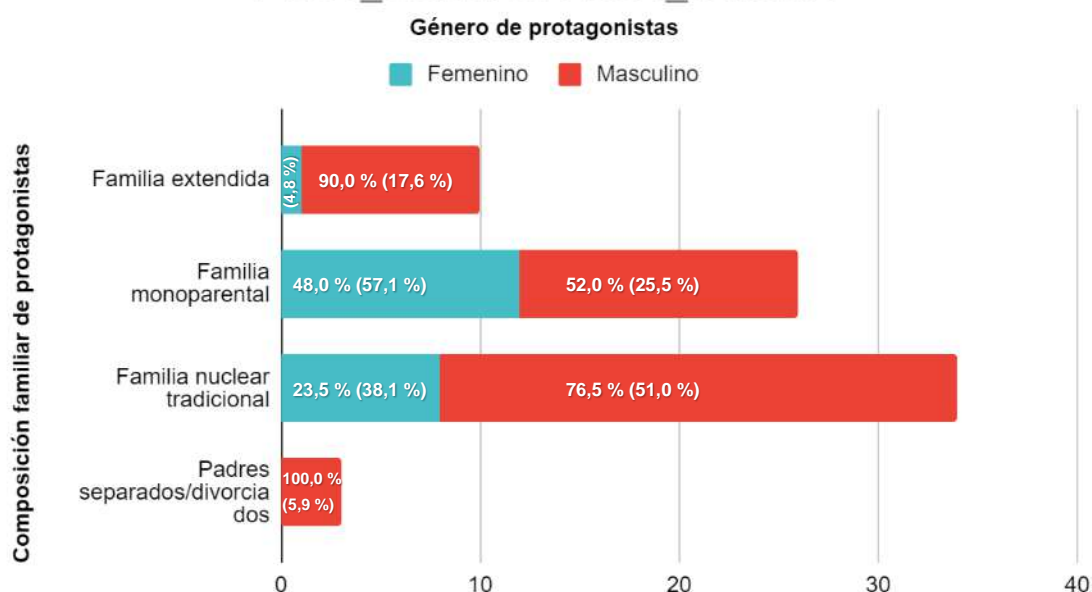
d. Composición familiar de protagonistas (V55-56)

El motivo por el cual incluimos esta variable en el análisis de la representación de género fue para descubrir si había un común denominador entre el género de los protagonistas (V15-16) y la estructura familiar de la que provienen (V55-56). En este sentido, en el gráfico podemos observar dos indicadores interesantes en cuanto a la cantidad de protagonistas masculinos y femeninos que marcan en cada uno: existe una mayor equidad de protagonistas de ambos géneros cuando estos provienen de una «Familia monoparental»: en nuestro corpus son 12 protagonistas mujeres y 14 hombres con esta composición familiar. Esta proporción puede ser la más relevante entre los resultados del presente cruce en tanto, si miramos las franjas azules del gráfico de abajo (porcentajes entre paréntesis), encontramos que los personajes femeninos que forman parte de una «Familia monoparental» son los que más se repiten, con más del 57 % de los casos.

El otro indicador cuyo resultado es interesante es el que se refiere a los protagonistas que forman parte de una «Familia nuclear tradicional»¹¹², ya que este suele ser de género masculino (3/4 casos del indicador en cuestión).

¹¹² Este es el indicador que más se repite: se da en el 51,0 % de los casos, como vemos entre paréntesis en la franja roja de la barra de «Familia nuclear tradicional».

PROT_GENERO*PROT_FAMILIA



Notamos, además, que en familias de «Padres separados/divorciados»¹¹³, los protagonistas que forman parte de estas siempre son hombres en nuestro corpus, algo similar a lo que sucede con los protagonistas que forman parte de una «Familia extendida», donde el 90 % de ellos/as, son hombres.

249

Pese a que los resultados de esta variable no aportan tanta información como otras sobre la representación de género en el corpus, de lo hallado podríamos aventurar dos deducciones: en primer lugar, considerando que tener protagonistas mujeres es lo menos habitual en el corpus analizado, puede que en una «Familia monoparental», al tener (la figura materna o paterna) que cumplir más funciones que en un hogar biparental, estos tiendan a ofrecer una representación menos tradicional de género.

Y en segunda instancia, considerando que el 76,5 % (porcentaje que se aprecia en la franja roja del indicador de «Familia nuclear tradicional») de los protagonistas masculinos forman parte familias nucleares tradicionales, y apoyándonos en el cruce de esta variable (V55-56) con la de representación global en cuanto a RyEG (V74) podríamos inferir que estos hogares se decantan por una representación más tradicional del género, lo que se confirma cuando encontramos que en el 70,6 % de las familias con una estructura de «Familia nuclear tradicional», la representación de género en cuanto a roles y estereotipos tiende a lo «Tradicional» (Ver: ANEXO VII, p. 392).

¹¹³ Este indicador no es el mismo que las familias monoparentales porque en estos libros, tanto padre como madre están presentes en la vida del protagonista en cuestión.

e. Tipología de los personajes (V69-73)

Incluimos esta variable en nuestra GRG para determinar si tenía alguna influencia en la manera en que se representaba el género en los diversos libros del corpus estudiado. La tipología utilizada fue la planteada por V. Propp (1981), enriquecida por la perspectiva de López Tamés (1990) —cuyo desglose abordamos en el capítulo anterior. Ver: 2.6.2.3., p. 132—, y en el cruce de las variables encontramos que el papel que asumen los personajes en los libros (fueran estos protagonistas, personajes secundarios o antagonistas) sí tiene relación con la representación de género proyectada.

En primer lugar, analizamos los protagonistas. Optamos por un cuadro para graficarlo, de manera que se puedan visualizar más claramente los porcentajes pequeños de la mayoría de los tipos de personajes, ya que los/as protagonistas, en su enorme mayoría cumplían el papel (indicador) de «Héroe», como era de esperarse (resaltado en azul en el cuadro), seguido de lejos por el papel de «Auxiliar» (cosa que se dio mayormente cuando teníamos coprotagonistas) o de «Donante», como se indica en amarillo en el cuadro:

Tabla cruzada PROT_GÉNERO*PROT_TIPO

		PROT_GÉNERO		Total	
		Femenino	Masculino		
PROT_TIPO	Agresor o malvado	Recuento	0	2	2
	% dentro de PROT_TIPO	0,0	100,0	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	0,0	2,9	2,2	
	Auxiliar	Recuento	3	10	13
	% dentro de PROT_TIPO	23,1	76,9	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	13,0	14,7	14,3	
	Donante	Recuento	5	4	9
	% dentro de PROT_TIPO	55,6	44,4	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	21,7	5,9	9,9	
	Héroe	Recuento	10	50	60
	% dentro de PROT_TIPO	16,7	83,3	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	43,5	73,5	65,9	
	Ordenante o mandatario	Recuento	2	2	4
	% dentro de PROT_TIPO	50,0	50,0	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	8,7	2,9	4,4	
	El personaje buscado (princesa y/o su padre)	Recuento	3	0	3
	% dentro de PROT_TIPO	100,0	0,0	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	13,0	0,0	3,3	
	Total	Recuento	23	68	91
	% dentro de PROT_TIPO	25,3	74,7	100,0	
	% dentro de PROT_GÉNERO	100,0	100,0	100,0	

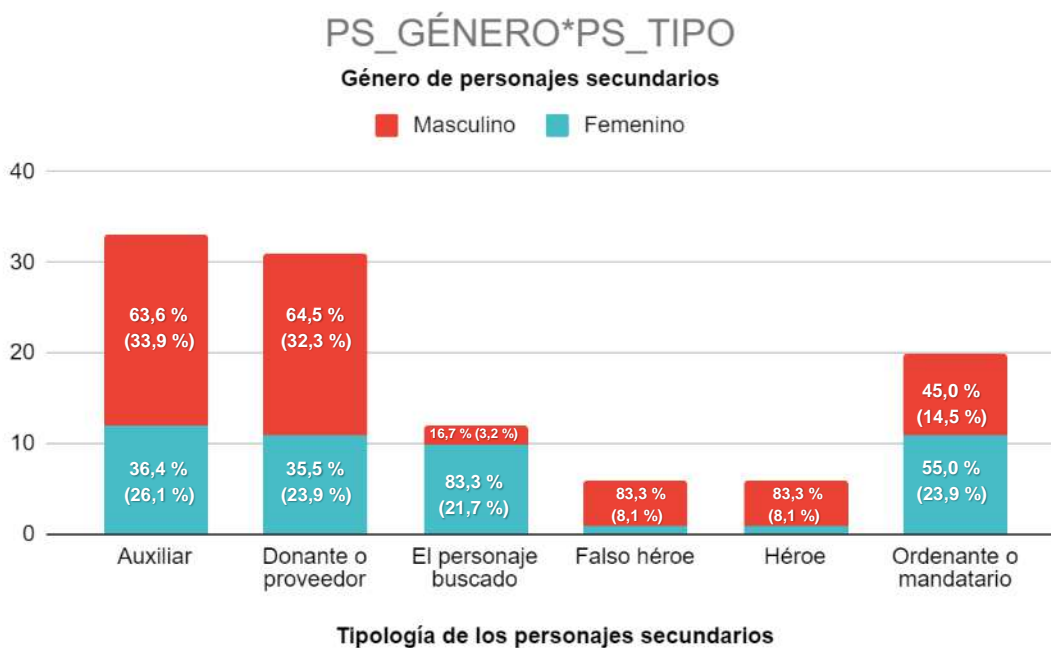
En la incidencia porcentual de cada género en los diversos indicadores de la variable, hallamos que, pese a que las protagonistas son numéricamente muchas menos que los protagonistas (23-68, respectivamente, como se ve en verde en el cuadro), en los

indicadores de «El personaje buscado» y «Donante», ellas tienen una superioridad numérica (y consecuentemente porcentual) en estas dos tipologías, resaltadas en rosa. Al otro lado de la balanza, encontramos que la inmensa mayoría de los protagonistas en el indicador de «Héroe» son de género masculino y que un/a protagonista «Ordenante o mandatario» puede ser de cualquier género.

Para verificar la dependencia entre las variables, aplicamos el test chi-cuadrado al cruce de las variables del Género de los protagonistas (V15-16) con las del Tipo de personaje (V69-70), y este nos arrojó un p -valor=0,03; es decir, que confirma la existencia de una relación directa entre el género de los protagonistas y el papel que cumplen en la historia (es decir, los siete indicadores de la variable).

La relación confirmada por la prueba chi-cuadrado indica que los protagonistas masculinos se harán, por lo general, con el papel del «Héroe», mientras que las protagonistas serán «El personaje buscado» o «Donante», y que, si un protagonista del corpus termina siendo «Agresor o malvado», este será siempre de género masculino, al tiempo que las protagonistas que marquen en el indicador de «El personaje buscado», siempre serán mujeres. Asimismo, el que el papel de «Ordenante o mandatario» pueda ser desempeñado por un personaje de cualquier género, nos puede llevar a pensar que esto no está relacionado con su género sino con lo que necesita cada historia.

A continuación nos centramos en los personajes secundarios, y si bien aquí se distribuyen más ampliamente los papeles (los tipos de personajes), igual encontramos tendencias cercanas a una representación tradicional, como vemos en el gráfico a continuación:



Los personajes secundarios cumplen, sobre todo, dos tipos de papeles en las historias narradas en los libros de nuestro corpus: de «Auxiliar» o de «Donante», con cerca del 30 % de los casos en cada uno de los indicadores mencionados. Estas dos incidencias en los tipos de personajes están seguidas de los indicadores de «Ordenante o mandatario» y «El personaje buscado», con alrededor del 20 % y 10 % cada uno, respectivamente.

Al aplicar el test chi-cuadrado al cruce de la variable de Personajes secundarios (V17-18) con la Tipología de estos personajes (V71-72), encontramos un p -valor=0,02, lo que nos sugiere que sí hay una relación directa entre las variables analizadas: que los personajes secundarios de género masculino tienden a hacerse con los papeles de «Héroe» o «Falso héroe», mientras que el papel más habitual de los personajes secundarios femeninos es el de «El personaje buscado» (habitualmente la princesa) en la tipología de Propp, que es el único papel (tipo de personaje) en el que los personajes femeninos tienen tan amplia superioridad numérica (si bien también hay más mujeres en el papel de «Ordenante o mandatario», aunque la diferencia no es tan grande) pese a que solo el 42,6 % de los personajes secundarios son de género femenino.

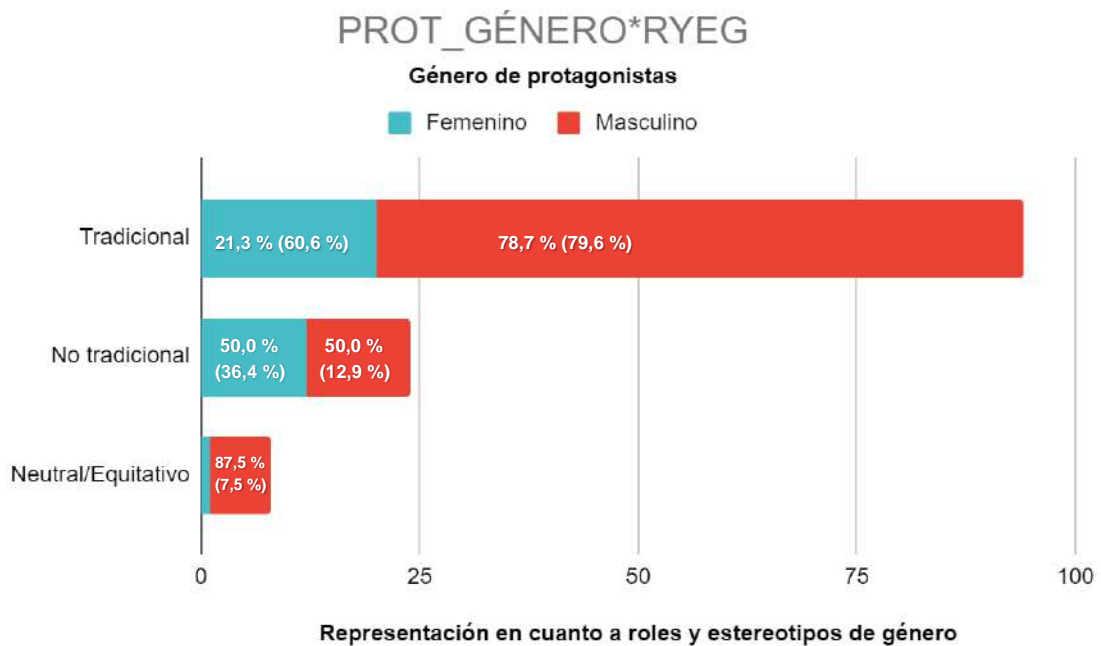
Como ya hemos visto en el gráfico y en la prueba chi-cuadrado, las representaciones de género proyectadas en los libros en lo que se refiere a la tipología de los personajes secundarios tiende hacia lo tradicional: hombres como «Héroe» o «Falso héroe» (agente activo) y mujeres como «El personaje buscado» u «Ordenante o mandatario» (agente pasivo). En los dos indicadores que más se repiten («Auxiliar» y «Donante»), sin embargo, tenemos una proporción menos pronunciada, de 6:4 en personajes masculinos y femeninos respectivamente (una proporción similar a la del total de personajes secundarios masculinos y femeninos, valga mencionar), lo cual nos lleva a pensar que la desigualdad que se ve en la mayoría de los indicadores se revierte poco a poco en aquellos que más se repiten en los personajes secundarios.

Finalmente, con respecto a los antagonistas, no es de extrañar que estos personajes cumplen, en casi todos los casos (84,2 %) el papel de «Agresor o malvado» listado en la tipología de Propp. El siguiente tipo de rol o función que cumplen en nuestro corpus es el de «Ordenante o mandatario» (10,5 % de los casos), un papel que es tomado mayormente por antagonistas de género femenino (el 75 % de las antagonistas en el papel de «Ordenante o mandatario», son mujeres). El cuadro de los tipos de personajes que son los antagonistas de nuestro corpus se puede encontrar en el ANEXO VII (p. 392).

3.2.9.3. El protagonismo (V15-16) ante las perspectivas globales de representación de género (V74-V75)

Un aspecto que termina de dar forma al diagnóstico de la representación de género en la caracterización de los personajes es la que lidia con aquellos que llevan adelante las historias con sus papeles protagónicos y cómo se percibe el género en el conjunto de los libros desde el punto de vista de los roles y estereotipos (V74) y del balance en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos (V75) en el devenir general de las narraciones. En tal sentido, los cruces nos dejaron algunas claves relevantes, como veremos en los gráficos a continuación.

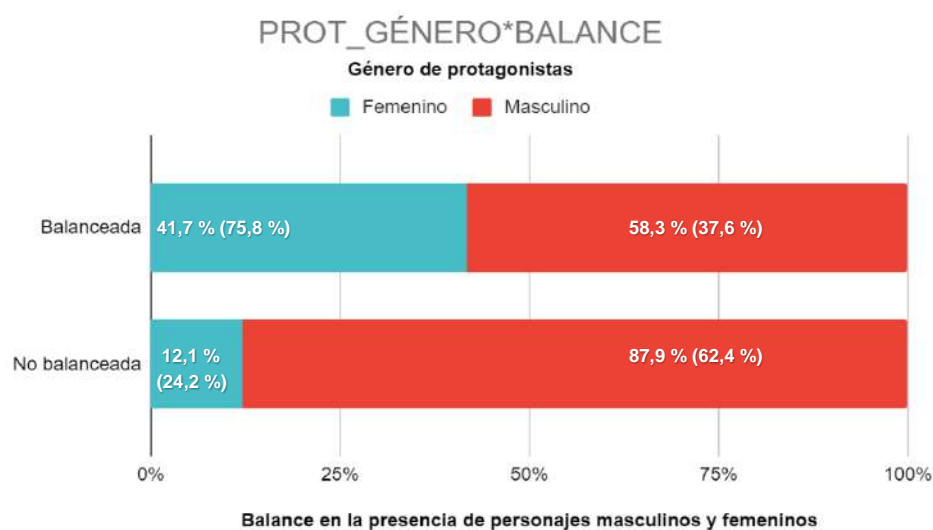
En primer lugar, vemos qué tanta relación tiene el o la protagonista de una historia en la manera en que se reproducen los roles y estereotipos de género, y en el gráfico de abajo es inevitable notar que la mayoría de las representaciones tienden a lo «Tradicional», como ya habíamos visto en cruces anteriores. Dentro de este primer indicador, no es inesperado encontrar (lo hemos visto en cruces anteriores y lo veremos en los siguientes apartados. Ver: 3.2.7. y 3.2.11.) que cuando un libro es protagonizado por un hombre, las representaciones tienden a lo tradicional, siempre en el rango de entre 70-80 % de incidencia de personajes de género «Masculino» sobre el 20-30 % de protagonistas femeninos en libros que se apoyan en representaciones tradicionales de género. Pese a ello, es necesario mencionar también que, de los libros con protagonistas de género femenino, el 60,6 % marcan en el indicador de una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG, como vemos en la cifra entre paréntesis en el sector azul de la primera barra del gráfico:



Por su parte, el indicador de una representación «No tradicional» nos deja con una peculiar equidad entre protagonistas femeninos y masculinos: 50 % de cada uno, si bien este porcentaje representa más de la tercera parte de los libros con protagonistas de nuestro corpus (como vemos en la cifra entre paréntesis del sector azul de la segunda barra), lo que nos lleva a decir que los libros con protagonistas mujeres siguen siendo los que más se alejan de la norma en cuanto a RyEG.

Reforzamos lo mencionado con las pruebas para determinar la dependencia de dos variables: el test chi-cuadrado arroja un p -valor=0,011, con lo cual podemos afirmar que hay una relación de dependencia entre las variables¹¹⁴. La mencionada relación indica que cuando tenemos personajes masculinos como protagonistas en nuestro corpus, la representación de género en cuanto a roles y estereotipos tenderá hacia lo «Tradicional». En el caso de representaciones del ámbito de lo «No tradicional», lo que encontraremos será una perfecta equidad entre protagonistas masculinos y femeninos en nuestro corpus.

Pese a que en este apartado solo nos hemos centrado en el análisis del protagonismo con respecto a las percepciones generales de representación de género, igual es útil hacer una mención a los resultados obtenidos del cruce con **V17-18|PS_GÉNERO** y **V19|ANT_GÉNERO** (que se pueden apreciar en el ANEXO VII, p. 392). En tal sentido, en nuestro corpus encontramos que, al igual que sucedió con los protagonistas, aquellos libros que tienen personajes secundarios masculinos tienden a representaciones más tradicionales y desbalanceadas en cuanto a RyEG en favor de lo tradicional y lo masculino. Esta diferencia llega a marcar una relación en torno a 1:3 en ambos casos (**V17-18|PS_GENERO** y **V19|ANT_GENERO**).



¹¹⁴ Recordemos que tanto en la prueba chi-cuadrado como en la exacta de Fisher, si el p -valor<0,05, la relación de dependencia entre las dos variables cruzadas se confirma.

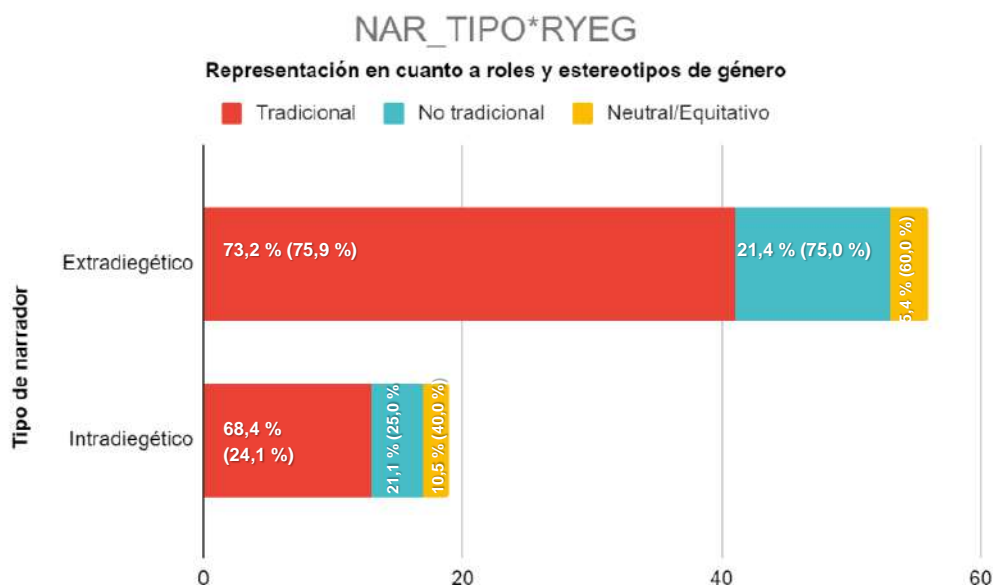
3.2.10. Las representaciones globales de género en relación con la narración

La categoría que a continuación nos ocupa es la que concierne a la representación de género desde el punto de vista del tipo de narrador (V57), su género (cuando este es intradiegético y/o cuando se puede identificar el género de quien narra, la variable V58), los diferentes marcadores de androcentrismo en la narración (V64) y los comentarios que hace el narrador (V68), analizados desde una perspectiva de género (Ver: 1.1.2.).

3.2.10.1. Con respecto al tipo del narrador (V57)

Como ya habíamos descrito en la construcción de la variable (Ver: 2.6.2.4., p. 133), el tipo de narrador nos ayuda a “descifrar quién cuenta y la situación que adopta. [...] Hay dos posibilidades: el narrador ausente de la historia que cuenta y el narrador presente como personaje en la historia que cuenta.” (Lluch, 2003, p. 64). Este aspecto de la narración determina la manera en que se construirá el universo del libro y el punto de vista desde el cual se contará la historia, razón por la cual se hace relevante cuando intentamos identificar la forma en que se transmite la representación de género en cada una. Para poder establecer esta relación, cruzamos la variable del Tipo de narrador (V57) con las dos variables de percepción general: Representación en cuanto a RyEG (V74) y Balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos en las historias como conjunto (V75).

Así, en el primer cruce (con V74|RYEG) pudimos observar que en ambos indicadores del Tipo de narrador (V57) existe una similar distribución de los marcadores de V74|RYEG: una ratio de incidencia en torno a 7-2-1, como podemos apreciar en los porcentajes dentro de cada barra en el gráfico:



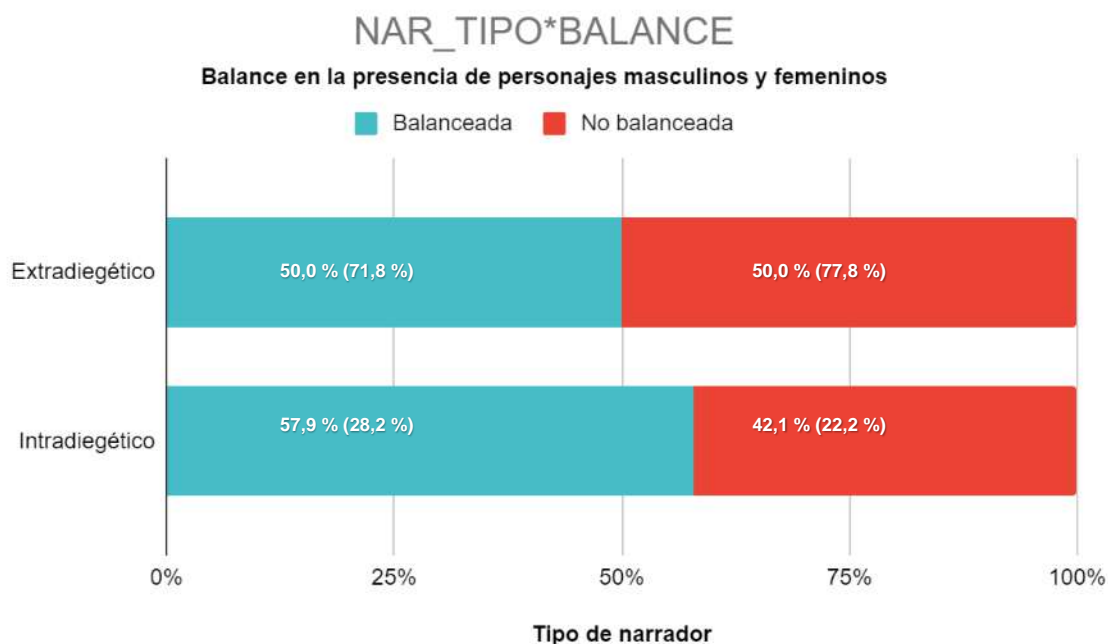
Por su parte, cuando nos centramos en los indicadores de **V74|RYEG** dentro del cruce (los números entre paréntesis), encontramos que el marcador de una representación «Neutral/Equitativa» en cuanto a RyEG es la más similarmente distribuida entre los dos indicadores del Tipo de narrador, con una proporción de 40-60%, respectivamente cuando hay un narrador «Intradiegético» y «Extradiegético» (los números entre paréntesis en las secciones amarillas de las barras del gráfico de arriba). En los otros dos indicadores, la relación de 3-1 se corresponde con la cantidad de libros que cuentan con uno u otro tipo narrador, como vimos en las descriptivas de la variable (ver: 3.1.4.1.¹¹⁵), por lo que el resultado no es del todo relevante.

Como vimos en el gráfico del cruce con la **V74|RYEG**, el narrador «Extradiegético» permitía que se introdujera con mayor facilidad una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG. En tal sentido, es posible que los narradores extradiegéticos, al no estar directamente involucrados en la historia, tengan más espacio para reflexionar en torno a lo que está sucediendo o para introducir descripciones que no recurren a una representación que se apoya en RyEG.

Por su parte, cuando cruzamos la variable del Tipo de narrador (**V58**) con el Balance en la presencia de personajes de ambos géneros (**V75**) en cada libro como unidad, encontramos que la cantidad de textos de nuestro corpus con una narración «Balanceada» como «No balanceada» es similar con respecto al Tipo de narrador¹¹⁶ utilizado. En el gráfico podemos apreciar los porcentajes de cada indicador dentro de la variable del Tipo de narrador (las dos barras del gráfico), así como la total equidad en la presencia «Balanceada» y «No balanceada» de personajes de ambos géneros en las historias mostrada, con una incidencia de 28 libros en cada indicador mencionado.

¹¹⁵ Recordemos los porcentajes de las mencionadas descriptivas de **V57|NAR_TIPO**: que el 75% de los libros de nuestro corpus se valen de un narrador «Extradiegético» para contar sus historias, mientras que un 25% de ellos, de un narrador «Intradiegético».

¹¹⁶ Hablamos de 39 libros que ofrecen una representación «Balanceada» y 36, una «No balanceada». Recordemos que en la variable **V57|NAR_TIPO**, el indicador «Más de un narrador/Otros» es un valor perdido, que es la razón por la que el total de libros analizados en este cruce no suma 85 (el total de libros de nuestro corpus). Esto puede suceder en otros cruces de variables en las cuales existan valores perdidos.



Un resultado interesante aparece cuando miramos la barra que corresponde al indicador de narrador «Intradiegético» (la segunda barra en el gráfico), puesto que nos encontramos con que los porcentajes que corresponden a una presencia «Balanceada» de personajes supera a los libros con una presencia «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos, con un 57,9 % de historias «Balanceadas» frente al 42,1 % de historias «No balanceadas».

Poniendo en perspectiva el resultado de total equidad entre los libros que tienen un narrador «Extradiegético» en los indicadores de **V75|BALANCE**, tengamos en consideración que esto no necesariamente es una señal positiva, puesto que de todas maneras la mitad de los libros del corpus tienen una presencia desbalanceada de personajes en cada cosmos narrativo, normalmente en favor de los personajes masculinos, como ha sucedido ya en estudios pasados (Chick & Corle, 2012; Hamilton *et al.*, 2006; McCabe *et al.*, 2011). Hablan de universos masculinos, con poca presencia y relevancia de personajes femeninos, lo cual responde, entre otras razones, a una tendencia histórica que considera lo masculino como universal y lo femenino como exclusivo para mujeres y niñas (Colomer, 1994; Turin, 1996).

Sin embargo, al mirar los narradores del indicador «Intradiegético»¹¹⁷, nos encontramos con un resultado relevante por ser una excepción a lo hallado a lo largo de los resultados presentados: que hay más libros con una presencia «Balanceada» de personajes masculinos y femeninos cuando estos cuentan con un narrador «Intradiegético». Esto quizá se puede explicar desde dos bandas: al ser un personaje en particular quien narra una historia, este

¹¹⁷ Los narradores intradieгéticos son los que narran y a la vez participan de las historias como personajes, testigos u observadores.

nos cuenta el mundo que ve y percibe, y en ese mundo normalmente hallamos personas (personajes) de ambos géneros; más aún si el libro en cuestión se enmarca dentro del subgénero narrativo «Realista»¹¹⁸. No obstante, este resultado positivo¹¹⁹ no exige de que los libros se apoyen en RyEG para sus narraciones, como vimos en el primer resultado del presente apartado.

3.2.10.2. En lo que concierne al género del narrador (V58)

De la misma manera en que la variable anterior (V57|NAR_TIPO) nos ayudaba a decodificar quién narra una historia y las implicancias que supone el tipo de narrador para la representación de género proyectada, el Género del narrador (V58) también nos da claves sobre si este afecta la construcción del universo de los libros del corpus, pues el punto de vista del narrador (y por extensión, su género) marca la forma en que se cuenta una historia y la transmisión de valores o de representaciones de género que hace (Etxaniz, 2004; Taberero, 2003), como vimos en la construcción de la variable (Ver: 2.6.2.4., p. 134).

258

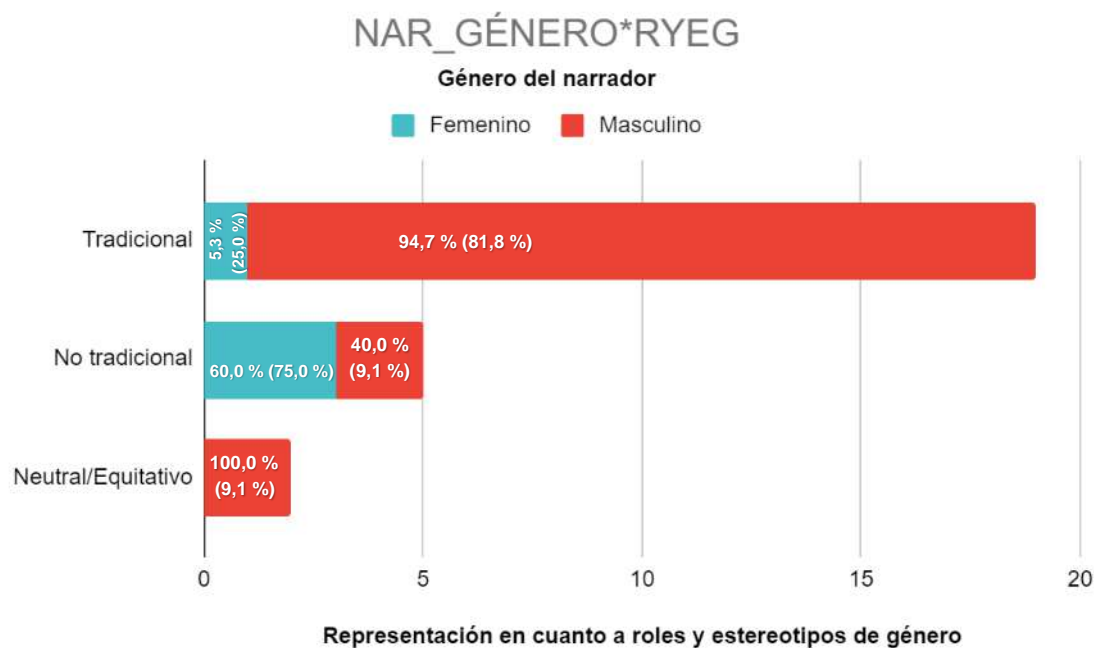
En 26/85 libros de nuestro corpus era posible identificar el género del narrador¹²⁰, con lo que podremos cruzar esta variable (V58|NAR_GÉNERO) con las dos variables de percepción global (V74-V75), como hicimos en el apartado anterior. Así, en el primer cruce hallamos que en los libros en los cuales el narrador tiene un género identificable, las narraciones tienden (mucho más que en otros cruces con V74|RYEG) hacia una representación «Tradicional» del género (el 73,1 % del total¹²¹), y como hemos ido viendo a lo largo de los diversos apartados de los resultados (y encontraremos más adelante), cuando en un texto se tiende a una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG, la presencia de personajes femeninos es reducida. En el cruce que nos ocupa, de los 19 libros cuya narración tiende a lo «Tradicional» en cuanto a RyEG (la primera barra del gráfico de abajo), tan solo uno tiene una narradora femenina (5,3 %), como vemos a continuación:

¹¹⁸ Los libros de este subgénero narrativo en nuestro corpus han sido más balanceados en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos en sus narraciones (Ver: 3.2.3.): 11 de los 19 libros de nuestro corpus que cuentan con un narrador «Intradiegético» se enmarcan en el subgénero «Realista».

¹¹⁹ Utilizamos la palabra “positivo” porque para nuestra investigación consideramos positivo el que en los universos narrativos de los libros de literatura infantil encontremos una presencia «Balanceada» de personajes femeninos y masculinos. Precisamente el motivo por el cual planteamos el diagnóstico de la representación de género en los libros de narrativa infantil es porque aspiramos a una narrativa infantil que sea más equitativa y balanceada, como explicamos desde el inicio de la tesis.

¹²⁰ Para recordar de 3.1.4.2. (p. 167), las narradoras de género femenino en nuestro corpus eran 15,4 % del total, mientras que los narradores de género masculino constituían el 84,6 % de los 26 libros en los que había un narrador de género identificable en nuestro corpus.

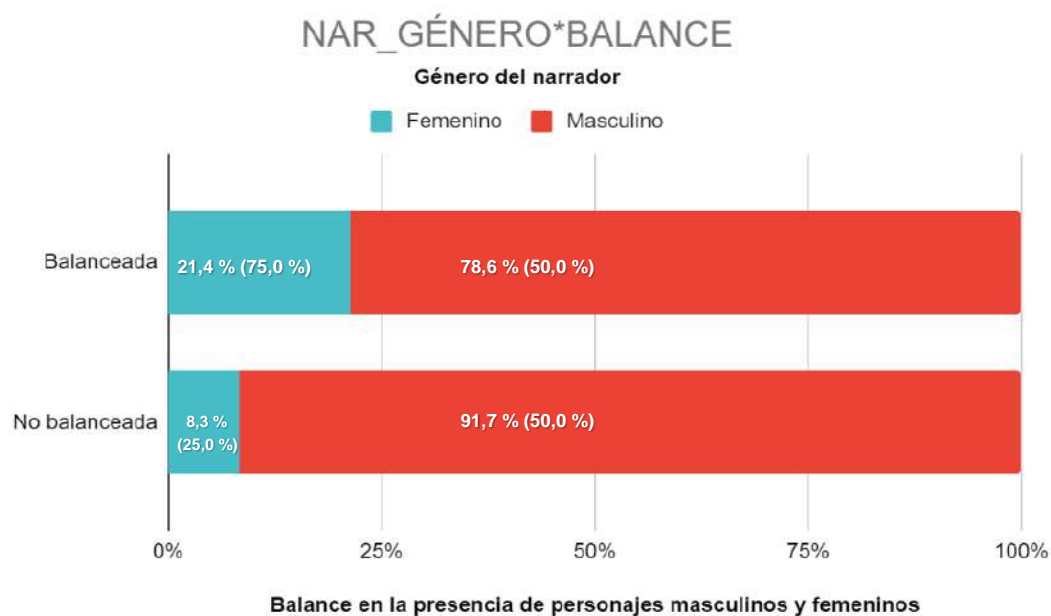
¹²¹ Los porcentajes totales de una variable en particular dentro de un cruce específico se pueden hallar en el documento con las tablas cruzadas al que dirige el ANEXO VI (Ver: p. 395).



Por su parte, cuando en la narración encontramos una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG (solo el 19,2 % del total, como se puede ver en el ANEXO VII, p. 392), vemos que esto sucede más a menudo cuando se trata de una narradora (el 60,0 % que se aprecia en la barra del indicador «No tradicional»). Asimismo, de los porcentajes dentro de cada indicador de **V58|NAR_GÉNERO**, volvemos la atención a los números entre paréntesis de las franjas azules del gráfico, en las que el 75 % de las narradoras se ubican en los libros que proyectan una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG. Las narraciones de nuestro corpus que presentaban un universo «Neutral/Equitativo» en cuanto a RyEG, todas tenían narradores hombres.

Los resultados de este primer cruce del apartado se reivindican con lo arrojado por la prueba chi-cuadrado, en la que el $p\text{-valor}=0,008$, lo cual confirma que existe una relación de dependencia entre el Género del narrador (**V58**) y la percepción global de la Representación en cuanto a RyEG (**V74**). Cuando un libro se apoya en RyEG para contar su historia (indicador «Tradicional»), el narrador será generalmente masculino, y viceversa: cuando un libro tiene una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG (quien narra la historia será más habitualmente mujer). Esta relación puede partir del desafío que supone la presencia de una narradora mujer para el supuesto indiscutido de que “Todos somos hombres” (Leguin, 2017, p. 202); es decir, que una narración menos usual se constituirá desde un punto de vista menos usual; en este caso, de un libro con una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG.

A continuación, analizamos si el Género del narrador (V58) en una historia guarda relación con el Balance en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos (V75). El resultado de este cruce se alinea con lo visto en el anterior: narradoras se hallan más en narraciones con una presencia «Balanceada» de personajes¹²², como se aprecia en las franjas azules y los números entre paréntesis del gráfico a continuación:



Los narradores masculinos se encuentran repartidos al 50 % entre los indicadores de presencia «Balanceada» y «No balanceada» de personajes en los libros como conjunto (como se aprecia entre paréntesis en los sectores rojos del gráfico); sin embargo, cuando nos enfocamos en el indicador de presencia «No balanceada» de personajes, se hace patente la amplísima mayoría de narradores masculinos que marcan en este indicador (el 91,7 % de la segunda barra).

Un resultado interesante es que la repartición de narradoras es igual en ambos cruces en las variables equivalentes; esto es, en el 75% de los casos en ambos cruces (V58 *V74 y V58 *V75) hay más narradoras femeninas cuando los libros presentan una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG, al igual que cuando hay una presencia «Balanceada» de personajes masculinos y femeninos en las historias.

Lo que estos dos resultados nos llevan a pensar es que los libros en los cuales nos encontramos con narradoras de género «Femenino» presentan un universo narrativo que se apoya menos en RyEG. No solo eso, sino que cuando tenemos una narradora en un libro, tendremos por lo general también una presencia más «Balanceada» de personajes de

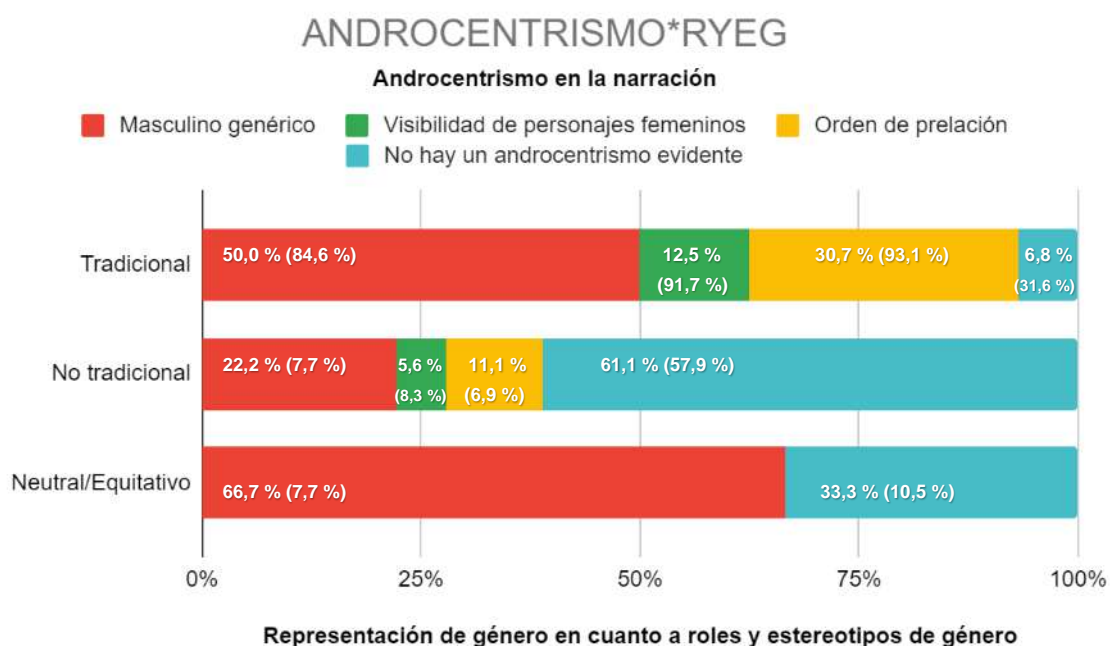
¹²² La similitud de la que hablamos es que, en este cruce, al igual que en el anterior, existen más narradoras en libros que marcan en el indicador «No tradicional» del cruce de V58|NAR_GEN*V74|RYEG.

ambos géneros, por lo que podemos inferir que las narradoras son más equitativas en la forma en que presentan el mundo a través de las historias analizadas.

3.2.10.3. En relación con el androcentrismo en la narración (V64)

El androcentrismo en una narración, como explicamos en la construcción de la variable (Ver: p. 135), plantea al hombre como medida de todas las cosas y como “eje válido desde el que se mira la sociedad” (Sánchez Bello, 2002, p. 96); como si la perspectiva masculina fuera neutral. En el universo de la escuela, esta pretensión de neutralidad ha resultado en una educación pensada y desarrollada a partir de lo masculino como referencia, con lo cual las niñas no necesariamente se identifican (Blanco *et al.*, 2007; Caselles Pérez, 1990; Sánchez Bello, 2002).

Como vimos en las descriptivas (Ver: 3.1.4.3.), el androcentrismo está muy presente en la mayoría de los libros analizados, y para determinar si había una especial preeminencia de este en los libros que se apoyan en RyEG o que tienen un desbalance en la presencia de personajes masculinos y femeninos, hicimos los cruces respectivos:



Como se hace evidente en el gráfico de arriba, de los cuatro indicadores de la variable Androcentrismo en la narración (V64), el que más se repite es la utilización del «Masculino genérico» en las narraciones pese a que en las historias también tenemos personajes femeninos que terminan siendo invisibilizados por este uso del masculino genérico.

Asimismo, cuando en un libro la representación de género en cuanto a roles y estereotipos tiende a lo «Tradicional», solo en un 6,8 % de las veces hallaremos que «No hay un androcentrismo evidente» (el cuarto indicador de **V64**), como es de esperarse. De igual manera, más allá del «Masculino genérico», el «Orden de prelación» es el rasgo androcentrista que más se repite (en un 30 % de los casos), seguido de la «Visibilidad de personajes femeninos», con un 12,5 % de incidencia.

El panorama cambia cuando nos centramos en las historias cuya representación en cuanto a RyEG es «No tradicional»: este es el único indicador de **V74** | RYEG en el que «No hay un androcentrismo evidente», cosa que sucede en más del 61 % de los libros en los que hay una representación «No tradicional»¹²³. Este indicador es seguido del «Masculino genérico», en poco más del 22 % de los casos y el «Orden de prelación», con la mitad. Notemos que en los libros con una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG es muy poco habitual que falte «Visibilidad de personajes femeninos» (5,6 % de los casos).

Por último, en los libros cuya representación en cuanto a RyEG es «Neutral/Equitativa», solo encontramos que en 2/3 libros se usa el «Masculino genérico» en la narración (que coincide con la forma más habitual de escribir en español) o que «No hay un androcentrismo evidente», cosa que se evidencia en la tercera parte de los libros estudiados.

Como hemos visto, en el cruce de estas dos variables (**V64*V74**) sí existe una tendencia clara: que en un libro que no se apoya en RyEG para contar su historia, el narrador tenderá a ser menos androcéntrico (indicador «No hay un androcentrismo evidente»), y que si la narración se inclina hacia lo «Tradicional», en la representación en cuanto a RyEG, los casos de androcentrismo se multiplican enormemente, llegando a un aplastante 93,2 %¹²⁴.

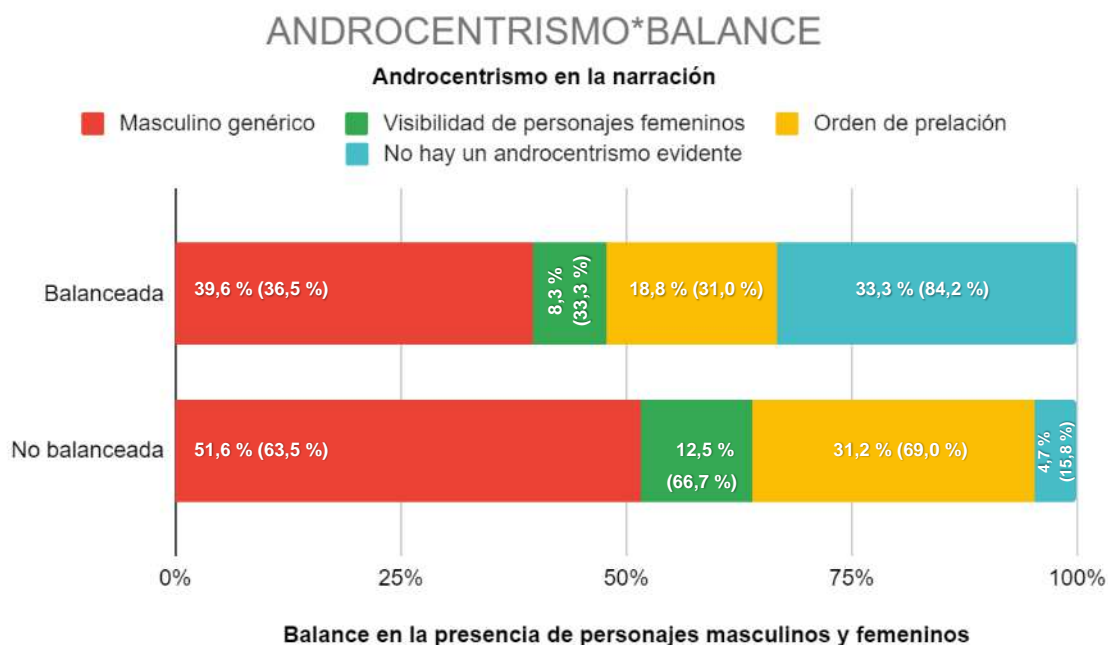
Para completar el panorama del Androcentrismo en la narración (**V64**), cruzaremos esta variable con la del Balance en cuanto a la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos (**V75**) en los libros. En primer lugar, encontramos de nuevo que el indicador del uso del «Masculino genérico» es el más repetido, en el 46,4 % del total de casos¹²⁵.

¹²³ Un valor de 57,9 % del total de los casos en los que «No hay un androcentrismo evidente», como vemos entre paréntesis en la franja celeste de la barra de «No tradicional». Recordemos que los números entre paréntesis se refieren a las secciones de un color en particular dentro del gráfico. Los números entre paréntesis dentro de un color siempre sumarán 100 %.

¹²⁴ Este porcentaje surge de la suma de los tres indicadores de Androcentrismo en la narración (**V64**): «Masculino genérico», «Orden de prelación» y «Visibilidad de personajes femeninos» dentro de una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG (el indicador que corresponde a la **V74**). Dentro del indicador «No tradicional» de la representación en cuanto a RyEG encontramos que en el 61,1% de los casos «No hay un androcentrismo evidente», es decir, una amplia mayoría.

¹²⁵ Considerando la cantidad de repeticiones halladas en el indicador de «Masculino genérico» que se repite en toda **V75** (indicadores de presencia «Balanceada» y «No balanceada» de personajes en el libro).

Asimismo, al enfocarnos en cada uno de los indicadores de la variable **V75|BALANCE**, hallamos que en los libros con una presencia «Balanceada» de personajes será más probable la aparición del indicador «No hay un androcentrismo evidente», como vemos en el gráfico:



En oposición a la tendencia arriba descrita, podemos ver que cuando la presencia de personajes en las narraciones es «No balanceada», en el 95,4 % de los casos notaremos marcadores de Androcentrismo en la narración (**V64**)¹²⁶, que se darán en 2/3 casos, como vemos en los números entre paréntesis en la barra correspondiente al indicador de una presencia «No balanceada» de personajes. En las narraciones con una presencia «Balanceada», esto solo sucederá en 1/3 libros del corpus.

Al mirar ambos cruces analizados en este apartado, encontramos una coincidencia interesante entre la representación «Tradicional» del cruce con **V74|RYEG** y la presencia «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos en el libro como conjunto (**V75|BALANCE**): cuando nos encontramos ante un libro en el cual la presencia es «No balanceada» veremos que, al igual que en el indicador «Tradicional» de **V74|RYEG**, los porcentajes de repetición de los marcadores de Androcentrismo en la narración (**V64**) son similares¹²⁷, tanto en **V75|BALANCE** como en **V74|RYEG**, con lo cual podemos decir que el Androcentrismo en la narración (**V64**) no afecta la Representación de género en

¹²⁶ La suma de los indicadores «Masculino genérico», «Visibilidad de personajes femeninos» y «Orden de prelación» en la barra que corresponde a una narración «No balanceada» en el gráfico que corresponde al cruce de **V64|ANDROCENTRISMO*V75|BALANCE**.

¹²⁷ Hablamos de unos porcentajes en torno al 50-12-30-5 por ciento en cada uno de los indicadores de Androcentrismo en la narración (**V64**): «Masculino genérico», «Visibilidad de personajes femeninos», «Orden de prelación» y «No hay un androcentrismo evidente», respectivamente.

cuanto a roles y estereotipos (V74) ni el Balance en la presencia de personajes (V75), sino que es transversal a estos dos marcadores de representación de género.

3.2.10.4. Frente a los comentarios y actitudes del narrador (V68)

El indicador que cada libro marca en esta variable depende únicamente de lo que comunica el narrador a través de sus palabras o en los incisos de los diálogos cuando se encuentra frente a personajes o acciones que desafían roles y estereotipos de género, como explicamos en la construcción de la variable (Ver: 2.6.2.4., p. 137).

En los comentarios y citas registradas en las fichas de diagnóstico de los libros (Ver: ANEXO V, p. 398) planteamos los sustentos de la elección de uno u otro indicador: comentarios «Positivos», que ven con buenos ojos el alejarse de la norma; «Negativos», que tienden a una representación tradicional de género, u otros en los que «No se comenta/Ecuánime». Por ejemplo, en la **Ficha C11_El álbum de la abuela Margarita** encontramos dos ejemplos de comentarios «Negativos» del narrador¹²⁸:

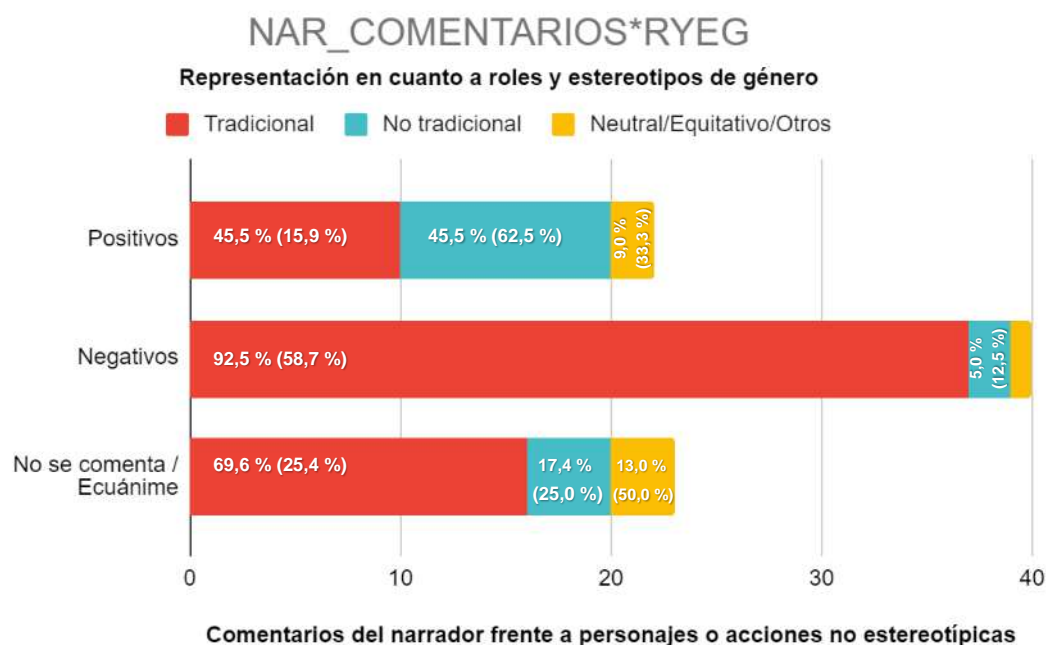
- Al inicio del texto, el narrador describe un entierro y cuenta que la mamá del protagonista “[...] lloraba desconsoladamente, pues ahora, además de viuda, será una mujer huérfana con nadie más en la vida que su único hijo de diez años.” (p. 5). Esto denota la representación tradicional de la mujer que se define a sí misma y construye su identidad a partir de los demás y sobre todo de su familia.
- Cuando la mamá del protagonista se ríe con fuerza, el narrador la describe como histérica o que se ha vuelto loca: “Doña Ana comenzó a reír histéricamente, como si se hubiera vuelto loca” (p. 112) y el sacerdote la insta a tranquilizarse (p. 113).

Con los cruces a continuación encontraremos si los comentarios que el narrador hace a lo largo de los libros frente a personajes o acciones no estereotípicas guardan relación con la percepción global de que las narraciones se apoyan en RyEG para contar la historia (V74|RYEG) o si coinciden con la presencia «Balanceada» o «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos (V75|BALANCE).

Cuando nos centramos en V74|RYEG, lo primero que nos llama la atención es el reparto porcentual igual de la representación «Tradicional» y «No tradicional» en cuanto a RyEG cuando los comentarios del narrador son «Positivos», con una incidencia de 45,5 % en cada

¹²⁸ En la cita vemos las explicaciones consignadas en la ficha llenada por la evaluadora para explicar el indicador señalado —en este caso, de comentarios «Negativos»—, seguido de citas del libro que sustentan lo marcado. Podemos encontrar las fichas en el ANEXO V (p. 394).

indicador mencionado. Este reparto es diametralmente opuesto cuando miramos aquellos libros en los cuales el narrador tiene comentarios «Negativos» frente a personajes y acciones no estereotípicas, con el 92,5 % de los libros presentando una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG, como vemos en el gráfico:



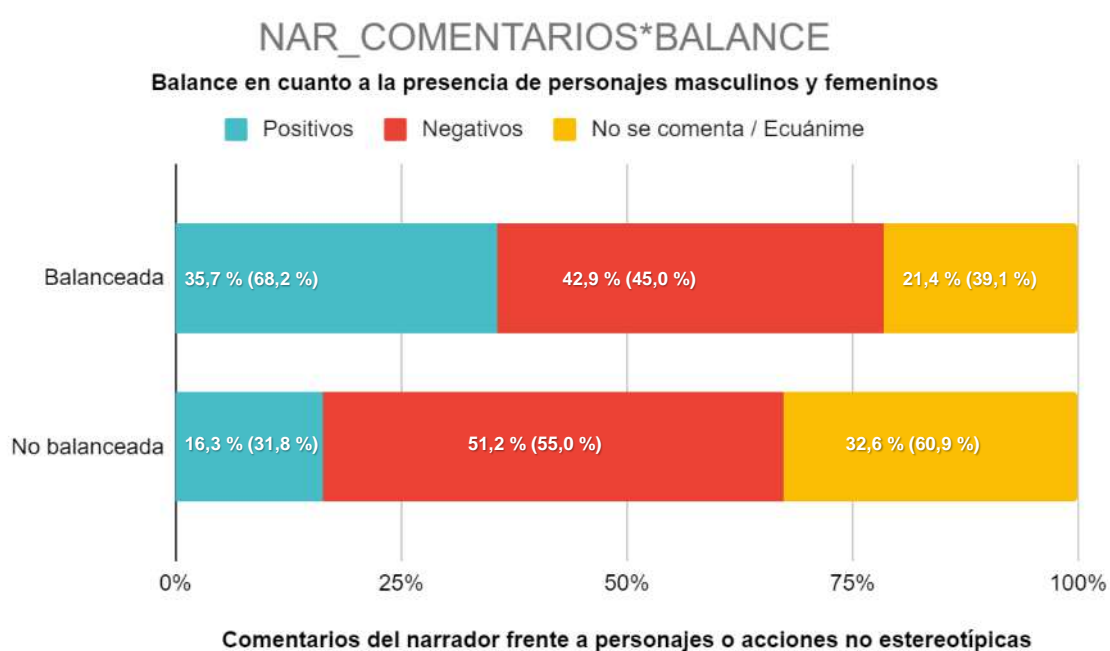
También hallamos una predominancia (aunque no tan pronunciada) de representaciones que tienden a lo «Tradicional» cuando los comentarios del narrador marcan en el indicador de «No se comenta/Ecuánime», lo que nos puede llevar a inferir que, siendo la representación «Tradicional» la regla¹²⁹, es comprensible que no se comente aquello que se aleja de la norma porque no existe, como mencionamos en el apunte que corresponde a **V68 | COMENTARIOS** de la **Ficha C12_ Juanito y la Laguna Azul**, donde encontramos que no existen comentarios en torno a personajes o acciones no-estereotípicas porque no los hay. Los estereotipos y la representación tradicional del género son la norma y se dan por hechos; por lo tanto, no se celebran ni se comentan (ver la ficha respectiva en el ANEXO V, p. 390 para el comentario completo).

Al aplicar la prueba chi-cuadrado al cruce de **V68*V74** el resultado apuntó a que en efecto existe una relación directa entre las dos variables, con un p -valor=0,001. Esta relación indica que los comentarios «Negativos» del narrador coincidirán con historias que se apoyan en una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG, la cual es internamente

¹²⁹ Afirmamos esto porque el 74,1 % de los libros marca en este indicador (Ver: ANEXO VI, p. 395), como se puede intuir del espacio que ocupan los segmentos rojos en el gráfico que precede al párrafo de esta nota al pie.

coherente en los libros, ya que es esperable que una historia que se apoya en RyEG para ser contada probablemente no mire con buenos ojos aquello que rompa con lo tradicional.

Por su parte, en el cruce de **V68|COMENTARIOS*V75|BALANCE**, encontramos resultados más equitativos, como ha sucedido en cruces anteriores de esta variable (ver los tres apartados previos), sobre todo en lo que concierne a los comentarios «Negativos» de personajes o acciones no estereotípicas, que son un 45,0 % en los libros con una presencia «Balanceada» de personajes de ambos géneros y 55,0 % en aquellos con una presencia «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos, como vemos entre paréntesis en los segmentos rojos del gráfico¹³⁰:



Asimismo, encontramos que en más de la tercera parte de los libros que tienen una presencia «Balanceada» de personajes de ambos géneros, los comentarios realizados por el narrador tienden a ser «Positivos», y 1/5 libros marca en el indicador «No se comenta/Ecuánime» (21,4 %, como vemos en el gráfico de arriba). En cuanto a los libros que tienen una presencia «No balanceada» de personajes, tenemos un fenómeno similar, aunque inverso: casi la tercera parte de ellos (32,6 %) marcan en el indicador «No se comenta/Ecuánime» y en poco más de 1/6 narraciones (16,3 %), los comentarios hechos por el narrador son «Positivos» frente a personajes o situaciones no estereotípicas.

¹³⁰ Notaremos que los números entre paréntesis de cada sector de un color en las barras suman 100 %; esto es porque los números entre paréntesis son los porcentajes dentro de un indicador en particular del cruce graficado. En este caso, hablamos del indicador «Negativos» (los sectores en color rojo) en el cruce de **V68|COMENTARIOS*V75|BALANCE**.

Con estos resultados, y al igual que en cruces anteriores, hemos comprobado que en nuestro corpus, los libros que plantean una representación «No tradicional» del género en cuanto a roles y estereotipos, así como los que tienen una presencia más «Balanceada» de personajes de ambos géneros en sus historias tienden más hacia la equidad, lo que nos lleva a pensar que aquellas narraciones que se instalan en lo tradicional siempre se inclinarán hacia una subrepresentación de la mujer, lo que confirma una de las principales hipótesis de la tesis (Ver: 2.2.3., **HP2** y **PI2** sobre la influencia de lo tradicional en la subrepresentación de la mujer y lo femenino).

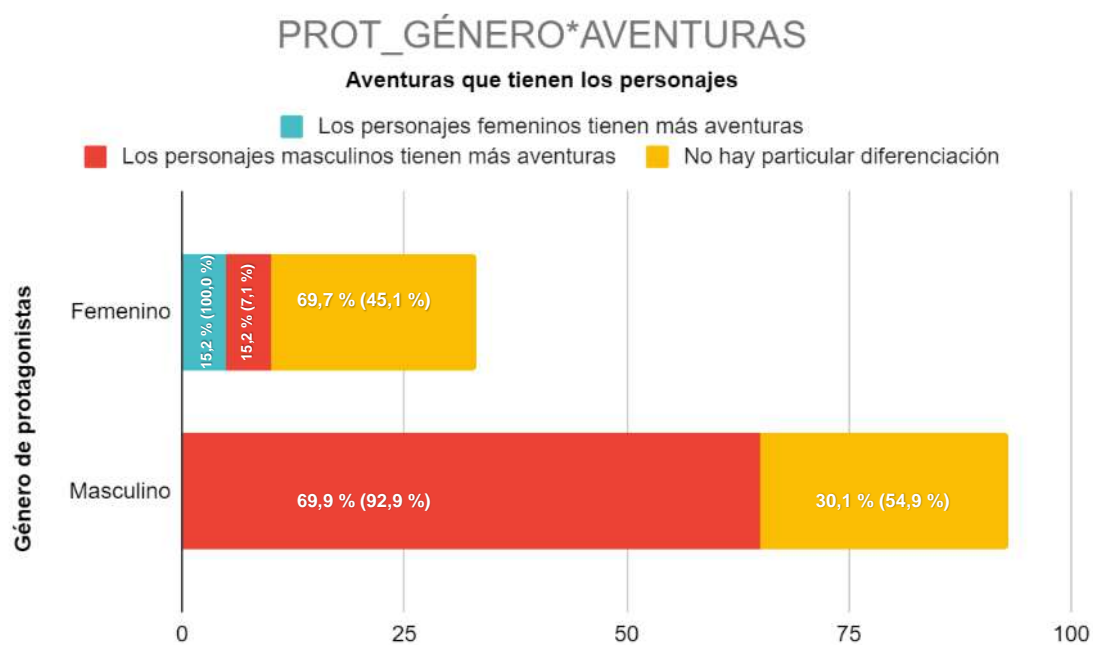
3.2.11. Variables complementarias y representaciones globales de género

El valor de las variables que cierran la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG) radica en su capacidad para complementar y redondear los hallazgos surgidos a partir del análisis de las variables de las primeras cuatro categorías (elementos extratextuales, paratextos, caracterización de los personajes y el narrador). Y es que la representación de género proyectada es una ecuación compleja, con diversas aristas, que a veces no son cuantificables específicamente. Es por ello que complementar la GRG con apreciaciones en torno al poder (**V67**|PODER) ejercido por los personajes, sus vivencias (**V65**|AVENTURAS) o su independencia y agencia (**V66**|INDEP_AGEN) es de suma importancia para un diagnóstico más preciso de la representación de género proyectada en los libros de narrativa infantil leídos en la primaria. Sucede lo mismo con las perspectivas generales en cuanto a roles y estereotipos de género (**V74**|RYEG) o al balance en la presencia de personajes masculinos y femeninos (**V75**|BALANCE) en los libros del corpus. Así, en los siguientes apartados podremos apreciar de qué manera estas variables complementan el diagnóstico desde el punto de vista de los protagonistas (que son los que más influencia tienen en el devenir de una historia) y de las perspectivas globales y complementarias que hemos planteado.

3.2.11.1. Aventuras que viven los personajes (**V65**)

Esta variable fue concebida como un marcador de percepción global de la equidad en la participación de los personajes masculinos y femeninos en los sucesos que llevan adelante una historia. En tal sentido, lo primero que quisimos comprobar es si el género del o de la protagonista marcaba alguna pauta en cuanto a si los personajes masculinos o femeninos tenían más aventuras en la historia como conjunto.

Como vemos en el gráfico, solo en los libros en los que la protagonista era mujer, «Los personajes femeninos tienen más aventuras» que los masculinos¹³¹, y en estos mismos libros hay una mayor equidad en las aventuras que viven los personajes, pues el indicador «No hay particular diferenciación» es el que tiene mayor representación cuando la protagonista es de género «Femenino».



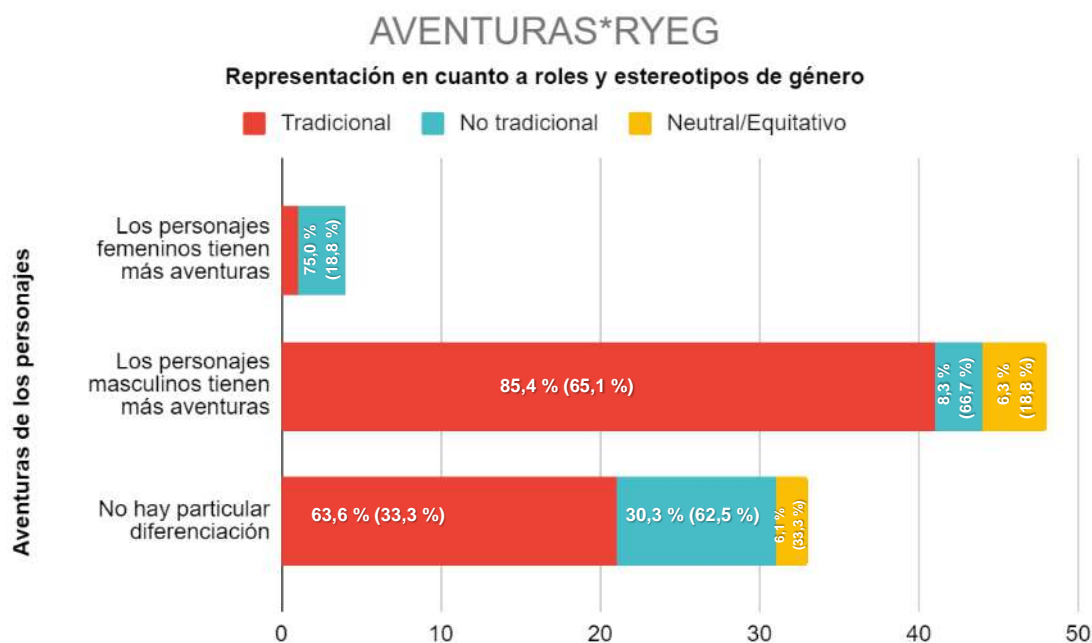
Por otra parte, en los libros con protagonistas de género «Masculino», encontramos que no hay ningún caso en el que «Los personajes femeninos tienen más aventuras», como se ve en la segunda barra del gráfico. Asimismo, el 92,9 % de los casos en los que «Los personajes masculinos tienen más aventuras» se hallan en los libros con protagonistas masculinos, como vemos entre paréntesis en los sectores rojos del gráfico.

Con estos resultados podemos inferir que los libros con protagonistas femeninos tienden más hacia la equidad que aquellos con protagonistas masculinos, y que en ninguno de los libros con protagonistas masculinos de nuestro corpus se dio el caso que «Los personajes femeninos tienen más aventuras», cosa que sí sucedía en el caso contrario.

Si trasladamos esta evidencia a la percepción general con respecto a la Representación de género en cuanto a roles y estereotipos (V74) y las Aventuras que viven los personajes (V65), vemos un resultado que va en la misma línea que el anterior: en los libros que no se apoyan en RyEG para sus narraciones (el indicador «No tradicional») es donde los personajes femeninos tienen más aventuras que los masculinos.

¹³¹ Esto se evidencia en que solo existe una franja azul dentro de la barra del indicador Femenino y en el número entre paréntesis.

Al mirar los resultados del indicador «Los personajes masculinos tienen más aventuras», hallamos que la enorme mayoría tiene una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG, con un 85,4 % del total, mientras que tan solo 3/85 libros del corpus (6,3 %) tuvieron una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG, y 4/85 (8,3 %), una representación «Neutral/Equitativa», según muestra el gráfico:

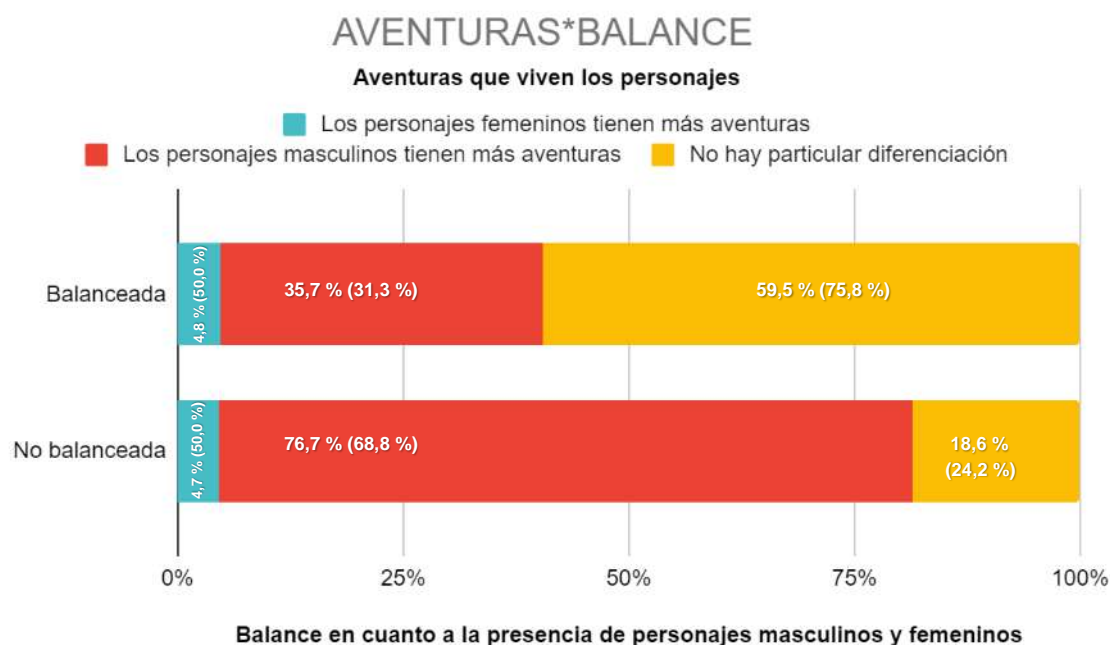


Por su parte, en los libros en que «No hay particular diferenciación» es que encontramos un menor contraste entre libros que ofrecían representaciones «Tradicionales» y «No tradicionales» de género en cuanto a roles y estereotipos, aunque igual los primeros duplicaron a los segundos (63,6 % frente a 30,3 %, respectivamente).

Lo descrito arriba se refuerza cuando hacemos el test chi-cuadrado a este cruce, cuyo p -valor=0,002, lo cual confirma que sí hay una relación entre ambas variables: que en libros con una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG, «Los personajes masculinos tienen más aventuras» como tendencia, y que en los libros que se inclinan por una manera «No tradicional» de narrar con respecto a RyEG, hay una mayor equidad en las aventuras que tienen los personajes de ambos géneros (indicador «No hay particular diferenciación»).

Este último análisis de la variable de las Aventuras que viven los personajes (V65) se complementa con el cruce con el Balance en cuanto a la presencia de personajes masculinos y femeninos (V75) en cada libro como unidad. En tal sentido, lo primero que notamos es que la cantidad de libros donde «Los personajes femeninos tienen más aventuras» es ínfima, sin importar si el libro es balanceado o no en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos del corpus: en ningún caso supera el 5 %, y la incidencia de este

indicador es del 50 % tanto en los libros con una presencia «Balanceada» de personajes de ambos géneros como en aquellos en los que la presencia de personajes masculinos y femeninos es «No balanceada», como vemos en las franjas azules de las dos barras gráfico:



A diferencia de los porcentajes de la variable **V75 | BALANCE** en el apartado anterior, en este cruce no hallamos porcentajes equivalentes en las dos barras (excepto en el indicador «Los personajes femeninos tienen más aventuras», mencionado en el párrafo previo), sino que en los libros con una presencia «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos, «Los personajes masculinos tienen más aventuras» de manera muy clara, con un 76,7 % de la incidencia en este indicador, mientras que en los libros con una presencia más «Balanceada» de personajes de ambos géneros, encontramos una mayor equidad en las aventuras que tienen los personajes masculinos y femeninos, con el 59,5 % de los libros marcando en el indicador «No hay particular diferenciación».

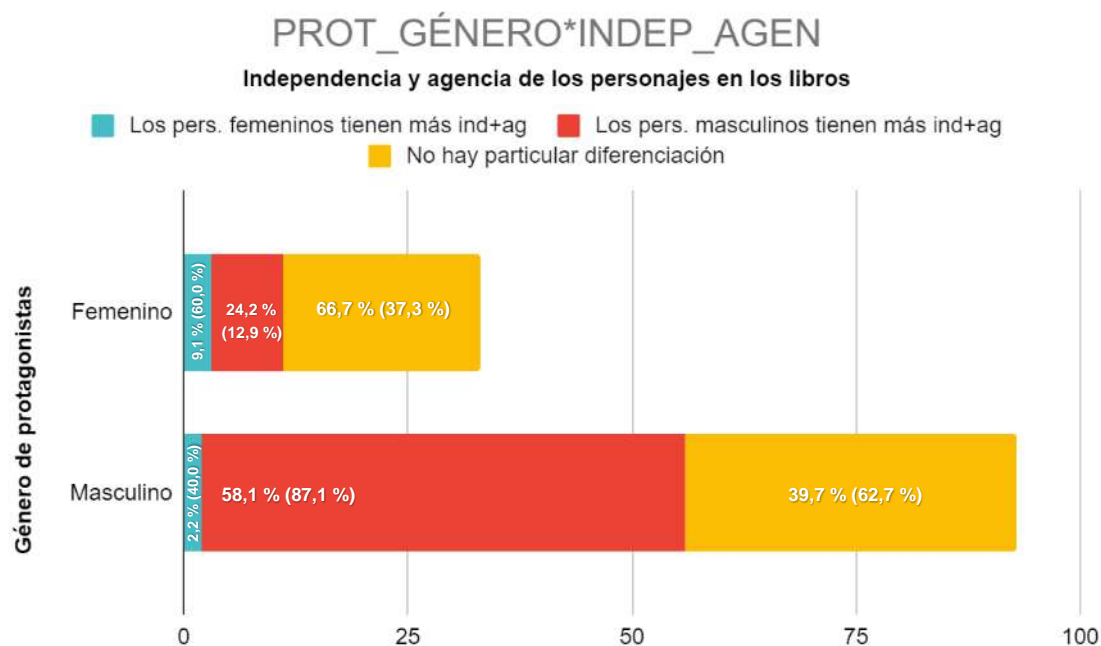
La inferencia de que los libros más tradicionales y desbalanceados tienden a prestar menos atención a los personajes femeninos sigue robusteciéndose con este resultado, que además se confirma con la prueba chi-cuadrado, la cual arroja un p -valor=0,0004. Esto significa que las variables sí tienen relación entre ellas¹³². En sentido práctico, este resultado prevé que un libro con presencia «No balanceada» de ambos géneros tenderá a que los personajes masculinos tengan más aventuras, y que en un libro con presencia «Balanceada» de

¹³² Recordemos que si la prueba chi-cuadrado arroja un p -valor<0,05, esto significa que las variables tienen una relación de dependencia.

personajes masculinos y femeninos no presentará particular diferenciación en el género de quienes tienen las aventuras de manera más habitual.

3.2.11.2. Independencia y agencia de los personajes (V66)

Pasando a la segunda variable complementaria de nuestra grilla, analizamos en primer lugar, y al igual que en el apartado anterior, cómo influye el género del o de la protagonista (V15-16) en la Independencia y agencia de los personajes (V66) en el libro¹³³. En tal sentido, encontramos que, en lo que concierne a la independencia y agencia de los protagonistas, es muy poco usual que los personajes femeninos tengan mayor independencia y agencia (solo en el 4 % del total de libros «Los personajes femeninos tienen más independencia y agencia» en este cruce), sin importar el género de quien protagoniza el libro, si bien es más habitual que cuando la protagonista es mujer, los personajes femeninos tengan mayor independencia y agencia (un 9,1 % de los casos), como se aprecia en la franja azul de la barra del indicador de protagonista «Femenino» en el gráfico a continuación:



Vemos también una incidencia alta de que «No hay particular diferenciación» en buena parte de los libros con respecto a la independencia y agencia de los personajes. Este indicador es el más habitual cuando la protagonista es de género «Femenino» (66,7 %), que

¹³³ Esta variable, al igual que las otras dos complementarias (V65|AVENTURAS y V67|PODER) y las de percepción global (V74|RYEG y V75|BALANCE), se refieren a los libros como conjunto; es decir, no hacen diferencia entre el tipo de personajes. Por eso, en los cruces en los que hacemos referencia a ciertos personajes en particular (protagonistas, secundarios o antagonistas) especificamos el tipo de personaje del que se trata.

casi triplica los casos en que «Los personajes masculinos tienen más independencia y agencia» dentro de este indicador: el 24,2 % que se ve en la primera barra del gráfico arriba.

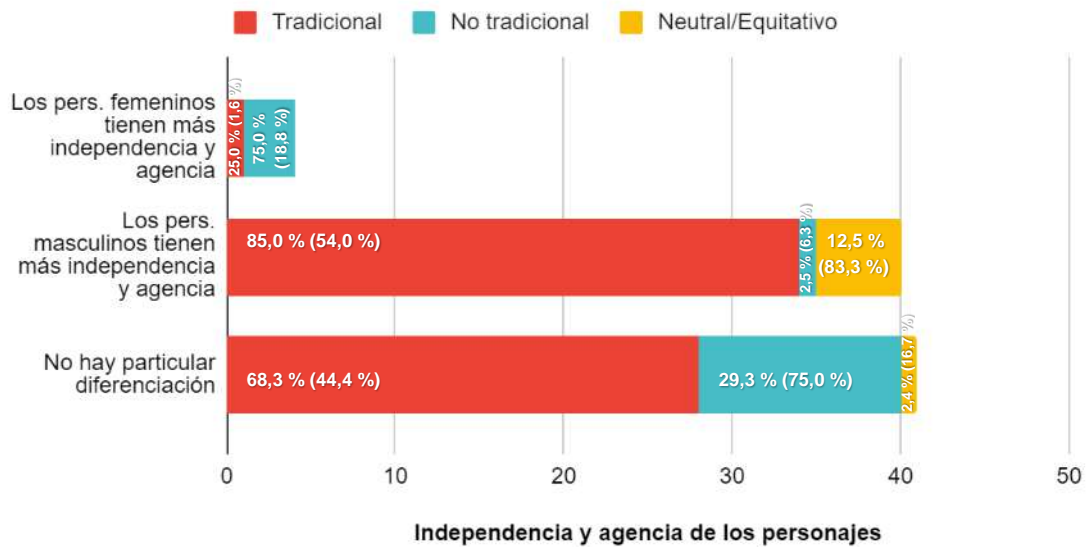
Por su parte, cuando el protagonista es de género masculino, sucede que «Los personajes masculinos tienen más independencia y agencia» en el 58,1 % de los casos, mientras que en el 39,7 % «No hay particular diferenciación», lo que solo deja un 2,2 % al indicador de que «Los personajes femeninos tienen más independencia y agencia» (solo 2/93 protagonistas masculinos de nuestro corpus).

Con estos resultados encontramos, una vez más, que los libros en los cuales las protagonistas son mujeres tienden a ser más equitativos que en el caso contrario, como bien demuestra el test chi-cuadrado realizado: con un p -valor=0,002, se prueba la relación de dependencia entre las dos variables. En los libros con protagonistas de género «Masculino» los hombres tienden a tener mayor independencia y agencia, y que en los libros con protagonistas de género «Femenino», lo más habitual es que no haya mayor diferenciación en la independencia y agencia de los personajes según su género (indicador «No hay particular diferenciación»).

Luego de analizar la relación entre el género del o la protagonista y la independencia y agencia de los personajes a lo largo de las historias, tornamos la mirada a las variables de percepción general; la primera de las cuales es la Representación en cuanto a roles y estereotipos de género (V74). Como vemos en el gráfico, los indicadores «Los personajes masculinos tienen más independencia y agencia» y «No hay particular diferenciación» tienen representatividad similar (48 % y 47 %, respectivamente), mientras que en tan solo el 5 % de los libros «Los personajes femeninos tienen más independencia y agencia» (Ver: ANEXO VII, p. 392), en los cuales domina una representación «No tradicional» del género, con un 75 % del total, como vemos en la primera barra del siguiente gráfico:

INDEP_AGEN*RYEG

Representación en cuanto a roles y estereotipos de género

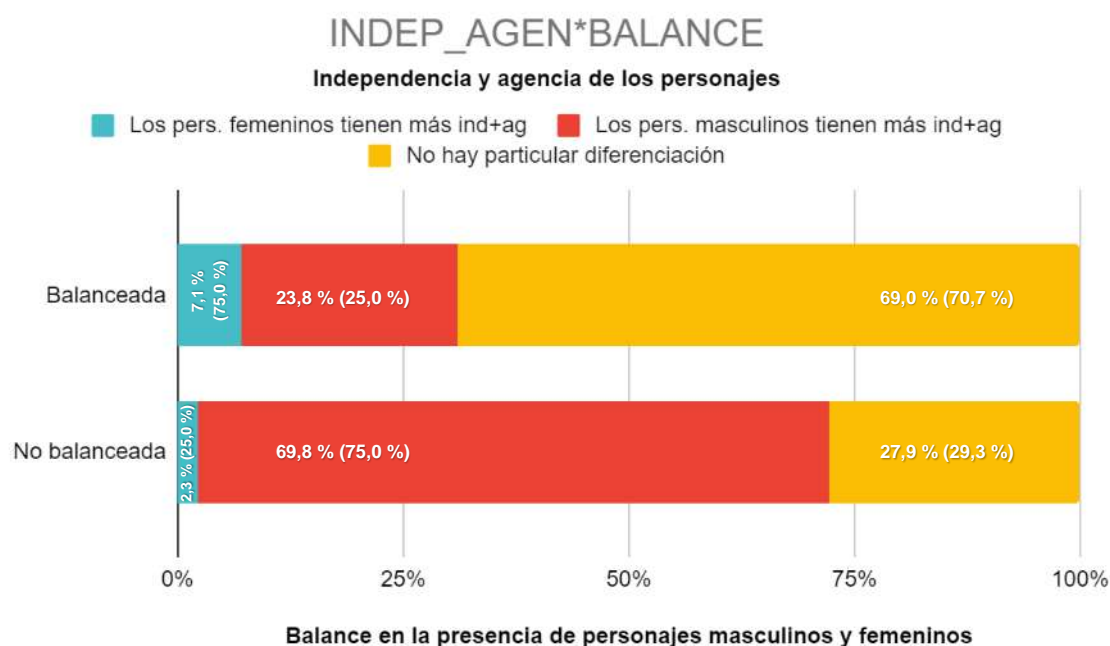


Siguiendo la pista de los libros en los que hay una representación «No tradicional» del género, encontramos que el grueso de los que marcaron en este indicador se encuentra en libros en los cuales «No hay particular diferenciación» en la independencia y agencia de los personajes según su género, con el 75 % que vemos entre paréntesis en la franja azul del mencionado indicador. Sin embargo, este alto porcentaje es menos de la tercera parte de los libros en los cuales «No hay particular diferenciación» en la independencia y agencia de los personajes según su género, pues casi el 70 % de los libros en este indicador narraban sus historias apoyándose en una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG.

El indicador en el cual hay mayor incidencia de una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG es aquel en el que «Los personajes masculinos tienen más independencia y agencia», con el 85 % de los libros, si bien es aquí donde hallamos la mayor cantidad de libros con una representación «Neutral/Equitativa» del género: el 83,3 % que vemos entre paréntesis en la franja amarilla de la segunda barra del gráfico.

La prueba de independencia chi-cuadrado indica una relación significativa ($p < 0,05$) entre las variables, con un p -valor=0,0004, por lo que, con un nivel de confianza del 95 % podemos aceptar el planteamiento de dependencia entre las variables: lo más habitual que encontraremos cuando pongamos en relación la representación de género en cuanto a roles y estereotipos (V74) y la independencia y agencia de los personajes (V66) será que «Los personajes masculinos tienen más independencia y agencia», sobre todo cuando un libro se apoya en RyEG para narrar su historia. Asimismo, cuando veamos que «Los personajes femeninos tienen más independencia y agencia», lo más probable es que la narración tienda a ofrecer una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG.

En último lugar, nos planteamos cuál puede ser la relación entre la independencia y agencia de los personajes (V66) cuando hay una presencia «Balanceada» o «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos. El primer indicador mencionado es el que muestra mayor equidad en la independencia y agencia de los personajes, con un 76,1 % de los casos¹³⁴. En este indicador encontramos la mayor concentración de casos en los que «Los personajes femeninos tienen más independencia y agencia», con el 75 % que vemos entre paréntesis en la franja azul de la primera barra del gráfico. En esta misma primera barra del gráfico, vemos que el porcentaje de libros en los que «Los personajes masculinos tienen más independencia y agencia» es poco habitual, con un 23,8 % de los casos¹³⁵:



Por su parte, dentro del indicador que denota una presencia «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos en los libros, encontramos un ínfimo 2,3 % de casos en que «Los personajes femeninos tienen más independencia y agencia», mientras que el indicador «Los personajes masculinos tienen más independencia y agencia» es lo más usual, con casi el 70 % de los casos, y tan solo el 27,9 % de los libros con una presencia «No balanceada» de personajes de ambos géneros eran equitativos en la independencia y agencia de hombres y mujeres en las historias («No hay particular diferenciación»).

Lo hallado apunta, entonces, a una relación inversa entre los indicadores «No hay particular diferenciación» y «Los personajes masculinos tienen más independencia y

¹³⁴ Número obtenido de sumar los porcentajes de los indicadores «No hay particular diferenciación» en la independencia y agencia de los personajes según su género y «Los personajes femeninos tienen más independencia y agencia».

¹³⁵ Este porcentaje es similar al que obtuvimos en el indicador de protagonista de género «Femenino» al cruzar V66|INDEP_AGEN con V15-16|PROT_GÉNERO.

agencia»; esto es, que cuando un libro tiene una presencia «Balanceada» de personajes de ambos géneros, la tendencia será a que no haya particular diferenciación en la independencia y agencia de los personajes según su género, mientras que en el caso de libros con una presencia «No balanceada» de personajes, lo más habitual será que los masculinos tengan más independencia y agencia. Esto se sostiene cuando miramos el resultado de la prueba chi-cuadrado, que arroja un p -valor=0,0001, es decir, que sí existe una relación de dependencia entre las variables **V74|BALANCE** y **V66|INDEP_AGEN**.

3.2.11.3. Poder que ostentan los personajes (**V67**)

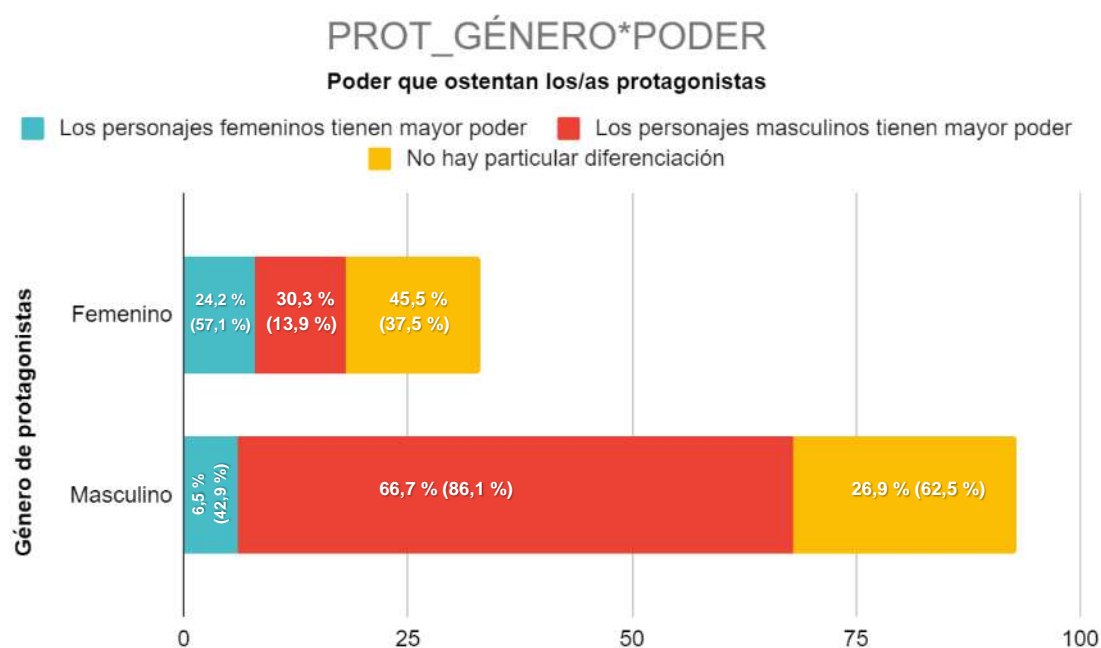
El último cruce de variables al que prestaremos atención en nuestros resultados será el obtenido cuando analizamos si el Género de los protagonistas (**V15-16**), la Representación en cuanto a roles y estereotipos de género (**V74**) y el Balance en la presencia y relevancia de personajes (**V75**) femeninos y masculinos en el texto influyen en el Poder que ostentan (**V67**) en general en los libros del corpus; si hay diferenciación en cuestiones como la toma de decisiones, los puestos que ocupan o su relevancia en el devenir de las diferentes historias según su género.

La diferenciación en la representación de personajes masculinos y femeninos en cuanto al poder ostentado se evidencia de manera muy transparente cuando nos remitimos a la estadística descriptiva de **V67|PODER** (Ver: 3.1.5.3.), en la que en el 55,3 % de los casos (47/85 libros), «Los personajes masculinos tienen mayor poder» a lo largo de las historias. Asimismo, en el 31,8 % de los casos «No hay particular diferenciación» en el poder que ostentan hombres y mujeres, y solo en el 12,9 % (11 casos) de los libros codificados, «Los personajes femeninos tienen mayor poder» a lo largo de la historia. De estos 11 libros es interesante observar que ocho fueron escritos por mujeres (las autoras suelen mostrar una representación más igualitaria del género como hemos visto y se va a seguir evidenciando en el análisis) y siete eran del subgénero realista (el que ha probado ser el más flexible en cuanto a representaciones más igualitarias de género en los libros).

Luego de esto, algo que nos llamó la atención —especialmente porque no es un resultado similar al de los dos cruces anteriores con **PROT_GÉNERO (V15-16)**¹³⁶—, es que cuando la protagonista es de género «Femenino», los indicadores tienen una relativa equidad en comparación con instancias previas, si bien los personajes masculinos siguen teniendo más poder que los femeninos. Tenemos así que en casi la cuarta parte de los libros «Los personajes femeninos tienen mayor poder», en el 45,5 % de ellos «No hay particular

¹³⁶ **V15-16|PROT_GÉNERO* V65|AVENTURAS** y **V15-16|PROT_GÉNERO* V66|INDEP_AGEN**, en los apartados 3.2.10.1 y 3.2.10.2, respectivamente.

diferenciación», y solo en el 30,3 % de los casos «Los personajes masculinos tienen mayor poder», como vemos en la primera barra del gráfico a continuación:



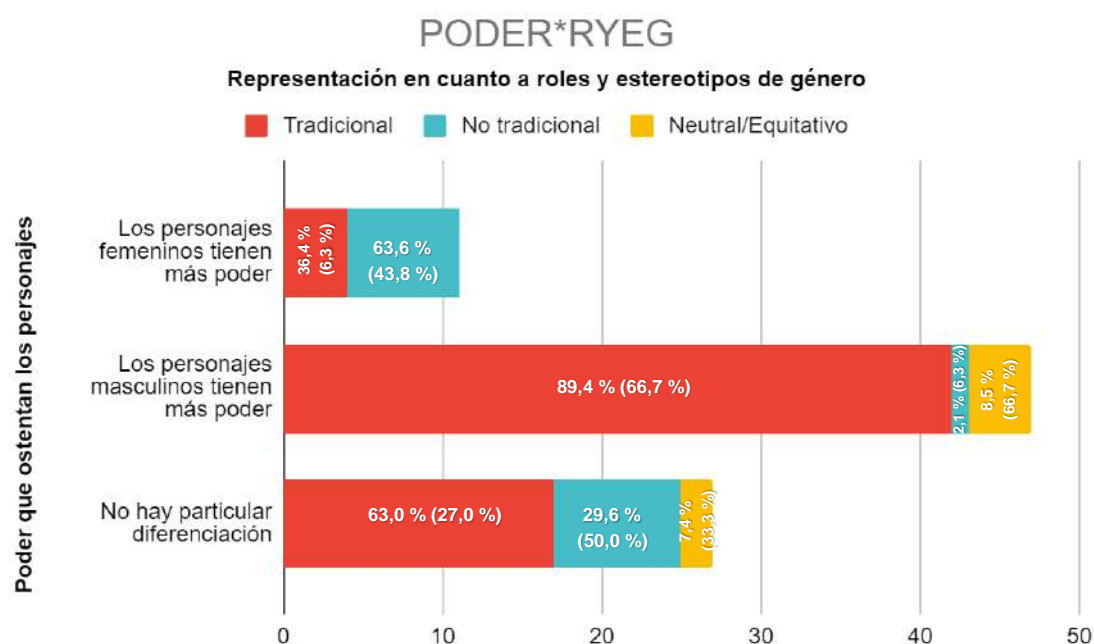
Asimismo, y en analogía con los cruces anteriores, cuando el protagonista es de género «Masculino», el indicador que más se repite, y por mucha ventaja, es que «Los personajes masculinos tienen mayor poder». En esta segunda barra del gráfico encontramos, además, que en poco más de la cuarta parte de los libros «No hay particular diferenciación» y en tan solo el 6,5 % se evidencia que «Los personajes femeninos tienen mayor poder».

En este cruce, encontramos que el género del protagonista sí influye en el poder que ostentan los personajes de un género u otro; sobre todo cuando el protagonista es de género «Masculino», como probó el test chi-cuadrado, que arrojó un p -valor=0,0004, es decir, que existe relación de dependencia entre las variables.

Asimismo, cuando la protagonista es mujer, el poder suele estar más equitativamente distribuido, pese a que igual los personajes masculinos suelen tener más poder, como mencionamos párrafos arriba. Esto puede deberse a una simple cuestión de punto de vista de narración; es decir, cuando tenemos un protagonista masculino, inevitablemente la historia y las decisiones se centran en el protagonista y por lo tanto serán ellos quienes tengan más poder. Sin embargo, esto no es del todo aplicable al caso en que la protagonista es mujer, pues si bien el 57,1 % de los casos en que «Los personajes femeninos tienen mayor

poder» (como vemos entre paréntesis en la franja azul del gráfico) se ubican en el indicador de protagonista «Femenino», estos siguen siendo muy pocos¹³⁷.

Cuando abrimos la mirada a las percepciones globales de los libros como conjunto, primero aterrizamos en la variable de Representación en cuanto a roles y estereotipos de género (V74), y en este cruce las diferencias también son muy pronunciadas entre los indicadores de la variable V74|RYEG: casi el 90 % de los libros en los que «Los personajes masculinos tienen mayor poder» (Ver: ANEXO VII, p. 392) se apoyan fuertemente en representaciones de género de tipo «Tradicional», como vemos en la segunda barra. Este porcentaje se reduce a 63,0 % en libros en los que «No hay particular diferenciación» en el poder que ostentan personajes masculinos y femeninos, y a 36,4 % en los libros en los que «Los personajes femeninos tienen mayor poder». Estos tres porcentajes se leen en los primeros números de las franjas rojas de cada barra del gráfico:



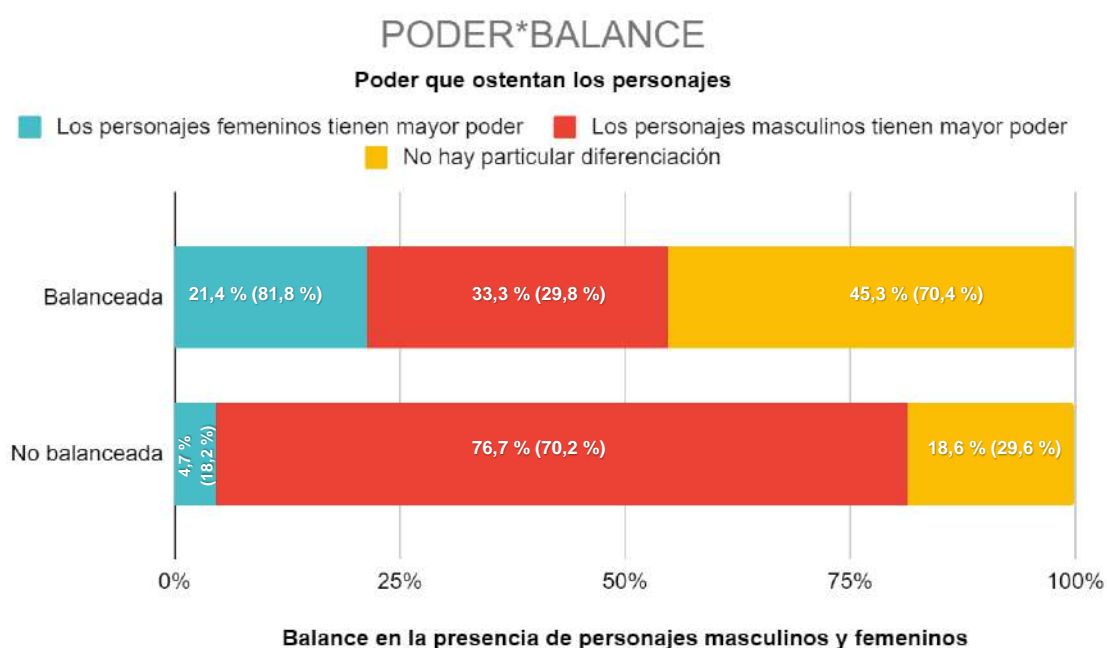
Con respecto a los libros en los que se evidencia una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG, vemos que la mitad de ellos se encuentran en textos en los que «No hay particular diferenciación» en cuanto al poder que ostentan los personajes según su género, y el 43,8 %, en los libros en los que «Los personajes femeninos tienen más poder», como vemos entre paréntesis en las franjas azules del gráfico. Asimismo, en este cruce encontramos pocas instancias en que la representación en cuanto a RyEG tiende hacia lo

¹³⁷ Esto es, que tan solo en el 11,1 % del total de libros «Los personajes femeninos tienen mayor poder», como se puede apreciar en el ANEXO VII (p. 396); un número cinco veces menor que el indicador de que «Los personajes masculinos tienen mayor poder» en este mismo cruce (V15-16|PROT_GÉNERO*V67|PODER).

«Neutral/Equitativo»: un 7,1 % del total, repartidos entre los indicadores «No hay particular diferenciación» y «Los personajes masculinos tienen más poder».

Las asociaciones halladas se refuerzan con el resultado de la prueba chi-cuadrado, que arrojó un p -valor=0,000, lo cual supone una relación de dependencia entre las variables. Es importante apuntar, asimismo, que dentro del indicador de que «Los personajes masculinos tienen más poder», tan solo en un 2,1 % de los casos vemos que la narración tiende a lo «No tradicional» en cuanto a RyEG, lo que nos lleva a pensar que cuando los hombres se encuentran en el poder (indicador «Los personajes masculinos tienen más poder»), se aplican más representaciones «Tradicionales» en cuanto a RyEG.

Finalmente, al mirar **V67|PODER** con respecto a **V75|BALANCE** en el corpus, encontramos, como regla general, que en los libros con una presencia «No balanceada» de personajes, se dará con mucha mayor incidencia el que «Los personajes masculinos tienen más poder» (76,7 % de los casos), mientras que en los libros con una presencia «Balanceada» de personajes encontraremos una repartición más equitativa en los tres indicadores¹³⁸, con «No hay una particular diferenciación» siendo el más repetido (45,3 % de incidencia), como vemos en la primera barra del gráfico:



Por su parte, y como ya íbamos adelantando en el párrafo anterior, en los libros con una presencia «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos es muy poco habitual encontrar el indicador de que «Los personajes femeninos tienen más poder», que solo se

¹³⁸ «Los personajes femeninos tienen más poder» (21,4 %), «Los personajes masculinos tienen más poder» (33,3 %) y «No hay una particular diferenciación» (45,3 %).

dio en el 4,7 % de los casos, mientras que en el 18,6 % de los casos «No hay particular diferenciación» en el poder que ostentan los personajes de uno u otro género.

Si comparamos los otros dos cruces con **V75 | BALANCE** que hemos hecho en esta sección, notamos que los números son similares dentro del indicador de una presencia «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos (Ver: p. 267 y p. 271), pero no dentro del indicador de presencia «Balanceada» de personajes de ambos géneros. Pese a ello, el test chi-cuadrado igual nos arroja una relación de dependencia entre las variables cruzadas (p -valor=0,0002): en nuestro corpus, si un libro tiene una presencia «No balanceada» de personajes, lo más habitual será que «Los personajes masculinos tienen más poder» y que cuando la presencia de personajes es más «Balanceada», también lo será la distribución del poder entre personajes femeninos y masculinos.

3.3. PERFIL DE LOS SUBCORPUS

Cada subcorpus, como ya hemos descrito en el capítulo anterior (Ver: 2.4.2.) representa un sector del universo editorial de libros de narrativa infantil que se lee en planes lectores en Perú. Elegimos los tres subcorpus para tener una muestra lo más representativa posible para hacer un diagnóstico significativo de la representación de género en este ámbito tan relevante para la formación de los niños y las niñas.

A través de los perfiles¹³⁹ que trabajaremos a continuación podremos detallar atributos particulares que caracterizan a cada subcorpus (Escuelas públicas, Mercado y Crítica) desde el punto de vista de la representación de género. Plantear perfiles de cada subcorpus que compone la muestra nos ayudará a identificar las esferas en las cuales existe una representación de género más desigual y tendente a lo tradicional, de manera que podamos enfilar nuestros futuros esfuerzos a comprender a qué se debe esta inequidad y podamos remediarla para ofrecer libros que, además de calidad literaria, sean más equitativos y balanceados en la representación de género ofrecida a los/as jóvenes lectores/as, dos características que suelen ir de la mano (Instituto de la Mujer, 1996; McCabe *et al.*, 2011).

Para desarrollar cada uno de los perfiles partiremos de los resultados generales que hemos desarrollado en el apartado anterior (Ver: 3.2.) y les daremos forma a partir de los resultados

¹³⁹ “Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo.” (<https://dle.rae.es/perfil>) desde un punto de vista determinado (Oxford Languages). En el caso de nuestro estudio, los tres perfiles corresponden a cada uno de los subcorpus, que juntos hacen un corpus representativo del panorama de los libros de narrativa infantil que se leen en las escuelas del Perú.

descriptivos de algunas variables estratégicas¹⁴⁰ que constituyen los marcadores más útiles para el diagnóstico de la representación de género de los subcorpus.

3.3.1. Subcorpus de la Crítica

El primero subcorpus que perfilaremos es el que está compuesto por los libros de narrativa infantil que han sido premiados por empresas o instituciones entre los años 2000-2017 (año de corte de nuestro estudio). Este subcorpus está compuesto por 23 obras de los cinco premios de literatura infantil que existían en el Perú en ese momento (año 2017). Todos los libros, excepto uno (que es un libro de cuentos), son novelas.

Los componentes de este subcorpus se hallan en los dos rangos superiores de precios (16-25 soles y 26+ soles), los cuales suelen presentar casi igual cantidad de casos en los que hay presencia «Balanceada» y «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos en las historias, como vimos en el cruce correspondiente del corpus completo (Ver: 3.2.1.), y son los dos rangos de precios en los que hay mayor cantidad de casos en los que la representación en cuanto a roles y estereotipos de género (V75 | RYEG) es «No tradicional» o «Neutral/Equitativa».

Esperábamos que este subcorpus planteara a una representación más equitativa del género, pero encontramos que entre los libros de la Crítica es donde tenemos mayor cantidad de autores (hombres), lo cual nos acerca a un cuestionamiento de por qué los libros de narrativa infantil premiados (supuestamente los mejores de los que se presentaron en cada concurso) son, en un 81,8 % de los casos, escritos por hombres, pero esa cuestión sería parte de otra investigación. Nos es útil mencionar, sin embargo, que en el cruce de variables del corpus completo ha emergido también que, proporcionalmente, cuando un autor es de género masculino, este tiende a retratar un universo más desbalanceado (masculinizado) y que se apoya más en RyEG, como vimos en el cruce correspondiente (Ver: 3.2.4.1.).

En el subcorpus de la Crítica la mayor parte de los libros pertenecen al subgénero narrativo «Fantástico» (47,8 %), que es, junto con el subgénero «Realista», el que mostró (en el análisis completo) una mayor equidad en la presencia de personajes de ambos géneros y con una mayor incidencia de una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG (alrededor de 1/4 libros en los subgéneros «Fantástico» y «Realista», las narraciones no se apoyaban o rechazaban los RyEG).

¹⁴⁰ Las descriptivas de las variables analizadas para la elaboración de los perfiles se pueden ver en las últimas seis páginas del ANEXO VI (p. 395).

Pasando a los paratextos verbales analizados en este subcorpus, entre los libros de la Crítica tenemos unas pocas contratapas (**V10**) que sugieren una «Representación no tradicional de género» (un ínfimo 4,8 %, pero que igual es de notar), aunque la mayoría marcan en el indicador de una «Representación neutral/equitativa de género» (61,9 %), el porcentaje más alto comparativo de este indicador entre los tres subcorpus. No obstante, en el cruce general (Ver: 3.2.6., p. 207) encontramos que en los libros cuyas contras eran neutrales o equitativas, la representación en cuanto a RyEG tendía hacia lo «Tradicional» (81,4 % de los casos dentro del mencionado indicador) y hacia la presencia «No balanceada» de personajes en las historias (en el 55,8 % de los casos).

En cuanto a la presencia de personajes en los títulos de los libros del subcorpus en cuestión, el indicador dominante de esta variable en el subcorpus de la Crítica concuerda con el del subcorpus anterior, con títulos que no mencionan ningún personaje en poco más de la mitad de los libros; es decir, que utilizan otros tipos de palabras, como sustantivos comunes, adjetivos, verbos, etc. (indicador «Ninguno/Otros» de **V08|TÍTULO**¹⁴¹). En el cruce general del corpus completo, coincide que los libros cuyos títulos no mencionan ningún personaje son los que concentran representaciones más tradicionales en cuanto a RyEG y las presencias más desbalanceadas de personajes de ambos géneros.

Por su parte, en los paratextos icónicos hallamos que, tanto en la portada (60,9 %) como en las ilustraciones interiores (71,4 %), los personajes masculinos son los que más aparecen retratados. Esto sucede en los tres subcorpus, aunque en el de la Crítica el dominio de personajes masculinos en las ilustraciones interiores es más pronunciado. En ambas variables (**V12|PORTADA** y **V13|ILUST_INT**), el cruce general apuntó a que aquellos libros con mayoría masculina en estos paratextos icónicos tienden a ofrecer representaciones «Tradicionales» en cuanto a RyEG y presencias «No balanceadas» de personajes masculinos y femeninos (Ver: 3.2.7.).

Asimismo, si nos fijamos en la vestimenta de los personajes en las ilustraciones interiores, encontraremos que tanto en este subcorpus como en el del Mercado (que veremos en el apartado 3.3.3.), la repartición entre el tipo de vestimenta que utilizan los personajes (si remiten a estereotipos de género o no) es similar, aunque igual tienden a aludir a estereotipos de género. En este caso, en el 57,9 % de los libros del subcorpus de la Crítica «Los personajes femeninos llevan vestimenta que remite a estereotipos de género», lo cual va anunciando que la representación tenderá a lo tradicional, como se puede apreciar en el cruce de **V14|VESTIMENTA*V74|RYEG** en el ANEXO VII (p. 392).

¹⁴¹ En este indicador encontramos libros como *A todo pedal*, del premio de la Bienal ICPNA; *Barrio de mascotas*, del premio Altazor, o *A la vuelta del mundo*, del premio SM de literatura infantil.

Terminados los paratextos icónicos, podemos girar la atención a los personajes del subcorpus. Aquí hallamos una acentuada diferencia entre protagonistas y personajes secundarios de género femenino (15,6 y 32,6 %, respectivamente) y masculino (84,4 % y 67,4 %, respectivamente), en favor de los masculinos. Es el subcorpus en el cual este contraste es tan marcado, lo cual lleva a un mayor desbalance en la presencia de personajes masculinos y femeninos, con un 52,2 % de los libros en el indicador «No balanceado» y un 78,3 % en los que las historias se apoyaron en representaciones tradicionales de RyEG. Esto último se refuerza al ver los cruces del género de los protagonistas con los de percepción general en el corpus completo: cuando el protagonista es de género masculino, el 78,7 % de los libros ofrece una representación «Tradicional» en cuanto a roles y estereotipos (V74), mientras que el 62,4 % cuenta con una presencia «No balanceada» de personajes (V75), lo cual establece una relación directamente proporcional entre el género del personaje y estas dos variables.

Finalmente, cerramos el perfil del subcorpus de la Crítica analizando la distribución de frecuencias en las variables complementarias de la GRG (V65-V67). En esta categoría (Ver: 2.6.2.5.), el subcorpus de la Crítica es el más desigual de los tres en tanto que ni en las Aventuras de los personajes (V65), ni en la Independencia y agencia que tienen (V66) encontramos alguna incidencia en la que «Los personajes femeninos tienen más [aventuras o independencia y agencia]». Asimismo, este subcorpus es en el que los personajes masculinos tienen más aventuras (V65), más independencia y agencia (V66) y más poder (V67), con porcentajes de 69,6 %, 60,9 % y 69,6 %, respectivamente; una apuesta clara por lo tradicional y androcéntrico.

Luego de todo lo antes descrito, cuando hacemos un paneo de los resultados desagregados de los marcadores de género seleccionados (Ver: ANEXO VI, p. 391), la representación que proyectan los libros del subcorpus de la Crítica es la que más tiende hacia lo masculino y lo tradicional, con casi la mitad de los porcentajes más altos comparativos entre los tres subcorpus en las variables que analizamos para elaborar los perfiles (7/16 variables analizadas para la elaboración de los perfiles, que se pueden apreciar en las últimas páginas del ANEXO VI, p. 391).

3.3.2. Subcorpus de Escuelas públicas

El subcorpus de Escuelas públicas, como recordamos del capítulo anterior (Ver: 2.4.2.2.), está compuesto por los planes lectores íntegros de primaria de dos Instituciones Educativas públicas peruanas: la IE n.º 1021 - República Federal Alemana y la IE Teresa González de Fanning. El primero supone 15 libros de narrativa infantil para los seis grados de la

primaria, y el segundo está compuesto por 16 libros del plan lector de primaria de esta escuela. En el subcorpus notamos una especial preferencia por libros de cuentos por encima de novelas infantiles, lo cual nos lleva a preguntarnos sobre el criterio que utilizan los/as responsables; por qué eligen cuentos sobre novelas, aunque ese sería otro tipo de investigación, con herramientas y abordajes diferentes.

La mayor parte de los libros del subcorpus de Escuelas públicas se ubican en los dos rangos de precios más bajos (5-15 soles y 16-25 soles), lo cual supone ciertas particularidades que hemos visto en el apartado 3.2.1. (p. 188), como una mayor tendencia a apoyarse en representaciones tradicionales en cuanto a RyEG y a presentar un mayor desbalance en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos.

En este subcorpus encontramos, también, que la mayoría de los libros (66,7 %) pertenecen al subgénero narrativo de «Literatura tradicional y de refundición», en el cual, recordemos del análisis del corpus completo (Ver: 3.2.3.), una abrumante mayoría de las historias se apoyaba en representaciones tradicionales en cuanto a RyEG (88,5 %), y que además suele ser desbalanceada en la presencia de personajes de ambos géneros.

En cuanto a la autoría de los textos, vemos que los autores casi duplican a las autoras, con lo que la perspectiva desde la cual se narra será más masculina, lo cual implica, a juzgar por los resultados del apartado anterior, que los libros tenderán a plantear universos masculinizados (desbalanceados) y que se apoyarán más en RyEG (Ver: 3.2.4.).

Por su parte, si miramos el conjunto de variables correspondientes a los paratextos elegidos para la elaboración de los perfiles, notaremos que en los paratextos icónicos predomina la presencia masculina en las imágenes de portada (en el 63,3 % de los casos), al igual que en las ilustraciones interiores (66,7 %), y más aún en las vestimentas de los personajes retratados, que aluden a estereotipos de género en el 73,1 % de los casos del subcorpus.

En lo que respecta a los paratextos verbales, hallamos que las contratapas sugieren, en su mayoría, una «Representación neutral/equitativa del género» en sus líneas aunque, como vimos en el cruce del subcorpus completo (Ver: 3.2.6.), esto no garantiza una representación más equitativa y/o balanceada en el libro, pues en los cruces con **V74|RYEG** y **V75|BALANCE**, las contras del indicador «Representación neutral/ equitativa de género» no solo eran las que tendían más a lo tradicional, sino que también eran las más desbalanceadas¹⁴² (Ver: 3.2.6.).

¹⁴² En **V07|CONTRA*V74|RYEG**, el 61,4 % del total de las representaciones del indicador «Tradicional» (**V74|RYEG**) se hallaron en las contratapas que ofrecían una «Representación neutral/equitativa de género» (**V07|CONTRA**). Asimismo, en el cruce **V07|CONTRA*V75|BALANCE**, encontramos que el 63,1 % del total de las representaciones del indicador de presencia «No balanceada» de personajes (**V75|BALANCE**) se ubicaron en contratapas que ofrecían una «Representación neutral/equitativa de género» (**V07|CONTRA**).

Al fijarnos en los personajes que participan de las historias, en el subcorpus de Escuelas públicas también tenemos siempre un dominio de personajes masculinos, en una relación de aproximadamente 2:3 en los protagonistas y personajes secundarios, pero de 1:4 en los antagonistas. Esta última variable es la más preocupante, porque este tipo de personaje (que generalmente es “el malo”; desde lo cual ya encontramos un androcentrismo significativo) suele necesitar una cierta cantidad de poder para cumplir su papel, y entonces esta preeminencia de antagonistas masculinos nos deja dos mensajes: primero, que las mujeres rara vez son “malas” (una prescripción sobre cómo “debe ser” una mujer. Ver: 1.1.1.4. y 1.1.2.3.), y segundo, que es más probable que un hombre tenga más poder que una mujer (ya que la enorme mayoría de antagonistas son de género masculino). Esta última inferencia se refuerza cuando pasamos a las variables complementarias de la GRG, pues en **V67|PODER** del subcorpus de Escuelas públicas es donde hay mayor diferencia entre los indicadores, con el 63,3 % de los libros mostrando que «Los personajes masculinos tienen más poder»¹⁴³.

Las otras dos variables complementarias que hemos analizado según el subcorpus al que pertenecen los libros son **V65|AVENTURAS** y **V66|INDEP_AGEN**. En ambos casos encontramos que «Los personajes masculinos tienen más [aventuras o independencia y agencia]», aunque en menor medida comparativa (56,7 % y 60,0 % de los casos, respectivamente).

Dentro de los análisis del corpus completo, sucede que en las tres variables complementarias mencionadas (**V65|AVENTURAS**, **V66|INDEP_AGEN** y **V67|PODER**), cuando «Los personajes masculinos tienen más [aventuras, independencia y agencia o poder]» nos enfrentamos a historias más desbalanceadas en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos y que se apoyan más en RyEG para sus narraciones, como se evidencia de manera pronunciada al desagregar las variables **V74|RYEG** y **V75|BALANCE**. En ambos casos, este subcorpus es el que tiene mayor desigualdad entre sus indicadores¹⁴⁴: en **V74|RYEG**, en el 86,7 % de los libros vemos una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG y un desbalance (**V75|BALANCE**) del 60,0 % en la presencia y relevancia de personajes de ambos géneros en favor de los personajes masculinos. Valga notar que en **V74|RYEG** de este subcorpus, el indicador de una representación «Neutral/Equitativa» no tiene ninguna incidencia.

¹⁴³ Los otros dos indicadores de **V67|PODER** son que «Los personajes femeninos tienen mayor poder» y que «No hay particular diferenciación» en el poder ostentado por personajes femeninos y masculinos.

¹⁴⁴ Indicadores de **V74|RYEG**: una representación «Tradicional», «No tradicional» o «Neutral/Equitativa» en cuanto a roles y estereotipos de género. Indicadores de **V75|BALANCE**: una presencia y relevancia «Balanceada» o «No balanceada» de personajes masculinos y femeninos en los libros.

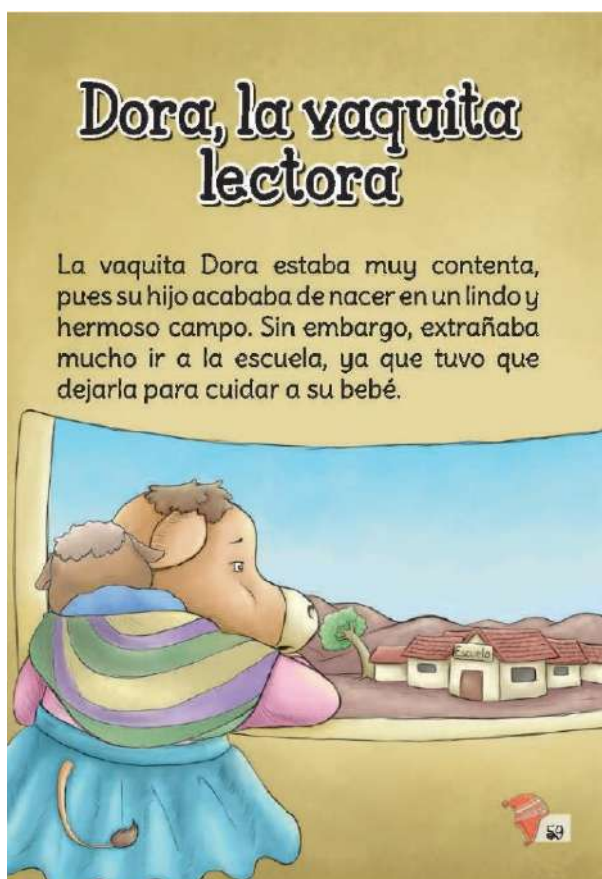
Finalmente, en la categoría de Narrador de la GRG (Ver: 2.6.2.4., p. 133) al desagregar la variable V68 | COMENTARIOS (Comentarios y actitudes del narrador frente a personajes y/o acciones no estereotípicas) encontramos una vez más que este subcorpus es el que tiene mayor incidencia comparativa de los tres subcorpus en lo que refiere a comentarios «Negativos» de parte del narrador frente a lo que se aleja de la norma, en un 66,7 % de los casos. Este porcentaje coincide con lo hallado en el cruce de variables del corpus completo, en que aquellos libros con mayor incidencia de comentarios «Negativos» frente a lo que se aleja de la norma, tienden abismalmente a ofrecer una representación «Tradicional» en cuanto a RyEG (Ver: 3.2.10.4.).

Aunque en primera instancia intuíamos que este subcorpus tendería más hacia representaciones tradicionales y desiguales de género, pues la educación pública peruana suele ser conservadora, hemos hallado que es menos desigual y desbalanceado que el de la Crítica, por ejemplo. Sin embargo, es preciso matizar que en los libros de este subcorpus cuyas historias tienden a lo tradicional y desigual (y hasta sexista), los diagnósticos de la representación de género fueron más elocuentes, como por ejemplo, en el cuento “Dora, la vaquita lectora”, (perteneciente a E20_Perucuentos 2.º, dirigido a 2.º grado de primaria), que trata de una niña madre que abandona la escuela.

En cualquier caso, se trata de un subcorpus en el que en 5 de las 16 variables analizadas para elaborar los perfiles encontramos los porcentajes comparativos más altos de los tres subcorpus en la tendencia hacia lo tradicional y desigual en las páginas de sus libros.

3.3.3. Subcorpus del Mercado

El tercer y último subcorpus que conforma nuestro material de estudio es el que corresponde al Mercado. Este grupo está conformado por 32 libros, correspondientes a los libros más vendidos del catálogo de plan lector de primaria de las tres editoriales que en



2017 tenían más cuota de mercado en Perú (Santillana, Norma y SM). En este caso, 30 de los 32 libros del subcorpus corresponden a novelas infantiles (los otros dos son M15_ *Mitos griegos* y M18_ *Cuentos de Oscar Wilde*).

Si bien los dos primeros subcorpus (de Escuelas públicas y de la Crítica) tenían perfiles bastante similares, como vimos en los respectivos apartados, hallamos que en el Mercado, muchos de los marcadores evaluados difieren. Creemos que esto se debe a que los agentes que “seleccionan” estos libros no son personas particulares (como sí lo son los/as seleccionadores/as de los libros de planes lectores o los jurados que deciden los premios), sino los propios compradores, lo cual podría servirnos —como responsables de la creación y/o elección de libros para planes lectores— como indicio de lo que los lectores y las lectoras desean leer o hacia dónde van migrando las expectativas de los/as escolares¹⁴⁵ y consumidores/as.

Entre los libros del Mercado, nos dimos con una peculiaridad que no surgió en los otros dos subcorpus: en primer lugar, que más de la mitad de los libros pertenecen al subgénero narrativo del «Realismo»¹⁴⁶, aquel que en el cruce general de todas las variables fue el que dio mayores indicaciones de equidad y balance, pues en casi el 70 % de los libros encontramos una presencia «Balanceada» de personajes y fue el subgénero narrativo en el cual encontramos la menor tendencia hacia una representación «Tradicional» de género (Ver: 3.2.3.). Es relevante apuntar, además, que en el análisis del corpus completo, el subgénero narrativo de «Realismo» fue el único que contaba con una mayoría de autoras entre sus filas (Ver: 3.2.3., p. 193), con lo que podemos inferir, una vez más, que ellas tienden más a escribir libros balanceados y equitativos.

Lo arriba mencionado sobre las autoras de los libros del subcorpus es congruente con la siguiente variable analizada para hacer el presente perfil: el Mercado es el único subcorpus en el que es mayor la cantidad de autoras (62,5 %) que de autores. A esto conviene agregar que, en el cruce general de variables, encontramos que cuando se daba el caso de que un libro ofrecía una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG (V74), la autoría solía ser de una mujer. Lo mismo sucedió con libros en los que había una presencia «Balanceada» de personajes masculinos y femeninos: más de la mitad habían sido escritos por mujeres, lo cual también se ve reflejado en que dentro del subcorpus del Mercado, el 59,4 % de los

¹⁴⁵ No olvidemos que todos los libros analizados en nuestro estudio forman parte de catálogos de plan lector o planes lectores específicos.

¹⁴⁶ El otro hallazgo interesante de este subcorpus es que, a diferencia de los otros dos, en el Mercado no hubo ningún libro del subgénero de «Narrativa histórica». Considerando que los componentes de este subcorpus son los libros más vendidos de las tres editoriales con mayor cuota de mercado, cabe preguntarse por qué no se editan o por qué no se compran tantos libros de «Narrativa histórica» para niños y niñas.

textos tuvo una presencia «Balanceada» (V75) de personajes masculinos y femeninos en sus páginas (Ver: 3.2.4.2.).

Pese a lo arriba descrito, los resultados dejan de ser tan alentadores cuando miramos los paratextos verbales e icónicos al interior del subcorpus, pues una vez más encontramos que el foco se desplaza al protagonismo y presencia mayoritaria masculina. Por ejemplo, si en los dos subcorpus anteriores teníamos que en los títulos (V08) predomina el indicador de «Ninguno/Otros» (es decir, que no aparecían personajes en los títulos de los libros), en el subcorpus del Mercado hallamos que la mitad sí tienen personajes en sus títulos, aunque estos suelen ser «Masculinos» (50,0 %, frente a un 15,6 % de personajes «Femeninos» y un 34,4 % de títulos con «Ninguno/Otros» personajes en ellos). En la misma línea, al fijarnos en la presencia de personajes en las imágenes de portada (V12), si bien en los tres subcorpus vemos retratados personajes «Mayormente masculinos», en los libros del Mercado notamos una mayor incidencia comparativa, con el 65,6 % de los libros marcando en este indicador.

De igual manera, tanto en las ilustraciones interiores (V13) como en la vestimenta que utilizan los personajes en dichas ilustraciones (V14), en los libros del subcorpus del Mercado se tiende a lo masculino y lo tradicional, respectivamente: en un 68,8 % de ellos las ilustraciones interiores tienen una presencia «Mayoritariamente masculina», mientras que en el 51,9 % de las mencionadas ilustraciones «Las mujeres llevan vestimenta que alude a estereotipos de género». Esta tendencia se refuerza cuando vemos la representación de género en cuanto a roles y estereotipos (V74), pues el 59,4 % de los libros del subcorpus marca en el indicador de representación «Tradicional» en este aspecto, porcentaje que, sin embargo, es el más bajo comparativo de los tres subcorpus en el mencionado indicador.

El último paratexto que analizamos en la construcción de este perfil es el que corresponde a la Representación de género sugerida en el texto de contratapa (V10). En este caso, al igual que en los otros dos subcorpus, el indicador dominante en la variable fue el de una «Representación neutral/equitativa de género» (con un 50,0 %¹⁴⁷). No obstante la similitud, en este subcorpus (Mercado) fue donde hallamos la mayor incidencia de textos cuyas contratapas que sugerían una «Representación no tradicional del género», con un 28,1 %¹⁴⁸ de incidencia. Es útil mencionar que del total de contratapas con una «Representación no tradicional del género», el 90 % se encuentra en este subcorpus (Ver: ANEXO VII, p. 392).

¹⁴⁷ El 50 % es el porcentaje dominante porque tan solo un 28,1 % de los títulos del subcorpus del Mercado sugieren una «Representación no tradicional del género», y un 21,9 %, una «Representación tradicional del género», el porcentaje más alto (comparativamente hablando) de este último indicador en los tres subcorpus.

¹⁴⁸ En el subcorpus de la Crítica este porcentaje fue de solo 4,8 % y de plano no hubo ninguno que marcara en este indicador en el subcorpus de las Escuelas públicas

Al tornar la atención a lo que aportan los personajes a la elaboración de este perfil, vemos con un poco de sorpresa que en el subcorpus del Mercado hallamos una gran mayoría de protagonistas de género masculino: 4/5 protagonistas son hombres, y aunque lo habitual es que cuando hay mayoría de protagonistas masculinos, la historia se apoya más en RyEG y tiene una presencia de personajes más desbalanceada (Ver: 3.2.4.), este no es el caso en el subcorpus del Mercado. Aquí, pese a lo arriba mencionado, tenemos una mayoría de libros con una presencia «Balanceada» de personajes (59,4 %) y la mayor incidencia comparativa de los tres subcorpus en cuanto a una representación «No tradicional» en cuanto a RyEG (31,3 %).

En lo que respecta a los personajes secundarios, encontramos que los libros de este subcorpus son los que tienen los porcentajes más equitativos de los tres en este tipo de personajes, aunque en proporción, continúan siendo más los secundarios masculinos (con un 52,5 % frente al 47,5 % de secundarios femeninos). Asimismo, una señal extra de que el corpus del Mercado tiende más hacia lo balanceado y equitativo es el género de los antagonistas registrados: este subcorpus es el que tiene mayor cantidad de antagonistas de género femenino, con el 58,3 % del total de antagonistas mujeres en este subcorpus (pese a que igual hay más antagonistas masculinos entre sus componentes). Con esto en mente, recordemos lo mencionado en 3.3.1., que el personaje del antagonista conlleva cierto nivel de poder, y al tener este subcorpus la mayor cantidad de antagonistas mujeres, se les está representando con mayor equidad que en los otros dos subcorpus. La mencionada característica también se ve reflejada en que en el subcorpus del Mercado se evidencia una mayor incidencia comparativa del indicador «Los personajes femeninos tienen más poder» (V67), además de ser el único subcorpus en el que el indicador de «No hay particular diferenciación» es el dominante, con un 46,9 % del total (en lugar de que «Los personajes masculinos tienen mayor poder»).

Pasamos, así, a analizar las otras dos variables complementarias con las cuales construimos nuestro perfil del subcorpus del Mercado. Siguiendo la línea trazada por las anteriores variables examinadas en este apartado, encontramos que el subcorpus del Mercado es el que menos tiende hacia lo tradicional y desigual en comparación con los otros dos. Es así que, por ejemplo, en V65|AVENTURAS, si bien igual sucede que «Los personajes masculinos tienen más aventuras» (en el 46,9 % de los casos), este porcentaje es solo ligeramente más alto que el del indicador de que «No hay particular diferenciación» (43,8 %) en las aventuras que viven los personajes. De la misma manera, el del Mercado es el subcorpus en que hay más incidencias de que «Los personajes femeninos tienen más aventuras» de los tres.

Igual como vimos que sucedió con **V04**|AUTOR/A y **V67**|PODER, en lo que refiere a **V66**|INDEP_AGEN notamos que el subcorpus del Mercado se aleja de lo trazado por los otros dos subcorpus. En este caso, en la gran mayoría de los libros (65,6 %) «No hay diferenciación» en la independencia y agencia de los personajes, mientras que, como en las otras dos variables complementarias del subcorpus, aquí es donde hallamos la mayor incidencia del indicador «Los personajes femeninos tienen mayor independencia y agencia», lo cual suele coincidir con una representación menos desigual en cuanto a RyEG (**V74**) y más balanceada con respecto a la presencia y relevancia de personajes (**V75**) masculinos y femeninos, como vimos en el cruce correspondiente (Ver: 3.2.11.2).

Y finalmente, en cuanto a la narración y los Comentarios y actitudes del narrador frente a personajes o acciones no estereotípicas (**V68**), es interesante notar que el subcorpus del Mercado es el que presenta porcentajes más equitativos en los tres indicadores de la variable¹⁴⁹, con un predominio del indicador «No se comenta/Ecuánime», el que mayor incidencia comparativa tiene entre los tres subcorpus.

Como ya íbamos adelantando desde el inicio de esta sección, el diagnóstico de este subcorpus apunta a que es el que propone mayor equidad y balance en la representación de género. Pese a ser el corpus con mayor cantidad de protagonistas masculinos, es el que más autoras tiene entre sus escritores/as, y es el único en el cual encontramos que la presencia y relevancia de los personajes masculinos y femeninos es mayormente «Balanceada». Asimismo, en los demás marcadores analizados, el subcorpus del Mercado es el que presenta porcentajes más bajos comparativos en todos aquellos indicadores que tienden hacia lo tradicional y desigual (Ver: ANEXO VI, p. 391).

En última instancia, al poner en perspectiva comparativa los tres perfiles de subcorpus, podemos afirmar que el del Mercado es el que brinda una representación de género más equitativa y balanceada. Pese a ello, la tendencia general sigue siendo hacia el desbalance en favor de los personajes masculinos y una representación más tradicional de género, como hallamos en los cruces de variables de las secciones anteriores. De las 16 variables analizadas para la construcción de los perfiles, el subcorpus de la Crítica fue el más desigual, seguido del de Escuelas públicas y finalmente, el del Mercado¹⁵⁰

¹⁴⁹ Indicadores de **V68**|COMENTARIOS: «Positivos», «Negativos» y «No se comenta/Ecuánime».

¹⁵⁰ En el subcorpus de la Crítica encontramos 6 de los porcentajes más altos de representaciones que tienden a lo tradicional y desigual (V13, V15-18 y V65-67). En el subcorpus de las Escuelas públicas, solo en 5 variables se encontraron los porcentajes más tradicionales y desiguales (V14, V19, V68, V74-75). Por último, en el subcorpus del Mercado solo encontramos dos variables con los porcentajes comparativos más altos de representaciones tradicionales y desiguales (V08 y V12) y en dos variables (V04 y V75) encontramos que de plano se rechazaba lo tradicional en favor de lo equitativo y balanceado.

3.4. REPRESENTACIÓN DE GÉNERO EN EL CORPUS

Los materiales escolares (los libros de planes lectores entre ellos) son elementos que han de cambiar y adaptarse a las exigencias que demanda la sociedad en momentos y situaciones determinadas (Instituto de la Mujer, 1996). En el caso de nuestra investigación, nos enfocamos en el cambio que supone el ofrecer libros que, además de tener calidad literaria, tengan una equilibrada representación de sus personajes masculinos y femeninos y de los aportes de cada uno. Para ello, es necesario tomar conciencia de los posibles desbalances que puedan darse en la representación de género en los materiales escolares (libros de narrativa infantil, en nuestro caso), analizar sus contenidos y diagnosticar si estos responden a las reivindicaciones y realidades sociales de cada momento, como hemos hecho en nuestro estudio. El diagnóstico que hemos logrado no es del todo alentador, en tanto la tendencia hacia lo tradicional, lo masculino y lo desbalanceado ha sido la regla en las variables analizadas, con algunas excepciones.

La influencia de estos mensajes, como vimos en el Capítulo I (Ver: 1.1.3.3) puede ser no solo limitante para el desarrollo del alumnado, sino también negativa para la formación de su identidad, por lo que apostamos por evitar estos sesgos o, al menos, tener una conciencia activa de ellos, de manera que el profesorado mediador pueda abordarlo y debatirlo, aportando así también al desarrollo de la conciencia crítica de sus estudiantes. Puesto en palabras de Pérez y Gargallo (2008):

Es tarea del profesorado hacer visible la discriminación de género agazapada en los textos y combatir los mecanismos que la perpetúan. Se puede decir que la lectura de textos literarios es una experiencia estética, pero también axiológica, en la medida que la misma supone siempre aprendizaje de valores. (Pérez Pérez & Gargallo López, 2008, p. 6).

En tal sentido, nuestra investigación aporta una perspectiva de género a través de su diagnóstico, de manera que se pueda tomar conciencia de la representación de género proyectada y trabajarla desde un punto de vista crítico en la escuela y otros lugares en que encontramos libros de narrativa infantil (como bibliotecas, fundaciones o librerías, por ejemplo). El diagnóstico que permitirá aportar el punto de vista crítico de los factores que afectan la representación de género en el corpus estudiado lo resumiremos a partir de tres ámbitos: las estadísticas descriptivas de las variables, las variables que componen la GRG, y los aspectos complementarios y de percepción general que cierran la grilla.

Para empezar a ponernos en contexto podemos mirar algunas de las estadísticas descriptivas que nos hablan directamente de cómo se presenta el universo narrativo de los libros analizados, como el género de los autores/as (**V04**), la representación de género en algunos

de los paratextos (verbales e icónicos), el género de los personajes (V15-19) o las variables complementarias como las aventuras que viven los personajes (V65), la independencia y agencia que tienen (V66), o el poder que ostentan (V67). Cada una de estas variables es elocuente en sí misma, en tanto, por ejemplo, un autor no escribirá igual que una autora ni representará el género de manera similar, como vimos en la construcción de la variable y en los cruces realizados con V04|AUTOR/A (Ver: 2.6.2.1., p. 116). En tal sentido, estas descriptivas irán mostrando la dirección en que se representa el género en los libros de nuestro corpus. Los gráficos de origen de estos resultados podemos verlos en los dos primeros apartados de este capítulo (Ver: 3.1. y 3.2.).

El común denominador en las descriptivas analizadas (Ver: 3.1.) es una tendencia hacia lo masculino y tradicional; sobre todo en los paratextos (V08-14) en donde los porcentajes generalmente rondan entre el 60 y 70 % en favor de lo masculino (personajes, colores, títulos, etc.). Un ejemplo de esto lo encontramos en los paratextos verbales; específicamente en los títulos de los libros (V08), donde tenemos 3,6 veces más personajes masculinos que femeninos. Si partimos de la premisa de que los títulos dan indicios de qué tratarán los libros (Ver: p. 119 o 3.1.2.1.), en esta diferencia podemos ver la poca presencia femenina en el imaginario narrativo de los textos que conforman nuestro corpus. Y este indicio no es el único que alimenta este punto de vista, porque cuando miramos los cruces de variables que corresponden a los títulos del libro, por ejemplo, vislumbramos otra tendencia interesante que ya hemos mencionado anteriormente (Ver: 3.2.5.): que los autores de género masculino casi siempre optan por nombrar personajes masculinos en sus títulos¹⁵¹. Más elocuente aún sobre quiénes son más equitativas y balanceadas en las historias que narran es el hecho de que el 90 % de los libros de nuestro corpus en los que figuran personajes «Femeninos» en sus títulos, son escritos por una mujer. ¿Significa esto que las autoras escriben “sobre niñas” y los autores, “sobre niños”? Desde nuestro diagnóstico nos arriesgaríamos a decir que no, y creemos que el que las autoras sean más equitativas en los personajes mencionados en sus títulos¹⁵² se debe a la perspectiva de género desde la cual escribe la mayor parte de las escritoras, pues los autores casi no consideran a personajes femeninos en sus títulos: de los 49 libros escritos por hombres, solo uno (2 %) tenía un personaje femenino en el título, y, como mencionamos en su momento (Ver: 3.2.5.), se trata de un relato folclórico, en que el personaje femenino es la diosa madre de una cultura amazónica peruana. Este último libro

¹⁵¹ El 51,1 % de los libros escritos por hombres tienen personajes masculinos en sus títulos y el 69,4 % del total de libros con personajes masculinos en sus títulos fueron escritos por hombres (recordemos para este último porcentaje los números entre paréntesis de los gráficos en la sección 3.2.).

¹⁵² Hay una relación de 4-3-3 en los títulos con «Ninguno/Otros» personajes, «Personajes masculinos» y «Personajes femeninos», respectivamente entre los libros escritos por mujeres, números muy cercanos unos a otros, (e incluso iguales en el caso de personajes masculinos y personajes femeninos) lo que denota la mayor equidad en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos que representan las autoras.

comprende la excepción que confirma la regla, pues los relatos folclóricos provienen, en su mayoría, de la tradición oral, y como tales, no son producto específico de la inventiva narrativa de un/a autor/a, sino que habitualmente traslada la historia oral al formato escrito, aunque a menudo la transforme en esa adaptación o reescritura.

En esta misma línea, algunos resultados que nos llevan a afirmar que el género de quien escribe influye en la manera en que se representa el género en un libro de narrativa infantil, podemos verlos, por ejemplo, en que 4/5 libros escritos por hombres tienden a una representación «Tradicional» de género en cuanto a roles y estereotipos (V74). Dentro de esta misma variable encontramos que casi el 70 % de los libros escritos con una representación «No tradicional» de género son escritos por mujeres. En conjunto con el género del autor/a (V04), encontramos que el subgénero narrativo (V03) dentro del cual se inscribe un texto también marca su representación de género: casi la mitad de los libros escritos por una mujer son del subgénero «Realista», que resulta ser el que ofrece más representaciones «No tradicionales» y «Balanceadas» de entre todos los cruces realizados con V74|RYEG y V75|BALANCE (las variables de percepción general que cierran la grilla).

Por su parte, en los paratextos icónicos como las portadas (V12) o las ilustraciones interiores (V13) encontramos también una preeminencia no solo de personajes masculinos en las imágenes que acompañan las historias, sino también de estereotipos de género en la vestimenta retratada en las ilustraciones (V14). Tenemos como evidencia de esto el que en los libros de nuestro corpus encontramos cuatro veces más portadas con personajes «Mayormente masculinos» que «Mayormente femeninos», un número similar en las ilustraciones interiores que retrataban personajes «Mayoritariamente masculinos» frente al indicador opuesto. Y en cuanto a la vestimenta, en el 51,8 % de los casos, los personajes llevaban vestimenta que alude a estereotipos de género; esto es 1,5 veces más que las instancias en que «...llevan vestimenta neutral o casual». Pero yendo más allá, a los cruces realizados con las otras variables, encontramos un hecho singular: que las ilustradoras tienden más a retratar personajes con vestimentas que aluden a estereotipos de género. Habitualmente en los libros de nuestro corpus la vestimenta de los personajes no se describe en el texto, a menos que esto sea relevante para la historia (como en el caso de C11 *El álbum de la abuela Margarita*¹⁵³), pero aun así encontramos que las ilustradoras prefieren retratar a personajes femeninos con vestidos, por ejemplo, que con otro tipo de vestimenta (neutral o casual), como podrían ser los pantalones cortos.

¹⁵³ En este libro tenemos un personaje recurrente que es un fantasma de una niña del pasado. Ella viste con ropa tradicional de la época, como la describen en el texto: “[Llevaba] medias largas y blancas, zapatos del mismo color y un vestido rosado con encajes y blondas. Su cabello rubio y liso estaba sujetado por vistosas cintas también blancas. Era una perfecta muñequita *biscuit*, pero con espíritu de espanto.” (*El álbum de la abuela Margarita*, p. 37).

Como ya adelantamos, en la mayor parte de los libros, independientemente de su precio (V01), proyectan una representación tradicional de género en cuanto a los roles y estereotipos (V74). Lo que se muestra, sin embargo, es que en los libros de un precio más alto, pese a ser los que más se apoyan en RyEG al narrar, también son los que ofrecen más de variedad en torno a la representación en cuanto a RyEG¹⁵⁴, como vimos en el apartado correspondiente (Ver: 3.2.1.). De igual manera, en los dos rangos más bajos de precio de los libros, la regla es que se utilicen representaciones tradicionales de género para narrar las historias. Esto tiene sentido cuando recordamos dos cuestiones: primero, que todos los libros del subcorpus del Mercado están en este rango de precios, y segundo, que el mencionado subcorpus fue el que ofrecía las representaciones más equitativas y balanceadas de género. Es a razón de los libros del Mercado que este rango de precios concentra el 75 % de las representaciones no tradicionales de género en cuanto a roles y estereotipos y el 61 % de los casos en que tenemos una presencia y relevancia «Balanceada» de personajes de ambos géneros (Ver: 3.2.1.).

Por su parte, al analizar la relación entre la edad a la que se dirigen los libros (V02) y las representaciones ofrecidas, notamos que, en esta variable, como regla general, nos encontramos con una representación «Tradicional», con especial incidencia en los libros para lectores de «10-11 años», que ofrecieron más representaciones de este tipo, seguidos de los libros para lectores de «8-9 años». Esto puede coincidir con la etapa de la primaria en que se pone mayor énfasis en la estructura de la sociedad, y con la etapa de desarrollo en la que se terminan de asentar los RyEG (ver: 1.1.2.3), y sin embargo es también la etapa en la que se empieza a desarrollar con mayor efectividad el pensamiento crítico del alumnado frente al mundo que le rodea (Ver: 1.1.1.2.).

Para ir entrando en la caracterización de los personajes —la tercera y más amplia categoría que compone nuestra grilla—, lo primero que nos tiene que quedar claro es que, como ya veíamos líneas arriba y como dejaron claro las descriptivas correspondientes (Ver: 3.1.3.1.), lo más habitual es encontrarse con personajes masculinos. Algunos números para ilustrarlo: los protagonistas casi triplican a las protagonistas. En cuanto a los personajes secundarios, los masculinos aparecen 1,5 veces más que los femeninos, mientras que la cantidad de antagonistas masculinos duplica la de antagonistas femeninos. A continuación, desglosaremos lo que en nuestro corpus ha resultado como características de personajes masculinos y femeninos, para darnos una idea de la representación de género que sugiere en lo que respecta a la construcción de los personajes.

¹⁵⁴ Los libros en el rango de precios más alto fueron los únicos que ofrecieron representaciones identificadas como neutrales o equitativas (indicador «Neutral/Equitativo») de todo el corpus.

En la primera variable de la categoría **V20-24**|PERSONALIDAD encontramos que ambos géneros de protagonistas mostraron las mismas características dominantes de personalidad, aunque en distinta incidencia, sobre todo en el rasgo más repetido, que en los protagonistas masculinos fue la «Valentía/Independencia» (una característica asociada a la masculinidad tradicional), mientras que en las protagonistas resultó ser el «Liderazgo/Iniciativa/Asertividad», como recordaremos de los números entre paréntesis en el apartado correspondiente (Ver: 3.2.9., p. 217). En relativo contraste, los personajes secundarios de cada género solo coincidieron en el rasgo más repetido: tenían como principal rasgo de personalidad la «Empatía/Compasión/Generosidad», mientras que en los dos siguientes se acercaban a representaciones tradicionales (Ver: 3.2.9., p. 217). En los antagonistas volvieron a coincidir los rasgos más repetidos, aunque en las antagonistas predominó la «Deslealtad/Alevosía» (que tiene que ver con una forma pasiva de ser antagonista, cuando lo pasivo se asocia a lo femenino. Ver: 1.1.2.4.), y en los antagonistas, la «Agresividad/Arrogancia» (una forma más activa de ser antagonista, cuando lo activo se asocia a lo masculino. Ver: 1.1.2.3.).

La variable **V25-29**|EMOCIONES abarca las manifestaciones emocionales de los personajes, y aquí hallamos una equidad casi absoluta entre los protagonistas de ambos géneros, en proporciones muy similares para cada uno (Ver: 3.2.9.1., p. 223). En los personajes secundarios empezamos a encontrar algunas diferencias: pese a que la emoción manifestada dominante fue la misma para secundarios masculinos y femeninos («Manifiesta felicidad o alegría»), la segunda emoción más expresada fue la «Tristeza» entre los personajes femeninos y los «Miedos o preocupaciones» en los secundarios masculinos. Dado que la tristeza es una emoción que demuestra vulnerabilidad en el imaginario habitual, y el expresar preocupación se ve a menudo como una expresión de responsabilidad (y el miedo como una de madurez en los últimos tiempos), con estas dos emociones recurrentes en los personajes femeninos y masculinos respectivamente, el mensaje que queda podría terminar siendo un refuerzo de los estereotipos: que las mujeres son más vulnerables, y los hombres, más responsables y maduros. Por último, en las emociones expresadas por antagonistas encontramos la misma equidad que en protagonistas, aunque en el caso de estos personajes, la emoción más expresada fue la «Molestia, fastidio o ira» para los dos géneros, como podíamos prever por el tipo de personaje del que se trata.

En el análisis del cruce con **V30-34**|COMPORTAMIENTOS (3.2.9.1., p. 227) es donde empezamos a encontrar divergencias en lo que caracteriza a personajes masculinos y femeninos: los protagonistas masculinos tienden más a llevar a cabo comportamientos «De compañía», , mientras que las protagonistas muestran en mayor grado comportamientos «De cuidado»; ambos característicos de personajes masculinos y femeninos, respectivamente

(DeWitt *et al.*, 2013) (Ver: 2.6.1.2., p. 109 y 2.6.2.3., p. 127). Entre los personajes secundarios se repite la incidencia mayor de los dos comportamientos arriba mencionados, al tiempo que los antagonistas de ambos géneros coinciden en mostrar un comportamiento «De disciplina» mayormente, habitual en el tipo de personaje (antagonista), pues su accionar suele centrarse en el castigo o en la utilización del poder, que son una forma y una condición del ejercicio de la disciplina. En esta variable sí encontramos una clara tendencia de comportamientos asociados a los personajes masculinos y femeninos.

Similar a lo mencionado párrafos arriba en la variable que lidiaba con las expresiones emocionales de los protagonistas, en **V35-39**|ROLES, encontramos que todos los personajes, indiferente de su género, cumplían mayormente roles activos en las narraciones de nuestro corpus. Puede que esto se deba a la naturaleza de las narraciones infantiles, que suelen ser muy dinámicas, pero en esta variable podríamos afirmar que sí existe una equidad y balance en los roles asumidos por personajes femeninos y masculinos.

Analizar la representación de género en la variable **V40-44**|OCUPACIONES se hace complejo, puesto que la mayor parte de los personajes se dedican al «Aprendizaje» (ya que habitualmente su condición de niños determina su ocupación). Si no tomamos en cuenta el indicador de «Aprendizaje», nos quedamos con menos de la mitad del total de ocupaciones registradas, pero pese a esto, los resultados siguen siendo relevantes. Por ejemplo, en los protagonistas, la segunda ocupación más habitual es la posición de «Autoridad», indiferente de su género. En los personajes secundarios, por su parte, empezamos a ver divisiones de las ocupaciones que tienden a ser tradicionales (Ver: 1.1.2.3.), como es el caso de las «Actividades domésticas» (la segunda ocupación que más se repite), en la que casi todos los personajes que las llevan a cabo son femeninos (Ver: 3.2.9.2., p. 237), mientras que la ocupación que más se repite en personajes masculinos fuera del «Aprendizaje», es la de «Comercio», asociada a lo masculino (Ver: 1.2.4.3., y 2.6.2.3., p. 129). En los/as antagonistas, por último, tenemos un panorama agrídulce en cuanto a lo tradicional de las ocupaciones que desempeñan: los antagonistas tienen ocupaciones de «Autoridad», asociadas a lo masculino, pero las antagonistas desafían un poco este estereotipo, ocupándose por igual en «Actividades domésticas» y como autoridades, lo que no nos permite establecer una línea del todo nítida para decir que presentan una representación que tiende a lo tradicional o no: en primera instancia podríamos decir que sí, que las representaciones proyectadas por las ocupaciones de antagonistas de género masculino y femenino son equitativas, pero al tener tal incidencia de antagonistas mujeres en «Actividades domésticas», esta percepción de equidad se diluye.

En cuanto a la variable **V45-V49**|ESTATUS (Ver: 3.2.9.2., p. 242), encontramos que en lo que refiere a los protagonistas y su estatus social, la repartición es casi perfectamente

proporcional en protagonistas masculinos y femeninos, con una incidencia en torno al 40-40-20 por ciento para estatus social «Alto», «Medio» y «Bajo», respectivamente en ambos géneros de protagonistas. En los personajes secundarios, sin embargo, nos topamos con una peculiar diferencia: cuando los secundarios son de género femenino, lo más habitual es que tengan un estatus social «Alto», mientras que los secundarios masculinos tienen, por lo general en nuestro corpus, un estatus «Medio»: esta diferencia que coloca a los personajes femeninos en estatus más altos que los masculinos no era algo que nos esperábamos (considerando que investigaciones previas indicaban que los personajes masculinos solían ubicarse en estatus sociales más altos. Ver: 2.6.2.3., p. 130). Para los antagonistas, el estatus social más usual es el «Alto», aunque llama la atención que las antagonistas tengan una incidencia bastante mayor en el mencionado indicador. Esta es la primera variable en la que la tendencia se aparta un poco de lo tradicional.

Cuando pasamos a analizar el uso y dominio de los espacios (**V50-54**|ESPACIOS), que desde el punto de vista tradicional plantearía el binomio opuesto de hombre-externo/público y mujer-interior/privado, comprobamos que en nuestro corpus esta prescripción es, en general, exacta: si bien entre los protagonistas, la mayor parte de libros marcaron en el indicador «Ambos/Indiferente» y esto ya de por sí marca un rumbo de cambio, en el segundo lugar (la incidencia que más se repite luego de «Ambos/Indiferente») son los protagonistas los que usan y dominan el «Exterior o ámbito público» y las protagonistas las que se mueven y desempeñan en el «Interior o ámbito privado» (Ver: 3.2.9.2., p. 245). Este mandato social se hace más evidente en los personajes secundarios, que sí se ajustan al binomio mencionado líneas arriba, y no solo eso, sino que los secundarios femeninos tienen una ínfima representación en el «Exterior o ámbito público», que no llega ni al 5 % de incidencia. Finalmente, los antagonistas dominan claramente el espacio «Exterior o ámbito público», mientras que las antagonistas se mueven tanto en el interior como en el exterior de manera indiferente (indicador «Ambos/ Indiferente»), aunque le siguen de cerca las antagonistas que usan y dominan el «Interior o ámbito privado», con lo que confirmamos la validez en nuestro corpus del planteamiento de tradicionalidad propuesto al inicio de este párrafo.

Por último, nos encontramos frente a los tipos de personajes (**V69-73** | TIPO) y si existe una relación entre las funciones que estos cumplen y el género de protagonistas, personajes secundarios y antagonistas. Como es de esperarse, la mayoría de los protagonistas (ya sean de género masculino o femenino) cumplen el papel de «Héroe», aunque allí terminan las similitudes. La segunda tipología de personajes femeninos es la de «Donante», relacionada a lo femenino por representar una característica de entrega (Ver: 1.1.1.4. y 1.1.2.3.) y pasiva (Ver: 1.1.2.3. y 2.6.2.3., p. 132), mientras que la segunda tipología de personajes relevantes para los protagonistas masculinos fue la de «Auxiliar», que puede ser asociada tanto a

personajes femeninos como masculinos. No tiene mucho sentido detenerse en los papeles que cumplen los antagonistas porque evidentemente la mayoría será «Agresor o Malvado»; sin embargo, si miramos los papeles que cumplen los personajes secundarios en los libros de nuestro corpus, encontramos algo interesante: una equidad casi perfecta en las dos funciones dominantes de personajes: «Auxiliar» o «Donante», por lo que podríamos decir que en este tipo de personajes (los secundarios), no encontramos una separación por asociación de género en los indicadores de la variable en cuestión.

Como cierre de nuestro diagnóstico, tenemos el aporte de las variables complementarias y de percepción general de nuestro corpus. Si bien en variables anteriores cupo la posibilidad de una relativa equidad y balance en la representación de género, al mirar los libros como conjunto (y como se desprende de la mayor parte de los resultados de los cruces) nos encontramos con universos mayormente masculinos, de representaciones tradicionales y estereotipadas, en las que los narradores no responden positivamente frente a alteraciones de la norma¹⁵⁵, con más de la mitad de los libros desbalanceados en cuanto a presencia y relevancia de los personajes de ambos géneros en casi todas sus expresiones (entendiendo como “expresiones” los cruces realizados con **V75** | BALANCE).

Tenemos en primera instancia las tres variables complementarias de aventuras (**V65**), independencia y agencia (**V66**) y poder que ostentan los personajes (**V67**). En dos de estas tres variables: **V65** | AVENTURAS y **V67** | PODER, veremos que en más de la mitad de los libros los personajes masculinos tienen más aventuras y poder que los femeninos (Ver: 3.1.5.1. y 3.1.5.3.); pero no solo eso. Lo más dramático es que en estos mismos cruces tenemos que el indicador dominante («Los personajes masculinos tienen más [aventuras/poder]») supera enormemente a los casos en los que la situación es revertida («Los personajes femeninos tienen más [aventuras/poder]»): en el caso de **V66** | INDEP_AGEN, esta cifra supera en 12 veces la cantidad de libros en los que son los personajes femeninos los que viven más aventuras, mientras que en **V67** | PODER la diferencia es menor, pero de todas maneras registra una incidencia 4,3 veces mayor de libros en los que los personajes masculinos tienen más poder que los femeninos.

La **V66**, que lidia con la independencia y agencia que muestran los personajes masculinos y femeninos, resulta ser una excepción, pues son más los libros en los que «No hay particular diferencia» según el género de los personajes. No obstante, la cantidad de libros en los que «Los personajes masculinos tienen mayor independencia y agencia» es diez veces mayor a la de los casos con una situación opuesta («Los personajes femeninos tienen más independencia

¹⁵⁵ Comentarios «Negativos» ante personajes y acciones que se alejan de la norma, cuando la norma es lo estereotipado y aquello que tiende a lo tradicional, como hemos mencionado desde el inicio de esta sección.

y agencia»). Esta excepción, sin embargo, igual confirma la afirmación hecha en el párrafo anterior, que son los personajes masculinos los que suelen estar en el centro de la acción y de la toma de decisiones en los libros de nuestro corpus.

Con todo, y como hemos mencionado en los apartados correspondientes al cruzar estas cinco variables complementarias (especialmente en los cruces con **V74**|RYEG. Ver: 3.2.11.), la regla en los textos diagnosticados es que cuando «Los personajes masculinos tienen más [aventuras, independencia y agencia o poder]», la representación de género en cuanto a roles y estereotipos es casi siempre «Tradicional», en una ratio que se mide ya no en unidades, sino en decenas (10, 34 y 42 veces mayor en **V65**, **V66** y **V67**, respectivamente) ante los casos en que la representación en cuanto a RyEG es «No tradicional».

Por su parte, en los cruces hechos con **V75**|BALANCE encontramos el común denominador de una presencia «No balanceada» en los libros donde «Los personajes masculinos tienen más [aventuras, independencia y agencia o poder]»: en estos casos, el indicador mencionado supera al que representa la situación opuesta («Los personajes femeninos tienen más [aventuras, independencia y agencia o poder]») en una ratio en torno 16 veces más, lo que establece una clara línea de diagnóstico en favor de los personajes masculinos y sus aventuras, independencia y agencia o poder ostentado.

Cerramos el diagnóstico de los libros de nuestro estudio con un total de 3/4 libros analizados en los cuales se remiten a roles y estereotipos de género (indicador «Tradicional») para contar sus historias. Este porcentaje casi cuadruplica al de los libros en los que hallamos representaciones de tipo «No tradicional» en cuanto a RyEG, es decir, libros en los que se desafían estas prescripciones sociales. Por último, ante el balance en la presencia y relevancia de personajes en las historias como conjunto encontramos una repartición equitativa entre los libros que marcan en el indicador «Balanceado» y «No balanceado».

Todavía queda mucho camino por recorrer para lograr una representación más equitativa y balanceada de lo masculino y lo femenino en los libros de narrativa infantil, aunque desde ya se aprecia una leve tendencia a dejar de segregar por sexo las expresiones emocionales de los personajes masculinos y femeninos (**V25-29**), los comportamientos que llevan a cabo (**V30-34**), los roles que cumplen en los textos (**V35-39**) y el uso y dominio que hacen de los espacios (**V50-54**), como vimos en los párrafos anteriores que lidiaban con estas variables. Esta ligera desviación de la representación tradicional de género nos empuja a pensar que en el futuro quizá tengamos libros infantiles de mayor calidad y que ofrezcan una representación más balanceada y equitativa en la literatura.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN

En los dos primeros capítulos introdujimos las bases de nuestra investigación (los bloques de construcción) y explicamos la manera en que llevaríamos a cabo el estudio para diagnosticar la representación de género en los libros de narrativa infantil que se lee como parte de los planes lectores de primaria en Perú. Estamos hablando, por una parte, de la construcción de la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG) en libros de narrativa infantil, su utilidad y los marcadores identificados, y por otra, de la manera en que recolectamos y analizamos la información para llegar a los resultados que plasmamos en el Capítulo III (p. 150) de nuestra tesis.

Habiendo analizado los resultados de nuestra investigación en el capítulo anterior, ahora es el momento de ponerlos en contexto desde diversas perspectivas, correspondientes con los bloques de construcción mencionados en el párrafo anterior: desde los pilares teóricos hasta los estudios que precedieron al nuestro y cómo esta tesis aporta al campo de estudio de la literatura infantil. A continuación, pondremos sobre la mesa el diagnóstico propiamente dicho en relación con el método utilizado y las preguntas e hipótesis de investigación, y finalmente plantearemos las temáticas comunes que hemos hallado en nuestro estudio en torno a la representación de género proyectada en los libros de narrativa infantil analizados, de manera que podamos completar el panorama que se empezó a dibujar con los resultados en el capítulo anterior.

4.1. Recordando lo hallado (en el diagnóstico)

Empecemos, entonces, por recapitular los hallazgos del estudio: como primer gran rasgo del corpus estudiado, encontramos que la narrativa infantil de nuestro corpus, más allá del valor estético y la calidad literaria que sus elementos pueden aportar (o no), suele incluir perspectivas desiguales y desbalanceadas de género, que en algunos casos llegan a ser sexistas. Esta representación tradicional y desigual (con preeminencia de lo masculino) es transversal a los tres subcorpus (Ver: 3.3.), si bien se percibe una ligera tendencia a dejar atrás representaciones desiguales en cuestiones como el uso y dominio de los espacios, el estatus social de los personajes según su género, la manera en que los describe o los roles activos asociados a los personajes masculinos, y pasivos, a los femeninos. Cada una de estas características son variables de nuestra GRG y estos incipientes cambios apuntan a una asociación que se debilita en lo que respecta a divisiones según el género de los personajes en la literatura. No obstante, como ya mencionamos, es una tendencia aún muy pequeña

como para asumirla como el inicio de un cambio en el paradigma en la representación de género en los libros de narrativa infantil.

El segundo gran rasgo que encontramos en nuestros resultados fue la poca representación femenina en los libros del corpus. En tal sentido, la cantidad de libros en los cuales casi no existen personajes femeninos recurrentes supera la mitad del total (Ver: 3.1.3.1. y 3.1.5.4.). Pero no solo en la percepción general de los textos, sino que sucede lo mismo en los paratextos, tanto verbales como icónicos, en los que aquellos que cuentan con presencia femenina no llegan ni a la tercera parte de los libros (Ver: 3.1.2.). Esta cifra deja vislumbrar la tendencia androcéntrica que caracteriza la representación de género de nuestro corpus como conjunto y nos remite a la idea de que la subrepresentación femenina en los diversos productos culturales y en especial en los libros infantiles puede afectar negativamente las aspiraciones de las niñas durante la construcción de su identidad, así como las perspectivas que desarrollan a lo largo de la infancia y adolescencia sobre su lugar en el mundo, como ya habían propuesto investigaciones previas (Ellefsen, 2016; Moreno, 2000) y podemos inferir en la nuestra.

Un tercer hallazgo que previmos desde nuestras hipótesis y que se confirmó con los resultados es que el género de quien escribe un libro tiene una profunda influencia en la representación de género que proyecta en sus textos y que se evidenció en varios de los marcadores que la GRG presenta. Así, por ejemplo, las autoras tendían hacia el subgénero del realismo (el subgénero narrativo en el que encontramos menos representaciones tradicionales de género, como vimos en el capítulo anterior. Ver: 3.1.1.2.), mientras que los autores preferían refugiarse en la literatura tradicional y de refundición o histórica. En los paratextos verbales, esta diferencia según el género era incluso más evidente, en tanto los autores solían elegir personajes masculinos como protagonistas y en los títulos de sus obras, mientras que las autoras optaban más a menudo por protagonistas mujeres, aunque en sus títulos preferían no colocar nombres de personajes, quizá por una intuición que las lleva a pensar que con un personaje femenino en el título, alienarán a potenciales lectores de género masculino, un concepto habitual en la cosmovisión de tiempos pasados (Colomer, 1994; Díaz-Plaja, 2011a; Lynch, 2016).

En la misma línea, y prestando atención a la narración de los libros del corpus, las pocas veces en que un texto contaba con una narradora, siempre se trató de una autora quien la utilizaba (no hubo ningún autor que utilizó una narradora para contar su historia); o cuando un narrador hacía comentarios negativos ante personajes o acciones que desafían roles y

estereotipos de género (RyEG), el autor del libro en cuestión era habitualmente hombre¹⁵⁶, como sucede en *C23_Carmelizo aprende a volar*¹⁵⁷, por ejemplo, en el que se juzga mucho más duramente las imprudencias de adolescente que comete el personaje femenino de La Gofio que aquellas que comete el protagonista, Carmelizo, como si ella tuviera que ser más responsable que su compañero (sin que la responsabilidad fuera un rasgo de personalidad que distingue al personaje).

Las diferencias entre la forma de representar el género de autores y autoras también se hizo evidente en las variables complementarias de nuestra GRG: en todos los cruces correspondientes, cuando se trataba de un autor, los personajes masculinos tenían más aventuras, agencia e independencia y poder. Sin embargo, si se daba el caso de que no había particular diferenciación entre las aventuras o la independencia y agencia de los personajes masculinos y femeninos, lo más habitual era que la autora del texto fuera mujer. Caso similar se dio con las variables de percepción general: las autoras tienden más a desafiar RyEG en sus narraciones y a presentar libros con una presencia más balanceada de personajes masculinos y femeninos que los autores, como ya lo había hallado Weitzman (1972) en su investigación y que también encontramos en nuestro corpus. Si bien tanto autores como autoras siguen inclinándose por representaciones androcéntricas y tradicionales de género, las autoras integran libros y universos narrativos más equitativos y balanceados que los autores. Esto, al parecer, no ha cambiado mucho con las décadas.

Por último, y sumando las representaciones tradicionales y androcéntricas¹⁵⁸ que hemos descrito en los párrafos anteriores, con la ligera tendencia de la caracterización de personajes a dejar atrás representaciones determinadas por el género de los personajes, somos optimistas al proponer que, a través de la caracterización de los personajes, la narrativa infantil ha empezado a presentar universos menos desiguales y desbalanceados, en congruencia con la tendencia de la sociedad (Adukia *et al.*, 2021; McCabe *et al.*, 2011; Romero Oliva *et al.*, 2020), si bien estamos todavía al inicio del largo camino que esto supone.

¹⁵⁶ En el corpus, en 40/85 libros el narrador hacía comentarios negativos ante personajes o acciones que desafían RyEG. De estos 40, 26 fueron escritos por hombres (65 %).

¹⁵⁷ Al igual que en el capítulo anterior, cuando coloquemos ejemplos de los libros del corpus para ilustrar lo afirmado, los listaremos con el código asignado durante el análisis de las obras, de manera que podamos identificar a qué subcorpus pertenece cada uno y que esto ayude a visualizar las particularidades de cada cual. Para recordar: las letras que preceden al título de cada libro hacen referencia al subcorpus al que pertenece. Así, la letra “M” responde al subcorpus del Mercado, la “C” corresponde al subcorpus de la Crítica, y la letra “E” se refiere al subcorpus de Escuelas públicas (Ver: 2.4.2. para las características de cada subcorpus).

¹⁵⁸ Las representaciones androcéntricas, recordemos, tienden a lo masculino, como si la experiencia masculina fuera la medida de todas las cosas y encarnara la de toda la humanidad.

4.2. De lo leído

4.2.1. Aprendizaje social y modelamiento del género en la narrativa infantil

Los libros de narrativa infantil y los universos que se construyen en cada historia constituyen un objeto vicario del aprendizaje modelado mencionado por Bandura (1982): los personajes (sujetos) interactúan con su entorno (las situaciones que enfrentan) y los lectores y lectoras observan, a través de su lectura, las respuestas y consecuencias que cada acción conlleva y lo asimilan dentro de su proceso de modelamiento “en base a la información manifestada y protagonizada por los demás.” (Bandura, 2001, p. 68). En el caso de nuestra investigación, “los demás” son los personajes de los textos, cuyo desempeño en el universo narrativo construido en cada libro incluye patrones o modelos de género (Bussey y Bandura, 1999) sexualmente tipificados (Mischel, 1972), que en muchos casos son limitantes y estereotipados.

Los niños y las niñas, así, observan e interiorizan las representaciones de género (Fernández, 1987) y lo que ven que sucede en sus libros en ese y otros sentidos. Esto da lugar a un aprendizaje social indirecto que cumple con el esquema de discriminación, generalización e identificación de los modelos de género propuesto en Mischel (1972) y que también hallamos en nuestro estudio en la forma de las representaciones tradicionales y androcéntricas que, como ya hemos dicho, fueron la regla en nuestro corpus.

En tal sentido, los libros analizados presentan modelos tradicionales de género (Ver: 3.1.6. y 3.2.11.) que se agravan cuando el protagonista de una obra es de género masculino (Ver: 3.2.9.3.) y en muchas ocasiones, la respuesta a personajes y acciones que los desafían no son bien recibidos, como vimos en el capítulo III (Ver: 3.1.4.3., 3.2.4. y 3.2.10.4.). Con esto último vemos que se marca una línea más o menos clara de las expectativas sobre las conductas consideradas apropiadas para cada sexo (Freixas Farré, 2012) y que luego aportarán en el moldeamiento de la identidad (Subirats, 2013) y respuestas a futuro de los lectores y las lectoras (Barberá, 1998). Por ejemplo, si en más de la mitad de los libros de nuestro corpus las niñas perciben que son los personajes masculinos quienes tienen el poder o quienes viven más aventuras, podrían asumir que es así como funciona el mundo: que ellos toman las decisiones y actúan mientras ellas quedan relegadas, a merced de las acciones y decisiones de ellos. Ejemplos de esto encontramos en *E32_Conversando en familia*, donde son por lo general los personajes masculinos quienes tienen la última palabra en el hogar (ellos tienen mayor poder), o en *C08_A la vuelta del mundo*, libro en el cual encontramos que los coprotagonistas son de género masculino, y los pocos personajes femeninos que aparecen se encuentran en los lugares a los que llegan y se perfilan como sus intereses amorosos (los hombres tienen más aventuras).

4.2.2. La narrativa infantil en la construcción del imaginario colectivo

En nuestra investigación hemos analizado libros de diversos subgéneros narrativos, cada uno de los cuales parte desde distintas formas de ver la vida y de estar en el mundo y que constituyen introducciones a diferentes imaginarios colectivos, ya sean del contexto inmediato del lector/a o ajeno a él/ella, aunque familiar en algún sentido. En cada uno de los textos se presenta un universo narrativo que ha de corresponderse hasta cierto punto con el que conocen los/as jóvenes lectores/as (Colomer, 1994), pues si no, se pierde el elemento de empatía e identificación, extraviando, quizá, el interés de quien lee.

Entre los textos analizados tenemos historias que comparten la narrativa ancestral o folclórica del Perú y el mundo, que transmiten una cosmovisión común de civilizaciones cercanas como los pueblos andinos (*E03_Cuentos de los Andes*) y amazónicos (*C06_Churi*) del Perú, lejanas como la griega (*M15_Mitos griegos*), o particulares de un pueblo originario peruano (*E04_Fidoma y el bosque de estrellas*)¹⁵⁹. Este tipo de narraciones fue más común en el subcorpus de la Escuela, y en el análisis encontramos que, en general, tienden a representar un universo más masculino y tradicional, en tanto se basan en relatos patrimoniales de los pueblos, que a menudo tienen valores y realidades distintas a las actuales, si bien habitualmente los/as autores/as hacen paralelos con historias contemporáneas, de manera que los lectores y lectoras se pueden identificar desde la dimensión afectiva de la literatura. De no ser así, queda a responsabilidad del mediador/a acometer este debate para conseguir una lectura más significativa para el estudiantado y que enriquezca su visión del mundo a través de conocimientos y conductas (García de la Concha, 2002) que se pueden construir a partir de lo leído. Sucede algo similar con los libros que en nuestro corpus narran desde una perspectiva histórica, pues rescatan y tratan de acercar formas de ver y de estar en el mundo que responden a un tiempo distinto, generalmente desde la aventura para mantener el interés y la tensión narrativa, y que instan a quien lee a cuestionar y establecer paralelos con su propio imaginario social y cultural.

Más numerosos en nuestro corpus de estudio (más de la tercera parte de los textos) y cercanos a los y las lectoras son los libros cuyas historias toman lugar en el presente y narran desde una experiencia de vida próxima al niño/a (libros del subgénero realista sobre todo). Estas obras son las que ofrecen modelos más directos y afines a sus vivencias y que les sirven como guías más claras de socialización cultural, así como de interpretación del mundo (Haruna-Banke & Banke, 2017), las cuales les permiten asimilar con mayor facilidad los saberes culturales de su entorno, pero que también condicionan cómo asumen

¹⁵⁹ Las fichas de los libros mencionados pueden hallarse en el ANEXO V (p. 394).

y reproducen el género. Los libros de corte realista, no obstante, son los más balanceados y equitativos, como por ejemplo *M11_Cupido es un murciélago*, donde encontramos personajes de ambos géneros y que no tienen funciones o comportamientos segregados. Estos libros ofrecen una mayor flexibilidad en lo que respecta a roles y estereotipos de género y los desafían más a menudo, como sucede en *M10_Pateando lunas*, donde la protagonista quiere ser delantera de fútbol, por ejemplo. Esto se debe, quizá, a que los relatos de este subgénero forman parte de un imaginario social moderno, encaminado hacia la equidad y a formas contemporáneas de entender y navegar el mundo, de lo cual encontramos otro ejemplo en *C09_Un manantial en el desierto*, libro en el cual se hace un paralelo entre el mundo animal y humano y el efecto que el segundo tiene en el primero (una visión ecologista y conservacionista, muy asentada en el pensamiento del s. XXI).

Complementando la manera en que los textos introducen a los jóvenes lectores y lectoras en el imaginario colectivo a partir de representaciones a menudo metafóricas en este caso, encontramos los libros que narran desde lo fantástico. Estas historias suelen ayudar a quienes leen a comprender la manera en que se organiza la sociedad (como *C05_El gran escape*, en donde el zoológico está estratificado como la sociedad humana) e internalizarlo o asumirlo desde un punto de vista crítico, de perpetuación o discusión de los esquemas propuestos, que linda con una dimensión ético-filosófica de interpelar la literatura al reflexionar y comparar los propios valores y creencias con los de las narraciones. Así, nos encontramos, por ejemplo, con libros como *M03_El día en que Edu se convirtió en cucaracha*, en el cual, a través de una reinención de *La metamorfosis* de Kafka, el lector cuestiona las dinámicas escolares y los efectos que estas tienen en los/as estudiantes, o en *E26_Un señor del Planeta Verde*, en el que vemos desde los ojos de alguien de fuera (un extraterrestre) la importancia de cuidar nuestro planeta y las consecuencias que puede tener el no hacerlo.

4.2.3. El papel de la narrativa infantil en la perpetuación del sexismo y los roles y estereotipos de género

Abordaremos el ejercicio de hablar del papel de la narrativa infantil en la perpetuación del sexismo y los roles y estereotipos de género haciendo memoria de lo que estos son y lo que implican. Estamos hablando de construcciones culturales que constituyen retratos fijos de cómo son y cómo deben actuar hombres y mujeres en una sociedad en particular, con lo que pueden limitar o condicionar el desarrollo afectivo e intelectual de niños y niñas cuando se asimilan y se ponen en práctica estas preconcepciones, repitiéndolas y perpetuándolas (Ver: 1.1.2.3.). Así, los RyEG que se reproducen en la narrativa infantil contribuyen a afirmar dichas ideas cuando los personajes también actúan de acuerdo con las normas y

prescripciones sociales de género, las cuales determinan ciertas maneras de pensar, sentir y desenvolverse en la sociedad retratada. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en el libro *M22_La oleada*, que inicia con el protagonista y su amada, a quien trae para “mostrársela” a su padre, el cual responde “Ve y devuélvela adonde pertenece.” (Thieroldt, 2017, p. 14), como si fuera un objeto. Pero las normas y prescripciones tradicionales de género que se reproducen en este texto permean en los demás personajes, como vemos en esta escena:

—Desdicha y desunión es lo que he traído a tu hogar —le dijo ella a Bagris luego de que el rey se marchó con Hecturión.

—¡Jamás! —le contestó Bagris.

Aliviada, guardó silencio y empezó a recordar el comienzo de su historia... (Thieroldt, 2017, p. 15)

Si bien esta historia se encuadra en una reinención de la trama y personajes homéricos (con la cosmovisión que conlleva), la representación de género que se proyecta es la de un patriarca para quien lo femenino es irrelevante, inferior, de quien puede hablar como si fuera un objeto, así como de un personaje femenino sin agencia ni voluntad, cuyo bienestar pasa por la aprobación de su interés amoroso. Sin mencionar que su primera reacción es la de guardar silencio y reflexionar (algo tradicionalmente asociado a lo femenino). De no tener un mediador o una mediadora que ponga esta escena en contexto crítico para su estudiantado, el mensaje que comunica seguirá siendo uno tradicional, desigual y androcéntrico.

Pero adentrándonos en el ámbito no solo de la recepción de las lecturas literarias infantiles —es decir, cómo afecta a los lectores y las lectoras directamente—, sino trascendiendo al entorno de la didáctica, la literatura infantil cumple, entonces, ciertas funciones y adquiere unas dimensiones particulares (Ver: 1.1.3.2.): desde las puramente cognitivas como el aprendizaje de las estructuras narrativas o el enriquecimiento del caudal lingüístico, hasta lo afectivo y sociocultural, que transmite modelos con los cuales los lectores y las lectoras se identifican e incorporan en su personalidad y forma de desempeñarse. A través de sus libros, los niños y las niñas adquieren claves sobre las interacciones sociales (lo que se espera de ellos y de ellas) o de aquello a lo que pueden aspirar a partir de los modelos encarnados por sus personajes y universos retratados, cerrando así el círculo de la reproducción y perpetuación de RyEG. Esto último lo vimos en libros como *M09_Juan Chichones*, en el cual, siendo un libro que en general desafía RyEG, las mujeres adultas que no eran personajes recurrentes se representaban en ocupaciones tradicionales como ama de casa, enfermera, profesora, etc. Con nuestro diagnóstico, como hemos mencionado antes, apuntamos a una toma de conciencia de este aspecto, de manera que se pueda abordar de

manera crítica a través de la elección de los libros por un lado, y del trabajo del mediador o mediadora por otro, en el que se anima el reconocimiento y el cuestionamiento de estos modelos en los jóvenes lectores y lectoras.

Dentro de esta observación, hallamos que en muchos de los libros (aunque no en la mayoría, afortunadamente) los personajes masculinos tienden a tomar el centro de la acción y dejar atrás a los femeninos, como ya habían observado otras investigaciones en el pasado (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Turin *et al.*, 1998; Weitzman *et al.*, 1972), en una propuesta obsoleta y digna de las más rancias películas de acción de Hollywood. Así, por ejemplo, en el libro *C18_Juan Osito en el Valle de las Serpientes*, el protagonista, pese a ser un niño todavía, le da órdenes a su mamá y la salva del peligro, físicamente poniéndola detrás de él en más de una ocasión.

Desafortunadamente, en el otro lado del campo, nuestro diagnóstico evidenció lo que ya habían hallado casi todas las investigaciones previas en torno a la abrumadora tendencia hacia lo tradicional de los libros infantiles (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Colomer, 1994; DeWitt *et al.*, 2013; Diekman & Murnen, 2004; Kolbe & La Voie, 1981; McCabe *et al.*, 2011; Weitzman *et al.*, 1972) y “la permanencia de un modelo de socialización y de aprendizaje literario fuertemente deudor de la concepción tradicional masculina.” (Colomer & Olid, 2009, p. 58), que asocia lo masculino con la acción y el progreso y lo asume como modelo paradigmático, confiriéndole, por ejemplo, una mayor capacidad de agencia¹⁶⁰ o más aventuras (Hidalgo Márquez, 2016; Weitzman *et al.*, 1972).

Por el contrario, en los personajes femeninos de nuestro corpus dominaron características tradicionales ligadas a la comunalidad (Kite *et al.*, 2008; Olsson & Martiny, 2018) como el cuidado de los otros y la demostración del afecto o la entrega y empatía (Ver: 3.1.3.2, 3.1.3.4. y 3.1.3.6.), tanto en nuestra investigación como en la Chick&Corle (2012) y Chick, Slekar&Charles (2010). Un pequeño ejemplo de esto lo encontramos en el libro *E19_Mi querido planeta*: uno de los cuentos que compone el libro tiene por protagonistas a un gusano (caracterizado como masculino) y una flor (caracterizada como femenina): el gusano pasa hambre porque no llueve y la flor se sacrifica a sí misma para que el gusano se alimente. Muere alegre.

Otro ejemplo de los modelos tradicionales que se perpetúan en los libros lo hallamos en coincidencia con Weitzman *et al* (1972), donde más a menudo que no las niñas presentes en las ilustraciones llevan vestimenta limitadora, que alude a estereotipos de género (como faldas, tacones y vestidos), lo cual termina por determinar que muchos de estos personajes

¹⁶⁰ Recordemos que solo en 4 de los 85 libros tuvimos a personajes femeninos con mayor independencia y agencia que los masculinos (Ver: 3.1.5.2.).

no pudieran desenvolverse con la misma libertad que los hombres, como sucede en el libro *C11_El álbum de la abuela Margarita*, en el cual el personaje secundario de Catalina quiere jugar en el jardín con Benjamín (el protagonista) pero no puede porque se ensuciaría su vestido de fiesta. Este tipo de sutiles perpetuaciones de RyEG siguen determinando algunas de las interacciones en los patios de juego de las escuelas de la actualidad (Yllanes Nauca, 2018), que restringen los juegos de los que pueden participar las niñas (Saldaña Blasco, 2018) y los consecuentes espacios que pueden ocupar (centro-niños/periferia-niñas). Si las jóvenes lectoras también ven retratados en sus libros estas convenciones, pueden terminar asumiéndolas como naturales e inevitables, limitando de esta manera los espacios de aprendizaje, de juego y de convivencia a los que se acercan.

4.3. De las piezas del rompecabezas (de nuestra investigación)

Dado que los materiales didácticos como los libros de narrativa de los planes lectores escolares promueven también modelos sociales, los responsables de producirlos y elegirlos (profesorado, padres y madres de familia, responsables editoriales, autores y autoras, etc.) han de ser críticos y abiertos a las influencias que pueden contribuir a una formación más integral y equitativa para el estudiantado en lugar de asumir que los valores y conocimientos que en muchos casos practican y transmiten son inalterables en el tiempo.

En última instancia, y como vimos en el breve repaso por los resultados de nuestra investigación páginas arriba (Ver: 3.4.), la GRG nos ha permitido diagnosticar la representación de género proyectada en los libros del corpus. Asimismo, con su respectiva validación por revisores externos como exige la metodología de análisis de contenido, hemos podido establecer que nuestra herramienta es también reproducible (Ver: 2.7.2.), de manera que su utilidad puede trascender el ámbito académico y ayudar a elegir mejor los libros que leen los niños y las niñas en la escuela, tomando la perspectiva de género como un criterio adicional a los ya conocidos de calidad literaria, la temática abordada y su tratamiento, el lenguaje utilizado y la estructura narrativa, la construcción del universo y los personajes, etc. (Ver: 1.1.4.3. y 1.1.4.5. para mayor desarrollo al respecto).

4.3.1. Vacinando el techo: sobre el método utilizado

Para iniciar este apartado, recordemos los puntos clave del método que utilizamos para el diagnóstico de nuestro corpus. A razón del tipo de análisis que decidimos hacer para nuestro estudio, optamos por el análisis de contenido, tras lo cual creamos la GRG (Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género en libros de narrativa infantil), con la que

construimos un estudio descriptivo y transversal de metodología cuali-cuantitativa (análisis cuantitativos de variables cualitativas). Con el cuestionario generado a partir de la grilla (Ver: 2.6.2.) en mano, llevamos a cabo la codificación de cada uno de los 85 libros de nuestro corpus. En esta etapa leeríamos tres veces cada uno de los textos para poder concentrarnos en una forma diferente de leer en cada ocasión¹⁶¹. La codificación resultante nos deja, entonces, con el conjunto de datos (en la forma de variables y sus respectivos indicadores) que nos permitirán hacer el análisis estadístico y de cruce de variables.

Visto en retrospectiva, creemos que el método nos fue muy útil para el diagnóstico general de la representación de género en los libros por lo minucioso de la sistematización de los marcadores identificados en la GRG; sin embargo, sentimos que algunos de los apartados más complejos se hubieran beneficiado de un análisis cualitativo complementario (quizá un estudio de caso para algunos de los libros, por ejemplo, como hicieron Weitzman *et al* (1972) en su momento) al análisis de contenido. No obstante, nuestro diagnóstico nos ha permitido percibir y codificar percepciones generales en torno a la representación de género, así como tendencias particulares en los diversos marcadores planteados por la grilla. Empero, debido al gran número de indicadores en algunas de las variables y lo relativamente pequeño del corpus, en muchos casos no pudimos aplicar de manera tan precisa las pruebas estadísticas de dependencia entre variables; y es que, para que una prueba estadística sea completamente precisa (ya sea chi-cuadrado o Fisher), es necesario garantizar un nivel de confianza del 95 %¹⁶², lo cual no fue posible en muchos casos debido a la cantidad de indicadores con respecto al tamaño de la muestra (el corpus). Esto supuso una limitación para nuestro trabajo, pero no lo sería si la muestra hubiera sido más amplia.

Con respecto al tipo de variables, una dificultad que hallamos pero que creemos que es inevitable fue la de las variables de respuesta múltiple, puesto que estas no facilitan la aplicación de pruebas estadísticas como chi-cuadrado en tanto el universo analizado es mucho más amplio¹⁶³. En este sentido, quizá las variables de este tipo (la tercera parte de las variables de la categoría de Caracterización de personajes y dos de las tres variables que lidian con el lenguaje utilizado por el narrador de las historias) merecerían un análisis aparte, de tipo cualitativo, para complementar los resultados cuantitativos obtenidos.

¹⁶¹ Primero, en los elementos extratextuales y paratextos; a continuación, en la historia narrada y los personajes, y finalmente, en verificar lo hallado y poner en perspectiva lo percibido con respecto a la representación de género en cada uno de los libros leídos como conjunto.

¹⁶² Es decir, que las relaciones que se evidencian en el p -valor arrojado por la prueba estadística (recordemos que la relación entre dos variables solo es significativa si $p < 0,05$) siempre serán las mismas en el 95 % de los casos.

¹⁶³ Recordemos que, en las variables de elección múltiple, el universo de respuestas sobre el cual se aplican las pruebas estadísticas no es el mismo que el total del corpus ($N=85$), sino que estas se multiplican por cada respuesta codificada, lo que implica que los porcentajes de respuestas obtenidas siempre superarán el 100 %.

De replicar un estudio como el de nuestra tesis, convendría plantear los indicadores de la manera más concisa posible: a menos indicadores, más precisión de los resultados. Esto, claro, a menos que se tenga un corpus realmente grande, de manera que la cantidad de indicadores no suponga comprometer el nivel de confianza del 95 % en las pruebas estadísticas que establecen la relación de dependencia entre las variables trabajadas.

Un último obstáculo que tuvimos que superar sobre la marcha fue el de la codificación de más de un personaje de cada tipo en los libros. Recordemos que en nuestra grilla teníamos la posibilidad de analizar más de un protagonista y más de un personaje secundario. Cuando llegamos al análisis estadístico (y ya habíamos hecho la codificación de los 85 libros), encontramos una aparente duplicación de protagonistas y personajes secundarios que nos impedía hacer los cruces correspondientes. Fue necesario repensar la forma de presentar los datos de manera que pudiéramos obtener los resultados reales; es decir, los resultados de todos los personajes etiquetados como Protagonistas (P1+P2) y como Personajes secundarios (PS1+PS2), y optamos por trabajar sobre 170 “casos” (recordemos que cada libro es un caso), que correspondían a los 85 casos de los libros analizados, por duplicado, de manera que “Protagonista 2” y “Personaje secundario 2” (donde los hubiera) se pudieran contabilizar y así obtener los resultados exactos y totales de los personajes analizados.

Finalmente, es necesario apuntar que un análisis y diagnóstico como el que realizamos en nuestro estudio ha permitido obtener una valiosa comprensión de la materia estudiada, pero, al tener que ser “hecha a mano”¹⁶⁴, esto limita la cantidad de material que se puede codificar y diagnosticar (o el costo que supondría hacerlo en una muestra más amplia), sin mencionar los inevitables prejuicios de cada codificador/a¹⁶⁵. En tal sentido, convertir la GRG en una herramienta automatizada (similar a la que crearon y utilizaron Adukia *et al* (2021) recientemente) permitiría estandarizar las percepciones y lograr una reproducibilidad no solo Medio alta, sino Muy alta (Ver: 2.7.2. para recordar la prueba de reproducibilidad a la cual se sometió la GRG) y así obtener resultados incluso más confiables, de los cuales se podrían extraer conclusiones más generalizables para tomarlas como punto de partida en la elaboración de herramientas, técnicas y políticas de selección de planes lectores, así como de capacitaciones en torno a la importancia del tema y la consecuente toma de conciencia y de decisiones al respecto.

¹⁶⁴ Esto es, que cada libro tiene que ser leído y codificado por una persona antes de ingresarlo al programa informático que permite el análisis estadístico que arroja los resultados sobre los cuales se hace el análisis.

¹⁶⁵ Esto se notó en la prueba de validez y confiabilidad realizada con revisores externos, que arrojó como resultado que la herramienta tenía una reproducibilidad medio-alta en lugar de muy alta (Ver: 2.7.2.).

4.3.2. Re-corriendo la hoja de ruta (objetivos, hipótesis y preguntas)

Antes de plantearnos cómo funcionó nuestro diseño de investigación con respecto a lo analizado y lo hallado, es preciso hacer memoria de qué buscábamos al inicio de este viaje. Cuando empezamos a esbozar lo que queríamos lograr con nuestro estudio, teníamos un solo objetivo principal, que se ramificó en diversos objetivos específicos (Ver: 2.2.2.). Estos objetivos específicos (OE) los traducimos en una serie de hipótesis de investigación y las respectivas preguntas (Ver: 2.2.3.) que permitirían probarlas (o refutarlas). Así, todo el diseño del estudio buscó responder las preguntas para probar las hipótesis y, de esta manera, alcanzar los objetivos propuestos.

En tal sentido, el objetivo general (OG), “Hacer un perfil diagnóstico de la representación de género en los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los diversos planes lectores de primaria en Perú” (Ver: 2.2.2.1., p. 91) fue siempre el faro que guio nuestra investigación, por lo que logramos cumplirlo a cabalidad. Para ello creamos los objetivos específicos (Ver: 2.2.2.2.), el primero de los cuales consistía en desarrollar una herramienta diagnóstica adecuada, con marcadores de representación de género fácilmente reconocibles y que permitieran identificar los modelos que se proyectaban en los libros de narrativa infantil que se leían en los planes lectores escolares peruanos. Esta herramienta (Ver: ANEXO III, p. 383) ha resultado ser el aporte más valioso de la tesis en tanto se trata de un instrumento reproducible que se puede aplicar a otros grupos de libros con el mismo fin que el planteado en nuestra tesis: el hacer un diagnóstico de la representación de género en libros de narrativa infantil.

Habiendo leído y codificado los 85 libros de nuestro corpus con la GRG, pudimos aplicar el análisis estadístico correspondiente para poder cumplir el OE2 y el OE3, que eran identificar tendencias en la forma en que se representa el género y elaborar perfiles de representación de género de cada uno de los subcorpus, respectivamente. Puesto el resultado en líneas generales: la tendencia del corpus se inclinaba hacia lo tradicional y desbalanceado en favor de la representación masculina (Ver: 3.4.). Con respecto a los subcorpus, los libros que formaban parte del de la Crítica planteaban una representación más tradicional y desigual, mientras que los del subcorpus del Mercado fueron los que más desafiaron RyEG (Ver: 3.3.).

Finalmente llegamos al OE4, que es lo que estamos haciendo precisamente en este Capítulo: el discutir lo hallado, plantearnos los posibles impactos que esta representación de género puede tener en la formación de la identidad de los niños y las niñas en edad escolar, además de visualizar los modelos de género ofrecidos en los libros de plan lector.

En este último sentido, nuestra investigación arrojó modelos más limitados para ellas, aunque también bastante rígidos para ellos en cuanto a roles y estereotipos.

Con los objetivos bien trazados y habiendo establecido que sí los cumplimos a lo largo del análisis y diagnóstico del corpus de libros estudiado, podemos concentrarnos en las cuestiones más concretas, plasmadas en las hipótesis y preguntas de investigación. Recordemos que en el Marco metodológico (CAPÍTULO II, p. 78) hicimos un esbozo de lo que más nos interesaba encontrar en el diagnóstico de los libros de nuestro corpus y qué esperábamos hallar. Así, planteamos once hipótesis y sus respectivas preguntas de investigación, a partir de las cuales diseñamos gran parte de los cruces de variables que arrojarían los resultados expuestos en el CAPÍTULO III. Análisis (p. 150).

Establecimos, entonces, cada una de las once hipótesis y preguntas de investigación a partir de la organización de las categorías que componen nuestra GRG¹⁶⁶, de manera que se correspondan con el orden de los resultados obtenidos y presentados en el mencionado CAPÍTULO III. Ocho de las once hipótesis probaron ser correctas cuando respondimos a sus preguntas de investigación, una resultó parcialmente acertada y dos fueron refutadas, con lo que podemos decir que en general nuestras hipótesis eran certeras y la herramienta mostró ser útil para el diagnóstico de la representación de género proyectada en los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores de primaria en Perú que buscábamos en nuestro estudio.

En tal sentido, pudimos comprobar que nuestro corpus tiende a una representación tradicional y desigual del género (HP1 y PI1. Ver: 3.4.) en favor de lo masculino, con una dramática subrepresentación de la mujer (HP2 y PI2. Ver: 3.1.3.1.). Estas dos comprobaciones son coherentes con la mayoría de los estudios previos en torno a la representación de género en la literatura infantil (Andrade Benavides, 2016; Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Moreno, 2000; Paynter, 2011; Weitzman *et al.*, 1972) y creemos que se da por el sesgo androcéntrico de la sociedad (que afortunadamente está cambiando), en el que se valora lo masculino (lo activo, productivo, etc.) y se presume que la experiencia del sujeto masculino es representativa de la de toda la humanidad (recordemos a Leguin (2017) y sus supuestos indiscutidos), mientras que la perspectiva y experiencia femenina son excluyentes.

En la misma línea de subrepresentación femenina y en conformidad con las investigaciones previas (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Colomer, 1994; Cromer & Turin, 1998;

¹⁶⁶ Haciendo memoria de las cinco categorías de la GRG, tenemos: (1) Elementos Extratextuales, (2) Paratextos (icónicos y verbales), (3) Caracterización de los personajes, (4) Narrador, (5) Variables complementarias y de percepción general.

McCabe *et al.*, 2011; Weitzman *et al.*, 1972) podemos ubicar a los paratextos verbales e icónicos de nuestro corpus, en los que los personajes masculinos son enormemente más mencionados en los títulos y más retratados en portadas (HP6 y PI6. Ver: 3.2.5. y 3.2.7.) e ilustraciones interiores que los femeninos (HP7 y PI7. Ver: 3.2.5. y 3.2.7.) y que esta diferencia de presencia puede llegar a ser once veces mayor (Weitzman *et al.*, 1972), aunque en nuestra investigación no llegó a ser de más del cuádruple de personajes masculinos que femeninos retratados.

De igual manera, notamos que los/as autores/as de nacionalidad peruana se apoyaban más en RyEG, además de presentar universos narrativos más desbalanceados que los/as autores/as no peruanos (HP5 y PI5. Ver: 3.2.4.). En consonancia con lo desarrollado desde el CAPÍTULO I, propuestas narrativas como las de más del 80 % de los libros de autores/as peruanos/as (frente a menos del 60 % de los/as no peruanos/as, que igual es un número alto, aunque menor) responden en gran medida a los procesos de socialización del que son parte los niños y las niñas (peruanos/as, en este caso), además de al tejido social del Perú, que tiende hacia lo tradicional¹⁶⁷.

Habiendo dejado atrás aquello que se encuentra fuera de los límites de las narraciones (los elementos extratextuales y paratextos), nos adentramos en las hipótesis que lidian con las historias propiamente dichas y la caracterización de los personajes de los libros analizados. Tenemos, así, HP8 y HP9 y sus respectivas preguntas de investigación: la primera de las cuales que lidia con la representación de los personajes femeninos en los textos. A lo largo de nuestro diagnóstico, los personajes femeninos estuvieron más sujetos que los masculinos a roles y estereotipos, como habíamos hipotetizado desde el inicio. Este hallazgo se engarza con lo arriba mencionado (y desarrollado en varios de los apartados del CAPÍTULO III. Resultados y análisis) en torno a la subrepresentación de la mujer, desde el punto de vista de los modelos ofrecidos a los lectores y las lectoras, siendo los modelos masculinos los que ofrecen mayor variedad.

La HP9, por su parte, se refiere a los personajes secundarios, los cuales inevitablemente son menos desarrollados que los y las protagonistas. Mientras que las personas que escriben los textos (autores/as) concentran su máxima atención en el desarrollo de los personajes principales, a menudo sucede que en el perfilado de los personajes secundarios, las esquinas quedan sin pulir (Ver: 3.2.9.): en términos de desarrollo de personajes, los secundarios tienden a ser más planos, mientras que los/as protagonistas tienen mayor profundidad, y esto resulta (en nuestro corpus, al menos) en que los autores y las autoras se apoyan en roles

¹⁶⁷ Por ejemplo, casi el 90 % de los/as peruanos/as se identifica como católico o evangélico según el último censo del país, lo cual puede darnos una idea de los valores que se estiman en el país.

y estereotipos para poner a los personajes secundarios sobre el papel, a menudo en roles arquetípicos, ya inscritos en el imaginario del lector modelo.

La última hipótesis que con nuestro diagnóstico probamos acertada fue HP11, en torno al efecto que la mayor presencia femenina en un libro hace que la historia contada se sujete un poco menos a RyEG y sea más balanceada. Esta hipótesis la planteamos a partir de lo leído en investigaciones previas, y en nuestro análisis encontramos lo mismo que McCabe (2011), Chick & Corle (2012) y Chick, Slekar & Charles (2010): que los libros con mayor cantidad de personajes femeninos en títulos, narraciones e ilustraciones son más balanceados y equitativos, además de apoyarse menos en RyEG. Este hallazgo nos permite afirmar la importancia de tomar en cuenta la perspectiva de género en la elección de textos para lecturas del plan lector escolar. Y vamos más allá: nos muestra lo necesario que es tener en cuenta la perspectiva de género desde la concepción y edición de los libros, es decir, que esto llegue a los ojos de las casas editoriales y a los lápices (o teclados) de quienes escriben literatura para el público infantil.

No obstante, nuestra investigación también refutó parcialmente una de las hipótesis (HP4) y completamente dos de ellas (HP3 y HP10). La hipótesis parcialmente rechazada fue HP4, en cuya pregunta de investigación (PI4) planteábamos que la edad a la que se dirigen los libros y el subgénero dentro del que se inscriben afectan la representación de género proyectada. En el primer caso, nuestra idea surgió a partir de lo propuesto por Colomer (1994), de que los personajes femeninos van desapareciendo a medida que aumenta la edad a la que se dirigen los libros y que los RyEG también se hacen más pronunciados en este sentido. Nuestro diagnóstico confirmó que, en efecto, el desbalance en la presencia de personajes masculinos y femeninos crecía en favor de los personajes masculinos con la edad a la que se dirigen los libros (Ver: 3.2.2.); sin embargo, encontramos que este factor no tiene un efecto directo en la representación en cuanto a RyEG, pues en el único rango de edad en que percibimos una ligera desviación en la tendencia hacia lo tradicional fue en los libros dirigidos a lectores/as de 10-11 años, lo cual nos deja ver la transversalidad de la representación de género proyectada en los libros del corpus.

En el caso del efecto que el subgénero narrativo tiene en la representación de género proyectada, sí confirmamos que nuestra hipótesis de que los libros de narrativa histórica, así como los de literatura tradicional y de refundición (Ver: 2.6.2.1., p. 113), presentarían universos desbalanceados y modelos mucho más tradicionales que la literatura de los subgéneros realista o fantástico (Ver: 3.2.3.). La literatura realista fue la que, en nuestro corpus, se permitió desafiar más los RyEG y presentar universos más equitativos a los/as jóvenes lectores/as.

Finalmente, dos de nuestras hipótesis fueron refutadas: tanto HP3, que lidiaba con los perfiles de cada subcorpus y la tradicionalidad que cada uno transmite, como HP10, en la cual hablábamos de los rasgos de personalidad y su asociación con el género de los personajes. La evidencia que nos llevó a rechazar HP3 nos sorprendió cuando elaboramos los perfiles de cada uno de los subcorpus analizados (Ver: 3.3.): en nuestra hipótesis considerábamos que el subcorpus de Escuelas públicas proyectaría modelos más tradicionales y desbalanceados, mientras que el subcorpus de la Crítica sería el que apuntara a una representación más equitativa de género. Sin embargo, en el diagnóstico final resultó que los libros del Mercado fueron los más balanceados y equitativos, mientras que los de la Crítica fueron los que presentaron universos más masculinizados, y que al mismo tiempo se apoyaron más en RyEG para contar sus historias, si bien los modelos tradicionales ofrecidos en el subcorpus de las Escuelas públicas eran más dramáticamente evidentes (como podemos recordar de algunos de los ejemplos presentados en 3.3.1.).

Por último, HP10, la hipótesis rechazada que quizá nos descolocó más en el sentido positivo del término fue que en los libros del corpus los rasgos de personalidad no parecían asociarse a uno u otro género como habíamos pensado originalmente: los más repetidos eran similares para protagonistas masculinos y femeninos, si bien los personajes masculinos tendían un poco más a características asociadas a ser valiente o independiente, como corresponde al paradigma habitual de héroe (que coincide también con el ideal de hombre en la cultura popular). Con esto último podemos darnos cuenta de que las hipótesis rechazadas son también fuente de análisis y aprendizaje, pues es sobre todo a partir de esta hipótesis refutada que planteamos el inicio del cambio en la representación desigual y desbalanceada del género en los libros de narrativa infantil que se leen como parte de los planes lectores peruanos, si bien siguen proyectando modelos fuertemente apoyados en roles y estereotipos, con una notoria subrepresentación femenina.

4.4. “Niños por aquí, niñas por allá”: de la diferenciación por género en la narrativa infantil leída en planes lectores de primaria en Perú

A partir de los hallazgos de nuestro estudio y pensando en retrospectiva en todos los componentes teóricos y metodológicos desarrollados, nos será útil debatir lo hallado desde diversos puntos de vista, como la presencia y relevancia de los personajes, los roles y estereotipos que reproducen, los personajes femeninos y masculinos o la representación neutral de género en nuestro corpus. En cada aspecto debatiremos las manifestaciones más relevantes en lo que respecta a la representación de género en los libros diagnosticados de nuestro corpus.

4.4.1. Presencia y relevancia de los personajes femeninos

Como ya hemos visto en los apartados anteriores, en el corpus hay una severa subrepresentación de personajes femeninos, y, más a menudo que no, se acercan a representaciones tradicionales de género; especialmente en los personajes secundarios. En este sentido, tanto nuestra investigación como las previas han proporcionado pruebas irrefutables de esta situación. Tan solo en la cantidad de protagonistas masculinos y femeninos encontramos una relación de 3:2, respectivamente, en libros europeos considerados de calidad¹⁶⁸ (Colomer, 1994; Cromer & Turin, 1998), una diferencia de 2:1 en un estudio de gran envergadura¹⁶⁹ como el de McCabe *et al* (2011) o con libros para niños más pequeños (Chick *et al.*, 2010). No obstante, en investigaciones más antiguas como la de Weitzman *et al* (1972) la brecha entre protagonistas masculinos y femeninos se amplía a 5:3, respectivamente, y llega a una relación de 11:4 cuando hablamos de la investigación de libros para los últimos grados de primaria que hicieron Chick&Corle (2012). Todos estos números son similares —aunque menores— a los que encontramos en nuestro corpus, cuyo resultado coincidió con el de un estudio reciente de libros infantiles españoles (Fernández de Gamboa Vázquez, 2018). Tanto en el estudio de 2018 como en el nuestro, hallamos una relación de 3:1 entre protagonistas masculinos y femeninos; en nuestro caso, en los 85 libros que diagnosticamos. Esto nos deja ver que en los planes lectores peruanos la desigualdad tiene la misma tendencia (más protagonistas masculinos que femeninos) que en los libros infantiles en otros sitios y otros tiempos, aunque es más pronunciada. Esto se puede deber a un mayor conservadurismo por parte del medio de la literatura infantil en Perú, que quizá se retroalimenta de una sociedad igual o más conservadora en el sentido androcéntrico¹⁷⁰ que hemos venido explicando a lo largo de este capítulo en particular y de la tesis en general. Podríamos arriesgar hipótesis en cada caso, pero la certeza que tenemos es que este desbalance en los protagonismos parece ser endémico a la literatura infantil antigua, moderna, de calidad o sin sellos de aprobación, y que esta invisibilización de las mujeres se ha reducido con los años, aunque sigue siendo dramática para la representación de género en algo tan sencillo como el personaje al que le suceden las cosas en las historias que leen los escolares de primaria.

¹⁶⁸ En las dos investigaciones mencionadas se estudiaron libros considerados de calidad según diversas entidades.

¹⁶⁹ Recordemos que McCabe y su equipo analizaron los títulos y personajes de más de 5600 libros a lo largo del siglo XX para estudio.

¹⁷⁰ Nos referimos a la percepción de que la experiencia de lo masculino se puede extrapolar a toda la experiencia humana (infantil escolar, en este caso) y que sus valores son los más apreciados y codiciados entre todos los miembros de la sociedad.

Además de la ya mencionada subrepresentación de personajes femeninos en nuestro corpus (en número de personajes y retrato de los mismos en los paratextos verbales e icónicos. Ver: 4.4.1.), encontramos otra particularidad que afectaba sobre todo a los personajes femeninos: la cualidad accesoria que se les confería en varios de los libros. Estas dos cuestiones son unas que se han hallado en diversas investigaciones previas en torno a la representación de género en libros infantiles (Colomer, 1994; Davis & McDaniel, 1999; Engel, 1981; Gooden & Gooden, 2001; Nilsen, 1978) y que se repiten en nuestro corpus de estudio. La inequidad hallada ya levanta alarmas si consideramos, por un lado, que los libros suelen ser un reflejo de la sociedad (una de las premisas de base de nuestra tesis), y por otro, que en el último informe demográfico de las Naciones Unidas (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2019), poco menos de la mitad de la población mundial son mujeres, por lo que esperaríamos una representación un tanto más equitativa al respecto en la literatura.

Así, es entre los papeles protagónicos de los textos donde se hace más patente el desbalance de representación, lo que nos lleva a plantear la segunda particularidad hallada en nuestro corpus con respecto a los personajes femeninos: su cualidad accesoria, que, al igual que nosotros (en nuestro estudio) también vieron Weitzman *et al* (1972) y Colomer (1994). Para hacer esta afirmación nos basamos en dos evidencias: primero, que en las 41 historias que cuentan con más de un protagonista, solo la tercera parte tiene una coprotagonista (mujer), quien suele ser una coprotagonista seguidora, como es el caso del libro *E11_Mallki, mi amiga la momia*; historia en la que quien toma la mayoría de las decisiones es el coprotagonista masculino. Y segundo, la cantidad de personajes secundarios femeninos. En el papel secundario de los relatos del corpus encontramos más personajes femeninos, aunque siguen siendo menos que los masculinos (60,9 % masculinos, frente a 39,1 % femeninos), y ellas suelen cumplir una determinada función en muchos de los casos (madre del protagonista, pareja o interés amoroso, apoyo incondicional, seguidora, etc.), de manera que los personajes terminan siendo accesorios en vez de determinantes en el devenir de las historias.

No obstante la desigualdad en papeles protagónicos, cuando miramos al conjunto de personajes (protagonistas, secundarios y antagonistas) de las historias analizadas, nos llamó la atención que en general en los libros no había una gran diferencia en el balance de la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos según la edad a la que se dirigían las obras¹⁷¹. La relevancia de los personajes de cada género, sin embargo, no suele ser igual de balanceada, ya que los personajes masculinos tienden a tomar mayor

¹⁷¹ En todos los rangos de edad a los que se dirigen los libros encontramos que casi la mitad se consideraba «Balanceado» en cuanto a la presencia y relevancia de los personajes. El rango de 8-9 años fue el único en el que la mayoría de los libros (58,3 %) eran balanceados en cuanto a la presencia y relevancia de los personajes (Ver: 1.2.7.2.e. para mayor explicación de lo que supone que un libro sea «Balanceado» en cuanto a la presencia y relevancia de los personajes).

importancia en el desarrollo de la historia que los femeninos, debido en gran parte al hecho de que ellos son protagonistas en tres veces más textos que ellas.

Cuando se da el caso de libros con protagonistas o coprotagonistas femeninas, encontramos que a menudo ellas asumen valores dominantes como son, por convención, los masculinos (Colomer, 1994; Diekman & Murnen, 2004) y tienden a desaparecer o rechazar lo femenino, coincidencia que hallamos con las investigaciones de Chick&Corle (2012) y Chick, Slekar & Charles (2010). Esta homogenización hacia lo masculino es tan perniciosa como la segregación según RyEG, pues el mensaje que permanece sigue siendo uno de superioridad de lo asumido como masculino ante lo femenino, logrando el efecto opuesto al balance y la equidad que perseguimos desde nuestra investigación.

Pero la presencia y relevancia de los personajes masculinos y femeninos no solo se limita a los personajes, sino que también se extiende a los paratextos icónicos y verbales de los libros. Desde los títulos —que suelen nombrar mucho más a personajes masculinos que a femeninos— hasta en las ilustraciones interiores y las portadas de los libros, coincidencia que hallamos en nuestro diagnóstico con otras investigaciones previas¹⁷² (Cromer & Turin, 1998; Weitzman *et al.*, 1972).

En las portadas de nuestro corpus, encontramos exactamente la misma ratio entre presencia de personajes masculinos y femeninos en portadas e ilustraciones interiores (Ver: 2.6.2.2., p. 121 para la construcción de las variables **V12** y **V13**): solo 1/4 retrataba personajes «Mayormente femeninos». La misma tendencia, aunque en menor incidencia, halló la investigación de Adela Turín en 1998, en la que esta relación de personajes masculinos y femeninos en las portadas de los libros era de 3:1. De igual manera, en las ilustraciones interiores también se hacía evidente un desbalance en la presencia masculina y femenina retratada, tanto en las investigaciones previas (Kolbe & La Voie, 1981; McCabe *et al.*, 2011) como la nuestra; un desbalance que se hacía aún más dramático cuando se trataba de historias con animales como personajes. Es comprensible, aunque no por eso justificable, la abismal desigualdad de 95:1 (Weitzman *et al.*, 1972) o de 17:1 (nuestro estudio) en libros con animales de personajes: comprensible porque este tipo de historias suelen utilizar a los animales como metáforas de valores o características personales que se suelen apoyar en estereotipos; sin embargo, no es justificable porque estos estereotipos siguen repitiendo y perpetuando (aunque menos) ciertas representaciones de género desiguales y limitadas, ya

¹⁷² La Association Européenne Du Côté des Filles encontró en 1998 una relación de 3 títulos con personajes masculinos por cada uno que mencionaba personajes femeninos. Dos décadas y media antes, Weitzman *et al* habían hallado una relación de 8:3. La ratio en nuestra investigación fue de 4:1; es decir, que los libros actuales de nuestro corpus son incluso más androcéntricos en sus títulos que los que se estudiaron hace décadas.

que estos animales aparecen representados con un determinado género y los lectores y lectoras los asumen como masculinos o femeninos.

Siguiendo con la presencia de personajes masculinos y femeninos en los paratextos icónicos, llegamos a las ilustraciones interiores de los libros del corpus, en las cuales también notamos otro patrón distintivo (además de la desigualdad en la presencia de personajes de cada género) en nuestro diagnóstico: que había un mayor balance en los personajes retratados cuando en el conjunto de un libro la mayoría de las ilustraciones presentaban personajes femeninos. Por ejemplo, en el libro *M02_A nadar con María Inés* se registraron 41 ilustraciones interiores, entre las cuales 21 figuraban mayormente personajes femeninos. Las 20 ilustraciones restantes estaban equitativamente repartidas entre presencia masculina mayoritaria (5 ilustraciones); presencia de ambos géneros (5 ilustraciones) o ilustraciones que presentaban otros elementos, como objetos o animales (10 ilustraciones). Esta particularidad puede tener dos explicaciones desde nuestro punto de vista: una primera que ya hemos arriesgado en secciones previas (Ver: 3.4. y 4.1.), y es la hipótesis de que los libros en los que se halla una mayor presencia femenina (ya sea en el texto y/o en las ilustraciones) son más inclusivos y balanceados en cuanto a la representación de género. O quizá se deba a que, pese a que dichas historias (las que tienen mayor presencia femenina) demandan y emplean personajes femeninos, sus autores/as intentan, de manera consciente, el no dejar relegados a los personajes masculinos, cosa que no sucede en el caso opuesto (cuando hay más personajes masculinos y los femeninos a menudo casi no existen o son poco relevantes).

En la esquina opuesta, y para confirmar lo afirmado, en muchos de los libros cuyas ilustraciones interiores registraron una mayoría de personajes masculinos, la presencia de personajes femeninos era sumamente limitada. En líneas generales, y a juzgar por el conjunto del diagnóstico realizado, los libros del corpus siguen considerando al sujeto masculino como centro y denominador común de lo narrado, y su experiencia de vida (la que se presenta en las historias) como una que puede representar a niños y niñas indistintamente, sin tener presencia o representatividad femenina significativa, de manera que terminan siendo no solo protagonistas, sino también destinatarios de lo comunicado en las narraciones.

En suma, ellos tienen más modelos de identificación que ellas, de lo cual es posible derivar una percepción de que los niños pueden hacer grandes cosas y ocupar lugares sociales más reconocidos y con mayor capacidad de decisión que las niñas. Esto último reafirma la idea inicial de que los personajes femeninos suelen ser relegados en las historias contadas y que es necesario un cambio de mentalidad, en el que no se asuma que la experiencia de vida (de vida narrada, en el caso de los libros analizados) masculina es propia de todas las personas, indiferente de su sexo. Buscamos igualdad, sí, pero también necesitamos representatividad

que se trabaje desde las bases de la sociedad; en el caso de nuestro objeto de estudio, desde la narrativa infantil que se lee en las escuelas.

4.4.2. Hombres y mujeres, lo femenino y lo masculino en nuestro corpus

En el capítulo anterior ya hemos visto y resumido los principales hallazgos de nuestro estudio, pero, ¿cómo se traducen estos hallazgos en la representación de hombres y mujeres en los libros analizados? ¿Realmente nos enfrentamos a modelos de género tan dispares en la literatura infantil que se lee como parte de los planes lectores de primaria en Perú? ¿A qué se debe esto? En los siguientes párrafos abordamos y discutimos estas cuestiones a través de diversos marcadores de género que forman parte de nuestra GRG y lo que cada uno nos comunica en cuanto a representación y modelos de género proyectados en los libros del corpus de estudio.

En las narraciones de la mayoría de los libros de nuestro corpus, al igual que en varios estudios previos (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Weitzman *et al.*, 1972), las historias contadas generalmente giraron en torno a personajes masculinos antes que femeninos¹⁷³. En cuanto a las interacciones entre los personajes, hallamos —al igual que Colomer & Olid (2009) y Weitzman *et al* (1972)— que en los libros que en las historias no se desarrolla (o quizá no se permite desarrollar) una camaradería entre los personajes femeninos, como sí sucede con los masculinos. Esto puede estar relacionado con una concepción perpetuada a través de diversos productos culturales de que las mujeres se ven unas a otras como competencia (generalmente por el interés amoroso o por los pocos puestos de relevancia a los que tienen acceso), mientras que los hombres normalmente mantienen una mística de fraternidad entre ellos. Seguro que esto irá cambiando a medida que se asiente más el concepto de sororidad¹⁷⁴ entre mujeres, un cambio que se ejerce desde los movimientos feministas contemporáneos, pero que hacia el año 2017 (año de corte de nuestra investigación), el concepto no había trascendido de manera firme todavía a ámbitos como el de la literatura infantil.

Nuestro corpus, entonces, sí transmite una serie de mensajes y modelos diferenciados por género, la mayoría de los cuales tienden a lo tradicional en desmedro de la representación femenina, aunque no de manera exclusiva. A continuación, analizaremos los tópicos más

¹⁷³ En el corpus, las historias sobre hombres superaban entre tres y nueve veces a las historias sobre mujeres. Esto se repitió tanto en nuestro corpus como en los de investigaciones previas como la de Chick *et al.* (2010), Chick & Corle (2012) o Weitzman *et al* (1972).

¹⁷⁴ Este neologismo se emplea para referirse a la relación de solidaridad entre mujeres, especialmente en la lucha por su empoderamiento. En 2018 fue asumido como un “término válido” por Fundéu y agregado al diccionario de la RAE ese mismo año.

notorios en torno a la representación de género de mujeres y hombres en los libros analizados, empezando por lo femenino. Si nos remitimos a la concepción histórica de lo que significa ser mujer, una de las primeras asociaciones será la de la maternidad (además de algunos rasgos tradicionales inherentes al concepto de lo femenino, que vimos en capítulos anteriores. Ver: 1.1.2.3., 1.1.2.4. y 2.6.1.3.). Las madres analizadas como personajes en nuestro corpus a menudo supeditan o definen su identidad al hecho de ser madres, y eso es lo que se espera de ellas. Lo vemos en libros como *C06_Churi*, en donde Yakumama deja de ser la diosa del río y se convierte casi en exclusiva en la madre de Churi (el protagonista); también en *E14_Fábulas de JJ y Ben-Yí*, donde la madre del protagonista (el único personaje femenino recurrente) deja su profesión para encargarse de su hijo.

Por su parte, en los libros en donde existía una anciana, particularmente una abuela, esta usualmente tiene dos marcadores de representación: el de la mujer tradicional, relacionada con las actividades domésticas y el de una persona asexualada, cuya identidad es absorbida por el ser abuela. La evidencia de lo primero la encontramos en las ilustraciones o las descripciones de las ancianas, en las que se las presenta con accesorios tradicionalmente femeninos que denotan roles y estereotipos de género, como un delantal o algún implemento relacionado con las actividades domésticas (limpieza, cocina, etc.). Y el segundo marcador representa a las mujeres mayores con cabello corto o con un moño que recoge todo el cabello hacia atrás, además de vestimenta que las cubre casi completamente, lo que se puede interpretar como una asexualización de la persona.

Ejemplos de estos dos marcadores los encontramos en *C20_Pincel de yagua*, por ejemplo: la abuela del protagonista es retratada en dos ocasiones: en una de ellas aparece con cabello



C20_Pincel de yagua (p. 12)
Mujer asexualizada



C20_Pincel de yagua (p. 75)
Mujer en actividades domésticas

corto y ropa “modesta” (es decir, holgada y/o que cubre la mayor parte de la piel), y en la segunda aparece cocinando, como vemos a continuación:

En los libros del corpus, así, vemos que se siguen transmitiendo modelos que llevan a la construcción del personaje femenino como uno secundario, definido por su papel como mujer, que termina siendo utilitario o circunstancial (aunque haya algunos —contados— personajes principales femeninos) y que responde al arquetipo del «eterno femenino» (Ver: 1.1.1.4.), por ejemplo, lo que puede llegar a coartar el desarrollo pleno e identitario de las niñas al “construir seres pasivos, sensibles y cándidos” (Romero Oliva *et al.*, 2020, p. 107) que no necesariamente reflejan el estado actual de la sociedad que representan y a la que aspiramos, pues, como bien dice el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables del Perú: *Si no me nombras, no existo* (2017). El mencionado arquetipo reúne gran parte de la percepción tradicional de lo que significa ser mujer, el cual todavía se refleja en muchos libros infantiles (e incluso en libros para el público más adulto) del siglo XXI, con lo que hace gala del adjetivo “eterno” que acompaña al sustantivo “femenino”.

Para emparejar algunos de los valores y virtudes del eterno femenino con los marcadores de caracterización de la GRG que hemos encontrado en los personajes femeninos de nuestro corpus tenemos, por ejemplo, a la «Generosidad» o la «Entrega» (Ver: 3.2.9.1. p. 217 para la construcción de la variable **V20-24**|PERSONALIDAD). Sin embargo, y como ya hemos mencionado en apartados anteriores, en los libros contemporáneos han ido operando ciertos cambios en este ideal de mujer construido siglos atrás. Tenemos así, por ejemplo, que el eterno femenino también implica la pasividad femenina (frente a la actividad masculina) y el binomio mujer-interior/hombre exterior que investigaciones del siglo pasado (Colomer, 1994; Kolbe & La Voie, 1981; Turin *et al.*, 1998; Weitzman *et al.*, 1972) encontraron pero que se diluyen en los estudios hechos en las últimas dos décadas (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Diekman & Murnen, 2004; McCabe *et al.*, 2011), como sucedió en nuestra investigación. Muchos de los personajes femeninos de la narrativa infantil contemporánea ya no se conforman con ser seres pasivos y sumisos, que se quedan al interior o en el ámbito privado, con lo que se empieza a desmontar el arquetipo histórico del eterno femenino, el cual relega a las mujeres y las invisibiliza ante los ojos de la sociedad. Aún sucede en la literatura infantil, sí; aún no encontramos las representaciones equitativas y balanceadas que deseáramos ver en los libros, también; pero el camino es largo y ya lo estamos empezando a recorrer desde la narrativa infantil que se lee en las escuelas.

En consonancia con los caminos que se están empezando a recorrer en la literatura infantil en pos de la equidad, es igualmente importante mencionar otra arista, que ya hemos abordado a lo largo de nuestra tesis y con el que estamos en desacuerdo. Hablamos del uso directa y abiertamente formador de la literatura infantil que aún hacen algunos/as docentes

y mediadores/as, que la utilizan como instrumento de enseñanza de valores, de manera que convierten obras literarias en libros de texto con un disfraz narrativo. Junto a estos, tenemos también aquellos que, supuestamente, hacen un esfuerzo consciente de que no se dé ese uso pedagógico de la literatura, con una construcción que “en teoría, no potencian ni promocionan ninguna idea en concreto; textos en apariencia neutros, pero que en la mayoría de los casos sirven para afianzar los estereotipos existentes.” (Etxaniz, 2004, p. 84) o, peor aún, que someten a todos sus personajes y formas de contar a un filtro homogenizador, que celebra características tradicionalmente asociadas a lo masculino y desaparece aquello asociado a lo femenino; una aniquilación simbólica de lo femenino en favor de lo androcéntrico, asumiendo el estereotipo masculino.

Este fue el caso de más de un libro de nuestro corpus, en el que la desigualdad en la representación no solamente se limitó a la invisibilización (física o simbólica) de los personajes femeninos, sino que incluso llega a desaparecer por completo todo lo que refiere a lo femenino, como sucedió en *M09_Juan Chichones*, donde la figura femenina más recurrente es la mejor amiga del protagonista, quien se gana el respeto de sus compañeros y actúa incluso como protectora porque asume formas de expresarse y desenvolverse más características (en el esquema tradicional) de lo masculino.

Así, algunas veces hallamos libros en los que aparentemente no predominan roles y estereotipos de género y que por lo tanto podían considerarse no sexistas, pero en los que los personajes femeninos principales o recurrentes se caracterizaron por la negación; es decir, que no eran niñas al estilo “tradicional” (en el sentido limitante que desarrollamos en 2.6.1.3.) de manera deliberada, ni formaban grupos de su propio sexo, ni eran protagonistas exclusivas de la aventura. En suma, eran asimiladas por completo al modelo tradicional de conducta masculino, a saber, que eran versiones femeninas de los niños, cuyo sexo se reconocía básicamente por el nombre, la ilustración o el género de los artículos o adjetivos que acompañaban a los personajes y sus acciones.

Por su parte, en lo que implica la relación entre el género de los protagonistas y la edad a la que se dirigen los libros, encontramos que la tendencia a la desaparición de los personajes femeninos a medida que se dirigen a edades más avanzadas no ha variado con los años. Los resultados de investigaciones previas (Instituto de la Mujer, 1996; Turin, 1996) ya nos adelantaban que en los primeros años de primaria la presencia física de personajes masculinos y femeninos sería más balanceada y este equilibrio se perdería en favor de los protagonistas masculinos mientras fueran creciendo en edad¹⁷⁵, mientras que el ámbito

¹⁷⁵ Recordemos que, habitualmente, la edad a la que se dirigen los libros (es decir, la edad de los lectores y las lectoras) se corresponde con la edad de los/as protagonistas de las narraciones.

doméstico iría perdiendo peso (Instituto de la Mujer, 1996) para abrirse a otros más amplios de relaciones sociales, en los cuales los personajes femeninos a menudo desaparecen y los masculinos son mayoría.

Para contextualizar esta coincidencia de las investigaciones previas con la nuestra, recordemos el gráfico de todos los protagonistas que encontramos en la p. 164, en el que registramos el género de los 322 personajes analizados (entre protagonistas, antagonistas y personajes secundarios), de los cuales solo 106 eran mujeres, la mitad que los masculinos. Considerando que las investigaciones previas (Chick & Corle, 2012; Diekman & Murnen, 2004; Fernández-Artigas *et al.*, 2019) y la concepción histórica compartida (Kroska, 2004; McCabe *et al.*, 2011; Schrock & Knop, 2014) llevan a asociar a los personajes femeninos con las actividades domésticas y a los masculinos con posiciones de autoridad, en nuestro estudio nos abocamos a comprobar (o refutar) si esta asociación se repetía y encontramos la segregación de muchas de las ocupaciones continuaba dibujándose desde las líneas del género de los personajes¹⁷⁶.

Rasgos de personalidad como la entrega o dedicación, por ejemplo, y los comportamientos que se desprenden, se relacionan mucho con los personajes secundarios femeninos en tanto la primera asociación que se hace del personaje secundario femenino es con el papel de madre (ya sea real o metafórico: de un personaje que no es madre pero que cuida de los demás) o de actividades domésticas. Al tener tantos personajes secundarios femeninos encasillados en dicho papel o dichas ocupaciones (Ver: 3.2.9.1, p. 227, y 3.2.9.2, p. 237), esto puede terminar limitando a las jóvenes lectoras al sugerir, a través de la narrativa, que un personaje femenino debe tener o tenderá a tener estas características derivadas de la maternidad (Romero Oliva *et al.*, 2020): desde los comportamientos de cuidado o afecto de nuestra grilla, hasta las expresiones emocionales que muestran o los rasgos de personalidad que las caracterizan, como vimos en el primer capítulo al referirnos al aprendizaje social y al modelamiento de género que se produce desde la literatura infantil.

En el campo opuesto de las representaciones femeninas proyectadas en los libros de narrativa infantil leídos en la escuela, encontramos algunos elementos de la representación masculina que en ocasiones percibimos como una imposición que también puede ser limitante para el desarrollo pleno de la identidad y las capacidades de los niños. Esta relativa rigidez empieza

¹⁷⁶ Entre los personajes femeninos analizados, 1 de cada 4 se dedicaba a actividades domésticas. En contraposición, solo 1 de cada 10 personajes masculinos se dedicaba a estas actividades, y esto se dio en libros que en general desafiaban RyEG, como pudimos notar mientras examinábamos al detalle los resultados analizados. Los personajes masculinos tenían ocupaciones en el ámbito del comercio o como autoridad sobre todo (Ver: 3.1.3.6.).

a construirse desde las premisas de base que autores y autoras utilizan para construir sus historias, como veremos a continuación.

Por ejemplo, en nuestro estudio hallamos que los autores escriben más apoyados en RyEG que las autoras (Ver: 3.2.4.1.), lo que nos puede llevar a inferir que la crianza y la forma de ver el mundo de ellos está bastante más marcada por este tipo de prejuicios y limitaciones (pese a que generalmente son los personajes masculinos los que dominan las historias), quizá porque no son del todo conscientes de ellos al no verse tan negativamente afectados en su día a día. Sucede algo similar con el balance en la presencia y relevancia de los personajes masculinos y femeninos en las historias: que los autores imaginan mundos con mayor presencia masculina que femenina, mientras que las autoras ofrecen universos narrativos más balanceados en este sentido.

Reforzando lo descrito con respecto a los autores (que se apoyan más en RyEG y sus historias son más desbalanceadas en favor de lo masculino), en el corpus estudiado encontramos que son también ellos quienes suelen contar más historias con protagonistas masculinos (Ver: 3.2.4.1.) —pese a que siempre predominan protagonistas hombres, indiferente de si quien escribe es hombre o mujer—, lo que denota una visión más androcéntrica de su parte, con hombres como protagonistas no solo en las narraciones, sino también en el universo alrededor: las mujeres son más invisibles todavía a los ojos de los autores. Sin embargo, también podemos cuestionarnos por qué la regla de “hombre escribe sobre hombre” no se repite entre las autoras, pues ellas también cuentan mayormente historias de hombres, como dijimos líneas arriba (Ver: 3.2.4.2.), aunque tienden un poco más a la equidad.

Como hemos visto, es justo y necesario apuntar que la desigualdad y el sexismo han afectado mucho más a los personajes femeninos desde que se analizan los libros infantiles con perspectiva de género, aunque igual es útil estar pendientes de la inamovilidad que los libros muestran en los marcadores de representación de género para los personajes masculinos. En tal sentido, por ejemplo, los personajes masculinos (protagonistas o secundarios) de nuestro corpus se inclinaban más a menudo por el rasgo de personalidad de la valentía en desmedro de otros como la inteligencia o el liderazgo, que fueron características más habituales en personajes femeninos (Ver: 3.2.9.1., p. 217).

Y si bien las expresiones emocionales tuvieron casi igual repetición en protagonistas de ambos géneros, encontramos que en las pocas instancias en que los personajes tenían por característica no expresar sus emociones, estos siempre fueron hombres (Ver: 3.2.9.1., p. 223), dejando entrever la representación tradicional de que esto es habitual e incluso deseable en los personajes masculinos. El perjuicio que esta inamovilidad en la caracterización de los personajes masculinos puede suponer se extiende a la desfavorecida representación de

género que sufren los personajes femeninos (y por extensión, las niñas que los leen), en tanto encuentran modelos muy limitados en los libros que leen.

Ensanchamos este perjuicio, y quizá de manera más dramática, a los comportamientos de los personajes (Ver: 3.2.9.1., p. 227). Habíamos explicado en su momento que entre los cinco comportamientos codificados, dos eran considerados “masculinos” (los «De trabajo» y «De compañía», a raíz de los resultados de la investigación de DeWitt, 2005), y dos, “femeninos” (de afecto y de cuidado). Los comportamientos de los personajes en nuestro corpus coincidieron en gran medida con la evaluación hecha por DeWitt, que encasilla y limita tanto a los modelos femeninos como masculinos para los lectores y las lectoras: en el caso de los hombres, el comportamiento más repetido siempre fue el de compañía, que a luz del desarrollo y madurez emocional de la etapa de primaria pueden afianzar autopercepción infantil en los lectores (que deben acompañar y divertir en vez de asumir responsabilidades). Sin embargo, al mismo tiempo tenemos el comportamiento de trabajo o de proveedor como el segundo más repetido en nuestro estudio (al igual que en el de DeWitt), lo cual pone una presión adicional en los niños en formación y puede incluso generarles un conflicto cognitivo (entre la responsabilidad que supone el comportamiento de proveedor y la autopercepción casi infantil que supone el comportamiento de compañía, como decíamos líneas arriba) entre estos dos comportamientos, que, según los modelos ofrecidos en los libros, caracterizan a los personajes masculinos, y por extensión, a los hombres que los lectores serán en el futuro.

Con todo lo expuesto, desde nuestra investigación abogamos por libros de narrativa infantil más equitativos, de manera que las niñas no deban admitir como habitual e inamovible un contexto de ficción en el que se las limita a roles tradicionales, asociados a la maternidad (real o metafórica). Que se amplíen, flexibilicen y repartan las funciones sociales según las características individuales de cada persona (o personaje, en el caso de los libros) en lugar de que esto se dé según algunas convenciones obsoletas de diferenciación y hasta discriminación de acuerdo con el género de una persona.

4.5. ¿Lo mismo de siempre?: roles y estereotipos de género en nuestro estudio

Los roles y estereotipos de género en la literatura infantil y en otros productos culturales, como vimos en su momento (Ver: 1.1.2.3.), son preconcepciones limitantes que se alzan como las manifestaciones más evidentes y que a la vez las calan más en el inconsciente del público que los recibe, lo cual, como sostenemos desde el inicio de nuestra tesis, influyen en la formación de la identidad de los jóvenes lectores y lectoras. De hecho, los RyEG en la literatura infantil fueron el tema original de nuestro trabajo, pero a medida que avanzábamos decidimos que era necesario ir más allá y diagnosticar no solo estas manifestaciones, sino la

representación de género como unidad mayor, más abarcadora, en los libros del corpus, lo que nos permitió expandir nuestro foco de análisis para construir la exhaustiva herramienta de diagnóstico que hoy discutimos.

En nuestro corpus de estudio, así, encontramos numerosos roles y estereotipos que se perpetuaban a través de la representación de género proyectada en las historias, aunque hubo otros marcadores¹⁷⁷ en los que sí se dejaba ver un atisbo de cambio, como veremos en los siguientes apartados.

4.5.1. Sí, lo mismo de siempre...

En nuestro estudio, las manifestaciones se proyectan desde elementos tan fáciles de identificar como la vestimenta, las ocupaciones o los colores con que se retratan a los personajes, hasta otros tan complejos como los comportamientos que muestran, sus expresiones emocionales o el estatus social en el que se manejan los personajes masculinos y femeninos en las historias.

En los libros del corpus (como ya avizorábamos desde las hipótesis de nuestro trabajo), encontramos que los personajes femeninos fueron descritos o ilustrados llevando vestimenta o accesorios que denotaban estereotipos de género en más de la mitad de las obras, como también habían hallado Weitzman *et al* (1972) en su investigación décadas atrás. Esta tendencia a la representación tradicional se nos hace más insensata cuando pensamos que en los libros suelen predominar las descripciones e ilustraciones que incluyen a los personajes principales, los cuales son casi siempre niños.

La vestimenta con la que se presenta a los personajes femeninos no solo transmite un mensaje de lo que se espera que vistan y cómo luzcan las niñas, sino que, en el sentido práctico, y como ya habían afirmado investigaciones previas (Subirats, 2013; Yllanes Nauca, 2018), indumentaria como los vestidos o las faldas, calzado como los tacones y accesorios como lazos y demás, interrumpen el pleno disfrute del juego de las niñas, y restringen su rango de movimiento, llegando a limitar de esa manera parte de su desarrollo motor y emocional. Esto, sin mencionar que en el día a día de las niñas de la actualidad (recordemos que la mayoría de los libros de nuestro corpus toman lugar en el tiempo contemporáneo) no es habitual que utilicen este tipo de vestimenta, con lo que encontramos, una vez más, que la representación de género en los libros infantiles no

¹⁷⁷ Recordemos que, en nuestra herramienta de diagnóstico, llamamos marcadores a los indicadores que componen cada una de las variables que analizamos para establecer (diagnosticar) la representación de género proyectada en los libros del corpus (Ver: 2.5.2.).

termina de estar al día con el mundo de los niños y las niñas de la actualidad y que los mensajes que les transmiten no representan la experiencia de vida de todos por igual.

A los estereotipos en la vestimenta que hemos mencionado también se suman otros tantos repetidos en mayor o menor medida en nuestro corpus de investigación, como es el caso de las ocupaciones y los comportamientos de los personajes que se asocian a uno y otro género por convención social arbitraria.

Las ocupaciones en nuestra GRG fue una de las variables más difíciles de codificar, pues al ser politómica (es decir, para marcar), era necesario acotar lo más posible todos los potenciales oficios o profesiones que encontraríamos en un corpus tan amplio como el de nuestro estudio. Para construirla nos basamos en algunas investigaciones previas (Fernández-Artigas *et al.*, 2019; Ros García, 2012) y ajustamos los indicadores luego de la prueba piloto que formaba parte de nuestro proceso de afinamiento y verificación de la herramienta (Ver: 2.6.4.). Así, acabamos con ocho familias de ocupaciones, algunas de las cuales tenían asociaciones tradicionales con uno u otro género. Nuestros resultados en esta variable (Ver: 2.6.2.3., p. 129) coincidieron con lo que habían hallado las investigaciones previas revisadas (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Colomer, 1994; Cromer & Turin, 1998; Diekman & Murnen, 2004; McCabe *et al.*, 2011; Weitzman *et al.*, 1972) en lo que respecta a las ocupaciones retratadas de personajes masculinos y femeninos: los niños y hombres se representaban en ocupaciones cualificadas y más variadas, mientras que las niñas y mujeres llevaban a cabo labores poco cualificadas, de servicio o domésticas, una segregación del trabajo por sexo más característica del siglo XX y antes, que de la segunda década del siglo XXI, en la que nos encontramos inmersos.

Como mencionamos en su momento (Ver: 4.4.1.) y abordaremos en el siguiente apartado, la tendencia a asociar los personajes femeninos con las actividades domésticas se agudiza cuando dirigimos nuestra atención a los personajes secundarios (un total de 156, de los cuales solo 61 eran mujeres), que en muchos de los casos suelen ser los miembros de la unidad familiar de los protagonistas infantiles. En este grupo encontramos que más del 90 % de los secundarios femeninos se dedicaban a estas actividades. Lo comprendemos porque los personajes secundarios habitualmente cumplen una función y no se desarrollan tanto como los protagonistas (los cuales, en muchos casos desafiaron o se alejaron de los RyEG, como vimos en la sección correspondiente. Ver: 3.4.), pero debemos considerar que los personajes secundarios, por un lado, son más numerosos (y por tanto muestran más “modelos” de hombres y mujeres), y por otro, son la base sobre la cual se construye el universo narrativo, con lo que el mensaje que se transmite a las/os jóvenes lectoras/as

puede ser que los/as protagonistas de sus historias constituyen excepciones¹⁷⁸, mientras que el mundo a su alrededor continúa perpetuando RyEG y representaciones tradicionales de hombres y de mujeres en particular.

Esta predisposición a asociar lo doméstico con lo femenino y el resto con lo masculino no es novedad, y, al igual que en nuestro estudio, autoras como Turín (1998), Subirats (2010) o Blanco (2007) ya lo habían percibido en investigaciones previas sobre materiales didácticos y sobre patios escolares. La inferencia más usual al respecto es que mientras más “crece” el alumnado (y, por lo tanto, los protagonistas de los libros) y el ámbito doméstico se funde con el escenario (los/as protagonistas se alejan del hogar), también desaparecen los personajes femeninos de las historias y sus aportes, de manera que su participación en la narración no encuentra su camino a la representación gráfica o verbal dentro de los libros.

El último marcador de nuestra GRG en el que se evidenció una perpetuación de RyEG fue el de los comportamientos mostrados por los personajes masculinos y femeninos. Como recordamos de la construcción de las variables, de los cinco comportamientos, dos se asociaban a lo femenino, dos a lo masculino, y uno era considerado neutro (Ver: 2.6.2.3., p. 127). Al hacer los cruces respectivos, esta diferenciación de los comportamientos por género que DeWitt (2005) planteó en su investigación¹⁷⁹ se mantuvo en su mayoría, aunque, al igual que con otras variables, los personajes en papeles protagónicos tuvieron más libertad para trascender las asociaciones por género de los marcadores, mientras que los personajes secundarios seguían encasillados en la concepción tradicional y segregada.

En los libros analizados, creemos que los autores y las autoras son mucho más conscientes de los mensajes y modelos que sus protagonistas transmiten, además de la propuesta final y general de cada historia. Sin embargo, siguen representando universos narrativos (que se esbozan en gran parte a partir de la caracterización de los personajes secundarios) desiguales y desbalanceados. Esto puede dejar a los jóvenes lectores y lectoras con un mensaje aparentemente conflictivo: que es necesario ser especial (como los/as protagonistas) para poder desafiar (con éxito) los roles y estereotipos de género. De lo contrario, lo que les espera es la concepción tradicional del mundo, con papeles y aspiraciones limitadas en muchos casos por su género.

¹⁷⁸ Tomemos en cuenta, además, que los protagonistas suelen ser especiales en uno o más aspectos de su vida, lo que les confiere las características necesarias para hacerse con el papel principal de una historia

¹⁷⁹ Recordemos que la investigación de DeWitt (2005) fue la que dio origen a la variable que diagnostica los comportamientos de los personajes, en la cual los comportamientos asociados a lo femenino eran «De afecto» y «De cuidado», mientras que los asociados a lo masculino eran los «De compañía» y «De proveedor» y el comportamiento «De disciplina» era considerado neutro.

4.5.2. ... pero nos encaminamos al cambio

Pese a lo arriba explicado, no todos los hallazgos de nuestro diagnóstico tienden a una representación tradicional y desigual de los RyEG, con lo que pudimos afirmar en secciones anteriores que en la actualidad se vislumbra un inicio de cambio en la perspectiva propuesta por los libros de narrativa infantil dirigida al público escolar. En tal sentido, algunos de los marcadores de nuestra GRG arrojaron resultados que difieren de lo hallado en investigaciones previas y que ensayan representaciones menos tendentes a lo tradicional y desigual. Las que veremos a continuación adelantan el cambio que puede estar cocinándose en los libros recientes de narrativa para el público infantil y las plantaremos a manera de binomios, en tanto la mayoría de roles y estereotipos de género se organizan de manera dicotómica (hombre-mujer, activo-pasiva, estatus alto-estatus bajo, independiente-dependiente, exterior-interior) como lo es la visión excluyente del género.

En primera instancia tenemos al binomio que históricamente ha caracterizado a manera de paraguas las diferenciaciones por género en cuanto a roles y estereotipos: el binomio hombre-activo/mujer-pasiva y todo lo que de ello se desprende. En tal sentido, la variable de la GRG en la que optamos por agrupar los roles de los personajes en activos o pasivos fue la más equitativa en cuanto al género cuando hicimos el cruce correspondiente en el diagnóstico del corpus (Ver: 3.2.9.1., p. 231), un primer alejamiento de nuestro estudio frente a los anteriores (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Turin *et al.*, 1998; Weitzman *et al.*, 1972), que corresponden a décadas pasadas, a diferencia de los libros de nuestro corpus.

Pese a que, como ya hemos mencionado a lo largo de los Resultados y la Discusión, la regla en nuestro corpus es una representación tradicional de género, en este sentido (en lo que respecta al binomio hombre-activo/mujer-pasiva), los personajes masculinos y femeninos analizados se movieron de manera bastante equitativa entre roles activos o indiferentemente activos y pasivos, con esta diferencia ampliándose ligeramente cuando de personajes secundarios se trataba (Ver: 3.2.9.1., p. 231). Los personajes de los libros analizados, así, se dibujan más a tono con la igualdad que se persigue en esta segunda década del siglo XXI, al menos en su capacidad de actuar, de tomar la iniciativa y mostrarse activos en las situaciones que les toca enfrentar en las historias narradas.

Otro de los marcadores de representación de género que en nuestro corpus rompió con el retrato habitual fue el que coloca a los hombres en un estatus social más alto que las mujeres (binomio hombre-estatus alto/mujer-estatus bajo), como ya lo habían descrito estudios anteriores (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; McCabe *et al.*, 2011). Nuestra investigación, por el contrario, arrojó porcentajes similares de estatus alto en personajes

masculinos y femeninos, poniendo incluso a los personajes femeninos (tanto protagonistas como secundarios) en un estatus alto con mayor asiduidad que a los masculinos (Ver: 3.1.3.7.). En la misma línea que los personajes femeninos con estatus social alto, en nuestro estudio hallamos una mayor incidencia de personajes masculinos con estatus social bajo, tanto en los protagonistas como en los personajes secundarios, algo inesperado. Decimos “inesperado”, porque, como recordaremos de la mayor parte de los marcadores de representación de género, lo habitual en nuestro corpus ha sido que los personajes secundarios tiendan más a representaciones tradicionales y desiguales en favor de los personajes masculinos. En el conjunto de los libros que hemos analizado, quizá esta particularidad se deba al tópico habitual en el siglo XXI de los desvalidos o marginados (*underdogs*, para utilizar el término más conocido, en inglés) que son reivindicados¹⁸⁰. En nuestro corpus tenemos ejemplos como *C04_Simón*¹⁸¹ o *M04_Chimoc, el perro calato*¹⁸² en los que los protagonistas son maltratados por sociedades intolerantes pero que, a través de su viaje personal y de autodescubrimiento, logran reivindicarse y ser valorados por estos mismos entornos. También es el caso de personajes femeninos —como la protagonista de *E08_De cómo Lana venció la tormenta*, por ejemplo—, aunque este caso se repite con menor incidencia. En nuestro corpus, las pocas mujeres que son protagonistas o personajes secundarios se presentan con estatus sociales altos en ligeramente más ocasiones que los personajes masculinos.

Los dos binomios arriba descritos (hombre-activo/mujer-pasiva y hombre-estatus alto/mujer-estatus bajo) son aquellos en los que nuestra investigación develó señales de cambio en la representación tradicional y desigual en favor de lo masculino. Sin embargo, también encontramos marcadores que se despegan ligeramente de las representaciones tradicionales que fueron perfiladas por investigadoras en el pasado. Tenemos, así, el binomio hombre-independiente/mujer-dependiente (Singh, 1998; Weitzman *et al.*, 1972), cuya aparición en nuestro corpus de análisis es relativamente alejada de lo que se esperaría según el perfil que hemos ido trazando a lo largo de los capítulos III y IV.

El mencionado binomio de hombre-independiente/mujer-dependiente tiene que ver en similares partes con las ocupaciones que desempeñan, los comportamientos que muestran y el accionar general de los personajes masculinos y femeninos en los libros analizados. Si

¹⁸⁰ Pensemos en series como *La casa de papel*, libros como *Los juegos del hambre* o películas como *Shrek*, por nombrar diversos tipos de productos culturales, para público adulto, juvenil e infantil, respectivamente.

¹⁸¹ En este libro, el protagonista es un niño huérfano que vive en las calles un balneario. Los otros niños del balneario lo maltratan por pobre, sucio e ignorante (tampoco va al colegio) hasta que un hombre solitario lo adopta y lo apoya para que se supere y salga adelante.

¹⁸² El personaje de Chimoc es un perro que no tiene pelo (particularidad de la raza viringo, el “perro peruano sin pelo”) y siempre ha sido maltratado por ello. Él siente vergüenza de su físico y a lo largo del libro descubre que no tiene que avergonzarse de aquello que no puede controlar y que tiene otras virtudes que lo hacen valioso.

empezamos por las ocupaciones, el alejamiento de la perspectiva tradicional no es muy notorio, excepto en los personajes secundarios, como vimos en el apartado anterior. Sin embargo, si avanzamos en los demás componentes que nos llevan a construir este binomio, encontramos que las diferenciaciones se van reduciendo hasta llegar a la variable complementaria que tiene que ver, precisamente, con la agencia e independencia de los personajes. En nuestra GRG teníamos tres variables complementarias, en dos de las cuales los resultados fueron los esperados (de una desigualdad en favor de lo masculino); sin embargo, en esta la variable que lidia con la independencia y agencia de los personajes nos encontramos con que esta era más o menos igualitaria, en tanto el marcador más repetido fue que en los libros no había una particular diferenciación en la agencia e independencia de los personajes según su género (Ver: 3.2.11.2.) cuando en los textos teníamos personajes femeninos relevantes (es decir, mujeres protagonistas o con un papel importante en el desarrollo de la historia). No podemos decir que este sea un claro elemento de cambio aún porque igual predominan los libros en que los personajes masculinos tienen mayor independencia y agencia que los femeninos, si bien ello también tiene que ver con la subrepresentación femenina de la que hablábamos en la sección anterior (Ver: 4.4.1.).

Finalmente, el último binomio que avizora cambios en la representación de género desigual en favor de lo masculino es el que coloca a los niños en el ámbito público y en el exterior, y a las niñas, por el contrario, en el ámbito privado y al interior. Esta dicotomía fue hallada tanto en libros de los años setenta (Weitzman *et al.*, 1972) como a fines de los noventa (Cromer & Turin, 1998), con lo que podríamos inferir que en ese momento aún no había operado el cambio correspondiente y los personajes femeninos seguían estando relegados. Sin embargo, en nuestro corpus este planteamiento tuvo una validez solo relativa tras nuestro análisis, relacionada, quizá, con un cambio generacional, pues encontramos que los/as protagonistas (casi todos/as niños/as) no estaban tan sujetos a la mencionada dicotomía como los personajes secundarios (muchos de los cuales, adultos). Hallamos que los personajes de mayor edad perpetuaban más a menudo el binomio de hombre-externo y público/mujer-interior y privado que los niños y las niñas de los libros. Entre los personajes en papeles protagónicos, los porcentajes de hombres y mujeres en cada indicador de la variable que lidia con el uso y dominio del espacio (V50-54) eran muy similares, mientras que la diferencia se torna casi abismal en los personajes secundarios, con muy pocas mujeres en el exterior y menos de 1/5 hombres confinados al interior en las historias de los libros analizados.

Con esto último podemos ver a los personajes femeninos más jóvenes apropiarse de espacios que antes tenían restringidos (o incluso prohibidos, si recordamos algunas de las historias infantiles clásicas como *Rapunzel*, *La Bella Durmiente* o *La Cenicienta*), y tomar el

espacio exterior y la presencia en la esfera pública en iguales condiciones que los personajes masculinos: las mujeres que dejan atrás los balcones y el interior de las casas para tomar posición en donde sean necesarias, en el exterior, y donde puedan desempeñarse tan cómodamente como los hombres sin tener que demostrar que pertenecen allí o “ganarse el lugar” que les corresponde como personas, ciudadanas y vectores de cambio.

4.6. En suma...

Como hemos visto desde el primer capítulo de nuestra investigación (Ver: 1.2.), hemos probado en los Resultados, y hemos recordado al inicio del presente capítulo, diversos estudios (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Pastor, 2009) afirman que la tendencia (aunque lenta) es hacia la desaparición de la atribución diferenciada de roles, cosa que también hemos hallado —aunque en menor medida— en nuestro corpus, “y se constata una voluntad equilibradora respecto a los aspectos discriminatorios más externos. Sin embargo, aún hay mucho que objetar sobre la igualdad de los modelos ofrecidos a los niños y niñas lectoras.” (Colomer, 1994, p. 20). No obstante, pese a los avances en la legislación y conciencia social en torno a la equidad de género, la literatura infantil sigue manteniendo una predominancia de modelos tradicionalistas y masculinos de género, aunque se evidencia un pequeño cambio en torno al balance en la representación, como ya habían observado Colomer (1994, 2010a), McCabe (2011) y otras investigadoras que han realizado estudios longitudinales de la representación de género en las últimas décadas, que también encontramos en nuestro análisis.

A colación de lo anterior, la tendencia hacia la inversión de roles está consiguiendo “democratizar” de alguna manera aquello asociado a lo masculino; es decir, permitiendo una ampliación del espectro de acción y desenvolvimiento de los personajes femeninos en las historias narradas, lo cual además responde a los cambios que se están dando en la sociedad actual, si bien el avance es aún lento respecto a la discriminación femenina en muchos ámbitos en las narraciones infantiles (protagonismo, ocupaciones, roles, etc.). Esta reivindicación ha empezado a remediar la subrepresentación femenina en la literatura infantil así como las características habitualmente estereotipadas que se les adjudicaban, aunque este progreso sigue siendo incipiente y no parece del todo consolidado (Colomer, 1994), lo que nos lleva a seguir teniendo la necesidad de estar vigilantes y conscientes de la evolución de la representación balanceada y equitativa de género en la literatura infantil.

Con el diagnóstico que hemos realizado esperamos que las personas involucradas en el ecosistema de la narrativa que se lee en las escuelas (como docentes, mediadores/as, bibliotecarios/as, padres y madres de familia, autores/as, editoriales, etc.) posibiliten que las

niñas lectoras no vean como un supuesto indiscutido (Leguin, 2017) el tener que cumplir con patrones, normas y comportamientos limitados y limitantes que se establecen desde el androcentrismo narrativo que domina en los libros del corpus, ya que estos no hacen más que perpetuar roles y estereotipos que crean desigualdad de cara a la sociedad futura que estamos construyendo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para nuestra investigación realizamos el diagnóstico de la representación de género en un corpus de 85 textos de narrativa infantil que se leen en los planes lectores peruanos de primaria. Llevamos a cabo esta tarea con una herramienta de análisis de contenido (Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género - GRG) compuesta por 75 variables y sus respectivos indicadores, constituidos a manera de marcadores de reconocimiento de la representación de género. En tal sentido, y como vimos en los capítulos de análisis, resultados y discusión (capítulos III y IV), la tendencia que hallamos fue hacia lo tradicional en cuanto a roles y estereotipos de género, y desbalanceado en favor de lo masculino. En el análisis encontramos diversas instancias de cambio hacia una representación más equitativa de género (sobre todo en el subcorpus del Mercado), pero no fue suficientemente grande como para considerarlo como una línea de cambio.

En las páginas a continuación listaremos los hallazgos más relevantes de la investigación y lo que estos implican. Asimismo, ofreceremos recomendaciones para que se tome conciencia de esta desigualdad y que se seleccionen libros menos desiguales y desbalanceados para los planes lectores. Finalmente planteamos posibles investigaciones a desarrollar en el futuro.

Conclusiones

1. La aplicación del instrumento de diagnóstico (la GRG) permitió plantear un panorama del balance y equidad con que se presenta la narrativa infantil que se lee en la escuela desde una perspectiva de género. El diagnóstico general apuntó a una representación desigual y desbalanceada en favor de lo masculino en todas las categorías de análisis (elementos extratextuales, paratextos, caracterización de personajes, narrador, etc.), con contadas excepciones. Este desbalance supone un menoscabo de la voz y punto de vista femeninos, subrepresentados en los planes lectores de Perú, lo cual resulta en un empobrecimiento de las posibilidades narrativas y de representación del universo literario y una parcialización de las experiencias e historias que se pueden contar.
2. Nuestro corpus de investigación se compuso de tres subcorpus, que pretendían obtener una muestra lo más representativa posible entre los diversos agentes que forman parte del ecosistema de la creación de libros para planes lectores en Perú. Tuvimos, así, un subcorpus de Escuelas públicas, uno del Mercado y uno de la Crítica (Ver: 2.4.2), que juntos sumaron los mencionados 85 libros que analizamos para nuestro diagnóstico.

Para poner en perspectiva las características de cada subcorpus, hacia el final del CAPÍTULO III realizamos un perfil de cada uno (Ver: 3.3.). Esperábamos que los libros de Escuelas públicas fueran los que más se apoyaran en roles y estereotipos de género, que los del Mercado tuvieran representaciones más o menos estereotipadas y que los libros premiados fueran los que más se alejaran de representaciones tradicionales de género. Luego de realizar el perfil de cada subcorpus, resultó que los libros de la Crítica se apoyaron en representaciones más desiguales de género, tendentes a lo tradicional¹⁸³, lo que nos lleva a pensar que es necesario revisar los criterios de las instituciones y empresas que entregan los premios de literatura infantil en Perú, pues al parecer no toman en cuenta todos los elementos que la literatura infantil ha de considerar (Ver: 1.1.3. y 1.1.4.) para entregar el mejor producto posible a sus jóvenes lectores y lectoras.

3. La predominancia de personajes masculinos en los libros seleccionados, así como la gran cantidad de libros con personajes exclusivamente masculinos suponen una desaparición no solo física sino también simbólica de las mujeres (McCabe *et al.*, 2011; Tuchman, 1978), al negar o invisibilizar su presencia en la oferta de productos culturales como lo son los libros (al igual que las películas o la televisión). A raíz de esta aniquilación y de la falta de modelos balanceados de ambos sexos (Colomer, 1994; Colomer & Olid, 2009), los niños y niñas pueden terminar por reproducir, reforzar y legitimar un sistema patriarcal tradicional de segregación en desmedro del género femenino. Este extendido patrón de subrepresentación de la mujer en la literatura infantil de los planes lectores de Perú puede contribuir, así, a una autopercepción de poca importancia entre las niñas y de privilegio entre los niños que se traslada a la vida adulta.
4. El análisis de contenido del corpus dejó entrever, además que los modelos tradicionales de género siguen siendo imperantes en la literatura infantil leída en escuelas de primaria en Perú, donde los personajes femeninos a menudo resultan ser elementos accesorios a las historias que giran en torno a los personajes masculinos, quienes generalmente llevan adelante la trama de los textos. Asimismo, prevalecen perspectivas tradicionales de género como la poca independencia y agencia de los personajes femeninos (Ellefsen, 2016; Ullah *et al.*, 2014), o la tendencia a asociar inextricablemente las actividades domésticas (Fernández Mosquera *et al.*, 2004; Turin, 1989) el cuidado de los demás (Adams *et al.*, 2011; DeWitt, 2005) a lo femenino, limitando así los ámbitos de acción y desempeño con los que se puedan identificar.

¹⁸³ En ninguno de los libros infantiles y juveniles premiados en Perú en el siglo XXI encontramos, por ejemplo, que los personajes femeninos tuvieron más aventuras que los masculinos. Lo mismo sucedió con la independencia y agencia de los personajes: en ninguno de los libros premiados encontramos que los personajes femeninos tengan más independencia y agencia que los masculinos.

5. Pese a lo arriba mencionado, las protagonistas femeninas de los libros de narrativa infantil contemporáneos son todavía pocas; sin embargo, han convertido sus historias en trincheras de reivindicación para retomar el espacio exterior y público, expandiendo así su ámbito de acción a un uso y dominio indiferente de los espacios. En contraste con lo hallado en algunas investigaciones previas (Chick *et al.*, 2010; Chick & Corle, 2012; Turin *et al.*, 1998), cuando la protagonista era mujer, lo más frecuente era que esta cumpliera un rol activo y que dominara espacios exteriores, tomando posesión de roles que hasta hace poco se reservaban a los personajes masculinos en la literatura infantil. Sin embargo, esto solo se da cuando hay un dominio femenino del protagonismo, pues cuando este era compartido por un hombre y una mujer, la tendencia fue a que se sigan repitiendo modelos tradicionales de roles y estereotipos de género, con los hombres más propensos a ser activos y en control de los espacios exteriores, mientras que las mujeres se mantenían en formas y actuaciones más tradicionalmente femeninas, como hallaron también otros estudios. El retroceso que reemerge en el uso y dominio de espacios, así como en los roles tomados por los personajes femeninos cuando entra en escena un personaje masculino nos lleva a asumir que esta apropiación solo se da ante la ausencia masculina, mas no en igualdad de condiciones.
6. En los textos analizados es habitual adjudicar a los personajes masculinos características como la competitividad, la agresividad y la iniciativa como aspectos valorados, omitiendo los valores afectivos, que quedan casi en exclusiva para los personajes femeninos y que además se plantean más como rémoras para su autonomía, su creatividad y su participación en igualdad de condiciones en vez de ser cualidades positivas que se deben desarrollar. Sin embargo, y aportando un elemento beneficioso en la construcción de la identidad de los jóvenes lectores y lectoras, encontramos que las expresiones emocionales como la manifestación de los miedos o preocupaciones ya no son vistas como exclusivamente femeninas, lo cual le da a los personajes masculinos una incipiente flexibilidad en los estereotipos de género que tienen que ver con este aspecto.
7. Los libros de subgénero realista —los más cercanos temporalmente a los lectores y las lectoras— ofrecen mayor flexibilidad al alejarse de roles y estereotipos tradicionales. Si bien en la mayoría de las historias se transmite una cosmovisión tendente a lo tradicional, se hace evidente la conciencia que se tiene en torno a los valores contemporáneos desde la perspectiva de género y lo que aportan a la literatura infantil. Esta forma de ver el mundo permea más en los textos de corte realista y empiezan el camino que lleva a dejar atrás roles y estereotipos limitantes y excluyentes, logrando así una mayor identificación entre el lector y los personajes de la obra (Etxaniz, 2004), lo que inferimos a partir del hecho de que la mayor parte de los textos pertenece a este subgénero narrativo.

8. Si aplicamos una aproximación sociológica a los resultados obtenidos, y considerando las características de la sociedad que enmarca los planes lectores diagnosticados (la sociedad peruana), un análisis mixto y descriptivo de la representación de género como el nuestro nos deja ver que la narrativa infantil leída en escuelas de primaria de Perú no termina de liberarse de una cierta axiología imperante entre los responsables de la producción y elección de libros a leerse en los planes lectores, que, como norma, opta por representaciones de género tendentes a lo tradicional. Esto se da porque a menudo termina por imponerse la finalidad preconcebida en torno a la formación y la función educativa (Durand, 1976) que se le adjudica a la literatura infantil como material escolar, de manera que su valor literario queda a veces relegado tras la ideología de la sociedad adulta que elige los libros para el alumnado (Bortolussi, 1987).
9. El androcentrismo predominante en los libros del corpus analizado permite inferir que en el proceso educativo y en la representación del mundo transmitida se sigue considerando al sujeto masculino como el eje de la experiencia humana y del conocimiento, con los niños (hombres) como protagonistas y destinatarios del grueso de los textos analizados. Esto deja al sujeto femenino como uno accesorio, con una presencia casi incidental en un mundo profundamente masculino todavía, que no refleja los cambios sociales que actualmente buscan cada vez una mayor igualdad hombres y mujeres. En consecuencia, la narrativa infantil a la que los niños y las niñas tienen acceso desde la escuela no responde del todo a los intereses y necesidades educativas del alumnado; especialmente a los del alumnado femenino. En tal sentido, y como ya habíamos mencionado en el CAPÍTULO I (p. 32), se hizo patente en el análisis de los libros del corpus que los niños encuentran mayor variedad de modelos y aspiraciones a las que pueden apuntar, mientras que las niñas terminan recibiendo menos modelos con los cuales identificarse, así como limitadas posibilidades de logros aspiracionales, a juzgar por la representación que tienen en los materiales didácticos como los libros que leen en sus planes lectores escolares.
10. Finalmente, a través de las representaciones de género que hemos diagnosticado a lo largo de nuestro estudio, podemos ver que los libros tienden a representaciones tradicionales, con lo que favorecen la internalización de ciertos atributos de género (González Pérez, 2016; Haruna-Banke & Banke, 2017) que luego contribuyen a la formación de la identidad de los jóvenes lectores y lectoras (Kurfi, 2006; Ros García, 2016; Sanchez-García *et al.*, 2014), así como a la manera en que construyen sus relaciones interpersonales. En la literatura infantil analizada, las perspectivas normativas del género se proyectan no solo en las historias propiamente dichas, sino también en los personajes, su caracterización y los espacios discursivos que ocupan. Nuestro

diagnóstico ha hallado que poco a poco se empiezan a dejar atrás algunos de los marcadores de género que determinaban una representación tradicional y desigual de hombres y mujeres; sobre todo en libros que narran historias contemporáneas, cercanas al estudiantado, como mencionábamos arriba. Autores y autoras empiezan a romper moldes (sucede más con las autoras, como recordamos de 3.4.), pero todavía faltan apuestas más arriesgadas (Emakunde, 2009), ya sea de parte de quienes escriben, de quienes publican o de quienes seleccionan los libros que se leerán como parte de los planes lectores escolares. Es necesario trascender los rígidos roles y estereotipos de género que los productos culturales han impuesto durante décadas, para así superar representaciones de hombres y mujeres que terminan por condicionar y limitar el pleno desarrollo social e identitario de los niños y las niñas. Las personas involucradas en la creación, edición y venta de libros que se leen como parte de los planes lectores deben dejar de anteponer criterios económicos y pedagógicos a los sociales y artísticos, para así ofrecer cada vez mejores libros, con los que niños y niñas puedan no solo disfrutar literariamente, sino también identificarse y encontrar modelos contemporáneos e igualitarios a los cuales aspirar con sus lecturas.

Recomendaciones

1. Si bien es positivo que las mujeres lean sobre personajes femeninos fuertes, líderes, independientes y no limitadas por los roles y estereotipos de género en los planes lectores elegidos por sus escuelas, es también vital que lean sobre hombres sensibles, cuidadosos, afectuosos y que participan en tareas del hogar y en el cuidado de los niños. Lecturas en que los roles no estén determinados por el género de los personajes. Con nuestro diagnóstico apostamos por una toma de conciencia en este sentido, de manera que se amplíen las representaciones de género proyectadas en los libros de narrativa infantil que se leen en la escuelas, desde la autoría, edición, selección y venta de los textos.
2. Sería valioso que cuando las personas responsables y/o las instituciones elijan los libros que formarán parte de sus planes lectores, que tomen el conjunto como una herramienta para plantear un panorama equilibrado y justo en lo que respecta a la representación de género, que se ofrezca diversos modelos a seguir, puntos de vista heterogéneos y situaciones variadas, con los que cada estudiante pueda identificarse y así fomentar tanto el amor por la literatura como una visión más equitativa del mundo.
3. Al encontrarse los estudiantes en una etapa de formación que los hace más sensibles a asumir modelos de comportamiento y, en el caso de la representación de género, a cimentar sus esquemas de género, es importante que docentes, mediadores y todos los

agentes involucrados en el proceso de creación y selección de libros tomen en cuenta la perspectiva de género, de manera que se disminuya el desbalance de la representación que proyectan sus elecciones y se promueva una visión más equitativa del mundo a través de las historias que el alumnado lee, de manera que puedan visualizar, por ejemplo, una variedad de ocupaciones, actividades y roles que no estén sujetas o limitadas por su género. Es primordial que desde las etapas formadoras de su personalidad estén expuestos a modelos que se alejen de los estereotipos en este sentido.

4. Muchos de los desbalances hallados en cuanto a presencia de personajes masculinos y femeninos, además de los roles y estereotipos de género a los que están sujetos pueden originarse en los editoriales, por lo que es fundamental que quienes eligen los libros que se publicarán y luego se venderán a las escuelas tengan también en cuenta la ideología y cosmovisión que sus libros proyectan, así como el efecto que esto puede tener en la formación de la identidad y socialización de género de los jóvenes lectores.
5. Pese a que desde hace ya décadas circulan en Perú historias con personajes femeninos fuertes e independientes (Eslava, 2017), estas no han conseguido trascender la equidad de representación femenina, y su presencia en bibliotecas escolares o premios nacionales no ha crecido significativamente, tendencia de la que las escuelas parecen no estar conscientes cuando elijen los libros para sus planes lectores o sobre la cual no tienen interés en profundizar. Este cambio ha de ser un esfuerzo consciente desde las escuelas, instituciones, empresas y padres y madres de familia, pues de lo contrario esta inacción contribuye a la perpetuación, reproducción y legitimación de RyEG limitantes, así como del sistema diferenciado de género que hoy imperan en el ámbito de la literatura infantil (McCabe *et al.*, 2011), si bien hay una creciente ola de libros que toman conciencia y desarrollan sus historias teniendo la perspectiva de género (y no sexista) en cuenta.
6. Si el objetivo del sistema educativo y de la sociedad en general es fomentar que los niños y niñas tengan la oportunidad de explotar sus propios talentos y habilidades y perseguir su vocación particular, es necesario que perciban que tienen ese amplio rango de posibilidades como alternativas viables, como bien adelantaban Diekman y Murnen (2004) en su investigación. Aunque algunos libros del corpus han conseguido, por ejemplo, mostrar niñas asertivas, empoderadas e independientes, muy pocos han podido mostrar a los niños que pueden ser atentos y cariñosos (y no solo con el objeto de sus afectos) u ocuparse de las actividades domésticas por iniciativa propia. Estos roles y características son valiosas tanto para hombres como para mujeres; para niños y niñas, y las limitadas posibilidades que se ofrecen en los productos culturales como los libros suponen un enorme perjuicio para el desarrollo de las personas que pueden llegar a ser, así como para el cultivo de una sociedad más justa y equitativa.

7. Sería ideal que a partir de la presente investigación se pueda rescatar aquella que se hizo en 1983 (J. Anderson *et al.*, 1984) sobre el sexismo en textos escolares peruanos y promover diferentes acciones en favor de la equidad en la representación de género en los materiales utilizados (tanto libros de texto como libros literarios). Podrían ser (1) acciones informativas y de promoción; (2) acciones políticas y normativas, como la creación de una comisión para examinar el elemento particular del sexismo en los materiales escolares en favor de una representación equitativa e inclusiva y plantear recomendaciones que antecedan a su publicación o selección, o (3) acciones afirmativas a través de la formación y capacitación de los agentes involucrados en el desarrollo y la elección de materiales escolares (docentes, bibliotecólogos/as, autores/as, editoriales, padres y madres de familia, etc.).
8. Nuestro estudio aspira conllevar una mayor conciencia de los roles y estereotipos de género que se proyectan en los libros que lee el alumnado en una etapa tan relevante de la formación de su identidad como lo es la primaria, lo que generaría un cambio social positivo con miras a una mayor equidad en la representación de género en los planes lectores peruanos. Sería conveniente que este tipo de diagnóstico se realizara en más planes lectores del país, o mejor aún, en los catálogos de las editoriales que ofrecen planes lectores a las escuelas, de manera que se transversalice el enfoque de género y esto se traduzca en una representatividad más balanceada y equitativa en los textos.
9. La conciencia de la inequidad de género proyectada en los libros de planes lectores de primaria y la voluntad por rectificarla respondería al marco internacional que busca favorecer la igualdad de oportunidades desde la escuela como eliminar rasgos sexistas y androcéntricos en las prácticas y contenidos educativos (Decheco *et al.*, 2017; Subirats & Tomé, 1992), estimular la producción de materiales didácticos que favorezcan la igualdad de oportunidades (Unesco, 2015), o que el profesorado identifique y destierre estereotipos y prejuicios sexistas de su práctica docente (Caselles Pérez, 1991; Castillo Sánchez & Gamboa Araya, 2013). De ahí la importancia de la creación y aplicación de instrumentos como nuestra GRG.
10. Al aplicar la perspectiva de género como un elemento más en la evaluación y selección de libros para planes lectores de primaria, es necesario hacerlo con una mirada no discriminatoria, en la que no se dé una simple inversión de roles y estereotipos de género, sino que se trate de una elección positiva y afirmativa de personajes femeninos tan activos y transgresores como cualquier personaje masculino podría serlo, o de personajes masculinos tan sensibles y comunales como lo son habitualmente los femeninos representados en los productos culturales como la narrativa infantil.

11. En un campo tan amplio y relevante para la formación de los niños y las niñas como lo es la literatura que se lee en las escuelas, es preciso desarrollar diversos aparatos de análisis y evaluación de los libros que se leen en este contexto, cada uno desde perspectivas disciplinares diferentes. Nuestro estudio ofrece una propuesta de análisis desde el punto de vista de la representación de género, pero sería necesario trabajar, en el ámbito peruano, propuestas de análisis que abarquen desde la calidad lingüística y literaria hasta el potencial de uso transversal que la literatura leída en escuelas puede tener con respecto a las demás áreas curriculares escolares, por ejemplo, como se supone que ya se hace según las Disposiciones para la Organización e Implementación del plan lector (Ministerio de Educación, 2021b) en Perú.
12. Como hemos visto, los personajes masculinos tienen una representación mucho mayor y más variada que los femeninos; sin mencionar que ocupan mayor cantidad de posiciones de autoridad y poder que los personajes femeninos. En tal sentido, una de las principales recomendaciones del estudio para todos los agentes implicados en la creación y selección de narrativa infantil es que se procure ofrecer una representación más equitativa de personajes masculinos y femeninos. El tomar acciones tan sencillas como proponerse un balance conscientemente elegido entre protagonistas masculinos y femeninos, permitiría que, por ejemplo, los niños y las niñas se vieran como igualmente relevantes en la sociedad representada en los libros que leen. Si queremos ir más allá, podemos incluso intentar que los personajes de los libros se presenten en similares situaciones (ya vimos en los resultados que las aventuras de personajes masculinos y femeninos difieren. Ver: 3.1.5.1.), con características similares en lugar de segregados según el género de los personajes, de manera que los niños y las niñas vean que pueden desempeñar papeles iguales en la sociedad y que los dos tienen “permiso” para reaccionar de manera similar ante las diversas situaciones y sentir el mismo rango de emociones según su propia personalidad e identidad y no según el género de cada cual.
13. Como propuesta hacia el futuro, y considerando el impacto que los modelos de género proyectados en la literatura infantil pueden tener en la formación de la identidad de los niños y las niñas, es necesario incluir en el contenido curricular de la formación de docentes la Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, dentro de la cual se incluya el análisis de los contenidos e ilustraciones de los libros también desde una perspectiva de género. En esta misma línea, y tomando en cuenta el debate en el Perú en torno a la inclusión de esta perspectiva como elemento transversal en el Diseño Curricular Nacional, se puede utilizar la Didáctica de la LIJ como herramienta para tomar conciencia y transformar la desigualdad de género proyectada en los libros que se leen como parte de los planes lectores peruanos, de manera que puedan contar con un

instrumento para la indagación cultural y para la construcción de una nueva identidad del siglo XXI, inclusiva y crítica, que ayude en la titánica tarea de lograr una transformación social equitativa en el país.

14. El profesorado mediador se perfila desde nuestra investigación como un agente esencial para los estudiantes en el proceso de comprensión y aprehensión de lo leído. Él o ella pone en contexto y fomenta la reflexión en torno no solo al contenido literario del texto, sino también del universo que proyecta a sus estudiantes¹⁸⁴. Desde la visión propuesta por nuestra tesis, creemos que es fundamental integrar la perspectiva de género en la elección de libros de plan lector, de manera que el profesorado mediador pueda ser consciente de la representación de género proyectada en los libros y plantearla, en conjunto con sus estudiantes, desde una perspectiva crítica, que pueda poner a discusión lo percibido al respecto, incluso desde la dimensión ético-filosófica de la literatura (Ver: 1.1.3.2.). Esto permitiría al estudiantado cuestionar y reflexionar en torno a lo leído sobre cómo funciona o cómo debe funcionar el mundo desde el texto, por lo que sería indispensable que se trabaje este papel desde las escuelas formadoras de docentes.
15. El profesorado mediador es habitualmente no solo el que elige los libros que el alumnado leerá, sino que también propone una dirección de la lectura e invita a reflexionar en torno a aquello que el estudiantado podrá construir a partir de dicha lectura (aprendizajes, cuestionamientos, conocimientos, etc.) desde una determinada perspectiva intertextual o interdisciplinaria¹⁸⁵. Con sus intervenciones y su guía, facilita la construcción de sentido a partir de lo leído¹⁸⁶ y promueve el debate y la interpretación con sus preguntas, así como las actividades que diseña para abordar cada texto, proporcionando de esta manera las herramientas para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia lectora de su alumnado. De ahí que consideramos que sería positivo para el planeamiento anual del plan lector el que el profesorado mediador y/o quienes eligen los libros para el plan lector escolar, estén al tanto de los temas que se van tratando a lo largo del año en las demás materias que se dictan, como también lo recomienda la normativa peruana en torno al plan lector escolar (Ministerio de Educación, 2021b).

¹⁸⁴ Por ejemplo, en el libro *C01_TacaTaca* nos encontramos con una representación desigual y desbalanceada de género, pues la mayoría de los personajes que en los cuentos actúan por voluntad y agencia propia son hombres, mientras que los personajes femeninos suelen ser víctimas, que tienen que actuar de manera reactiva o paliativa, con lo que se plantea la habitual dicotomía tradicionalista que encontramos en la mayoría de las narraciones.

¹⁸⁵ Por ejemplo, si hablamos del libro *E13_Grau, marino y marinero* (héroe peruano de fines del siglo XIX), quizá puede conectarlo con una lección de Personal Social o Ciencias Sociales en que se aborda el proceso histórico del que formó parte. O incluso puede establecer paralelos con el libro *C23_El océano interior*, si es que lo tiene en su plan lector también.

¹⁸⁶ Otro ejemplo podría darse en la lectura de *M29_La cana de Firulata*, con el o la docente preguntando a sus estudiantes a qué se puede deber la angustia de la protagonista con esa cana y el comportamiento que el personaje asume o las acciones que toma a partir de la situación conflictiva.

16. Como mencionamos arriba, es necesario que, desde la formación del profesorado, se enseñe y se fomente una lectura crítica de los textos literarios desde puntos de vista heterogéneos, como la perspectiva de género, en el caso de nuestra tesis. Se deben poder leer diversos tipos de textos desde un enfoque crítico, prestando atención también a lo que omiten, dejan de lado o incluso niegan (Giroux, 1996). En este omitir, excluir o negar podemos encontrar, por ejemplo, la poca presencia y relevancia de personajes femeninos o el rehuir mucho de lo que tradicionalmente se considera femenino como una expresión más de su humanidad y su identidad, natural y positiva.
17. Considerando a las instituciones públicas en general —y en este caso, al Estado peruano en particular— como poderosos móviles de cambio (Subirats, 2007), desde nuestra tesis apostamos por un esfuerzo conjunto entre la investigación y las políticas públicas, que busque presentar y promover modelos de género positivos, equitativos y no estereotipados. Aspiramos a que las líneas de acción de políticas públicas hacia el futuro en el ámbito del diagnóstico de la representación de género en libros de narrativa infantil se apoyen en los resultados aquí brindados por una parte, así como por la aplicación de la herramienta desarrollada, de manera que los libros que lleguen al estudiantado sean cada vez de mayor calidad y con representaciones cada vez más equitativas y menos limitantes desde el punto de vista de la presencia y relevancia de los personajes masculinos y femeninos en las historias narradas, así como de los roles y estereotipos de género a los que están sujetos.

Mirando al futuro: propuestas de nuevas investigaciones

1. Investigación-acción. Elegir los libros del plan lector

Con los perfiles de cada subcorpus construidos a partir de los resultados obtenidos en el estudio, determinamos que los libros que se leen como parte de los planes lectores de primaria en la escuela presentan un universo narrativo con una representación de género que tiende de manera sobrecogedora a lo tradicional (Ver: p. 110). En tal sentido, y considerando que las escuelas públicas son las instituciones más accesibles desde el punto de vista de la aplicación de políticas públicas de cambio, proponemos una futura investigación-acción planteada en cuatro etapas, que tendrá su piloto en las escuelas cuyos planes lectores íntegros fueron diagnosticados, ya que ambas han mostrado interés en optimizar sus planes lectores desde una perspectiva holística y de género:

- I. **Planteamiento y toma de conciencia de la representación de género en los libros del plan lector de la escuela.** La propuesta parte de una serie de entrevistas con el profesorado encargado de elegir los libros que se leerán como parte del plan lector

de primaria de la escuela en torno a la representación de género proyectada en los libros: qué consideran para elegir libros de plan lector, por qué eligieron los libros de su plan lector y si consideraron el enfoque de género o la perspectiva de género.

- II. **Capacitación sobre la perspectiva de género en los materiales escolares.** Luego de haber reflexionado en torno al proceso de selección de los libros del plan lector, pondremos el foco en el enfoque de género consignado en el Diseño Curricular Nacional (2016) y cómo se puede aplicar en el proceso de selección de los libros que leerá el estudiantado.
- III. **Capacitación y aplicación de la GRG.** Como herramienta para la aplicación del enfoque de género en la elección de libros del plan lector, ofreceremos como alternativas complementarias «La lupa de género» (Ver: p. 395) y la ficha de Registro y valoración de textos de narrativa infantil (Ver: p. 396) y capacitaremos a los docentes en el uso de cada una.
- IV. **Entrevista posterior para ver los cambios en su perspectiva.** Luego de un tiempo prudencial, en el que el profesorado responsable haya tenido ocasión de aplicar lo aprendido en la selección de libros del plan lector de la escuela, repasaremos el conjunto de libros elegidos y llevaremos a cabo un grupo focal o entrevistas personalizadas para evaluar los cambios de perspectiva que se han dado y mejorar y replantear el proceso de la investigación, de ser necesario.

2. **Investigación académica.** El antagonista en la literatura infantil peruana desde la perspectiva de género

En el corpus analizado, menos de la mitad de los libros tenían antagonistas encarnados en un personaje, y de estos antagonistas menos de la tercera parte eran de género femenino. Asimismo, los diversos marcadores de la representación de género aplicados al personaje antagonista denotaban una tendencia a lo tradicional que incluso superaba a la percibida en los personajes secundarios. En tal sentido, se nos hace interesante plantear un análisis focalizado en los/as antagonistas presentes en la literatura infantil peruana; sobre todo desde una perspectiva de género.

3. **Investigación empírica.** Diferencias de género en la forma de escribir literatura infantil

En nuestro estudio encontramos que, si bien la tendencia generalizada de quienes escriben en nuestro corpus es hacia lo tradicional y desigual en favor de lo masculino, hallamos que las autoras son más propensas a plantear universos más inclusivos y balanceados en sus textos. La propuesta de investigación parte de este hallazgo y de que en las últimas décadas

se ha empezado a poner atención a la forma de expresarse de manera oral y escrita de hombres y mujeres (lo que se llama “generolectos” en la sociolingüística)¹⁸⁷; sin embargo, ninguno de estos estudios ha centrado la mirada en la literatura dirigida al público infantil, por lo que esta investigación aportaría al acervo académico en este ámbito.

4. **Investigación-acción.** Percepción del género de los estudiantes de primaria a partir de los libros de sus planes lectores

Nuestra investigación ha partido de presunciones que provienen de disciplinas como la psicología, los estudios de género y los estudios en torno a la literatura infantil. Sin embargo, no hemos llevado a cabo una investigación empírica para probar o reforzar estos planteamientos, como sí hizo Adela Turín en su momento (Turín, 1996). Con la ayuda del diagnóstico que la GRG nos permite hacer de planes lectores escolares, podemos tener una línea base sobre la cual trabajar y poner a prueba algunas de las premisas de nuestro estudio (y de la mayoría de los estudios de este tipo), para saber si en efecto los modelos que se presentan en los libros afectan la percepción de los niños y las niñas sobre el género y la construcción de su identidad. La investigación propuesta tendría cuatro etapas consecutivas:

- I. Diagnóstico de la representación de género en los libros de plan lector de un periodo académico escolar (bimestre, trimestre) con la GRG.
- II. Lectura de libros del periodo académico escolar y trabajo con estudiantes sobre sus percepciones de la representación de género en ellos.
- III. Elección y lectura de libros que respondan a la inclusión de la perspectiva de género como elemento adicional a la calidad literaria y potencial pedagógico.
- IV. Entrevistas a estudiantes para evaluar cambios en las perspectivas adoptadas.

Al final del día, el trabajo que aquí hemos planteado y expuesto busca ser una contribución no solo al campo de la investigación de la narrativa infantil, sino también al quehacer docente en la selección de los libros que sus estudiantes leerán en la escuela durante una etapa tan decisiva de la formación de su identidad como lo es la primaria. Esperamos que la herramienta creada, así como el diagnóstico y las conclusiones y recomendaciones ofrecidas puedan aportar en el campo de investigación y en la noble profesión de la docencia.

¹⁸⁷ Por ejemplo, en 2003 se analizaron centenares de obras de ficción y no ficción para determinar si hay diferencia entre la forma en que escriben hombres y mujeres (Pennebaker et al., 2003), y se encontró que las mujeres tienden a escribir sobre relaciones y a utilizar más pronombres personales, mientras que los hombres prefieren hablar sobre objetos y utilizar mayor cantidad de pronombres demostrativos. Resultados similares se hallaron en 2008 y 2016 en análisis asistidos por computadora de decenas de miles publicaciones en redes sociales (Newman et al., 2008; Park et al., 2016), en los que las mujeres utilizan más palabras relacionadas con procesos sociales y psicológicos, mientras que los hombres se refieren más a las propiedades de los objetos y a temas impersonales.

REFERENCIAS

- Acevedo Huerta, E. J. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la Educación, 11*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>
- Adam, J. M., & Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel.
- Adams, M., Walker, C., & O'Connell, P. (2011). Invisible or Involved Fathers? A Content Analysis of Representations of Parenting in Young Children's Picturebooks in the UK. *Sex Roles, 65*(3), 259-270. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0011-8>
- Adler, S. (1992). *Mrs. Muffet fights back: A Penguin booklist taking a closer look at gender in children's books*. Penguin Books.
- Adukia, A., Eble, A., Harrison, E., Runesha, H. B., & Szasz, T. (2021). *What We Teach About Race and Gender: Representation in Images and Text of Children's Books*. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29123/w29123.pdf
- Aguilar, C. (2006). Género y formación de identidades. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 19*(191), 7-15.
- Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Femmes et militantisme, 8*. <http://journals.openedition.org/amnis/537>
- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González-Arratia López-Fuentes, N. I., & González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 18*(2), 207-224. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>
- Álamo Felices, F. (2011). *Los subgéneros novelescos (Teoría y modalidades narrativas)*. Editorial Universidad de Almería. <http://www.diegomarin.net/uai/es/133-los-subgeneros-novelescos-teoria-y-modalidades-narrativas--9788482409962.html>
- Alexander, K. J., Miller, P. J., & Hengst, J. A. (2001). Young Children's Emotional Attachments to Stories. *Social Development, 10*(3), 374-398.
- Alonso, S., Volkens, A., & Gómez, B. (2012). *Análisis de contenido de textos políticos. Un enfoque cuantitativo* (Número 47). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alvarado, M. (2010). *Paratexto*. Eudeba.
- Anderson, D., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles, 52*(3-4), 145-151.

<https://doi.org/10.1007/s11199-005-1290-8>

- Anderson, J. (1997). *Sistemas de género, redes de actores y una propuesta de formación*. CEAAL.
- Anderson, J., Herencia, C., & Seminario, M. (1984). *La Imagen de la mujer y del hombre en los libros de texto escolares peruanos*. Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000611/061182sb.pdf>
- Andrade Benavides, D. (2016). *¿Qué cuentos contamos? Análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas. Biblioteca de quinta normal*. Universidad de Chile.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces. <https://doi.org/10.2307/334486>
- Andruetto, M. T. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos. *Imaginaria*, 242.
<http://imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- Antón Vázquez, I. (2016). *Literatura infantil y juvenil: cuentos de hoy, estereotipos de siempre*. Universidad del País Vasco.
- Antoni, M., & Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Herder.
- Aparcana Bravo, F., & Orrego Arbulú, O. (2014). *Promoviendo el uso del lenguaje inclusivo en las entidades públicas*.
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. The University of Chicago Press.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación Educativa I. En *Universidad Arcis*.
<http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Ashmore, R. D. (1990). Sex, gender, and the individual. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 486-526). Guilford Press.
- Ashton, E. (1983). Measures of Play Behavior: The Influence of Sex-Role Stereotyped Children's Books. *Sex Roles*, 9(1), 43-47.
- Ayala Flores, A. (1981). *Reducción de costos en la producción de libros de texto: estudio de caso, Perú*. Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Babbie, E. (2013). *The practice of social research* (13th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of*

Psychology, 52(52), 1-26.

- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Ariel Psicología.
- Barbero Mariátegui, F. (2015, mayo 22). Colegios emblemáticos, ¿un símbolo del modelo del educativo? *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/politica/actualidad/colegios-emblematicos-simbolo-modelo-educativo-384775>
- Barclay, L. K. (1974). The emergence of vocational expectations in preschool children. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 1-14.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Barquín, A. (2015). El váter de la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación. *Athenea Digital*, 15(1), 303-315. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1539>
- Barragán, F. (1989). Conocimiento social, sexismo y literatura infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 8-12.
- Barragán, F., Orquín, F., Lienas, G., & Turin, A. (1989). ¿Mujercitas? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 7-27.
- Belvedere, C. (2011). La conciencia colectiva como «conjunto de fenómenos». El programa de la fenomenología en el «Durkheim objetivista». *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 11(3), 419-439. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74221624005>
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Benveniste, E. (1976). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Pearson.
- Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. F. Angulo & N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 263-280). Aljibe.
- Blanco, N., Altabe, R., Ballarín, P., Fuentes-Guerra, M., García, L., Huertas, P., López, A., Mañeru, A., Piussi, A. M., Puleo, A., Simón Rodríguez, M. E., & Tomé, A. (2001). *Educación en femenino y en masculino* (N. Blanco (ed.)). Ediciones Akal.
- Blanco, N., Llorca, M., Marrero, J., Martel, C., Rodríguez, V., Santos, J., Subirats, M., &

- Tomé, A. (2007). *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (A. Vega Navarro (ed.)). Aljibe.
- Blazquez Graf, N., & Castañeda Salgado, M. P. (2016). *Lecturas críticas en investigación feminista* (N. Blazquez Graf & M. P. Castañeda Salgado (eds.); Vol. 4, Número 3). Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://marefateadyan.nashriyat.ir/node/150>
- Borderlon, K. W. (1985). Sexism in reading materials. *The Reading Teacher*, 38(8), 792-797.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bosch Andreu, E. (2015). Estudio del álbum sin palabras [Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/297430>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bruel dos Santos, T. C. (2008). *Representaciones sociales de género. Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Burstyn, J. N., & Corrigan, R. R. (1975). Images of women in textbooks 1880-1920. *Teachers College Record*, 76(3), 431-440.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. Paidós.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367-383. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.3.367>
- Calvino, I. (1983). *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Bruguera.
- Campbell, J. (2018). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés, E. L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 140-150. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus20116.pdf>
- Careaga, P., Lorenzo, E., Rebollo, Y., Jiménez, C., & Frías, V. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB. En *La investigación en España sobre mujer y educación* (pp. 34-40). Instituto de la Mujer.

- Carrillo Siles, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 14.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf
- Carter, M. (2014). Gender Socialization and Identity Theory. *Social Sciences*, 3(2), 242-263.
<https://doi.org/10.3390/socsci3020242>
- Caselles Pérez, J. F. (1990). Sexismo y Educación: Aproximaciones a la investigación realizada y a las implicaciones de la Reforma Educativa. *Anales de Pedagogía*, 0(8), 53-75.
- Caselles Pérez, J. F. (1991). Pedagogía diferencial, sexo y educación: el sexismo en el sistema educativo mixto y la coeducación como alternativa. En M. del C. Jiménez Fernández (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 135-170). Dykinson.
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2007). Validación preliminar de escalas relacionadas con la socialización de género. *Iniciación a la investigación*, 2(8), 1-9.
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y el género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Cepal. (2007). *Consenso de Quito, 2007* (pp. 1-9). Cepal.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel-Kapelusz.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Chartier, R. (1993). Textos, impresos, lecturas. En *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (pp. 41-57). Alianza Editorial.
- Chartier, R. (2003). *Pratiques de la lecture*. Payot & Rivages.
- Chartier, R. (2021). *Lectura y pandemia: conversaciones*. Katz.
- Chatton, B. (2001). Picture books for preschool children: Exploring gender issues with three- and four-year-olds. En S. Lehr (Ed.), *Beauty, brains, and brawn: The construction of gender in children's literature* (pp. 71-83). Heinemann.
- Chick, K. A., & Corle, S. (2012). A Gender Analysis of NCSS Notable Trade Books for the Intermediate Grades. *Social Studies Research and Practice*, 7(2).
http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2012/08/MS06447_1.pdf
- Chick, K. A., Slekar, T. D., & Charles, E. P. (2010). A Gender Analysis of NCSS Notable Picture Book Winners: 2006-2008. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 21-35.

https://www.academia.edu/1923428/A_Gender_Analysis_of_NCSS_Notable_Picture_Book_Winners

- Clark, M. (2005). *Escribir literatura infantil y juvenil*. Paidós.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas: El sexismo en la literatura infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 7(57), 7-24.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcanova.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 15(145), 7-17.
- Colomer, T. (2004). Las buenas formas. Tendencias de la literatura infantil y juvenil. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004*, 73-95.
https://www.academia.edu/38064901/Las_buenas_formas._Tendencias_de_la_literatura_infantil_y_juvenil
- Colomer, T. (2005). El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*, 203-216.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf
- Colomer, T. (2010a). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En M. C. Colomer, Teresa; Kümmerling- Meibauer, B. ; Silva-Díaz (Ed.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Banco del Libro.
- Colomer, T. (2010b). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. (2014). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Díaz-Plaja, A., Durán, C., Manresa, M., Margallo, A. M., Olid, I., & Silva-Díaz, M. C. (2008). *Lectures adolescents* (T. Colomer (ed.)). Graó.
- Colomer, T., Manresa, M., Lluch, G., Real, N., Roig, M., Mañà, T., Baró, M., Leiva, J., Baena, J., Durban, G., Piquín, R., García Guerrero, J., Novoa, C., Peix, S., Cabo, O., & Jover, G. (2020). *Apunts per a la biblioteca escolar*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

- Colomer, T., & Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51, 55-67.
- Congreso de la República. (1993). *Constitución Política del Perú (1993)*.
<https://doi.org/10.1037/0735-7044.122.3.629>
- Consejería de Educación de Cantabria. (2007). *Plan Lector*.
https://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/plan_lector.pdf
- Consejo Consultivo de Radio y Televisión. (2016). *La erradicación de imágenes y mensajes sexistas en la TV es todavía una tarea pendiente*. Entrevistas ConcorTV; Ministerio de Transporte y Comunicaciones. <http://www.concortv.gob.pe/noticias/imagenes-y-mensajes-sexistas-en-la-tv-peruana/>
- Consejo Pano, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos*, 7, 111-122. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.09
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.
- Cortazo, I., & Schettini, P. (2015). *Análisis de datos cuantitativos en la investigación social*. 119.
- Cortés Pérez, D. (s. f.). *Etapas de desarrollo de la conciencia*. CEUPE Magazine.
<https://www.ceupe.com/blog/etapas-de-desarrollo-de-la-conciencia.html>
- Cotera, M. (1982). *Checklists for Counteracting Race and Sex Bias in Educational Materials*. US Department of Education.
- Credit Suisse. (2019). The CS Gender 3000 in 2019: The changing face of companies. *Credit Suisse, October*, 1-72. <https://www.credit-suisse.com/about-us-news/en/articles/news-and-expertise/cs-gender-3000-report-2019-201910.html>
- Cromer, S., & Turin, A. (1998). ¿Qué ven los niños en los libros de imágenes? En *Du Côté des Filles*.
- Cruz Gimeno, M. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Fórum Aragón*, 12, 37-41.
http://formacion.intef.es/pluginfile.php/49506/mod_imsdp/content/1/LaLecturaAlAmparoDeLaLOMCE.pdf
- Cuba Canales, J., Aguilar Salinas, T., & Carranza Escudero, A. (2016). Reflexiones sobre la presencia del sexismo en los medios de comunicación. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología*, 4(2), 49-66.
- Cuba García, E., & Aparcana Bravo, F. (2015). *Guía para el uso del lenguaje inclusivo*. MIMP.

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia_lenguajeinclusivo-2015-.pdf

- D'Andrade, R. G. (1972). Diferencias sexuales e instituciones culturales. En *Desarrollo de las diferencias sexuales* (pp. 149-179). Marova.
- Dafflon Nouvelle, A. (2003). *Sexisme dans la littérature enfantine: quels effets pour le développement des enfants?* (Recherches effectuées à l'Université de Genève). <http://mediatheque.seine-et-marne.fr/library/Sexisme-Litterat-Enfants>
- Dalmau Valls, X., Sitges i Puy, G., & Tort Alier, M. (2018). *Influence of gender stereotypes on career choice. A cross-sectional study on Catalan adolescents.* <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/35333/1718DalmauSitgesTortInfluence.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas : los niños de preescolar y el género.* Ediciones Cátedra.
- Davis, A. P., & McDaniel, T. R. (1999). You've come a long way baby- or have you? Research evaluating gender portrayal in recent Caldecott-winning books. *The Reading Teacher, 52*(5), 532-536.
- de Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo.* Cátedra.
- de Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva.* Alianza.
- Deheco, E., Muñoz, T., Ponce, V., Valdez, B., & Freyre, M. (2017). *Conceptos fundamentales sobre el enfoque de género para abordar políticas públicas.* Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.
- Dellmann-Jenkins, M., Florjancic, L., & Swadener, E. B. (1993). Sex Roles and Cultural Diversity in Recent Award Winning Picture Books for Young Children. *Journal of Research in Childhood Education, 7*(2), 74-82.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación.* Morata.
- DeWitt, A. L. (2005). *Parental portrayals in children's literature.* University of North Texas.
- DeWitt, A. L., Cready, C. M., & Seward, R. R. (2013). Parental Role Portrayals in Twentieth Century Children's Picture Books: More Egalitarian or Ongoing Stereotyping? *Sex Roles, 69*(1-2), 89-106. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0285-0>
- Díaz-Plaja, A. (2011a). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz-Plaja, A. (2011b). Les edats lectores, abans i ara. *Faristol, 71*, 8-10.

- Díaz Röinner, M. A. (2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- Diekman, A. B., & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles, 50*(5-6), 373-385. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018892.26527.ea>
- Dolera, L. (2018). *Morder la manzana*. Planeta.
- Drydakis, N., Sidiropoulou, K., Patnaik, S., Selmanovic, S., & Bozani, V. (2017). Masculine vs. Feminine Personality Traits and Women's Employment Outcomes in Britain: A Field Experiment. *IZA Institute of Labor Economics, ISA DP*(11179).
- Earles, J. (2017). Reading gender: a feminist, queer approach to children's literature and children's discursive agency. *Gender and Education, 29*(3), 369-388. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156062>
- Ediciones SM. (2019). *Diccionario Clave*. <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Eichler, M. (1991). *Nonsexist Research Methods: A Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>
- Ellefsen, K. L. (2016). Content analysis of archetypal portrayal of females in picture books read in preschool classrooms. En *Dissertation Abstracts International*. Walden University.
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology, 69*, 275-298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Emakunde. (2009). *Cuentos infantiles y roles de género*. Emakunde. www.emakunde.euskadi.net
- Engel, R. E. (1981). Is unequal treatment of females diminishing in children's picture books? *The Reading Teacher, 34*(6), 647-652.
- Enguix Martínez, N., & López Torres, C. (2014). *La mochila violeta. Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*. Diputación de Granada.
- Epstein, D., & Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Morata.
- Ernst, S. (1995). Gender issues in books for children and young adults. En S. Lehr (Ed.), *Battling dragons: Issues and controversy in children's literature* (pp. 66-78). Heinemann.
- Escamez, J., & Garcia, R. (2005). *Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género*. Brief.
- Eslava, J. (2017). *Paisaje de la mañana. Esbozo para un curso de literatura infantil peruana*. Universidad de Lima. <http://koha.minedu.gob.pe/cgi-bin/koha/opac->

- detail.pl?biblionumber=5949&query_desc=kw%2Cwrd1%3A literatura infantil
- Espín, J., Rodríguez Moreno, M. L., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P., Morey, M., Rodríguez Lajo, M., & Sandín, M. P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Laertes.
- Etxaniz, X. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce*, 27, 83-96.
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_06.pdf
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83. <https://doi.org/10.2011/orel.v0i7.211>
- Evans, L., & 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. <https://doi.org/10.1023/A:1007043323906>
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Feminists on Children's Literature. (1973). A feminist look at children's books. En *Issues in children's book selection: A School Library Journal/Library Journal Anthology* (pp. 107-115). R. P. Bowker.
- Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(2), 17-30. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Fernández de Gamboa Vázquez, K. (2018). *A través del nuevo milenio y lo que el lector literario encontró allí: La narrativa infantil para lectores de 8 a 10 años* [Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/665731>
- Fernández, J. (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género. *Estudios de Psicología*, 8(32), 45-69.
<https://doi.org/10.1080/02109395.1987.10821506>
- Fernández Mosquera, A., González Martínez, M. D., & Gonzáles Martínez, M. D. (2004). Él aventurero, ella hogareña: el siglo XIX y la ficción disociada en función del sexo. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 2, 47-60.
https://www.academia.edu/4924906/_El_aventurero_ella_hogareña_El_s._XIX_y_1_a_ficcion_disociada_segun_elsexo_
- Fillola, A. M. (2008). *Formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Cervantes.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Universitat Autònoma de

Barcelona.

- Flood, M. (2018). *Toxic masculinity: A primer and commentary*. XY Online.
<https://xyonline.net/content/toxic-masculinity-primer-and-commentary>
- Foucault, M. (1980). Power and Strategies. En C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings, 1972-1977* (pp. 134-145). Pantheon Books.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Fox, M. (1993). Politics and Literature, Chasing the Isms from Children's Books. *The Reading Teacher*, 46(8), 654-658.
- Freixas Farré, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1), 155-164.
- Fry, K. (2005). No longer a friend of Narnia: Gender in Narnia. En G. Bassham, J. L. Walls, & W. Irwin (Eds.), *The Chronicles of Narnia and Philosophy: The Lion, the Witch, and the Worldview* (pp. 155-166). Open Court Publishing Co ,U.S.
- Gaitán Castro, A. L., & Mosquera Collazos, J. (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas*, 67, 135-172. <https://doi.org/10.19052/ap.3210>
- Galli, A., Guidali, M. N., Irureta, G., Kaufman, R., & Lucían, E. (2013). *Guía para la elaboración de un Plan Lector Escolar*. Codicen.
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>
- Gárate, A. (1997). Niños, niñas y libros. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 95, 7-17.
- García de la Concha, V. (2002). Leer para ser. En J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2002* (pp. 55-61). Federación de Gremios de Editores de España.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732&info=resumen&idioma=ENG>
- Garraón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Anaya.
- Garraón, A. (2002). Los libros recomendados y la formación de lectores. *Educación y biblioteca*, 14, 66-69.
<http://mendeley.csuc.cat/fitxers/668182ee5087c3b3a744038a2d4fc03e>
- Garraón, A. (2004). *Literatura con valores*. Biblioteca Virtual Cervantes.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmg7z6>

- Garralón, A. (2019). Lavar antes de leer. *Jornadas AEDA*, 9, 34-46.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Editions du Seuil.
<https://drive.google.com/file/d/0B2myDKNgobaWQVkxaWQ4MEZsUzQ/view>
- Genette, G. (1989a). *Figuras III*. Lumen.
- Genette, G. (1989b). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Genette, G. (2001). *Paratexts: thresholds of interpretation* (R. Macksey & M. Sprinker (eds.)). Cambridge University Press.
- Genette, G., & Maclean, M. (1991). Introduction to the Paratext. *New Literary History*, 22(2), 261-272. <http://www.jstor.org/stable/469037>
- Gilbert, S. M., & Gubar, S. (1998). *La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Cátedra.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil.
- González Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 12, 79-88. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=262537>
- González Pérez, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje - La transmisión de roles de género. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 57-68.
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45(1-2), 89-101.
<https://doi.org/10.1023/A:1013064418674>
- Granada Martínez, A. (2018). *Modelando lecturas y cuerpos: un estudio de las representaciones de los roles de género en el Plan Lector de Ediciones SM Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., & Provoste, P. (2001). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Ministerio de Educación.
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., & 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.
<https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>
- Hartup, W. W. (1999). Constraints on Peer Socialization : Let Me Count the Ways. *Merrill-*

Palmer Quarterly, 45(1), 172-183.

- Hartwig, F., & Dearing, B. E. (1979). *Exploratory Data Analysis*. Sage Publications.
- Haruna-Banke, L., & Banke, O. (2017). *Stereotyping Gender in Children's Literature*. 5(5), 77-81.
- Hefflin, B. R., & Barksdale-Ladd, M. A. (2001). Children's literature help kids find themselves. *The Reading Teacher*, 54(8), 810-819.
- Heine, P., Inkster, C., Kazemek, F., Williams, S., Raschke, S., & Stevens, D. (1999). Strong Female Characters in Recent Children's Literature. *Language Arts*, 76(5), 427-434.
- Helgeson, V. S. (2012). *The psychology of gender* (4th ed.). Pearson Education.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Heller, E. (2004). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial Gustavo Gili.
- Hepler, S., Kiefer, B., & Hickman, J. (2006). Guidelines for selection of materials. En *Valuing literature for children* (pp. 33-39). McGraw-Hill.
https://www.pactual.com/noticias/ocio-digital/claves-para-elegir-buen-proyector-2_12449
- Hernández Morales, G., Jaramillo Guijarro, C., Moreno Sánchez, E., Oliveira Malvar, M., Santos Guerra, M. Á., Simón Rodríguez, M. E., Arenas Fernández, M. G., Blanco, N., & Castañeda Solís, R. (2006). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (M. Á. Santos Guerra (ed.); 2da ed.). Graó.
- Hernández Quintana, B. (2019). Innovación educativa: didáctica de la literatura infantil desde la perspectiva de género . Propuestas de intervención. *Colindancias*, 10, 281-294.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hidalgo Márquez, M. B. (2016). *Más allá del rosa o azul: análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria* [Universidad de Huelva].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=49389>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Sage.
- Hourihan, M. (1997). *Deconstructing the hero: literary theory and children's literature*. Routledge.
<http://mendeley.csuc.cat/fixers/8bb92f5c4ceb287803b953fe3d1561bf>

- Hunt, P. (2002). *Understanding Children's Literature*. Routledge.
- INEI. (2017). *Información General de las Instituciones Educativas*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1257/cap02.pdf
- Instituto de la Mujer. (1996). *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Los feminicidios y la violencia contra la mujere en el Perú, 2015-2018*.
- Isaza Mejía, B. H., & Sánchez Lozano, C. (2007). *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*. http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/05/PUBLICACIONES_OLB_Guia_Disenio_PNL_2007.pdf
- Itatí, A. (1995). Socialización de género en la escuela primaria. *Boletín americanista*, 45, 177-187.
- Jaramillo, B. (2017). *Estudio diagnóstico del sector editorial del Perú*. Cámara Peruana del Libro.
- Jarman, J., Blackburn, R. M., & Racko, G. (2012). The Dimensions of Occupational Gender Segregation in Industrial Countries. *Sociology*, 46(6), 1003-1019.
<https://doi.org/10.1177/0038038511435063>
- Jayme, M., & Sau, V. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género* (2da ed.). Icaria Editorial.
- Jett-Simpson, M., & Masland, S. (1993). Girls are not dodo birds! Exploring gender equity issues in the language arts classroom. *Language Arts*, 70(2), 104-108.
- Jiménez, G. (2016). Socialización diferencial de las identidades de género: masculinidades y feminidades en la cultura de masas y consecuencias para la adolescencia. *XII Congreso Español de Sociología*, 1-25. <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5461.pdf>
- Kayser, W. (1977). Qui raconte le roman? En R. Barthes, W. C. Booth, P. Hamon, & W. Kayser (Eds.), *Poétique du récit* (pp. 112-157). Seuil.
- Kessler, S., & McKenna, J. (1985). *Gender. An ethnomethodological approach*. Wiley & Sons.
- Kiefer, B. Z., & Huck, C. S. (2007). Learning about books and children. En *Charlotte Huck's children's literature* (pp. 32-39). McGraw-Hill.
- Kinman, J. R., & Henderson, D. L. (1985). An analysis of sexism in Newbery Medal

- Award Books from 1977 to 1984. *The Reading Teacher*, 38(9), 885-889.
- Kirby, C. B. (1989). Hacia una definición precisa del término refundición en el teatro clásico español. *Asociación Internacional de Hispanistas, Actas X*, 1005-1011.
- Kite, M. E., Deaux, K., & Haines, E. L. (2008). Gender stereotypes. En F. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (pp. 205-236). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Knell, S., & Winer, G. (1979). Effects of reading content on occupational sex role stereotypes. *Journal of Vocational Behavior*, 14(1), 78-87.
- Kohlberg, L. (1972). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En *Desarrollo de las diferencias sexuales* (pp. 61-147). Marova.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and Conformity: A Study in Values*. Dorsey Press.
- Kolbe, R., & La Voie, J. C. (1981). Sex-Role Stereotyping in Preschool Children's Picture Books. *Voie Source: Social Psychology Quarterly*, 44(4), 369-374. <https://www-jstor-org.are.uab.cat/stable/pdf/3033906.pdf?refreqid=excelsior%3Aa7a9a7d5e28c2d5d6412360240365f27>
- Kornienko, O., Santos, C. E., Martin, C. L., & Granger, K. L. (2016). Peer influence on gender identity development in adolescence. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0000200>
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219-232. <https://doi.org/10.1007/BF00299282>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Ediciones Paidós. <https://books.google.es/books?id=LLxY6i9P5S0C>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed). Sage Publications.
- Kroska, A. (2004). Divisions of Domestic Work. *Journal of Family Issues*, 25(7), 890-922. <https://doi.org/10.1177/0192513X04267149>
- Kurfi, H. (2006). Patriarchy and Sexism in African Literary and Cultural Thought: An inquiry into the Women Question in Africa. *Gender and Society*, 4(2), 125-155.
- La Nuez Bayolo, M. (2008). Bases de la investigación educativa y sistematización de la práctica pedagógica. En *Fundamentos de la Investigación educativa*. Editorial Pueblo y

Educación.

- Lazar, M. M. (2007). *Feminist Critical Discourse Analysis*. 4(2), 141-164.
- Lee, P. C. (1986). Psychologie et différences entre les sexes. En M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (Eds.), *La différence des sexes* (pp. 63-75). Tierce.
- Leguin, U. K. (2017). *Contar es escuchar*. Círculo de Tiza.
- Leibrandt, I. (2005). El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas. *Especulo: revista de estudios literarios*, 30. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero30/chadas.html>
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul-Endymion.
- León-Ciliotta, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362.
<https://doi.org/10.21142/des-1002-2018-347-362>
- Levant, R. F. (1996). The new psychology of men. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27(3), 259-265. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.27.3.259>
- Lindsey, L. L. (2016). *Gender Roles: A Sociological Perspective*. Routledge.
- Lluch, G. (2003). Análisis de narrativas infantiles y juveniles. *Libro*, 93/89, 253.
<http://oden.cbuc.cat/mendeley/enviaamendeley.php?bibid=.b1299142&inst=UB&llen=cat>
- Lluch, G. (2006). Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas. En *Biblioteca Virtual Cervantes*. Editorial del Cardo.
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/134621.pdf>
- Lluch, G. (2009). Textos y paratextos en los libros infantiles. *Biblioteca Virtual Cervantes*.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdv216>
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea.
- Lluch, G. (2012). La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas. *Seminario Internacional: "Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia"*.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R., & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El Profesional de la Información*, 24(6), 797-804. <https://recyt.fecyt.es//index.php/EPI/article/view/epi.2015.nov.11/23782>
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.
- Lomas, C., Connell, R. W., Callirgos, J. C., Burín, M., Bonino Méndez, L., Arconada

- Melero, M. A., & Seidler, V. J. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (C. Lomas (ed.)). Paidós.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015a). Parte II. Producción. La encuesta. En *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015b). Software para el análisis de datos: SPSS, R y SPAD. En *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60.
- López, N. G. (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: algunas proyecciones didácticas. *Lenguaje y textos*, 18, 175-181.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a La literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- Lovering Dorr, A., & Sierra, G. (1998). El curriculum oculto de género. *Educación (Guadalajara, Jal.)*, 7, 8-19. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/el-curriculum-oculto-de-genero>
- Luengo González, M. R., & Gutiérrez Esteban, P. (2003). Estudio de las imágenes sobre profesiones en los libros de texto de lengua y literatura de la ESO. En A. G. Cano Vela & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 757-768). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lynch, L. (2016). Where Are All the Pippis?: The Under-representation of Female Main and Title Characters in Children's Literature in the Swedish Preschool. *Sex Roles*, 75(9-10), 422-433. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0637-7>
- Maccoby, E. E. (1972). Diferencias sexuales en las funciones intelectuales. En *Desarrollo de las diferencias sexuales* (pp. 7-35). Marova.
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-227.
- Mackie, M. M. (1973). Arriving at Truth by Definition: Case of Stereotype Inaccuracy. *Social Problems*, 20, 431-447.
- Madrid Izquierdo, J. (2001). Sobre la construcción psicosocial de los géneros:

contribuciones epistemológicas del feminismo a la teoría del conocimiento pedagógico. *Anales de pedagogía*, 19, 51-64.

- Martín López, E. (2000). *Familia y sociedad*. Ediciones Rialp.
- Martínez de Sousa, J. (2005). *Manual de edición y autoedición*. Pirámide.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & 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.
<https://doi.org/10.1177/0891243211398358>
- McDonald, S. M. (1989). Sex Bias in the Representation of Male and Female Characters in Children's Picture Books. *Journal of Genetic Psychology*, 150(4), 389-401.
<https://doi.org/10.1080/00221325.1989.9914605>
- McPeck, J. E. (2016). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. Routledge.
- Melo, A. N. (2016). Estereotipos de género en publicidades de productos orientados al público infantil en Argentina. *Ánfora*, 23(40), 17-51.
- Méndez Garita, N. (2004). Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género. Estereotipos en el cuento infantil. *Revista Electrónica Educare*, 127-140.
<https://doi.org/http://doi.org/10.15359/ree.2004-7.7>
- Méndez Garita, N., Rubio Torres, C., & Arias, M. (2009). *La literatura para niñas y niños: de la didáctica a la fantasía*. CECC/SICA.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Sage Publications.
- Michel, A. (1987). *Fuera Moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. laSal, edicions de les dones.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 5(12), 67-77.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650477>
- Miguel, E. S. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 56-59.
- Mingo, A., & Arango Gaviria, L. G. (2010). *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (A. Mingo (ed.)). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mínguez-López, X. (2012). *La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica*. 87-106.
- Ministerio de Cultura del Perú. (2021). *Sondeo sobre los efectos de la pandemia en el sector del libro en el Perú*.

Ministerio de Educación. (2006). Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular. *Portal del Ministerio de Educación*, 6-8.

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DirNormasPlanLector.php>

Normas Complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las IE EBR, Resolución Viceministerial N° 0014 (2007) (testimony of Ministerio de Educación). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170967-0014-2007-ed>

D. U. n.° 004-2009. Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias, (2009) (testimony of Ministerio de Educación).

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118018-004-2009>

Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica 2017*. MinEdu.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

R.M. n.° 529-2017-MINEDU. Suspensión ECE 2017, RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 529 (2017) (testimony of Ministerio de Educación). <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/09/dejan-sin-efecto-la-rm-n-350-2017-minedu-que-dispone-la-resolucion-ministerial-n-529-2017-minedu-1570001-1.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Proceso Censal Escolar 2017*.

http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=d524d4b5-0dd3-4706-a1e8-c65fb18a3d77&groupId=10156

Ministerio de Educación. (2021a). *Comisión sectorial para la transversalización de los enfoques*.

<http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/transversalizacion.php>

Ministerio de Educación. (2021b). *Disposiciones para la Organización e Implementación del Plan Lector en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica* (p.

R.V.M. N° 062-2021-minedu). Ministerio de Educación.

D. S. n.° 004-2012-MIMP. Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017, 76 (2012) (testimony of Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables).

https://www.mimp.gob.pe/files/planes/planig_2012_2017.pdf

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2014). *Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género*. MIMP. [http://www.aecid.es/Centro-](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones/AECID/GUÍA DE GÉNERO.pdf)

[Documentacion/Documentos/Publicaciones AECID/GUÍA DE GÉNERO.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones/AECID/GUÍA DE GÉNERO.pdf)

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2017). *Si no me nombras, no existo*.

MIMP. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8703/Guia-de-Lenguaje->

- Mischel, W. (1972). Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social. En *Desarrollo de las diferencias sexuales* (pp. 37-60). Marova.
- Money, J., & Erhardt, A. (1989). *Desarrollo de la sexualidad humana*. Marova.
- Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de «poder». *Polis*, 9(25), 367-389. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100022>
- Montesinos Ruiz, J. (2006). *Un plan lector para secundaria basado en la literatura juvenil*. Conserjería de Educación de la Región de Murcia. http://servicios.educarm.es/templates/porta1/ficheros/websDinamicas/154/un_plan_lector.pdf
- Morales, J. F. (2007). Identidad social y personal. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria, & I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social* (pp. 787-805). McGraw-Hill.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. Á. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Graó.
- Muenchen, R. A. (2019). *The Popularity of Data Science Software*. R4Stats.Com. <http://r4stats.com/articles/popularity/>
- Mulac, A., Bradac, J., & Gibbons, P. (2006). Empirical support for the gender-as-culture hypothesis. *Human Communication Research*, 27(1), 121-152. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00778.x>
- Muñoz-Tebar, J. I., & Silva Díaz, M. C. (1999). *El libro-álbum: invención y evolucionado de un género para niños*. Banco del Libro.
- Nájera Archilla, M., & Luengo Gascón, E. (2016). *La performatividad del género como (de) construcción identitaria a través de la educación literaria: cuatro respuestas didácticas a cuatro modelos culturales* (p. 115). I Premio de Investigaciones Feministas en Materia de Igualdad, Convocatoria 2016.
- Narahara, M. M. (1998). *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419248.pdf>
- Nesbitt Opper, F. (2005). *Nietzsche on Gender: Beyond Man and Woman*. University of Virginia Press.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Newman, M. L., Groom, C. J., Handelman, L. D., & Pennebaker, J. W. (2008). Gender

Differences in Language Use: An Analysis of 14,000 Text Samples. *Discourse Processes*, 45(3), 211-236. <https://doi.org/10.1080/01638530802073712>

Nietzsche, F. (2013). *El Anticristo*. e-artnow.

Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Fondo de Cultura Económica.

Nilsen, A. (1978). Five factors contributing to the unequal treatment of females in children's picture books. *Top of the News Spring*, 2, 255-258.

Noguera, P. (1997). Preventing Violence in Schools Through the Production of Docile Bodies. *In Motion*. <http://www.inmotionmagazine.com/pedro31.html#Anchor-The-37516>

Olid, I. (2008). Entre nois i noies: la força dels estereotips. La nova «chick lit» per a adolescents. En T. Colomer (Ed.), *Lectures adolescents* (pp. 167-182). Graó.

Oliveira, M. (2006). La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo. En M. Á. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (2da ed., pp. 71-89). Graó.

Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. En *Frontiers in Psychology* (Vol. 9, Número DEC). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>

ONU Mujeres. (1995). *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer* (p. 238). Organización de las Naciones Unidas.

ONU Mujeres. (2017). *Glosario de Igualdad de Género*. Glosario del Centro de Capacitación de ONU Mujeres. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php>

Oregi Altube, F., Arraiz Argoitia, B., Careaga Abaitua, H., Carramiñana García, S., & Oskoz Isazelaia, J. M. (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>

Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Objetivos de desarrollo del milenio*. Antecedentes ODM. <https://www.un.org/es/millenniumgoals/bkgd.shtml>

Ortega, P., Torres, L., & Salguero, M. A. (2001). La teoría de género y el enfoque determinista. *Psyche*, 10(1), 129-134.

- Ortiz, J. (2020). *Subgéneros narrativos*. Actualidad Literatura.
<https://www.actualidadliteratura.com/subgeneros-narrativos/>
- Padilla Carmona, T., Sánchez García, M., Martín Berrido, M., & Moreno Sánchez, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de CC. de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 127-147.
- Parra Martínez, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer Castilla-La Mancha.
https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/publicaciones/descargas/educacion_en_valores_y_no_sexista_4.doc.pdf
- Pastor, A. A. (2009). Roles y Diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores*, 10/11(2009/10).
<http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Borradores.htm>
- Paynter, K. C. (2011). *Gender Stereotypes and Representation of Female Characters in Children's Picture Books* [Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/464>
- Pedrosa, J. M. (2015). Literatura oral, literatura popular, literatura tradicional. *Anticongreso de Literatura*.
- Pennebaker, J. W., Mehl, M. R., & Niederhoffer, K. G. (2003). Psychological Aspects of Natural Language Use: Our Words, Our Selves. *Annual Review of Psychology*, 54, 547-577. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145041>
- Pérez Pérez, C., & Gargallo López, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636. https://www.uv.es/genero/_docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf
- Perriconi, G. (1983). *El libro infantil: cuatro propuestas críticas*. El Ateneo.
- Perriconi, G. (2015). *La construcción del género en la literatura infantil y juvenil*. Lugar Editorial.
- Peterson, S. B., & 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. <https://doi.org/10.1080/0954025900020204>
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Petit, M. (2012). La literatura, parte integrante del arte de hablar. En T. Colomer & M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 263-281). Gretel.

- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. En *Acta poloniae pharmaceutica*. Editorial Labor. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1973>
- Picariello, M. L., Greenberg, D. N., & Pillemer, D. B. (1990). Children's Sex-related Stereotyping of Colors. *Child Development*, 61(5), 1453-1460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02874.x>
- Piccolini, P. (2012). La puesta en libro: conceptos técnicos para describir el proceso de edición. *Primer coloquio argentino sobre el libro y la edición*, 340-354. <http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar>
- Pineda, E. (2006, abril 16). Para el avance de las mujeres. *El País*. https://elpais.com/diario/2006/04/16/opinion/1145138413_850215.html
- Poal Marcet, G. (1995). Reflexiones en torno a los aspectos psicosociales que inciden en la relación mujeres-mundo laboral. *Cuadernos de relaciones laborales*, 6, 93-105.
- Poarch, R., & Monk-Turner, E. (2001). Gender Roles in Children's Literature: A Review of Non-Award-Winning «Easy-to-Read» Books. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 70-76.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22(5-6), 359-367. <https://doi.org/10.1007/BF00288339>
- Powell, J., Gillespie, C., Swearingen, R., & Clements, N. (1998). The history of gender roles in Newbery medal winners. *Journal of Children's Literature*, 24(1), 42-57.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *PNUD en acción frente al empoderamiento de la mujer*. http://www.undp.org/content/undp/es/home/ourwork/womenempowerment/about_womens_empowerment.html
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Marco Estratégico Regional de Género del PNUD en América Latina y El Caribe 2005-2009*.
- Propp, V. (1981). Morfología del cuento. *Arte. Serie Crítica*, 21, 234. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Quesada Jiménez, J. (2007). *Estereotipos de género y usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica* [Universidad de Murcia]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2171.2482>
- Ramos López, C. (2006). *Vivir los cuentos: campaña del juguete no sexista no violento 2006*. Instituto Andaluz de la Mujer.

- Rebolledo Deschamps, M. (2009). *Siete rompecuentos para siete noches*. Gobierno de Cantabria. <http://bit.ly/1wAqFoV>
- Redlick, M. H. (2019). Traditional Gender Roles and Their Connections to Relational Uncertainty and Relational Satisfaction. *Psychology & Sexuality, 10*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1513422>
- Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J., & Neyer, F. J. (2014). How Peers Make a Difference: The Role of Peer Groups and Peer Relationships in Personality Development. *European Journal of Personality, 28*(3), 279-288. [https://www.aging.columbia.edu/sites/default/files/Reitz, Zimmerman, Hutteman, Specht, Neyer_in press.pdf](https://www.aging.columbia.edu/sites/default/files/Reitz,%20Zimmerman,%20Hutteman,%20Specht,%20Neyer_in%20press.pdf)
- Rey Andrés, T. (2016). *Estereotipos de género en el alumnado de Educación Infantil* [Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19731>
- Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2006). Consensus and the Creation of Status Beliefs. *Social Forces, 85*(1), 431-453. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0139>
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos, 37*(1), 269-277. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>
- Ritter, R. Á., Luján, F., del Valle, S., Bartlett, M. de los Á., & Alarcón, N. (2012). *Estereotipos de género, cuentos infantiles y prácticas docentes. Un estudio en las escuelas primarias urbanas de La Cruz, Corrientes*. Instituto Nacional de Formación Docente. <http://dgescorrientes.net/investigacion/wp-content/uploads/2015/07/ALVEZ-y-otros-Estereotipos-de-género-cuentos-infantiles-y-prácticas-docentes.-Un-estudio-en-las.pdf>
- Rius, M. (2013). Desigualdad en las aulas. *La Vanguardia*.
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. *Acciones e Investigaciones Sociales, 29*, 175-202.
- Romero Oliva, M. F., Álvarez Ramos, E., & Heredia Ponce, H. (2020). Princesas millenials: arquetipos femeninos en la literatura infantil del tercer milenio. En N. Ibarra-Rius (Ed.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 73-84). Octaedro.
- Ros García, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas, 22*, 329-350. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_15.pdf

- Ros García, E. (2016). *Socialización del género a través del cuento infantil, en la Comunidad Autónoma de Andalucía* [Universidad de Sevilla].
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40261>
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the political economy of sex. En R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Ruiz Bravo, P. (2018). *Una aproximación al concepto de género*. Universidad de Friburgo.
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Sabsay, L. (2009, mayo). Judith Butler para principiantes. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>
- Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad, 11*, 185-199.
<https://doi.org/10.12795/habitatysociedad.2018.i11.11>
- Saldana, J. (2013). Power and Conformity in Today's Schools. *International Journal of Humanities and Social Science, 3*(1), 228-232.
- Saltzman Chafetz, J. (2006). *Handbook of the Sociology of Gender*. Springer.
<https://othersociologist.com/sociology-of-gender/>
- Sanchez-García, S., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2014). Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad. En F. J. del Pozo Serrano (Ed.), *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 561-569). Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, A. (2015). Lee, conoce y empatiza: itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad. *Educación social, 59*, 39-53.
<http://www.siiis.net/documentos/ficha/501779.pdf>
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar, 29*, 91-102.
- Saranson, S., & Doris, J. (1979). *Educational handicap, public policy and social history*. Collier Macmillan Pub.
- Sau, V. (1989). Sexo, género, educación. Un enfoque teórico. *Cuadernos de pedagogía, 171*, 8-12.
- Sauder, M., Lynn, F., & Podolny, J. M. (2012). Status: Insights from Organizational

Sociology. *Annual Review of Sociology*, 38, 267-283. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145503>

Schau, C. G., & Scott, K. P. (1984). Impact of gender characteristics of instructional materials: an integration of the research literature. *Journal of Educational Psychology*, 76, 183-193.

Schlossberg, N. K., & Goodman, J. (1972). A woman's place: Children's sex stereotyping of occupations. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 226-270.

Schon, I., & Corona Berkin, S. (1996). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. International Reading Association.

Schools, V. F. (2018). *Wicked witches and evil queens: why children's books need more female villains*. 2016. <https://theconversation.com/wicked-witches-and-evil-queens-why-childrens-books-need-more-female-villains-93678>

Schrock, D., & Knop, B. (2014). *Gender and Emotions* (pp. 411-428). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9130-4_19

Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer.

Scott, K. (1986). Effects of sex-fair reading materials on pupils' attitudes, comprehension, and interest. *American Educational Research Journal*, 23(1), 105-116.

Seager, J. (2019). *La mujer en el mundo*. Grijalbo.

Sears, R. R. (1965). Development of gender roles. En F. A. Beach (Ed.), *Sex and behavior*. Wiley.

Senís Fernández, J. (2006). Valores y lectura(s). *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 79-91.

Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(2), 1-99.

Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Qué+es+y+para+que+es+la+perspectiva+de+genero#5>

Simpson, A. (2014). *My Gender Journey. A Look at Gender Disparity within Children's Literature* (SXS 680).

- Singh, M. (1998). *Gender Issues in Children's Literature* (pp. 1-5). ERIC Digest.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424591.pdf>
- Smith, N. J., Greenlaw, M. J., & Scott, C. J. (1987). Making the literate environment equitable. *The Reading Teacher*, 40(4), 400-407.
- Snyder, G. (2000). *La mente salvaje (Poemas y ensayos)*. Árdora Exprés.
- Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espéculo: revista de estudios literarios*, 39.
<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>
- Stewig, J., & Higgs, M. (1973). Girls grow up to be mommies: A study of sexism in children's literature. *School Library Journal*, 19, 116-222.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación: la educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega Navarro (Ed.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 137-148). Aljibe.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Aresta.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1991). *La coeducación*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Subirats, M., & Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Taberero, R. (2003). Hacia una definición del narrador: algunas notas acerca de la focalización en los relatos dirigidos a los lectores infantiles. En C. Pérez Valverde & A. G. Cano Vela (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 535-546). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Taylor, F. (2003). Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books. *Teaching Sociology*, 31(3), 300-311. <https://doi.org/10.2307/3211327>
- Tejerina Lobo, I. (2004). Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual. *Romanistické Studia. Studia Romanistica*, 217(4), 201-209.
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/grandes-tendencias-autores-y-obras-de-la-narrativa-infantil-y-juvenil-espaola-actual-0/html/003f5208-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Temporal Selga, R. (2014). *Socialización de género en la tercera infancia: la representación del*

género en el discurso de la narrativa infantil española del siglo XXI. Universitat Pompeu Fabra.

- Tepper, C. A., & Cassidy, K. W. (1999). Gender differences in emotional language in children's picture books. *Sex Roles*, 40(3-4), 265-280.
- The Representation Project. (2019). *Impact Report*. <http://therepresentationproject.org/wp-content/uploads/TRPImpactReport2019.pdf>
- Thomas, B. (2012). Kicking the hornet's nest: The rhetoric of social campaigning in Stieg Larsson's Millennium trilogy. *Language and Literature*, 21(3), 299-310.
<https://doi.org/10.1177/0963947012444224>
- Tiching blog. (2014). *Plan Lector: una estrategia integral para el fomento de la lectura*. El Blog de Educación y TIC. <http://blog.tiching.com/plan-lector-una-estrategia-integral-para-el-fomento-de-la-lectura/>
- Todorov, T. (1973). *Gramática del Decamerón*. Taller de Ediciones Josefina Betancor.
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Premiade.
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116.
<https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Tomé, A., & Subirats, M. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Trepanier-Street, M., & Romatowski, J. A. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155-159. <https://doi.org/10.1023/A:1022977317864>
- Tuchman, G. (1978). The Symbolic Annihilation of Women by the Mass Media. En G. Tuchman, A. K. Daniels, & J. Benét (Eds.), *Hearth and Home: Images of Women in the Mass Media* (pp. 3-37). Oxford University Press.
- Turin, A. (1989). ¿Mujercitas? Hermosas, cariñosas y pacientes. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 24-27.
- Turin, A. (1996). *Así es: por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil,.
- Turin, A., Cromer, S., & Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (1998). ¿Qué modelos para las niñas? En "*Attention, album!*", un programa de investigación. Association Européenne Du Côté Des Filles.

- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does «Curious Jane» exist in the literature? *Sex Roles*, 35(7-8), 461-488.
<https://doi.org/10.1007/BF01544132>
- Turner, J. C., & Brown, R. J. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Ullah, H., Ali, J., & Naz, A. (2014). Gender representation in children's books: A critical review of empirical studies. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), 134-141.
<https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.29.01.13831>
- Unesco. (2015). Declaración de Incheon Marco de Acción. *Unescodoc*, 1-84.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unger, R. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34(11), 1085-1094.
- Unidad de Gestión del Conocimiento. (2014). *Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú*. <http://www.fondep.gob.pe/>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2019). World Population Prospects 2019. En *Department of Economic and Social Affairs*.
- Urdiales, A. (2003). Mensajes como tesoros. *Cien años de ilustración infantil española*.
<https://cvc.cervantes.es/actcult/ilustracion/intencion.htm>
- Villar Secanella, E. M. (2012). Pactos ficcionales, construcción de identidad. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 223.
<http://mendeley.csuc.cat/fitxers/a93eb643352bdb59d569fb307b78ed04>
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de bolsillo.
- Warleta Fernández, E. (1957). Concepto, organización y funcionamiento de las grandes unidades escolares del Perú. *Revista de educación*, 56, 83-86.
- Weitzman, L., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Herder Editorial.
- Wilson, M. (1991). *Girls and young women in education. A European perspective*. Pergamon Press.
- Yang, C. C. R. (2012). Is Gender Stereotyping Still an Issue? An Analysis of a Hong Kong Primary English Textbook Series. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 33-49.

- Yllanes Nauca, L. W. (2018). *El uso de la falda escolar y su relación con las desigualdades de género en el sistema educativo* (pp. 1-8). Programa de Apoyo a la Sociedad Civil.
- Yubero, S., & Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L. Amador & L. C. Montreal (Eds.), *Intervención Social y Género*. Narcea.
- Zavala Berbena, M. A., & Castañeda Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70024-6)
- Zayas, F. (2012). La competencia lectora según PISA. En *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas* (pp. 9-16). Graó.

ANEXOS

ANEXO I.

Glosario de terminología relevante para la construcción de la Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG)

- **Androcentrismo** | “Hace referencia a la práctica, consciente o no, de otorgar al hombre y su punto de vista una posición central en el mundo.” (Dolera, 2018, p. 23). La RAE la define como una “Visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino”, que toma al hombre como medida de todas las cosas sin tomar en cuenta la perspectiva y particularidades femeninas como factor intrínseco a la forma de ver y de estar en el mundo de las personas.
- **Coeducación** | Supone la integración —en igualdad de condiciones y valoración— de dos modelos culturales y de enseñanza: el modelo femenino y el masculino¹⁸⁸, para “tratar de optimizar el desarrollo individual y el enriquecimiento de ambos sexos, revalorizando el modelo femenino.” (Espín *et al.*, 1996, p. 27). Asimismo, introduce el principio de igualdad y la no discriminación a las niñas y a los niños en el modelo educativo (Tomé, 2017) de manera transversal en toda la estructura escolar.
- **Coeducación por la igualdad** | Implica el trabajo, desde el mundo escolar, de corregir los estereotipos sexistas de manera que se pueda lograr la igualdad (Subirats & Brullet, 1991) real entre hombres y mujeres desde las primeras etapas del desarrollo de niños y niñas (Subirats & Tomé, 1992).
- **Corresponsabilidad** | En el ámbito de los estudios de género y del feminismo, se entiende por *corresponsabilidad* la responsabilidad compartida entre hombres y mujeres en el reparto de las tareas y del cuidado de los hijos; es decir, la trascendencia de los roles y estereotipos de género que dominan la organización social y repartición de los trabajos dentro y fuera del hogar.
- **Cosificación** | Concebir a una persona (usualmente una mujer) o su imagen como un mero objeto (sin ideas propias ni sentimientos, por ejemplo). En el caso de la GRG, se

¹⁸⁸ Esto se plantea en oposición de lo que identificaron Subirats y Brullet en la educación mixta hasta el siglo XX, cuando notaron (y posteriormente estudiaron a profundidad) que el modelo educativo de la escuela mixta no era la fusión del modelo de escuela femenina y masculina, sino que se terminaba por generalizar el modelo de educación masculino (con su cultura y sus valores), asumiéndolo como universal y óptimo.

refiere mayormente a la presencia accesoria y en general prescindible de mujeres en los libros. Este concepto va de la mano con el de “Invisibilización” —la falta de reconocimiento social de la mujer en los distintos espacios— para los motivos del análisis de la presente tesis.

- **Cultura de género** | La conceptualización de los roles de género de cada sociedad o cultura.
- **Estereotipo de género** | Opinión o prejuicio generalizado (componente cognitivo) sobre los atributos o características que corresponden a hombres y mujeres según su sexo (categorías biológicas) (ver: p. 29).
- **Femenino** | Descripción de un rasgo, comportamiento o interés asignado a un rol de género de mujeres.
- **Género** | Término utilizado para referirse a las categorías sociales de lo femenino y lo masculino. Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido desde un punto de vista sociocultural y no solo biológico.
- **Masculino** | Descripción de un rasgo, comportamiento o interés asignado a un rol de género de hombres.
- **Masculinidad tóxica** | Es un concepto utilizado en la psicología, la sociología y los estudios de género que refiere ciertos comportamientos y normas tradicionalmente asociados a lo masculino (Lindsey, 2016) que llegan a ser constructos problemáticos tanto para los hombres como para las mujeres (Flood, 2018). Por ejemplo, el estereotipo de que los hombres deben ser competitivos y dominantes pueden llevar a comportamientos violentos y antisociales. Se ha teorizado que la masculinidad tóxica puede estar relacionada con cuestiones de autoestima y confianza en uno mismo o de represión emocional (Levant, 1996) como producto del proceso de socialización masculino (Subirats, 2013).
- **Perspectiva de género** | Se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar (Chávez Carapia, 2004), cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.
- **Rol** | Posición social acompañada de un conjunto de expectativas o normas determinadas. Cuando hablamos de rol nos referimos principalmente a la definición ofrecida por la RAE, que es la “función que alguien o algo cumple”.

- **Rol de género** | Expectativa que se desprende del ser hombre o mujer. Cuando hablamos de roles de género, se hace referencia a “las tareas y funciones diferentes que se asignan a mujeres y varones” (Quesada Jiménez, 2007). Si bien la sociedad construye estas funciones a partir de un contexto y cultura determinadas, las personas las aceptamos y actuamos según lo que se espera de nuestro sexo (ver: p. 32).
- **Sexismo** | Comportamiento (componente afectivo) caracterizado por el prejuicio y la actitud despectiva hacia las personas por motivo de su sexo (ver: p. 32).

ANEXO II.

Ficha bibliográfica de libros analizados

Código	Edad	Título	Autor/a	Editorial
SUBCORPUS DE LA CRÍTICA				
C01	12+	<i>Falsos cuentos: Taca-Taca</i>	Gerónimo Chuquicaña	Aletheya
C02	11+	<i>A pedir de boca</i>	Percy Galindo Rojas	SM Perú
C03	8+	<i>Los solucionadores</i>	Ernesto Paredes Koth	SM Perú
C04	11+	<i>Simón</i>	Olney Goin	SM Perú
C05	8+	<i>El gran escape</i>	Santiago Roncagliolo	SM Perú
C06	7+	<i>Churi</i>	Christian Ayuni	SM Perú
C07	11+	<i>La zona invisible</i>	Carlos Garayar Jéssica Rodríguez	SM Perú
C08	8 +	<i>A la vuelta del mundo</i>	Javier Mariscal Crevoisier	SM Perú
C09	11+	<i>Un manantial en el desierto</i>	Juan José Cavero	SM Perú
C10	8+	<i>Yaxes</i>	Rosa Carrasco	Santillana
C11	12+	<i>El álbum de la abuela Margarita</i>	Mercedes Sarapura	ICPNA
C12	9+	<i>Juanito y la laguna azul</i>	Ángel Quispe	ICPNA
C13	12+	<i>Martín Hepadós, el hipnotizador</i>	Érick Nájera de León	ICPNA
C14	12+	<i>El escritor que no terminaba la historia</i>	Javier Mariscal Crevoisier	ICPNA
C15	9+	<i>Cuatrojos</i>	Gloria Portugal	ICPNA
C16	10+	<i>A todo pedal</i>	Vicky Canales	ICPNA
C17	8+	<i>El rinoceronte que quería ser unicornio</i>	Juan Manuel Chávez	ICPNA
C18	8+	<i>Juan Osito en el Valle de las Serpientes</i>	Casimiro Ramírez	Altazor
C19	10+	<i>Barrio de mascotas</i>	Ricardo Ayllón	Altazor
C20	12+	<i>Pincel de yagua</i>	Alexis García Artiles (Cuba)	Altazor
C21	8+	<i>La guitarra de Quefeo</i>	Martín Sacristán (España)	Altazor
C22	12+	<i>Carmelizo aprende a volar</i>	Cosme Saavedra Apón	Altazor
C23	9+	<i>El océano interior</i>	Juan José Cavero	Norma
SUBCORPUS DEL MERCADO				
M01	8+	<i>¡Ya no llores, cocodrilo! Misterio en los manglares</i>	Andrea y Claudia Paz	Santillana

Código	Edad	Título	Autor/a	Editorial
M02	10+	<i>A nadar con María Inés</i>	Griselda Gambaro (Argentina)	Santillana
M03	10+	<i>El día en que Edu se convirtió en cucaracha</i>	Jordi Sierra i Fabra (España)	Santillana
M04	8+	<i>Chimoc, el perro calato. Un verano inolvidable</i>	Andrea y Claudia Paz	Santillana
M05	12+	<i>El círculo de la suerte</i>	Andrea Ferrari (Argentina)	Santillana
M06	8+	<i>El club los sin mascota</i>	Leonor Bravo (Ecuador)	Santillana
M07	10+	<i>Querido hijo: estás despedido</i>	Jordi Sierra i Fabra (España)	Santillana
M08	12+	<i>El club Limonada</i>	María Fernanda Heredia (Ecuador)	Santillana
M09	10+	<i>Juan Chichones, superhéroe a golpes</i>	Gustavo Rodríguez	Santillana
M10	10+	<i>Pateando lunas</i>	Roy Berocay (Uruguay)	Santillana
M11	11+	<i>Cupido es un murciélago</i>	María Fernanda Heredia (Ecuador)	Norma
M12	11+	<i>Tocino y Chalona</i>	Elizabeth Salazar	Norma
M13	7+	<i>De cómo decidí convertirme en hermano mayor</i>	Dimiter Inkiow (Bulgaria)	Norma
M14	7+	<i>Mi ángel de la guarda</i>	June Loves (Reino Unido)	Norma
M15	11+	<i>Mitos griegos</i>	Mary Pope Osborne (EE. UU.)	Norma
M16	11+	<i>Foto estudio corazón</i>	María Fernanda Heredia (Ecuador)	Norma
M17	11+	<i>El perro y su loco</i>	Elizabeth Salazar	Norma
M18	11+	<i>Cuentos de Oscar Wilde</i>	Oscar Wilde (Reino Unido)	Norma
M19	9+	<i>Amigo se escribe con H</i>	María Fernanda Heredia (Ecuador)	Norma
M20	9+	<i>Por culpa de una S</i>	Cristina Rebull (Cuba)	Norma
M21	9+	<i>El mejor enemigo del mundo</i>	María Fernanda Heredia (Ecuador)	Norma

Código	Edad	Título	Autor/a	Editorial
M22	11+	<i>La oleada</i>	Alberto Thieroldt	Norma
M23	6+	<i>Alex no le tiene miedo a nada</i>	Anna Lavatelli (Italia)	SM
M24	6+	<i>Super Peti</i>	Carla María Zolezzi	SM
M25	7+	<i>Se vende mamá</i>	Care Santos (España)	SM
M26	7+	<i>Arnaldo y Serafín</i>	Ernesto Paredes Koth	SM
M27	7+	<i>El club de los raros</i>	Jordi Sierra i Fabra (España)	SM
M28	6+	<i>La dieta de Firulata</i>	Isabel Menéndez Ibárcena	SM
M29	6+	<i>La cana de Firulata</i>	Isabel Menéndez Ibárcena	SM
M30	7+	<i>Miguita en el reino de las hormigas</i>	Richard Palomino	SM
M31	8+	<i>Paco Yunque. Tres lecturas</i>	César Vallejo Historieta de Juan Acevedo	SM
M32	8+	<i>El escritor que se equibocava</i>	Jorge Eslava	SM
SUBCORPUS DE ESCUELAS				
E01	6+	<i>Rayito de sol</i>	Giuliana Gaona Gamarra	San Marcos
E02	6+	<i>La Vicuña y su magia</i>	Blanca Viacava	ICPNA-BNP
E03	6+	<i>Cuentos de los Andes</i>	María Rostworowski	IEP
E04	8+	<i>Fidoma y el bosque de estrellas</i>	Rember Yahuarcani	Arsam
E05	8+	<i>Las aves y sus colores</i>	Rember Yahuarcani	Déjalo Ser
E06	8+	<i>Jaiño y Nokikuriño - El verano y la Lluvia</i>	Martha y Nereyda López Santiago y Rember Yahuarcani	CasLit
E07	8+	<i>AiaPaec y los Hombres Pallar</i>	Carmen Pachas Piélago	AECID/MAEC
E08	9+	<i>De cómo Lana venció a la Tormenta</i>	Rosalí León-Ciliotta	Arsam
E10	8+	<i>Turmania en la ciudad invisible</i>	Elizabeth Lino Cornejo	Pakarina
E11	8+	<i>Mallki (mi amiga la momia)</i>	Alejandra Valverde	Altazor
E12	10+	<i>Bolognesi - El Leónidas de Arica</i>	Carlos Rojas Fera	Autor-Ed.
E13	10+	<i>Miguel Grau - León de los Mares</i>	Carlos Rojas Fera	Autor-Ed.
E14	10+	<i>Fábulas de JJ y Ben Yí</i>	Carlos Germán Amézaga	Caja Negra
E15	10+	<i>Atik & Tup. Viaje a la Polinesia</i>	Eduardo del Águila Miñano	Ed. Lealtad

Código	Edad	Título	Autor/a	Editorial
E16	6+	<i>Leo y comprendo. Aprendo valores</i>	Varios	San Marcos
E17	6+	<i>Leo y comprendo. Yo sé cuidarme</i>	Varios	San Marcos
E19	6+	<i>Leo y comprendo. Mi querido Planeta</i>	Varios	San Marcos
E20	6+	<i>Perucuentos 2do</i>	Jonh Untiveros	San Marcos
E21	8+	<i>El juego de las letras</i>	Elvira Bravo Heredia	San Marcos
E22	8+	<i>Perucuentos 3ro</i>	Jonh Untiveros	San Marcos
E23	8+	<i>Samir Landré</i>	Antonio Morales Jara	San Marcos
E24	8+	<i>El país de los sueños</i>	Feliciano	San Marcos
E25	8+	<i>Perucuentos 4to</i>	Jonh Untiveros	San Marcos
E26	10+	<i>Un señor del planeta verde</i>	Jorge Díaz Herrera	San Marcos
E27	10+	<i>Relato de misterios andinos para cuentacuentos</i>	Albert Guerreros Ñaupas	San Marcos
E28	10+	<i>Perucuentos 5to</i>	Jonh Untiveros	San Marcos
E29	10+	<i>Relatos del Chullachaqui</i>	William Pezo Gonzáles	San Marcos
E30	11+	<i>Perucuentos 6to</i>	Jonh Untiveros	San Marcos
E31	11+	<i>Corazón de colores. Mitos y creencias</i>	Félix Huamán Cabrera	San Marcos
E32	11+	<i>Conversando en familia y otros cuentos</i>	Rodolfo Cruz Vega	San Marcos

ANEXO III.

Herramienta de recolección de datos:

Grilla de Diagnóstico de la Representación de Género (GRG)

Variable	Nombre	Valores
Elementos extratextuales		
V01 (PCP ¹⁸⁹)	Precio del libro	(1) 5-15 soles (2) 16-25 soles (3) 26+ soles
V02 (PCP)	Edad a la que se dirige el libro	(1) 6-7 años (2) 8-9 años (3) 10-11 años (4) 12+ años
V03 (PCP)	Subgénero narrativo del libro	(1) Literatura tradicional y de refundición (2) Fantástico (3) Realismo (4) Narrativa histórica (5) Otro: _____
V04 (PCP)	Género de autor/a del texto	(1) Hombre (2) Mujer (3) Otros/Varios
V05 (PCD ¹⁹⁰)	Nacionalidad de autores/as	(0) Peruana (1) No peruana
V06 (PCP)	Género de ilustrador/a del libro	(1) Hombre (2) Mujer (3) Otros/No aplicable
V07 (PCP)	Especie de personajes	(1) Humana (2) Animal (3) Objetos (4) Otros: _____

383

¹⁸⁹ Pregunta cerrada politómica (Ver: p. 109).

¹⁹⁰ Pregunta cerrada dicotómica (Ver: p. 109).

Variable	Nombre	Indicadores
Paratextos (verbales e icónicos)		
V08 (PCP)	Presencia de personajes en el título del libro	(1) Masculina (2) Femenina (3) De ambos (4) Otros: _____ (cosas/animales sin nombre propio)
V09 (PCP)	Presencia de personajes en el índice de los cuentos o en los capítulos de la novela	(1) Mayormente masculina (2) Mayormente femenina (3) De ambos (4) Otros (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) (5) No aplicable (no tiene índice o capítulos)
V10 (PCP)	Representación de género sugerida en el texto de contratapa	"El texto de contratapa sugiere una..." (1) Representación tradicional de género (2) Representación no tradicional de género (3) Representación neutral/equitativa de género (4) No aplicable (no hay texto de contratapa)
V11 (PCP)	Colores utilizados en la portada del libro	(1) Tradicionalmente femeninos (rosa, pasteles, etc.) (2) Tradicionalmente masculinos (azul, rojo, colores intensos, etc.) (3) Neutrales (blanco, amarillo, gris, etc.)
V12 (PCP)	Presencia de personajes en la imagen de portada del libro	(1) Mayormente masculina (2) Mayormente femenina (3) De ambos/Presencia equitativa (4) Ninguno
V13 (PCP)	Presencia de personajes en las ilustraciones interiores	(1) Mayormente masculina (2) Mayormente femenina (3) De ambos/Presencia equitativa (4) Otros (cosas, animales sin género, paisajes) (5) No aplicable (no tiene ilustraciones interiores)
V14 (PCP)	Esteretipos presentados en la vestimenta de los personajes en las ilustraciones interiores	(1) Las mujeres llevan vestimenta que alude a estereotipos de género (faldas, vestidos, tacones, accesorios femeninos, etc.) (2) Los personajes llevan vestimenta neutral o casual (camiseta, zapatillas, short etc.) (3) No determinado/No aplica

Variable	Nombre	Indicadores
Caracterización de los personajes		
V15-19 (PCD)	Género de personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(0) Masculino (1) Femenino
V20-24 (PCM ¹⁹¹)	Rasgos predominantes de personalidad de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(1) Valentía/Independencia (2) Testarudez/Determinación (3) Liderazgo/Iniciativa/Asertividad (4) Inteligencia/Curiosidad (5) Honestidad/Sinceridad (6) Empatía/Compasión/Generosidad (7) Madurez/Sabiduría/Humildad (8) Entrega/Lealtad/Dedicación (9) Timidez/Docilidad/Obediencia (10) Prudencia/Reflexividad (11) Agresividad/Arrogancia (12) Deslealtad/Alevosía (13) Codicia/Egoísmo (14) Vanidad/Insensibilidad (15) Otros rasgos de personalidad: _____
V25-29 (PCM)	Expresiones emocionales de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(1) Manifiesta tristeza (2) Manifiesta felicidad o alegría (3) Manifiesta molestia, fastidio o ira (4) Expresa sus miedos o preocupaciones (5) No expresa sus emociones (6) Expresa otras emociones: _____
V30-34 (PCM)	Comportamientos de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista) (DeWitt, 2013)	(1) De afecto (consolar, besar, preguntar por sentimientos, escuchar, enseñar, alabar, mirar, etc.) (2) De cuidado (tareas domésticas como curar, cocinar, alimentar, ayudar, limpiar, etc.) (3) De disciplina (regañar, corregir, castigar, etc.) (4) De compañía (jugar, llevar de paseo, etc.) (5) De trabajo o de proveedor/a

¹⁹¹ Pregunta cerrada de elección múltiple (Ver: p. 110).

Variable	Nombre	Indicadores
V35-39 (PCP)	Roles de género de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(1) Activo (proveedor/a, salvador/a, líder, aventurero/a o investigador/a, etc.) (2) Pasivo (salvado/a, seguidor/a, aprendiz, etc.) (3) Ambos/Indiferente
V40-44 (PCP)	Ocupaciones de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(1) Medicina (médico, enfermera/o, etc.) (2) Fuerzas del orden/Autoridad (3) Aprendizaje (estudiante, aprendiz) (4) Enseñanza (docente, maestro) (5) Creación (artista, escritor/a, inventor/a, etc.) (6) Comercio (7) Actividades domésticas (8) Servicios (9) Otra/No determinado: _____
V45-49 (PCP)	Estatus social de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(1) Alto (2) Medio (3) Bajo (4) No aplica
V50-54 (PCP)	Uso y dominio de espacios de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(1) Interior o ámbito privado (2) Exterior o ámbito público (3) Ambos/Indiferente
V55-56 (PCP)	Composición familiar de protagonistas	(1) Familia monoparental (no aparecen otros familiares) (2) Familia de padres separados/divorciados (3) Familia nuclear tradicional (4) Familia extendida (5) No se menciona/Otra composición familiar
V69-73 (PCP)	Tipología de los personajes (protagonistas, secundarios y antagonista)	(1) Agresor o malvado (2) Donante (3) Auxiliar (4) El personaje buscado (princesa y/o su padre) (5) Ordenante o mandatario (6) Héroe (7) Falso héroe (8) No aplicable

Variable	Nombre	Indicadores
El narrador		
V57 (PCP)	Tipo de narrador (Genette, 1989a)	(1) Intradiegético (2) Extradiegético (3) Otros/Más de un narrador
V58 (PCP)	Género del narrador	(1) Masculino (2) Femenino (3) No aplica/No se puede inferir
V59-60 (PCP)	Autoimagen de protagonistas	(1) Positiva/Equilibrada (2) Negativa (3) No se menciona/No se puede inferir
V61-63 (PCM)	Descripción de los personajes (protagonistas y antagonista)	(1) Apariencia física (2) Capacidades o aptitudes (3) Actitudes
V64 (PCM)	Androcentrismo de la narración	(1) Masculino genérico (palabras precisas e inclusivas, sustantivos, verbos, determinantes, adjetivos, etc.) (2) Orden de prelación (orden de escritura, subordinación) (3) Visibilidad de personajes femeninos (¿Se menciona mujeres? ¿Aparecen mujeres como parte del mundo o solo tienen una funcionalidad particular o accesorio?, etc.) (4) No se evidencia androcentrismo en la narración.
V68 (PCP)	Comentarios o actitud del narrador hacia personajes o acciones que desafían roles y estereotipos de género	(1) Comentarios positivos (2) Comentarios negativos (3) No se comenta/Comentarios ecuanímenes

Variable	Nombre	Valores
VARIABLES COMPLEMENTARIAS Y DE PERCEPCIÓN GENERAL EN TORNO A LA REPRESENTACIÓN DE GÉNERO		
V65 (PCP)	Aventuras que tienen los personajes	(1) Los personajes masculinos tienen más aventuras (2) Los personajes femeninos tienen más aventuras (3) No hay particular diferenciación en las aventuras de los personajes según su género
V66 (PCP)	Independencia y agencia de los personajes	(1) Los personajes masculinos tienen mayor independencia y agencia (2) Los personajes femeninos tienen mayor independencia y agencia (3) No hay particular diferenciación en la independencia y agencia de los personajes según su género
V67 (PCP)	Ostentación del poder de los personajes	(1) Los personajes masculinos tienen más poder a lo largo de la historia (2) Los personajes femeninos tienen más poder a lo largo de la historia (3) No hay particular diferenciación en cuanto al poder que ostentan los personajes según su género
V74 (PCP)	Representación de género en cuanto a roles y estereotipos (en el conjunto del libro)	(1) Tradicional (2) No tradicional (3) Neutral/Equitativo
V75 (PCP)	Balance en la representación de género (visibilidad, presencia y relevancia de personajes)	(1) Balanceada (2) No balanceada

ANEXO IV.

Cuestionario generado a partir de la GRG¹⁹²

(Ver Anexos digitales¹⁹³)

¹⁹² Como se explicó en la sección de “Herramientas de sistematización” (Ver: 2.5.3.), las variables que componen la GRG se convirtieron cada una en una pregunta de cuestionario de Google Forms de manera que se pudiera sistematizar digitalmente las respuestas para luego poder analizarlas con el programa estadístico.

¹⁹³ No se ha transcrito el cuestionario completo por la cantidad de páginas que contiene (27 páginas) y la poca relevancia que tiene para la comprensión o complemento de lo desarrollado en el cuerpo de tesis.

ANEXO V.
Fichas de análisis de los libros del corpus

(Ver Anexos digitales¹⁹⁴)

¹⁹⁴ No se han transcrito las respuestas de los 85 cuestionarios por la cantidad de páginas que estos suponen (un total de 1 293 páginas) y la poca relevancia que esto tiene para la comprensión o complemento de lo desarrollado en el cuerpo de tesis. Los resultados se pueden apreciar en el Capítulo III (ver: p. 131).

ANEXO VI.
Análisis estadístico descriptivo de las variables

(Ver Anexos digitales¹⁹⁵)

¹⁹⁵ En este anexo se consignan las 105 páginas de todos los análisis descriptivos de frecuencias de cada variable y de los desagregados de cada subcorpus. Estas descriptivas contribuyeron en el diagnóstico de la representación de género proyectada en el corpus de libros analizados y ayudaron a responder a las preguntas de investigación planteadas y comprobar las hipótesis propuestas.

ANEXO VII.
Cruces de variables y pruebas Chi-cuadrado y Fisher

(Ver Anexos digitales¹⁹⁶)

¹⁹⁶ En este anexo se consignan las 184 páginas de todos los cruces de variables y pruebas Chi-cuadrado y Fisher, que permitieron hacer el diagnóstico de la representación de género proyectada en el corpus de libros analizados, responder a las preguntas de investigación planteadas y comprobar las hipótesis propuestas.

ANEXO VIII.

Fichas rellenas por los revisores
y su coincidencia con las respuestas de la investigación central

Fichas rellenas por los revisores

Ver Anexos digitales¹⁹⁷

Coincidencia con respuestas de la investigación central

Revisora n.º 1. Docente primaria, responsable de plan lector			
	Respuestas posibles	Respuestas válidas	Coincidencia promedio
Libro n.º 1	56	45	69,0%
Libro n.º 2	44	44	85,1%
Libro n.º 3	53	48	91,9%

Revisor n.º 2. Editor de editorial que ofrece plan lector			
	Respuestas posibles	Respuestas válidas	Coincidencia promedio
Libro n.º 1	56	46	68,5%
Libro n.º 2	44	43	82,9%
Libro n.º 3	53	51	80,1%

¹⁹⁷ No se han registrado en este espacio las fichas de los revisores debido a la cantidad de páginas que estas suponen (13 páginas por cada ficha, un total de 78 páginas) y la poca relevancia que tiene para la comprensión o complemento de lo desarrollado en el cuerpo de tesis. Los resultados de la prueba de reproducibilidad se pueden apreciar en la p. 129.

ANEXO IX.
Entrevista a revisores luego de la aplicación de la GRG

(Ver Anexos digitales)

ANEXO X. Propuestas prácticas para introducir la perspectiva de género en la selección de libros del plan lector

En este último anexo ofrecemos dos propuesta para poner el práctica la selección de libros para planes lectores desde una perspectiva de género. La primera está directamente relacionada con los marcadores de la representación de género planteados por la GRG, y la segunda es una ficha de valoración de libros para ser incluidos en un plan lector pero tomando en consideración una perspectiva de género como elemento adicional.

1. «LA LUPA DE GÉNERO» ¿Cómo saber si un libro ofrece modelos de género equitativos y balanceados?

Luego de haber diagnosticado la representación de género que los libros proyectan a los jóvenes lectores a través de planes lectores de primaria en Perú e identificar características y elementos a los que se debe prestar especial atención, es momento de hacer una propuesta práctica de aplicación para que los responsables de la elección de libros para los planes lectores escolares (o cualquier grupo de libros de narrativa infantil) a partir de lo investigado y analizado. Su efectividad podrá ponerse a prueba en futuros estudios.

Tomando como base las cinco categorías de la GRG, proponemos una webapp que simplifique nuestro instrumento de manera que sea sencillo de aplicar para diagnosticar la representación de género en libros de narrativa infantil y así contribuir con una perspectiva de género a la elección de libros para un plan lector. La webapp «LA LUPA DE GÉNERO» extrae los marcadores de género más relevantes y fácilmente identificables de la GRG y los convierte en una serie de preguntas para marcar, que resultan en un diagnóstico básico en torno a la representación de género proyectada en cada libro evaluado. El mencionado diagnóstico se presenta a manera de semáforo, que señala qué tan balanceada y equitativa es la representación de género ofrecida por el libro diagnosticado.

Los marcadores elegidos para la herramienta simplificada, «LA LUPA DE GÉNERO», son catorce, y cada respuesta tiene un valor numérico asignado, el cual permitirá arrojar el mencionado resultado diagnóstico a manera de semáforo. Entre paréntesis aparece el número de variable que corresponde en la herramienta original (la GRG, desarrollada para nuestra tesis):

- Género de quien escribió el texto (**V04** | AUTOR en la GRG)
- Presencia de personajes en el título del libro (**V08** | TÍTULO)
- Presencia de personajes en la imagen de portada del libro (**V12** | PORTADA)

- Presencia de personajes en las ilustraciones interiores (V13 | ILUSTRACIÓN)
- Estereotipos presentados en la vestimenta de los personajes en las ilustraciones interiores (V14 | VESTIMENTA)
- Género de protagonistas (V15-16 | PROT)
- Expresiones emocionales de los protagonistas (V25-26 | EMOCIONES)
- Comportamientos de los protagonistas (V30-31 | COMPORTAMIENTO)
- Roles de género de los protagonistas (V35-36 | ROL)
- Ocupaciones de los protagonistas (V44-45 | OCUPACIÓN)
- Descripción de los personajes (V61-62 | DESCRIPCIÓN)
- Aventuras que tienen los personajes (V65 | AVENTURAS)
- Representación de género en cuanto a roles y estereotipos (V74 | RYEG)
- Balance en la representación de género en cuanto a visibilidad, presencia y relevancia de personajes femeninos y masculinos (V75 | BALANCE)

El diagnóstico arrojado por «LA LUPA DE GÉNERO» permitirá a las personas responsables de la elección de los libros de un plan lector identificar si los modelos de género tienden al tradicionalismo o a la equidad. De predominar de una representación tradicional del género en los libros elegidos, no sugerimos eliminarlos completamente de la lista, sino que les instamos a realizar actividades que persigan dos objetivos: primero, el evidente, que es tomar conciencia sobre lo que están ofreciendo a los jóvenes lectores y lectoras desde la literatura y del efecto que esto puede tener en la formación de su carácter y su identidad. Y segundo, que utilicen las narraciones desiguales y desbalanceadas de manera didáctica¹⁹⁸ para fomentar un cambio de paradigma hacia una representación más equitativa del género.

2. **Libros más equitativos y balanceados:** criterios para la elección de libros de plan lector con perspectiva de género

Dado que uno de los objetivos de la creación de nuestra herramienta de diagnóstico es poder transferirla al quehacer didáctico que supone la elección de libros de narrativa infantil para escolares, es lógico que otro de los aportes que queramos dejar es un instrumento que agregue la perspectiva de género como elemento de valoración entre los criterios de selección de los libros que se leerán en las escuelas. La ficha a continuación fue

¹⁹⁸ Se puede pedir al alumnado que, por ejemplo, cambien los finales, o que identifiquen e inviertan los roles y estereotipos de género reproducidos en los libros, entre otras posibilidades didácticas. En buena cuenta, que los propios estudiantes también tomen conciencia de la desigualdad proyectada en sus libros y busquen maneras de remediarla, alterando la trama, cambiando los personajes o modificando las situaciones que se presentan, de manera que sepan enfrentarse a este desbalance y lo puedan cambiar en su propio entorno y en el futuro.

originalmente desarrollada por Gemma Lluch (2010, pp. 169-171) y se enriquece y complementa con lo trabajado durante el desarrollo de la GRG y la presente tesis.

REGISTRO Y VALORACIÓN DE TEXTOS DE NARRATIVA INFANTIL		
SECCIÓN 1. Complete esta sección con los datos bibliográficos de la obra, que suelen encontrarse en la página de créditos al inicio de cada libro. Esta sección cumplirá la función de registro futuro para cada texto valorado.		
Título:	Editorial:	
Autor/a:	Colección:	
Ilustrador/a:	Edad recomendada:	
SECCIÓN 2. Marque con una “X” los criterios que se pueden aplicar al libro que está valorando. Estos criterios le ayudarán a formarse una opinión crítica del texto y a elegir los libros que mejor se ajusten a las intenciones educativas, los intereses y necesidades de aprendizaje del estudiantado, así como a los temas transversales y valores en el Proyecto Curricular (Ministerio de Educación, 2021b)		
Temática y su tratamiento	Conmueve, divierte e interesa al lector	
	Es verosímil y crea un universo de ficción coherente	
	La temática y su tratamiento son innovadores	
	Es evocador y suscita reflexiones	
	No es pedagogizante (evita aleccionar)	
	Plantea temáticas folclóricas o históricas que fomentan el conocimiento de la cultura nacional	
	Desarrolla temáticas que refuerzan estereotipos de género	
Lenguaje	El lenguaje es comprensible para el público objetivo	
	Crea imágenes únicas y perdurables	
	Suscita emociones y sentimientos	
	Exige una comprensión inferencial del texto	
	Tiene musicalidad y ritmo	
	Utiliza lenguaje androcéntrico (si habla en genérico masculino, si aparecen mujeres como parte del universo narrativo o solo cumplen una función, etc.)	
	Se refiere más a los atributos físicos de los personajes femeninos	

Estructura	Tiene una secuencia narrativa coherente, que se sigue fácilmente	
	La situación inicial general expectativa	
	El relato mantiene la tensión	
	La narración tiene conflictos diversos, que invitan a continuar la lectura	
	El final del relato es convincente y verosímil	
	Las situaciones fomentan la reflexión y el cuestionamiento crítico de los lectores con respecto a los roles y estereotipos de género	
Narrador	Facilita que el lector o la lectora comprenda lo que sucede	
	Tiene una voz y un tono particulares, que lo diferencian del resto	
	La narración es coherente, y conserva el estilo a lo largo de todo el texto	
	Invita a la reflexión sobre los modelos y situaciones representadas	
Personajes	Tienen bien definidos sus atributos de personalidad	
	Son auténticos: los niños y adultos actúan y piensan como tales	
	Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato	
	Presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar	
	Se transforman a lo largo de la narración	
	Generan empatía	
	Se construyen a través de diálogos claros y ágiles	
Presentan modelos tradicionales de género o se apoyan en roles y estereotipos de género		
Espacio y tiempo de la narración	La época en que se desarrolla la narración se refleja en el comportamiento y las acciones de los personajes	
	La cadena de acontecimientos se puede seguir fácilmente	
	El espacio en que se desarrolla la historia queda claro para el lector	
	El espacio contribuye a crear la atmósfera del relato, así como a reforzar la sensaciones y situaciones en que se hallan los personajes	
Ilustración	Las ilustraciones son atractivas y transmiten sensaciones y emociones	
	Los colores crean el ambiente del relato	
	Las ilustraciones dialogan con el texto e invitan a reflexionar	
	Las ilustraciones permiten reconocer el lugar o la época de la historia	
	La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y enfatiza los momentos clave del relato	
	Los personajes femeninos suelen estar en el fondo de la ilustración, más pequeñas que los personajes masculinos	

	Los personajes femeninos utilizan vestimenta y accesorios que remiten a estereotipos de género (faldas, vestidos, tacones, lazos, etc.)						
Visibilidad de género	[Prestar atención y/o contabilizar la presencia o ausencia de representaciones masculinas y femeninas en los siguientes elementos]					M	F
	Autor/a						
	Título						
	Portada						
	Personaje principal						
	Personajes secundarios						
Planteamiento visual del libro	La portada del libro es atractiva						
	La contratapa genera curiosidad y deseo de leer la obra						
	El formato del libro y la diagramación facilitan la lectura						
	Los prólogos, glosarios y pies de página son pertinentes						
	Las adaptaciones conservan la esencia de los textos originales y consignan la referencia correspondiente ¹⁹⁹						
SECCIÓN 3. Marque con una “X” las casillas que correspondan a las conclusiones finales que la Sección 2 les dejó.							
Modelos de género que ofrece		Prioridad para su elección para el plan lector:			Recomienda el libro:		
Tradicionales	Variados	Alta (excelente libro)	Media (buen libro)	Baja (no cumple con expectativas)	Sí	No	
SECCIÓN 4. En esta sección final puede redactar una recomendación crítica a partir de los criterios arriba desarrollados. Valore la calidad del libro: ¿Qué tiene de especial? ¿Por qué lo recomienda (o no)? ¿Qué le falta? ¿Por qué impacta? ¿De qué manera puede contribuir al trabajo en la escuela?							
Comentario crítico del evaluador/a:							
Valorado por:							
Fecha de valoración:							

¹⁹⁹ Esta información suele encontrarse en la página de créditos (ubicada en las primeras páginas de cada libro), como los derechos de autor, texto original, registro ISBN, impresión, etc.