



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Promoción de actitudes igualitarias en
niños y niñas mediante el uso del
cuento.**

TESIS PRESENTADA POR

José Osvaldo Olivares Herrera

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestro en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Dra. María Elena Rivera Heredia (Directora)

Doctora en Psicología

Dra. Ma. Del Rocío Figueroa Varela

Doctora en Psicología

Dra. Erika Ivonne Cervantes Pacheco

Doctora en Ciencias Sociales

Mtra. Nydia Obregón Velasco

Maestra en Psicología

Dra. Ana María Méndez Puga

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación





UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Promoción de actitudes igualitarias en
niños y niñas mediante el uso del
cuento.**

TESIS PRESENTADA POR

José Osvaldo Olivares Herrera

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestro en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Dra. María Elena Rivera Heredia (Directora)

Doctora en Psicología

Dra. Ma. Del Rocío Figueroa Varela

Doctora en Psicología

Dra. Erika Ivonne Cervantes Pacheco

Doctora en Ciencias Sociales

Mtra. Nydia Obregón Velasco

Maestra en Psicología

Dra. Ana María Méndez Puga

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO. FEBRERO DE 2019.



Agradecimientos

*A mi madre y a mi padre por tanto amor, luz, fuerza y compañía en el camino.
Porque si en mi persona hay algo de lo que me pueda enorgullecer
ha sido gracias a la educación que me han brindado.*

*A mi asesora, la Dra. María Elena, quien con su paciencia y sabiduría
ha orientado mi amor por el conocimiento.*

*A las integrantes del comité, la Dra. Ana María, la Dra. Erika, la Mtra. Nydia, y la Dra. Ma. Del Rocío,
a quienes por su sabiduría y acompañamiento no solo he llegado a admirarlas, sino que se han
sumado al modelo de persona en el que algún día quiero llegar convertirme.*

*A la Dra. Mónica, quien nos ha apoyado, asesorado y orientado, a mi y a mis compañeras,
para facilitar nuestro proceso de titulación.*

*A mis compañeras y compañeros, quienes me han enseñado a compartir, a convivir
y a querer saber cada vez más y más. Especialmente a Ireri y Fanny.*

A mi alma Máter, donde he aprendido a amar el conocimiento,

Índice

RESUMEN	11
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	15
ANTECEDENTES	16
JUSTIFICACIÓN	21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	24
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	27
HIPÓTESIS Y/O SUPUESTOS	27
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
MARCO TEÓRICO	29
1. GÉNERO	29
1.1 Estereotipos de género	31
1.2 Roles de género	32
1.3 Género y profesiones	33
1.4 Género y familia	35
1.5 Género y violencia	36
2. COEDUCACIÓN	37
3. ACTITUDES IGUALITARIAS	39
3.1 ¿Qué es una actitud?	39
3.2 Componentes de la actitud	41
3.3 Actitudes igualitarias	43
3.3.1 Actitud hacia la igualdad social	44
3.3.2 Actitud hacia la equidad en el hogar	45
3.3.3 Actitud hacia la libertad de decisión	46
3.3.4 Actitud hacia el uso de la violencia	48
3.4 Intervenciones con niños para promoción de relaciones equitativas o igualitarias	49
4. EL CUENTO INFANTIL	50
4.1 Definición e historia del cuento infantil	50
4.2 Funciones del cuento	53
4.3 Uso del cuento como herramienta terapéutica	55
4.4 Intervenciones con niños/as usando el cuento	56

4.5 Análisis de los cuentos desde la perspectiva de género	57
4.6 Las mujeres en los cuentos clásicos	58
4.7 Los hombres en los cuentos clásicos.....	59
4.8 Contenido sexista de los cuentos.....	59
FASE 1. CREACIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	63
MÉTODO.....	63
Contexto	63
Participantes.....	63
Instrumentos para la recolección de datos.....	63
Procedimiento	64
RESULTADOS	66
Definición de variable y establecimiento de dimensiones.....	66
Creación de ítems.....	68
Análisis de validez de contenido	70
Análisis de confiabilidad	75
FASE 2. CREACIÓN Y VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	78
METODO.....	78
Participantes.....	78
Procedimiento	79
Consideraciones éticas	80
RESULTADOS	81
Establecimiento de objetivos	81
Diseño de actividades.....	82
Prueba piloto y corrección:	85
FASE 3. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	88
METODO.....	88
Definición de variables	90
Contexto	90
Participantes.....	90
Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	92
Consideraciones éticas	93
Procedimiento	93

RESULTADOS	95
¿Cómo son las actitudes de los/as niños/as referentes a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión y el ejercicio de violencia?	95
Corresponsabilidad familiar.	98
Reparto de las labores domésticas.	98
Aportación económica	100
Cuidado de los integrantes de la familia	101
Libertad de decisión	102
Actividades lúdicas y de esparcimiento	102
Ejercicio de determinadas profesiones	104
Violencia	105
Ejercicio de violencia	105
Reacción ante la violencia	106
Violencia familiar.....	107
¿En qué medida un programa de intervención que utiliza el cuento como herramienta educativa contribuye al cambio de actitudes en favor de la igualdad entre hombres y mujeres?.....	108
Corresponsabilidad familiar.	108
Libertad de decisión	113
Violencia	125
DISCUSIÓN	128
Alcances.....	133
Limitaciones	134
Recomendaciones	135
CONCLUSIONES	136
REFERENCIAS	137
APÉNDICES	144
Apéndice 1	145
Formato para que los expertos realicen la evaluación de la validez de contenido de la	145
Escala infantil de actitudes igualitarias de género.....	145
Apéndice 2.	152
Formato para que los expertos realicen la evaluación de la validez de contenido de la	152
Escala infantil de actitudes igualitarias de género.....	152

Apéndice 3.	157
Reactivos antes y después del jueceo	157
Escala infantil de actitudes igualitarias de género y de la Escala infantil de percepción de roles de género	157
Apéndice 4.	163
Escala Infantil de Actitudes Igualitarias	163
Apéndice 5.	167
Escala Infantil de Percepción de Roles de Género	167
Apéndice 6.	170
Taller “CUENTOS PARA LA IGUALDAD”	170
Apéndice 7.	192
Carta de consentimiento informado	192

Índice de gráficas

Gráfica 1. Participantes. Fase 1	63
Gráfica 2. Participantes. Fase 3	91

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Definición y componentes de las actitudes	43
Ilustración 2. Diseño de investigación	61
Ilustración 3. Fases de la investigación	62
Ilustración 4. Tipología de actividades	82
Ilustración 5. Sesión piloto. Evidencia fotográfica 1	85
Ilustración 6. Sesión piloto. Evidencia fotográfica 2	86
Ilustración 7. Sesión piloto. Evidencia fotográfica 3	86
Ilustración 8. Categorías y subcategorías para el análisis cualitativo de datos	96

Índice de tablas

Tabla 1. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la igualdad social	44
Tabla 2. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la equidad en el hogar	45
Tabla 3. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la libertad de decisión	47
Tabla 4. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la violencia	48
Tabla 5. Definición de dimensiones de la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias	66

Tabla 6. Definición de dimensiones de la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género.	67
Tabla 7. Reactivos originales de la Escala Infantil de Actitudes igualitarias.	68
Tabla 8. Reactivos originales de la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género	69
Tabla 9. Modificación de reactivos de la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias.....	71
Tabla 10. Modificación de reactivos de la Escala Infantil de Percepción de Roles De Género.....	74
Tabla 11. Eliminación de ítems mediante la correlación del ítem con la total.	76
Tabla 12. Análisis de confiabilidad	77
Tabla 13. Textos revisados para la creación del programa de intervención.....	79
Tabla 14. Actividades del programa de intervención.....	83
Tabla 15. Cuentos seleccionados.	84
Tabla 16. Instrumentos y técnicas de recolección de datos.	92
Tabla 17. Categorías y subcategorías de análisis del análisis cualitativo.	97
Tabla 18. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en corresponsabilidad familiar antes y después del programa de intervención.....	109
Tabla 19. Análisis de media. Corresponsabilidad Familiar.....	110
Tabla 20. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en Liberta de decisión antes y después del programa de intervención.	114
Tabla 21. Análisis de medias. Libertad de decisión.....	115

RESUMEN

El cuento infantil es una narración corta que contiene hechos imaginarios y cumple distintas funciones, desde el desarrollo de la imaginación, la inteligencia, la identificación de sentimientos y emociones, y hasta la comprensión de la realidad material y social que rodea al infante.

Los objetivos de esta investigación se centraron en la descripción de tres actitudes relacionadas a la igualdad de género: corresponsabilidad familiar, libertad de decisión y ejercicio de violencia, en población infantil. Así como analizar la utilidad del cuento como herramienta psicopedagógica como promotor de actitudes igualitarias en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual mediante el diseño y aplicación de un programa de intervención que usa como principal herramienta al cuento, aplicado a cuatro grupos de niños y niñas de edad escolar con un total de 98 participantes (51 mujeres y 47 hombres) cuya edad media fue de 10.3 años, con una desviación estándar de 1.119 y un rango de 7 a 12 años.

La investigación se compuso de tres fases principales, la primera tuvo como objetivo diseñar y validar dos instrumentos de medición, uno de actitudes igualitarias y otro de percepción de roles de género los cuales obtuvieron un coeficiente de alfa de Cronbach $\alpha = .862$ y $\alpha = .804$ respectivamente, así como un coeficiente de fiabilidad interna mediante el método de mitades de .780 y .753 respectivamente.

La segunda fase se basó en la creación y validación del programa de intervención que utilizara como herramienta principal el cuento infantil y tuviera por objetivo el promover actitudes de género igualitarias en los y las participantes en torno a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión y la no justificación de la violencia, que resultó en un taller de 10 sesiones con una duración de 1 hora por sesión, para niños y niñas en edad escolar.

La tercer fase de la investigación tuvo un diseño metodológico mixto convergente caracterizado por la recolección de datos mediante instrumentos cuantitativos (los instrumentos diseñados en la fase dos) y técnicas cualitativas (entrevistas, cuentos

y dibujos). El objetivo de esta fase fue conocer el impacto que tuvo el taller diseñado en la promoción de actitudes igualitarias. Para analizar las diferencias entre al antes y después del taller se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para las puntuaciones de las tres actitudes que evalúa la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias. Se observó un incremento en el nivel de igualdad de la actitud de corresponsabilidad familiar ya que se obtuvo una $Z=-6.577$ con una $p<.05$, así como en la actitud de libertad de decisión al observarse una $Z=-5.594$ con una $p<.05$. Sin embargo, en la actitud de ejercicio de violencia no se observaron diferencias significativas al obtener una $Z=-.217$ con una $p>.05$. Respecto al análisis cualitativo se describieron cambios importantes en las tres actitudes, que incluyen, una visión más equitativa en la repartición de las labores domésticas, una percepción más amplia de las actividades y ocupaciones que pueden ejercer hombres y mujeres, y opciones pacíficas en la resolución de conflictos alejadas de la violencia.

Palabras clave: Cuento infantil, género, actitudes igualitarias, taller psicoeducativo, metodología mixta

ABSTRACT

The children's story is a short story that contains imaginary facts and fulfills different functions, from the development of imagination, intelligence, the identification of feelings and emotions, and even the understanding of the material and social reality that surrounds the infant.

The objectives of this research focused on the description of three attitudes related to gender: family co-responsibility, freedom of decision and exercise of violence in children. As well as analyzing the utility of the tale as a psychopedagogical tool as a promoter of equitarian attitudes in its cognitive, affective and behavioral components, through the design and application of an intervention program that uses as a main tool the tale, applied to 4 groups of boys and girls from School age with a total of 98 participants (51 women and 47 men) whose average age was 10.3 years, with a standard deviation of 1.119 and a range of 7 to 12 years.

The research was composed of three main phases, the first aimed at designing and validating two measurement instruments, one of equitarian attitudes and another of perception of gender roles which obtained a coefficient of Cronbach alpha $\alpha = .862$ and $\alpha = .804$ respectively, as well as an internal reliability coefficient using the halves method of .780 and .753 respectively.

The second phase was based on the creation and validation of the intervention program that used the children's tale as its main tool and aimed at promoting equitarian gender attitudes among the participants regarding family co-responsibility, freedom of decision and no justification of the violence, which resulted in a workshop of 10 sessions lasting 1 hour per session, for boys and girls of school age.

The third phase of the research had a mixed methodological convergent design characterized by the collection of data by means of quantitative instruments (the instruments designed in phase two) and qualitative techniques (interviews, stories and drawings). The objective of this phase was to know the impact that the workshop

had in the promotion of equitarian attitudes. To analyze the differences between before and after the workshop, the non-parametric Wilcoxon test was applied to the scores of the three attitudes evaluated by the Infantile Scale of equitarian Attitudes. An increase in the level of equality of the attitude of family co-responsibility was observed since $Z = -6.577$ was obtained with $p < .05$, as well as in the attitude of freedom of decision when observing a $Z = -5.594$ with a $p < .05$. However, in the attitude of exercise of violence no significant differences were observed when obtaining a $Z = -.217$ with a $p > .05$. Regarding the qualitative analysis, important changes were described in the three attitudes, which include a more equitable vision in the distribution of domestic tasks, a broader perception of the activities and occupations that men and women can do, and peaceful options in the resolution of conflicts far from violence.

Key words: Children's tale, gender, equitarian attitudes, psychoeducational workshop, mixed methodology.

INTRODUCCIÓN

El escuchar o leer un cuento, entre otras prácticas del lenguaje, ha permitido a lo largo de la historia que se desencadene una actividad psíquica en donde se crean imágenes mentales que permiten a la persona generar la capacidad de simbolización (Dufour, 2007). De esta manera, el cuento facilita el desarrollo de instancias psíquicas que permiten al infante, entre muchas cosas, imaginar, desarrollar su inteligencia, identificar emociones y sentimientos, y comprender la realidad que le rodea (Padial Ruiz & Sáenz-López Buñuel, 2013).

Si se concibe al cuento como un instrumento de formación psíquica, sus funciones no se reducen a solamente el placer y entretenimiento momentáneo de las personas, sino también a su papel como una herramienta de aprendizaje que, además de producir placer, permite y facilita el desarrollo intrapersonal e interpersonal, ya que el niño que se encuentra en relación con el cuento, al identificarse con los personajes, puede representar las experiencias propias en la historia leída o escuchada.

Las técnicas narrativas como el crear una historia, contarla, de manera oral o escrita, no solo se usa como herramientas básicas para la enseñanza de la lecto-escritura, sino también para propiciar la reflexión de los y las estudiantes en torno a distintas temáticas vinculadas o no al objetivo de enseñanza.

En función de lo anterior, una de las intenciones de este trabajo es destacar la utilidad del cuento como herramienta educativa que tiene influencia en la formación de valores y actitudes, tanto en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual, como una alternativa de formación y aprendizaje

Distintas estrategias de trabajo con cuentos infantiles como el análisis de cuentos clásicos, su modificación, y creación de cuentos nuevos, permitirán a los/as niños/as modificar y desarrollar actitudes que favorezcan concepciones más igualitarias y equitativas en torno al género, para tener como consecuencia comportamientos y

maneras de relación interpersonal más armónicas con las personas de su ambiente inmediato.

El presente proyecto pretende contribuir a responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo son las actitudes de los/as niños/as referentes a la igualdad social de hombres y mujeres?, ¿En qué medida un programa de intervención que utiliza el cuento como herramienta educativa contribuye al cambio de actitudes en torno a la igualdad entre hombres y mujeres en población infantil?

ANTECEDENTES

A partir de la visibilización de las condiciones de sexismo que en los espacios educativos se pueden dar, así como del potencial de los mismos para modificar actitudes y favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, distintos/as investigadores/as han desarrollado programas de intervención basados en la educación para la igualdad.

Gran número de este tipo de intervenciones se han desarrollado en países Europeos como España. Por ejemplo, Pelegrín, Campos y Ortega (2012) generaron programas de intervención con alumnos/as de entre 7 a 12 años de edad con los objetivos de: detectar actitudes sexistas, analizar la efectividad de la intervención en clases de educación física para fomentar actitudes de igualdad; determinar las diferencias de la efectividad de la intervención entre varones y mujeres; y valorar la influencia de la edad en la actitud sexista después de la intervención.

El cuento se ha utilizado por diversas disciplinas no solamente pertenecientes a la educación sino también por aquellas que trabajan intervenciones emocionales con personas que han pasado por algún tipo de sufrir emocional, ya que se ha observado una función liberadora sentida por el sujeto que crea y narra un cuento, y que además se identifica con el personaje principal (Solís, 2015).

Montes y Campos (2011) facilitaron la mejora de habilidades sociales a partir de un programa de intervención que usaba el cuento infantil. Reconocieron que las fábulas, al estimulan la imaginación del niño/a, le ayudan a reconocer y aclarar sus

emociones permitiendo la formulación de soluciones a problemas de índole social. Además de fomentar también la confianza en sí mismos/as.

Otro de los resultados observados por estas autoras fue que a partir de la elaboración y narración de cuentos, en donde de manera simbólica los/as niños/as trasladan su vida a una historia fantástica, se promueven procesos de alivio a los conflictos emocionales.

Montes y Campos (2011) concluyeron que el cuento infantil no puede reducirse a sólo una herramienta pedagógica, sino que puede ampliarse a otros campos formativos. Y que el espacio escolar, con una adecuada intervención, puede impactar en la auto-percepción de los/as niños/as, en su autoconfianza, y en la manera en que se relacionan.

Castaño (2013) en su guía para el uso del cuento como herramienta formadora de actitudes igualitarias asevera que desde la Perspectiva de Género, el cuento puede:

- Posibilitar la transmisión de modelos de relación alejados y modificados de los estereotipos sociales.
- Desarrollar herramientas de afrontamiento ante conflictos, extrapolando las resoluciones a la cotidianeidad.
- Fomentar la valoración crítica de las actitudes en torno al género, que conducen a la generación de valores.

Se realizó una búsqueda en dos bases de datos (Google Scholar y Ebscohost) bajo dos criterios: uno en español (INTERVENCIÓN; SEXISMO, ACTITUDES DE GÉNERO), y otro en inglés (ATTITUDES TOWARD GENDER; ROLES; AND CHILDREN. Se cambió el idioma y criterios en la segunda búsqueda debido a los pocos resultados del primero.

Tabla 1. Antecedentes investigaciones sobre sexismo y actitudes de género

TITULO Y AUTOR	PALABRAS CLAVE	OBJETIVO	METODOLOGÍA	PAIS	CRITERIOS	BUSCADOR
Pelegri�n Muñoz, A., León Campos, J. M., & Ortega Toro, E. (2012)		Intervenir en clases de educación física para el desarrollo de actitudes de igualdad.	Se administró, antes y después de la intervención, el cuestionario de actitudes sexistas en educación primaria. Se aplicó a 155 alumnos. La duración de la intervención se llevó a cabo en ocho sesiones.	España	INTERVENCIÓN, SEXISMO, ACTITUDES DE GÉNERO	Google Scholar
Azorín Abellán, C. (2015)	Igualdad de género; actitudes; alumnado; educación primaria; educación secundaria	Conocer las actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de 316 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria.	El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido la escala de g�rc�a-pérez <i>et al</i> (2010).	España	INTERVENCIÓN, SEXISMO, ACTITUDES DE GÉNERO	Google Scholar
G�rc�a-Pérez, R.; Rebollo Catalán, M.; Buzón G�rc�a, O.; González-Piña, R.; Barragán Sánchez, R., Ruiz Pinto, E. (2010)	Actitudes del alumnado: Diferencias de Género; Género;	Conocer las actitudes del alumnado hacia la igualdad.	La escala de actitudes obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0.91. Participan en este estudio 728 alumnos y alumnas de educación primaria y secundaria.	España	ACTITUDES DE GÉNERO, EVALUACIÓN, ALUMNADO	ebshost

	Educación Secundaria.					
Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people.	Attitudes; role; elauation; sexism; instrumental study.	To provide an improved scale for the assessment of gender Instrumental study role attitudes, based on the theoretical perspective of gender equality.	The sample comprises 2,136 young spanish men and women, students in vocational training (spanish acronym fp) and at university in the age range 15-26 years old.	España	ATTITUDES TOWARD GENDER ROLES AND CHILDREN	ebscohost
García-Cueto, E.; Rodríguez-Díaz, F.; Bringas-Molleda, C.; López-Cepero, J.; Paíno-Quesada, S.; Rodríguez.Franco, L. (2014)						
Children's Responses To Gender-Role Stereotyped Advertisements		This study examines whether préadolescent boys and girls differ in their attitudes toward advertisements that incorporate agentic or communal gender-role attributes.	A sample of préadolescent boys and girls, of two distinct age groups. Accordingly, the younger préadolescent age group was comprised of children in kindergarten (who typically are 5 to 6 years of age).	EUA	ATTITUDES AND GENDER ROLES AND CHILDREN	ebscohost
Ayse, B.; Jeffrey, G.; Gregory, M. (2008)						
Figuras de apego centrales y subsidiarias, identidad de género y	Figuras de apego; identidad de	Estudiar la percepción que niños y niñas tienen de las	En la investigación cualitativa con un diseño descriptivo, no experimental y de corte	México	ATTITUDES AND GENDER ROLES AND CHILDREN	ebscohost

violencia. Moreno-Salazar, M.; Stange Espínola, I. (2015)	género; infancia; violencia.	figuras de apego y su influencia en la construcción de la identidad de género y violencia.	transversal participaron 22 niños y niñas (edad = 6 años) de un jardín de niños de puebla, México.			
Children's reflections on gender equality in fairy tales: A Rwanda Case Study. Canisius, P. (2012)	Children's reflections; children's literatura; fairy tales; gender roles; egalitarian attitudes; equity.	To investigate how educational use of Rwandan children's literature, mainly fairy tales, can challenge traditional gender roles in Rwandan education	This qualitative study was conducted in august 2007 in two primary schools in rwanda, one in an urban and another one in a rural setting.	Rwanda	ATTITUDES AND GENDER ROLES AND CHILDREN	ebscohost

Nota: Creación propia a partir de Ayze, Jeffrey y Gregory, 2008; Azorín, 2015; Canisius, 2012; García-Cueto, Rodríguez-Díaz, Bringas-Molleda, López-Capero, Paíno-Quesada, Moreno-Salazar, Stange, 2015; Rodríguez-Franco, 2014; García-Pérez, Rebollo, Buzón y González-Piña, 2010; Pelegrín, León y Ortega, 2012.

JUSTIFICACIÓN

Según Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres (2015) es en las primeras etapas de vida de las personas que debe comenzar la prevención de la violencia de género, mediante una educación que promueva relaciones de respeto y de igualdad. Ya que son estas etapas (infancia y adolescencia) cruciales para la formación de valores relativos a la igualdad de género. Es también recomendación de ONU Mujeres el trabajo con niños y hombres que favorezca el cambio de actitudes y conductas.

Esta propuesta de abordaje educativo se basa también en las recomendaciones hechas por las Naciones Unidas en sus acuerdos ratificados por el Estado Mexicano como la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Belem do Para” (1996) y la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); así como leyes federales como la Ley General para el Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2007), y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006). Dicho marco jurídico contempla el espacio educativo como un campo ideal para la prevención de la violencia de género y la generación de relaciones equitativas e igualitarias entre hombres y mujeres.

Al igual que muchas sociedades latinoamericanas, la mexicana se caracteriza por ser pluriétnica, multicultural y policlasista, además de la presencia de una fuerte dominación masculina que ha sido consecuencia de un contexto histórico, social y cultural, y que se perpetúa de generación en generación a través de distintos mecanismos culturales que promueven actitudes, valores, roles y comportamientos apropiados y deseables para cada sexo y que facilitan las relaciones de dominación (González y Cabrera, 2013).

En México, distintas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y colectivos conformados por académicos/as activistas han desarrollado actividades y programas de trabajo con niños/as para el análisis de los cuentos clásicos, la modificación de éstos y la creación de nuevos, para concebir distintas maneras de

relación humana, sin embargo, ha sido poca la sistematización de estos datos así como de la efectividad de dichas actividades, por lo que se vuelve necesario generar investigaciones que tengan como objetivo valorar el alcance de este tipo de intervenciones y favorecer actitudes y conductas igualitarias.

A diferencia de lo dicho en el párrafo anterior, en otros países, principalmente europeos como España, se han visibilizado algunas de las funciones del cuento desde una perspectiva de género (Castaño Gómez, 2013), que incluyen: la transmisión de modelos alejados de estereotipos sociales, favorecimiento de desarrollo de estrategias de afrontamiento ante situaciones conflictivas y fomento de la crítica hacia actitudes respecto al género.

Los principales objetivos de este tipo de programas es la modificación de los tres componentes actitudinales expuestos por Casales (1989) de las actitudes referentes al género; el componente cognitivo, el emocional y el conductual. Las investigaciones actuales revelan que las emociones (componente emocional) son potentes, penetrantes y predecibles facilitadores en la toma de decisiones (Lerner, Li, Valdesolo & Kassam, 2015), por lo que la modificación de este componente (además de los otros dos) implicaría una modificación en las decisiones que tomamos de manera cotidiana. Decisiones que pueden estar impregnadas con factores de género, por ejemplo en niños/as al momento de decidir cómo vestir, de jóvenes al momento elegir qué estudiar, y/o adultos cuando planean en dónde trabajar.

A pesar de que, como ya se mencionó en párrafos anteriores, ha habido evidencias empíricas sobre la utilidad del cuento como herramienta formadora de valores y actitudes en países europeos, se vuelve necesaria la investigación de dicha función en otros contextos culturales como el mexicano, ya que, no sólo desde la perspectiva de género, sino también de la investigación en general sobre cultura y personalidad, las variables culturales pueden implicar diferencias en lo que las personas llaman “bienestar subjetivo”, “felicidad”, “paz”, “realización”, “satisfacción de vida” (Diener, Oishi & Lucas 2003), y demás conceptos involucrados con los

objetivos de las intervenciones mencionadas: el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres.

De la misma manera, los dispositivos grupales para la psicoeducación y el cambio de actitudes, emociones, creencias, etc. cobran más peso que las intervenciones individuales, ya que, como lo mencionan Niedenthal y Brauer (2012), en los grupos ocurre un fenómeno conocido como contagio emocional en el que las condiciones del grupo permiten el flujo de ciertas emociones a través de los/as integrantes. Esto puede favorecer, si el diseño de la intervención, las habilidades del/la facilitador/a y las características de personalidad de ciertos miembros líderes son las adecuadas, actitudes y emociones referentes al cambio posibilitando no solo la reflexión (componente cognitivo) en torno a los fenómenos relacionados al género, sino también el cambio de los tipos de emociones referentes a los mismos (componente emocional).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La lucha por la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer ha obtenido muchos logros en distintos escenarios de la vida, como el familiar, educativo, laboral, legislativo, entre otros. Promoviendo el acceso y ejercicio de derechos humanos que se habían estado negando a ciertos sectores de la población de hombres y mujeres. Sin embargo, esta lucha no ha terminado ya que las relaciones entre personas siguen siendo afectadas por fenómenos de desigualdad más estructurales y menos visibles, entre los que se pueden mencionar: el acceso desigual a la tecnología y a la investigación (Blinckestaff, 2005), el ejercicio profesional y la remuneración económica injusta, los micromachismos que generan violencia doméstica, y la no garantía de la igualdad sustantiva en la educación básica mixta (Subirats, 1992).

Al igual que muchas sociedades latinoamericanas, la mexicana se caracteriza por ser pluriétnica, multicultural y policlasista, además de la presencia de una fuerte dominación masculina que ha sido consecuencia de un contexto histórico, social y cultural, y que se perpetúa de generación en generación a través de distintos mecanismos culturales que promueven actitudes, valores, roles y comportamientos apropiados y deseables para cada sexo y que facilitan las relaciones de dominación (González y Cabrera, 2013).

Según Tania Rocha y Rolando Díaz-Loving (2015) las visiones estereotipadas sobre los hombres y mujeres en la cultura mexicana se engloban en cuatro dimensiones: la familiar, la social, la hogareña y la interpersonal. En la esfera familiar se concibe a la mujer como inherente a la maternidad, a la abnegación, sumisión y dependencia. En la esfera social juegan factores como la edad y el nivel de preparación en donde las personas más jóvenes y preparadas son más flexibles y dispuestas a transformaciones en cuanto al rol sexual. La dimensión hogareña delimita los roles diferenciados dentro del espacio privado; el hogar, donde se manifiestan las habilidades “innatas” de las mujeres, por ejemplo, para el quehacer doméstico, trayendo como consecuencias la permanencia de ellas en el hogar a

pesar de su inclusión en la vida laboral; además de excluir al hombre de este espacio al ser mal visto a un hombre “tan acomedido”, ya que esta participación es concebida como una colaboración extra, más no como una obligación. La esfera interpersonal incluye al aspecto sexual donde se justifica la infidelidad y el don de cortejar por parte de los hombres desde un tinte natural.

Michoacán es un estado de la República Mexicana con relaciones interpersonales entre hombres y mujeres caracterizadas por componentes de desigualdad y violencia los cuales se reflejan en el alto índice de violencia de género y feminicidios en el estado y en distintos municipios, entre ellos Morelia, lo que ha forzado al estado mexicano a declarar una Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM, 2016) que tiene como objetivo diseñar e implementar políticas públicas para prevenir, sancionar y erradicar este tipo de violencia, entre las cuales se contemplan aquellas que promuevan relaciones más justas, armónicas e igualitarias, así como intervenciones en espacios educativos que promuevan el cambio de valores y actitudes.

La población infantil, sobre todo quienes inician su inclusión a los espacios de educación básica, se encuentran en un periodo de desarrollo de suma importancia para el aprendizaje y consolidación de valores y actitudes referentes al cuidado de sí mismos/as y a la manera y calidad en que se relacionan con las demás personas.

Tanto la familia como la escuela se consolidan como principales espacios de desarrollo social enseñando al infante comportamientos interpersonales esperados así como concepciones ideológicas que constituyen las bases de estos comportamientos. Éste tipo de aprendizaje se lleva a cabo a través de formas directas por parte de padres, madres y educadores/as, pero también de maneras indirectas y camufladas por medio de objetos y prácticas cotidianas, por ejemplo, los medios de comunicación, uso de tecnologías de la información, juguetes, y en particular, los cuentos.

De esta manera, se vuelve necesario el desarrollo de programas de intervención y la determinación de la efectividad del uso de distintos dispositivos que contrarresten

los efectos de vivir en una sociedad donde se fomentan estereotipos de género inflexibles y un conjunto de actitudes y valores que generan formas de relación interpersonal violentas y desiguales, pero, sobre todo, que dichos dispositivos tengan como principal objetivo la generación de nuevas y más armónicas maneras de concebirnos a nosotros/as mismos/as y a los/as demás así como relaciones personales con un carácter de igualdad, armonía y justicia.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación se orienta en la determinación de los efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la formación y promoción de actitudes igualitarias en niños y niñas de 7 a 12 años de edad a través del uso del cuento infantil como herramienta formativa. El presente proyecto pretende contribuir a responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo son las actitudes de los/as niños/as referentes a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión y el ejercicio de violencia?, ¿En qué medida un programa de intervención que utiliza el cuento como herramienta educativa contribuye al cambio de actitudes en favor de la igualdad entre hombres y mujeres?

HIPÓTESIS Y/O SUPUESTOS

Las actitudes de los y las niñas referentes a la posición social de los hombres y las mujeres se caracterizan por la valoración de supremacía de los roles de género ligados a los varones por encima de los roles ligados a las mujeres.

Las actitudes en torno al género de los/las niños/as serán más igualitarias después de un programa de intervención que utiliza el cuento como herramienta educativa.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos Generales:

1. Conocer las actitudes en torno al género de niños y niñas de 7 a 12 años de edad, antes y después de un programa de intervención.
2. Analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa orientado al fomento de actitudes igualitarias a través del uso del cuento como herramienta educativa, en niños y niñas 7 a 12 años de edad.

Objetivos específicos:

1. Comprender las actitudes acerca de **la corresponsabilidad familiar** de los/as niños/as y determinar si existen impactos estadísticamente significativos antes y después de un programa de intervención.

2. Conocer las actitudes acerca de **libertad de decisión y desarrollo personal** de los/as niños/as y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas antes y después de un programa de intervención.
3. Develar las características de la actitud en torno al **ejercicio de violencia** de los/as niños/as y analizar si existen cambios estadísticamente significativos antes y después de un programa de intervención.

MARCO TEÓRICO

1. GÉNERO

A lo largo de la historia, a través de los movimientos políticos y académicos feministas, así como de la consolidación de los estudios de género, se puede entender a éste desde distintas perspectivas y caracterizaciones. Por una parte, desde una visión culturalista vs. Determinismo biológico, se entiende al género como el conjunto de características culturalmente específicas asociadas con las características biológicas (Lamas, 2013). Por otra parte podemos concebir la acepción de “género” como un organizador social de las relaciones humanas (Germán, et. al., 2012).

El género se concibe como el conjunto de características sociales y culturales, que a diferencia del sexo, el que se entiende aquellas que son biológicas y genéticas, se asignan a las personas de forma diferenciada como propias de hombres y mujeres (Lamas, 2013). Es también una construcción que se va dando en el transcurso de vida de las personas a través de la educación, el lenguaje, la familia y las instituciones (Germán, Durán, Maldonado, Alvarado, & Cruz, 2012); y que por lo tanto implica procesos de aprendizaje e interiorización susceptibles a ser analizados, cuestionados y modificados.

Es decir, el género, según Lamas (2013), ofrece las diferencias entre hombres y mujeres asignadas culturalmente más allá de lo biológico y en relación a sus papeles en las distintas instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas. Además, estas diferencias incluyen valores, actitudes y expectativas de lo que determinada sociedad entiende como masculino y femenino.

Por su parte, Joan Scott (1990) propone una definición de género que se caracteriza por dos componentes: uno que constituye las relaciones sociales basadas en la diferencia entre los sexos. Y otro que determina al género como un campo atravesado por relaciones de poder.

A su vez, el primer componente del que habla la historiadora se estructura por las representaciones simbólicas, atributos y expectativas de hombres y mujeres; las normas que guían su comportamiento a través de distintas doctrinas religiosas, educativas, políticas y/o legales; las instituciones sociales como la familia, la escuela y el estado; y la identidad subjetiva de cada persona.

Esta propuesta de Scott permite pensar al género como un campo complejo y dinámico en el cual se interrelacionan los subconjuntos que plantea y que constituyen las relaciones sociales (Gutiérrez, Caballero y Chávez, 2016).

Un claro ejemplo que demuestra cómo los roles de género son aprendizajes logrados desde la infancia es la observación del juego infantil, en el cuál las niñas son invitadas y motivadas a jugar a ser madres que cuidan, alimentan y procuran muñecas; o esposas que preparan la comida para los/as demás niños/as integrantes del juego (en especial para los niños varones); o princesas delicadas y desprotegidas en espera del valiente niño caballero que llegará a rescatarlas (probablemente de su malvada niña madrastra). De la misma manera es normal observar a niños varones jugando con pistolas de juguete, armas y demás objetos que les permiten demostrar valor, agresividad e impulsividad; también el niño médico, o maestro, o astronauta forman parte de los juegos de roles característicos de la infancia. Estos juegos llenos de inocencia, se volverán para él y la niña, guía para el desarrollo de su personalidad, conducta, y de la percepción que tienen de ellos/as mismos/as y de los/as demás, permitiendo el desarrollo mujeres que no se pueden separar de la idea de dedicar su vida a la reproducción, lo afectivo y el espacio doméstico; así como hombres que se visualizan como agresivos, violentos y poco sensibles.

Pero el género no solo es permite relacionarnos de tal o cual manera con el ambiente, sino que, al ser un componente cultural, permitirá también ciertas maneras de describir, explicar o dar cuenta del mundo. Según Gergen (1996), el conocimiento de la realidad no se logra únicamente mediante métodos inductivos o deductivos, sino que también se determina por los factores culturales, históricos y del contexto social.

Según los supuestos de Gergen y el construccionismo social el proceso de entendimiento de la realidad no es automáticamente natural, sino que es el resultado de procesos relacionales entre personas. Por lo tanto, los conceptos de “mujer”, hombre”, “justicia”, etc. no serán los mismos en épocas y contextos culturales distintos.

Así mismo, el género se construye mediante mecanismos llevados a cabo por un conjunto de instituciones sociales como la familia, la escuela, la religión, etc.) a través de sistemas simbólicos como los valores y las normas sociales, así como mediante sistemas simbólicos como el lenguaje y las costumbres sociales. Es decir, el género está institucionalmente estructurado (Venegas y Hermosa, 2012).

1.1 Estereotipos de género

A partir del análisis de las características de género que se ha hecho de manera teórica, el concepto de “estereotipos de género” ha cobrado una gran importancia para la comprensión de las manifestaciones de desigualdad social entre hombres y mujeres, ya que entendemos a éstos como *“las creencias sobre las características y roles típicos de mujeres y hombres que deben tener y desarrollar en sociedad”* (Venegas y Hermosa, 2012, pp. 18).

A través de los estereotipos de género las sociedades comunican a sus miembros las expectativas que se tienen de ellos y ellas al pertenecer a determinado estrato, y estas expectativas giran en torno a dimensiones de personalidad y comportamentales. Así, el estereotipo de cada sexo en sociedades como la mexicana, se conforma de distintos mandatos que son inflexibles en el sentido de que cualquier alejamiento generaría una desvaloración de la persona (González y Cabrera, 2013).

Según Cazés (2004), el estereotipo del “hombre” se caracteriza por los siguientes mandatos:

- La prohibición del sentir y/o expresar emociones identificadas como femeninas relacionadas a la sensibilidad y la vulnerabilidad.

- Habilidad para dominar y triunfar en contextos competitivos, principalmente entre hombres.
- La dureza como uno de los principales y con más valor de lo masculino.
- Ser el sostén central de la familia.
- La expresión de la sexualidad como un mecanismo para demostrar superioridad y dominio sobre las mujeres.
- Evitar enfrentamientos es un signo de cobardía, debilidad y poca hombría.

Por su parte, según Venegas y Hermosa (2012), las características del estereotipo de la “mujer” se expresan mediante:

- “El ser para los otros” pues son dependientes y obedientes.
- Características expresivas y de afectividad.
- Las principales funciones de la mujer se encuentran en el espacio privado con las labores domésticas y el cuidado de los demás.
- Poca habilidad para la ciencia y los deportes.
- Personalidad dependiente e insegura.

1.2 Roles de género

Otro concepto muy relacionado con los estereotipos de género son los “roles de género” que a diferencia de los primeros, estos equivalen a los patrones de conducta considerados apropiados y deseables de cada sexo (González y Cabrera, 2013). Estos roles conforman la base de lo que se denomina división sexual del trabajo que determina la posibilidad del ejercicio de determinadas actividades en determinados espacios para hombres y para mujeres.

Mientras que a los hombres se les adjudica el trabajo productivo, a las mujeres el trabajo reproductivo. El primero hacer referencia a las actividades que se realizan con la finalidad de bienes intercambiables (como el trabajo remunerado), mientras que el segundo se refiere a las actividades de las que depende el mantenimiento y supervivencia de las personas (como los quehaceres del hogar y la crianza) (Hartmann, 1994).

El trabajo reproductivo se enmarca en el espacio privado y, según la perspectiva de género, es extremadamente complejo pues implica la realización de tareas simultáneamente, además de que es subvalorado pues no es remunerado económicamente e invisibles socialmente. Por su parte, el trabajo productivo se desenvuelve en el espacio público, fuera del hogar, es socialmente reconocido, recibe remuneración económica y genera prestigio social (Venegas y Hermosa, 2012).

Según Venegas y Hermosa, esta división sexual del trabajo ha traído dos consecuencias principales para las mujeres; por una parte, la cantidad de tiempo que ellas invierten en las actividades reproductivas que permiten el desarrollo de los demás miembros de la familia obstaculizan y privan su desarrollo personal, profesional por ejemplo. Además, el hecho de no ser reconocido por su necesidad o relevancia social generan en muchas mujeres situaciones de dependencia, subordinación y baja autoestima.

Estas consecuencias, junto con la incorporación progresiva de las mujeres al ámbito laboral desde mediados del siglo XX, además del aumento del nivel educativo y las necesidades y deseos de las mujeres para lograr un desarrollo profesional más allá del espacio doméstico, no ha garantizado una verdadera igualdad social entre mujeres y hombres ya que el acceso al trabajo remunerado de ellas ha provocado también una doble o triple jornada laboral ya que no se ha producido la misma incorporación de los hombres al ámbito reproductivo.

De esta manera, tanto el género como sus estereotipos y roles, se socializan, como ya se mencionó, a través de distintas instituciones y sistemas sociales que componen la vida cotidiana de las personas, incluso antes de su nacimiento.

1.3 Género y profesiones

Algunos/as teóricos/as del género y la educación se han preguntado la razón por la que a pesar de la igualdad “formal” entre las niñas y los niños en el acceso a la

educación persisten diferencias de género en las áreas de formación profesional y la percepción de carreras “masculinas” y “femeninas” (Graña, 2006).

Al respecto, se ha hablado sobre el “mito de la igualdad y la meritocracia” (Stromquist, 1997) el cual explica que el aparente triunfo igualitario que representa la educación mixta ha servido para “camuflar” otras formas reales de discriminación, entre ellas, la sexual. De esta manera, el curriculum escolar es confeccionado a imagen y semejanza de las necesidades de aprendizaje y experiencia de los varones, generando estas formas más sutiles y menos evidentes de sexismo (AA. VV, 1989). Aunado a este acercamiento a los valores e intereses masculinos, las mujeres siguen siendo atadas a las funciones tradicionales como amas de casa y madres (Andreu, 1999).

Distintas investigaciones han argumentado que los ambientes de educación mixta promueven actitudes respecto al ejercicio profesional más estereotipadas que en contextos no mixtos. Generando en el alumnado y en el personal docente percepciones como que los varones tienen más aptitudes para las ciencias duras y las matemáticas, mientras que las niñas para las letras, por ejemplo (Duru-Bellat, 2000). De manera contraria, las niñas obtienen mejores resultados y actitud en matemáticas cuando se fomenta la cooperación entre el alumnado y cuando se alientan las consultas individuales antes que la intervención pública voluntaria (Duru-Bellat, 1996).

Es así como las profesiones y trabajos remunerados desempeñados por las mujeres se consideran como una extensión del espacio privado y de las labores domésticas, y se consideran “típicamente femeninos” (Venegas y Hermosa, 2012). Entre estas ocupaciones se pueden mencionar: el servicio doméstico, la enfermería, el secretariado, y la enseñanza. Respecto a este último, el número de docentes mujeres disminuye considerablemente conforme avanza el nivel educativo, es decir, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (2010), el 64.54% de los docentes de primaria son mujeres, mientras que en el nivel secundaria el porcentaje disminuye al 49.89%; en bachillerato a 44.84% y en universidad el 42%.

De esta manera podemos caracterizar la situación laboral de las mujeres en México por: poca diversidad ocupacional, trabajos que son prolongación de los espacios y tareas domésticas, mayor tasa de desempleo que en hombres, y la realización de una doble y triple jornada laboral (Venegas y Hermosa, 2012).

1.4 Género y familia

Para algunos autores (Jiménez, 2011; Lamas, 2013; Venegas y Hermosa, 2012) la familia constituye el principal agente de socialización del género al ser la primera institución social con la cual los infantes tienen contacto. Entendiendo como “socialización” como el proceso por el cual la sociedad transmite y comunica las obligaciones, las prohibiciones y lo que está permitido hacer dentro de ella (Venegas y Hermosa, 2012). Todas las personas, desde su nacimiento, pasan por este proceso de socialización a través de vías y vehículos que las sociedades generan para efectuar dicha actividad. En otras palabras, la socialización se puede entender también como el proceso de ideologización de una sociedad.

En esta institución, incluso antes del nacimiento de los y las niñas, los estereotipos de género comienzan a operar en forma de expectativas de cómo deberán ser y las características que tendrán los nuevos integrantes de la familia, ya sea hombre o mujer. Para Venegas y Hermosa (2012) la llegada de una niña genera sentimientos de decepción y consideraciones hacia ella relacionadas al color rosa, la belleza, y la necesidad de ayuda. Mientras que la llegada de un varón reconforta y genera expectativas de fortaleza, independencia y agresión.

Por otra parte, la elección de los juegos y juguetes que los integrantes tienen respecto a la presencia de infantes dentro del espacio familiar se ven atravesados por estos estereotipos y expectativas vinculadas al género. Así, a los niños varones se les regalan juguetes como pelotas, coches, muñecos de combate, etc. Ya que se espera de ellos el dinamismo, la aventura, la confrontación y el espíritu competitivo. Mientras que las niñas reciben muñecas, maquillaje, muñecos que simulan bebés y utensilios de cocina y limpieza, ya que según las construcciones

sociales ellas están vinculadas inherentemente a la belleza, la maternidad y las labores domésticas.

Otra de las elecciones que se hacen en la familia y que son atravesadas por el género son las relacionadas a la ropa. Mientras que a los niños se les viste con ropa que les permite movilidad y comodidad, para las niñas es lo contrario, ya que ellas usan vestidos y zapatos que dificultan su movilidad y afectan su desarrollo ya que las obliga a ser cuidadosas.

Por otra parte, el papel de las mujeres dentro de la familia, además de ser invisibilizado como se mencionó en el apartado anterior al hablar del trabajo reproductivo, se vincula de manera inherente como el motor de los cuidados hacia los miembros de la familia y como depositaria y transmisora de los buenos hábitos alimentarios infantiles (Moreno-García, Mateos-Jiménez y Herrero-Rodríguez, 2016).

1.5 Género y violencia

El concepto de violencia no es único, y al igual que el de “género”, son distintas las definiciones que podemos revisar en la literatura que habla sobre ella. Aunque, algo que difícilmente podemos negar, es que la violencia, como práctica social, tiene un carácter relacional (Bourdieu, 2000) en el que juegan relaciones de dominación entre un dominador y un dominado que desembocan en situaciones de desigualdad e injusticia. Para algunos autores, entre ellos Johan Galtung (2003) la violencia se estructura en componentes visibles, como la violencia directa fácilmente identificable del agresor hacia la víctima con ayuda o no de un instrumento o arma. Pero también existe una violencia invisible y estructural que se manifiesta a través de la cultura y sistemas simbólicos sociales, esta violencia estructural es la base invisible de la violencia directa.

Según la Organización Mundial de la Salud (2018), la violencia puede definirse como:

“La violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.”

Con base a esta definición, la literatura ha categorizado distintos tipos de violencias entre las que podemos encontrar: la violencia física, violencia sexual, violencia emocional y violencia económica (Cervantes, Ramos y Saltijera, 2004; Torres, 2010; Valle, 2011).

Violencia física: por medio de ella, se hace un daño que puede generar o no lesiones internas, externas o ambas, y puede incluir pellizcos, rasguños, empujones, golpes, quemaduras, fracturas, etc. (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007).

Violencia sexual: se entiende como cualquier acción que se relaciona con el erotismo y sexualidad que no sea consentida por la persona agredida (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007).

Violencia emocional: se manifiesta a través de conductas verbales como insultos, humillaciones y gritos, además de amenazas e intimidaciones para ejercer control sobre la persona agredida (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007).

Violencia económica: se entiende como el control de los bienes materiales que permiten la independencia de la persona agredida, esto para provocar o mantener su sumisión y obediencia (Valle, 2011).

2. COEDUCACIÓN

El término “coeducación” es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos distintos. Su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (Subirats, 1994).

En su artículo “Conquistando la Igualdad: la coeducación hoy”, Marina Subirats (1994) plantea un recorrido histórico sobre cómo la educación mixta se ha convertido en la coeducación, y cómo la primera no ha podido garantizar que la educación para hombres y mujeres se dé en igualdad, por lo que ha sido necesario visibilizar los procesos encubiertos desde los orígenes de la educación formal que fomentan relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, y discriminación hacia ellas.

La comprensión histórica de la educación en términos de igualdad ha permitido visibilizar los procesos de desigualdad que la educación institucional ha fomentado. Hablando desde los supuestos del padre de la educación moderna, Rousseau (1762), quien concebía la educación de Emilio como el proceso basado en el respeto de la personalidad de niño varón para generar conocimientos que le permitan ser un individuo con criterios propios, libre y autónomo. No así, la concepción de la educación para las niñas desde este autor fue muy distinta ya que se concibe a Sofía como un sujeto dependiente dado su papel natural de servir, argumenta que una educación similar a la de los varones la perjudicaría en lugar de favorecerla ya que la confundiría por lo que habría de contrariarla a menudo, negarle su voluntad y desorientar sus criterios.

Éstos análisis que visibilizaron los mecanismos de desigualdad en espacios educativos incitaron a teóricos y teóricas que abogaron por la escuela mixta como una manera de ofrecer igualdad de educación a hombres y mujeres, entre ellas Emilia Pardo Bazan, en España, quien defendió la necesidad de las mujeres de recibir una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones. Lo que estos /as autores/as no predijeron fue que el hecho de que las mujeres pudieran acceder a la educación no garantizaría una igualdad sustantiva, pues habían otros mecanismos, más ocultos, que seguían reproduciendo discriminación (Subirats, 1994).

De esta manera, el objeto de estudio de la coeducación no ha sido el mismo, sino que ha ido evolucionando conforme ciertos sesgos sexistas en la escuela se han visibilizado y tratado de remediar al mismo tiempo que otros aparecen. El primer

objeto fueron los obstáculos con los que las mujeres se topaban para acceder a la educación, basados en ciertas percepciones erróneas sobre ellas y su aparente naturaleza humana. Después tuvieron que pasar las barreras institucionales para estudiar desde niveles de educación básica hasta universitarios.

Actualmente no es el mismo objeto de estudio para la coeducación comparado con el de sus inicios. Hoy en día se habla de distintas problemáticas existentes cuando las mujeres ya están en los espacios educativos (Subirats, 1994). Una de ellas es la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, recluidas a casi exclusivamente la enseñanza de niveles básicos, dado que a medida que aumenta la edad de los/as alumnos/as aumenta también el prestigio social. Otra problemática existente en la actualidad es el androcentrismo presente en la ciencia que oculta las aportaciones de las mujeres a la cultura y que tiene efectos en la educación, así como el androcentrismo en el lenguaje que usa el género masculino para regular y designar a colectivos que incluyen personas de ambos sexos, silenciando la diferencia e ignorando la identidad femenina.

Por otro lado, los libros y las lecturas infantiles siguen reproduciendo estereotipos de género que limitan el desarrollo de los y las niñas. En un estudio de Subirats (1994) en el que se analizaron 36 libros españoles de primaria se encontró que de 8,228 personajes, solo el 25.6% eran mujeres; de las profesiones nombradas menos del 20% eran atribuidas a mujeres (peluqueras, vendedoras, enfermeras, maestras, modistas, entre otras). En un manual de secundaria solo el 1% de los seres humanos que aparecen son mujeres, mientras que de los colectivos solo el 21.6% estaban conformados por hombres y mujeres.

3. ACTITUDES IGUALITARIAS

3.1 ¿Qué es una actitud?

Al ser un objeto de estudio de la Psicología Social, según Moscovici (1985), las actitudes son posiciones individuales y/o compartidas sobre ciertas problemáticas sociales (como son el aborto, la pena de muerte, la libertad, etc.), que engloban

sentimientos o juicios favorables o desfavorables hacia dichos fenómenos, hacia personas o hacia grupos sociales.

Para Eiser (1989) una actitud es una predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social. Es decir, un sentimiento a favor o en contra hacia una persona, un hecho social, o cualquier producto de la actividad humana.

Tanto para Moscovici (1985) como para Eiser (1989), al ser aprendidas las actitudes son susceptibles de ser cambiadas; una persona que está en contra del aborto puede llegar a estar a favor de él, un ferviente devoto puede convertirse en ateo, un hombre que considera las mujeres como seres inferiores puede llegar a reconocer que son personas de derechos. Estas condiciones que permiten el aumento o disminución de la intensidad, o el cambio de sentido de las actitudes es otro objeto de estudio de las ciencias sociales, entre ellas, la psicología social.

A pesar de la gran dificultad que implica el llegar a un concepto consensado entre los investigadores acerca de lo que es la “actitud”, la mayoría coincide en que estas se asientan en la experiencia vital del individuo a partir de factores sociales que fomentan la adopción de posiciones específicas hacia cierto objeto (Moscovici, 1985). Y de esta manera, los y las niñas aprenden a tomar actitudes frente a su sexo y género, y frente al de los/as demás, y es que éstas no surgen de la diferencia sexual en sí, sino del proceso de socialización y aprendizaje, que, con solo una base en la diferencia sexual, se va construyendo a lo largo de las experiencias de los/as infantes en relación con los principales agentes sociales que son: personas (como la madre, padre, hermanos/as, amigos/as, compañeros/as, profesores/as, etc.); instituciones (como la familia y la escuela); los medios de comunicación social y tecnologías de la información; y objetos (como juguetes, aparatos, libros, cuentos) (Askew y Ross, 1991; Francis, 1997; Shaffer, 2000).

El hecho de no haber consenso al momento de definir las actitudes dificulta, también, la manera es que éstas pueden ser evaluadas. Y si a esto le sumamos lo que Aguilar (2001) argumenta en torno a la existencia de experiencias subjetivas, como la conciencia, las emociones y las actitudes, que no se presentan a la opinión

pública, podemos comprender el gran dificultad que implica evaluar éste tipo de experiencia subjetiva. Sin embargo, esto no la vuelve menos real.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta cuando se habla de actitudes es el contexto cultural en el que se encuentra el objeto sobre el cual se deposita una actitud en específico, pues existen diferencias culturales entre grupos sociales que predisponen a las personas a sentir menos o más afecto positivo hacia ciertos objetos sociales (Diener, Oishi & Lucas 2003). Esto cobra gran importancia cuando pensamos en el cambio de actitudes, hacia el género por ejemplo, sin tomar en cuenta las normas culturales y aspectos estructurales de la sociedad mexicana tan caracterizados por un rechazo a lo femenino y fomento de la supremacía masculina.

3.2 Componentes de la actitud

Para Casales (1989) las actitudes se conforman por tres componentes: el cognitivo, el emocional y el conductual.

Componente cognitivo de la Actitud

El cognitivo, que hace referencia a las creencias e ideas acerca del objeto, por ejemplo, “los niños son más fuertes que las niñas”. Es decir, se refiere a la manera como es percibido el objeto actitudinal (McGuire, 1968).

Componente emocional de la Actitud

El segundo componente es el emocional y se refiere a las emociones y/o sentimientos que el objeto despierta en la persona. Para McGuire (1968) éstas emociones y/o sentimientos pueden ser de agrado o desagrado.

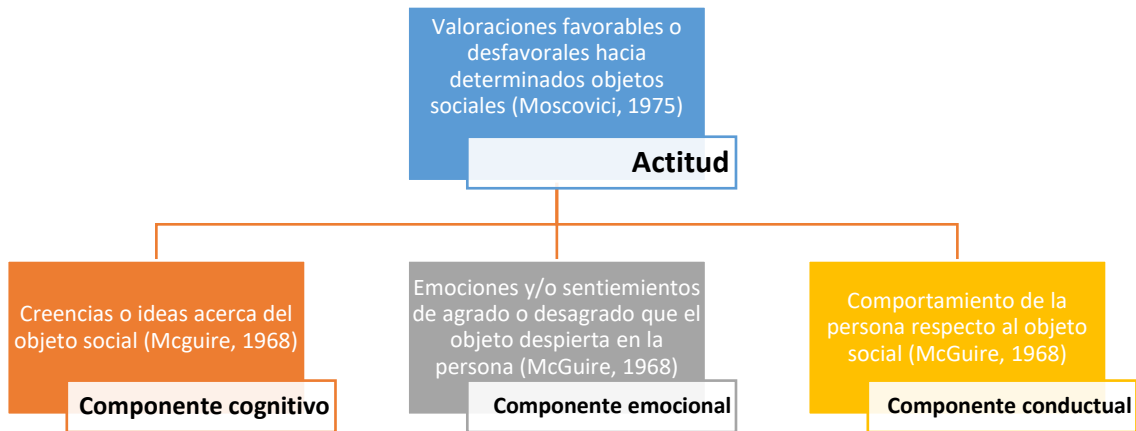
Respecto a la toma de decisiones, Lerner (2015) ha concluido que las emociones pueden influir a través de múltiples mecanismos, por ejemplo en el cambio de a) el contenido del pensamiento, b) la profundidad del pensamiento, y c) el contenido implícito de las metas.

Componente conductual de la Actitud.

El tercer componente es el conductual, que describe el comportamiento del individuo respecto al objeto, como cuando alguien impide participar en una actividad deportiva a una niña.

Como ya se mencionó con anterioridad, las actitudes frente a la diferencia sexual se van construyendo a lo largo de las experiencias y los procesos de socialización y aprendizaje por los que los/as niños/as atraviesan. Desde su nacimiento y desarrollo de su primera infancia van siendo tratados/as de manera diferenciada dependiendo de su condición sexual desde la manera en que son vestidos/as (colores específicos para niños y niñas) hasta el nivel de tacto con que son criados/as (normalmente las niñas son tratadas con mayor suavidad y delicadeza). Estas maneras diferenciadas de trato van enseñando a los/as niños/as los roles propios de su género y se van dando directamente por mensajes tales como “Los niños no lloran”, “las niñas no pegan puñetazos”, y/o de manera indirecta a través de las experiencias lúdicas, como la elección de ciertos juguetes (Monjas, 2004).

Ilustración 1. Definición y componentes de las actitudes.



Elaboración propia a partri de McGuire, 1968.

3.3 Actitudes igualitarias

Las actitudes igualitarias como categoría conceptual es algo que hoy en día se sigue construyendo, a pesar de la gran cantidad de investigaciones que se han realizado y que hablan sobre actitudes, género e igualdad. Por lo tanto, primeramente es importante diferenciar dos conceptos: las actitudes igualitarias y las actitudes hacia la igualdad.

Para Newcomb (1959) una actitud es una forma de “ver algo” con agrado o desagrado; por lo tanto, una actitud hacia la igualdad se puede entender como el nivel de agrado que una persona tiene hacia el concepto de igualdad. Sin embargo, en una actitud igualitaria, la igualdad no es el objeto sobre el que se dirige la actitud, sino una propiedad de esta última, por lo tanto, una actitud igualitaria puede ser hacia distintos objetos sociales como hacia “las responsabilidades en el hogar”, el “ejercicio de cierta profesión”, “los derechos humanos”, etc. De esta manera,

podemos definir, según García-Perez (2010), a una actitud igualitaria como aquella que “implica el reconocimiento de la desigualdad y la valoración positiva de aquellos modelos de conducta y pensamiento que implican una visión equitativa y concertada de la relación entre hombres y mujeres, así como de los roles que pueden ejercer”.

3.3.1 Actitud hacia la igualdad social

Como anteriormente se explicó, la igualdad es un objeto social sobre el cual puede recaer cierto nivel de agrado o desagradado por parte de las personas. De esta manera una actitud sexista o no igualitaria hacia la igualdad se caracterizará por la consideración de que existen derechos sociales que son solo para los hombres y otros que son solo para las mujeres. Mientras que una actitud favorable hacia la igualdad social tenderá a la consideración de que las relaciones entre hombres y mujeres están basadas en la equidad y el respeto, y de que todas las personas, independientemente de su sexo o cualquier otra condición, tienen los mismos derechos (Pulerwitz y Barker, 2008).

En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la igualdad social:

Tabla 1. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la igualdad social.

Componente	Actitud sexista	Actitud igualitaria
Cognitivo	“Las niñas no son iguales socialmente que los niños”	Los niñas y los niños somos iguales en derechos.
Emocional	Sensación de rechazo hacia el derecho de educación de las niñas.	Agrado por el ejercicio de los derechos individuales

Conductual	Prohibir a las niñas estudiar	Respeto a los derechos de las personas del otro sexo.
-------------------	-------------------------------	---

Elaboración propia

3.3.2 Actitud hacia la equidad en el hogar

Torío y colaboradores (2010) abogan por la necesidad de implementar programas de educación para la vida familiar ya que la familia se considera como un escenario de aprendizaje y medio educativo y proponen el ejercicio de la maternidad y paternidad compartida, así como un reparto equitativo en las tareas y responsabilidades domésticas, a lo cual se denomina como “corresponsabilidad familiar”.

De esta manera, una actitud igualitaria hacia la equidad en el hogar (actitud de corresponsabilidad familiar) se entiende como el reparto equitativo de las tareas domésticas, la aportación económica y el cuidado y educación de los demás miembros del hogar. Mientras que una actitud no igualitaria tendería a la concepción del reparto de estas responsabilidades bajo la idea de que hay roles específicos para hombres y mujeres relacionados a su papel en el hogar (soporte económico para unos, y tareas domésticas y cuidado para otras, por ejemplo).

En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la equidad en el hogar:

Tabla 2. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la equidad en el hogar

Componente	Actitud sexista	Actitud igualitaria
------------	-----------------	---------------------

Cognitivo	“Los niños no pueden lavar los trastes porque son hombres”. “Los papas pueden cuidar a los bebés”
Emocional	Disgusto por la responsabilidad de lavar trastes. Agrado por el cuidado de los demás.
Conductual	No aceptar la responsabilidad de lavar trastes. Involucramiento del papá en las tareas de cuidado de los hijos/as.

Elaboración propia

3.3.3 Actitud hacia la libertad de decisión

La dimensión de libertad de decisión abarca tres tipos de objetos sociales, pero relacionados entre sí mediante una constante constituida por la libertad de decisión, y que en muchas ocasiones se ve limitada por actitudes sexistas.

Por una parte, las actividades profesionales se refieren al ejercicio de una ocupación en específico y en las que se dispone de un empleo remunerado, y que en el caso de los niños y niñas, aunque su edad no las permite, sí se piensan como proyecciones a futuro sobre su proyecto de vida.

Por otro lado, las actividades de ocio son aquellas prácticas deportivas, artísticas y lúdicas que fomentan la creatividad, desarrollo personal presente, y bienestar de la población infantil (Pelegri, et al. 2012). Al respecto de las actividades deportivas, Pelegrini y colaboradores argumentan que existe un mayor reconocimiento y apoyo al género masculino, mientras que las niñas y mujeres que tienen deseos de

practicar o dedicarse de manera profesional a algún deporte se ven obligadas a esforzarse en mayor medida dada las percepción social de que la mayoría de estas actividades son exclusivas de los hombres.

Esta última idea, nos permite caracterizar una definición que puede incluir tanto a las actividades profesionales y de ocio respecto a la actitud sexista sobre la libertad de decisión, de tal manera que la limitará sobre éstas actividades ya que se considerarán como exclusivas de cierto sexo; por ejemplo: el componente cognitivo de esta podría ser “las niñas no juegan futbol”, el componente emocional incluiría una sensación de rechazo hacia las niñas que juega futbol, mientras que el componente conductual se expresaría en la prohibición de cualquier niña para practicarlo.

De manera contraria, una actitud igualitaria hacia la libertad de decisión la promovería sobre estas actividades independientemente del sexo, ya que se consideraría que no existen profesiones ni actividades lúdicas exclusivas de hombres y mujeres.

En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la libertad de decisión:

Tabla 3. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la libertad de decisión.

Componente	Actitud sexista	Actitud igualitaria
Cognitivo	“Los niños no juegan a cuidar muñecos”.	Las niñas pueden jugar a ejercer cualquier profesión.
Emocional	Desagrado por el juego de “la casita”.	Agrado por los juegos en los que se ejerce una profesión.

Conductual	No participar en juegos donde se cuiden muñecos.	Las niñas juegan a ser ingenieras, doctoras, etc.
-------------------	--	---

Creación propia

3.3.4 Actitud hacia el uso de la violencia

Entendemos a la violencia como el tipo de interacción entre las personas que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que provocan o amenazan con hacer daño, mal o sometimiento a alguien. Está asociado con el control y la imposición física o psicológica de una persona hacia otra (Blanco, 2001).

De esta manera, una persona con actitudes sexistas tenderá a aceptar la violencia ya que se considera como justificable en algunos casos. Mientras que una actitud igualitaria se caracterizará por el rechazo a la violencia al considerarla como injustificable.

En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la violencia:

Tabla 4. Ejemplos de los componentes actitudinales respecto a la violencia.

Componente	Actitud sexista	Actitud igualitaria
Cognitivo	“Algunas personas merecen ser golpeadas”.	“Los golpes nunca se permiten”

Emocional	Agrado por la resolución violenta de conflictos.	Desagrado hacia la violencia.
Conductual	Participación en peleas.	Evitación de participar en peleas.

Creación propia

3.4 Intervenciones con niños para promoción de relaciones equitativas o igualitarias

A partir de la visibilización de las condiciones de sexismo que en los espacios educativos se pueden dar, así como del potencial de los mismos para modificar actitudes y favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, distintos/as investigadores/as han desarrollado programas de intervención basados en la educación para la igualdad.

Gran número de este tipo de intervenciones se han desarrollado en países Europeos como España. Por ejemplo, Pelegrín, León Campos y Ortega Toro (2012) generaron programas de intervención con alumnos/as de entre 7 a 12 años de edad con los objetivos de: detectar actitudes sexistas, analizar la efectividad de la intervención en clases de educación física para fomentar actitudes de igualdad; determinar las diferencias de la efectividad de la intervención entre varones y mujeres; y valorar la influencia de la edad en la actitud sexista después de la intervención.

Como lo menciona Lerner, Valdesolo y Kasam (2015), las investigaciones recientes en torno a la toma de decisiones y su relación con las emociones, han llegado a la conclusión de que éstas influyen y juegan un potente y predecible papel en la toma de decisiones cotidianas, además que es posible la generación de cambios a nivel

conductual a partir de modificaciones en las respuestas emocionales y cognitivas referentes a un objeto, social en éste caso.

4. EL CUENTO INFANTIL

4.1 Definición e historia del cuento infantil

El cuento se considera un relato breve que contiene hechos imaginarios, que se caracteriza por ser sencillos, y que tiene una finalidad moral y/o recreativa, además de fomentar el desarrollo de la curiosidad e imaginación (Ibáñez, 2006).

Pese a lo que podemos pensar, la literatura, incluso la infantil, no surgió históricamente con el surgimiento del libro y del lenguaje escrito. Sino que desde inicios de la humanidad, en la necesidad de explicar la realidad y los fenómenos naturales y sociales, comenzó a usar la palabra como vehículo para la transmisión de historias que pudiera ayudar a comprender su existencia y su relación con la naturaleza. Estos relatos los conocemos como mitos (Garralón, 2004) y podemos definirlos como narraciones con personajes memorables, humanos y no humanos, que dan respuestas a las grandes interrogantes que han inundado la mente de las colectividades.

Desde estos inicios, y hasta antes del invento de la escritura, las historias han trascendido el tiempo de generación a generación a través de la narración oral que comúnmente se hacía de personas adultas a infantes y a otras personas adultas; por ejemplo, de los abuelos y abuelas a los y las nietas. Estas narraciones las conocemos también como los cuentos populares, que según Rodríguez (1994) es el hecho cultural vivo más antiguo, el más extendido pero de los peores tratados. Sin embargo, estos cuentos, a diferencia de los mitos, se conciben como versiones reducidas de éstos últimos, que si bien, rescatan los elementos “sagrados” del mito, son narrados de manera más cautivadora resaltando la acción y las aventuras. Además de que los personajes dejan de ser seres grandes y lejanos, sino casi reales y similares a quienes los escuchaban; probablemente ahí la razón por la que las personas (no solo los niños) logramos identificarnos con dichos personajes.

Estas primeras narraciones viajaron desde Egipto e India, de donde son los más antiguos, hasta occidente llegando a la antigua Grecia, donde surgieron figuras conocidas hasta la actualidad como los grandes fabulistas, entre ellos Esopo (Garraón, 2004).

Ya en el siglo XV, en occidente, con el invento de la imprenta, las narraciones pudieron manifestarse de manera palpable en el papel, sin embargo, según Garraón (2004), la literatura infantil tardó algunos años en aparecer, esto debido, principalmente, al limitado acceso de los infantes a la cultura, casi exclusivo de las clases privilegiadas, la nobleza. Estas primeras manifestaciones de la literatura infantil incluían textos de urbanidad, moral, política, filosofía y religión. Fue en Inglaterra, a finales del siglo XV, cuando se publicaron por primera vez las fábulas de Esopo, así como las primeras lecturas para infantes, entre ellos, los hornbooks, que eran cartillas pedagógicas con los números y letras, protegidas por láminas transparentes; los chapbooks, que eran libros baratos similares a folletos que narraban historias cortas, romances o baladas.

Orbis sensalium pictus (El mundo en imágenes) es la primer obra infantil impresa en el año de 1658, escrita por Joan Amos Comenius, y siendo un libro educativo parecido a una enciclopedia ilustrada con algunos grabados en madera. En 1774, basándose en la obra de Comenius y en los postulados educativos de Rousseau, John Basedow publicó Obras elementales, la cual se considera como una versión actualizada del Orbis ya que tiene una mayor intención pedagógica y grabados más detallados.

Durante el siglo XVII, en Europa, comenzó un movimiento muy popular y decisivo en la literatura infantil: la recopilación de cuentos. Quien comenzó esta tradición fue Giambattista Basile (Garraón, 2004) con su publicación “Cuento de los cuentos” en 1634, el cual narra diez historias, entre ellas la famosa narración de Cenicienta, la cual, en un futuro, sería escrita desde una versión propia por Perrault y los hermanos Grimm. Sin embargo, debido al texto barroco, recargado y lleno de imágenes literarias, así como una gran intención moral, esta obra de Basile, no

estaba dirigida a la población infantil, ya que difícilmente lograban comprender este tipo de textos.

De manera similar, e inspirado por Basile, Charles Perrault recopiló muchas de las historias que venían narrándose mediante la tradición oral y que las plasmó en escritos que, a pesar de que tampoco estaban pensados para los infantes, incluían personajes mágicos como hadas y brujas, y encantos y hechizos; además de estar estructurados narrativamente en forma de cuentos y contener intenciones didácticas morales. Estas historias, después tomaron formas y títulos que hoy en día podemos identificar con facilidad: La bella durmiente del bosque, Caperucita roja, Barba azul, El gato con botas, Cenicienta, entre otras.

Quien comenzó a escribir historias dirigidas a personas jóvenes, entre ellas los infantes, fue Joachim Heinrich Campe, en Alemania en el siglo XVIII. Entre sus contenidos se destacan narraciones, canciones, consejos y poesías. Fue este autor quien redactó su propia versión de Robinson Crusoe, narrando la historia de quien ahora sería un joven que se enfrenta a la vida solitaria frente a la naturaleza, incluyendo comentarios y lecciones pedagógicas desde distintas temáticas como la botánica, la geografía, historia y religión (Garralón, 2004).

John Newbery comenzó a comercializar libros para niños y niñas a mediados del siglo XVIII ya que consideraba a la población infantil como un público específico al cual se podría dirigir este tipo de textos. Este librero y editor mejoró los hornbooks y los chapbooks de ese entonces destacando ilustraciones y mejorando el formato; esto lo hacía con ayuda de más escritores e ilustradores de la época.

En 1822 alcanzaron una gran popularidad, de la cual gozan en la actualidad, los hermanos Grimm, quienes escribieron y reescribieron tanto narraciones contadas oralmente como publicaciones hechas años antes por algunos de los autores ya mencionados, entre ellos Basile (Garralón, 2004), aunque siempre respetaron la esencia de estas historias. Fueron estos hermanos quienes popularizaron las historias que hoy en día conocemos como Hansel y Gretel, Blancanieves, La bella

durmiente del bosque, Cenicienta, y Caperucita roja. En estas versiones procuraron evitar los sentimentalismos y moralismos típicos de la época.

Los personajes femeninos en la literatura infantil tuvieron una reivindicación durante el siglo XIX, comenzando con la publicación del libro “Biblioteca rosa” de la Condesa de Ségur y pasando por el clásico “Mujercitas” del estadounidense Louise May Alcott, los cuales narraban historias alrededor del tema de la familia y la mujer.

La familia y la feminidad caracterizaron estas obras dirigidas y protagonizadas por niñas, agregando algunos otros referentes como lo rural como símbolo de lo bondadoso y lo urbano como símbolo de la maldad. Este es el caso de “Heidi, años de viajes y aprendizajes” de Johanna Spyri quien publica esta obra en 1880. Heidi es una niña huérfana enviada primeramente al campo a vivir con su abuelo y después a Francfort a estudiar.

Tres personajes femeninos logran el protagonismo que en ese entonces lo poseían por lo general los personajes masculinos; es el caso de Mary, Laura y Carrie, de “La casa del bosque” (1932) de Laura Ingalls Wilder. Esta historia narraba las vivencias de una familia de colonos así como sus las dificultades domésticas y familiares.

Así, de esta manera, podemos enlistar algunas de las obras literarias que reivindicaron el personaje femenino como protagonista de novelas y cuentos que hoy en día podemos seguir disfrutando de su lectura: Ana, la de las tejas verdes (1903) de Lucy Maud Montgomery, Pollyana (1913) de Eleanor Hodgman Potter, El jardín secreto (1911) de Frances Hodgson Burnett, Papaíto piernas largas (1912) de Jean Webster

4.2 Funciones del cuento

Como ya hemos leído, a lo largo de la historia de muchas sociedades, el cuento ha sido una de las formas de contacto de los/as niños/as con su cultura, ya que los cuentos pertenecen al contexto cultural del que son producto (Padial Ruiz & Sáenz-López Buñuel, 2013).

Función potenciadora del cuento. Una de las principales funciones del cuento es que, al ser un instrumento lúdico, se vuelve potenciador de la imaginación y la creatividad (González, 2006).

Función liberadora. Para Bettelheim (1977) los niños y niñas al identificarse con los personajes de los cuentos permiten experimentar en ellos/as mismos/as sentimientos de justicia, fidelidad, amor, etc. otorgando al cuento no solamente una función imaginativa, sino también una función liberadora. De la misma manera los cuentos son también instrumentos que permiten la expresión de pensamientos, sentimientos y acciones (Jiménez, 2011)

Función formadora. Relacionada con la función liberadora, el cuento, según Bettelheim (1977) nos solamente permite la expresión de sentimientos y emociones, sino que también, a través de esta expresión, permite la formación de valores y actitudes (Padial Ruiz & Sáenz-López Buñuel, 2013). Para Jiménez (2011) los cuentos de tradición oral han sido usados, históricamente, como un método pedagógico de adaptación social y educación cultural.

Función socializadora. El desarrollo integral del/a niño/a le permite aprender a comprenderse a sí mismo y esto a su vez le permitirá comprender mejor a los demás para así relacionarse de manera satisfactoria y significativa con quienes le rodean, ayudándole a encontrar sentido en la vida (Bettelheim, 1977); esto se logra gracias a que ofrecen modelos de actuación en determinadas situaciones sociales, incluyendo la resolución de conflictos (Jiménez, 2011). De la misma manera, el cuento consigue reunir en un mismo espacio a un grupo de personas que entran en interacción unas con otras, por ejemplo, la familia (Jiménez, 2011)

Función creadora de cultura. Enmarcado al desarrollo histórico de las narraciones orales y escritas, el cuento ha contribuido a explicar los fenómenos de la realidad natural y social a partir de relatos sobre personajes más allá de lo humano (Garraón, 2004). Estos relatos han evolucionado y tomando formas distintas a lo largo del devenir histórico de la humanidad, entre estas formas, los cuentos han sido

expresiones de estas explicaciones a las preguntas que han ocupado un lugar en la mente de la humanidad.

4.3 Uso del cuento como herramienta terapéutica

El cuento se ha utilizado por diversas disciplinas no solamente pertenecientes a la educación sino también por aquellas que trabajan intervenciones emocionales con personas que han pasado por algún tipo de sufrir emocional, ya que se ha observado una función liberadora sentida por el sujeto que crea y narra un cuento, y que además se identifica con el personaje principal (Bettelheim, 1977; Solís, 2015).

Según White y Epston (1993) iniciadores de la terapia narrativa, la construcción de un relato permite a las personas organizar y dar sentido a sus experiencias al expresar los aspectos escogidos de sus vivencias; de esta manera modelan su vida y sus relaciones. Esto se logra, lo dice Bruner (1986), debido a que al ejecutar esta narración se reexperimenta, revive, recrea y reconstruye la vivencia.

De la misma manera, White y Epston (1993) también argumentan que al momento de narrar una vivencia se da un proceso de selección de aquellos hechos que se consideran y no parte de nuestras experiencias por lo que habrán elementos que encajan y otros que no acerca de nosotros mismos, y es esto lo que da sentido de significado y continuidad a las vivencias.

Violeta Oaklander (2001) propone el uso de los cuentos o narraciones para el trabajo terapéutico con niños/as y adolescentes, ya sea que el terapeuta cuente las historias o que los chicos/as inventen las propias; así como la lectura de libros, escribir las historias, dictarlas y el uso de distintos materiales como estímulos para crear los cuentos como cuadros, test proyectivos, títeres, dibujos, etc.

Otra técnica también usada por Oaklander es la técnica de narración mutua, en la que un/a niño/a cuenta una historia y después el terapeuta cuenta su propia versión respetando los personajes creados por el/la infante pero ofreciendo una solución alternativa. Oaklander, a diferencia de Gardner (1971), permite que quienes crean

las historias basándose en ideas de la televisión, el cine o los libros ya que considera que hay razones por las que los/as niños/as eligen lo que más les atrae además de que siempre transforman con su propia versión.

La creación grupal de cuentos es una alternativa viable para el trabajo con grupos en donde se le pide a alguien que comience una historia y los/as demás añadirán por turnos elementos y darán continuidad, formando lo que Oaklander (2001) denomina “cuento-collage”.

4.4 Intervenciones con niños/as usando el cuento

Montes y Campos (2011) facilitaron la mejora de habilidades sociales a partir de un programa de intervención que usaba el cuento infantil. Reconocieron que las fábulas, al estimular la imaginación del niño/a, le ayudan a reconocer y aclarar sus emociones permitiendo la formulación de soluciones a problemas de índole social. Además de fomentar también la confianza en sí mismos/as.

Otro de los resultados observados por estas autoras fue que a partir de la elaboración y narración de cuentos, en donde de manera simbólica los/as niños/as trasladan su vida a una historia fantástica, se promueven procesos de alivio a los conflictos emocionales.

De la misma manera, ya que los cuentos pueden tener personajes no humanos (como animales) el narrador/a puede permitirse tomar cierta distancia necesaria en un plano simbólico dando paso a esta identificación con los personajes, que le permitirá dar alivio a su historia cuando ésta es dura emocionalmente (Colomer, 2010).

Montes y Campos (2011) concluyeron que el cuento infantil no puede reducirse a sólo una herramienta pedagógica, sino que puede ampliarse a otros campos formativos. Y que el espacio escolar, con una adecuada intervención, puede impactar en la auto-percepción de los/as niños/as, en su autoconfianza, y en la manera en que se relacionan.

Castaño (2013) en su guía para el uso del cuento como herramienta formadora de actitudes igualitarias asevera que desde la Perspectiva de Género, el cuento puede:

- Posibilitar la transmisión de modelos de relación alejados y modificados de los estereotipos sociales.
- Desarrollar herramientas de afrontamiento ante conflictos, extrapolando las resoluciones a la cotidianeidad.
- Fomentar la valoración crítica de las actitudes en torno al género, que conducen a la generación de valores.

4.5 Análisis de los cuentos desde la perspectiva de género

La investigación feminista ha podido desarrollar metodologías de investigación de carácter cualitativo, entre ellas la hermenéutica feminista, que han ayudado a comprender los mecanismos que impulsan la opresión de las mujeres (Amorós, 2000), esto gracias a la capacidad de la hermenéutica crítica de cuestionar la ideología presente en las tradiciones y/ concepciones del mundo (Velasco, 2012). De esta manera la investigación feminista, y subsecuentemente la investigación con Perspectiva de Género, ha desarrollado metodologías de análisis de textos y contenidos culturales que se caracterizan por ejercer y promover relaciones de poder y sexismo entre hombres y mujeres.

De esta manera, si se entiende al cuento como una herramienta formadora de valores y actitudes, podemos decir que dicha función influencia directamente la manera en que los/as niños/as se conciben a sí mismos/as y a las personas (hombres y mujeres) que le rodean, favoreciendo la asignación de atribuciones y características típicas de los personas basadas en los personajes y situaciones del cuento, facilitando la generación de lo que se denomina como “estereotipos de género”. Éstos se componen también por creencias y actitudes que afectan las acciones de la vida diaria, y son el reflejo de la transmisión cultural de rasgos y comportamientos diferentes de hombres y mujeres. Dicha transmisión se realiza en las distintas instituciones culturales como la familia y la escuela, entre otras, a través

de los productos culturales de uso cotidiano, como los medios de comunicación, y en este caso los cuentos infantiles.

Es fácil identificar los estereotipos de género que fomentan los cuentos infantiles clásicos ya que la mayoría de los personajes, hombres y mujeres, poseen una serie de características bien definidas, delimitadas y poco flexibles.

Esta última característica hace referencia a una de los principales elementos del cuento: sus personajes estereotipados. Según Jimenez (2011), esta diferencia muy marcada respecto a los roles y características de personalidad ayuda narrativamente a distinguir al infante lo bueno de lo malo, y por ende, debido a esta simplificación se van construyendo conceptos morales que son la base de los valores que se van consolidando en la infancia. Aunado a esto, el final feliz de los cuentos contribuye a reforzar la idea y a dar seguridad en que si uno hace lo “correcto” conseguirá algo bueno.

4.6 Las mujeres en los cuentos clásicos

Muchos de los cuentos que incluyen personajes femeninos como princesas representan en ellas características de personalidad relacionadas a la indefensión, dependencia, timidez, sumisión, superficialidad, entre otras (Castaño, 2013; Venegas y Hermosa, 2012; Jiménez, 2011), en espera de un príncipe para ser rescatadas y poder vivir felices por siempre. Físicamente exponen el ideal de delgadez al mostrarse siempre bonitas y delgadas y estos elementos físicos cobran gran valor en la narración del cuento.

Algo que también caracteriza a las mujeres en los cuentos clásicos es la dualidad de personajes (Jiménez, 2011) en donde solo hay cabida para las princesas (o hadas) y las brujas. Reduciendo la posibilidad de motivaciones a solo dos polos, el bueno y el malo, trayendo de manera inherente la relación antagónica de los personajes femeninos de un mismo cuento.

El ejercicio de algún tipo de poder en los personajes femeninos, por lo regular, es exclusivo de las brujas, lo que trae como consecuencia la utilización de dicho poder

exclusivamente para “hacer el mal”, representando valores negativos como la crueldad, el egoísmo, la envidia, el recelo, entre otros. Estas brujas también suelen ser caracterizadas por ser madrastras de las princesas, con quienes tienen rivalidad por un hombre; a diferencia de la princesa, la madrastra tiene el poder de “hechizar y encantar” a los personajes masculinos. Por lo general, las brujas suelen ser físicamente feas y por consiguiente no suelen ser amadas, llevándolas a un trágico final que implica su muerte de manera violenta (Jiménez, 2011).

4.7 Los hombres en los cuentos clásicos

Muchos de los principales personajes masculinos de los cuentos de hadas suelen ser príncipes, quienes se caracterizan por ser valientes y temerarios que arriesgan su vida con tal de demostrar el amor por su princesa. Ellos representan la libertad y la función salvadora, y que además se ve obligado a cuidar y proteger a la princesa por siempre.

A diferencia de los personajes femeninos, los masculinos tienen una mayor variedad de personajes (príncipes, reyes, ogros, granjeros, leñadores, etc.) lo cual amplía también la posible complexión corporal y las características de personalidad. Aunque estas últimas tienden a relacionarse con el valor, la intrepidez, la agresividad, la dominación, seguridad, aventura, inteligencia, entre otras.

4.8 Contenido sexista de los cuentos

Desde la perspectiva de género que partimos, podemos mencionar la clasificación para determinar el sexismo presente en los contenidos de los cuentos infantiles realizado por Marina Subirats y Amparo Tomé (1992):

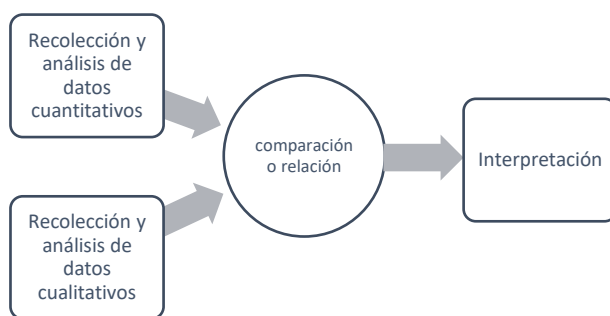
- Cuentos con contenido sexista por exclusión, omisión o anonimato. Se refiere a la ausencia de nombres propios para personajes de cierto sexo y predominancia protagónica del otro sexo.
- Cuentos con contenido sexista por subordinación. Son cuentos en los que los roles de los personajes giran en torno a dominantes y dominados/as.

- Cuentos con contenido sexista por distorsión o degradación. Son narraciones en donde se asignan características erradas y negativas a los personajes.

Diseño de investigación

Se utilizó un diseño mixto convergente principalmente para la fase de aplicación y evaluación del programa de intervención, el cual se caracteriza por llevar de manera paralela técnicas cuantitativas y cualitativas en el proceso de recolección y análisis de datos, para después llegar a un proceso de combinación de los resultados y una interpretación conjunta (Creswell & Plano-Clark 2011).

Ilustración 2. Diseño de investigación



Elaboración propia a partir de Creswell y Plano-Clark, 2011

Elaboración propia

Para el proceso de recolección de datos cuantitativos se diseñaron y validaron dos instrumentos de evaluación psicológica (fase 1) que tuvieron como objetivo medir las actitudes y percepciones de género elegidas para el proyecto antes y después del programa de intervención. De manera paralela, se pretendió conocer y comprender las características de estas actitudes por medio de las técnicas e instrumentos destinados a la recolección y análisis de los datos cualitativos.

Antes de aplicar y evaluar un programa de intervención se recurrió a su diseño y validación (fase2) mediante la revisión bibliográfica de manuales y trabajos de investigación que utilizar el cuento infantil y técnicas narrativas para el trabajo con niños y niñas en la promoción de actitudes igualitarias y valores sociales relacionados al respeto y rechazo a la violencia.

Una vez realizado lo anterior se implementó y evaluó el programa de intervención diseñado (fase 3) para conocer el posible uso del cuento infantil como promotor de actitudes igualitarias y se trabajó con niños y niñas en edad escolar de la Ciudad de Morelia, Michoacán. Dicha fase tuvo un diseño metodológico mixto convergente, el cual, para Hernández, Fernández y Baptista (2003) representa un alto grado de integración de los modelos cuantitativo y cualitativo, en donde ambos se entremezclan en el proceso de investigación contemplando de esta manera todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

La siguiente figura muestra las fases que conformaron el presente trabajo de investigación así como las actividades que conformaron cada una de ellas:

Ilustración 3. Fases de la investigación.



Elaboración propia

FASE 1. CREACIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

MÉTODO

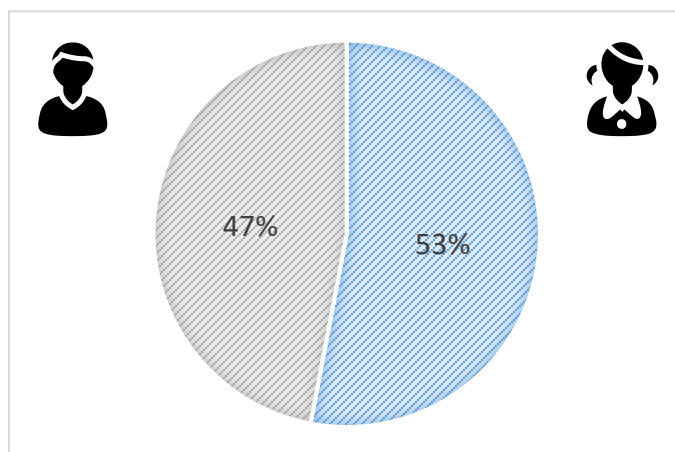
Contexto

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas enmarcadas en el municipio de Morelia, Michoacán. El primer espacio fue en la escuela Primaria Pública Emiliano Zapata, mientras que el segundo espacio fue en la escuela Primaria Antonio Heldt, ambas escuelas ubicadas en la colonia Las Flores, en la ciudad de Morelia.

Participantes

La muestra incluida estuvo conformada por un total de 278 participantes cuya edad media fue de 10.5, con una desviación estándar de 1.024 y un rango de 7 a 12 años de edad.

Gráfica 1. Participantes. Fase 1



Instrumentos para la recolección de datos

Se diseñaron dos instrumentos cuantitativos dirigidos a población infantil que tuvieran como objetivo medir el nivel de igualdad en las actitudes y percepciones en

distintas dimensiones del género (la igualdad social, las responsabilidades familiares, la libertad de decisión y la violencia). El primer instrumento fue denominado “Escala Infantil de Actitudes Igualitarias”, y el segundo “Escala Infantil de Percepción de Roles de Género”.

Procedimiento

Definición de variable y establecimiento de dimensiones

A partir de la revisión bibliográfica se definió una actitud igualitaria como:

“aquella que implica el reconocimiento de la desigualdad y la valoración positiva de aquellos modelos de conducta y pensamiento que implican una visión equitativa y concertada de la relación entre hombres y mujeres, así como de los roles que pueden ejercer” (García-Pérez, 2010, pg. 12).

De la misma manera se definieron 6 dimensiones (tres positivas y tres negativas) para la Escala infantil de actitudes igualitarias: Igualdad social, Desigualdad social, Corresponsabilidad familiar, Inequidad familiar, Libertad de decisión y desarrollo personal, Decisión y desarrollo personal limitados, No justificación de la violencia, y Aceptación de la violencia. Por su parte, para la Escala de percepción de roles de género se delimitaron cuatro dimensiones: Derechos sociales, Responsabilidad en el hogar, Desarrollo personal, y Violencia. La definición detallada de las dimensiones de adjuntan en apéndice 1 y apéndice 2, respectivamente.

Creación de ítems

Inicialmente se confeccionaron 46 ítems para la Escala infantil de actitudes igualitarias, y 33 ítems para la Escala infantil de percepción de roles de género. Los criterios utilizados para la confección de los reactivos fueron:

- Lenguaje sencillo, comprensible para la población infantil.
- Evitar ambigüedad en la comprensión.
- Redacción simple y corta.

- Expresar un solo pensamiento o conducta.
- Evitar ítems irrelevantes al objeto de estudio.

Análisis de validez de contenido

Se realizó dos procedimientos de jueceo (jueceo de pares, y jueceo de expertos). Los formatos que se utilizaron para este procedimiento se agregan en el apéndice 1 para la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias y el apéndice 2 para la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género. Una vez realizados se obtuvo el coeficiente de validez de contenido de cada reactivo mediante la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Donde:

V = Coeficiente de validez de contenido.

S = Sumatoria de las calificaciones obtenidas.

n = Número de jueces

c = Número de opciones de calificación.

Una vez analizados los coeficientes de validez de cada reactivo se modificaron aquellos cuyo $V < 0.8$ así como aquellos que tuvieran observaciones por parte de los jueces. La tabla donde se muestran el antes y después de los reactivos se agrega como apéndice 3.

Análisis de confiabilidad

El análisis de confiabilidad se llevó a cabo mediante la estimación de la consistencia interna de ambas escalas (Alpha de Cronbach) con todos los ítems evaluados, y la eliminación de aquellos ítems que mejoraran sustancialmente la consistencia interna del instrumento.

Así mismo, se realizó un análisis consistencia interna por el método de mitades (pares/impares) en ambas escalas.

RESULTADOS

Definición de variable y establecimiento de dimensiones

A partir de la revisión bibliográfica se definió una actitud igualitaria como:

“aquella que implica el reconocimiento de la desigualdad y la valoración positiva de aquellos modelos de conducta y pensamiento que implican una visión equitativa y concertada de la relación entre hombres y mujeres, así como de los roles que pueden ejercer” (García-Perez, 2010).

Con base a la definición de la variable se determinaron y definieron las siguientes dimensiones para la Escala Infantil de Actitudes de Igualitarias:

Tabla 5. Definición de dimensiones de la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias.

Nombre de la dimensión	Definición	
	Subdimensión positiva	Subdimensión negativa
Igualdad social	Igualdad social Consideración de que las relaciones entre hombres y mujeres están basadas en la equidad y el respeto y de que todas las personas tienen los mismos derechos.	Desigualdad social Consideración de que existen derechos sociales que son solo para los hombres y otros que son solo para las mujeres.
Equidad en el hogar	Corresponsabilidad familiar Se entiende como el reparto equitativo de las tareas domésticas, de la aportación económica y cuidado y educación de los hijos e hijas	Inequidad familiar Se entiende como el reparto de las tareas domésticas, de la aportación económica, cuidado y educación de los hijos e hijas de manera inequitativa y bajo la concepción de que hay roles específicos de hombres (soporte económico, por

		ejemplo) y de mujeres (tareas domésticas y cuidado, por ejemplo).
Decisión y desarrollo personal	Libertad de decisión y desarrollo personal Se entiende como la actitud que promueve la libertad de decisión independiente del sexo en distintos objetos sociales “exclusivos” de determinado sexo. Por ejemplo elección de juegos y juguetes, elección de actividades de esparcimiento, elección de profesión, etc.	Decisión y desarrollo personal limitados Se entiende como la actitud que prohíbe la libertad de decisión sobre distintos objetos sociales que se consideran “exclusivos” del sexo opuesto. Por ejemplo elección de juegos y juguetes, elección de actividades de esparcimiento, elección de profesión, etc.
Violencia	Injustificación de la violencia Actitud de rechazo a la violencia ya que se considera como injustificable.	Aceptación de la violencia Actitud de aceptación a la violencia ya que se considera como justificable en algunos casos.

De la misma manera, se definieron las siguientes dimensiones para la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género, atendiendo al componente cognitivo de las actitudes.

Tabla 6. Definición de dimensiones de la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género.

Nombre de la dimensión	Definición
Derechos sociales	Son los derechos humanos relativos a las condiciones sociales que repercuten en el bienestar económico y social. Son derechos básicos necesarios para una vida en dignidad y libertad, y hablan de cuestiones tan básicas como el trabajo, la seguridad social, la salud, la educación, la alimentación
Responsabilidad en el hogar	Son las tareas que cada miembro de la familia tiene para el mantenimiento del hogar y la familia. Pueden ser respecto a la provisión económica, las labores domésticas y el cuidado de los demás miembros.
Desarrollo personal	Es el proceso de crecimiento y evolución de los seres humanos. Incluye las actividades y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales

	y sociales. Van desde las actividades lúdicas hasta el ejercicio de alguna profesión.
Violencia	Es el tipo de interacción entre las personas que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que provocan o amenazan con hacer daño, mal o sometimiento a alguien. Está asociado con el control y la imposición física o psicológica de una persona hacia otra.

Creación de ítems

A partir de la definición de las dimensiones se diseñaron los siguientes 46 reactivos para la Escala Infantil de Actitudes igualitarias.

Tabla 7. Reactivos originales de la Escala Infantil de Actitudes igualitarias.

Reactivo	Reactivo
1. Los hombres que son papás pueden cuidar a los bebés.	24. Si alguien (niño o niña) es molestado/a debo ayudarlo.
2. Las niñas y los niños podemos trabajar en lo que queramos.	25. Las niñas tienen más derechos por ser más débiles
3. Aunque alguien (niña o niño) me moleste no debo responder con golpes.	26. Las niñas no juegan futbol
4. Un niño tiene los mismos derechos que una niña.	27. Los niños tienen más derechos porque son más fuertes.
5. Los papás pueden cuidar igual de bien a los bebés que las mamás.	28. Las niñas no pueden estudiar para ser ingenieras.
6. Las niñas no deben pelearse a golpes.	29. Las niñas deben respetar a todos los niñas y niñas.
7. Una niña tiene los mismos derechos que un niño	30. Si alguien me insulta, voy a defenderme con golpes si es necesario.
8. Las buenas mamás se sacrifican por sus hijos.	31. Los niños, a diferencia de las niñas deben aprender a defenderse con golpes.
9. Las niñas por ser mujeres hacen mejor el quehacer de la casa.	32. Las niñas tienen menos derechos por ser más débiles
10. No hay juegos que solo sean para niños.	33. A veces está bien faltarle el respeto alguien cuando no lo merece.
11. Está bien que un papá golpee a la mamá cuando ella no hace lo que él le dice.	34. El papel más importante de las mamás es cuidar su hogar y cocinar para su familia.
12. Los niños podemos jugar a ser papás.	35. Nadie merece ser maltratado.
13. Las niñas y los niños podemos jugar cualquier deporte.	36. Los niños deben respetar a todas las niñas y niños.
14. Los hombres pelean porque son hombres.	37. Los golpes nunca se permiten.
15. Hay ocasiones en que algunos niños merecen ser golpeados.	38. Las mamás no pueden trabajar porque deben hacer quehacer.
16. Los niños y las niñas debemos ayudar en los quehaceres de la casa.	39. Los niños tenemos menos derechos que las niñas porque no los necesitan.
17. Los papás hombres trabajan y no hacen quehacer.	40. Los niños no pueden ser enfermeros.

18. No es bueno que los niños hombres barran.	41. No hay juegos que solo sean para niños.
19. Cambiar los pañales, bañar y alimentar a los bebés es responsabilidad de las mamás.	42. Las niñas no deben golpear, sino llorar para que alguien las defienda.
20. Los niños no juegan con muñecos	43. Los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.
21. Hay ocasiones en que las niñas merecen ser golpeadas.	44. Los cuentos de princesas no los leen los niños.
22. Nunca debo participar en peleas.	45. Los niños hombres no pueden lavar trastes.
23. Hay personas que no merecen ser respetadas.	46. Las niñas solo deben jugar a las muñecas.

Las opciones de respuesta corresponden a una escala Likert que mide el nivel de acuerdo para cada reactivo, expresada con símbolos fáciles de comprender para la población infantil:

A=  **= de acuerdo**

N=  **= neutral (ni de acuerdo, ni en desacuerdo)**

D=  **= en desacuerdo**

De la misma manera, a partir de la definición de las dimensiones se diseñaron los siguientes 33 reactivos para la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género.

Tabla 8. Reactivos originales de la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género

Reactivo	Reactivo
1. Pueden jugar con muñecos	18. Tiene derecho a la educación
2. Es quien evita golpear	19. Sabe cuidar a los bebés
3. Es quien puede lavar los trastes	20. Se queda en casa todo el día
4. Leen cuentos de princesas	21. Es quien puede hacer deportes
5. Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia	22. Es quien juega a la casita
6. Pueden estudiar en ingeniería	23. Tiene derecho a jugar
7. Tiene derecho a la salud	24. Es quien tiene derechos
8. Tiene derecho a le traten con respeto	25. Es a quien no le gusta golpear
9. Es quien puede estudiar medicina	26. Prefiere hablar antes que golpear
10. Educa a sus hijos e hijas	27. Puede preparar la comida
11. Evita decir groserías	28. Si se enferma puede ir a cualquier hospital
12. Pueden jugar futbol	29. Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia

13. Se sacrifican por sus hijos e hijas	30. Puede trabajar para mantener a su familia
14. Es a quien le puede gustar jugar a la comidita	31. Es quien puede conseguir cualquier trabajo
15. Evita las peleas	32. Controla su enojo
16. Es quien puede limpiar la casa	33. Prefiere jugar en paz
17. Debe respetar a los demás	

Las opciones de respuesta se muestran a continuación:



Mujeres/niñas



Ambos



Hombres/niños

Análisis de validez de contenido

Se realizaron dos procedimientos de jueceo (jueceo de pares, y jueceo de expertos). Una vez realizados se obtuvo el coeficiente de validez de contenido de cada reactivo mediante la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Donde:

V = Coeficiente de validez de contenido.

S = Sumatoria de las calificaciones obtenidas.

n = Número de jueces

c = Número de opciones de calificación.

Una vez analizados los coeficientes de validez de cada reactivo se modificaron aquellos cuyo $V < 0.8$ así como aquellos que tuvieran observaciones por parte de los jueces. La tabla siguiente muestra el antes y después de cada uno de los reactivos para la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias:

Tabla 9. Modificación de reactivos de la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias

Modificación de reactivos de la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias		
Antes del jueces	Índice de Validez de contenido	Después del jueceo
Los hombres que son papás pueden cuidar a los bebés.	0.93	1. Los hombres que son papás pueden cuidar a los bebés.
Las niñas y los niños podemos trabajar en lo que queramos.	0.84	2. Las niñas y los niños podemos elegir en qué trabajar en el futuro
Aunque alguien (niña o niño) me moleste no debo responder con golpes.	0.96	3. Aunque alguien (niña o niño) me moleste no debo responder con golpes.
Un niño tiene los mismos derechos que una niña.	0.96	4. Un niño tiene los mismos derechos que una niña.
Los papás pueden cuidar igual de bien a los bebés que las mamás.	0.91	5. Los papás pueden cuidar a los bebés igual que las mamás
Las niñas no deben pelearse a golpes.	0.7	6. Las niñas no se pelean a golpes.
Una niña tiene los mismos derechos que un niño	0.93	7. Una niña tiene los mismos derechos que un niño
Las buenas mamás se sacrifican por sus hijos.	0.61	
Las niñas por ser mujeres hacen mejor el quehacer de la casa.	0.92	8. Las niñas por ser mujeres hacen mejor el quehacer de la casa.
No hay juegos que solo sean para niños.	0.8	
Está bien que un papá golpee a la mamá cuando ella no hace lo que él le dice.	0.81	9. Está bien que un papá le pegue a la mamá cuando ella no hace lo que él le dice.
Los niños podemos jugar a ser papás.	0.91	10. Los niños podemos jugar a ser papás.
Las niñas y los niños podemos jugar cualquier deporte.	0.86	11. Las niñas y los niños podemos jugar cualquier deporte.
Los hombres pelean porque son hombres.	0.79	

Hay ocasiones en que algunos niños merecen ser golpeados.	0.97	12. Hay ocasiones en que algunos niños merecen ser golpeados.
Los niños y las niñas debemos ayudar en los quehaceres de la casa.	0.99	13. Los niños y las niñas debemos ayudar en los quehaceres de la casa.
Los papás hombres trabajan y no hacen quehacer.	0.99	14. Los papás hombres trabajan y no hacen quehacer.
No es bueno que los niños hombres barran.	0.99	15. No es bueno que los niños hombres barran.
Cambiar los pañales, bañar y alimentar a los bebés es responsabilidad de las mamás.	0.94	16. Cambiar los pañales, bañar y alimentar a los bebés es responsabilidad de las mamás.
Los niños no juegan con muñecos	0.97	17. Los niños no juegan con muñecas
Hay ocasiones en que las niñas merecen ser golpeadas.	0.91	18. Hay ocasiones en que las niñas merecen ser golpeadas.
Nunca debo participar en peleas.	0.86	19. Nunca debo pelearme
Hay personas que no merecen ser respetadas.	0.74	20. Hay personas que solo entienden a golpes
Si alguien (niño o niña) es molestado/a debo ayudarlo.	0.49	
Las niñas tienen más derechos por ser más débiles	0.83	21. Las niñas tienen más derechos por ser más débiles
Las niñas no juegan futbol	0.97	22. A las niñas no les gusta el futbol
Los niños tienen más derechos porque son más fuertes.	0.97	23. Los niños tienen más derechos porque son más fuertes.
Las niñas no pueden estudiar para ser ingenieras.	0.92	24. Las niñas no pueden estudiar para construir casas
Las niñas deben respetar a todos los niños y niñas.	0.87	
Si alguien me insulta, voy a defenderme con golpes si es necesario.	0.88	25. Si alguien me insulta, voy a defenderme con golpes si es necesario.
Los niños, a diferencia de las niñas deben aprender a defenderse con golpes.	0.6	

Las niñas tienen menos derechos por ser más débiles	0.91	26. Las niñas tienen menos derechos por ser más débiles
A veces está bien faltarle el respeto alguien cuando no lo merece.	0.44	
El papel más importante de las mamás es cuidar su hogar y cocinar para su familia.	0.79	27. El papel más importante de las mamás es cuidar su hogar.
Nadie merece ser maltratado.	0.81	28. Nadie merece ser maltratado.
Los niños deben respetar a todas las niñas y niños.	0.77	29. Los niños debemos respetar a todas las personas
Los golpes nunca se permiten.	0.86	30. Las personas no deben golpearse
Las mamás no pueden trabajar porque deben hacer quehacer.	0.89	31. Las mamás no pueden trabajar porque deben hacer quehacer.
Los niños tenemos menos derechos que las niñas porque no los necesitan.	0.94	32. Los niños tienen menos derechos que las niñas porque no los necesitan.
Los niños no pueden ser enfermeros.	0.97	33. Los niños no pueden ser enfermeros.
No hay juegos que solo sean para niños.	0.88	34. Todos los juegos los pueden jugar todas las personas
Las niñas no deben golpear, sino llorar para que alguien las defienda.	0.38	
Los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.	1	35. Los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.
Los cuentos de princesas no los leen los niños.	0.86	36. Los cuentos de princesas no los leen los niños.
Los niños hombres no pueden lavar trastes.	0.97	37. Los niños hombres no pueden lavar el baño.
Las niñas solo deben jugar a las muñecas.	0.78	38. Las muñecas son solo para las niñas

De la misma manera se modificaron los reactivos para la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género.

Tabla 10. Modificación de reactivos de la Escala Infantil de Percepción de Roles De Género

Modificación de reactivos de la Escala Infantil de Percepción de Roles De Género		
Antes del jueceo	Índice de validez de contenido	Después del jueceo
Pueden jugar con muñecos	0.91	Pueden jugar con muñecos
Es quien evita golpear	0.82	Es quien evita pelearse
Es quien puede lavar los trastes	0.98	Es quien puede lavar los trastes
Leen cuentos de princesas	0.84	Leen cuentos de princesas
Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia	0.67	Resuelve los problemas sin pelearse
Pueden estudiar en ingeniería	0.94	Pueden estudiar una ingeniería
Tiene derecho a la salud	0.98	Tiene derecho a la salud
Tiene derecho a le traten con respeto	0.94	Tiene derecho a que le traten con respeto
Es quien puede estudiar medicina	0.92	Es quien puede estudiar medicina
Educa a sus hijos e hijas	0.94	Educa a sus hijos e hijas
Evita decir groserías	0.7	
Pueden jugar futbol	0.87	Pueden jugar futbol
Se sacrifican por sus hijos e hijas	0.72	
Es a quien le puede gustar jugar a la comidita	0.88	Es a quien le puede gustar jugar a la comidita
Evita las peleas	0.96	Evita las peleas
Es quien puede limpiar la casa	0.99	Es quien puede limpiar la casa
Debe respetar a los demás	0.91	Debe respetar a los demás
Tiene derecho a la educación	1	Tiene derecho a la educación
Sabe cuidar a los bebés	1	Sabe cuidar a los bebés

Se queda en casa todo el día	0.79	
Es quien puede hacer deportes	0.86	Es quien puede hacer deportes
Es quien juega a la casita	0.86	Es quien juega a la casita
Tiene derecho a jugar	0.94	Tiene derecho a jugar
Es quien tiene derechos	1	Es quien tiene derechos
Es a quien no le gusta golpear	0.93	Es a quien no le gusta golpear
Prefiere hablar antes que golpear	0.87	Prefiere hablar antes que golpear
Puede preparar la comida	0.98	Puede preparar la comida
Si se enferma puede ir a cualquier hospital	0.97	Si se enferma puede ir a cualquier hospital
Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia	0.69	
Puede trabajar para mantener a su familia	0.78	
Es quien puede conseguir cualquier trabajo	0.86	Es quien puede conseguir cualquier trabajo
Controla su enojo	0.56	
Prefiere jugar en paz	0.54	

Es importante mencionar que la dimensión de Igualdad social para ambas escalas fue eliminada debido al alto índice de ambigüedad respecto a la opinión de los jueces, por lo que los reactivos correspondientes a ella se distribuyeron en las demás dimensiones.

Ambas escalas, listas para la aplicación destinada a su validación se agregan como apéndice 4 para la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias, y apéndice 5 para la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género.

[Análisis de confiabilidad](#)

Una vez realizada la aplicación a los 278 participantes se procedió a hacer los análisis psicométricos para conocer el grado de confiabilidad de los instrumentos.

En un primer momento se recurrió a calcular el coeficiente de correlación corregido entre la puntuación en el ítem y la total obtenida del instrumento, con la finalidad de aumentar la consistencia interna de cada instrumento. Bajo este procedimiento se decidió eliminar los reactivos cuyo coeficiente fuera menor a .20. Los ítems eliminados en cada instrumenta se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 11. Eliminación de ítems mediante la correlación del ítem con la total.

Eliminación de ítems mediante la correlación del ítem con la total	
Escala Infantil de Actitudes Igualitarias	Escala Infantil de Percepción de Roles de Género
Ítems eliminados: 2, 10, 20, 22, 35 y 39	Ítems eliminados: 3, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 15, 16, 18, 19 y 20

Consistencia interna. Una vez que se eliminaron los reactivos anteriores, para conocer la evidencia de confiabilidad de la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias se calculó del coeficiente de alfa de Cronbach el cual resultó en un valor de $\alpha = .862$ después de eliminar el reactivo 34 para aumentarlo. Así mismo, se obtuvo el coeficiente de fiabilidad interna mediante el método de mitades (pares y nones) dando un valor de .780.

De la misma manera, para la Escala Infantil de Percepción de Roles de Género, una vez que se eliminaron los reactivos con correlación menos a .20 en relación al total se calculó el alfa de Cronbach el cual resultó en un valor de $\alpha=.804$ sin eliminar ningún reactivo para mejorar el valor de alfa. Así mismo, se obtuvo el coeficiente de fiabilidad interna mediante el método de mitades (pares y nones) dando un valor de .753.

Los resultados del análisis de confiabilidad se resumen en la tabla siguiente

Tabla 12. Análisis de confiabilidad

Análisis de confiabilidad		
Coeficiente	Escala Infantil de Actitudes Igualitarias	Escala Infantil de Percepción de Roles de Género
Alfa de Cronbach	.862	.804
Mitades (nones y pares)	.780	.756

Ambos instrumentos finalizados se presentan como apéndice 4 Y 5.

FASE 2. CREACIÓN Y VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

METODO

Para el diseño del programa de intervención se realizó una revisión bibliográfica de programas similares de intervención que utilizaran técnicas narrativas para la promoción de actitudes y valores relacionados a la igualdad y respeto entre personas. A partir de esta revisión se establecieron los objetivos del taller, así como el objetivo de cada una de las sesiones. De la misma manera se elaboró una tipología de actividades que incluiría el taller y la descripción de ellas en cada una de las sesiones. Posteriormente se aplicó una sesión como prueba piloto con población similar con la que se implementaría el taller. Una vez realizado esto se hicieron las modificaciones que se consideraron adecuadas para el diseño final del programa.

Participantes

Los textos a revisar se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

- Programas de intervención psicoeducativa.
- Programas que tuvieran como objetivo la sensibilización en temas relacionados al género.
- Programas que tuvieran como objetivo el cambio actitudinal.
- Programas que tuvieran como objetivo el fomento de valores no violentos.
- Manuales para capacitar a profesionistas de educación básico en trabajo psicopedagógico con población infantil.

La siguiente tabla muestra los trabajos revisados para la creación del programa de intervención:

Tabla 13. Textos revisados para la creación del programa de intervención.

Nombre, autor/a (s) y año	Objetivo	País
Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Olga Livier Bustos Romero (2003)	Que los y las participantes identifiquen y sean conscientes de la transmisión y promoción de los estereotipos de género femeninos y masculinos en el escenario escolar, vía currículum explícito y currículum oculto. Así como que cuenten con herramientas para sugerir y generar formas alternativas y creativas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género tanto en el currículum explícito como en el oculto.	México
Lo que los cuentos cuentan. Paki Venegas Franco e Ione Hermosa Melgar (2012)	Implicar a la comunidad educativa en un proceso de reflexión y acción cuyo fin es la equidad entre mujeres y hombres en la sociedad mexicana y erradicar la violencia hacia las mujeres y las niñas.	México
Manual género educativo para trabajar con preescolares utilizando teatro de títeres. Lianne Solís Fonseca. (2011)	Incluir en el tiempo de cuido, talleres específicos para tratar temas tales como educación sexual, género, equidad de género, diversidad, autoestima y cuidado del ambiente, tratados con actividades creativas, participativas y lúdicas que fomentan el respeto y la igualdad.	México
El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios. Ana María Castaño Gómez (2013)	Ofrecer al profesorado orientaciones que les permitan analizar, seleccionar y crear cooperativamente cuentos infantiles desde la perspectiva de género, así como realizar actividades coeducativas a partir de las cuales pueda trasmitir al alumnado modelos igualitarios.	España

Procedimiento

El procedimiento que conformó esta fase de la investigación se compuso de los siguientes pasos.

Revisión teórica y establecimiento de objetivos. Se realizó una revisión teórica de algunos manuales y programas de intervención realizados principalmente en México para la promoción de actitudes y valores relacionados a la igualdad entre personas y la prevención de la violencia. A partir de esta revisión se determinaron el objetivo general del taller y los objetivos de cada sesión.

Diseño de actividades. Se construyó una propuesta de tipología de actividades que compondrían el programa de intervención a partir de la revisión teórica y la consideración de las mejores actividades para el trabajo con población infantil. De la misma manera se realizó una carta descriptiva de cada una de las sesiones.

Prueba piloto y corrección: Se implementó una sesión introductoria a los cuentos con algunas de las actividades diseñadas a un grupo de 5 niños y niñas en edades escolares para identificar el grado de pertinencia de las actividades en función del tiempo planeado y la satisfacción de los y las participantes. Una vez que se aplicó la sesión piloto del taller se hicieron las correcciones correspondientes a partir la observación durante y al final de la sesión.

Consideraciones éticas

- Dada la importancia de las consideraciones éticas se establecieron consentimientos informados de los padres, madres y participantes del proyecto que incluye su consentimiento para su participación en la sesión piloto del programa de intervención.
- Todos y todas las participantes pudieron desistir de su participación en el momento en que así lo decidan procurando su integridad y bienestar físico y mental.

RESULTADOS

Establecimiento de objetivos

A partir de la revisión teórica de los programas y manuales mencionados anteriormente se construyó el objetivo general del taller y se determinó el número de sesiones que lo compondrían (10 sesiones), así como los objetivos de cada una.

El objetivo general fue:

“promover actitudes de género igualitarias en los y las participantes en torno a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión y la no justificación de la violencia”.

Los objetivos de cada sesión fueron:

- ✓ Sesión 1. Encuadre y evaluación inicial. Exponer los objetivos del taller a los y las participantes, así como presentar a los facilitadores/as que trabajarían y presentación de los y las participantes.
- ✓ Sesión 2. Inducción a los cuentos. Introducir los conceptos generales y la estructura de los cuentos con los y las participantes.
- ✓ Sesiones 3 y 4. Fomentar la actitud de **corresponsabilidad familiar**, entendiendo esta actitud como la aprobación del reparto equitativo de las tareas domésticas, el soporte económico y el cuidado de los miembros del hogar.
- ✓ Sesiones 5 y 6. Fomentar la actitud de **libertad de decisión y desarrollo personal**, entendiendo esta actitud como la aceptación de la libertad de decisión sobre distintos objetos sociales, por ejemplo, los juegos, las actividades de esparcimiento y la elección de una profesión y proyecto de vida.
- ✓ Sesiones 7 y 8. Fomentar la actitud de **no justificación de la violencia**, entendiendo esta actitud como el rechazo a la violencia al considerarse injustificable.

- ✓ Sesión 9 y 10. Evaluación final y cierre del taller. Aplicar los instrumentos cuantitativos como evaluación final del taller, así como aplicación de entrevistas finales.

Diseño de actividades

El tipo de actividad estuvo alternado durante las sesiones con la finalidad de lograr una diversidad de actividades que mantuvieran el interés y motivación de los y las participantes.

Esta propuesta de intervención estuvo inspirada en los manuales y programas revisados en la primer parte de esta fase.

La tipología de las actividades se presenta a continuación:

Ilustración 4. Tipología de actividades



Elaboración propia

- i. **Lectura/narración de cuento.** Este tipo de actividad se caracteriza por la lectura o narración del cuento por parte del facilitador o facilitadora. La narración se realiza sin interrupciones acompañándola de gestos, con entonación y tono adecuado y enfatizando aquellas palabras más significativas del cuento. Mientras se realiza la actividad se reproduce la música seleccionada.
- ii. **Creación de cuento.** En estas actividades los y las participantes son quienes crean el cuento, lo escriben y/o lo narran, ya sea individualmente o colectivamente. Antes se debe explicar la estructura del cuento (principio, intermedio, final) por parte del facilitador o facilitadora.
- iii. **Modificación de cuento.** A partir de un cuento narrado por el facilitador, o leído, los y las participantes hacen modificaciones a algunos de sus elementos estructurales (modificación del final, por ejemplo), y/o de los personajes.
- iv. **Dramatización.** La narración del cuento, en este tipo de actividad, se hace por los y las participantes, tomando ellos el rol de narrador o de personajes.
- v. **Dibujo.** El cuento se plasma de manera gráfica dibujando las escenas, los personajes y en algunas ocasiones los diálogos. Esta actividad es individual.

Las actividades específicas que conformaron el taller se enlistan a continuación.

Tabla 14. Actividades del programa de intervención.

Tipo de actividad	Nombre de la actividad
Lectura/narración de cuento	• Las gotitas y el arcoíris. • Todos y todas podemos cooperar. • Ni rosa ni azul • Dragones y gigantes • El monstruo
Creación de cuento	• Presentación de facilitadores/as y participantes. • Las labores del hogar.

	• Títeres de profesiones
Modificación de cuento	• Termina el cuento.
Dramatización	• Títeres de profesiones • Dragones y gigantes • El monstruo
Dibujo	• Dibujando profesiones. • Las labores del hogar

Los cuentos publicados que fueron seleccionados para trabajar con durante el programa de intervención fueron:

Tabla 15. Cuentos seleccionados.

Cuentos seleccionados

Cuento seleccionado	Actitud promovida
El libro de los cerdos. De Anthony Browne.	Corresponsabilidad familiar.
Teo y su familia. De Violeta Denou.	Corresponsabilidad familiar.
Rosa Caramelo. De Adela Turin.	Libertad de decisión y desarrollo personal.
Libro Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. De Elena Favilli y Francesca Cavallo.	Libertad de decisión y desarrollo personal.
Una paz casi imposible. De Pedro Pablo Sacristán.	Rechazo a la violencia.

El monstruo. De Daniel Martín Rechazo a la violencia.
y Ramón Trigo.

Prueba piloto y corrección:

Se implementó una sesión piloto con las primeras actividades de la sesión 1. Se trabajó con un total de 5 niños y niñas de edad escolar en las instalaciones del Instituto de Entrenamiento Atención en Psicoterapia Existencial S. de R. L. en la ciudad de Morelia, Michoacán.

El objetivo de la sesión piloto fue probar las actividades planeadas para analizar la pertinencia y viabilidad de las mismas. Los criterios de análisis fueron los siguientes:

- Comprensión de las indicaciones
- Disponibilidad y motivación en las actividades
- Tiempo adecuado para cada actividad

A continuación se muestran algunas evidencias fotográficas de dicha sesión:

Ilustración 5. Sesión piloto. Evidencia fotográfica 1



Ilustración 6. Sesión piloto. Evidencia fotográfica 2



Ilustración 7. Sesión piloto. Evidencia fotográfica 3



Con base a los criterios de análisis se hicieron las siguientes correcciones en el programa de intervención:

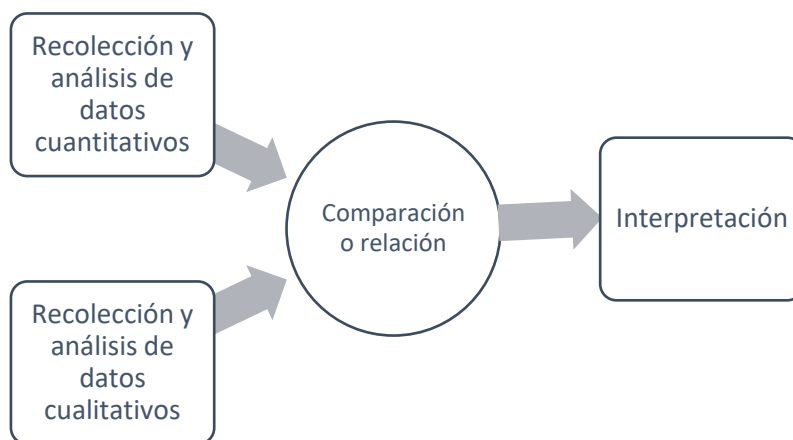
- Comprensión de las indicaciones
 - Se modificaron las indicaciones a fin de ser más simples, cortas y con un lenguaje más entendible.
 - Se reestructuraron las actividades con la finalidad de que las indicaciones no fueran complejas sino una actividad por cada indicación.
- Disponibilidad y motivación en las actividades
 - Se observó que la disponibilidad y motivación de los participantes fue adecuada por lo que no se hicieron modificaciones bajo este criterio.
- Tiempo adecuado para cada actividad
 - Se recortó un 20% del tiempo planeado de algunas actividades para se pudieran realizar en el tiempo estimado.

Las actividades, objetivo, materiales y demás elementos que conforman la carta descriptiva de cada una de las sesiones se adjunta como apéndice 6.

FASE 3. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

METODO

Para esta fase de la investigación se utilizó un diseño mixto convergente, el cual se caracteriza por llevar de manera paralela técnicas cuantitativas y cualitativas en el proceso de recolección y análisis de datos, para después llegar a un proceso de combinación de los resultados y una interpretación conjunta (Creswell & Plano-Clark 2011).



Fuente: Elaboración propia

El proceso de recolección y análisis de datos cuantitativos se llevó a cabo con los instrumentos que se construyeron durante la fase 1 (creación y validación de instrumentos), y tuvo como objetivo medir las actitudes y percepciones de género elegidas para el proyecto antes y después del programa de intervención. De manera paralela, se pretendió conocer y comprender las características de estas actitudes por medio de las técnicas e instrumentos destinados a la recolección y análisis de los datos cualitativos. En un momento siguiente, los datos obtenidos convergieron en un proceso de comparación y relación para comprender de manera más profunda

las actitudes de los y las niñas así como los efectos que tuvo el programa de intervención.

En cuanto al diseño mixto, para Hernández, Fernández y Baptista (2003) representa un alto grado de integración de los modelos cuantitativo y cualitativo, en donde ambos se entremezclan en el proceso de investigación contemplando de esta manera todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

Se optó por elegir un diseño convergente debido a que, además de ser el diseño más conocido y común, permite la recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos de manera paralela en un mismo periodo de tiempo, mientras que el análisis se hace de manera separada, para finalizar con una interpretación de datos de manera conjunta, de ahí su nombre “convergente”.

El componente cualitativo se caracterizó por la recolección de datos previos, durante y posteriores al programa de intervención con técnicas cualitativas que fueron: entrevistas a profundidad, análisis de cuentos y dibujos. Los grupos de trabajo tendrán el objetivo de conocer las actitudes y valores en torno al género del grupo participante, una de las técnicas utilizadas será la creación de cuentos grupales, así como el planteamiento de “dilemas”, historias e imágenes (Delval, 2001). Los y las participantes, crearon de manera individual cuentos de los cuales se pretendió conocer las actitudes respecto a los roles de género mediante el “análisis de contenido”.

Por su parte, el proceso de recolección y análisis de datos cuantitativos tuvo una modalidad de diseño cuasiexperimental, a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para Cook y Campbell (1986) el diseño cuasi-experimental se puede utilizar cuando las situaciones sociales impiden un pleno control experimental como la asignación aleatoria de los participantes:

“Los cuasi-experimentos son como experimentos de asignación aleatoria en todos los aspectos, excepto en que no se puede presumir que los diversos grupos de

tratamiento sean inicialmente equivalentes dentro de los límites del error muestral” (p.142).

Grupo 1	O1	X	O2
Grupo 2	O1	X	O2
Grupo 3	O1	X	O2
Grupo 4	O1	X	O2

Definición de variables

- Variable independiente: Programa de intervención psicoeducativa para promover actitudes igualitarias en niños/as a través del cuento infantil.
- Variable dependiente: Actitudes igualitarias en niños y niñas de 7 a 12 años de edad escolarizados.

Contexto

Esta fase de la investigación se realizó en las mismas dos escuelas primarias donde se llevó a cabo la fase de creación y validación de los instrumentos cuantitativos para la investigación. Es decir, se trabajó con estudiantes de la Primaria Pública Emiliano Zapata (turno vespertino), y la escuela Primaria Pública Antonio Heldt (turno matutino), ambas escuelas ubicadas en la colonia Las Flores, en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Los y las participantes fueron estudiantes de 3° a 6° grado de primaria, pertenecientes, en su mayoría, a familias de estrato socioeconómico medio-bajo y bajo.

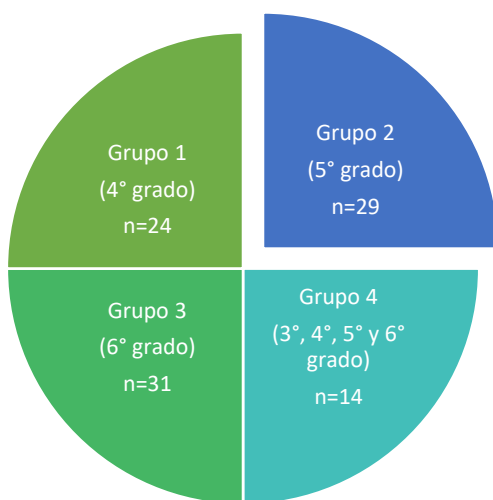
Participantes

La selección de la muestra será mediante técnica no probabilística de tipo intencional. La muestra incluida estuvo conformada por un total de 98 participantes

cuya edad media fue de 10.3 años, con una desviación estándar de 1.119 y un rango de 7 a 12 años de edad. Como lo muestra la gráfica siguiente, la muestra estuvo compuesta por 51 niñas y 47 niños.

Para la aplicación del programa de intervención se dividió la muestra total en 4 grupos experimentales. El primero, segundo y tercer grupo se conformó por estudiantes de 4°, 5° y 6° grado de la escuela Antonio Heldt, mientras que el cuarto grupo experimental se conformó por estudiantes de 3° a 4° grado de la escuela Emiliano Zapata, esto a petición de la directora de la institución ya que el número de estudiantes del turno vespertino era tan pequeño que consideraba adecuado el trabajo con los cuatro grados al mismo tiempo. La gráfica siguiente muestra la distribución de los grupos.

Gráfica 2. Participantes. Fase 3



Criterios de inclusión:

- a)** Edad: 7 a 12 años.
- b)** Sexo: cualquiera.
- c)** Escolaridad: 3° a 6° de primaria, de escuelas públicas.
- d)** Cumplir con las competencias propias de su nivel escolar en torno a la lecto-escritura reportada por sus profesores/as.

Criterios de Exclusión:

- a) Incumplimiento de los criterios de inclusión
- b) Diagnóstico clínico previo de cualquier nivel de retraso mental.
- c) Diagnóstico clínico previo de cualquier Trastorno del Aprendizaje, Trastorno de la comunicación, Trastorno generalizado del desarrollo, Trastorno por Déficit de Atención c/s hiperactividad, Mutismo Selectivo.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Tabla 16. Instrumentos y técnicas de recolección de datos.

Instrumentos cuantitativos	Instrumentos y técnicas cualitativas
<i>Escala Infantil de Actitudes Igualitarias de Género (Olivares y Rivera, 2018).</i> Pretende medir el nivel de igualdad en 4 actitudes referentes a la igualdad social, la equidad en el hogar, la libertad de decisión y desarrollo personal, y la violencia.	<i>Entrevistas a profundidad.</i> Técnica de investigación social que tiene por objetivo de obtener información verbal y no verbal acerca de maneras de pensar y sentir de la persona entrevistada, así como valoraciones, motivaciones, deseos y creencias (Canales, 2006).
<i>Escala infantil de Percepción de roles de Género (Olivares y Rivera, 2018).</i> Pretende conocer la percepción de 4 categorías de género: Derechos sociales, Responsabilidad en el hogar, Desarrollo personal y Violencia.	<i>Dibujo.</i> En el dibujo sobre algo aparecen rasgos que para los niños/as pequeños/as es difícil decirlos verbalmente. Además, los elementos gráficos como las dimensiones, la posición, el espacio ocupado, los colores, entre otros, son susceptibles a ser interpretados cualitativamente (Delval, 2001).
	<i>Cuentos.</i> Al poseer un carácter proyectivo, permite obtener información

sobre la experiencia interna de quien crea el cuento, así como conflictos, deseos y defensas (Goncalves, 2015).

Consideraciones éticas

- Dada la importancia de las consideraciones éticas se establecieron consentimientos informados de los padres, madres y participantes del proyecto que incluye su consentimiento para contestar los instrumentos cuantitativos y cualitativos, su participación en el programa de intervención y la grabación en audio y video de las entrevistas y las sesiones del programa que se considere necesarias. Dicho consentimiento se agrega como apéndice 7.
- Todos y todas las participantes pudieron desistir de su participación en el momento en que así lo decidan procurando su integridad y bienestar físico y mental.
- Al finalizar el proyecto de investigación se ofreció un informe de resultados a las instituciones educativas y a las familias de los y las participantes y un taller dirigido a personal docente con los resultados del proyecto y algunos lineamientos para el uso de los cuentos como herramientas educativas.

Procedimiento

Selección de la muestra. La selección de la muestra fue mediante técnica no probabilística de tipo intencional. Para lograr esto se siguieron los siguientes pasos:

1. *Vinculación y convenio con instituciones educativas de educación básica participantes.* Se eligieron dos escuelas de educación primaria y se agendó una cita con las directoras de los planteles para exponer el proyecto, explicando los objetivos de tal y los beneficios que sus

alumnos/as obtendrán al participar. De la misma manera se encuadraron la duración, los horarios, espacios, así como material necesario para el programa de intervención.

2. *Selección de grupos experimentales.* Junto con la dirección y los/as profesoras, se determinarán los grupos experimentales que participaron.
3. *Firma de consentimientos de padres/madres y alumnos/as.* Se les entregó el consentimiento informado a cada participante para que lo firmarán sus padres o madres. .

Evaluación inicial. En este momento comprendió el acercamiento con los grupos experimentales. El objetivo fue recabar datos cualitativos y cuantitativos que permitan hacer una evaluación inicial que sirvió como línea base para su posterior comparación después de la intervención.

Aplicación del programa de intervención. El programa se estructuró en un total de 10 sesiones semanales con duración de una hora por sesión. El taller que se implementó fue el construido en la Fase 2 de la investigación (creación y validación de programa de intervención), el cual tuvo por objetivo promover actitudes de género igualitarias en los y las participantes en torno a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión y la no justificación de la violencia.

Evaluación final. Se analizaron los datos obtenidos en las evaluaciones inicial y final para hacer una descripción comparativa en torno a 3 actitudes principales (corresponsabilidad familiar, libertad de decisión, violencia).

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó la técnica de análisis de contenido la cual se define como una técnica de interpretación de textos en distintos formatos sistemática, objetiva, replicable y válida a partir de la identificación de categorías dentro del texto (Andréu, 2000). La sistematización y organización de estos datos se hizo mediante el software Atlas Ti. Dichas categorías ayudaron a lograr los objetivos cualitativos de la investigación que giran en torno a develar, conocer y comprender los componentes de pensamiento, emoción y conducta que la

población infantil tiene acerca de las cinco actitudes de género con las que se trabajará.

Para el análisis cuantitativo, debido al tamaño de los grupos, se aplicaron pruebas no paramétricas a fin de saber si existen diferencias entre los grupos antes y después del taller en cada una de las dimensiones analizadas, así como para saber si existieron diferencias significativas en cada grupo entre los dos momentos de la intervención. Todos estos análisis se hicieron con ayuda del software Statistic Programa for Social Science (SPSS) versión 23.

RESULTADOS

En el presente apartado se espera responder a las dos preguntas de investigación planteadas en este proyecto que buscan, por un lado, describir y conocer cómo son las actitudes de los y las participantes referentes a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión, y el ejercicio de la violencia; y por otro, analizar los efectos producidos en estas actitudes mediante la aplicación de un programa de intervención que utilizara como herramienta principal el cuento infantil.

¿Cómo son las actitudes de los/as niños/as referentes a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión y el ejercicio de violencia?

Con la finalidad de conocer y describir las actitudes de género presentes en los niños y niñas participantes, y mediante la técnica de análisis de contenido, se trabajó con la información obtenida de las entrevistas iniciales. Dicho análisis se construyó de manera deductiva (*a priori*) basándose en las variables experimentales como categorías de análisis: corresponsabilidad familiar, libertad de decisión, y violencia.

Para detallar las subcategorías de análisis se puede observar en la siguiente ilustración:

Ilustración 8. Categorías y subcategorías para el análisis cualitativo de datos.



Elaboración propia

A partir de la revisión teórica y conceptualización de las categorías se construyeron las subcategorías con de manera deductiva (*a priori*) para el diseño de la guía de entrevista, sin embargo, la subcategoría “violencia familiar” surgió de manera inductiva durante el proceso de análisis de la información, es decir, esta subcategoría no se construyó de antemano, sino que emergió de manera espontánea a través del discurso y respuestas de algunos de los y las participantes.

En la siguiente tabla se puede contemplar la descripción de cada una de las categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 17. Categorías y subcategorías de análisis del análisis cualitativo.

Categoría	Subcategoría
Corresponsabilidad familiar. Se entiende como la actitud que se caracteriza por una concepción del reparto equitativo en las labores domésticas, la posibilidad de la aportación económica y el cuidado de los demás integrantes por cualquier miembro de la familia.	Reparto de las labores domésticas. Se refiere a la asignación, percibida o real, en casa a los miembros habitantes de las labores necesarias para el mantenimiento del hogar.
	Aportación económica Es el ejercicio de trabajo remunerado para el mantenimiento económico del hogar, así como la actitud de aceptación o rechazo frente la posibilidad de que ciertos miembros de la familia lo ejerzan.
	Cuidado de los integrantes de la familia Son las tareas en casa destinadas al cuidado de determinados miembros del hogar en situación de vulnerabilidad como bebés y personas de la tercera edad.
Libertad de decisión. Se entiende como la actitud que promueve la libertad de decisión independiente del sexo en distintos objetos sociales “exclusivos” de determinado sexo. Por ejemplo elección de juegos y juguetes, elección de actividades de esparcimiento, elección de profesión, etc.	Actividades lúdicas y de esparcimiento Se refiere a los gustos, intereses y actitud referente a la elección de actividades lúdicas, deportivas y juguetes.
	Ejercicio de determinadas profesiones Se entiende como la percepción, consciencia y nivel de agrado, respecto a la posibilidad futura del ejercicio de determinadas profesiones u oficios.
Violencia. Actitud referente al ejercicio de la violencia y a la reacción ante situaciones violentas.	Ejercicio de violencia Son las actitudes y conductas violentas en las actividades cotidianas de las personas.
	Reacción ante la violencia Es la actitud, pensamientos y conductas que una persona tiene ante situaciones en las que es blanco de la violencia.
	Violencia familiar

La percepción real o no de ejercicios de violencia dentro del espacio doméstico.

Elaboración propia

Corresponsabilidad familiar.

Se entiende como la actitud que se caracteriza por una concepción del reparto equitativo en las labores domésticas, la posibilidad de la aportación económica y el cuidado de los demás integrantes por cualquier miembro de la familia.

Reparto de las labores domésticas.

Pregunta: ¿Cómo están distribuidos los quehaceres en tu casa?

Participante	Narración
Santi 9 años Grupo 1	“A veces mi mamá lava los trastes, o mi hermana, yo recojo los zapatos, tiendo la cama, mi mamá barre o trapea, y así.”
Patty 10 años Grupo 1	“Por ejemplo, yo lavo los trastes, mi hermano trapea y mi mamá barre, mi papá nos ayuda a lavar el baño en su descanso. Y pues así normal, haciendo las cosas y dejar la casa limpia. Algunas veces cambiamos las actividades, a mí después de que lavo los trastes algunas veces también trapeo, algunas veces barro.”
Lupita 12 años Grupo 4	“Entre mi hermana y yo. Yo lavo los trastes y ella limpia. Ella barre y trapea. Mi hermana hace la comida también. Mi papá me trae a la escuela antes de irse a trabajar, él es albañil.”
Alex 9 años Grupo 1	“Bien, a veces mi mamá Jessica le toca barrer trapear, lavar los trastes, y también a mi abuelita le toca arreglar la casa y los muebles.”
Lau 11 años Grupo 3	“Los hace usualmente mi mamá, cuando estamos de vacaciones, como no tenemos nada que hacer yo y mi hermano le ayudamos, lavar platos, a veces trapeamos y barremos.”

Los ejemplos anteriores muestran los aspectos generales de las respuestas de la pregunta enunciada, en las cuales podemos observar que la distribución de las labores domésticas se hace, por lo general, a varios miembros de la familia, teniendo un papel principal, ya que en todas las entrevistas iniciales aparece, la madre como principal realizadora de las labores. Independientemente de si ejerce

un trabajo remunerado, la madre siempre hace quehacer (-¿Quién hace más quehacer? -Mi mamá, porque a veces se va a trabajar, llega y lava los trastes, tiende la cama. Mi papá vende fruta en camioneta...)

Otros miembros que participan en el mantenimiento del hogar son más mujeres (abuelas, hermanas, tías), varones de la tercera edad (abuelos y tíos), y varones jóvenes (hermanos).

La participación de la figura paterna en las labores domésticas se centra en el acompañamiento de sus hijos/as a la escuela y algunas labores domésticas durante su tiempo de descanso. Así mismo, se observó que su participación es más grande en los casos en que la madre ejerce un trabajo remunerado.

Las respuestas de la entrevista también muestra la presencia de un sistema de organización por turnos en la mayoría de las casas de las personas entrevistadas, en donde la repartición de las labores cambia generalmente por semana.

Algunos hogares cuentan con la presencia de una persona que se dedica a cumplir con las labores domésticas como un trabajo remunerado. En todas las ocasiones son mujeres contratadas para dichas labores, y en la mayoría de los casos su trabajo es considerado como “ayuda”.

Pregunta: ¿Cómo deberían repartirse las labores domésticas

Participante	Narración
Jenny 9 años Grupo 4	Cuando uno termina de comer tiene que lavar sus platos. Por decir si están jugando y hacen tiradero lo tienen que recoger. Todos tienen que hacer la comida.
Francheska 9 años Grupo 4	Cada quien hace algo. Los papás (hombres y mujeres) llevan dinero. Las señoras que hacen el quehacer cuidan a los bebés, o los hermanos mayores o las mamás.
Vale 10 años Grupo 4	Haz de cuenta, como los niños hacen la tarea, la mamá lava y cocina, el papá va a trabajar, ¿no? Para traer el dinero a la casa.

El objetivo de esta pregunta es conocer la percepción sobre la ideal repartición de las labores domésticas y describir que tan equitativa podría ser su actitud al

respecto. Según las características generales de las respuestas, la asignación de las labores domésticas podría hacerse a todos los integrantes del hogar con base a la posibilidad de llevarlas a cabo, según a la edad (*“mi hermanito no puede lavar los trastes porque se puede cortar”*), a la cantidad de trabajo remunerado que ejerce y como consecuencia lógica de la conducta (*“cuando uno termina de comer tiene que lavar sus platos”*).

De la misma manera se puede observar la concepción estereotipada respecto a la distribución de los quehaceres y el trabajo remunerado, la cual se caracteriza por la asignación de la mamá en el espacio privado como encargada de las labores domésticas, y al padre como el encargado de proveer económicamente a la familiar (*...la mamá lava y cocina, el papá va a trabajar, ¿no? Para traer el dinero a la casa*).

Tal concepción estereotipada de las responsabilidades familiares se expresan también en la inflexibilidad de los roles asignados a hombres y mujeres en el espacio público y privado. Dicha inflexibilidad se observa en las respuestas ante preguntas como *“¿Qué opinas de que alguna mamá no cocine pero sí trabaje para llevar dinero a casa, o que el papá limpie la casa y no trabaje?”*. Algunos de los participantes cuya madre no ejerce un trabajo productivo expresaron respuestas como *“No, porque el papá debe de trabajar”*, *“No la mamá puede limpiar”*, lo cual da a entender el estereotipo muy marcado respecto a los roles en casa, los cuales asignan las labores domésticas a las mujeres y el trabajo productivo a los varones.

Aportación económica

Pregunta: ¿Qué opinas sobre la idea de que las mamás trabajen para ganar dinero?

Participante	Narración
Santi 9 años Grupo 1	Sí se puede, porque tienen los mismos derechos que los hombres. El hombre puede trabajar y la mujer también.
Fernanda 10 años Grupo 1	Pues, ella es libre de hacer lo que quiera, no exactamente tiene que hacer lo que le diga alguien. Entonces yo digo que ella puede trabajar.
Vale 10 años Grupo 4	Eso no es justo, porque el papá tiene todos los derechos, él debe trabajar. La mamá debe estar en sus asuntos de ella propia.

Por lo general, los participantes cuya madre tienen un trabajo remunerado tienen una actitud positiva hacia el ejercicio de una ocupación productiva por parte de las mujeres de la familia. Argumentan sobre el trabajo remunerado como un derecho civil que poseen hombres y mujeres, así como sobre la necesidad de algunos hogares de tener dos ingresos económicos para el mantenimiento adecuado.

Sin embargo, se observó que la mayoría de los participantes provenientes de familias cuyo único ingreso económico proviene del padre, existen una actitud más sexista sobre la posibilidad de que la madre trabaje, argumentando que es algo injusto ya que es obligación del padre el sostén económico y a la mujer como inherente a las labores domésticas.

Cuidado de los integrantes de la familia

Pregunta: ¿Quién puede cuidar a los bebés?

Participante	Narración
Fernanda 10 años Grupo 1	Las abuelitas
Paty 10 años Grupo 1	A veces mi mamá, ya veces yo y a veces mi papá, y es que como mi mamá algunas veces viene a trabajar en la tarde, pues, a veces trae al niño y yo le ayudo a cuidarlo. También las guarderías, las tías, las abuelitas.
Vale 10 años Grupo 4	Las mamás, o las niñeras. Las tías o los abuelos también.

Por lo general, el cuidado de los bebés es realizado y atribuido a las figuras femeninas del hogar (mamá, hermanas, abuelas, tías, etc.). Este cuidado se extiende más allá del ejercicio de trabajo remunerado por cualquier de estas mujeres ya que incluso en el trabajo les tienen que cuidar.

Se contempla también la existencia de figuras e instituciones encargadas del cuidado de bebés como las niñeras y las guarderías.

Los padres participan en el cuidado de los bebés aunque no de la misma manera y con la misma intensidad que las madres.

Pregunta: ¿Qué opinas de que los papás (varones) cuiden a los bebés?

Participante	Narración
Hannia 8 años Grupo 4	Mmmm... está bien porque hay veces que la mamá no puede cuidarlos.
Francheska 9 años Grupo 4	Mmm sí, tengo un tío que cuida a su hija. No tiene mamá.
Paty 10 años Grupo 1	Pues sería padre pero la mayoría de las veces mi mamá lo cuida más porque mi papá trabaja y no puede tanto, nada más cuando le dan el día de descanso.
Paty 10 años Grupo 1	Eh, sí. Porque pues también los tienen que cuidar.

Se concibe la posibilidad y el deseo de algunos varones como el padre por participar en la crianza y cuidado de los bebés, sobre todo cuando la persona ha sido testigo de ello, por ejemplo, teniendo un pariente varón como padre soltero. Sin embargo, permanece la creencia de que el cuidado es mejor cuando lo hace la madre.

Libertad de decisión

Se entiende como la actitud que promueve la libertad de decisión independiente del sexo en distintos objetos sociales “exclusivos” de determinado sexo. Por ejemplo elección de juegos y juguetes, elección de actividades de esparcimiento, y la elección de profesión.

Actividades lúdicas y de esparcimiento

Pregunta: ¿A qué prefieren jugar...?

Participante	...las niñas	Participante	...los niños
Santi 9 años Grupo 1	Ellas juegan, por ejemplo en educación física, se ponen a jugar básquet.	Kimberly	A los carros y nada más. No sé a los demás niños.

Fernanda 10 años Grupo 1	-Podemos jugar a lo que queramos pero casi siempre jugamos con las muñecas.	Vale	Al balón, yo creo que a nada más. A ellos nos les gustan las cosas.
Jenny 9 años Grupo 4	-Pues a las muñecas, o así a la comidita. Yo casi no juego, es lo único que juego yo.	Santi	-A mi futbol. Dicen que soy el mejor del salón. Soy delantero.

La percepción del juego de las niñas es más variado que el de los niños, por lo general ellas practican actividades deportivas como basquetbol, volibol y futbol; así como juegos con muñecas, y a la “comidita”. Mientras que para los niños, las principales actividades lúdicas giran en torno a practicar futbol, y juegos como “carritos” y juegos grupales, sin embargo, a diferencia de las niñas, existe una percepción más limitada de los gustos en los niños.

Pregunta: ¿Qué opinas respecto a que algunos niños jueguen a las muñecas (comidita, etc.)?

Pregunta: ¿Qué opinas respecto a que algunas niñas jueguen al futbol (carritos, etc.)?

Participante	Narración	Participante	Narración
Luis 12 años Grupo 3	Que es niña (risas). O le gusta. No está bien. Yo cuando jugaba con mi hermana yo usaba un muñeco. No jugamos con muñecas porque parecería raro, como si fuéramos niñas.	Hannia 8 años Grupo 4	No tiene nada de malo, porque hay veces que te hacen burla porque te dicen que eres niño, pero no tiene nada de malo. Hay a veces que a ti no te compraron cosas por eso tienes que jugar con las cosas de tu hermano.
Vale 10 años Grupo 4	No lo pueden juzgar.	Luis 12 años Grupo 3	A algunas les gusta, pero son más o menos buenas. No está bien que jueguen, no sé, porque se pueden lastimar, porque los hombres le dan recio y les pueden pegar.
Jenny 9 años Grupo 4	Nadie juega con muñecas (ningún niño). Eso no deben de jugar, porque son hombres.	Vale 10 años Grupo 4	A mí me gusta jugar y está bien. Porque no me pueden juzgar por lo que me gusta.

Respecto a la libertad de realizar actividades lúdicas contrarias a lo que socialmente se espera de cada persona por su sexo, generalmente la actitud es de rechazo respecto a que los niños puedan hacerlo; se observa marcadamente el estereotipo de que los niños solo pueden jugar juegos “propios” de los niños. Sin embargo, para la mayoría de los participantes, la posibilidad de que las niñas se desenvuelvan en actividades lúdicas y deportivas que socialmente no son características de ellas, lo perciben con agrado, argumentando el derecho de hacer lo que sus gustos e intereses indiquen.

Ejercicio de determinadas profesiones

Pregunta: ¿A qué se pueden dedicar los niños?

Pregunta: ¿A qué se pueden dedicar las niñas?

Participante	Narración	Participante	Narración
Santi 9 años Grupo 1	Licenciado, policía, bombero, doctor.	Fernanda 10 años Grupo 1	Ay a mí me gustaría ser doctora como mi mamá. Porque sería para mí, puedes saber muchas cosas, cómo decirlo, si hay alguien enfermo tu puedes saber qué hacerle, más si es de la familia.
Jenny 9 años Grupo 4	Pues también, maestros, abogados, si quieren presidentes. Mi hermano mayor, que no vive con nosotros era gerente creo que de un oxxo, no recuerdo.	Jenny 9 años Grupo 4	Yo quiero ser dentista. Porque mi madrina es eso.
Vicky 8 años Grupo 4	Pues a lo que sea, maestros de educación física, policías, doctores.	Lupita 12 años Grupo 4	En guarderías, cuidando bebés, maestras, y ya.
Hannia 8 años Grupo 4	Futbol también, maestros, DJ's, rentando inflables, músicos.	Luis 12 años Grupo 3	Servientas, “chachas”. Yo he visto una mujer trabajando en un taxi. A policías, yo he visto muchas. A quedarse dormidas. Las mujeres descansan mucho

Se puede observar, respecto al ejercicio de profesiones u ocupaciones, que la percepción que existe sobre los varones incluye una diversidad más amplia que las profesiones que pueden ejercer las mujeres. Estas posibles ocupaciones de los

varones tienden a expresar los estereotipos y roles de género más comunes dentro del sistema social ya que se relacionan con el ejercicio de la fuerza y el orden (policías), la posesión de conocimiento (doctores, maestros, abogados), y valentía (bomberos).

Por su parte, como se mencionaba, la gama de posibles ocupaciones de las mujeres es más reducida, y al igual que pasa con la percepción de las profesiones ejercidas por varones, se vinculan de cierta manera con los estereotipos y roles en torno a las mujeres, tales como el cuidado de los demás (doctora, dentista, en guarderías, cuidado bebés), las labores domésticas (sirvientas, “chachas”) y la educación de los demás (maestras).

Algo que también podemos observar es que tanto en los niños como las niñas (pero sobre todo en ellas) las figuras significativas (como mamás, papás, hermanos, maestras, madrinas) con las cuales conviven cotidianamente se vuelven una especie de ejemplo y modelo que impactan en la posibilidad del ejercicio de las profesiones.

Violencia

Esta dimensión se entiende como la actitud referente al ejercicio de la violencia y a la reacción ante situaciones violentas. Como ya se dijo anteriormente, es importante mencionar que la tercer sub-dimensión “violencia familia” no se construyó *a priori* sino que emergió a partir del análisis de algunos participantes y se consideró digna de mostrar en este apartado ya que muestra la percepción que tienen algunos niños y niñas de la existencia de situaciones de violencia en el ámbito familia entre algunos de los integrante del hogar.

Ejercicio de violencia

Pregunta: ¿Alguna vez te has peleado?

Participante	Narración
Santi 9 años Grupo 1	Nosotros nos peleamos, por ejemplo, nosotros tenemos un cuyo y a veces yo lo quiero agarrar y ella me lo gana, yo le digo que me lo preste y ella se enoja

	y empezamos a pelear. A decirnos cosas, empujarnos, a golpes nunca, bueno pellizcos.
Fernanda 10 años Grupo 1	No son tan malas, así de decirles groserías, no. Pues son de, casi como decir “hay que jugar a esto juntos” y ellos no están de acuerdo. Pero casi nunca nos hemos peleado, sí estamos jugando bien pero cuando ellos “se montan” ahí sí es cuando empezamos a pelear. No nos gusta pelearnos con golpes, preferimos hacerlo con palabras, pero no son palabras como groserías, tampoco con golpes porque no nos gusta la violencia.
Lupita 12 años Grupo 4	Sí con mi hermana. A veces me quita mis juguetes. Nada más la jalo de las greñas, y ella a mí.

Respecto al ejercicio de violencia y a partir del análisis de las respuestas podemos observar que la mayoría de los niños y niñas han ejercido violencia aunque no todas las acciones se conciben como tal; la violencia se manifiesta casi exclusivamente a través de golpes y se descarta como ejercicio violento otras conductas como las verbales (decir groserías) y físicas (como empujones, pellizcos, etc.).

Por lo general, el ejercicio de conductas violentas se manifiesta ante la privación de objetos como juguetes, celulares, etc.

Reacción ante la violencia

Pregunta: ¿Qué puedes hacer si alguien te molesta?

Participante	Narración
Francheska 9 años Grupo 4	Le digo al maestro. Me puedo defender, si me jala el cabello le jalaría el cabello, si me pegan le pego.
Luis 12 años Grupo 3	Ponerle cinco trancazos (risas) en la panza, con eso me dejan de molestar.
Fernanda 10 años Grupo 1	No pues, a mí no me gusta con golpes. Pues cuando ellos te provocan y también te pegan también tú tienes que defenderte y pegarles ¿no?

Esta dimensión de la variable violencia se entiende como la actitud, acciones y/o pensamientos que los niños pueden tener como reacción a la violencia cuando ellos son el objetivo de ella. A partir del análisis de las respuestas en las entrevistas podemos observar que algunos niños y niñas no expresan que la primera reacción ante la violencia sea la misma violencia, sino que conciben la posibilidad de otras maneras más adecuadas de responder, tales como acudir con una figura de autoridad (padres, madres, maestros/as, directores/as) a fin de ser protegidos por ellos. Para estos participantes la única manera en que la violencia se justifica es cuando la búsqueda de ayuda con otras personas no funciona.

Sin embargo, a partir del análisis de las respuestas de los niños varones, por ejemplo de Luis, se contempla, aunque sea en sentido de broma, la reacción violenta ante el acoso. Por lo que podemos deducir que los niños reaccionan más agresivamente que las niñas.

Violencia familiar

Pregunta: ¿Cuándo alguien le puede pegar a otra persona?

Participante	Narración
Jeny 9 años Grupo 4	A veces, cuando la mamá no hace lo que el papá quiere él le pega.
Vale 10 años Grupo 4	En las familias, cuando hay muchos problemas familiares se pelean. Por decir, los padres que se separan. También por las custodias de los niños, o que llegan cansados de trabajar.
Diego 12 años Grupo 3	Pues, mi mamá si me pega cuando no entiendo. Como cuando se lo lleva la policía y no quiere caminar pues le pegan

Como se mencionó con anterioridad, la tercera dimensión de la variable violencia, la violencia familiar, no había sido contemplada para su estudio en el análisis

cualitativo de las entrevistas, sin embargo, ante la observación de algunas de las respuestas de los participantes se consideró construir esta categoría para el análisis de las actitudes de género en los y las niñas.

Por una parte podemos decir que ante el fenómeno de la violencia social, la que ocurre en el espacio doméstico está presente en percepción de la población infantil, independientemente se sean testigos de ella o no.

Así mismo, la violencia familiar se observa naturalizada en la percepción de algunos niños ya que hablan de ella como algo que ocurre de manera cotidiana, e incluso, justificada, cuando algún miembro no cumple lo que se espera de él, por ejemplo cuando la madre no obedece al padre o cuando el hijo no hace lo que su madre le pide.

Es importante mencionar también que para algunos niños/as la violencia familiar es el resultado de la poca capacidad de los miembros de la familia para solucionar conflictos y negociar, en el caso de la violencia originada por la separación de los padres y ante la decisión de custodia.

¿En qué medida un programa de intervención que utiliza el cuento como herramienta educativa contribuye al cambio de actitudes en favor de la igualdad entre hombres y mujeres?

Corresponsabilidad familiar.

La corresponsabilidad familiar se entiende como la actitud positiva respecto a la participación equitativa de las labores domésticas, así como la posibilidad del ejercicio de un trabajo remunerado para el sostenimiento del hogar, y la participación en el cuidado y educación de los miembros pequeños de la familia.

Con el objetivo de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas de manera general en todos y todas las participantes de los cuatro grupos entre los dos momentos del taller (antes y después) en esta dimensión se realizó una comparación de rangos de medias (Prueba Wilcoxon) de la Escala Infantil de

Actitudes Igualitarias, obteniendo una $Z=-6.577$ con una $p<.05$ lo que indica que sí existieron diferencias significativas en esta dimensión antes y después del programa de intervención.

La siguiente tabla muestra la comparación de las medias de los promedios de las puntuaciones obtenidos en esta dimensión para cada uno de los grupos así como de los cuatro grupos en conjunto antes y después del programa de intervención:

Tabla 18. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en corresponsabilidad familiar antes y después del programa de intervención.

Grupo	Antes del taller	Después del taller
1	1.1111	1.4259
2	1.2720	1.5517
3	1.3401	1.5556
4	.8968	1.5000
Total	1.2006	1.5147

A partir del análisis de las medias podemos describir algunos de los hallazgos. Por una parte, se observa un incremento en las medias de las puntuaciones obtenidos conforme aumenta el grado escolar en la evaluación inicial, es decir, los y las estudiantes de 4° de primaria (grupo 1) tienen menor nivel de corresponsabilidad familiar que los de 5° grado (grupo 2), y estos a su vez, menor nivel comparados con los de 6° grado (grupo 3). Para corroborar si las diferencias son significativas se obtuvo una ANOVA de un factor entre grupos obteniendo una $F=5.745$ y una $p<.05$ lo que se puede deducir que la diferencia entre por lo menos un par de estos grupos es significativa, y mediante un análisis post hoc se dedujo que las diferencias se encuentran entre los pares de grupos 2 y 4, y 3 y 4. La no diferencia observada

entre los primeros tres grupos con el cuarto se puede explicar a partir de la variedad de grados de las personas que conforman este último grupo (3°, 4°, 5° y 6° grado).

De manera similar, se hizo un análisis de varianza de un factor entre grupos en la evaluación final y no se observaron diferencias significativas entre ellos, por lo que se puede deducir que, ya que las medias son más altas que las medias de la evaluación inicial, el programa de intervención no solo afecta de manera positiva el desarrollo de la actitud de corresponsabilidad familiar, sino que también homogeneiza esta actitud independientemente del grado escolar en el que se encuentre el niño o niña.

Al analizar las medias de la siguiente tabla también se observan en cada grupo un aumento de la corresponsabilidad familiar. Para poder determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas se aplicó una comparación de rangos de medias (prueba Wilcoxon) obteniendo los siguientes resultados para cada grupo. Para el grupo 1 se obtuvo una $Z=-3.276$ con una $p<0.05$; para el grupo 2 una $Z=-4.072$ con una $p<0.05$; para el grupo 3 una $Z=-3.041$ con una $p<0.05$; y por último, para el grupo 4 se obtuvo una $Z=-2.987$ con una $p<0.05$. Lo anterior muestra que las diferencias en todos los grupos entre las evaluaciones inicial y final son significativas y podemos deducir que el programa de intervención afecta de manera positiva en el desarrollo de la corresponsabilidad familiar como actitud igualitaria en todos los grupos con los que se trabajó.

Tabla 19. Análisis de media. Corresponsabilidad Familiar.

Estadísticos de prueba ^a		
GRUPO_EXP		CORRESPONDENCIA _F - CORRESPONDENCIA _I
1	Z	-3.276 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.001
2	Z	-4.072 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.000

3	Z	-3.041 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.002
4	Z	-2.987 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.003

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

De la misma manera, a través del análisis cualitativo de las entrevistas finales se pueden observar estas diferencias entre la evaluación inicial y final. A continuación presentaremos algunas de las respuestas generales que los y las participantes dieron en las entrevistas finales con respecto a la corresponsabilidad familiar.

Pregunta: ¿Cómo deberían repartirse los quehaceres en las casas?

Participante	Narración
Lau 11 años Grupo 3	Que cada quien haga una obligación para no dejarle todo el peso a mamá.
Luis 12 años Grupo 3	Entre todos hacemos todos, ella lava la ropa y nosotros hacemos todo lo demás, yo le lavo a mi perrita, tendemos nuestra cama
Nestor 11 años Grupo 3	Bueno sería, dependiendo, en una semana que alguien lavar los trastes, luego en otra alguien trapería y así continuamente.

Las respuestas de algunos niños/as ante la pregunta “¿Cómo podrían repartirse los quehaceres en las casas?” denotan, por un lado, la necesidad de aminorar la carga de trabajo que las madres tienen al ser las principales personas que realizan labores domésticas. Para lograr esto, los demás miembros del hogar tendrían que hacerse cargo de por lo menos alguna labor doméstica.

De la misma manera, en las respuestas podemos observar una actitud positiva ante la idea del responsabilizarse de las labores domésticas que son consecuencia de la

propia acción, por ejemplo “*tender mi cama*”, “*limpiar a mi perra*”, “*recoger mis juguetes*”, etc. Por otra parte, algunos participantes demuestran la aceptación del reparto tanto equitativo como por turnos de los quehaceres de manera semanal, por ejemplo.

Pregunta: ¿Qué opinas de la idea de que las mamás trabajen para conseguir dinero?

Participante	Narración
Lau 12 años Grupo 3	Sí, porque puede llevar sustento a la casa ya que hay madres solteras.
Fernanda 10 años Grupo 1	Sí, ellas también pueden trabajar. Porque los dos pueden trabajar en lo que quieran, ¿no?
Santi 9 años Grupo 1	Está bien, porque también tienen derecho a trabajar y no solo hacer quehacer.

Algo que resalta, ante la dimensión de la aportación económica, es la percepción que juegan las madres solteras como sostén de la familia. Algunos de los participantes viven solo con su madre ya sea porque el padre ya no viva, se haya separado o radique en otro lugar. Estos mismos niños expresan una actitud positiva ante el ejercicio de un trabajo remunerado por parte de la madre, y de manera interesante, se observan también actitudes positivas ante la repartición equitativa de las labores domésticas entre los miembros del hogar. Esto nos lleva a pensar que los niños y niñas que tienen una madre que ejerce un trabajo remunerado desarrollan actitudes de género más igualitarias que aquellos con una mamá que se dedica exclusivamente al hogar.

Se observa también que los participantes reconocen el derecho de las mujeres para decidir y ejercer el trabajo remunerado de su interés; igual que los hombres.

Pregunta: ¿Qué opinas de la idea de que los papás hombres cuiden a los bebés?

Participante	Narración
Fernanda 10 años Grupo 1	Yo pienso que está bien, si ellos los quiere cuidar que los cuiden, para que aprendan.
Patty 10 años Grupo 1	Sí. Algunas personas piensan que van a hacer algo malo que se les vaya a caer.
Santi 9 años Grupo 1	También se puede, no solo las mamás lo pueden cuidar, también los hombres.

La participación de los varones en el cuidado de los integrantes, además de las labores domésticas, es una responsabilidad que algunos participantes reconocen, sin embargo, son conscientes también de que las personas no creen que ellos puedan hacer bien igual que como se espera de las mujeres. De la misma manera, algunas participantes hablan del deseo que manifiestan algunos padres varones por participar activamente en la crianza y cuidado de los bebés pero se ven impedidos por las expectativas y capacidad que la sociedad tiene sobre sus habilidades de cuidador.

Libertad de decisión

Se entiende como la actitud que promueve la libertad de decisión independiente del sexo en distintos objetos sociales “exclusivos” de determinado sexo. Por ejemplo elección de juegos y juguetes, elección de actividades de esparcimiento, elección de profesión, etc.

Para el análisis de esta dimensión se analizaron los datos obtenidos en la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias y para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas de manera general en todos y todas las participantes de los cuatro grupos entre los dos momentos del taller (antes y después) se realizó

una comparación de rangos de medias (Prueba Wilconxon), obteniendo una $Z=-5.594$ con una $p<.05$ lo que indica que sí existieron diferencias significativas en esta dimensión antes y después del programa de intervención.

La siguiente tabla muestra la comparación de las medias de los promedios de las puntuaciones obtenidos en esta dimensión para cada uno de los grupos así como de los cuatro grupos en conjunto antes y después del programa de intervención:

Tabla 20. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en Libertad de decisión antes y después del programa de intervención.

Grupo	Antes del taller	Después del taller
1	1.0781	1.4063
2	1.1897	1.4698
3	1.2944	1.5766
4	.7679	1.3839
Total	1.1352	1.4758

Al igual que en la Corresponsabilidad familiar, las medias de las puntuaciones obtenidas en la dimensión de Libertad de decisión antes del taller siguen un cambio creciente conforme aumenta el grado escolar de estudio. Aunque en el grupo 4 posee una media menor que el resto de los grupos podría deberse a la diversidad de edades y grados de los y las participantes en este grupo.

Para corroborar si las diferencias son significativas entre los grupos en la evaluación inicial se obtuvo una Análisis de Varianza (ANOVA de un factor entre grupos) obteniendo una $F=5.518$ y una $p<.05$ lo que se puede deducir que la diferencia entre por lo menos un par de estos grupos es significativa, y mediante un análisis

post hoc se observó que las diferencias se encuentran entre los pares de grupos 2 y 4, y 3 y 4.

Así mismo, se realizó un análisis de varianza de un factor entre grupos en la evaluación final y no se observaron diferencias significativas entre ellos, por lo que se puede deducir que, ya que las medias son más altas que las medias de la evaluación inicial, el programa de intervención no solo afecta de manera positiva el desarrollo de la actitud de Libertad de decisión, sino que también homogeneiza esta actitud independientemente del grado escolar en el que se encuentre el niño o niña.

Para determinar si hubieron diferencias significativas entre el antes y después del taller en cada uno de los grupos se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon y los resultados se muestran en la siguiente tabla siguiente.

Tabla 21. Análisis de medias. Libertad de decisión.

Estadísticos de prueba ^a		
GRUPO_EXP		LIBERTAD_F - LIBERTAD_I
1	Z	-3.068 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.002
2	Z	-2.511 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.012
3	Z	-2.646 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.008
4	Z	-3.081 ^b
	Sig. asintótica (bilateral)	.002
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon		
b. Se basa en rangos negativos.		

Al analizar las medias de la tabla anterior también se observan en cada grupo un aumento del nivel de la actitud de Libertad de decisión. Para el grupo 1 se obtuvo una $Z=-3.068$ con una $p<0.05$; para el grupo 2 una $Z=-2.511$ con una $p<.05$; para el grupo 3 una $Z=-2.646$ con una $p<.05$; y por último, para el grupo 4 se obtuvo una $Z=-3.081$ con una $p<.05$. Lo anterior muestra que las diferencias en todos los grupos

entre las evaluaciones inicial y final son significativas y podemos deducir que el programa de intervención afecta de manera positiva en el desarrollo de la Libertad de decisión como actitud igualitaria en todos los grupos con los que se trabajó.

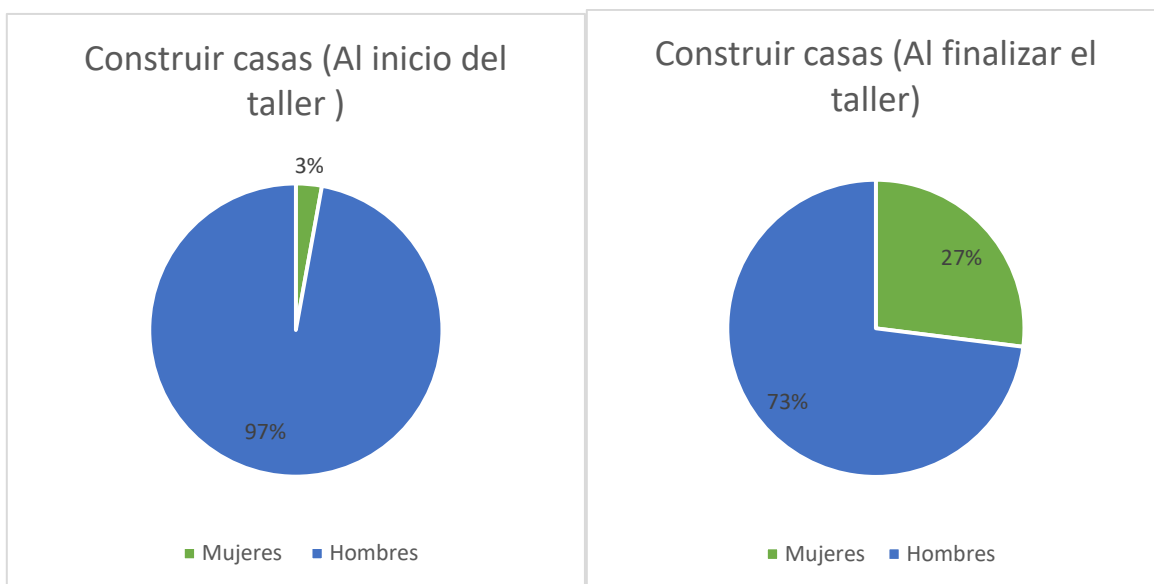
De la misma manera, a continuación se describen los resultados cuantitativos de una de las actividades realizadas al inicio y al finalizar el programa de intervención. La actividad se denominó “profesiones” la cual constó del dibujo de personas que se dedicaran a: construir casas, curar a las personas, enseñar en una escuela, viajar al espacio, y apagar el fuego. La indicación se enunció de manera neutra con la finalidad de no sugerir el sexo de los dibujos; “dibuja a una persona que se dedique a...”. Los resultados obtenidos muestran diferencias, unas más grandes que otras, en la cantidad de mujeres y hombres presentes en cada una de las ocupaciones.



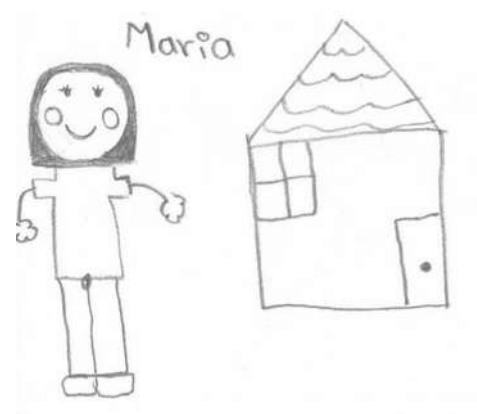
“Dibuja a una persona que se dedique a construir casas”

Los resultados del número de hombres y mujeres, así como las profesiones fueron las siguientes:

Profesión	Al inicio del taller		Al final de taller	
	Número de mujeres	Número de hombres	Número de mujeres	Número de hombres
Albañil	1	64	16	45
Arquitectura	1	3	1	1
Ing. civil	0	1	0	0
TOTAL	2	68	17	46



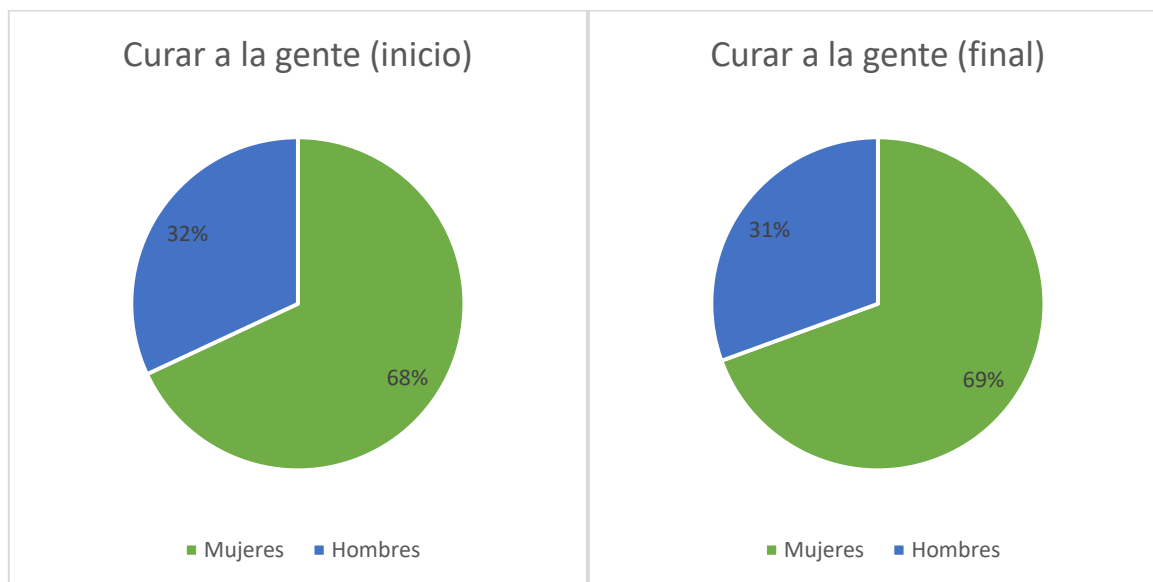
Los datos descritos en la tabla y gráficas anteriores muestran un cambio cuantitativo en el porcentaje de dibujos de mujeres que se dediquen a la construcción de casa, siendo de solo el 3% de los dibujos al inicio del taller y pasando a un 27% al finalizar el taller. Esto puede denotar una modificación en la percepción sobre el ejercicio de esta ocupación y la posibilidad de su elección independientemente del sexo de la persona.



“Dibuja a una persona que se dedique a curar a las demás personas”.

Profesión	Al inicio del taller		Al finalizar el taller	
	Número de mujeres	Número de hombres	Número de mujeres	Número de hombres
Medicina	25	22	39	22

Terapia	1	1	0	0
Enfermería	22	0	36	11
Rescatistas	1	0	0	0
TOTAL	49	23	75	33



Para esta ocupación no se observan cambios significativos en la cantidad de hombres y mujeres que se dediquen a curar a las personas. Sin embargo, al analizar la ocupación de enfermería en particular se observa un incremento en el número de dibujos de hombres enfermeros, pasando de ser 0 a

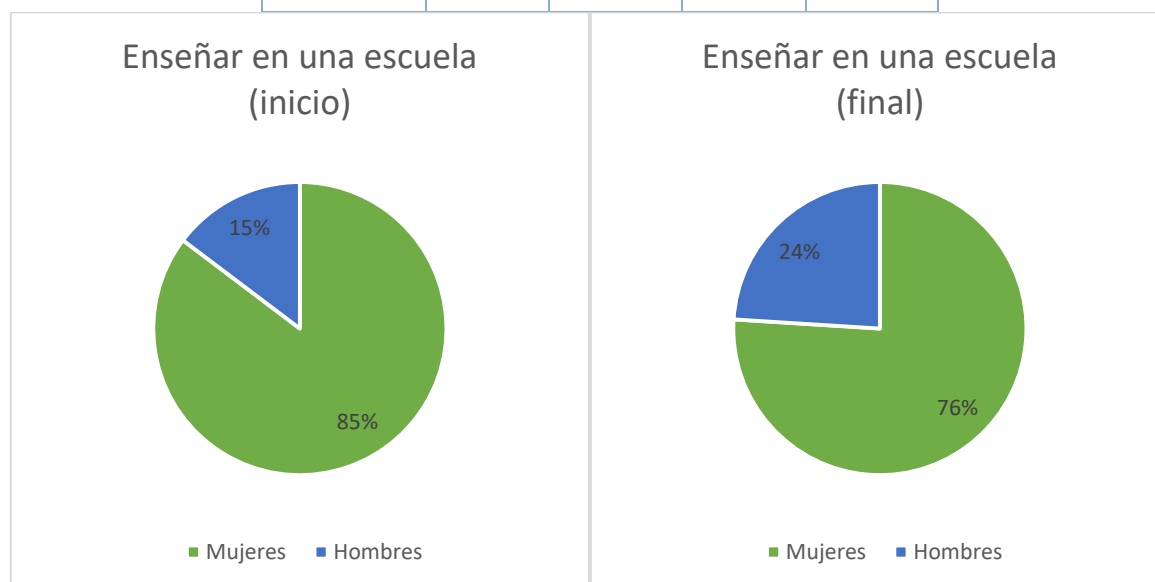
11 al finalizar el taller. Esto denota un cambio en la percepción en el ejercicio de esta profesión a pesar de que la carga de enfermería es sumamente estereotipada y característica de las mujeres, a diferencia de la medicina por ejemplo.



En esta última se observa un incremento en el número de dibujos de mujeres doctoras, comenzando con 25 y terminado con 39.

“Dibuja a una persona que se dedique a enseñar en una escuela”

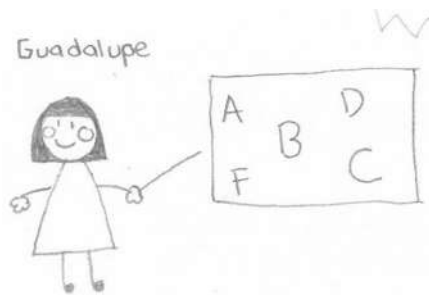
Profesión	Antes		Después	
	Número de mujeres	Número de hombres	Número de mujeres	Número de hombres
Educación primaria	57	10	76	24
Educación preescolar	1	0	0	0
TOTAL	58	10	76	24





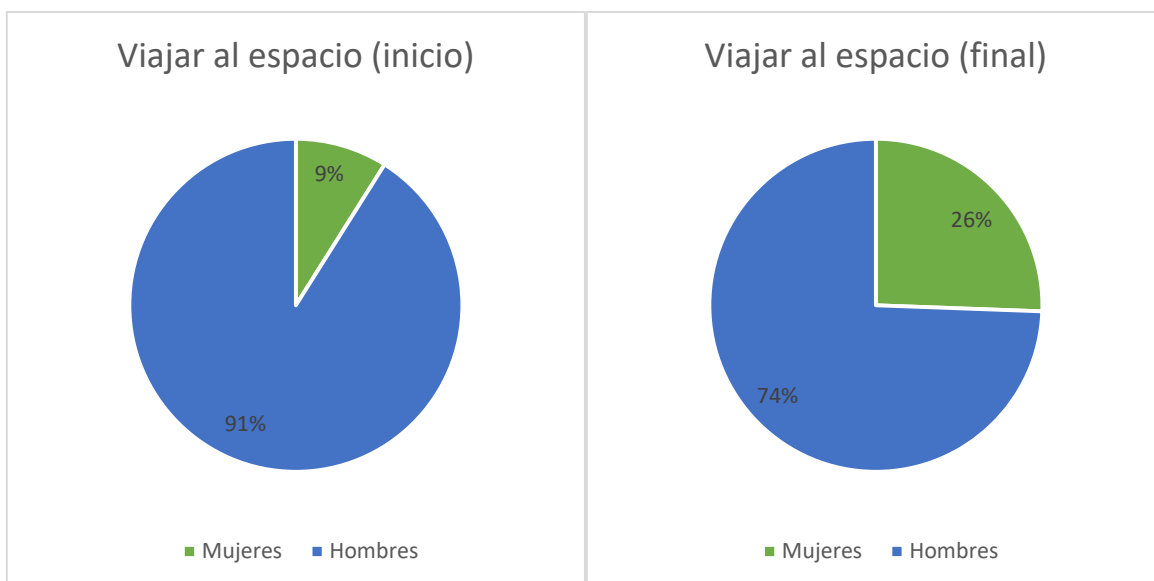
La profesión de la enseñanza, sobre todo en los niveles básicos de educación se caracteriza por la presencia mayoritaria de mujeres, lo cual contribuye a estereotipar la profesión como característica de ellas. Los datos observados muestra que esta idea teórica no se aleja mucho de la realidad, ya que los y las participantes dibujan más mujeres que se dedican a la enseñanza que hombres.

Sin embargo, después del programa de intervención se observa una presencia mayor de dibujos de hombres que se dedican a la enseñanza, denotando un posible cambio más igualitario en la percepción del ejercicio de esta profesión.



“Dibuja a una persona que se dedique a viajar al espacio”.

Profesión	Antes		Después	
	Número de mujeres	Número de hombres	Número de mujeres	Número de hombres
Astronauta	6	61	22	64
TOTAL	6	61	22	64



Relacionada al desarrollo científico, esta ocupación también se expresó mayormente en dibujos de hombres astronautas al inicio del programa de intervención con un 91% de los dibujos, mientras que los dibujos de mujeres astronautas solo ocuparon el 9% de estos.

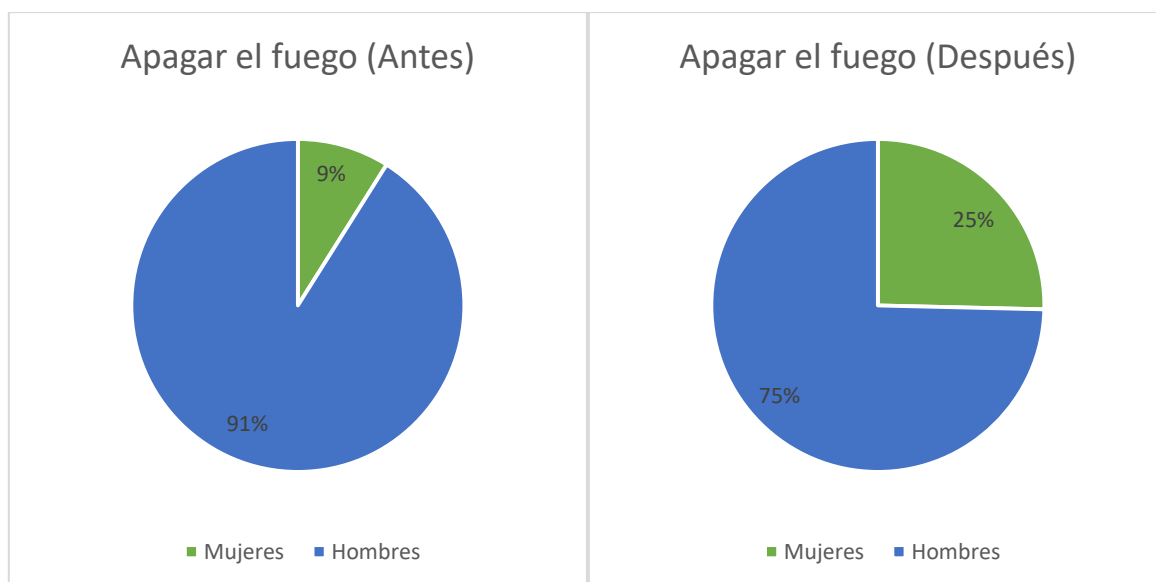
Al finalizar el taller, bajo la misma indicación, los porcentajes de los sexos de los dibujos tuvieron un cambio favorable para los dibujos femeninos; de los cuales ahora el 26% eran mujeres astronautas. Esto puede expresar un cambio positivo en la percepción del ejercicio de ocupaciones relacionadas al desarrollo científico y la exploración.



“Dibuja a una persona que se dedique a apagar el fuego”

	Antes		Después	
Profesión	Número de mujeres	Número de hombres	Número de mujeres	Número de hombres

Bombero/a	5	64	17	50
TOTAL	5	64	17	50



Algunas profesiones son vinculadas a la valentía y al rescate de los demás, y por lo general conforman los estereotipos masculinos respecto al trabajo productivo. Las gráficas muestran una percepción de este tipo de profesiones muy inclinada hacia las figuras masculinas ya que el 91% de los dibujos mostraron hombres bomberos.

Al final del programa de intervención el número de dibujos de mujeres que se dedican a apagar el fuego fue del 25% lo cual

puede expresar una modificación en la percepción de esta ocupación más igualitaria.



Estos cambios observados en el análisis cuantitativo de la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias se pueden constatar mediante el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas después del programa de intervención. En las cuales se expresan cambios significativos en la actitud de libertad de decisión en sus dimensiones vinculadas a la elección de actividades lúdicas y de esparcimiento, y la elección del ejercicio de determinadas profesiones. A continuación mostraremos algunas de las respuestas generales que dieron los y las participantes y se hará una interpretación con base al cambio de actitudes y su nivel de igualdad que las caracteriza.

Pregunta: ¿Qué opinas de la idea de que las niñas jueguen futbol?

Participante	Narración
Arturo 10 años Grupo 4	Que está muy bien, un deporte no está determinado para solo un género.
Diego 12 años Grupo 3	Pues lo mismo que la otra, cada quien tiene sus gustos, si a las niñas les gusta jugar futbol son sus gustos.
Nestor 11 años Grupo 3	Que está bien, porque no solo los niños pueden jugar sino que las mujeres también pueden jugar. Pues ellas si quieren jugar futbol, si les gusta pueden, hacerlo.

Respecto a la posibilidad de elegir actividades deportivas que socialmente son propias de los varones, los participantes, tanto mujeres como varones, reconocen que éstas no son exclusivas de un solo género, sino que cualquier persona puede

practicar cualquier deporte de su elección. De la misma manera, el único factor que está implicado en dicha decisión es el gusto o el interés por practicarlo, independientemente de la aptitud para hacerlo.

Pregunta: ¿Qué opinas de la idea de que los niños jueguen con muñecas?

Participante	Narración
Arturo 10 años Grupo 4	Con eso puede aprender sobre las diferencias de partes que tienen los hombres y las mujeres. Mi mamá me ha dicho.
Diego 12 años Grupo 3	Está bien, por si algún día tienes un bebé en el futuro poder cuidarlo.
Luis 12 años Grupo 3	No importa, cada quien tiene derechos a jugar lo que quiera.

Resulta interesante observar que para los participantes, después del taller, las actividades lúdicas cobran un significado que engloba el desarrollo en habilidades que en un futuro podrían utilizar, por ejemplo que el juego con muñecos bebés adiestra a una persona para el cuidado de bebés reales. Esto nos hace cuestionarnos si el que los niños varones jueguen con muñecos bebés les ayudará a involucrarse en el cuidado y crianza de los demás en su vida adulta.

Es también evidente, al igual que en las situaciones en que una niña elija una actividad socialmente característica de los varones, que el criterio básico para la elección de los juegos se basa en el interés por realizarlo y en la idea del derecho igualitario de los niños y niñas para jugar lo que ellos y ellas quieran.

Pregunta: ¿Cuándo crezcan, a qué se pueden dedicar...?

Participante	...las niñas	Participante	...los niños
--------------	--------------	--------------	--------------

Alex 9 años Grupo 1	Se pueden dedicar a trabajar a hacer comida, en un restaurante, doctora, en trabajar en una empresa.	Alex 9 años Grupo 1	Se pueden dedicar a los policías, a doctores, a cirujano plástico, a bomberos.
Diego 12 años Grupo 3	Eeeh, cocineras, meseras, policías, también, instructoras.	Diego 12 años Grupo 3	Ingenieros, secretarios, policías.
Lau 12 años Grupo 3	Los mismos, tenemos los mismos derechos, a estudiar lo que nosotras queramos.	Lau 12 años Grupo 3	Doctores, futbolistas, enfermeros, licenciados.

Por una parte, se puede contemplar una mayor diversidad de profesiones y oficios que pueden ejercer las mujeres, aunque, la mayoría siguen estando referidos a cualidades típicas de los estereotipos femeninos: el cuidado, la enseñanza, la alimentación. Sin embargo, también se expresa la concepción del derecho igualitario al estudio y ejercicio de cualquier profesión.

En el caso del ejercicio profesional de los varones también observamos mayor diversidad en las profesiones y ocupaciones que pueden desempeñar, aunque también, en su mayoría, está caracterizadas por elementos propios de los estereotipos masculinos, como la protección, la valentía, la construcción, el deporte, etc. Es importante destacar también que se mencionan algunas profesiones que en un inicio eran exclusivas de las mujeres: enfermería y secretariado.

Violencia

Para el análisis cuantitativa de la actitud hacia la violencia, la cual entremos como aquella referente al ejercicio de violencia y a la reacción ante situaciones violentas, se analizaron los datos obtenidos en la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias y para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas de manera general en todos y todas las participantes de los cuatro grupos entre los dos momentos del taller (antes y después), para esto se realizó una comparación de rangos de medias (Prueba Wilcoxon), obteniendo una $Z = -.217$ con una $p > .05$ lo que

indica que no se observan diferencias significativas en esta dimensión antes y después del programa de intervención.

Sin embargo, al analizar las medias de ambos momentos ($\bar{x}_{\text{antes}}=1.48$ y $\bar{x}_{\text{después}}=1.49$) podemos determinar que, aunque no estadísticamente significativo, hubo un aumento en el nivel de igualdad de esta actitud que se caracterizaría por una percepción de la violencia como injustificable tanto en el ejercicio voluntario como en la reacción ante agresiones.

A pesar de esto, mediante el análisis de las entrevistas finales se pudieron observar algunos cambios respecto a la actitud del ejercicio de violencia. A continuación se describen algunos de los cambios observados.

Pregunta: ¿Alguna vez te has peleado?

Participante	Narración
Lau 12 años Grupo 3	Sí, con una niña de aquí, en una kermes, creo que una niña le estaba diciendo cosas a otra y entonces yo era amiga de una de ellas y se empezó a salir la discusión de control y se empezaron a pelear, yo estaba en el salón y ellas a fuera y salí. Se pelearon con palabras ofensivas.
Jenny 9 años Grupo 4	Sí, pero creo que nunca se debe golpear a alguien, cuando hay un pleito hay que hablarlo y dialogarlo.
Patty 10 años Grupo 1	No, nada más a palabras. Fue como con cinco niñas, es que como me enfada mucho, me ponen apodos y les digo “cálmense” y les digo cosas (risas).

Para al análisis del ejercicio de la violencia se les preguntó a los participantes si anteriormente habían participado en peleas. La mayoría de ellos y ellas respondieron que sí, sin embargo, algunos, en las entrevistas finales, argumentaron sobre la idea de que la violencia no debe ser la primer opción para la resolución de conflictos. Así mismo, la mayoría de los y las entrevistados equiparan a las peleas con los golpes y dejan fuera del concepto a otras manifestaciones de agresión como las palabras ofensivas, los empujones, etc.

Pregunta: ¿Qué se puede hacer cuando alguien te molesta?

Participante	Narración
Lau 12 años Grupo 3	Pues le diría a alguien de mis maestros, pero usualmente decirle algo que no le afecte pero tampoco a mí: “¿Para qué? ¿Por qué me dices eso? ¿Qué tienes conmigo?”
Luis 12 años Grupo 3	Calmarse y pedir disculpas. Cuando te molestan puedes pedir ayuda, ir con una psicóloga. Decirle que deje de hacerlo, o hablar con quien tenga confianza que me pega este niño.
Alex 9 años Grupo 1	Decirle a la maestra, o “déjame en paz o le voy a decir a la maestra” pero nunca hay que actuar con golpes porque luego podemos salir lastimados o regañados”.

Para conocer la inclinación sobre la no justificación de la violencia se les preguntó sobre que sería lo adecuado que alguien hiciera en las situaciones en las que es molestado. Todos y todas las participantes argumentaron la posibilidad, como primera opción, recurrir a alguien más para comunicar que se está siendo víctima de algún tipo de agresión, tal como un maestro/a, un padre/madre, director/a, etc. Además, otra de las opciones que la mayoría respondió es la necesidad del diálogo para solucionar conflictos antes de una respuesta igual de agresiva que la que se está viviendo.

Por otra parte, algunos de los niños/as, en sus respuestas, argumentaron que la violencia no se justifica como una primera opción para defenderse de las agresiones. Sin embargo sí se contempla como una alternativa cuando las primeras (acudir con alguien más y solucionar mediante el diálogo) no funcionan. En estos casos “los golpes sí se permiten”.

Pregunta: ¿Cuándo alguien le puede pegar a otra persona?

Participante	Narración
Jeny 9 años Grupo 4	A veces, cuando la mamá no hace lo que el papá quiere él le pega.
Vale 10 años Grupo 4	En las familias, cuando hay muchos problemas familiares se pelean. Por decir, los padres que se separan. También por las custodias de los niños, o que llegan cansados de trabajar.
Diego 12 años Grupo 3	Pues, mi mamá si me pega cuando no entiendo. Como cuando se lo lleva la policía y no quiere caminar pues le pegan

Sobre la violencia familiar ya hablamos en los resultados de la fase 1 de la investigación, sin embargo, consideramos importante volver a mencionar los análisis encontrados tanto en las entrevistas iniciales y finales, ya que, a pesar de que para el diseño del taller no se contempló impactar en la percepción o actitud de este tipo de violencia nos dimos cuenta que al hablar del concepto de violencia aparece de manera casi inherente las agresiones que se viven en el espacio doméstico.

Esta violencia familiar se observa naturalizada en la percepción de alguno niños ya que hablan de ella como algo que ocurre de manera cotidiana, e incluso, justificada, cuando algún miembro no cumple lo que se espera de él, por ejemplo cuando la madre no obedece al padre o cuando el hijo no hace lo que su madre le pide.

Es importante mencionar también que para algunos niños/as la violencia familiar es el resultado de la poca capacidad de los miembros de la familia para soluciones conflictos y negociar, en el caso de la violencia originada por la separación de los padres y ante la decisión de custodia.

DISCUSIÓN

Respecto a la socialización de género, podemos decir, al igual que algunas investigaciones (González y Cabrera, 2013; Venegas y Hermosa, 2012), que ésta

comienza desde las primeras instituciones sociales en las que los infantes se desenvuelven; la principal, la familia. Los y las participantes reportaron ocupaciones, intereses, profesiones, actividades de esparcimiento, etc. que sus familiares desempeñan: por ejemplo, niñas que conciben la posibilidad de ser doctoras igual que su madre, y niños que hablan de ser constructores como sus padres. Esto muestra el gran peso que las figuras cercanas a los infantes tienen sobre sus percepciones y actitudes respecto a opciones de actividades y acciones.

Otra figura importante que impacta en la percepción y actitud sobre la elección de ocupaciones y profesiones son los maestros y maestras de los infantes. Muchos de los participantes hablan sobre el cariño que sienten hacia sus docentes y el deseo por ser personas adultas con actividades similares a las de ellos y ellas. Como lo mencionan Venegas y Hermosa, la figura del docente cobra un ejemplo y una posibilidad de ser para los y las niñas.

Los hallazgos realizados por Pelegrín, León y Ortega (2012) hablan sobre la importancia de desarrollar programas de intervención en los espacios educativos que tengan la finalidad de desarrollar actitudes y conductas de igualdad en los y las estudiantes mediante diversas estrategias que, a diferencia de estos autores quienes proponen programas que incluyan los deportes y el involucramiento de las mujeres en él, proponemos que tomen en cuenta dispositivos y herramientas ya utilizadas en el salón de clases como la literatura y los cuentos infantiles.

Junto con Pelegrín y colaboradores podemos argumentar, aunque ellos se centraron en estrategias en clases de educación física, sobre la importancia de la sensibilización de los fenómenos de desigualdad y sexismo que se manifiestan en ocasiones de manera visible y en otras más bien encubiertas en la educación formal, a fin de un tipo de “reapropiación” del curriculum explícito con la finalidad de no generar mecanismos de exclusión y discriminación hacia mujeres u hombres sino más bien para promover relaciones armónicas y libres de violencia y sexismo entre el alumnado.

En ambas investigaciones se observa que la edad y el grado escolar de los participantes no afecta en la efectividad del programa de intervención mostrando resultados favorables en los distintos grupos de los distintos grados de educación primaria, desde segundo hasta sexto grado. Con base a esto podemos argumentar que en la promoción de actitudes igualitarias no importa el grado escolar de los y las participantes, sino más bien otros factores que se discutirán más adelante, por ejemplo, factores vinculados a las relaciones con otras personas.

Respecto al análisis de las puntuaciones obtenidas en la Escala Infantil de Actitudes Igualitarias (Olivares y Rivera, 2018) se observó que los niños presentan niveles más bajos de igualdad en dos de las tres actitudes analizadas (corresponsabilidad familiar y libertad de decisión). Esto se corresponde con otros análisis comparativos en trabajos que concluyen que los varones presentan actitudes más sexistas (Azorín, 2015; Castillo y Montes, 2014; Díaz-Aguado, 2003). Sin embargo, en esta investigación la diferencia existente entre niños y niñas no es estadísticamente significativa al aplicarse la prueba paramétrica U de Mann-Whitney y observar una $p > 0.05$.

A diferencia de los hallazgos encontrados por Azorín (2015) quien observa un incremento de actitudes sexistas conforme los participantes avanzan en el grado de estudios (de primaria a secundaria), en este trabajo se observó un incremento en las actitudes igualitarias conforme aumenta el grado escolar de los participantes en educación primaria. Para Azorín, este aumento de las actitudes sexistas de los participantes se puede explicar a partir de que en la medida que comienzan a relacionarse en pareja empiezan también a multiplicar las posibilidades de protagonizar situaciones sexistas y de violencia de género. Por nuestra parte, el cambio observado entre los grados escolares de los y las participantes de esta investigación lo podemos atribuir al aumento de consciencia de las problemáticas de género que se consigue mediante el desarrollo evolutivo de instancias cognitivas como el razonamiento, pensamiento abstracto y la empatía.

En el análisis de los datos obtenidos tanto en los instrumentos cuantitativos como en las técnicas cualitativas, y en un intento por cumplir con el primer objetivo de la

investigación el cual busca describir tres actitudes relacionadas al género (corresponsabilidad familiar, libertad de decisión y actitud hacia la violencia), se observaron algunos hallazgos similares con otros trabajos realizados por autoras españolas.

Por una parte, hablando de los deberes en el hogar, de manera similar a las observaciones de González y Cabrera (2013) se describe que tanto los niños como niñas conciben las responsabilidades domésticas como propias de las mujeres, y aunque aceptan la importancia de su participación en dichas labores, son principalmente las mujeres quienes se involucran de manera activa en estas actividades. Esta evidencia empírica apoyan los argumentos teóricos de Venegas y Hermosa (2012) cuando hacen una distinción entre el trabajo productivo como propio de los varones y el trabajo reproductivo propio de las mujeres, encasillándolas en roles de género que se caracterizan, entre algunas otras cosas, por ser inherentes a las labores domésticas.

En este mismo sentido, cuando estos autores abordan el tema del trabajo productivo, explican que éste, por lo general es vinculado al quehacer de los varones y que les brinda valor y prestigio social. Este estereotipo de género se observa en el discurso de la mayoría de los y las participantes antes y durante el programa de intervención cuando comentan las posibles ocupaciones que los varones pueden desempeñar en su vida futura y mostrando una mayor diversidad de profesiones que cuando se pregunta sobre las posibles ocupaciones de las mujeres; las cuales, de manera curiosa, se observan reacias a desvincularse del estereotipo femenino inherente al espacio doméstico pues se conciben ocupaciones relacionadas al aseo, el cuidado y la alimentación.

Respecto a la violencia familiar se observó una marcada consciencia de las situaciones de agresión presentes en el espacio familiar por parte de los y las participantes, y así como identificaron González y Cabrera (2013), los infantes reportan sus vivencias siendo testigos de situaciones violentas con sus familiares, principalmente padres y madres, aun cuando la pregunta o la actividad no está encaminada a ahondar sobre el tema.

Por otra parte, atendiendo al segundo objetivo de la investigación, el cual buscaba destacar las capacidades del cuento infantil en el impacto a nivel actitudinal de la población infantil, podemos decir, en primer lugar, que el cuento posee una función potenciador, la cual describe González (2006) al ser un instrumento lúdico y explotar la imaginación y creatividad de los infantes. Esto fue observado al analizar todas las producciones pictóricas y narrativas que la gran mayoría de los y las participantes desarrollaron a lo largo del proyecto.

Durante la evaluación personal del taller, algunos de los y las participantes hablaron sobre la idea de que los cuentos, en particular “El monstruo” de Daniel Martín y Ramón Trigo, les habían permitido entrar en contacto con sus emociones y concebir posibilidades en el manejo de ellas; *“me gustó mucho el cuento del monstruo porque aprendí a que cuando siento miedo o enojo no puedo golpear a alguien y es mejor pedir ayuda”*. Este planteamiento apoya las observaciones realizadas por Montes y Campos (2011) quienes al implementar un programa de intervención que usaba el cuento infantil reconocieron que la narración y elaboración de historias permitían procesos de alivio emocional y formulación de soluciones a problemas de índole social.

Algunos de los cuentos con los que se trabajó, entre ellos “El libro de los cerdos” de Anthony Browne y “Rosa Caramelo” de Adela Turín, están caracterizados por tener personajes no humanos, lo cual, según Colomer (2010) permite a quien los lee tomar cierta distancia simbólica pero cediendo la posibilidad de identificarse y resolver conflictos emocionales. Esto se pudo observar durante las sesiones de trabajo con estos cuentos al poder lograr que los y las participantes trasladaran el contenido de las historias a sus propias experiencias, en particular a cómo están distribuidas las labores en su casa, cómo es el sentir de su propia madre al ser quien más contribuye al mantenimiento del hogar; y a los juegos y actividades lúdicas que caracterizan su vida cotidiana.

Concordamos con Castaño (2013) al afirmar que los cuentos posibilitan la transmisión de modelos de relación alejados y modificados de los estereotipos sociales al observar que después del taller que usa como herramienta principal los

cuentos infantiles existe un impacto en la percepción y actitud respecto a la distribución equitativa de las labores domésticas que anteriormente estaban más vinculadas al ejercicio femenino. De igual manera con la percepción en la posibilidad de elegir cualquier ocupación futura y actividad recreativa independientemente del sexo de las personas, a pesar de que en un principio, tanto las profesiones como las actividades recreativas tenían un componente muy fuerte de los estereotipos masculinos y femeninos.

Como destacaron Venegas y Hermosa (2012), el trabajo reproductivo, es decir el que se encuentra vinculado a los quehaceres domésticos, la alimentación, el cuidado y la educación de los miembros del hogar, se encuentra desvalorizado ya que, al no recibir remuneración por ello, socialmente no genera prestigio para las personas, y en particular para las mujeres, que lo desempeñan. Sin embargo, uno de las observaciones realizadas durante la aplicación del programa de intervención fue la valoración por parte de los y las participantes de este tipo de trabajo ya que se logró, por medio de los cuentos, reflexionar en torno a su importancia, su necesidad para el funcionamiento de la sociedad y la injusticia que implica el que solo una persona se haga cargo del sostén familiar.

Alcances

Uno de los primeros alcances de este proyecto es que se pudo realizar un trabajo de investigación sistematizada que describiera la efectividad del uso del cuento como promotor de actitudes igualitarias de género, ya que, como se mencionó en el apartado de justificación, a pesar de que distintas agrupaciones, sobre todo organizaciones de la sociedad civil en el estado, han trabajado con cuentos para el fomento de este tipo de actitudes, han sido muy pocos aquellos que lo han hecho de forma sistematizada y han producido textos académicos que rindan cuenta del proceso y resultados de dichas acciones.

Esta investigación podría contribuir al desarrollo de políticas públicas que tengan como objetivo la promoción de la igualdad sustantiva hacia las mujeres en estrategias no solamente para los espacios educativos sino también para contextos familiares en casa ya que el cuento es un objeto que no es exclusivo de la escuela,

sino que en muchos hogares se tiene como tradición la lectura de cuentos por parte de los padres y madres hacia sus hijos/as.

Un alcance muy importante fue el observar que en el tema de violencia, la violencia familiar surge de manera espontánea en el discurso de los y las participantes, dejando ver que las agresiones en casa, por parte principalmente de los cuidadores, es percibida y reconocida por la población infantil con la que se trabajó.

Respecto a la metodología mixta con diseño convergente podemos considerar un alcance el haber podido recolectar datos tanto cuantitativos como cualitativos y posteriormente hacer una integración de estos datos, dando como resultado una descripción más profunda del cómo son las actitudes de los y las niñas con quienes se trabajó así como las propiedades del cuento como herramienta para fomentar actitudes igualitarias. Consideramos que dicha profundidad no se hubiera logrado con un diseño exclusivamente cuantitativo o exclusivamente cualitativo.

Limitaciones

Una limitación de esta investigación fue la falta de un proceso de seguimiento en el que se buscara conocer la permanencia de los efectos positivos de la intervención en las actitudes de los y las participantes a través del tiempo, ya que concebimos estas variables subjetivas como cambiantes conforme las personas se desarrollan y acumulan experiencias de vida.

Otra de las limitaciones de esta investigación fue la imposibilidad de trabajar con los cuidadores/es de los infantes, ya que no solo el género se socializa en la escuela, sino que también la familia funge como una de las principales instituciones donde se aprenden las actitudes, roles y comportamientos.

El no haber trabajado con estudiantes de primero y segundo año de primaria podría considerarse otra limitación del presente trabajo, aunque como ya se justificó, el taller diseñado estaba dirigido a estudiantes que dominaran la lecto-escritura.

Dado que la elección de los y las participantes, así como los cuentos utilizados en el taller, no fue mediante técnicas probabilísticas, sino por métodos por conveniencia,

los resultados no pueden ser generalizados a toda la población infantil de la ciudad de Morelia, sino que los hallazgos podrían ser aplicables a solo los participantes que conformaron la muestra.

Recomendaciones

Como se mencionó en el marco teórico, la escuela es una de las principales instituciones a través de las cuales el género se socializa, por lo que esta investigación consideró ésta como un espacio idóneo para el desarrollo de actitudes en favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, la primera institución en la que aparece este fenómeno de socialización es la familiar, por lo que se vuelve necesaria la implementación de estrategias de intervención que trabajen no solo con los actores de las instituciones educativas como los docentes, sino también con otros agentes de igual o mayor importancia como los padres, madres, hermanos/as, abuelos/as y demás familiares con los que los infantes se relacionan día con día.

Una recomendación podría ser que se desarrollaran programas de intervención psicoeducativos para padres y madres que tengan como objetivo, por una parte, la concientización de los fenómenos de desigualdad entre personas y la manera en que la familia contribuye a la transmisión de actitudes y comportamientos sexistas y violentos, así como la importancia del desarrollo de modelos de conducta desde un marco de igualdad. Aunado a esto, el conocimiento de las funciones del cuento infantil y la capacitación para el fomento de la lectura de estos textos en el hogar podría ser otro de los objetivos de estos programas de intervención propuestos.

Otra recomendación que se puede hacer para futuras investigaciones es el diseño de programas de intervención que usen técnicas narrativas como el cuento infantil dirigidos a niños y niñas que aún no dominan por completo la lecto-escritura, por ejemplo, estudiantes de primero y segundo año de primaria.

CONCLUSIONES

A continuación presentamos las conclusiones a las que se llegó con este trabajo de investigación:

- Las actitudes respecto a la igualdad de género se expresan en un incremento en los y las participantes conforme aumenta su edad y su grado escolar. Es decir, estas actitudes tienden a ser más sexistas en los y las niñas más jóvenes, que en los estudiantes de sexto de primaria.
- Antes del taller la actitud
- La corresponsabilidad familiar es una actitud que aumentó su nivel de igualdad en los y las participantes de todos los grupos después del programa de intervención, lo que implica una actitud positiva respecto a la repartición equitativa de las labores domésticas, la aportación económica en el hogar y el cuidado de los miembros de la familia.
- También se observó un incremento en el nivel de igualdad en todos los grupos después del programa de intervención lo que implica una percepción más libre en la posibilidad de elección de actividades lúdicas y de esparcimiento así como la elección de profesiones y oficios que socialmente son más característicos de hombres o de mujeres.
- La actitud de ejercicio de violencia no tuvo un aumento positivo de manera significativa. Consideramos que una de las razones fue que las actividades planeadas para trabajar esta actitud no fueron suficientes para impactar y fomentar un rechazo a la violencia en la solución de conflictos.
- En el trabajo con los y las participantes pudimos observar que los cuentos utilizados en este taller, y aplicados con los infantes que conformaron la muestra, son más que una herramienta educativa para el desarrollo de la imaginación y otras funciones mentales, sino que también es un elemento útil para el fomento de actitudes y valores relacionados a la igualdad entre hombres y mujeres, el rechazo a la violencia y la consciencia de las injusticias sociales.

REFERENCIAS

- AA. VV. (1989). Sexismo y práctica docente. Cuadernos de pedagogía, 171, 20-25.
- Aguilar, A. (2001). Cómo estudiar la conciencia: tres paradigmas para la psicología. Revista Latinoamericana de Psicología, 33, 11-21.
- Alerta de violencia de género contra las mujeres para el estado de Michoacán. (27 de Junio de 2016). Secretaría de Gobernación.
- Amorós, C. (2000). Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad. . España: Cátedra.
- Andreu, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. Cuadernos de pedagogía, 286, 43-47. ISSN 0210-0630
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10, 1-34, 2000. Disponible en: <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>.
- Askew, S., Ross C. (1991). Los chicos no lloran: el sexismo en educación. Barcelona: Paidós.
- Ayse, B.; Jeffrey, G.; Gregory, M. (2008). Children's responses to gender-role stereotyped advertisements. Journal of advertising research. 25, 255-266. DOI: 10.2501/S002184990808029X
- Azorín, C. (2015) Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. Revista Complutense de Educación. 28, 1, 45-60. ISSN 1130-2496
- Bettelheim, B. (1977). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica de Ideas
- Blickenstaff, J. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? Gender and education, 17, 369 – 386. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250500145072> Consultado el 03.08.2016
- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Barcelona: Anagrama
- Bruner, E. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa.
- Bustos, O. (2003). Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Curso general de actualización. México: INMUJERES

- Canales, M. (2006). Metodología de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Canisius, P. (2012). Children's reflections on gender equality in fairy tales: A Rwanda Case Study. The journal of pan african studies. 4, 9, 85-101.
- Casales, J. (1989). Psicología Social. Contribución a su estudio. La Habana: Ciencias Sociales.
- Castaño, M. (2013). El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Cazés, D. (2004). El feminismo y los hombres. En C. Lomas (Comp.), Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación (pp. 35-44). Barcelona: Paidós educador
- Cervantes, C.; Ramos, L. y Saltijera, M. (2004). Frecuencia y dimensiones de la violencia emocional contra la mujer por parte del compañero íntimo. En M. Torres (Comp.). Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales. México: El colegio de México, pp. 239-270.
- Colomer T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Síntesis.
- Comisión Interamericana de Mujeres CIM. (1996). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención de Belém do Pará". Belém. Recuperada en Diciembre 10, 2016, del sitio Web: Unicef en https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ConvencionBelem.pdf
- Cook, T.D.;& Campbell, D.T. (1986). The causal assumptions of quasiexperimental practice. Synthese, 68, 141-180.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Declaratoria de procedencia respecto a la solicitud de alerta de violencia de género contra las mujeres para el estado de Michoacán. (2016). Diario oficial de la federación.
- Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. Barcelon: Paidós.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. Annu. Rev. Psychol. , 54, 403–425. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Dufour, D. (2007). El arte de reducir cabezas. Buenos Aires:Paidós

- Eiser, R. (1989). *Psicología Social: Actitudes, Cognición y conducta social*. Madrid:Ediciones Pirámide
- Francis, B. (1997). Discussing discrimination: Children's construction of sexism between pupils in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 18(4), 519-532.
- Galtún, J. (2003). *Violencia cultural*. Bilbao: Gernika Gogaratuz.
- Garraón, A. (2004). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: biblioteca para la actualización del maestro.
- García-Cueto, E.; Rodríguez-Díaz, F.; Bringas-Molleda, C.; López-Cepero, J.; Paíno-Quesada, S.; Rodríguez-Franco, L. (2014) Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young spanish people. *International Journal Of Clinical and Health Psychology*. 15, 61-68
- García-Pérez, R., Rebollo, M., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R., Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, 28, 217-232.
- Gardner, R. (1971). *Therapeutic communication with childre: the mutual storytelling technique*. New York:Jason Aronson.
- Gergen, K. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Germán, A.; Durán, C.; Maldonado, A.; Alvarado, C.; Cruz, D. (2012). *De tal Palo, tal astilla. Estrategias en Masculinidades hacia la Equidad*. Republica Dominicana:AECID
- Goncalves, R. (2015). Conflictos psíquicos en la infancia y cuentos de hadas: los cuentos infantiles como dispositivo de intervencion en la práctica clínica. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 19, 131-148.
- González, M., Cabrera, C. (2013) Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes. *plumilla Educativa*, 339-360
- González, I.(2006) El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas.*Campo Abierto*, 25, 11-29
- Gutiérrez, A., Caballero, M., y Chávez, M. (2016) *Violencia de Género: una mirada teórica desde la perspectiva sociológica*. En M. Ávila y M. Caballero (Coord.), *Teoría y práctica de la equidad de género* (pp. 41-57) Morelos: Ediciones mínimas.

- Hartmann, H. (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. En Cristina B., Cristina C., Carmen A. (comps.). Las mujeres y el trabajo. Fuhem
- Hartmann, H. (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. En C. Rupturas conceptuales, Fuhem/Icaria, Madrid/Barcelona, 1994, pp. 255 y 269.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En James A. (Comp). Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Ediciones Alfons el Magnanim.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Ibáñez, C. (2006). El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. Madrid: Muralla.
- Jiménez, M. (2011). Educando en igualdad... a través del cuento. Innovación y experiencias educativas. 45, 1-17. ISSN 1988-6047
- Lamas, M. (2013). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: UNAM.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. (2015). Emotion and Decision Making. Annu. Rev. Psychol. , 66, 799-823 DOI:10.1146/annurev-psych-010213-115043
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (1º de Febrero de 2007). Diario Oficial de la Federación. México.
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2006, Agosto 2). Diario Oficial de la Federación. México.
- Masats Viladoms, D. y Creus Solà, T. (2006). Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. En E. Soriano Ayala, M. M. Osorio Méndez y A. J. González Jiménez (Coords.), Inter-culturalidad y género (pp. 275-281). Almería: Universidad de Almería.
- McGuire, W. J. (1968). Personality and attitude change: An information-processing theory. In A. G. Greenwald. T. C. Brock, & T. M. Ostrom (Eds.), Psychological foundations of attitudes (pp. 171-196). San Diego, CA: Academic Press.
- Monjas, M. I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. México: Instituto de la Mujer.

- Montes, C.; Campos, Y. (2011). El uso del cuento como estrategia para la mejora de la interacción social en niños y niñas". Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Moreno-García, D.; Mateos-Jiménez, A.; y Herrero-Rodríguez, A. (2016). Ámbitos para trabajar la igualdad y la visibilidad de la mujer: los nuevos modelos de familia. Una propuesta para la educación preescolar. Biblioteca digital repositorio académico, 13, 1158-1187.
- Moreno-Salazar, Stange, I. (2015). Figuras de apego centrales y subsidiarias, identidad de género y violencia. Boletín científico sapiens research. 5, 1, 3-8. ISSN: 2215-9312
- Moscovici, S. (1985). Psicología Social I. Influencias y cambios de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona:Paidós
- Newcomb, T. (1959) Individual Systems of Orientations. In S. Koch, Psychology: A Study of Science (pp.384-422). New York: McGraw-Hill.
- Niedenthal, P. M., & Brauer, M. (2012). Social Functionality of Human Emotion. Annu. Rev. Psychol. , 63, 259-85.DOI: 10.1146/annurev.psych.121208.131605
- Oaklander, V. (2001). Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes. Santiago de Chile:Cuatro Vientos.
- ONU, M. (2015, Enero 01). Unwomen. Retrieved Diciembre 20, 2016, from Unwomen: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/prevention>
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW. Naciones Unidas. Recuperada en Diciembre 10, 2016, del sitio Web: United Nations en <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1957). The measurement of meaning . Urbana, IL : Universidad de Illinois.
- Padial Ruiz, Rosario; Sáenz-López Buñuel, Pedro. (2013) Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. Revista de Educación, Motricidad e Investigación 32-47
- Pelegrín, A., León, J., y Ortega, E. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. Facultad de Educación UNED , 271-292.

- Pulerwitz, J. & Barker, G. (2008) Measuring Attitudes toward Gender Norms among Young Men in Brazil. Development and Psychometric Evaluation of the GEM Scale. *Men and Masculinities*. 10 (3).
- Rocha, T. y Díaz-Loving, R.(2005) Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 21(1), 42-45.
- Rodríguez, A. (1994) Panorama histórico de la literatura infantil en América y El Caribe. Bogotá: Cerlac.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*. 22, 329-350.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En James A. (Comp). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Ediciones Alfons el Magnanim.
- Shafer, D. R. (2000). Diferencias sexuales, desarrollo de papeles de género y sexualidad. In D. R. Shafer, *ShafferDesarrollo social y de la personalidad* (pp. 245-289). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Solís, E. (2015). El cuento terapéutico: apoyo a la resiliencia infantil. *Uaricha* , 1-12.
- Solís, L. (2011) Manual género educativo para trabajar con preescolares utilizando teatro de títeres. México: INMUJERES
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. En: León, M. (Comp.) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo; pp. 75-95.
- Subirats, Marina (1994): "Conquistar la Igualdad: la Coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M; Tomé, A. (1992). Pautas de observación para el análisis del sexismo en el centro educativo. *Cuadernos para la coeducación*, 2. Bellaterra. ICE de la Universidad Autònoma de Barcelona.
- Torío, S., Peña, J., Rodríguez, M., Fernández, C., Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI*, 28, 1, 85-108.
- Torres, M. (2010). Cultura patriarcal y violencia de género un análisis de derechos humanos. En M. Tepichin, K. Tinat y L. Gutiérrez. *Los grandes problemas de México. Relaciones de género*. México: El colegio de México, pp. 59-84.

Valle, D. (2011). Espacios de libertad: mujeres, violencia doméstica y resistencia. Buenos Aires: Espacio.

Velasco, A. (2012). Hermeneutica y ciencias sociales. México: UAM.

Venegas, P., Hermosa, I. (2012). Lo que los cuentos cuentan. Manual para implementar la equidad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres en educación primaria. México: IDEA

White, M.; & Epston, D. (1993) Medios narrativos para fines terapéuticos. Buenos Aires: Paidós.

APÉNDICES

Apéndice 1

Formato para que los expertos realicen la evaluación de la validez de contenido de la Escala infantil de actitudes igualitarias de género

A continuación se presentan una serie de dimensiones con sus correspondientes definiciones, para que usted nos ayude clasificando las afirmaciones que se elaboraron en cada una de las dimensiones.

Nombre de la dimensión	Definición	
	Subdimensión positiva	Subdimensión negativa
Igualdad social	Igualdad social Consideración de que las relaciones entre hombres y mujeres están basadas en la equidad y el respeto y de que todas las personas tienen los mismos derechos.	Desigualdad social Consideración de que existen derechos sociales que son solo para los hombres y otros que son solo para las mujeres.
Equidad en el hogar	Corresponsabilidad familiar Se entiende como el reparto equitativo de las tareas domésticas, de la aportación económica y cuidado y educación de los hijos e hijas	Inequidad familiar Se entiende como el reparto de las tareas domésticas, de la aportación económica, cuidado y educación de los hijos e hijas de manera inequitativa y bajo la concepción de que hay roles específicos de hombres (soporte económico, por ejemplo) y de mujeres (tareas domésticas y cuidado, por ejemplo).
Decisión y desarrollo personal	Libertad de decisión y desarrollo personal Se entiende como la actitud que promueve la libertad de decisión independiente del sexo en distintos objetos sociales “exclusivos” de determinado	Decisión y desarrollo personal limitados Se entiende como la actitud que prohíbe la libertad de decisión sobre distintos objetos sociales que

	sexo. Por ejemplo elección de juegos y juguetes, elección de actividades de esparcimiento, elección de profesión, etc.	se consideran “exclusivos” del sexo opuesto. Por ejemplo elección de juegos y juguetes, elección de actividades de esparcimiento, elección de profesión, etc.
Violencia	Injustificación de la violencia Actitud de rechazo a la violencia ya que se considera como injustificable.	Aceptación de la violencia Actitud de aceptación a la violencia ya que se considera como justificable en algunos casos.

En caso de que usted considere que el reactivo no corresponde a ninguna de las dimensiones que aquí se proponen favor de indicarlo. Adicionalmente le pedimos sus observaciones y recomendaciones para mejorar el reactivo en particular y la escala en general. Se dejó un espacio amplio posterior a cada reactivo por si quiere hacer modificar la redacción

Afirmaciones		Igualdad social	Desigualdad social	Corresponsabilidad familiar	Inequidad familiar	Libertad de decisión y desarrollo personal	Decisión y desarrollo personal limitados	Injustificación de la violencia	Aceptación de la violencia	¿Qué tan PERTINENTE es el reactivo para la dimensión en la que usted lo clasificó? Califíquelo del 0 al 10, donde a mayor puntaje mayor pertinencia	Observaciones y recomendaciones (Redacción, contenido, ideas que usted quiera proponer, etc.)
15	Los hombres que son papás pueden cuidar a los bebés.										
23	Las niñas y los niños podemos trabajar en lo que queramos.										
34	Aunque alguien (niña o niño) me moleste no debo										

	responder con golpes.										
4	Un niño tiene los mismos derechos que una niña.										
16	Los papás pueden cuidar igual de bien a los bebés que las mamás.										
45	Las niñas no deben pelearse a golpes.										
5	Una niña tiene los mismos derechos que un niño										
22	Las buenas mamás se sacrifican por sus hijos.										
18	Las niñas por ser mujeres hacen mejor el quehacer de la casa.										
26	No hay juegos que solo sean para niños.										
39	Está bien que un papá golpee a la mamá cuando ella no hace lo que él le dice.										
25	Los niños podemos jugar a ser papás.										
24	Las niñas y los niños podemos jugar cualquier deporte.										

41	Los hombres pelean porque son hombres.										
43	Hay ocasiones en que algunos niños merecen ser golpeados.										
12	Los niños y las niñas debemos ayudar en los quehaceres de la casa.										
13	Los papás hombres trabajan y no hacen quehacer.										
20	No es bueno que los niños hombres barran.										
14	Cambiar los pañales, bañar y alimentar a los bebés es responsabilidad de las mamás.										
28	Los niños no juegan con muñecos										
42	Hay ocasiones en que las niñas merecen ser golpeadas.										
38	Nunca debo participar en peleas.										
10	Hay personas que no merecen ser respetadas.										

35	Si alguien (niño o niña) es molestado/a debo ayudarle.										
7	Las niñas tienen más derechos por ser más débiles										
29	Las niñas no juegan futbol										
6	Los niños tienen más derechos porque son más fuertes.										
30	Las niñas no pueden estudiar para ser ingenieras.										
3	Las niñas deben respetar a todos los niños y niñas.										
40	Si alguien me insulta, voy a defenderme con golpes si es necesario.										
44	Los niños, a diferencia de las niñas deben aprender a defenderse con golpes.										
8	Las niñas tienen menos derechos por ser más débiles										

11	A veces está bien faltarle el respeto alguien cuando no lo merece.										
17	El papel más importante de las mamás es cuidar su hogar y cocinar para su familia.										
36	Nadie merece ser maltratado.										
2	Los niños deben respetar a todas las niñas y niños.										
37	Los golpes nunca se permiten.										
21	Las mamás no pueden trabajar porque deben hacer quehacer.										
9	Los niños tenemos menos derechos que las niñas porque no los necesitan.										
33	Los niños no pueden ser enfermeros.										
27	No hay juegos que solo sean para niños.										
46	Las niñas no deben golpear, sino llorar para que alguien las defienda.										

1	Los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.									
32	Los cuentos de princesas no los leen los niños.									
19	Los niños hombres no pueden lavar trastes.									
31	Las niñas solo deben jugar a las muñecas.									

¿Cuáles serían sus reflexiones o comentarios finales sobre esta propuesta de instrumento?

Le agradecemos enormemente su colaboración

Apéndice 2.

Formato para que los expertos realicen la evaluación de la validez de contenido de la Escala infantil de actitudes igualitarias de género

A continuación se presentan una serie de dimensiones con sus correspondientes definiciones, para que usted nos ayude clasificando las afirmaciones que se elaboraron para cada una de las dimensiones.

Nombre de la dimensión	Definición
Derechos sociales	Son los derechos humanos relativos a las condiciones sociales que repercuten en el bienestar económico y social. Son derechos básicos necesarios para una vida en dignidad y libertad, y hablan de cuestiones tan básicas como el trabajo, la seguridad social, la salud, la educación, la alimentación
Responsabilidad en el hogar	Son las tareas que cada miembro de la familia tiene para el mantenimiento del hogar y la familia. Pueden ser respecto a la provisión económica, las labores domésticas y el cuidado de los demás miembros.
Desarrollo personal	Es el proceso de crecimiento y evolución de los seres humanos. Incluye las actividades y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. Van desde las actividades lúdicas hasta el ejercicio de alguna profesión.
Violencia	Es el tipo de interacción entre las personas que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que provocan o amenazan con hacer daño, mal o sometimiento a alguien. Está asociado con el control y la imposición física o psicológica de una persona hacia otra.

En caso de que usted considere que el reactivo no corresponde a ninguna de las dimensiones que aquí se proponen favor de indicarlo. Adicionalmente le pedimos sus observaciones y recomendaciones para mejorar el reactivo en particular y la escala en general. Se dejó un espacio amplio posterior a cada reactivo por si quiere modificar directamente la redacción.

Afirmaciones		Derechos sociales	Responsabilidad en el hogar	Desarrollo personal	Violencia	Alguna otra dimensión	¿Qué tan PERTINENTE es el reactivo para la dimensión en la que usted lo clasificó? Califíquelo del 0 al 10, donde a mayor puntaje mayor pertinencia	Observaciones y recomendaciones (Redacción, contenido, ideas que usted quiera proponer, etc.)
17	Pueden jugar con muñecos							
26	Es quien evita golpear							
10	Es quien puede lavar los trastes							
19	Leen cuentos de princesas							

32	Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia							
20	Pueden estudiar en ingeniería							
5	Tiene derecho a la salud							
8	Tiene derecho a le traten con respeto							
21	Es quien puede estudiar medicina							
14	Educa a sus hijos e hijas							
28	Evita decir groserías							
18	Pueden jugar futbol							
12	Se sacrifican por sus hijos e hijas							
23	Es a quien le puede gustar jugar a la comidita							
30	Evita las peleas							
13	Es quien puede limpiar la casa							
2	Debe respetar a los demás							
4	Tiene derecho a la educación							
9	Sabe cuidar a los bebés							
15	Se queda en casa todo el día							

22	Es quien puede hacer deportes							
24	Es quien juega a la casita							
6	Tiene derecho a jugar							
1	Es quien tiene derechos							
25	Es a quien no le gusta golpear							
29	Prefiere hablar antes que golpear							
16	Puede preparar la comida							
7	Si se enferma puede ir a cualquier hospital							
31	Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia							
11	Puede trabajar para mantener a su familia							
3	Es quien puede conseguir cualquier trabajo							
27	Controla su enojo							
33	Prefiere jugar en paz							

¿Cuáles serían sus reflexiones o comentarios finales sobre esta propuesta de instrumento?



Le agradecemos enormemente su colaboración

Apéndice 3.

Reactivos antes y después del jueceo

Escala infantil de actitudes igualitarias de género y de la Escala infantil de percepción de roles de género

Escala Infantil de Actitudes Igualitarias de Género

Reactivos originales	Índice de Validez de contenido	Reactivos modificados
Los hombres que son papás pueden cuidar a los bebés.	0.93	Los hombres que son papás pueden cuidar a los bebés.
Las niñas y los niños podemos trabajar en lo que queramos.	0.84	Las niñas y los niños podemos elegir en qué trabajar en el futuro
Aunque alguien (niña o niño) me moleste no debo responder con golpes.	0.96	Aunque alguien (niña o niño) me moleste no debo responder con golpes.
Un niño tiene los mismos derechos que una niña.	0.96	Un niño tiene los mismos derechos que una niña.
Los papás pueden cuidar igual de bien a los bebés que las mamás.	0.91	Los papás pueden cuidar a los bebés igual que las mamás
Las niñas no deben pelearse a golpes.	0.7	Las niñas no se pelean a golpes.
Una niña tiene los mismos derechos que un niño	0.93	Una niña tiene los mismos derechos que un niño
Las buenas mamás se sacrifican por sus hijos.	0.61	
Las niñas por ser mujeres hacen mejor el quehacer de la casa.	0.92	Las niñas por ser mujeres hacen mejor el quehacer de la casa.
No hay juegos que solo sean para niños.	0.8	
Está bien que un papá golpee a la mamá cuando ella no hace lo que él le dice.	0.81	Está bien que un papá le pegue a la mamá cuando ella no hace lo que él le dice.

Los niños podemos jugar a ser papás.	0.91	Los niños podemos jugar a ser papás.
Las niñas y los niños podemos jugar cualquier deporte.	0.85	Las niñas y los niños podemos jugar cualquier deporte.
Los hombres pelean porque son hombres.	0.78	
Hay ocasiones en que algunos niños merecen ser golpeados.	0.96	Hay ocasiones en que algunos niños merecen ser golpeados.
Los niños y las niñas debemos ayudar en los quehaceres de la casa.	0.98	Los niños y las niñas debemos ayudar en los quehaceres de la casa.
Los papás hombres trabajan y no hacen quehacer.	0.98	Los papás hombres trabajan y no hacen quehacer.
No es bueno que los niños hombres barran.	0.98	No es bueno que los niños hombres barran.
Cambiar los pañales, bañar y alimentar a los bebés es responsabilidad de las mamás.	0.94	Cambiar los pañales, bañar y alimentar a los bebés es responsabilidad de las mamás.
Los niños no juegan con muñecos	0.96	Los niños no juegan con muñecas
Hay ocasiones en que las niñas merecen ser golpeadas.	0.91	Hay ocasiones en que las niñas merecen ser golpeadas.
Nunca debo participar en peleas.	0.85	Nunca debo pelearme
Hay personas que no merecen ser respetadas.	0.74	Hay personas que solo entienden a golpes
Si alguien (niño o niña) es molestado/a debo ayudarlo.	0.48	
Las niñas tienen más derechos por ser más débiles	0.83	Las niñas tienen más derechos por ser más débiles
Las niñas no juegan futbol	0.96	A las niñas no les gusta el futbol

Los niños tienen más derechos porque son más fuertes.	0.96	Los niños tienen más derechos porque son más fuertes.
Las niñas no pueden estudiar para ser ingenieras.	0.92	Las niñas no pueden estudiar para construir casas
Las niñas deben respetar a todos los niños y niñas.	0.86	
Si alguien me insulta, voy a defenderme con golpes si es necesario.	0.87	Si alguien me insulta, voy a defenderme con golpes si es necesario.
Los niños, a diferencia de las niñas deben aprender a defenderse con golpes.	0.60	
Las niñas tienen menos derechos por ser más débiles	0.91	Las niñas tienen menos derechos por ser más débiles
A veces está bien faltarle el respeto alguien cuando no lo merece.	0.44	
El papel más importante de las mamás es cuidar su hogar y cocinar para su familia.	0.78	El papel más importante de las mamás es cuidar su hogar.
Nadie merece ser maltratado.	0.81	Nadie merece ser maltratado.
Los niños deben respetar a todas las niñas y niños.	0.76	Los niños debemos respetar a todas las personas
Los golpes nunca se permiten.	0.85	Las personas no deben golpearse
Las mamás no pueden trabajar porque deben hacer quehacer.	0.88	Las mamás no pueden trabajar porque deben hacer quehacer.
Los niños tenemos menos derechos que las niñas porque no los necesitan.	0.94	Los niños tienen menos derechos que las niñas porque no los necesitan.
Los niños no pueden ser enfermeros.	0.96	Los niños no pueden ser enfermeros.
No hay juegos que solo sean para niños.	0.87	Todos los juegos los pueden jugar todas las personas

Las niñas no deben golpear, sino llorar para que alguien las defienda.	0.37	
Los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.	1	Los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.
Los cuentos de princesas no los leen los niños.	0.85	Los cuentos de princesas no los leen los niños.
Los niños hombres no pueden lavar trastes.	0.96	Los niños hombres no pueden lavar el baño.
Las niñas solo deben jugar a las muñecas.	0.7	Las muñecas son solo para las niñas

Escala Infantil de Percepción de Roles De Género

ANTES DEL JUECEO	Índice de validez de contenido	DESPUES DEL JUECEO
Pueden jugar con muñecos	0.91	Pueden jugar con muñecos
Es quien evita golpear	0.82	Es quien evita pelearse
Es quien puede lavar los trastes	0.97	Es quien puede lavar los trastes
Leen cuentos de princesas	0.84	Leen cuentos de princesas
Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia	0.66	Resuelve los problemas sin pelearse
Pueden estudiar en ingeniería	0.94	Pueden estudiar una ingeniería
Tiene derecho a la salud	0.97	Tiene derecho a la salud
Tiene derecho a le traten con respeto	0.94	Tiene derecho a que le traten con respeto
Es quien puede estudiar medicina	0.92	Es quien puede estudiar medicina
Educa a sus hijos e hijas	0.94	Educa a sus hijos e hijas

Evita decir groserías	0.70	
Pueden jugar futbol	0.86	Pueden jugar futbol
Se sacrifican por sus hijos e hijas	0.72	
Es a quien le puede gustar jugar a la comidita	0.87	Es a quien le puede gustar jugar a la comidita
Evita las peleas	0.95	Evita las peleas
Es quien puede limpiar la casa	0.98	Es quien puede limpiar la casa
Debe respetar a los demás	0.91	Debe respetar a los demás
Tiene derecho a la educación	1	Tiene derecho a la educación
Sabe cuidar a los bebés	1	Sabe cuidar a los bebés
Se queda en casa todo el día	0.78	
Es quien puede hacer deportes	0.85	Es quien puede hacer deportes
Es quien juega a la casita	0.85	Es quien juega a la casita
Tiene derecho a jugar	0.94	Tiene derecho a jugar
Es quien tiene derechos	1	Es quien tiene derechos
Es a quien no le gusta golpear	0.93	Es a quien no le gusta golpear
Prefiere hablar antes que golpear	0.86	Prefiere hablar antes que golpear
Puede preparar la comida	0.97	Puede preparar la comida
Si se enferma puede ir a cualquier hospital	0.96	Si se enferma puede ir a cualquier hospital
Resuelve los problemas sin recurrir a la violencia	0.68	
Puede trabajar para mantener a su familia	0.77	
Es quien puede conseguir cualquier trabajo	0.85	Es quien puede conseguir cualquier trabajo
Controla su enojo	0.55	

Prefiere jugar en paz	0.54
------------------------------	-------------

Apéndice 4.
Escala Infantil de Actitudes Igualitarias
¿Cómo somos los niños y las niñas?

Sexo: Hombre () Mujer ()

Edad_____

¿En qué año de escuela estás?_____

¿Nombre de tu profesor o profesora?

¿En qué lugar naciste?_____

¿En qué lugar vives actualmente?_____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente el siguiente cuestionario contestando de la mejor manera posible

1. ¿Cómo está conformada tu familia? Marca con una X dentro del paréntesis de las personas con las que vives bajo el mismo techo.

- | | |
|--------------------------------|---------------|
| a. () Papá | g. () Tíos |
| b. () Mamá | h. () Tías |
| c. () Hermana(s) | i. () Primos |
| d. () Hermano(s) | j. () Primas |
| e. () Nuevo esposo de mi mamá | k. () Abuelo |
| f. () Nueva esposa de mi papá | l. () Abuelo |

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. Indica cruzando con una X (equis) la carita que mejor se adecue a tu forma de pensar:

A=  = de acuerdo

N=  = neutral (ni de acuerdo, ni en desacuerdo)

D=  = en desacuerdo

¿Niños y niñas somos iguales?		A	N	D
	Los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.			
	Los niños deben respetar a todas las personas.			
	Un niño tiene los mismos derechos que una niña.			
	Una niña tiene los mismos derechos que un niño			
	Los niños tienen más derechos porque son más fuertes.			
	Las niñas tienen más derechos por ser más débiles			
	Las niñas tienen menos derechos por ser más débiles			
	Los niños tenemos menos derechos que las niñas porque no los necesitan.			
	Hay personas que solo entienden a golpes.			
Labores del hogar		A	N	D
	Los niños y las niñas debemos ayudar en los quehaceres de la casa.			
	Los papás hombres trabajan y no hacen quehacer.			
	Cambiar los pañales, bañar y alimentar a los bebés es responsabilidad de las mamás.			
	Los hombres que son papás pueden cuidar a los bebés.			
	Los papás pueden cuidar a los bebés igual que las mamás.			
	El papel más importante de las mamás es cuidar su hogar.			
	Las niñas por ser mujeres hacen mejor el quehacer de la casa.			
	Los niños hombres no pueden lavar el baño.			
	No es bueno que los niños hombres barran.			

	Las mamás pueden trabajar para llevar dinero a la casa			
	Los niños hombres pueden cuidar a sus hermanitos bebés			
Lo que los niños y niñas podemos hacer		A	N	D
	Las niñas y los niños podemos elegir en qué trabajar en el futuro.			
	Las niñas y los niños podemos jugar cualquier deporte.			
	Los niños podemos jugar con muñecos a ser papás.			
	Todos los juegos los pueden jugar todas las personas.			
	Los niños no juegan con muñecas			
	A las niñas no les gusta el futbol			
	Las niñas no pueden estudiar para construir casas.			
	Las muñecas son solo para las niñas.			
	Los cuentos de princesas no los leen los niños.			
	Los niños no pueden ser enfermeros.			
La violencia		A	N	D
	Aunque alguien (niña o niño) me moleste no debo responder con golpes.			
	Nadie merece ser maltratado.			
	Las personas nunca deben golpearse.			
	Nunca debo pelearme.			
	Está bien que un papá le pegue a la mamá cuando ella no hace lo que él le dice.			
	Si alguien me insulta, voy a defenderme con golpes si es necesario.			

	Hay ocasiones en que las niñas merecen ser golpeadas.			
	Hay ocasiones en que algunos niños merecen ser golpeados.			
	Las niñas no se pelean a golpes.			

Apéndice 5.

Escala Infantil de Percepción de Roles de Género

¿Cómo somos los niños y las niñas?

Sexo: Hombre () Mujer ()

Edad _____

¿En qué año de escuela estás? _____

Nombre de tu escuela: _____

¿Nombre de tu profesor o profesora?

¿En qué lugar naciste? _____

¿En qué lugar vives actualmente? _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente el siguiente cuestionario contestando de la mejor manera posible

1. ¿Cómo está conformada tu familia? Marca con una X dentro del paréntesis de todas las personas con las que vives bajo el mismo techo.
 - a. () Papá
 - b. () Mamá
 - c. () Hermana(s)
 - d. () Hermano(s)
 - e. () Nuevo esposo de mi mamá
 - f. () Nueva esposa de mi papá
 - g. () Tíos
 - h. () Tías
 - i. () Primos
 - j. () Primas
 - k. () Abuelo
 - l. () Abuela

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con LOS HOMBRES Y LAS MUJERES. Dibuja un círculo alrededor de quien tú consideres que aplique mejor cada frase.

¿Niños y niñas somos iguales?				
		Mujer/niña	Ambos	Hombre/niño
1	Es quien tiene derechos			
2	Debe respetar a los demás			
3	Es quien puede conseguir cualquier trabajo			
4	Tiene derecho a la educación			
5	Tiene derecho a la salud			
6	Tiene derecho a jugar			
7	Si se enferma puede ir a cualquier hospital			
8	Tiene derecho a le traten con respeto			
9	Sabe cuidar a los bebés			
10	Es quien puede lavar los trastes			
11	Puede trabajar para mantener a su familia			
12	Es quien puede limpiar la casa			
13	Educa a sus hijos e hijas			
14	Puede preparar la comida			
15	Puede jugar con muñecos			

16	Puede jugar futbol			
17	Lee cuentos de princesas			
18	Puede estudiar en ingeniería			
19	Es quien puede estudiar medicina			
20	Es quien puede hacer deportes			
21	Es a quien le puede gustar jugar a la comida			
22	Es quien juega a la casita			
23	Es a quien no le gusta golpear			
24	Es quien evita pelearse			
25	Prefiere hablar antes que golpear			
26	Evita las peleas			
27	Busca ayuda cuando le molestan			
28	Resuelve los problemas sin pelearse			

Apéndice 6.

Taller “CUENTOS PARA LA IGUALDAD”
Lic. Psic. José Osvaldo Olivares Herrera

Dra. Maria Elena Rivera Heredia

Objetivo general del taller: Promover actitudes igualitarias en los y las participantes en torno a la corresponsabilidad familiar, la libertad de decisión y la no justificación de la violencia mediante actividades narrativas que usen como herramienta principal el cuento infantil.

Objetivo de cada sesión:

- ✓ Sesión 1. Encuadre y evaluación inicial.
- ✓ Sesión 2. Inducción a los cuentos. Introducir los conceptos generales y la estructura de los cuentos con los y las participantes.
- ✓ Sesiones 3 y 4. Fomentar la actitud de **corresponsabilidad familiar**, entendiendo esta actitud como la aprobación del reparto equitativo de las tareas domésticas, del soporte económico y del cuidado de los miembros del hogar.
- ✓ Sesiones 5 y 6. Fomentar la actitud de **libertad de decisión y desarrollo personal**, entendiendo esta actitud como la aceptación de la libertad de decisión sobre distintos objetos sociales, por ejemplo, los juegos, las actividades de esparcimiento y la elección de una profesión y proyecto de vida.
- ✓ Sesiones 7 y 8. Fomentar la actitud de **no justificación de la violencia**, entendiendo esta actitud como el rechazo a la violencia al considerarse injustificable.
- ✓ Sesión 9 Y 10. Evaluación final y cierre del taller.

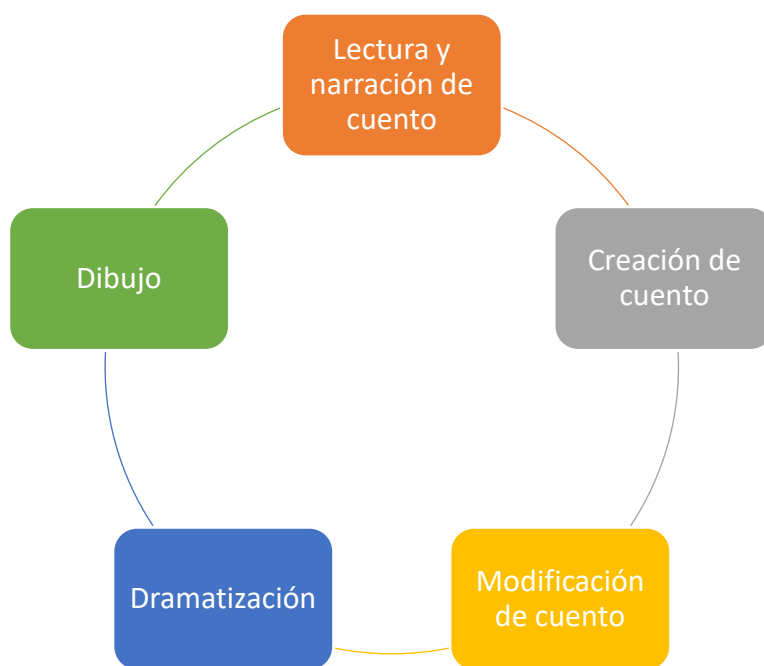
Número de facilitadores: 3. Las sesiones serán impartidas por el titular de la investigación, colaboradores/as estudiantes de la licenciatura de psicología y estudiantes de artes.

Número de sesiones: 10

Duración de cada sesión: 1 hora

Tipología de actividades:

El tipo de actividad estará alternado durante las sesiones con la finalidad de lograr una diversidad de actividades que mantengan el interés y motivación de los y las participantes.



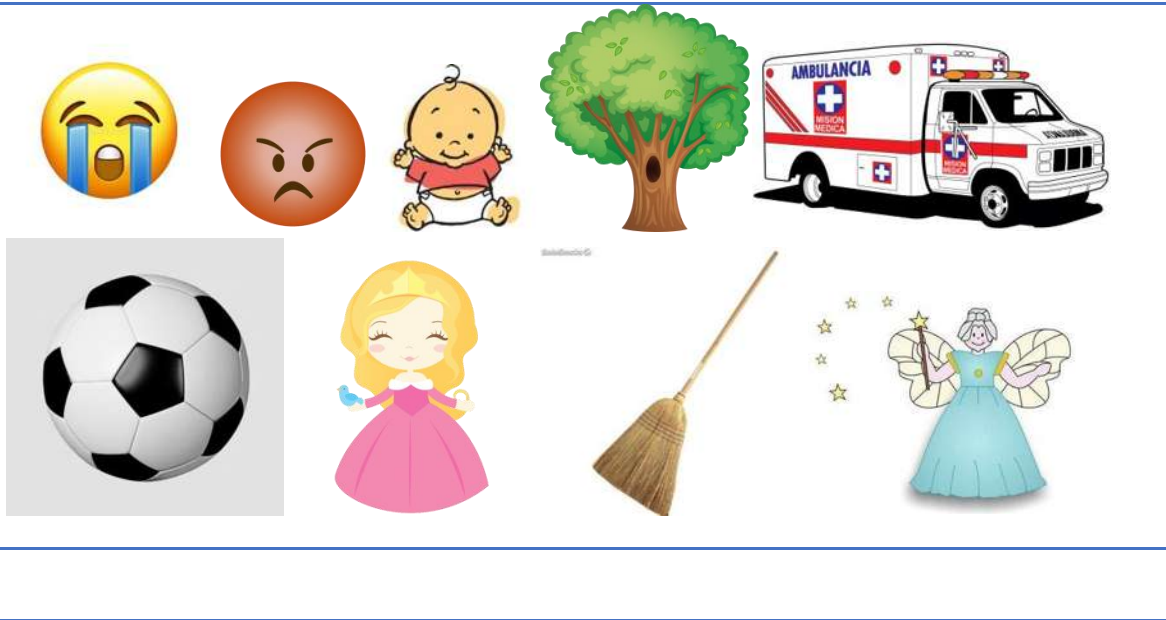
Tipología de actividades

1. **Lectura/narración de cuento.** Este tipo de actividad se caracteriza por la lectura o narración del cuento por parte del facilitador o facilitadora. La narración se realiza sin interrupciones acompañándola de gestos, con entonación y tono adecuado y enfatizando aquellas palabras más significativas del cuento. Mientras se realiza la actividad se reproduce la música seleccionada.
2. **Creación de cuento.** En estas actividades los y las participantes son quienes crean el cuento, lo escriben y/o lo narran, ya sea individualmente o colectivamente. Antes se debe explicar la estructura del cuento (principio, intermedio, final) por parte del facilitador o facilitadora.
3. **Modificación de cuento.** A partir de un cuento narrado por el facilitador, o leído, los y las participantes hacen modificaciones a algunos de sus elementos estructurales (modificación del final, por ejemplo), y/o de los personajes.

4. **Dramatización.** La narración del cuento, en este tipo de actividad, se hace por los y las participantes, tomando ellos el rol de narrador o de personajes.
5. **Dibujo.** El cuento se plasma de manera gráfica dibujando las escenas, los personajes y en algunas ocasiones los diálogos. Esta actividad es individual.

Sesión 1. Encuadre

Nombre: Presentación	Tipo:	Material: etiquetas adhesivas, plumones. Tarjetas con objetos.
Objetivo: Presentar a los facilitadores y los/as participantes.		
Descripción Cada persona deberá decir su nombre y cómo le gusta que le digan mientras inventa una parte de un cuento que se irá construyendo de manera grupal incluyendo en la trama la imagen que al azar tomarán de las tarjetas de objetos. Los facilitadores comienzan a manera de modelaje. Por ejemplo “Ni nombre es Osvaldo y me gusta que me digan Os, y les contaré la historia de una familia compuesta por la mamá, el papá, la hija mayor y el hijo menor, un día la mamá les dijo a sus hijos que...” después el segundo facilitador tomará una tarjeta, dirá su nombre y continuará la historia incluyendo la imagen de la tarjeta y procurando terminar con una frase que de pie a continuar con la historia. Actividades previas: Los facilitadores les entregarán a los/as asistentes una tarjeta adhesiva y un plumón para que escriban su nombre y se lo peguen en el pecho. Actividad de comprensión después de la narración: ➤		
Evaluación: registro del cuento grupal.		



Nombre: termina el Tipo: Narración
cuento

Material: Cuento
“Cambios” de Anthony
Browne

Objetivo: Dar final a una historia que habla de la llegada de un miembro nuevo a la familia y analizar las actitudes referentes al cuidado de los miembros del hogar.

Descripción

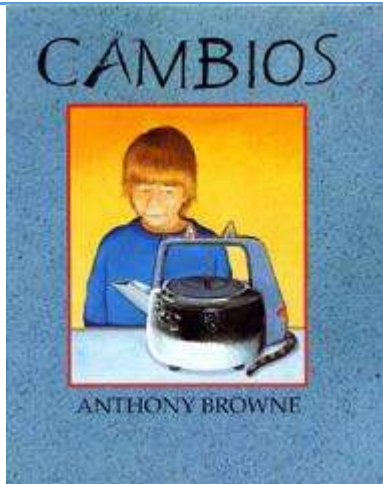
El facilitador narrará el cuento “Cambios” mientras muestra las imágenes. Al finalizar la narración se le pedirá a los/as asistentes que en una hoja de papel escriban un final de la historia y hagan un dibujo al respecto.

Actividades previas:

Actividad de comprensión después de la narración:



Evaluación: finales redactados por los/as asistentes y sus dibujos.



Sesión 2. Inducción

Nombre: "Las gotitas y el arcoíris"	Tipo: lectura/narración de cuento	Material: láminas impresas "Las gotitas y el arcoíris" de Eunice Braido. Música de relajación.
-------------------------------------	-----------------------------------	---

Objetivo: introducir al concepto de cuento, así como las partes que lo componen.

Descripción: la lectura/narración del cuento se realizará sin interrupciones acompañándolo de gestos, con entonación y tono adecuado y enfatizando aquellas palabras más significativas del cuento. Mientras se realiza la actividad se reproduce la música seleccionada.

Actividades previas:

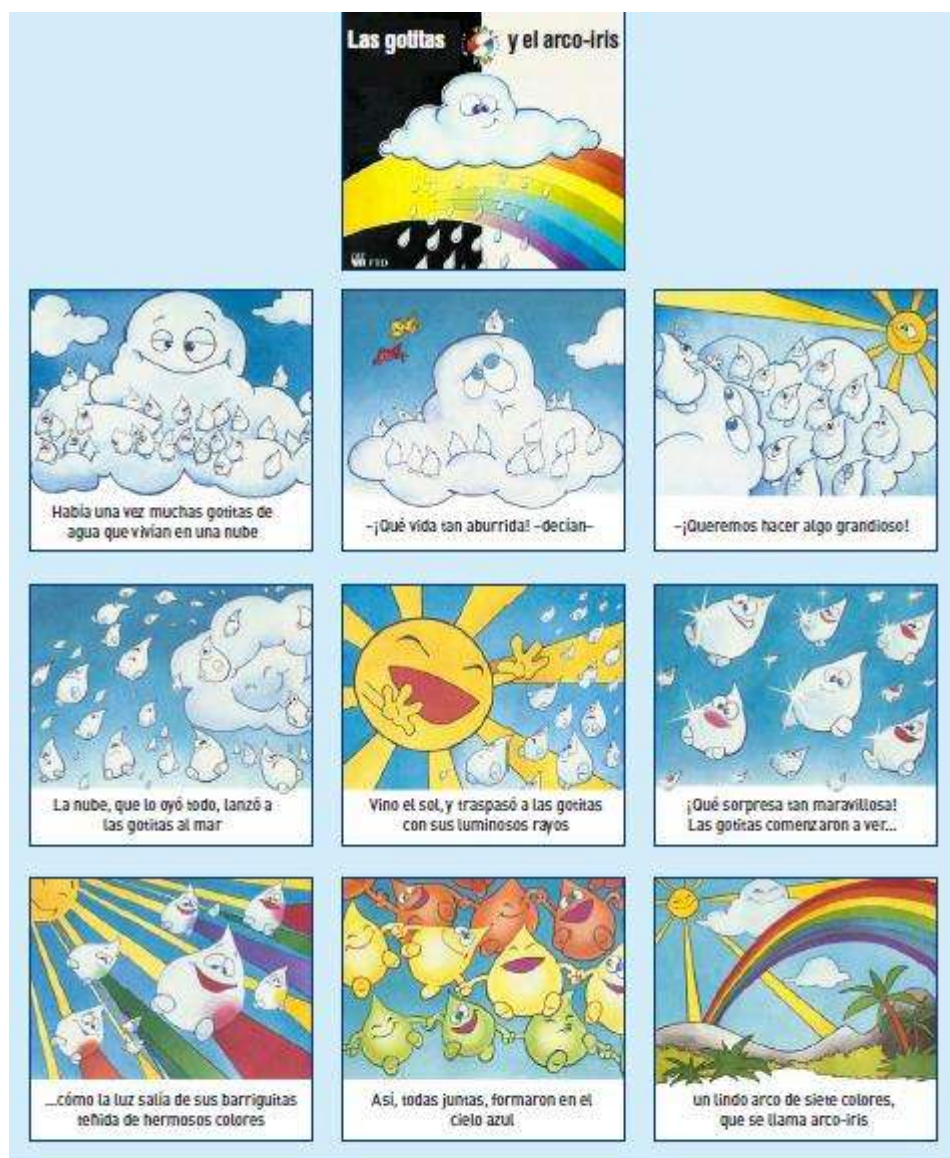
- Presentación del cuento: título, autora, portada, ilustraciones...
- Jugar con el cuento: dialogar con el alumnado acerca de cómo creen que será el argumento del cuento, cuantos personajes intervendrán, jugar con el título.

Actividad de comprensión después de la narración: hacer a los/as alumnas las siguientes preguntas.

- ¿Dónde vivían las gotitas?
- ¿Qué les pasaba a las gotitas?
- ¿Qué ocurrió cuando la nube lanzó las gotitas de agua?
- ¿Cómo participaron en el arco-iris?
- ¿Podía el sol formar el arco-iris en el cielo, por sí mismo? ¿Y las gotitas solas?

Evaluación: se toma nota de las respuestas de los y las niñas.

Anexos



"Las gotitas y el arco-iris" Eunice Braido

--

Nombre: Dibujando una profesión Tipo: Dibujo

Material: Hojas blancas, lápices y lápices de colores.

Objetivo: Conocer la percepción de género en el ejercicio de determinadas profesiones.

Descripción: De manera individual los y las participantes harán dibujos sobre personas que se dedican a ciertas profesiones, después de las siguientes consignas; “Dibuja a una persona que se dedique a construir casas (ingeniería)”, “Dibuja a alguien que su trabajo sea curar a la gente (medicina/enfermería)”, “Dibuja a una persona que se dedique a enseñar en la escuela (educación)”, “Dibuja a alguien que su trabajo sea viajar al espacio (astronomía)”.

El o la facilitadora tendrá cuidado de no sugerir el sexo de los dibujos por lo que la consigna debe de ser neutra, y ante preguntas respecto a la manera de dibujar responderá “como tú quieras”.

Actividades previas: Se sugiere no hacer ninguna actividad previa de sensibilización ya que la finalidad de la actividad es conocer la percepción que han estado formando mediante sus experiencias cotidianas.

Actividad de comprensión después de la narración:

- Después de tomar algunos dibujos y pedirle a sus creadores que hablen de ellos se cuestiona la posibilidad de que personas del sexo contrario al dibujado pudieran desempeñar esa misma profesión.

Evaluación: Fotos de los dibujos.

--

--

Sesión 3 y 4. Corresponsabilidad familiar

Nombre: “Todos y todas podemos cooperar” Tipo: lectura/narración de cuento. Material: cuento “El libro de los cerdos” de Anthony Brown.

Música relajante.

Objetivo: reflexionar sobre la importancia de la cooperación en las labores del hogar de manera equitativa.

Cuestionar los roles asignados a hombres y mujeres sobre las labores domésticas y el soporte económico.

Descripción: la lectura/narración del cuento se realizará sin interrupciones acompañándolo de gestos, con entonación y tono adecuado y enfatizando aquellas palabras más significativas del cuento. Mientras se realiza la actividad se reproduce la música seleccionada.

Actividades previas:

- Presentación del cuento: título, autor, portada, ilustraciones...
- Jugar con el cuento: dialogar con el alumnado acerca de cómo creen que será el argumento del cuento, cuantos personajes intervendrán, jugar con el título.

Actividad de comprensión después de la narración:

- ¿A qué se dedicaba el señor de la Cerda y la señora de la Cerda?
- ¿Por qué desapareció la mamá?
- ¿Por qué se volvieron cerdos el papá y los hijos?
- ¿Por qué volvieron a ser humanos al final?
- ¿Qué aprendieron el papá y los hijos?
- ¿Qué aprendió la mamá?

Actividad de reflexión:

1. Se les entrega a cada participante varios postits en forma de cara de cierto color para los niños y otro color para las niñas.
2. Se divide el pizarrón en varios cuadrantes en los que cada uno representará una labor doméstica o labor de soporte económico (lavar los trastes, barrer, trapear, tender las camas, cuidar bebés, trabajar para ganar dinero, etc.)
3. Se le pide a cada participante que pegue un postit en dentro de la actividad que realiza o puede realizar en casa.
4. Se reflexiona acerca del porqué algunas actividades tienen más postits de un solo color que otro, se invita a poner igual cantidad de postits de ambos colores en cada actividad.

Evaluación: fotografías del antes y después del pizarrón.

Anexo:



Cuento no completo.

Nombre: Las labores del hogar	Tipo: Dibujo y creación de cuento	Material: Viñetas impresas para cada participante, lápices de colores, hojas blancas para cada participante.
Objetivo: Discutir los papeles desempeñados en el ámbito familiar y social, en base a las responsabilidades de las personas.		
Descripción Cada participante colorea cada una de las viñetas y construye un cuento sobre lo que se le ocurra que pase en los dibujos. Actividades previas: Se debate con los participantes las siguientes cuestiones: • ¿Cuál es la responsabilidad de cada miembro de tu familia en casa • ¿Es igual de importante lo que realiza papá y lo que realiza mamá? • ¿Tienes tú asignada alguna responsabilidad en casa? • Si tienes hermanos o hermanas ¿Tienen también asignadas responsabilidades? ¿Cuáles? Actividad de comprensión después de la narración: ➤ Después de leer algunos cuentos en voz alta se habla sobre la importancia de la repartición equitativa de las responsabilidades en el hogar. Evaluación: Dibujos de los participantes.		

Fregar los platos



Lavar la ropa



Bañar a los pequeños y pequeñas



Hacer la comida



Poner la mesa



Limpiar la casa



Fuente: el alma de los cuentos.

Sesión 5 y 6. Libertad de decisión

Nombre: títeres de profesiones.

de Tipo: creación de cuento y dramatización.

Material: muñecos de vestir. Trajes, accesorios y herramientas.

Objetivo: reconocer que toda las actividades humanas puede ser realizadas tanto por hombres como por mujeres.

Descripción: en pequeños grupos se les entrega un juego de muñecos pegados a un palito para poder ser manipulados, así como los trajes, accesorios y herramientas.

Los facilitadores contarán un pequeño cuento utilizando los muñecos como títeres con la finalidad de modelar.

Cada equipo debe crear un cuento en donde los personajes principales tengan una profesión y deberá presentarlo usando los muñecos como títeres.

Actividad de reflexión previa:

1. En un cartel pegado en el pizarrón, con imágenes de distintas profesiones, se le pregunta a los niños y niñas sobre cada una y si corresponde a solo un sexo en particular, se escribe la palabra “hombres” o “mujeres” debajo de cada profesión dependiendo de la respuesta de los niños y niñas.
2. Se promueve la reflexión con preguntas como “¿Una mujer puede ser mecánica?”, “¿Un hombre puede ser enfermero?”, “Si una mujer quiere ser ingeniera, ¿puede lograrlo?”. Al final de la reflexión cada profesión en el pizarrón deberá tener escritas ambas palabras “hombres y mujeres”

Evaluación: Grabación en audio y video de cada historia.



Nombre: Ni rosa ni azul

Tipo: Lectura / narración de cuento.

Material: Cuento “Rosa caramelo” impreso o digital. Proyector.

Objetivo: Identificar la importancia de la socialización en la construcción de los rasgos identitarios de género y reflexionar sobre si debe haber una diferencia en los juegos, en la manera de vestir, en los sitios donde se encuentren unas y otros, etc. Además, se pretende contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico que permita analizar los estereotipos sexistas.

Descripción

En esta actividad se narra el cuento “Rosa Caramelo” de Adela Turín y Nella Bosnia. Si es posible se proyecta el cuento narrado con sus ilustraciones originales.

Actividades previas:

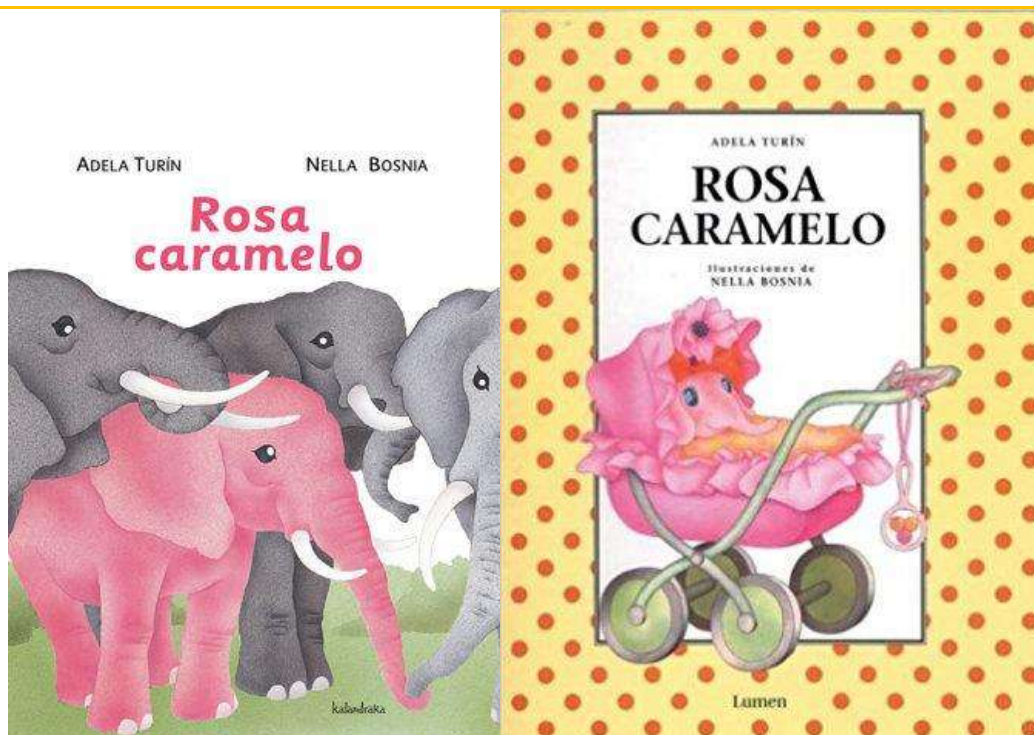
- Se muestra la portada y título del cuento y se hacen las siguientes preguntas a los/as asistentes:
- ¿De qué creen que trata esta historia? ¿Creen que es un cuento para niños o para niñas? ¿Qué cosas les hace pensar que es para niños o para niñas?

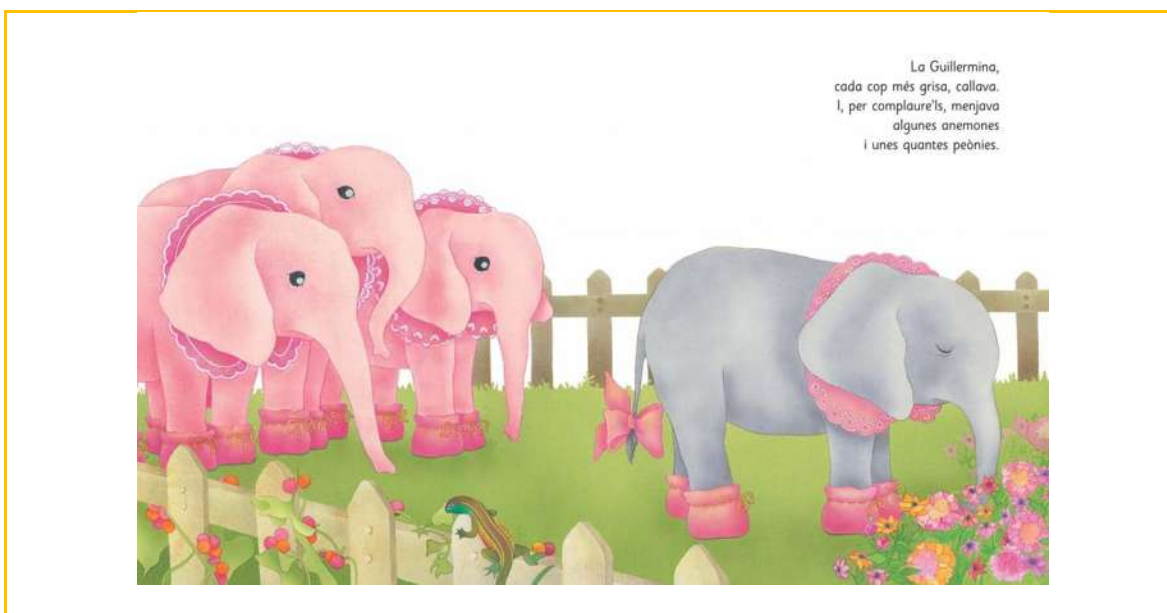
Actividad de comprensión después de la narración:

- Terminando el cuento se harán de nuevo un turno de preguntas para generar un debate: ¿Crees que Margarita es diferente del resto de las elefantas? ¿Crees que ella estaba triste por querer ser rosa o porque sus padres estaban tristes y la regañaban si no lo era? ¿Crees que las amigas de Margarita querían que ella también fuera rosa? ¿Crees que Margarita fue valiente? ¿Por qué? ¿Esperabas este final?
- ¿Crees que hombres y mujeres están desarrollando las mismas actividades? ¿Crees que ellos y ellas hacen las mismas actividades que hacen tu papá y tu mamá? ¿Qué es lo que más te gusta de las personas de los anuncios y qué te gusta menos? ¿Qué te gustaría ser cuando seas mayor? ¿Crees que debemos ser de una manera determinada para desarrollar ese trabajo?

Evaluación: Registro de respuestas verbales de los/as asistentes.

<https://www.youtube.com/watch?v=qgJx-a09dT8>





Nombre: Llegar a ser

Tipo: Lectura / narración
de cuento, y creación de
cuento

Material: Libro "Cuentos
de buenas noches para
niñas rebeldes" de Elena
Favilli y Francesca
Cavallo. Memorama con
imágenes de mujeres del
libro

Objetivo: Reflexionar sobre la posibilidad el ejercicio y cumplimiento de los
sueños y metas futuras a pesar de las imposiciones sociales y los obstáculos.

Actividades previas:

- Utilizando el memorama se realiza un juego grupal en el que cada integrante tiene una carta que no podrán ver hasta que el o la facilitadora lo indique. Una vez que todos/as tengan su carta, se cuenta hasta tres, se voltea la carta y cada quien buscará a la persona que tiene el par, una vez que se encuentren elegirán un lugar para sentarse juntos y levantarán la mano para indicar que lo han conseguido.

Actividad de narración:

- Terminando el memorama grupal, las primeras parejas que lograron encontrarse elegirán al personaje del cual quieren escuchar su historia.
- El o la facilitadora explicará que las historias que contarán tratan sobre la vida de mujeres que han logrado cosas importantes para el desarrollo de los seres humanos, pero que no son muy conocidas.
- Se leerá en voz alta la historia de los personajes elegidos y después de cada historia se harán preguntas para ser contestadas de manera voluntaria sobre aspectos como: los sueños que tenía el personaje, las dificultades con las que se topó para conseguirlos, la manera en que pudo sobrepasar los obstáculos, etc.

Actividad después de la narración:

- Una vez que se leen los cuentos que el tiempo de la sesión lo permita, se le pide a los y las participantes que en una hoja en blanco escriban una historia sobre sí mismos/as, imaginando que ya son grandes y han conseguido cumplir sus sueños.

Evaluación: Cuentos escritos





Sesión 7 y 8. No violencia

Nombre: Dragones y Tipo: Dramatización y Material: Mascaras de gigantes lectura/narración dragones y gigantes.

Objetivo: Discutir sobre las relaciones violentas entre personas y la manera en que se puede mejorar la convivencia entre ellas.

Descripción

El cuento ser narrado por el facilitador. Dos participantes voluntarios representarán con movimientos y mímica las escenas narradas mientras máscaras de cada uno de los personajes (el dragón y el gigante).

Actividades previas:

Se muestran imágenes por separado de dragones y gigantes, y se discuten las siguientes preguntas:

- ¿Cómo creen que se llevaban los gigantes y los dragones?
- ¿Crees que les gustaba pelearse entre ellos?

Actividad de comprensión después de la narración:

- Se habla sobre la importancia del respeto, la convivencia armónica y la no justificación de la violencia entre las personas. Se puede partir de las siguientes preguntas:
- ¿Por qué el gigante Yonk le hizo una propuesta diferente a su dragón esclavo?
- ¿Por qué ya no quería seguir maltratando al dragón el gigante Yonk?
- ¿Qué ganaron después de haber cumplido ambos su promesa?

Evaluación: Registro de las respuestas verbales de los participantes.

Cuento: "Una paz casi imposible" de Pedro Pablo Sacristan.

Gigantes y dragones eran enemigos desde siempre. Pero habían aprendido mucho. Ya no eran tan tontos de montar guerras con terribles batallas en las que morían miles de ellos. Ahora lo arreglaban cada año jugando partidas de bolos. Un gigante contra un dragón. Quien perdía se convertía en esclavo del ganador. Si un dragón ganaba tendría un musculoso gigante para todas las tareas pesadas. Si lo hacía el gigante, tendría vuelos y fuego gratis para todo un año.

Así habían evitado las muertes, pero cada vez se odiaban más. Cada año los ganadores eran más crueles con los perdedores, para vengarse por las veces que habían perdido. Llegó un momento en que ya no querían ganar su partida de bolos. Lo que querían era no perderla.

Y el que más miedo tenía era el gigante Yonk, el mejor jugador de bolos. Nunca había perdido. Muchos dragones habían sido sus esclavos, y se morían de ganas por verle perder y poder vengarse. Por eso Yonk tenía tanto miedo de perder. Especialmente desde la partida del último año, cuando falló la primera tirada de su vida. Y decidió cambiar algo.

Al año siguiente volvió a ganar. Cuando llegó a su casa con su dragón esclavo este esperaba el peor de los tratos, pero Yonk le hizo una propuesta muy diferente.

- Este año no serás mi esclavo. Solo jugaremos a los bolos y te enseñaré todos mis secretos. Pero debes prometerme una cosa: cuando ganes tu partida el año que viene, no maltratarás a tu gigante. Harás lo mismo que estoy haciendo yo contigo.

El dragón aceptó encantado. Yonk cumplió su promesa: pasó el año sin volar ni calentarse. También cumplió el dragón, y desde entonces ambos hicieron lo mismo cada año. La idea de Yonk se extendió tanto que en unos pocos años ya eran muchos los gigantes y dragones que se pasaban el día jugando a los

bolos, olvidándose de las luchas y los malos tratos, tratándose más como compañeros de juegos que como enemigos.

Mucho tiempo después Yonk perdió su primera partida. Pero para entonces ya no tenía miedo de perder, porque había sido él quien, renunciando a esclavizar a sus dragones, había terminado con su odio, sembrando la primera semilla de aquella paz casi imposible entre gigantes y dragones.

Nombre: El monstruo	Tipo: Dramatización	Material:
		Audio cuento “El monstruo” de Daniel Martín y Ramón Trigo. Hoja blanca y lápices de colores para cada participante (opcional). Bocinas.
Objetivo: Reflexionar sobre la violencia dentro de la familia y discutir sobre la importancia del respeto y amor entre los miembros del hogar.		
Descripción		
El cuento se relata por dos facilitadores quienes tomarán el papel de cada uno de los hermanos. Otros dos facilitadores (o participantes) adoptará el papel del monstruo y la madre y representarán con mímica las escenas relatadas.		
Cada vez que se mencione la aparición o conducta del monstruo se emite la grabación de sonidos monstruosos.		
Actividades previas:		
Actividad de comprensión después de la narración:		

Se puede proponer el dibujo de “un monstruo” aunque no es obligatorio para el objetivo de la actividad.

Se promoverá la reflexión en torno a las familias que sufren violencia mediante las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el monstruo?
- ¿Por qué se comporta de esa manera el monstruo?
- ¿Hacía bien el monstruo? ¿Por qué?
- ¿Por qué se fue el monstruo?

Se espera lograr las siguientes reflexiones:

- La violencia afecta a todos los miembros de la casa.
- La violencia no se permite ni se justifica.
- El empoderamiento y cariño propio son importantes para salir de las situaciones de violencia.

Evaluación: Registro de las respuestas verbales de los participantes.

<https://www.youtube.com/watch?v=nIKGqWqHVkQ>





Sesión 9 y 10. Evaluación final y cierre de taller.

Nombre: Dibujando una profesión

Tipo: Dibujo

Material: Hojas blancas, lápices y lápices de colores.

Objetivo: Conocer la percepción de género en el ejercicio de determinadas profesiones.

Descripción: De manera individual los y las participantes harán dibujos sobre personas que se dedican a ciertas profesiones, después de las siguientes consignas; “Dibuja a una persona que se dedique a construir casas (ingeniería)”, “Dibuja a alguien que su trabajo sea curar a la gente (medicina/enfermería)”, “Dibuja a una persona que se dedique a enseñar en la escuela (educación)”, “Dibuja a alguien que su trabajo sea viajar al espacio (astronomía)”.

El o la facilitadora tendrá cuidado de no sugerir el sexo de los dibujos por lo que la consigna debe de ser neutra, y ante preguntas respecto a la manera de dibujar responderá “como tú quieras”.

Actividad de comprensión después de la narración:

- Después de tomar algunos dibujos y pedirle a sus creadores que hablen de ellos se cuestiona la posibilidad de que personas del sexo contrario al dibujado pudieran desempeñar esa misma profesión.

Evaluación: Fotos de los dibujos.

Nombre: Cierre del taller	Tipo: Dibujo	Material: hojas blancas, lápices, colores.
Objetivo: Conocer la impresión de los y las participantes respecto al taller		
Descripción: A cada participante del taller se le proporciona una hoja blanca, lápiz y colores y se le pide lo siguiente: ➤ Escribe lo que más te haya gustado del taller. ➤ Escribe lo que no te haya gustado tanto. ➤ Realiza un dibujo sobre algo que te haya gustado del taller.		
Evaluación: Dibujos y textos de los y las participantes.		

Apéndice 7.

Carta de consentimiento informado

Morelia, Michoacán. A ____ de _____ del 2018

Por medio de la presente YO _____ autorizo la participación de mi hijo(a) _____ en el taller "Cuentos para la igualdad" producto de la investigación a cargo del Maestrante en Psicología José Osvaldo Olivares Herrera. Manifiesto que entiendo el objetivo de este estudio, el cual es promover actitudes de igualdad en niños y niñas mediante el uso del cuento infantil.

Declaro que me ha sido explicada la participación que tendrá mi hijo(a). La cual será participar en las diez sesiones que componen el taller dentro del horario e instalaciones escolares durante el mes de mayo y primera mitad de junio además de contestar dos cuestionarios sobre actitudes de género y percepción de roles de género. Los datos que proporcione serán confidenciales y mi hijo(a) no será identificado con su nombre, por ello, los resultados individuales no me serán entregados al finalizar el proyecto.

Por otro lado, me han informado que la publicación de resultados de la investigación se realizará de forma general (por lo que no se presentarán resultados individuales). Entiendo que la participación de mi hijo(a) no conlleva ningún riesgo, y el beneficio que recibirá es el desarrollo de actitudes y valores que le permitan relacionarse de manera más armónica con las personas con quien se rodea. Además estoy en el entendido que tanto yo como mi hijo(a) tenemos el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento, sin necesidad de explicarlo o justificarlo.

NOMBRE Y FIRMA DEL PADRE/MADRE O TUTOR: _____ NOMBRE DEL ALUMNO(A): _____ FECHA DE NACIMIENTO DEL ALUMNO(A): _____ - _____ - _____ (día-mes-año)

Dudas sobre este taller puede contactarse a: celular 443 347 6892 O al correo oswaldo_1512@hotmail.com con José Osvaldo Olivares Herrera.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Morelia, Michoacán. A ____ de _____ del 2018

Por medio de la presente YO _____ autorizo la participación de mi hijo(a) _____ en el taller "Cuentos para la igualdad" producto de la investigación a cargo del Maestrante en Psicología José Osvaldo Olivares Herrera. Manifiesto que entiendo el objetivo de este estudio, el cual promover actitudes de igualdad en niños y niñas mediante el uso del cuento infantil.

Declaro que me ha sido explicada la participación que tendrá mi hijo(a). La cual será participar en las diez sesiones que componen el taller dentro del horario e instalaciones escolares durante el mes de mayo y primera mitad de junio además de contestar dos cuestionarios sobre actitudes de género y percepción de roles de género. Los datos que proporcione serán confidenciales y mi hijo(a) no será identificado con su nombre, por ello, los resultados individuales no me serán entregados al finalizar el proyecto.

Por otro lado, me han informado que la publicación de resultados de la investigación se realizará de forma general (por lo que no se presentarán resultados individuales). Entiendo que la participación de mi hijo(a) no conlleva ningún riesgo, y el beneficio que recibirá es el desarrollo de actitudes y valores que le permitan relacionarse de manera más armónica con las personas con quien se rodea. Además estoy en el entendido que tanto yo como mi hijo(a) tenemos el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento, sin necesidad de explicarlo o justificarlo.

NOMBRE Y FIRMA DEL PADRE/MADRE O TUTOR: _____ NOMBRE DEL ALUMNO(A): _____ FECHA DE NACIMIENTO DEL ALUMNO(A): _____ - _____ - _____ (día-mes-año)

Dudas sobre este taller puede contactarse a: celular 443 347 6892 O al correo oswaldo_1512@hotmail.com con José Osvaldo Olivares Herrera.