



**ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN CÓMICS
INFANTILES: REPERCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO
INFANTIL**

Universidad de Sevilla. Facultad de CC. de la Educación

Titulación: Grado en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado (TFG)

Autora: Zaira Román Valderas

Tutor: Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez

Curso académico: 2019/2020

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
Palabras clave.....	1
ABSTRACT.....	1
Keywords.....	2
INTRODUCCIÓN.....	2
1. JUSTIFICACIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	5
3. PLANTEAMIENTO Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO.....	6
4. MARCO TEÓRICO.....	7
4.1. Coeducación y estereotipos de género: retos pedagógicos de la escuela infantil actual.....	7
4.1.1. Coeducación: definición, principios y características.....	7
4.1.2. Estereotipos de género: conceptualización, tipología y dimensiones.....	9
4.1.3. Coeducar y eliminar estereotipos de género: situación actual, metas y perspectivas de futuro.....	14
4.2. El cómic en Educación Infantil.....	18
4.2.1. El cómic: definición, caracterización y particularidades.....	18
4.2.2. Potencialidades pedagógicas del cómic para la transmisión de valores y modelos educativos.....	22
4.2.3. El uso del cómic como recurso didáctico en Educación Infantil.....	24
4.3. Cómics actuales en el aula de Educación Infantil.....	29
4.3.1. Modelos y contramodelos de cómics para coeducar en Educación Infantil.....	29
4.3.2. Propuestas, sugerencias y aspectos a tener en cuenta para usar el cómic con fines coeducativos.....	41
4.3.3. Ejemplos de buenas prácticas didácticas del uso del cómic en educación.....	44
5. DISEÑO Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	49

6. INSTRUMENTOS Y RECOGIDA DE DATOS.....	53
7. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	56
8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	78
9. CONCLUSIONES.....	81
10. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	84
BIBLIOGRAFÍA.....	86
ANEXOS.....	89

RESUMEN

La sociedad progresa constantemente, acompañada de todos los ámbitos que la componen. La educación, uno de ellos, ha experimentado cambios significativos como la implantación de políticas que defienden la igualdad social (Martínez Álvarez et al., 2013), modificándose y configurándose como la conocemos en la actualidad e intentando dar respuesta, entre otras, a la necesidad de combatir la desigualdad de género utilizando metodologías y recursos adecuados. El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en analizar el contenido de cómics infantiles determinando qué beneficios aportan, sus posibilidades dentro del aula y cómo responden a los objetivos coeducativos perseguidos, considerándolo un recurso innovador favorecedor de numerosos aprendizajes donde el alumno/a ejerce el papel de lector y creador (Segovia Aguilar, 2010). Además, veremos cómo influye este medio en el alumnado, los valores que transmite y la posibilidad de implantarlos dentro del aula como recurso didáctico y polivalente, sin olvidar que son creados por autores/as que viven dentro de una sociedad con ideas y costumbres propias, quedando las creencias y pensamientos inevitablemente reflejados en el producto final (Saraiva Mendes, 1991). Todo ello, con el fin de encontrar formas diferentes y significativas que aseguren un proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo.

Palabras clave: coeducación, infantil, cómic, género, sexismo.

ABSTRACT

Society is constantly progressing, accompanied by all the areas that make up it. Education, one of them, has undergone significant changes such as the implementation of policies that advocate social equality (Martínez Álvarez et al., 2013), changing and configuring itself as we know it today and trying to respond, among others, to the need to combat gender inequality using appropriate methodologies and resources. This End-of-Grade Work focuses on analyzing the content of children's comics by determining what benefits they bring, their possibilities within the classroom, and how they respond to the co-educational goals pursued, considering it an innovative resource that favors numerous learnings where the student exercises the role of reader and creator (Segovia Aguilar, 2010). In addition, we will see how this medium influences the students, the values it transmits and the possibility of implanting them within the classroom as a teaching and multipurpose resource, not forgetting that they are created by authors who live within a society with their own ideas and customs, leaving the beliefs and thoughts inevitably reflected in the final product (Saraiva Mendes, 1991). All this, in order to find different and significant ways that ensure a co-educational teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

Mediante la realización de este trabajo se busca poner en valor y dar visibilidad al cómic infantil como recurso coeducativo, motivador y dinámico. Desde su aparición y durante todo su recorrido los cómics han sido creados a partir de una ideología concreta con el fin de informar y entretener a un público diverso, influyendo en la formación y educación de todos/as sus lectores/as, incluidos niños y niñas en las primeras fases del crecimiento (Saraiva Mendes, 1991). A pesar de poseer infinidad de posibilidades educativas y ser considerado cada vez más un género de lectura como otro cualquiera, son pocos los/as docentes que apuestan por incluirlo dentro de sus aulas, entre otros motivos porque desconocen las potencialidades de su uso didáctico. En un principio, fueron muchos los países que confirmaron los efectos negativos que aportaba la lectura de cómics a niños y niñas, dificultando su inclusión dentro del panorama educativo. Su aparición en las programaciones didácticas francesas supuso su reconocimiento como medio educativo útil y comenzó a ser valorado y tenido en cuenta en las escuelas (Paré y Soto Pallarés, 2017). Una vez comprobada su eficacia como recurso pedagógico se hizo preciso comprobar si se adaptaba al pensamiento coeducativo actual, cuya investigación nos permitió constatar la posibilidad de implantarlos como recurso coeducativo dentro de las aulas de Infantil, aportando a los aprendizajes un carácter motivador e innovador y permitiendo al alumnado la adquisición de diferentes habilidades, como la comprensión de secuencias lógicas, la diferenciación entre datos principales y secundarios o la introducción en la lectura y escritura (Rodríguez Diéguez, 1988; cit. en Viviana et al., 2011). Para ello, ha sido necesario conocer cuál es el pensamiento coeducativo actual, además de determinar qué prácticas son adecuadas o cuáles deben ser evitadas y definir cómo deben ser seleccionados y empleados los cómics que utilizemos para llevarlas a cabo, dando respuestas a los principales objetivos formulados en este trabajo que buscan concienciar sobre la desigualdad de género existente en nuestra sociedad, el origen de la misma y el deber de combatirla, además de resaltar la necesidad de instaurar un pensamiento coeducativo en las escuelas que tenga en cuenta la importancia de encontrar nuevos recursos que se alejen de las metodologías tradicionales desmotivantes para el

alumnado y que dificultan la adquisición de conocimientos y valores de calidad. Todo ello, junto con el deseo de poder afirmar que un cambio es posible, surge el eje principal del presente Trabajo de Fin de Grado, concebido y pensado para evidenciar y razonar sobre el inevitable y necesario cambio en el pensamiento educativo de nuestra sociedad.

1. JUSTIFICACIÓN

La educación es una de las principales bases del comportamiento de las personas. A través de ella iremos construyendo nuestra personalidad y adquiriremos valores que determinarán nuestras acciones y pensamientos futuros. Un/a buen/a docente conoce a los niños y niñas a los que enseña y se preocupa por darles una educación individualizada y respetar el ritmo de cada uno/a de ellos/as, llevando a cabo prácticas educativas adecuadas y planificadas que ayuden en la consecución de objetivos y aseguren un aprendizaje de calidad, principal reto al que se enfrentan los/las docentes diariamente (Morrison y López, 2004). No debemos olvidar que es nuestra responsabilidad educar de forma conjunta en y para todos los ámbitos de la vida, dándole verdadera importancia a la adquisición e interiorización de valores que garanticen una convivencia pacífica, de tolerancia, respeto, justicia e igualdad, transmitiendo sentimientos humanos de responsabilidad y humanidad al alumnado para que puedan comprender las consecuencias personales y sociales que tendrán sus propias decisiones (Quintana Cabanas, 1998; cit. en Parra Ortiz, 2003).

Cuando hablamos de adquisición de valores, también debemos plantearnos qué recursos usamos para trabajarlos y cuál es la calidad de los mismos. Realmente no somos conscientes de la cantidad de vías de transmisión que existen ni del impacto que pueden llegar a alcanzar. La educación no solo se lleva a cabo en los centros educativos y sus aulas, está presente en cualquier lugar y momento (en parques, restaurantes, hogares, medios de comunicación...), siendo compartida por todas las personas a través de ideas, opiniones y culturas, transmitiéndose mediante acciones, conductas y palabras (Rodríguez Ruiz, 2010). Dada la cantidad de formatos en los que la acción de educar está presente, inconscientemente le restamos importancia a aspectos que pueden generar consecuencias nefastas a largo plazo en los niños y niñas como, por ejemplo, dibujos animados violentos o juegos en los que predomina el sexismo y la discriminación, intensificando la creciente desigualdad hacia la mujer que existe en nuestra sociedad,

punto de partida en la elaboración de este trabajo. ¿Realmente nos planteamos qué valores residen en las películas infantiles?, ¿prestamos atención a los estereotipos y roles presentes en numerosos juegos? ¿y en los cuentos e historias para niños/as? El sexismo es evidente a simple vista, enseñándoles a niños y niñas desde la infancia habilidades y valores que perpetuarán el ideal patriarcal, destinando a ellas juguetes relacionados con el trabajo doméstico, la imagen superficial de perfección y el cuidado de los demás (carritos de la limpieza, cocinitas, tablas de planchar, salones de belleza...) y ofreciéndole a ellos juegos bélicos, deportivos y, en general, acentuadores de comportamientos competitivos y agresivos (Añino Villalba, 2005).

Por ello, este trabajo pretende analizar los cómics infantiles en cuanto a la presencia de estereotipos y roles de género en sus historias, además de darle visibilidad a este recurso que genera múltiples beneficios y que es poco tenido en cuenta dentro del aula, existiendo un porcentaje relativamente bajo de documentos que recojan experiencias de este tipo o de profesionales educativos que hayan incluido el cómic como recurso coeducativo en sus programaciones, siendo en las bibliotecas de España un medio generalmente poco seleccionado por los/as lectores/as (Artacho Orihuela, 2002). Su componente innovador es un buen punto de partida para llamar la atención del alumnado, acompañado del gran abanico de oportunidades educativas que ofrece y la cantidad de formatos y formas de acceso que nos proporciona y que se ajustan a las necesidades o posibilidades de cada persona, ya sea en forma de libro o en formato digital (ordenadores, móviles, apps, e-books...). Es una nueva forma de presentar los contenidos del currículum que hará que el alumnado aprenda divirtiéndose sin necesidad de que se establezcan diferencias de sexo, puesto que nos encontramos con temáticas que giran en torno a los gustos y preferencias de todos/as, con colores atractivos colocados estratégicamente para llamar su atención, donde cada uno/a podrá imaginar su propia historia sin tener que reñirse a un texto incomprensible para ellos/as y estableciendo un primer contacto con el mundo de la lectura que favorecerá la adquisición del hábito lector en un futuro, contrario a la frustración y desmotivación que surge en estas primeras edades a las que cada vez se les exige más y cuyos intereses e ideas en pocas ocasiones son tenidas en cuenta. El cómic permite dar una respuesta coeducativa a las necesidades del alumnado, debiendo constituir este uno de los retos de la docencia que no debe ser ignorado (Cabeza Leiva, 2010). Al mismo tiempo, dará a los/as docentes recomendaciones para adaptarse al acelerado cambio social y educativo que les genera

incertidumbre y desconcierto dada la constante necesidad de innovación que les exige la sociedad actual y la falta de medios y recursos para adaptarse a ella (Corvalán Bustos, 2008), además de presentarles el cómic como nuevo y enriquecedor recurso para el aprendizaje que les ayudará en la consecución de sus objetivos si se utiliza de una manera adecuada, flexible y predispuesta al cambio, ofreciendo un análisis de varios títulos recomendables y pautas para determinar la adecuación o no al ideal coeducativo de cualquier otro recurso, puesto que la importancia reside en qué se transmite y en cómo podemos saber si el medio que estamos empleando es el más recomendable. Por lo tanto, no solo beneficia al colectivo docente, sino que puede resultar útil para madres, padres, estudiantes o cualquier otra persona interesada en el tema, favoreciendo tanto a niños y niñas en particular como a la sociedad en general, ya que pretende evitar la transmisión de valores inapropiados y contraproducentes y, en consecuencia, formar a futuros/as ciudadanos/as mejores. El fin último es contribuir en la lucha contra la discriminación de género y tratar de concienciar sobre la creación de recursos no sexistas y estereotipados. Es importante destacar y comprender que no todo lo que está destinado a la infancia es necesariamente adecuado y didáctico, siendo nuestro deber hacer una correcta selección de los juegos y medios que utilizamos con los/as más pequeños/as, tanto si ejercemos como docentes como si nuestro papel es el de padre o madre.

2. OBJETIVOS

Este trabajo se plantea como objetivo general analizar el contenido de una serie de cómics infantiles con el fin de determinar si responden o no a una estructura coeducativa. Partiendo de este objetivo principal se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los beneficios del cómic como recurso educativo.
- Estudiar la presencia de estereotipos y roles de género en cómics infantiles.
- Analizar la trama de un conjunto de cómics seleccionados con el fin de determinar si son adecuados desde el punto de vista coeducativo.
- Examinar diferentes aspectos dentro de los cómics relacionados con factores discriminatorios o sexistas (lenguaje empleado, personajes, contexto en el que se desarrolla la historia...).

- Determinar cómo influyen los valores que transmiten las historias de los cómics en niños y niñas.
- Ejecutar una crítica valorativa sobre los cómics presentes en el mercado actualmente.
- Especificar qué cómics son recomendables y cuáles no responden al ideal coeducativo.

3. PLANTEAMIENTO Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

Para dar respuesta al principal objetivo de este trabajo, dar visibilidad y potenciar el uso de cómics coeducativos en las aulas, es necesario estructurar el trabajo en varias partes interrelacionadas. En primer lugar, veremos qué son realmente la coeducación y los estereotipos de género y cómo se relacionan ambos conceptos entre sí, además de determinar cómo debe ser una correcta práctica coeducativa, qué beneficios aporta este cambio de perspectiva a la sociedad y qué responsabilidad tienen los/las docentes al respecto. Por otro lado, se detallará brevemente la composición y estructura de los cómics, viendo si pueden ser de utilidad en el ámbito educativo y si permiten alcanzar los objetivos que se proponen en el currículum de infantil, buscando siempre que pueda confirmarse como un recurso totalmente apto para llevar a cabo una práctica coeducativa en las aulas. Se indagará sobre la producción destinada al público infantil de este medio y cuáles son las principales editoriales que apuestan por él. Por último, realizaremos un análisis exhaustivo de cuatro cómics infantiles con la ayuda de una rúbrica que nos ayudará a determinar si son coeducativos o si, por el contrario, presentan en su forma o contenido connotaciones sexistas y discriminatorias, comentado posteriormente los resultados y dando respuesta al objetivo principal mencionado anteriormente, eje de este Trabajo de Fin de Grado.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Coeducación y estereotipos de género: retos pedagógicos de la escuela infantil actual

4.1.1. Coeducación: definición, principios y características

En primer lugar, será necesario determinar qué es coeducar, concepto al que aludiremos en reiteradas ocasiones dado que constituye uno de los conceptos clave en este proyecto. Blanco García (2007) menciona el pensamiento de María Zambrano, cuya base reside en dejar ser a cada niño y cada niña lo que ansían ser, permitiendo de este modo que “se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él” (p. 24).

La RAE¹ define “coeducar” de esta manera:

“Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de un o y otro sexo”.

Por su parte, Sánchez Bello (2002) entiende y defiende la coeducación como “uno de los objetivos que representa la sociedad no discriminatoria, aquella en la que tanto niños como niñas aprendan los valores sociales que quedaron históricamente invisibilizados en las escuelas de todo el mundo: los valores que las mujeres, como colectivo, pueden aportar a una sociedad que ha aprendido a interaccionar reflejada en el espejo de los valores socialmente construidos como masculinos” (p. 18-19).

Por lo tanto, la coeducación supone una nueva forma de plantear y pensar la educación y cada uno de los elementos que la componen, desde los objetivos más generales a los más concretos, desde la organización del centro a las programaciones de aula, pasando por las metodologías y estrategias que se emplean (Suberviola Ovejas, 2012). Los objetivos que persigue se centran en corregir los estereotipos, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género (Cabeza Leiva, 2010). Por ello, plantea la búsqueda de nuevas metodologías educativas que terminen con los desequilibrios que

¹ Cfr. <https://dle.rae.es/coeducar>. Diccionario de la RAE. (Consultado el 19/04/2020).

existen en la actualidad, fruto de los modelos educativos tradicionales que debemos erradicar. Pensar qué aspectos o ideas deben ser las que guíen una coeducación coherente y eficaz puede parecer sencillo, pero está demostrado que a la sociedad le cuesta llevarlos a la práctica, ya sea de forma consciente o no. A continuación, se enumeran una serie de principios fundamentales que deben estar presentes en todos los ámbitos y que deben ser llevados a cabo por todos los componentes de la comunidad educativa (Suberviola Ovejas, 2012, p. 65):

1. Descartar actitudes y comportamientos que supongan una discriminación sexista.
2. Permitir un desarrollo íntegro de todos/as, sin que existan diferencias estereotipadas entre los/as individuos/as.
3. Tratar de descartar expresiones sexistas en el lenguaje.
4. Observar y detectar las relaciones que se generan en el aula, intentando evitar que surjan discriminaciones entre compañeros/as.
5. Reconocer la importancia de la mujer en la historia, cuyas aportaciones también han sido sumamente significativas.
6. Seleccionar correctamente los recursos y medios que se emplean en el aula, tratando de evitar que transmitan valores inapropiados.
7. Concienciar a los/as profesionales de la educación sobre la importancia de combatir de manera conjunta la discriminación de género, luchando por instaurar la coeducación como base de sus programaciones.

Para conseguir llevar a cabo cada una de estas medidas, es necesario un cambio de pensamiento en cada una de las personas. Tradicionalmente, nos han enseñado determinadas acciones y cualidades asociadas al género que son difíciles de detectar y eliminar porque las tenemos normalizadas dentro de nuestra realidad diaria, abarcando desde la elección de un simple juguete hasta la asociación de un color determinado (rosa o azul) a cada género, incluso antes del nacimiento. Muchas acciones pequeñas generan una gran acción, prologando el patriarcado en nuestra sociedad, por lo que, al conformar todo parte de un conjunto, es nuestro deber trabajar desde lo más insignificante hasta lo más relevante, pretendiendo conseguir un mundo más justo e igualitario para todos/as los/as que habitan en él. Por lo tanto, en una correcta práctica coeducativa deben estar presentes las siguientes características (Castilla Pérez, 2008, p. 52):

- Respeto y valoración afectiva de uno/a mismo/a y hacia los/as demás. Esto es, conocer cuáles son nuestras cualidades y debilidades y valorarlas todas por igual.

Del mismo modo, respetamos a todas las personas que nos rodean, puesto que no somos seres idénticos y perfectos, sino que cada uno/a posee unas determinadas características que nos diferencian del resto y que nos hacen ser individualmente únicos/as.

- Tolerancia y libertad. Aceptar diferentes formas de ver la vida, es decir, distintas formas de actuar, de vivir, de pensar, de creer, de relacionarnos... Teniendo en cuenta los derechos de cada persona y valorando cada espacio personal.
- Ausencia de violencia, tanto física como psicológica. La base debe ser siempre el diálogo, dejando fuera cualquier tipo de coacción o dominio.

En definitiva, es indiscutible la importancia de un sistema coeducativo que posibilite un cambio para los niños y niñas del presente y que sirva de precedente para la educación futura. Poco a poco, se deben ir estudiando e instaurando nuevas pedagogías y estrategias metodológicas que hagan de cada alumno/a una persona libre, feliz, coherente y justa.

4.1.2. Estereotipos de género: conceptualización, tipología y dimensiones

Una vez aclarado el término “coeducación”, será necesario determinar qué son los estereotipos de género, origen, en cierta medida, del nacimiento del pensamiento coeducativo.

La RAE² define “estereotipo” empleando los siguientes términos:

“Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”.

De la misma forma, aludiendo de nuevo a la RAE³, encontramos esta definición de “género”:

“Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”.

² Cfr. <https://dle.rae.es/estereotipo>. Diccionario de la RAE. (Consultado el 19/04/2020).

³ Cfr. <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero>. Diccionario de la RAE. (Consultado el 19/04/2020).

Por su parte, Stallybrass (1977; cit. en Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 2003) señala su propia interpretación de “estereotipo”:

Una imagen mental generalmente muy simplificada de alguna categoría de personas, institución o acontecimiento que es compartida en sus características esenciales por un gran número de personas. Los estereotipos van frecuentemente, aunque no necesariamente, acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de esa categoría en cuestión (p. 140).

De esta manera, podemos concretar que los estereotipos de género son ideas tradicionalmente asociadas a cada sexo, aceptadas social y culturalmente. Generan concepciones desacertadas y simplistas sobre lo que debe ser “masculino” y “femenino”, contribuyendo a una constante discriminación y segregación entre hombres y mujeres, transmitiéndose de generación en generación. Determinan comportamientos sociales y psicológicos, formas de pensar, de vestir y relacionarse, gustos, profesiones, capacidades o habilidades, siempre dejando en un nivel inferior al sexo femenino, poseedor de cualidades menos eficientes y difíciles de comprender.

Una vez aclarado cada uno de estos términos por separado, veremos qué sentido adquieren al unirse y, más significativo aún, cuál es la interpretación que la sociedad le ha otorgado a lo largo de la historia y cómo hemos interiorizado y adoptado las ideas que transmiten de generación en generación.

Decía Strathem (1977; cit. en Martín Casares, 2006) que “el objetivo de los estereotipos de género es que parezca perfectamente “natural” que los hombres estén mejor dotados para determinados roles y las mujeres para otros” (p. 52). Al hilo de esto, es disparatado englobar las características de las personas por su pertenencia a determinados grupos, en este caso, “grupo masculino” o “grupo femenino”. Cuando esto ocurre, el individualismo de la persona, su información personal, se omite, quedándonos solo con las características grupales. Esto se da, por ejemplo, cuando pensamos que una mujer, por el hecho de serlo, es romántica y sensible o que, por el contrario, un hombre es robusto y valeroso. En más de una ocasión, nuestras suposiciones serían erróneas y nos daríamos cuenta que una persona es mucho más que nuestras concepciones sociales (Viladot Presas y Steffens, 2017). Estos estereotipos de género son detectables en numerosos ámbitos, simplemente debemos centrarnos en analizar a personas de diferentes

sexos en distintas edades y en situaciones diversas, para darnos cuenta de lo evidentes que son. Su tipología, por tanto, la encontramos estructurada de la siguiente manera:

- Estereotipos masculinos.

“La masculinidad es una construcción social definida por los contextos en los que se desarrolla” (Fernández-Llebrez González, 2004, p. 22). Esto quiere decir que no existe una única masculinidad, sino que hablamos de masculinidades en plural. Las diferencias entre cada una de ellas estarán determinadas por el contexto en el que se desarrollan. Así, cuando hablamos de la masculinidad española, no podemos compararla con la masculinidad musulmana, porque a pesar de compartir ideas se desarrollan de maneras diferentes. Los estereotipos masculinos responden a una forma determinada de comportarse y a unas ideas preconcebidas socialmente, las cuales serán adoptadas por los varones como consecuencia de la educación que reciben desde edades tempranas.

Bosch Fiol y Ferrer Pérez (2003) recopilan los adjetivos que Williams y Bennett (1975) vinculan al sexo masculino, entre los que encontramos:

“Agresivo, ambicioso, asertivo, austero, auto-confiado, autocrático, aventurero, con coraje, cruel, desordenado, digno de confianza, dominante, emprendedor, estable, excitable, fuerte, hábil, independiente, lógico, masculino, no emotivo, racional, realista, resistente, robusto, seguro, severo” (p. 141).

- Estereotipos femeninos.

En los estereotipos femeninos predomina una guía central: la inferioridad con respecto a los estereotipos masculinos y las características que definen a los hombres. Tradicional y culturalmente, se ha asumido que las mujeres son más débiles biológicamente, moralmente e intelectualmente y, como consecuencia de ello, están menos capacitadas para el desempeño de infinidad de conductas y acciones. Son denominadas como “sexo débil”, por ser, supuestamente, más frágiles y delicadas, además de padecer arbitrariedad y contrastes emocionales que las catalogan como psicológicamente inestables (Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 2003). Su misión queda destinada al hogar, la familia y el cuidado de los/las demás, teniendo que compaginar, en numerosas ocasiones, su vida laboral con una vida familiar carente de ayuda y reconocimiento, suponiendo una lucha diaria por no dejar de ser una mujer autosuficiente e independiente, además de madre y esposa.

Nuevamente, menciono el trabajo de Williams y Bennett (1975), en este caso, recolectando los adjetivos asociados al género femenino (Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 2003):

“Afectada, atractiva, complaciente, coqueta, de corazón blando, débil, dependiente. Dócil, emocional, encantadora, estirada, excitable, femenina, frívola, gentil, habladora, llorona, machacona, remilgada, sensible, sentimental, sofisticada, soñadora, sumisa, voluble” (p. 141).

A pesar de existir ya esta primera categorización, en muchas ocasiones es considerada “demasiado general”, dado que el volumen de población es sumamente amplio y dividir al mundo entero en dos mitades es insuficiente y genera una información poco certera sobre los/as individuos/as. Debido a esto, se han ido construyendo subtipos masculinos y femeninos más concretos, aceptando que no todos son hombres y mujeres convencionales, sino que, en ocasiones, vamos más allá. Por ejemplo, se piensa que la mujer de negocios y emprendedora es diferente al ama de casa, más perspicaz y atrevida; o el empresario, más culto y enigmático que otro que se dedique, digamos, a la hostelería. Así, según los/as investigadores/as, son más de 200 subtipos de género los que la sociedad ha ido creando para segregar, aún más si cabe, ambos géneros (Vonk y Ashmore, 2003; cit. en Viladot Presas y Steffens, 2017).

Como se puede apreciar, los estereotipos de género no solo afectan al género femenino, aunque las mujeres son el grupo más perjudicado. Los hombres llevan a sus espaldas ciertas características preconcebidas que no les permiten, en muchas ocasiones, bajar la guardia en cuanto a emociones y sentimientos se refiere. Sostienen, por ejemplo, la creencia de tener que ser los sustentadores de la familia y no responder a esta tarea provoca en ellos una frustración y una sensación de fracaso absurda, siendo igual de incoherente la incomodidad que les produce a muchos llorar en público. Todo es fruto de la educación que recibieron, que llegados a determinada edad es difícil de cambiar. Qué necesidad tenemos de vivir en un mundo tan restringido, donde nuestras libertades se ven coartadas por las opiniones de los/as demás y donde no podemos ser nosotros/as mismos/as. Todos y todas debemos querer luchar a favor del cambio, nadie sale perdiendo, todo lo contrario, todas las personas salimos ganando.

Por otro lado, si hablamos de dimensiones, son muchos los ámbitos (por no decir todos) donde podemos encontrar este tipo de diferencias. En el trabajo, en el hogar, en las relaciones amorosas o de amistad...y un largo etcétera más.

El ámbito educativo es quizás el más relevante. Estamos sometidos/as a la educación desde pequeños/as, siendo la que nos transmite todos los valores que en la adultez tendremos. Existe la creencia, incongruente, de que niños y niñas poseen capacidades y cualidades innatas. Tanto las familias como la escuela se encargan de afianzar estas diferencias a través de la educación que le dan a los/as pequeños/as, dividiéndolos/as en dos grupos opuestos, ambos con un pensamiento de rivalidad y excluyente sobre el otro (González, 1999; cit. en Martínez Labrin y Bivort Urrutia, 2013). Todo esto ocurre a pesar de que, en teoría, los/as docentes están concienciados/as sobre esta problemática y han recibido formación en base a metodologías educativas inclusivas e igualitarias, debiendo impartir modelos no estereotipados.

El trabajo podría ser otro de los entornos más significativos. Como ya hemos mencionado anteriormente, hay trabajos asignados a mujeres y trabajos asignados a hombres, y ver los roles cambiados tiende a desentonar y llevar a que pensemos prejuiciosamente de alguien. Es el caso, por ejemplo, de hombres peluqueros (considerados “homosexuales”) o mujeres futbolistas (consideradas “poco femeninas”). Donde más diferencias encontramos es en los cargos que suponen algún tipo de liderazgo, bajo la suposición de que ellas son democráticas y colaboradoras, mientras que ellos son más independientes y dirigentes, aunque no existen estudios ni pruebas que afirmen estas atribuciones, consiguiendo, eso sí, la prevalencia del famoso “techo de cristal”, impidiendo a muchas mujeres un ascenso laboral (Guerrero Rosado y Valenzuela Luque, 2017).

La publicidad, por su parte, también es poseedora y transmisora de estereotipos de género. La publicidad es sumamente educadora, aun sin ser este su objetivo principal. Con ella se transmiten de manera persuasiva servicios, mensajes e informaciones bajo los intereses individuales de empresas, partidos, medios...De este modo, mientras comunica un determinado mensaje, utiliza una serie de estereotipos determinados, reforzándolos y perpetuándolos. Y aunque son cada vez más los/as que intentan hacer creaciones que no discriminen ni menosprecien a ningún sexo, aún encontramos importantes desajustes fruto de la sociedad en la que vivimos. Aun así, es un ámbito cada vez más supervisado

que debe ser precavido en sus creaciones, debido a la cantidad de público al que llega, compuesto por una infinita diversidad (Garrido Lora, 2007).

Por último, no olvidemos la dimensión doméstica, el hogar, donde ellas son cocineras, limpiadoras y cuidadoras, mientras las obligaciones de ellos se reducen al mantenimiento económico. Esta fórmula genera una relación de pareja dispar y androcéntrica, donde las mujeres tienen muchas más responsabilidades que, a menudo, se basan en el cuidado de otros/as, aun teniendo un trabajo remunerado fuera de casa. Nuevamente, esto responde a las normas sociales establecidas, a la educación recibida y a que muchas mujeres no se sienten capaces de afrontar y derrotar este pensamiento social (Covarrubias Feregrino, 2018).

Es visible, por tanto, el desequilibrio que existe en la sociedad en la que vivimos y la necesidad urgente de un cambio para que cada vez sean menos los ámbitos donde encontramos desigualdades. Hemos visto algunas de las dimensiones más comunes donde se pueden encontrar estereotipos de género marcadamente arraigados, pero existen muchas más, y es labor de las personas tratar de erradicarlos, solo así conseguiremos un mundo más justo.

4.1.3. Coeducar y eliminar estereotipos de género: situación actual, metas y perspectivas de futuro

Los estereotipos se transmiten de muchas y diversas formas, como la educación (formal e informal), las familias, la sociedad o los medios de comunicación. Instintivamente, la mayoría de personas intentarán responder y acoplarse dentro de algún grupo social, suponiendo esto la necesidad de adquirir las características propias del mismo (Martín Casares, 2006).

Según Blanco García (2007), coeducar significa intervenir en todos los ámbitos de la vida escolar, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre niños y niñas. Por tanto, coeducar es responsabilidad de todos/as y, en cuanto a educación se refiere, es necesaria la implicación de toda la comunidad (padres, madres, alumnos/as, docentes, asistentes...). En la escuela se desarrollan personalidades y se forman futuros/as ciudadanos/as y, por ello, debe ser el reflejo de la sociedad que deseamos y pretendemos.

Un trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los agentes implicados facilitará la consecución de los objetivos que persigue la coeducación, tan necesarios en la actualidad (Castilla Pérez, 2008).

Antaño, nadie empleaba especial interés en buscar formas de educar más igualitarias. La educación estaba estructurada de una forma concreta y así se llevaba a cabo, sin cuestionamientos por parte de los agentes educativos. Más adelante, comienzan a surgir movimientos y actitudes a favor de una reforma educativa, eliminando enseñanzas estereotipadas tanto del currículum oficial como del currículum oculto. Poco a poco, la sociedad va progresando y con ella, todo lo que la envuelve (personas, ideas, educación, mercado laboral, comercio, industria...), por lo que se va haciendo necesario llevar a cabo reformas que respondan mejor a las necesidades y exigencias de la población. En los años 2007 y 2008 se empiezan a realizar proyectos coeducativos, como *“Caminando hacia la igualdad”* (Martín Vico, 2007; cit. en Castilla Pérez, 2008). Además, se persigue la formación del personal educativo en aspectos relacionados con estas prácticas, disponiendo para ello de un servicio cualificado y profesional en los centros, cuya labor será orientar, formar y guiar al resto de docentes, proporcionando pautas, estrategias y materiales adecuados y significativos (Castilla Pérez, 2008).

Estos/as orientadores/as, en base a la Orden de 15 de mayo de 2006, recurriendo de nuevo a lo expresado por Castilla Pérez (2008), serán los/as encargados/as de:

- Realizar una evaluación del centro para saber en qué grado está presente la igualdad entre ambos sexos.
- Sugerir medidas educativas que modifiquen situaciones inadecuadas en cuanto a desigualdades se refiere.
- Establecer relación con el resto de personal docente y trabajar de manera colaborativa y conjunta. Del mismo modo, cooperar con el departamento de Orientación o Jefatura de Estudios en la elaboración del Plan de Acción Tutorial del centro.
- Observar la evolución producida en el centro y ver en qué medida responde el mismo a lo recogido en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en

Educación⁴. Del mismo modo, se redactarán las mejoras para el siguiente curso escolar.

- Mediar en los conflictos que se generen desde el punto de vista de la igualdad y el respeto.
- Acudir a acciones formativas sobre coeducación y tener en cuenta el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

Las metas que persigue la coeducación son varias. A continuación, se recogen algunas (Martín Vico, 2007; cit. en Castilla Pérez, 2008):

- Todos/as los/as docentes deben tener acceso a una educación y formación para la igualdad. De este modo, poseerán las competencias y recursos necesarios para conseguir la educación que buscamos para los niños y niñas.
- Dar la importancia necesaria a las emociones de todo tipo, formando una correcta identidad en nuestro alumnado y generando en ellos/as una buena autoestima e imagen propia.
- Reconocer el trabajo del personal educativo, motivándolo y generando una implicación responsable y productiva del mismo.
- Reformular los proyectos educativos tradicionales, transformándolos en proyectos en los que la coeducación esté presente, tanto de una forma curricular como en la práctica.

El objetivo principal es conseguir una escuela nueva, adaptada a la sociedad actual y que pretenda formar niños y niñas felices, justos/as y llenos/as de valores de calidad, en la que no existan diferencias en función de nuestra composición biológica y en la que todos y todas tengan las mismas posibilidades y oportunidades. Un cambio de pensamiento es fundamental y usando los recursos necesarios es posible. Las familias buscan lo mejor para sus hijos e hijas y por ello deben estar informadas sobre cuáles son las pedagogías más adecuadas para un crecimiento pleno (físico, cognitivo, lingüístico, emocional...), permitiendo que los párvulos puedan desarrollar su capacidad crítica, sus propias ideas, sus gustos y preferencias, una autonomía eficiente y una autoestima sólida, entre otras muchas cosas. A continuación, se mencionan cuáles son los posibles efectos

⁴ Cfr. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/47f2db05-7777-488b-90b9-f35e30850766>. I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. (Consultado el 19/04/2020).

de la coeducación y qué transcendencia tendrían para todos/as (Delgado Ballesteros, 2015, pp. 45-46):

- Relacionarse y cohabitar pacíficamente con tolerancia, respeto y libertad hacia nosotros/as mismos/as y hacia los/las demás.
- Aparición de estrategias de prevención de casos de violencia de género y nuevos métodos resolutivos, en caso de que se dieran.
- Formación de una sociedad que ofrezca las mismas oportunidades a hombres y mujeres por igual, sin distinción de sexo.
- Ambiente de respeto hacia la variedad cultural y de género.
- Mayor autoestima y, en consecuencia, menos problemas de salud físicos y emocionales.
- Convivencia pacífica y placentera, en la que todos/as podamos ser en libertad sin ser juzgados/as.
- Aparición de comunidades igualitarias en las que predominará el diálogo como método para la resolución de conflictos.
- La orientación sexual de cada persona es algo que solo repercutirá a ella misma, sin ser cuestionada ni enjuiciada por otros/as.
- Creación de mejores relaciones interpersonales.

Es innegable que un mundo como el descrito anteriormente es el deseado por la gran mayoría de personas, pero realmente no actuamos ni trabajamos para hacerlo realidad. Tenemos comportamientos tan interiorizados e integrados que no nos damos cuenta de lo alejados/as que estamos de un futuro mejor. Pueden parecer actitudes insignificantes pero que constituyen uno de los focos principales de este problema. Entonces, ¿a qué obstáculos nos enfrentamos para conseguir la coeducación?

Tal y como reflexiona Delgado Ballesteros (2015), es necesario analizar tanto el currículum formal como el oculto. De nada sirve cambiar objetivos, contenidos y recursos, si luego el mensaje que reflejamos o la forma en la que lo transmitimos no responden a lo establecido y pretendido. Según esta autora, es necesario intervenir en los diversos modos de comportarnos, en la cultura, en las relaciones con los/las demás e, incluso, en los medios y códigos que usamos para comunicarnos que en muchas ocasiones son sexistas y estereotipados. Pruebas de todo ello las podemos encontrar fácilmente en los recorridos académicos de chicas y chicos. De cada uno y cada una se esperan estudios

y carreras concretas, siendo arquitectura cosa de ellos y enfermería cosa de ellas, entre otras muchas profesiones. Si analizáramos, por ejemplo, el número de chicas y de chicos que deciden optar por la rama de Educación Infantil, los resultados mostrarían un porcentaje significativamente inferior en cuanto al número de chicos, predominando el género femenino con diferencia. Del mismo modo, también podemos observar las diferencias que existen en el pensamiento del alumnado cuando terminan la escuela, es decir, los cambios que se han producido en las formas de comportarse y de actuar de cada uno/a de ellos/as entre los 3 años (momento en el que comienzan oficialmente), hasta los últimos años de formación académica obligatoria. Probablemente su pensamiento esté marcado por la formación sexista, segregada y estereotipada que hayan recibido directa o indirectamente de los diferentes agentes intervinientes. Por tanto, si las leyes responden a lo recogido en la Declaración de los Derechos Humanos⁵ y el currículum también está formulado en función de la misma, ¿qué errores estamos cometiendo? Básicamente, pasamos por alto muchísimos aspectos y pretendemos que la coeducación solo sea labor de las instituciones educativas y estamos equivocados/as, es trabajo de todos/as. Es hora de percatarnos y concienciarnos de ello.

4.2. El cómic en Educación Infantil

4.2.1. El cómic: definición, caracterización y particularidades

Una definición de “cómic” concisa y clara es difícil de encontrar, puesto que dependiendo del país se le asignan nombres y características concretas. Lo que sí es cierto es que procede del término griego “kōmikos”, relativo a la comedia.

En primer lugar, según la RAE⁶, la definición de “cómic” es:

“Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia”.

⁵ Cfr. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf. Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Consultado el 19/04/2020).

⁶ Cfr. <https://dle.rae.es/c%C3%B3mic>. Diccionario de la RAE. (Consultado el 20/04/2020).

Román Gubern (1979; cit. en Saraiva Mendes, 1991) lo entiende como:

“Estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética...” (p. 19).

Nieto Bedoya y Diago Egaña (1989) aluden a la idea de Martín (1978) sobre el cómic:

Puede definirse a nivel operativo como una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador. Cada momento, expresado por medio de una ilustración, recibe el nombre genérico de viñeta. Los textos, que pueden existir o no, permiten significar todo aquello que los protagonistas de la acción sienten, piensan o verbalizan (p. 55).

Por lo tanto, este medio narrativo al que podemos referirnos como historieta, tebeo o cómic, se define como un conjunto de imágenes (viñetas) que cuentan una historia intencionada a través de la conexión temática de las mismas, las cuales pueden ir acompañadas, en ocasiones, de pequeños textos u onomatopeyas.

Los cómics reflejan la pedagogía implícita de un sistema y funcionan como un refuerzo de los mitos y valores existentes y vigentes (Eco, 1973). Son, en definitiva, productos culturales fruto de una sociedad con costumbres y tradiciones concretas, transmisores de acontecimientos históricos y mensajes relacionados con la época en la que son elaborados (Rey Cabero, 2013). No obstante, muchos de los mensajes que transmiten no son directos, sino que los encontramos ocultos, entendiéndolos e interiorizando inconscientemente valores y actitudes reflejadas en las historias que pretenden contar, igual que ocurre en otro tipo de literatura, especialmente la dirigida al público infantil. Así, muchos de los componentes del cómic derivan de otros medios de comunicación, de las artes o, como ya hemos mencionado, de tradiciones. McCloud (1995; cit. en Onieva López, 2015) sostiene que la iconografía característica del cómic proviene de las artes plásticas (las viñetas y sus perspectivas se asemejan a los planos y encuadres que se hacen en el cine), ocurriendo lo mismo con la narrativa, presente en los cuentos y relatos.

En cuanto a su estructura, como recoge Guzmán López (2011), responde a un lenguaje mixto, ya que podemos encontrar tanto imágenes como textos. Si analizamos la forma de transmisión que utiliza, podemos hablar de tres tipos de códigos: gestual, visual y verbal.

- Código gestual. Reflejado en las expresiones y posturas de los personajes del cómic, permitiendo a los/as lectores/as conectar con los pensamientos y emociones de los mismos y, de este modo, facilitar su comprensión. Podemos encontrar bocas y ojos muy abiertos (simulando sorpresa) u ojos rasgados (transmitiendo tristeza), entre otros. Dentro de este apartado también encontramos otros aspectos importantes para comprender la trama de la historia, como los colores, utilizados para ambientar la escena y/o caracterizar a los personajes, o las figuras cinéticas, que permiten plasmar determinados movimientos a través de líneas o figuras, como remolinos de vientos, la velocidad de un objeto o el movimiento de alguna figura.

- Código visual. La unidad principal de narración y transmisión es la viñeta, cuya forma puede variar en función de lo que se pretenda expresar. En esta ocasión, hacemos referencia a los planos que, por lo general, coinciden con los utilizados en otros medios: gran plano (aporta datos sobre el contexto), plano general (el personaje aparece encuadrado desde la cabeza hasta los pies, es decir, a cuerpo completo), plano americano (los personajes aparecen de rodillas para arriba), primer plano (desde los hombros hasta la cabeza), plano medio (la figura es recortada a la altura de la cintura) y plano detalle (muestra aspectos más concretos que han podido pasar desapercibidos).

- Código verbal. Aquí encuadramos el texto, encargado de transmitir información necesaria y servir de apoyo a las imágenes, siendo la letra de imprenta la más utilizada. El lugar que ocupa el texto puede variar, dependiendo de si muestra los pensamientos o diálogos de algún personaje, refleja la voz del/a narrador/a o pretende marcar determinados sonidos o transformar mensajes concretos en imágenes. En el primer caso, se enmarcaría dentro de “bocadillos”, en el segundo caso, se colocaría en la parte superior una “cartera o cartucho” y, en la última mención, estaríamos hablando de onomatopeyas o ideogramas.

	Código gestual	Código visual	Código verbal
Qué transmite	Emociones, pensamientos y sentimientos de los personajes	Datos sobre el contexto y la trama, sobre los personajes o determinados detalles	Información necesaria para la comprensión de las imágenes
Cómo lo transmite	A través de expresiones y posturas (ojos decaídos o boca abierta), colores, figuras cinéticas...	Mediante el uso de la viñeta, utilizando diferentes tipos de planos (gran plano, plano general, plano americano...)	Empleando diálogos, “bocadillos”, onomatopeyas, “cartuchos”...

Imagen 1. Códigos de transmisión empleados por el cómic. Fuente: Elaboración propia a partir de Guzmán López, 2011.

Por otro lado, y relacionado con lo anterior, Rodríguez Diéguez (1988; cit. en Viviana et al., 2011) llevó a cabo un análisis del que resultaron estas características:

- El transcurso de las viñetas y, en consecuencia, de la historia, es temporal, otorgándole una naturaleza narrativa. Encontramos un principio y un final que responden a una trama central.
- Coincidiendo con la anterior referencia a la idea de Guzmán López (2011), Rodríguez Diéguez (1988) también destaca el uso de la imagen y el texto simultáneamente, estableciendo una relación verboicónica que resulta de utilidad a los/as lectores/as para comprender la historia y afianzar lo que transmiten las imágenes.
- Estos dos autores también coinciden en los principales elementos que componen el cómic, como la viñeta, los indicadores de movimientos, el énfasis en la expresión de los personajes o los “bocadillos”. Todos ellos indispensables para poder hacer una síntesis concisa y clara durante la lectura.
- El origen del cómic está encaminado a una difusión masiva, respondiendo a las demandas de la sociedad y con el fin de transmitir las problemáticas y las situaciones del período cronológico en el que son creados.
- El objetivo principal del cómic es entretener y cabe la posibilidad de que este hecho sea el que lo ha llevado a servir como recurso en las aulas. Es un elemento que llama la atención a los/as estudiantes (sea cual sea la edad de

estos/as), por lo que sería una necesidad por parte de los/las docentes no sacarle partido y exprimir al máximo todas las posibilidades que nos ofrece.

Por lo tanto, es innegable que el cómic es un medio que nos aporta numerosas salidas educativas y cuyas particularidades hacen de él un recurso innovador y polivalente. Aparici Marino (1992) redacta semejanzas entre la fotonovela y el cómic. Centrándonos en lo concerniente al cómic, asumimos que es un género que estimula el sentido de la vista, ya que el formato y la colocación de sus letras están pensados estratégicamente para generar en los/as receptores/as un interés y conseguir que estos/as puedan captar la intensidad de lo que se transmite. Además, permite imaginar la historia y pensar en las diferentes posibilidades al combinar las imágenes, fomentando el progreso del pensamiento lógico y el desarrollo del propio lenguaje. Pone a los/as alumnos/as en una situación de generadores de su propio conocimiento y proceso comunicativo, motivando, entreteniendo e informando al mismo tiempo.

4.2.2. Potencialidades pedagógicas del cómic para la transmisión de valores y modelos educativos

La educación, desde el primer contacto que tenemos con ella, pretende formarnos como personas justas, empáticas, sociables, bondadosas, felices, ingeniosas... además de, indiscutiblemente, prepararnos académicamente. No debemos olvidar que en muchas ocasiones los conocimientos académicos son superados por los valores que adquirimos y que hacen de cada uno/a de nosotros/as personas únicas e irremplazables.

Los conocimientos sobre Ciencias, Matemáticas o Historia llegarán tarde o temprano, por uno u otro camino, pero nuestra personalidad (nuestra esencia como seres humanos) comienza a formarse desde pequeños/as y es fundamental darle la importancia que necesita, porque los criterios que interioricemos son los que nos darán las herramientas necesarias para vivir en sociedad, conviviendo con personas diferentes a nosotros/as en muchos sentidos, respetando los derechos del resto de ciudadanos/as. Por ello, no pensemos que la escuela es una simple institución transmisora de conocimientos teóricos, exprimamos al máximo todas las oportunidades que nos ofrece.

La educación es el medio que regula las relaciones y el entendimiento entre las personas, dotándolas de estándares determinados que facilitan la convivencia, la vida en sociedad y, en consecuencia, su continuidad (Parra Ortiz, 2003). Estos estándares de los que hablamos son los “valores” y son de adquisición esencial para cualquier persona. Tal y como señala Díaz Barriga (2006) “el mundo de los valores es total y por eso se vuelve crítico. Por ello, la formación de valores se enfrenta a una realidad social profundamente escindida, donde la libertad de expresión permite todo tipo de manifestaciones, creando una situación muy esquizoide en relación con ellos” (p. 12). Por tanto, en un mundo ambivalente y heterogéneo, son necesarios ciertos valores que faciliten las relaciones interpersonales y de tolerancia, de otro modo, la convivencia sería imposible. Dicho esto, ¿cómo consiguen los/las docentes transferir a su alumnado estos valores? Constatando que deben ser un modelo a seguir y que esos valores que pretenden transmitir deben estar presentes en sus conductas, pasamos a revelar que existen estrategias y recursos que son de gran utilidad, como por ejemplo la lectura.

En Infantil, aprender a leer no es uno de los objetivos principales, pero es importante que los/as pequeños/as vayan estableciendo contacto con los libros, manipulándolos y experimentando con ellos. De hecho, disfrutan escuchando cuentos e historias. Como dice Yubero Jiménez (2007) “la lectura puede llegar a convertirse en un importante vehículo de transmisión de valores sociales” (p. 45), y cuando hablamos de lecturas, no nos referimos solo a cuentos tradicionales, sino que englobamos a la gran variedad de formas que existen, incluido el cómic. Este mismo autor afirma que el/a mismo/a receptor/a es quien le otorga un significado al valor que percibe, dándole forma según sus experiencias e ideas. A través de la lectura trabajamos, por tanto, la capacidad crítica de cada alumno/a y le damos la oportunidad de ir construyendo las bases de su propio pensamiento. Las historias que contamos a los/as niños/as son modificaciones y metáforas de la realidad, que no mentiras. Utilizamos un lenguaje distinto, más simbólico y sencillo, dejando a un lado tecnicismos que escapan a su comprensión, y les narramos cuentos adaptados a su edad, con los que ellos/as se identifican y en los que aparecen personajes que les resultan familiares (Badillo Baena, 2003). Con esto, ellos/as establecen relaciones con su realidad cercana, se reconocen en la historia como si fueran partícipes de ella y se identifican con los personajes, tanto los principales como los secundarios, entendiendo sus sentimientos, características y actuaciones, relacionándolas con las suyas propias. El relato de historias a los niños y niñas tiene un poder tremendamente seductor

y es un medio para captar rápidamente su atención, además de influir en ellos/as rápidamente, haciendo que adquieran valores morales y éticos. Así que, es de vital importancia que la selección de las lecturas, tanto dentro del aula como las que se realicen en casa, sea exhaustiva y realizada con meticulosidad.

Desafortunadamente, no solo los cuentos tradicionales tienen implícitos valores inadecuados, muchas creaciones actuales también poseen contenidos similares y en ocasiones es difícil identificar qué es correcto y qué no conviene utilizar. No obstante, no tenemos que erradicarlos, podemos utilizarlos con mirada crítica, sacando de ellos un análisis constructivo con el alumnado, como, por ejemplo, haciendo que sean ellos/as mismos/as los que identifiquen aspectos determinados y planteen cambios o reconstrucciones del texto. En definitiva, está en nuestra mano explotar cada recurso y determinar qué nos interesa de él, así como tener una visión flexible, reflexiva y amplia para utilizarlos de maneras distintas y polivalentes, siéndonos de utilidad en la adquisición de multitud de aprendizajes. El cómic para esto es un excelente aliado, ya que es portador de valores y creencias que pueden hacer reflexionar, tanto a adultos/as como a niños/as, sobre ellos/as mismos/as y la sociedad en la que viven (Onieva López, 2015).

4.2.3. El uso del cómic como recurso didáctico en Educación Infantil

El cómic puede aportar numerosas oportunidades educativas, todo dependerá de cómo lo formulemos y adaptemos a la edad de los escolares, aclarando cuáles son las metas que pretendemos conseguir a través del uso de este medio iconográfico y particular. Uno de los objetivos que debemos perseguir es convertir a niños y niñas en lectores/as críticos/as y creativos/as, aspectos necesarios que deben adquirir para su futura inmersión en una sociedad tecnológica y audiovisual, en la que la lectura pasa a formar parte de un plano perdido y donde no hay tiempo para pensar con calma, coherencia y asertividad. Será tarea del/la docente generar en el alumnado el interés y el aliciente necesarios para que su implantación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitosa (Guzmán López, 2011). Permite trabajar diferentes dimensiones, gracias a la conexión que surge entre el lenguaje icónico y verbal. A través de él, se trabaja la expresión lingüística, ya que imaginan los diálogos entre los personajes; también se labra la expresión dramática, tan

olvidada e importante para el futuro; la expresión dinámica, puesto que pueden moverse durante el desarrollo de las acciones; y, por supuesto, la expresión social, dado que permite la generación de debates y relaciones sociales. Además, la lectura de cómics puede suponer un punto de partida para llevar a cabo proyectos, unidades didácticas o trabajos con diferentes agrupaciones, dándole a la enseñanza un enfoque globalizador (Guzmán López, 2011).

Expresión lingüística	Expresión dramática	Expresión dinámica	Expresión social
Permite imaginar diálogos entre los personajes y formular mentalmente ideas propias	Posibilidad de representar la trama del cómic, ayudando a la desinhibición y a la expresión corporal	A través de la representación se fomenta el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa	Se generan relaciones interpersonales en el aula, permitiendo la adquisición de valores de empatía y cooperación

Imagen 2. Expresiones que se trabajan a través del cómic. Fuente: Elaboración propia a partir de Guzmán López, 2011.

Así que, tal y como apunta Sáez Rivera (2011; cit. en del Rey Cabero, 2013), “aunque exista una tendencia a servirse del cómic sólo en los niveles elementales, en realidad se puede utilizar en cualquier nivel y para enseñar casi cualquier contenido, tanto lingüístico como cultural” (p. 190). Por lo tanto, la interpretación de cómics va a generar en el alumnado más aspectos positivos que negativos y va a permitirles ser más hábiles en otros ámbitos educativos, como, por ejemplo, a entender secuencias lógicas, escribir de manera clara y comprensible, sintetizar datos y sustraer la información más importante, diferenciar entre aspectos principales y secundarios... (Rodríguez Diéguez, 1988; cit. en Viviana et al., 2011). Además, permite vincular la viñeta con un contexto comunicativo concreto, haciendo que poco a poco vayan asociando lo que leen con su realidad cercana y los contextos en los que se desarrolla su vida diaria (Rey Cabero, 2013). Todo esto, sin olvidar en ningún caso que el interés del alumno/a debe prevalecer y que debemos plantear estrategias y dinámicas que los/as inciten a querer aprender a través de este medio. Para ello, siempre debemos tener en cuenta sus ideas e intereses, llevando al aula materiales y contenidos que respondan a sus gustos y preferencias. Solo así conseguiremos que nuestro trabajo produzca sus frutos y se genere un aprendizaje significativo y duradero. De ahí que el cómic deba ser interpretado como un recurso que

tiene sus propias características y que, por ello, necesita sus propias pautas de aprendizaje, y no como un simple medio para llegar a otros objetivos adyacentes (Rey Cabero, 2013). Para que esto ocurra, tanto a nivel educativo como social, es necesaria la potenciación del cómic de la siguiente manera (McCloud, 2001; cit. en Onieva López, 2015, pp. 109-110):

1. Como literatura. El cómic puede reflejar aspectos reales, relacionados con la vida, época e ideas de su autor/a.
2. Como arte. Recoge figuras artísticas.
3. Derechos de autor. Sus creadores/as deben tener la seguridad de que no serán plagiados/as ni copiados/as y que, como cualquier otro/a autor/a, recibirán un beneficio económico.
4. Reestructuración de su industria. Repensar y potenciar su productividad supondría un incentivo tanto para quien lo produce como para quien lo compra.
5. Imagen pública. Contemplar sus características artísticas y didácticas, dándole otro tipo de visión ante la sociedad.
6. Apoyo institucional. Ver el cómic como un medio propio, siendo reconocido como tal por las instituciones.
7. Equilibrio entre sexos. Creación de cómics atrayentes para ambos sexos, superando prejuicios y estereotipos, tanto con las lectoras como con las autoras.
8. Reflejar minorías. La calidad del cómic no depende del origen de su autor/a, por lo que deben quedar a un lado las discriminaciones hacia autores/as de otras regiones o procedentes de otras culturas.
9. Diversidad de género. Ir más allá de los personajes típicos y buscar protagonistas novedosos/as y llamativos/as, superando las discriminaciones existentes en cuanto a géneros.
10. Diversidad de formatos. Tratar de crearlos y difundirlos no solo en versión papel, sino también de manera digitalizada, llegando a todo tipo de públicos.

Es decir, aunque el cómic sea un medio de transmisión minoritario en cuanto a su uso, es necesario tener en cuenta numerosos aspectos en su producción, puesto que son muchos los factores que intervienen (similares en gran medida a los de otros recursos literarios), dándoles tanto a sus creadores/as como a los/as receptores/as las pautas, medidas y facilidades necesarias para su elaboración y transmisión, puesto que en muchas ocasiones están destinados a un público infantil o juvenil.

Sáez Rivera (2011; cit. en Rey Cabero, 2013) sintetiza las opciones que nos da el cómic como recurso educativo:

- Puede servir de ayuda para ejemplificar contenidos, argumentos, actividades..., aprovechando su propiedad ilustrativa.
- Puede suponer un eslabón que nos lleve a la consecución de otros objetivos, ya sean estos orales o escritos. Como, por ejemplo, el análisis de los personajes y el entorno o contexto en el que se encuentran.
- Posibilita trabajar a través de la creatividad y la imaginación mediante actividades en la que los niños y niñas tendrán que terminar la historia o formular posibles opciones en cada viñeta y, en consecuencia, diferentes finales.
- Creación de un cómic propio, adquiriendo previamente los conocimientos básicos sobre su estructura.
- Instrumento para trabajar la comprensión lectora.

No obstante, para confirmar los beneficios de este medio y comprobar que responde a los objetivos marcados para la etapa de Infantil, es necesario recurrir al currículum y sustraer los aspectos que podrían alcanzarse a través de la implantación del cómic en el aula. Tomando como referencia la Orden de 5 de agosto de 2008⁷ y teniendo en cuenta las oportunidades de trabajo anteriormente redactadas, el uso del cómic en el aula aporta beneficios para la consecución de cada una de las etapas establecidas. Por un lado, en cuanto al área << Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal >>, induce al alumnado a aprender a reconocer sus propias emociones, sentimientos, inclinaciones y necesidades, adquiriendo habilidades expresivas y comunicativas y desarrollando la empatía hacia los/as demás. Esto es, aprovechar y explotar las capacidades que nos aporta el propio cuerpo en cuanto a sensaciones y acciones, adecuándose, poco a poco, a la realidad cercana y a contextos precisos. Gracias a estas adquisiciones, el/la niño/a será capaz de planificar y reflexionar, resolver problemas de la vida cotidiana y dar sentido a las acciones que realiza, contribuyendo a la construcción de la propia identidad y aumentando el sentimiento de autoconfianza. Del mismo modo, también irán progresando en la gestión de las relaciones interpersonales, interactuando con los/as iguales, respetando las normas en cada circunstancia y aprendiendo conductas de ayuda, cooperación y respeto hacia los/as demás. Todo esto genera relaciones sanas y armónicas,

⁷ Cfr. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5569.pdf>. Orden de 5 de agosto de 2008. (Consultado el 20/04/2020).

puesto que el/la alumno/a comienza a desarrollar mayor empatía, comprendiendo y respetando las necesidades, ideas y preferencias de otros/as, tal y como recoge uno de los objetivos enmarcados en el área de << Conocimiento del entorno >>. Luego, si nos fijamos en el área de << Lenguajes: Comunicación y representación >>, veremos que también encontramos objetivos relacionados. Los escolares deben aprender a exteriorizar, mediante diferentes lenguajes, emociones, sentimientos y deseos, dependiendo de la situación en la que se encuentren. Además, deberán adquirir habilidades en el uso del lenguaje oral, reconociendo su importancia para una correcta comunicación y aprendizaje, ya que permite tanto exteriorizar las propias ideas como poder comprender lo que nos dicen los/as demás, haciendo de cada uno/a de ellos/as seres sociales y capaces de convivir en sociedad. Del mismo modo, es necesario ir generando en los/as pequeños/as hábitos lectores, cosa que dará facilidades en la posterior adquisición de la escritura, enseñándoles que un libro también es divertido y que con ellos podemos aprender cosas interesantes. Tras este breve recorrido por el currículum de Infantil, contemplamos que el uso del cómic dentro del aula puede aportar muchos beneficios, ya sea limitándonos a su lectura, que le permitirá a los niños y niñas ir estableciendo contacto con ella, trabajando su comprensión lectora, el lenguaje oral y la dramatización o llevando la historia a la realidad, permitiendo trabajar la expresión y la dramatización corporal, que tantos aspectos positivos genera en esta primera etapa del desarrollo. Ante todo, y para finalizar, es necesario remarcar que la clave reside en que los/as docentes ofrezcan un aprendizaje enriquecedor, que sus alumnos/as aprendan jugando y divirtiéndose, dejando al margen planteamientos y estrategias tradicionales que desmotivan y aburren. Tal y como dice Moyles (1990), el juego no solo es una excelente vía de aprendizaje, sino que también es un gran recurso para los/as educadores/a, permitiéndoles observar cómo aprenden sus alumnos/as, qué aspectos son necesarios reforzar, qué estrategias son más eficaces para cada uno/a o cuáles son sus conocimientos previos, marcando el punto de partida de cualquier práctica educativa.

4.3. Cómics actuales en el aula de Educación Infantil

4.3.1. Modelos y contramodelos de cómics para coeducar en Educación Infantil

La literatura infantil en general no se caracteriza por ser especialmente coeducativa. La gran mayoría de libros, ya sean pensados para la etapa de infantil o no, transmiten valores estereotipados, alimentando ese pensamiento androcéntrico que predomina en nuestra sociedad. Si nos paramos a pensar y analizar detenidamente cuentos y libros infantiles, nos daremos cuenta de la infinidad de diferencias que se establecen entre ambos sexos y que pasamos por alto, bien porque no nos damos cuenta o bien porque pensamos que no es tan relevante. Pero lo cierto es que desde edades tempranas los/as niños/as están recibiendo concepciones e ideas que incentivan el crecimiento de la brecha entre hombres y mujeres, causando que vayan desarrollando su personalidad acorde a determinados epígrafes discriminadores y segregadores. Por lo general, el protagonista suele ser un chico, vestido con ropa y colores asociados a su género y sobre el cual recae toda la acción. Los personajes femeninos, por su parte, ocupan un porcentaje menor, relegados a segundo plano e interpretando papeles secundarios. Normalmente, los chicos aparecen enmarcados como figuras hábiles, valientes, fuertes y poderosas, mientras que las chicas son más emocionales, tiernas y educadas. Y, ni que decir tiene, que las chicas irán con faldas rosas y les gustará jugar a las muñecas, cuando los chicos estarán salvándolas a ellas y al mundo. Ejemplos de este tipo de cuentos son *La Bella Durmiente* (1697), *La Cenicienta* (1697) o *Caperucita Roja* (1697), pertenecientes a la literatura tradicional y que se siguen enseñando en las aulas.



La Bella Durmiente (1697)



La Cenicienta (1697)



Caperucita Roja (1697)

Imágenes 3, 4 y 5 (de izquierda a derecha). Cuentos clásicos. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 21/05/2020).

No obstante, es cierto que cada vez son más las personas que optan por la creación de libros más inclusivos e igualitarios, haciendo que niños y niñas aprendan conceptos diferentes, poniendo su capacidad crítica en funcionamiento. *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* de Raquel Díaz Reguera (2010) o *Las princesas también se tiran pedos* de Ilan Brenman (2012), entre otros, tratan de superar esos estereotipos y hacer comprender a los/as lectores/as, niños/as y adultos/as, que deben ser lo que quieran ser, sintiéndose el total libertad para ello.



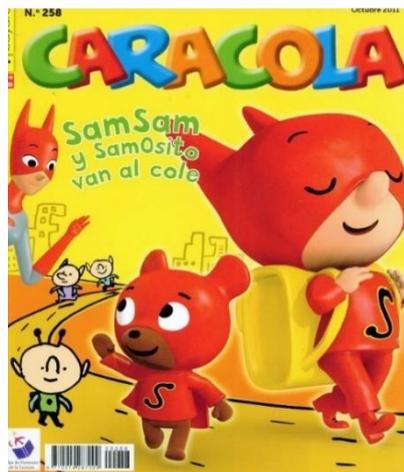
¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? (2010)



Las princesas también se tiran pedos (2012)

Imágenes 6 y 7 (de izquierda a derecha). Cuentos inclusivos. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 16/04/2020).

El mundo del cómic, por su parte, no es tan extenso. No es un medio al que se le dé mucha importancia y tampoco es un recurso al que acudan los/las docentes para utilizarlos educativamente. Investigando, son pocos los cómics creados exclusivamente para la infancia, la gran mayoría están orientados a niños y niñas de edades más avanzadas que tienen ciertas destrezas lectoras, rondando además en torno a los temas tradicionales de superhéroes, como *Las aventuras de SamSam, el más pequeños de los grandes héroes*, cuyas historias las podemos encontrar dentro de la revista infantil Caracola⁸, además de estar disponibles en formato individual. A este cómic concretamente recurriremos más adelante, junto con otros seleccionados, para realizar un análisis de su composición, dado que contiene los principales elementos que este trabajo pretende valorar.



SamSam, el más pequeños de los grandes héroes. (Revista infantil Caracola).

Imagen 8. Revista infantil “Caracola”. Fuente: Google imágenes. (Consultado el 23/04/2020).

La colección Mamut⁹ es una de las pioneras en este campo. Ofrece cómics para niños/as desde los tres hasta los nueve años, de diferentes temas y estilos. Cada cómic está escrito por un/a autor/a diferente, dándole diversidad de perspectivas y puntos de vista a la lectura. Además, también aparecen otros agrupados por temáticas: Mamut wistiti (combinación de cuento y cómic), Mamut ballena (álbumes ilustrados relacionados con la música), Mamut listo (cómics sobre ciencias y científicos) y Mi mundo (que pretende explicar acontecimientos de nuestra historia de una manera sencilla, para que niños y niñas puedan entenderlos).

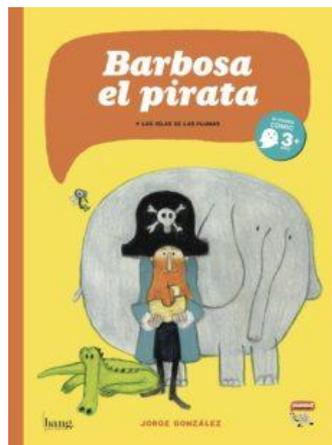
⁸ Cfr. <https://www.bayard-revistas.com/revista-caracola/>. Revista infantil Caracola. (Consultado el 22/04/2020).

⁹ Cfr. <https://mamutcomics.com/>. Página web de Mamut cómics. (Consultado el 19/04/2020).

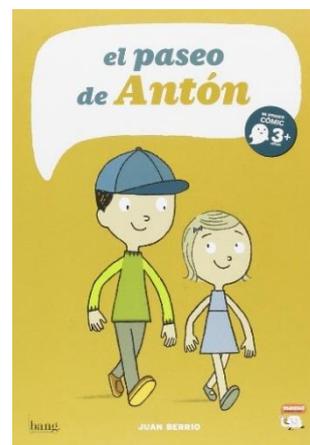
Mamut wistiti	Mamut ballena	Mamut listo	Mi mundo
Combinación de cuento y cómic	Álbumes ilustrados relacionados con la música	Cómics sobre ciencias y científicos	Acontecimientos históricos

Imagen 9. Temáticas de la colección Mamut. Fuente: Elaboración propia.

Como bien remarca su página web “Mamut es una colección de cómics diseñada y pensada exclusivamente para los más pequeños. Lo que une esta colección es un dibujo y una narración modernos para entusiasmar tanto a los niños como sus padres”. Algunos de sus títulos son *El paseo de Antón* (2016), *Lea y los pájaros* (2019), *Barbosa el pirata* (2012) o *Rafa y Zoe en el parque* (2010), siendo los dos últimos seleccionados para el posterior análisis que realizaremos, dado que contienen aspectos que permiten un extenso estudio.



Barbosa el pirata (2012)

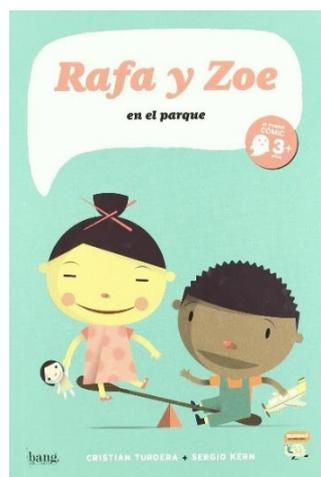


El paseo de Antón (2016)

Imágenes 10 y 11 (de izquierda a derecha). Títulos de la colección Mamut. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 16/04/2020).



Lea y los pájaros (2019)



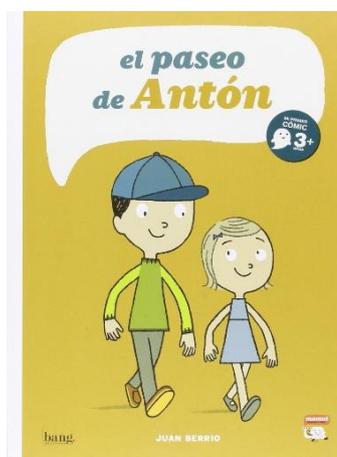
Rafa y Zoe en el parque (2010)

Imágenes 12 y 13 (de izquierda a derecha). Títulos de la colección Mamut. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 22/04/2020).

La idea principal de la colección es bastante interesante, ofrecen multitud de cómics llamativos que a los niños y niñas les encantarán. Además, con las secciones dedicadas a la música y a las ciencias, su repertorio se hace aún más enriquecido y atractivo, puesto que no hay ninguna otra que lo haya hecho hasta ahora o, al menos, lo haya pensado de la misma forma, dirigiéndola hacia el público infantil. Sin embargo, sus historias no responden en muchas ocasiones al objetivo que persigue la coeducación. A continuación, aclararemos por qué mediante un corto análisis sobre algunos de los cómics enmarcados dentro de 3+ (los destinados a los/as primeros/as lectores/as):

- *El paseo de Antón*, de Juan Berrio (2016). Barcelona: Bang Ediciones.

Antón se pone una gorra cada vez que sale a dar un paseo. Un día algo ocurre sobre su cabeza. ¿Es magia? ¿Será la gorra?



- *Dino y Pablo*, de Loïc Dauvillier y Baptiste Amsallem (2010). Barcelona: Bang Ediciones.

Dino es un dinosaurio gigante.
Pablo utiliza la espalda de Dino
como tobogán sin saber qué se
esconde debajo. ¿Lo descubrirá en
algún momento?



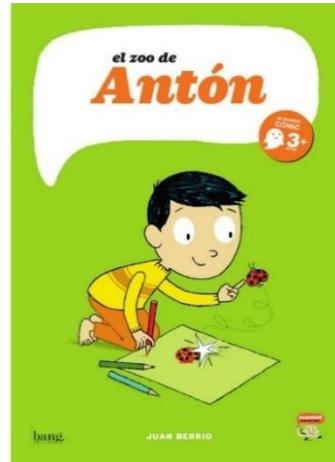
- *Manu en la playa*, de Ed Carosia y Diego Arandojo (2009). Barcelona: Bang Ediciones.

Manu viaja a la playa con su familia
por primera vez y no para de hacerse
preguntas. Con la ayuda de su pala, irá
resolviendo todas sus dudas.



- *El zoo de Antón*, de Juan Berrio (2011). Barcelona: Bang Ediciones.

Un día, Antón dibuja una mariquita que... ¡cobra vida! A medida que se mueve, van apareciendo más personajes que se convierten en amigos de Antón.



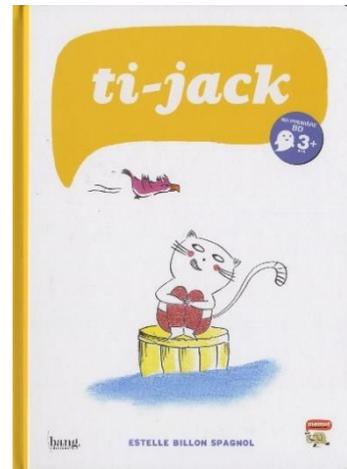
- *Barbosa el pirata (viaje al revés)*, de Mateo y Jorge González (2012). Barcelona: Bang Ediciones.

Mosquito, uno de los tripulantes del barco, comienza a echar de menos a su familia. Todos los que navegan en el barco deciden ir a visitarla y para ello tendrán que atravesar la Tierra a través de un atajo.



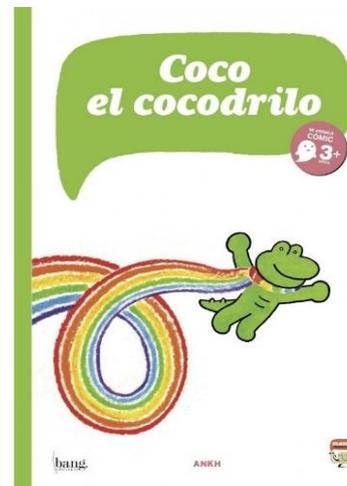
- *Ti-Jack*, de Estelle Billon Spagnol (2012). Barcelona: Bang Ediciones.

El gato Ti-Jack siempre se mete en problemas. En esta ocasión, ha naufragado en una isla desierta...o no. De repente, aparecen muchos pájaros. ¿Supondrán un obstáculo para él?



- *Coco el cocodrilo*, de Eun-Hyang Jung, conocida como Ankh (2012). Barcelona: Bang Ediciones.

Coco es un gran amigo, siempre está cuando lo necesitan a pesar de ser un cocodrilo muy nervioso. Con él podemos vivir muchas aventuras.



- *La caca mágica*, de Sergio Mora (2009). Barcelona: Bang Ediciones.

Un pájaro despierta a un niño disfrazado de conejo que duerme debajo de un árbol. ¿Qué está pasando?, ¿sigue soñando o es la realidad?

El autor pretende introducirnos en un mundo poético y misterioso.



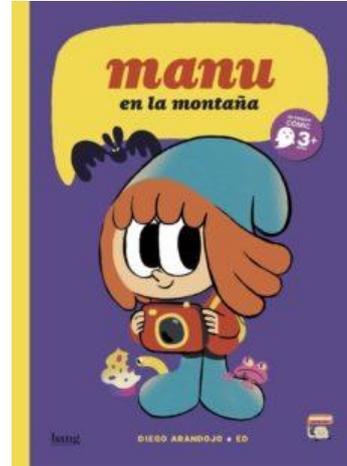
- *Matías y la nube*, de Ana Sanfelippo y Jorge G. Palomera (2016). Barcelona: Bang Ediciones.

Matías se divierte mucho durante la celebración de su cumpleaños. Uno de los regalos le sorprende... ¡Es una nube! ¿Qué hará Matías con ella?



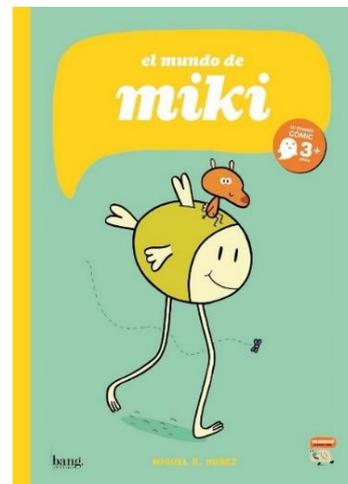
- *Manu en la montaña*, de Ed Carosia y Diego Arandojo (2018). Barcelona: Bang Ediciones.

Manu es un poco asustadizo y la idea de ir de excursión a la montaña no termina de convencerle. Gracias a su cámara de fotos y a su curiosidad conseguirá olvidarse de sus miedos.



- *El mundo de Miki*, de Miguel B. Núñez (2019). Barcelona: Bang Ediciones.

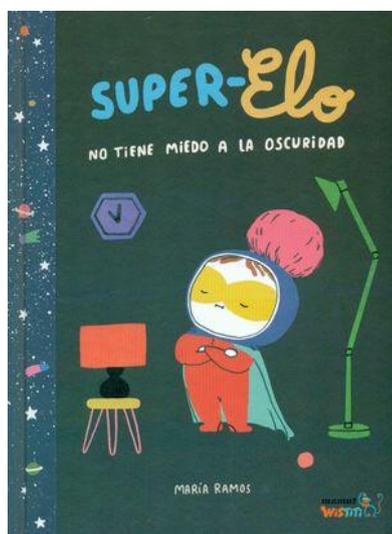
Miki es un intrépido y valiente pez que comienza a perseguir a una mariposa que se encuentra en su camino, topándose con algunos problemas durante su trayecto.



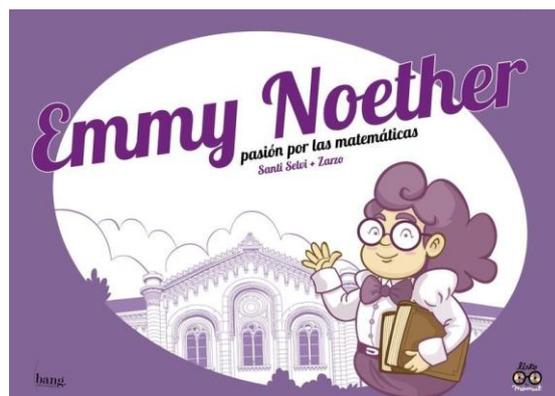
Como se puede apreciar, los once títulos tienen protagonistas masculinos, incluso los interpretados por animales, como Miki (el pez) o Coco (el cocodrilo). A medida que nos introducimos en la aventura, sí que encontraremos algún personaje secundario femenino, como madres o amigas del protagonista. Sus papeles no son relevantes para la historia y, por añadidura, están dentro del rol tradicional que los caracteriza, vistiendo prendas “de chicas” y siendo coquetas y entrañables. También aparecen personajes que son interpretados por animales, y de los que no sabemos los nombres. En este caso, sería interesante dejar que los/as mismos/as niños/as los denominaran y descubrir así cuál es su pensamiento al respecto. No obstante, algunas figuras tienen asignadas personalidades que superan a las tradicionalmente marcadas. *Manu*, de *Manu en la montaña* (2018), es miedoso y Coco, de *Coco el cocodrilo* (2012), es bueno con los/as demás y un gran amigo. Normalmente, los chicos son interpretados por personajes despreocupados que no piensan mucho en las consecuencias de sus actos y, en este caso, están enmarcados dentro de una sensibilidad atípica, enseñando que los niños también pueden ser sentimentales y que es natural que sientan desconfianza y miedo. Las historias, por su parte, son sencillas y con una trama simple (no olvidemos que están creados para niños y niñas de tres años). No podemos decir que sean sexistas como tal, aunque algunas de ellas respondan a la estructura básica de todos los cuentos (al chico le ocurre algo, problemático o no, y tendrá que resolverlo gracias a sus habilidades y destrezas o con ayuda de sus compañeros/as).

A parte de estos cómics, presentan muchos otros para niños/as de edades más avanzadas, concretamente para 6+ y 9+, como ya he mencionado anteriormente, que no se analizan tan específicamente como los anteriores porque se alejan del rango de edad que nos atañe. Aun así, constatamos que rondan en torno a los mismos elementos analizados anteriormente, predominando en los recogidos en 6+ personajes masculinos e historias estereotipadas de super héroes que luchan contra el mal; mientras que en los agrupados en 9+ sí que encontramos una intrépida protagonista que, a pesar de luchar contra problemas que se encuentra en su camino como una auténtica superheroína, viste un vestido rosa y lleva una melena increíblemente larga que, probablemente, no resulte del todo cómoda para enfrentarse a los obstáculos que se le planteen. Sin embargo, si nos adentramos en las otras temáticas que ofrece, Mamut wistiti nos muestra *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*, de María Ramos (2017), un cómic diferente donde la protagonista no se rige dentro de los patrones femeninos y que lucha por enfrentarse a sus miedos. Por ello, lo emplearemos para realizar el análisis, ya que es de los pocos que

existen con estas características. *Emmy Noether, pasión por las matemáticas*, de Santi Selvi (2019), encuadrado en la sección de Mamut listo, cuenta la historia de Emmy Noether, cuál era su sueño y qué obstáculos tuvo que superar por el hecho de ser mujer.



Super Elo no tiene miedo a la oscuridad
(2017)



Emmy Noether, pasión por las matemáticas
(2019)

Imágenes 14 y 15 (de izquierda a derecha). Títulos de la colección Mamut. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 16/04/2020).

En definitiva, ofrece productos y recursos bastante interesantes. La idea principal es ingeniosa y digna de reconocimiento, y sus historias son divertidas y dinámicas. El hecho de que acerque las artes y las ciencias a los/as más pequeños/as en forma de cómic es innovador, permitiéndoles aprender de manera entretenida y comprensiva. No obstante, los/as autores/as recurren mucho al género masculino en sus historias y no tratan de romper, en determinadas ocasiones, con los roles sexistas, alejándose de ser un recurso coeducativo en su totalidad. Con todo esto, no pretendemos extremar ni eliminar del mercado todas las historietas con protagonistas masculinos que existen, como tampoco es nuestra intención desprestigiar la presencia del género masculino en ellas. Se busca hacer una reflexión sobre cuáles son las inclinaciones, conscientes o no, que tenemos cuando escribimos una historia infantil, analizando títulos diferentes y detectando qué predomina más y qué valores conseguimos transmitir a través de ellas. No es inapropiado que haya super héroes que luchen contra el mal, niños valientes que no tengan miedo o que les guste el fútbol. La cuestión es: ¿por qué hay tan pocas super heroínas que luchen

contra el mal, niñas valientes que no tengan miedo o que les guste el fútbol? Ahí es donde reside nuestra crítica y el punto central de este trabajo.

4.3.2. Propuestas, sugerencias y aspectos a tener en cuenta para usar cómics con fines educativos

En el proceso de transmisión literaria participa un primer receptor del mensaje, siendo en este caso el/la docente, que se encargará de hacer una previa exégesis del texto y determinará su adecuación al proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel que jugará dicho/a docente será de mediador/a y guía, debiendo hacer una correcta interpretación de los valores recogidos, transmitiéndolos de la forma más comprensiva y entendible posible. No olvidemos que en estos primeros contactos con el mundo de la lectura es esencial que los niños y niñas tengan experiencias positivas, incitándolos/as a seguir leyendo (Gemma Lluch, 1998; cit. en Yubero Jiménez (2007). Para llevar a cabo la selección de cómics que vamos a usar, es necesario tener en cuenta que recogen aspectos similares al de otros medios, como la literatura o el cine, aportando conocimientos que van más allá de su faceta cómica. Aclaramos esto porque no debe predominar en nuestra búsqueda el encontrar un cómic “gracioso”, aunque estén probados los beneficios del humor a nivel cognitivo y afectivo, el objetivo es encontrar un cómic que nos permita trabajar, implícita o explícitamente, los contenidos pretendidos y que, al mismo tiempo, sea interesante y divertido para los/as alumnos/as, es decir, encontrar un equilibrio entre humor y conocimiento (Rey Cabero, 2013). No obstante, no cometamos el error de pensar que cualquier cómic va a resultar interesante al alumnado. Desafortunadamente, la mayoría de niños y niñas no están familiarizados/as con la lectura, pasan horas y horas delante de una pantalla. Por lo que, es probable, que la idea de tener que leer un cómic les resulte poco llamativa. Es un reto para los/las docentes conseguir que quieran hacerlo y que la idea les acabe gustando, adquiriendo el hábito lector y formando a ser parte de sus costumbres, más allá de las actividades que se realicen en el colegio. Por esta razón, incorporar el cómic en el aula, igual que cualquier otro recurso, requiere la creación de una atmósfera apropiada. Será necesario que los niños y niñas conozcan su estructura y composición previamente, permitiendo que el/la maestro/a también detecte si les resulta interesante o no. Además, si pretendemos que el proceso sea exitoso, debe prestar

atención a los gustos de cada uno/a e intentar llevarles cómics que rondan en torno a ellos (Guzmán López, 2011).

Por otro lado, y como cualquier otra actividad, debe perseguir una serie de objetivos, pretender trabajar unos determinados contenidos y ser evaluada a través de unos criterios. Es papel del/a docente planificar la puesta en práctica con antelación, reflejando todos estos aspectos mencionados dentro de la programación y realizar una constante observación para comprobar que se cumplen sus expectativas y que es una actividad que da resultado con su alumnado (Onieva López, 2015). Toda actividad didáctica tiene intencionalidad y es fruto de una preparación previa, que tiene que estar en concordancia con el currículum escolar y que debe generar en los alumnos y alumnas una reflexiones y aprendizajes significativos. No existen unos criterios concretos que deban tener las actividades relacionadas con el cómic, más allá de los patrones que se emplean en otras actividades. A continuación, se redactan algunas pautas a tener en cuenta a la hora de planificar una actividad de Infantil (Requena y de Vicuña, 2009, pp. 158-160):

- Tener en cuenta la zona de desarrollo próximo. Esto es, que no sea ni demasiado complicada para su nivel, generando desmotivación, ni que esté dentro de lo que el niño/a ya sabe, porque se aburrirá rápidamente. Tenemos que situar la actividad en un nivel intermedio que le suponga un reto que pueda alcanzar y en el que le gustará participar.
- Partir de sus intereses en todo momento. En las primeras edades los aspectos relacionados con la manipulación y la experimentación suelen tener buena acogida. Aun así, observemos bien y veamos con qué temas podemos llamar más su curiosidad.
- Ambiente de protección y confianza. Deben sentir que son importantes en el aula y que tienen un papel fundamental en ella. Generar un pensamiento de confianza, de ser escuchados/as y valorado/as y de saber que los/as entendemos es esencial para que tengan plena confianza e intervengan en su aprendizaje.
- Individualismo. Saber dar una atención personalizada a cada uno/a. Cada niño y niña es diferente y tiene unas necesidades distintas. Nuestras propuestas deben ser flexibles y darnos la oportunidad de tenerlos/as en cuenta a todos/as.
- Flexibilidad en los tiempos. Establecer tiempos muy marcados no es lo más adecuado. Tienen ritmos de aprendizaje distintos que deben ser respetados,

presionar o incitarlos/as a darse prisa puede generar rechazo. Planifiquemos en base a la forma de trabajar de todos/as y teniendo en cuenta todo el proceso de la actividad (explicación, entrega de materiales, desarrollo de la actividad, recogida...).

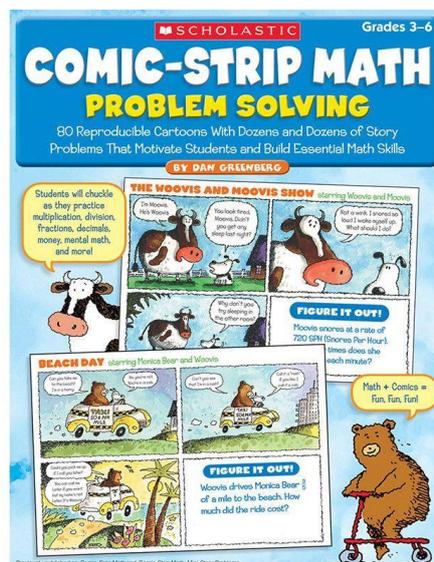
- Espacios y materiales. Cada actividad va a requerir unos determinados materiales que, evidentemente, debemos tener para poder desarrollarla. Del mismo modo, dependiendo de qué queramos hacer, vamos a necesitar usar un determinado espacio, bien dentro o fuera del aula.
- Intencionalidad. Las actividades deben responder a unos objetivos y contenidos, nunca se hacen aleatoriamente y sin buscar ningún fin. Deben estar pensadas para que el alumno/a tenga un papel activo en ellas y en base a una estrategia metodológica determinada.
- Globalización. En muchas ocasiones, con una misma actividad podemos trabajar diferentes aspectos. Es decir, al mismo tiempo que trabajamos la autonomía personal, podemos estar realizando indirectamente acciones psicomotrices, por ejemplo. Por ello, las actividades deben estar relacionadas unas con otras, dándonos la posibilidad de volver a ellas siempre que lo necesitemos.

Una correcta formulación y planificación de actividades va a suponer que toda la programación cobre sentido y que todas las tareas estén interrelacionadas. Tener una buena organización genera en el/la docente una confianza que se transmitirá a los/as alumnos/as, estableciendo buenas conexiones y vínculos. Piñeiro (2016) reflexiona sobre cómo podemos hacer que los niños y niñas sean felices, uno de los principales objetivos. Tenemos que darles la oportunidad de jugar libremente, que utilicen su imaginación y dejen a un lado la solitaria tarea de jugar delante de una pantalla. El juego es vital para ellos/as, tanto el individual como el que se hace en compañía, porque deben aprender a valerse por sí mismos/as e ir desarrollando habilidades individuales. Permitámosles que adopten una independencia acorde con su edad, no ocurre nada si se equivocan, lo importante es que aprendan a tomar sus propias decisiones y que construyan una autoestima sólida. A esto contribuyen también las rutinas, necesitan cierta armonía en su día a día, tanto en la escuela como en casa, y encontrarles un significado a todas sus acciones. No debemos imponerles nada porque sí, expliquémosles y hagámosles entender que es necesario comer fruta o lavarse las manos antes del desayuno. Con esto, unido a lo ya mencionado, conseguiremos alumnos y alumnas felices y dispuestos/as a aprender.

Solo tenemos que prestar atención y cubrir sus necesidades, tanto afectivas como cognitivas.

4.3.3. Ejemplos de buenas prácticas didácticas del uso del cómic en educación

Aunque no sea un medio muy conocido, muchos maestros y maestras de todo el mundo utilizan el cómic en sus aulas, no solo en Infantil, para trabajar diversas materias. *Comic-strip math, Problem solving*, de Dan Greenberg (2010), es un cómic que permite estudiar Matemáticas de manera divertida y entretenida. Fernández y Ramiro (2014) emplea cómics para trabajar con su alumnado los derechos humanos y la importancia que estos tienen en la vida de las personas. Por su parte, Segovia (2012) recurre a este medio para que sus alumnos/as de Primaria alcancen una competencia narrativa adecuada. Darici (2014), en su caso, lo lleva al ámbito tecnológico y fomenta su uso mediante Realidad Aumentada (Onieva López, 2015). Como podemos ver, no hay terreno que se le resista ni asignatura en la que no se puedan utilizar, solo hay que enfocarlos de diferentes perspectivas y adaptarlos a lo que necesitamos.



Comic-strip math, Problem solving

(2010)

Imagen 16. Cómic *Comic-strip math, Problem solving*, de Dan Greenberg. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 16/04/2020).

Alicia Ferrándiz Quesada, maestra especialista en Educación Especial, trabaja el cómic con sus alumnos y alumnas con una metodología inclusiva que utiliza desde hace años. Con su proyecto “Nosotros y el cómic”¹⁰ pretende que su alumnado desarrolle la lectoescritura entrando en contacto con otros estilos literarios, motivando su uso. En el curso escolar 2012/13 desarrolló el proyecto “YO SOY”¹¹ con los/as estudiantes de Infantil, concretamente con niños y niñas de 5 años. Su objetivo en esta etapa era conseguir una primera toma de contacto con el cómic, fijándose tanto en el lenguaje que utiliza, como en su composición y estructura. La actividad consistió en que los alumnos y alumnas se representaban ellos/as mismos/as en un papel continuo, para posteriormente añadirle un bocadillo con un pequeño texto.



Imágenes 17, 18 y 19 (de izquierda a derecha). Muestra del resultado del proyecto “YO SOY” realizado en Infantil llevado a cabo por Alicia Ferrándiz Quesada.

En el curso escolar 2013/14, una de las actividades que realizó con los/as alumnos/as de 6º de Primaria fue la elaboración de un cómic por equipos, en el que cada componente tenía que elegir un personaje y un espacio y entre todos/as determinar quién sería el/la protagonista, dónde se desarrollaría la historia, qué pretendían contar, el tipo de viñetas y encuadres que iban a utilizar... Disponían de 85 minutos semanales para su elaboración, por lo que todo el proceso se realizaría en diversas sesiones. Los resultados fueron realmente sorprendentes y el alumnado estaba muy motivado con la actividad.

¹⁰ Cfr. <https://inclusionenelauladiaria.blogspot.com/p/proyecto-somos-dibujantes.html>. Proyecto “Nosotros y el cómic”. (Consultado el 19/04/2020).

¹¹ Cfr. <https://inclusionenelauladiaria.blogspot.com/p/proyecto-somos-dibujantes.html>. Proyecto “YO SOY”. (Consultado el 19/04/2020).

Juan Mariano Balibrea, catedrático de Artes Plásticas, también llevó a cabo un proyecto relacionado con el cómic¹². En este caso, orientado a la materia de Educación Plástica y Visual. Junto a él, un grupo de maestros/as del CEIP N^a S^a de la Fuensanta (Beniaján, Murcia) se sumergieron en este proyecto para incentivar la lectura y creación de cómics en su alumnado (3^o y 4^o). Comenzaron con la visita al centro de un conocido dibujante de cómics y vecino de la misma provincia, Salvador Espín (ocupa un cargo en MARVEL, editorial de historietas estadounidenses). Consigue despertar en los niños y niñas un interés significativo, haciendo que esta primera actividad detonante generara motivación entre todos/as y facilitara el desarrollo del proyecto, que pretendía culminar con una exposición en la Semana Cultural. En la primera actividad, retomando las ideas y pautas enseñadas por Salvador Espín y tras una serie de estrategias dadas por el/la docente del aula, crearon un personaje relacionado con superhéroes y superheroínas. Puede parecer tarea fácil, pero tenían que prestar atención a muchos aspectos: qué poderes y aspecto tendrían sus superhéroes y superheroínas, dibujarlos/as primero a lápiz hasta estar satisfechos/as, retocar detalles y errores... Todos estos personajes se presentaron por los pasillos del centro cuando se finalizaron, mostrando la gran variedad de resultados.



Imágenes 20, 21 y 22 (de izquierda a derecha). Superhéroes y superheroínas dibujados por niños/as de 3^o de Primaria del CEIP N^a S^a de la Fuensanta (Beniaján, Murcia).

¹² Cfr. <https://www.juanmarianobalibrea.com/taller-de-arte-contempor%C3%A1neo-1/taller-de-c%C3%B3mics/>. Taller de cómics. (Consultado el 19/04/2020).



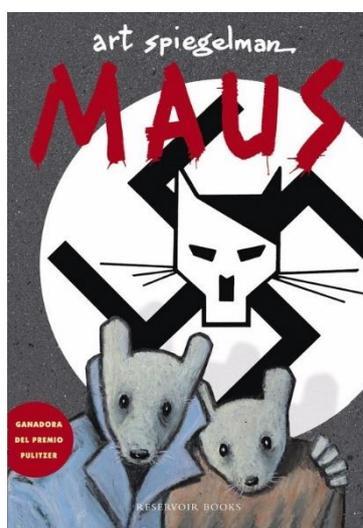
Imagen 23. Exposición de superhéroes y superheroínas creados por estudiantes de 3º de Primaria del CEIP Nª Sª de la Fuensanta (Beniaján, Murcia).

A parte de esta actividad, los alumnos y alumnas elaboraron con materiales reciclados una muestra del poder que le habían asignado a su personaje. Todo esto, junto con más propuestas (exposición de trabajos de Salvador Espín, un mercadillo solidario de libros o la creación de una zona con superhéroes de cartón en la que podían hacerse fotos), se mostraron en la Semana Cultural, siendo visitados por el resto de estudiantes y por las familias, creando un ambiente divertido y reconociendo el trabajo y esfuerzo de todas las personas implicadas, tanto alumnos/as como docentes, pasando por su propulsor, Juan Mariano Balibrea.



Imágenes 24, 25, 26 y 27 (de izquierda a derecha). Semana Cultural en el CEIP Nª Sª de la Fuensanta (Beniaján, Murcia).

Por último, se refleja a continuación la entrevista realizada por Ingrid Mosquera Gende a dos profesores del IES Barrio de Loranca (Fuenlabrada), del departamento de Geografía e Historia, para Unirrevista. Estos docentes llevaron a cabo una experiencia relacionada con el cómic en el curso 2018/19 con alumnos/as de 4º de ESO. Pretendían trabajar el temario relacionado con la II Guerra Mundial a través del cómic, pensando que sería más motivador para sus alumnos y alumnas y obtendrían mejores resultados. Para ello, utilizaron el cómic *Maus*, de Art Spiegelman (2018), cuya historia muestra los acontecimientos del Holocausto.



Maus, de Art Spiegelman (2018)

Imagen 28. Cómic *Maus*, de Art Spiegelman. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 16/04/2020).

Realizaban charlas y puestas en común, donde cada estudiante expresaba sus ideas y redactaban los aspectos que conocían acerca de este acontecimiento histórico, para después exponerlas y que el resto de compañeros/as pudieran verlas. Además, cada uno/a investigó un personaje, cuya historia debían reflejar luego en un papel contada en primera persona. Ambos afirman que resultó llamativo para el alumnado y que se implicaron en su elaboración, aprendiendo al mismo tiempo Historia, asignatura que en determinadas edades suele generar un poco de rechazo. Tienen claro que seguirán trabajando con esta metodología, modificándola siempre que sea necesario y mejorándola cada curso escolar.

Tras esta recopilación de experiencias, destacamos que son escasas las llevadas a cabo con el alumnado de Infantil, suelen orientarse a estudiantes de niveles más avanzados (constituyendo también un porcentaje escaso). Esto no quiere decir que no sea posible desarrollar actividades relacionadas con el cómic en la etapa de Infantil, solo que

son pocos/as los/las docentes que se han planteado este tipo de trabajo. No obstante, e intentando extraer aspectos positivos, no cabe duda que las iniciativas descritas son interesantes y han tenido resultados exitosos, factores que puede motivar al profesorado a plantearse trabajar con este medio al comprobar el impacto que tiene en los/as estudiantes. Los resultados obtenidos son de calidad y el aprendizaje ha sido significativo, dinámico y motivante. Todo eso genera una mayor implicación tanto de los/as alumnos/as, por estar trabajando algo que les gusta, como de los/as docentes, por ver su trabajo reconocido y con resultados. Hemos podido observar que es posible desarrollar actividades con este recurso en todos los niveles, adaptando siempre la actividad a cada curso, y en diferentes materias. Desde Infantil hasta Secundaria, pasando por Primaria. Por lo tanto, y como conclusión, no debemos frenar nuestras ideas y ganas a la hora de innovar en el aula. Los niños y niñas siempre están abiertos a nuevos aprendizajes y si sabemos llamar su atención, se implicarán y obtendremos resultados favorables. La clave reside en tener una idea y ganas de llevarla a cabo, pensar cuál es la mejor forma de realizarla y empezar a desarrollarla.

5. DISEÑO Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo, fruto de la reflexión sobre las desigualdades de género presentes en la sociedad, recoge una investigación de corte cualitativo y descriptivo que nos permitirá enlazar la cuestión de investigación inicial con los resultados obtenidos a través de la misma. La elección de este tipo de metodología investigativa se debe a que la estructuración y fundamentación que aporta a cada una de sus partes asegura la consecución de los objetivos propuestos de una manera clara y efectiva, interrelacionando unas con otras y al mismo tiempo otorgando al proceso un carácter lineal y coherente. Para poder definir cómo ha sido planteado el proceso de investigación de este trabajo, previamente será necesario aclarar qué engloba este tipo de investigación y cuáles son los pasos necesarios para mantener un orden lógico que nos facilite la adquisición de resultados favorables.

Son cuatro las grandes fases que encontramos dentro del proceso de investigación cualitativa que nos permitirán poder seguir avanzando en nuestro estudio (Rodríguez Gómez et al., 1996, pp. 65-76):

- Fase preparatoria. Esta primera fase contiene dos subdivisiones. En la etapa reflexiva determinaremos cuáles son los conocimientos previos que poseemos sobre el tema a tratar para poder elaborar en la etapa de diseño la estructura principal desde la que comenzaremos nuestra investigación.
- Trabajo de campo. En este momento, el/la investigador/a mantiene los primeros contactos directos con el tema seleccionado. Será necesario ser constantes, cuidadosos/as y organizados/as, puesto que es un proceso tedioso y minucioso. Poco a poco, nos iremos adentrando en la búsqueda de la información necesaria e iremos consiguiendo aclarar conceptos, dudas y cuestiones diversas, otorgando a la persona implicada una mayor confianza y seguridad en sí misma a medida que avanza en la búsqueda y recogida de datos de una manera constante y satisfactoria, siempre bajo criterios de suficiencia y adecuación.
- Fase analítica. Una vez localizada la información pertinente, es necesario sintetizarla y procesarla. Aunque no existe una estrategia o criterio exacto para realizar esta tarea, sí se pueden definir una serie de acciones comunes en todo proceso investigativo que resultarán útiles: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones. Todas ellas pueden formularse de diferentes formas y en distinto orden durante el proceso, sin necesidad de que estén planteadas tal y como marca la teoría.
- Fase informativa. Es la fase culminante del proceso de investigación, donde el/la investigador/a consigue comprender el objeto de estudio en su totalidad y lo pone en común con los/as demás. Los datos que se presenten deben sostener un argumento contundente que apoye y verifique todo el proceso investigativo llevado a cabo.

Fase preparatoria	Trabajo de campo	Fase analítica	Fase informativa
El/la investigador/a determina sus conocimientos previos (etapa reflexiva) y elabora la estructura de la investigación (etapa de diseño)	Búsqueda de la información necesaria sobre el objeto de estudio	Procesamiento y síntesis de la información recogida	Puesta en común de los resultados obtenidos

Imagen 29. Fases del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez Gómez et al., 1996.

Una vez explicadas y aclaradas las fases anteriores, pasaremos a relacionarlas con la investigación realizada. En primer lugar, determinaremos que el tema sobre el que pretendíamos trabajar giraría en torno a las desigualdades de género existentes en nuestra sociedad y su presencia en un objeto concreto, el cómic infantil. Esta idea investigativa surge tras la convicción sobre la necesidad inmediata de cambiar las formas de educar y los métodos empleados en el proceso educativo para combatir los estereotipos androcéntricos que rigen el mundo actual y que educan a niños y niñas en un sexismo significativo y discriminatorio, además de poder demostrar que existen recursos educativos útiles que nos pueden ayudar en la consecución de objetivos coeducativos. Por lo tanto, relacionando ambas ideas, se determinó el tópico de interés sobre el que se pretendía investigar: ¿Presentan los cómics infantiles estereotipos y discriminaciones de género en su estructura, formato y contenido? Una vez formulada la pregunta inicial, comenzaríamos con el diseño de la investigación, es decir, la planificación de todas las acciones necesarias para responder a la misma de manera teórica y veraz. Los cómics infantiles constituyen el objeto de estudio principal, sobre los que investigaremos e indagaremos mediante una búsqueda de información exhaustiva y de los que realizaremos una evaluación a través de una rúbrica para determinar su implicación y respuesta al ideal coeducativo. Todo ello tras recopilar datos suficientes acerca de los estereotipos de género, la coeducación, la estructura de los cómics y su implicación o efectividad dentro del ámbito educativo. De este proceso resulta el índice de contenidos que refleja todos los aspectos que trataremos en este trabajo, indicado al principio del mismo. Una vez decidida la estructura, pasaremos a la fase a la que dedicaremos más tiempo y que marcará una de las partes imprescindibles de la investigación. Comenzaremos, poco a poco, a buscar información de manera progresiva y constante, accediendo al campo investigativo a

través de diferentes vías que nos proporcionan datos útiles para nuestro trabajo, tales como libros, autores destacados, revistas académicas... La búsqueda de información acerca de los estereotipos de género es fructífera, existen infinidad de documentos sobre desigualdades de género en diferentes ámbitos, aportando datos relevantes y significativos que responden a varias cuestiones marcadas en nuestro marco teórico, como su tipología, las dimensiones que ocupan, la situación actual o las perspectivas de futuro. La búsqueda de información sobre cómics en general (origen o caracterización) también es exitosa, son muchos los documentos que hablan sobre el nacimiento de este medio y cuáles eran sus funciones en un principio o la imagen que se tiene de ellos en la actualidad. No obstante, la presencia de cómics infantiles o su utilización dentro de las programaciones escolares es más escasa, constatando que es un recurso poco empleado y del que se desconocen en gran medida sus beneficios y posibilidades. Poco a poco se van alcanzado los objetivos marcados, generando una sensación de superación y efectividad a medida que avanzamos que permite seguir desarrollando el trabajo a un ritmo constante y provechoso, siempre teniendo en cuenta que los datos recogidos están siendo útiles y no excesivos, además de adecuados y relacionados con el objeto de estudio y el resultado pretendido. Al mismo tiempo que se realiza la búsqueda de información sobre los conceptos mencionados anteriormente, nos vamos adentrando en el posterior análisis que realizaremos, donde sintetizaremos toda la documentación recogida y daremos forma y coherencia a nuestro proyecto. Todo este proceso terminará una vez que han sido recopilados los datos pertinentes, se ha realizado el análisis y evaluación de los cómics infantiles seleccionados y se han sacado conclusiones a través del mismo, permitiéndonos cerrar nuestra investigación presentando unos resultados verídicos y teóricos. Queda así estructurado el desarrollo del presente trabajo con el que pretendemos obtener resultados favorables y útiles, haciendo uso de todos los medios físicos y digitales que tenemos a nuestra disposición.

6. INSTRUMENTOS Y RECOGIDA DE DATOS

Para la consecución de uno de los objetivos propuestos en este trabajo, hemos seleccionado la rúbrica como el instrumento que emplearemos para evaluar los cómics infantiles. La rúbrica de evaluación es una herramienta de medición en la que se determinan una serie de criterios y patrones agrupados en categorías y dispuestos en escala que permiten decretar en cada una de ellas los elementos que pretendemos analizar, obteniendo de este modo información y resultados concretos (Vera Vélez, 2008; cit. en Etxabe Urbietta et al., 2011). Este instrumento posibilita especificar de manera clara y concisa qué elementos pretendemos evaluar del objeto de estudio en cuestión y nos proporciona resultados objetivos y concretos que nos serán útiles para obtener un producto de calidad, siendo estos los motivos por lo que la emplearemos en el presente trabajo para realizar el análisis de los cómics infantiles. La componen los siguientes elementos (García-Ros, 2011, p. 1049):

- Criterios de evaluación. Consta de seis criterios de evaluación diferentes relacionados con aspectos presentes en los cómics infantiles. La elección de los mismos se debe a su habitual existencia en diversos medios infantiles y de su potencial facilidad para ser analizados, ya que son componentes visuales que destacan en las historias. Cada criterio puede ser valorado según los niveles de ejecución explicados en el siguiente apartado, apareciendo marcada la casilla correcta en un color diferente para que el/la lector/a pueda identificarla. Puede ocurrir que encontremos un cómic que no contenga algunos de los criterios de evaluación establecidos, en cuyo caso emplearemos una línea diagonal para marcarlo. A continuación, comentamos y desarrollamos cada uno de ellos:

- Personajes.

Se comprobará qué género predomina en la historia (masculino o femenino) y a quién pertenece el papel protagonista, así como la relevancia de cada personaje dentro de la trama. Se valorará positivamente la presencia de ambos géneros en igualdad de importancia dentro del cómic.

- Vestimenta.

Veremos qué tipo de ropa llevan los personajes y cómo hace referencia al sexo de cada uno/a. Es decir, se revisará si los personajes femeninos aparecen con vestidos, faldas o cualquier otra prenda asociada a su género. Del mismo modo se hará con los personajes masculinos. Lo más adecuado es que los personajes no aparezcan caracterizados de manera estereotipada, llevando prendas similares en ambos sexos o relacionadas con el papel que tienen en la historia.

- Acciones y actitudes.

Analizaremos cómo es el carácter de cada personaje en función de su sexo, para comprobar si a cada uno/a le asocian comportamientos y sentimientos relacionados con los roles de género (como agresividad o fuerza a los chicos y sensibilidad y debilidad a las chicas).

- Contenido.

Revisaremos la historia completa del cómic para comprobar qué clase de valores transmite y determinar si son estereotipados o fomentan la discriminación y segregación por sexo.

- Colores y objetos.

Se examinarán las pertenencias de los personajes, los objetos de cada uno/a (por ejemplo, juguetes o accesorios) y si asocian colores en función del género (como azul para ellos y rosa para ellas).

- Vocabulario y expresiones.

En el caso de que aparezcan diálogos o algún tipo de texto en el cómic, veremos en qué medida utiliza un vocabulario inclusivo y cómo se refiere a cada género en sus expresiones, así como los pensamientos y conversaciones de los personajes.

- Niveles de ejecución. Estima tres niveles escalonados según su adecuación a cada criterio (inadecuado, adecuado o excelente), permitiendo establecer una valoración para cada criterio, siendo el conjunto de valoraciones lo que nos procurará el resultado final.

- Inadecuado.

Se considera que un cómic es inadecuado cuando todos sus protagonistas son masculinos, vestidos y caracterizados con prendas y objetos tradicionalmente asociados a su género, sobre los que recae toda la acción y cuyos comportamientos se relacionan con los roles tradicionales, siendo la presencia del sexo femenino escasa o inexistente en la historia. A sí mismo, la existencia de colores y vocabulario sexistas también contribuirán a una evaluación negativa del cómic.

- Adecuado.

Se establecen en este nivel aquellos cómics en los que la presencia de personajes femeninos es también significativa y relevante en la historia. Las vestimentas, objetos y comportamientos de cada uno/a de ellos/as no siempre se relacionan con los roles tradicionales de género, al igual que los colores y el lenguaje empleado.

- Excelente.

El cómic enmarcado en este nivel no presenta connotaciones sexistas en ninguno de los criterios establecidos. Aparecen personajes de ambos sexos y con la misma importancia y relevancia en la historia. Su caracterización no se relaciona con ningún estereotipo, como tampoco lo hacen sus comportamientos, expresiones o gustos, dotándolo de la ausencia de cualquier elemento que pueda ser considerado segregador y excluyente hacia uno de los sexos.

7. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, pasaremos a realizar el análisis de los cómics seleccionados para determinar en qué medida responden a un modelo coeducativo y decretar si son adecuados para usarlos en el aula o si, por el contrario, contienen demasiadas connotaciones sexistas y discriminatorias. Cada título ha sido escogido por su alto contenido de connotaciones positivas y negativas, buscando cómics en los que se reflejan aspectos presentes en otros géneros literarios infantiles, con el fin de hacer una comparativa con los mismos y poder determinar si siguen el mismo patrón. Los cómics elegidos muestran historias con contenidos discriminatorios hacia algún sexo, presentan personajes tanto masculinos y femeninos como animales, cuyos/as protagonistas muestran comportamientos destacables que nos permitirán obtener resultados claros, concisos y útiles que ayuden a seleccionar en un futuro recursos ricos en valores apropiados y beneficiosos. El desconocimiento de cómics dedicados a niños y niñas de Infantil nos llevó a investigar acerca de editoriales que apostaban por este tipo de medios, diferentes autores/as, posibles prácticas educativas que ofrecen o su adecuación al público al que va destinado, además de encontrar historias que contuvieran los aspectos anteriormente marcados para poder realizar un análisis completo. Todo ello al mismo tiempo que buscábamos información sobre los diferentes aspectos que engloba el marco teórico, en las fases de estudio de campo y analítica de este trabajo de investigación, donde descubrimos la existencia de la colección Mamut y la cantidad de títulos de cómics que ofrecía para la infancia y de la que hemos seleccionados tres de los cuatro cómics para este análisis: *Barbosa el pirata* (2012), *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad* (2017) y *Rafa y Zoe en el parque* (2010).

Tras una breve introducción sobre el cómic correspondiente (edad a la que va destinado, formato de las imágenes, colores que utiliza, historia que narra...), comenzaremos con el análisis de cada uno de ellos a partir de la rúbrica, justificando cada resultado a continuación de la misma. Tras esto, se reflejan los resultados obtenidos en cada cómic en un gráfico circular con el fin de obtener un producto más visual y claro sobre los mismos, sobre los que se argumentará y ejemplificará en la última parte de una manera más específica con la ayuda de imágenes extraídas del mismo cómic.

- Cómic 1: *Barbosa el pirata*, de Jorge González (2012). Barcelona: Bang Ediciones.

Pertenece a la colección Mamut Cómics, destinado a niños y niñas a partir de 3 años. Es un cómic en el que no aparecen palabras y cuyas viñetas contienen dibujos sencillos de colores neutros y claros. Es de tapa dura, que hace que sea más duradero y está compuesto por 40 páginas en las que nos cuenta la historia de Barbosa, el capitán de un barco que viaja por el mar con el resto de tripulantes y al que un día una gaviota le roba su preciado sombrero de pirata que debe recuperar inmediatamente. Para ello, emprenden su búsqueda, llegando a un desenlace inesperado.



Imágenes 30, 31 y 32 (de izquierda a derecha). Cómic *Barbosa el Pirata* (Bang Ediciones). Fuente: Google Imágenes (Consultado el 30/04/2020).

	INADECUADO	ADECUADO	EXCELENTE
PERSONAJES	Solo aparecen personajes masculinos, sobre los que recae toda la acción (protagonistas)	Aparecen personajes femeninos cuyas acciones son necesarias para el desarrollo de la historia	Aparecen personajes femeninos y masculinos, cuya repercusión es equitativa en ambos sexos
VESTIMENTA	Los personajes aparecen siempre caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no siempre aparecen con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no aparecen caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género
ACCIONES Y ACTITUDES	Los comportamientos de los personajes siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo
CONTENIDO	Transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite en todo momento conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios
COLORES Y OBJETOS	Asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No siempre asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje
VOCABULARIO Y EXPRESIONES	Los personajes siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género

- Personajes. El protagonista es masculino y el resto de personajes son animales, por lo que no podemos confirmar la presencia del género femenino en la historia.
- Vestimenta. El protagonista es el único que aparece vestido y lo hace con ropa de pirata en concordancia con el papel que interpreta.
- Acciones y actitudes. El protagonista manifiesta tanto comportamientos de ira y enfado como de sensibilidad y amabilidad.

- Contenido. En determinados momentos, el personaje masculino manifiesta emociones relacionadas con los roles de género (liderazgo, agresividad, impulsividad).
 - Colores y objetos. Los colores son neutros (el mar y cielo azul, el traje del pirata es negro, el barco es de tonos marrones, la isla tiene árboles verdes...)
 - Vocabulario y expresiones. En este cómic no aparece ningún tipo de texto o diálogo.
- Cómics 2: *Las aventuras de SamSam, el más pequeño de los grandes héroes*, personaje creado por Serge Bloch.

Las aventuras de este personaje comenzaron formando parte de una serie de animación infantil canadiense destinada a niños y niñas entre 4 y 6 años. Más tarde, la revista infantil Caracola comenzó a incluir estas historias en su contenido mensual en forma de cómic, de donde ha sido extraída una de sus aventuras para este análisis. En su interior aparecen las palabras del narrador a medida que transcurre la historia, además de diálogos breves y esporádicos. En cuanto a los dibujos, encontramos una mezcla entre objetos y personajes de otro planeta y aspectos típicos que todos conocemos (como edificios o personas humanas). En esta historia, Sam Sam, un niño intrépido y valiente de cinco años que puede volar y enfrentarse a monstruos impresionantes, nos presenta con orgullo a su padre, un hombre fuerte y valiente como él.



Imágenes 33, 34 y 35 (de izquierda a derecha). Cómics *SamSam, el más pequeño de los grandes héroes*. Fuente: Revista infantil Caracola.

	INADECUADO	ADECUADO	EXCELENTE
PERSONAJES	Solo aparecen personajes masculinos, sobre los que recae toda la acción (protagonistas)	Aparecen personajes femeninos cuyas acciones son necesarias para el desarrollo de la historia	Aparecen personajes femeninos y masculinos, cuya repercusión es equitativa en ambos sexos
VESTIMENTA	Los personajes aparecen siempre caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no siempre aparecen con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no aparecen caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género
ACCIONES Y ACTITUDES	Los comportamientos de los personajes siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo
CONTENIDO	Transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite en todo momento conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios
COLORES Y OBJETOS	Asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No siempre asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje
VOCABULARIO Y EXPRESIONES	Los personajes siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género

- Personajes. Solo aparecen personajes masculinos, cuyo papel es el de protagonistas. Encontramos un personaje femenino pero su intervención no es relevante en la historia.
- Vestimenta. Los protagonistas visten con trajes de superhéroe rojos y la única chica que aparece lleva un traje de superheroína rosa.
- Acciones y actitudes. Los comportamientos de los personajes masculinos giran en torno al orgullo, el egocentrismo y la superioridad.

- Contenido. La historia manifiesta la superioridad del padre por encima de cualquier otro personaje, por lo que no transmite valores de igualdad entre géneros.
- Colores y objetos. La chica aparece con colores rosas, mientras que los chicos lo hacen con colores más oscuros, como el rojo o el negro.
- Vocabulario y expresiones. Aparecen adjetivos que potencian la superioridad del género masculino (fuerte, grande, “guay”).

➤ Cómics 3: *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*, de María Ramos (2017).
Barcelona: Bang Ediciones.

Este cómic, de la colección Mamut Wistiti, es una combinación entre cuento y cómic destinada a primeros lectores. Consta de 32 páginas y en su interior encontramos dibujos sencillos y de colores mayoritariamente oscuros, en concordancia con el contexto de la historia. La protagonista tiene miedo a la oscuridad y decide enfrentarse a ella convirtiéndose en una superheroína.



Imágenes 36, 37 y 38 (de izquierda a derecha). Cómics *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad* (Bang Ediciones). Fuente: Google Imágenes (Consultado el 04/05/2020).

	INADECUADO	ADECUADO	EXCELENTE
PERSONAJES	Solo aparecen personajes masculinos, sobre los que recae toda la acción (protagonistas)	Aparecen personajes femeninos cuyas acciones son necesarias para el desarrollo de la historia	Aparecen personajes femeninos y masculinos, cuya repercusión es equitativa en ambos sexos
VESTIMENTA	Los personajes aparecen siempre caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no siempre aparecen con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no aparecen caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género
ACCIONES Y ACTITUDES	Los comportamientos de los personajes siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo
CONTENIDO	Transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite en todo momento conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios
COLORES Y OBJETOS	Asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No siempre asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje
VOCABULARIO Y EXPRESIONES	Los personajes siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género

- Personajes. Solo aparece un personaje humano, Elo (es una chica). También nos encontramos con Coco, su gato.
- Vestimenta. La protagonista lleva un pijama rojo, una prenda que no se asocia a ningún género.
- Acciones y actitudes. La protagonista se comporta acorde a la edad que tiene en la historia, sin tener pensamientos o actitudes estereotipadas.

- Contenido. La historia no transmite en ningún momento valores inadecuados relacionados con los roles de género.
- Objetos y colores. Los juguetes que utiliza la protagonista son variados y no sexistas, así como las prendas que emplea para su traje de superheroína.
- Vocabulario y expresiones. Los comentarios de la protagonista no pueden asociarse a algún tipo de discriminación por sexo. Utiliza expresiones neutras y características de una niña de su edad.

➤ Cómics 4: *Rafa y Zoe en el parque*, de Sergio Kern y Cristian Turdera (2010). Barcelona: Bang Ediciones.

Rafa y Zoe en el parque es un cómic de 40 páginas cuyos dibujos en tonos pastel generan un contexto y una lectura pacífica y agradable. Pertenece, como algunos otros cómics mencionados, a la colección Mamut y pretende lanzar un mensaje en contra del racismo, presentándonos a Rafa y Zoe, un niño y una niña extranjeros que se conocen en el parque y juegan juntos sin importar sus procedencias.



Imágenes 39, 40 y 41 (de izquierda a derecha). Cómics *Rafa y Zoe en el parque* (Bang Ediciones). Fuente: Google Imágenes (Consultado el 10/05/2020).

	INADECUADO	ADECUADO	EXCELENTE
PERSONAJES	Solo aparecen personajes masculinos, sobre los que recae toda la acción (protagonistas)	Aparecen personajes femeninos cuyas acciones son necesarias para el desarrollo de la historia	Aparecen personajes femeninos y masculinos, cuya repercusión es equitativa en ambos sexos
VESTIMENTA	Los personajes aparecen siempre caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no siempre aparecen con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no aparecen caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género
ACCIONES Y ACTITUDES	Los comportamientos de los personajes siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo
CONTENIDO	Transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite en todo momento conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios
COLORES Y OBJETOS	Asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No siempre asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje
VOCABULARIO Y EXPRESIONES	Los personajes siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género	Los personajes no usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género

- Personajes. Encontramos dos protagonistas, Rafa (un niño) y Zoe (una niña).
- Vestimenta. Zoe lleva un vestido rosa y su madre uno naranja.
- Acciones y actitudes. Rafa se muestra reticente a compartir, mientras que Zoe está dispuesta a dejarle sus juguetes nuevos.
- Contenido. Transmite valores estereotipados, como en el caso de la elección de los juguetes que hacen Rafa y Zoe o en la forma de vestir que tiene cada personaje.

- Colores y objetos. Zoe elige en la juguetería muñecas y peluches, mientras que Rafa selecciona camiones o robots. Además, a Zoe se le asocia el color rosa en sus escenas.
- Vocabulario y expresiones. En este cómic no aparece ningún tipo de texto o diálogos.

Tras realizar la exposición de los títulos seleccionados a través de la rúbrica elaborada para este trabajo, pasaremos a redactar los resultados obtenidos de una manera más exhaustiva y esquemática. En relación con cada cómic aparece un gráfico en el que se muestran los resultados de la rúbrica de manera más visual que ayudará a comprender con facilidad por qué llegamos posteriormente a la conclusión sobre la posibilidad de ser considerado un recurso coeducativo.

- Cómic 1: *Barbosa el pirata*, de Jorge González (2012). Barcelona: Bang Ediciones.

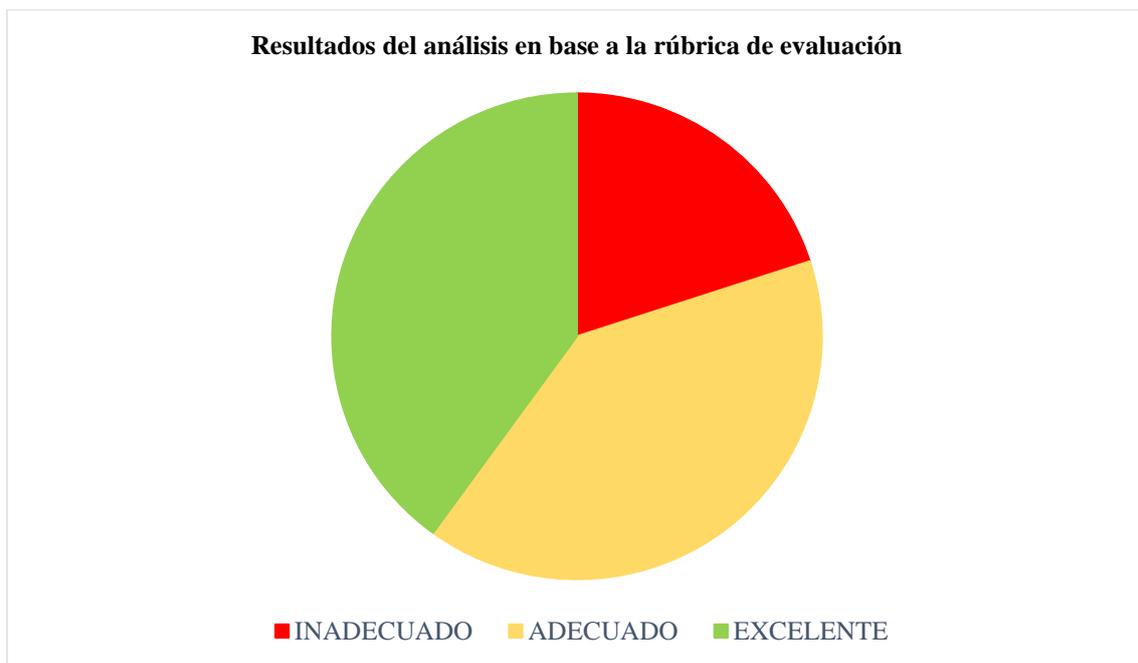


Imagen 42. Resultados del análisis del cómic *Barbosa el pirata* en base a la rúbrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, el protagonista (Barbosa) es masculino, mientras que el resto de personajes que aparecen son animales, por lo que Barbosa es el único ser humano que encontramos en la historia. Esto es interesante porque son personajes cuyos nombres no conocemos, por lo que tampoco conocemos su sexo, aspecto que nos da la posibilidad de incitar a los/as niños/as a que se los asignen y comprobar en qué se basan para determinar el sexo de cada personaje animal. En cuanto a la vestimenta, no podríamos decir que aparezcan prendas estereotipadas porque Barbosa es el único personaje que aparece vestido y lo hace con atuendos característicos de un pirata, sin que esto suponga ningún tipo de discriminación hacia ningún sexo. Lo mismo se puede decir de los colores y objetos que aparecen, carentes todos ellos de connotaciones sexistas y estereotipadas. Por otro lado, las actitudes y acciones de los personajes varían en función del contexto. Barbosa, al principio, es un pirata aparentemente enfadado porque una gaviota le ha robado su sombrero y exige a toda la embarcación iniciar una búsqueda inmediata para encontrarlo. A través de los dibujos se aprecian comportamientos típicos de un líder, en concordancia con su papel de capitán del barco. No obstante, a medida que avanza la historia y se revela cuál ha sido el motivo por el que la gaviota le robó el sombrero (lo necesitaba para hacer un nido para sus crías), Barbosa cambia su estado de ánimo y se muestra comprensivo y generoso, llegando incluso a regalarle el sombrero. Por lo que, por una parte, tenemos actitudes que tradicionalmente serían asociadas al género masculino (como enfado y agresividad) y por otra, nos encontramos con una amabilidad y generosidad atípicas para este tipo de personajes que suelen caracterizarse por ser rudos y desagradables. Además, el personaje de la gaviota puede ser clave a la hora del análisis con los/las niños/as porque a pesar de no saber su nombre, su papel es cuidar de sus crías (cosa que tradicionalmente ha sido asignada a las mujeres) y el sustantivo gaviota es femenino, por lo que es muy probable que la denominaran con un nombre femenino. En definitiva, podríamos decir que alterna la transmisión de valores correctos e incorrectos y que sería necesario que los/as lectores/as los apreciaran y que tuvieran conciencia de ellos. Dado que la mayoría de las valoraciones basadas en la rúbrica giran en torno a ADECUADO y EXCELENTE, determinamos que es un cómic apto para leerlo con niños y niñas de Infantil, siempre y cuando se haga una lectura crítica sobre su trama y contenido.

TRIPULANTES DEL BARCO
(un mosquito, un cocodrilo y un elefante)



Imágenes 43, 44 y 45 (de izquierda a derecha). Cómic *Barbosa el pirata*. Fuente: Cómic *Barbosa el pirata*.

ACTITUDES DE BARBOSA DURANTE LA HISTORIA



Imágenes 46, 47 y 48 (izquierda a derecha). Cómic *Barbosa el pirata*. Fuente: Cómic *Barbosa el pirata*.

GAVIOTA
(¿Personaje masculino o femenino?)



Imágenes 49, 50 y 51 (de izquierda a derecha). Cómic *Barbosa el pirata*. Fuente: Cómic *Barbosa el pirata*.

- Cómic 2: *Las aventuras de SamSam, el más pequeño de los grandes héroes*, personaje creado por Serge Bloch.

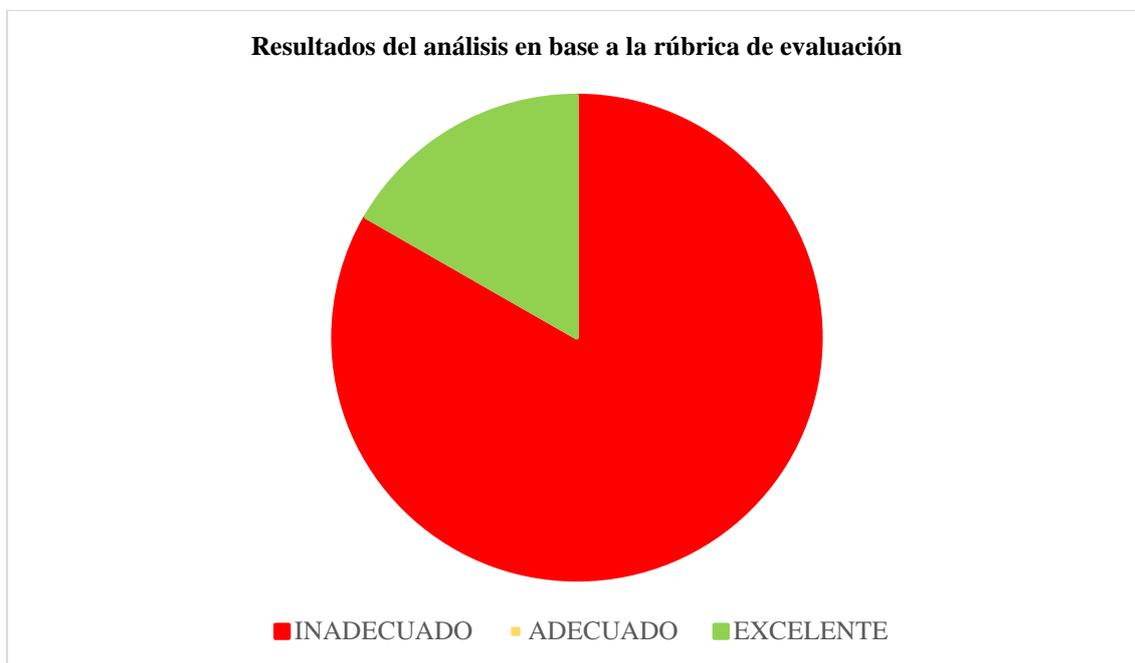


Imagen 52. Resultados del análisis del cómic *SamSam, el más pequeño de los grandes héroes* en base a la rúbrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

Las aventuras de SamSam que aparecen en la revista infantil Caracola suelen ser breves y con un argumento bastante sencillo, dado que debe compaginarse y amoldarse al resto de contenidos de la revista. En *¡Viva SamPapá!*, una de las entregas que hizo la revista sobre este cómic, aparecen en su mayoría personajes masculinos (SamSam y su padre) en torno a los cuales gira la historia. SamPapá es un hombre grande y fuerte que viste con un traje de superhéroe rojo, igual que SamSam, el cual se muestra orgulloso de su padre y aparentemente desea llegar a ser como él algún día, convirtiéndose en un hombre valiente e invencible. Más adelante, en una de las viñetas aparece una mujer vestida con un traje de superheroína rosa y cuya relación con los protagonistas no conocemos, pero que tampoco es importante dado que no aparece más a lo largo de la historia. Aun así, es una viñeta que da mucho que analizar porque tenemos como personaje principal en ella a un hombre guapo, grande y fuerte (palabras textuales del narrador), cuyos rasgos impresionan y sorprenden claramente a la mujer. El gesto facial de SamPapá muestra al respecto altanería, soberbia e inmodestia, siendo observado por su hijo que piensa que es un modelo a seguir. A medida que la historia avanza, vamos conociendo más a SamPapá y averiguamos que cuando se enfada se pone de color verde

y pierde todos sus poderes, dejándolo totalmente indefenso. En un momento dado, un monstruo ataca a SamPapá, que está enfadado y a punto de ser vencido, pero previsiblemente se enfrenta a él y consigue vencerlo con facilidad. SamSam, por su parte, adora a su padre y por las actitudes que muestra en el cómic no cabe duda de que desea ser como él. Cabe decir que, aunque en esta historia no esté presente, en otras entregas de estas aventuras aparece SuperJulia, una superheroína vestida nuevamente de rosa por la que SamSam siente algo especial y a la que intenta sorprender para conquistarla, actitudes similares a las de SamPapá.

Como hemos podido observar, es un cómic con una historia sexista que no transmite valores coeducativos en ninguna de sus viñetas. Los personajes, tanto masculinos como femeninos, aparecen enmarcados dentro del prototipo tradicional, colocando al género masculino en un nivel alto, mientras que el femenino queda relegado a un segundo plano. Además, asocia conductas y actitudes a cada género que los niños y niñas adoptarán e interiorizarán, siendo el hombre un ser fuerte, valiente y dominante y dejando a la mujer como alguien superficial que se sorprende ante la presencia y apariencia de un hombre “atractivo”, sin nada más que aportar. En definitiva, no es un cómic apropiado para primeros lectores, niños y niñas que aprenden mediante la imitación y que no poseen habilidades para determinar qué conductas son convenientes interiorizar y cuáles no, estando totalmente receptivos a todos los estímulos que les llaman la atención. Es posible crear historias de superhéroes sin necesidad de seguir los roles de género tradicionales y sin que transmitan un aprendizaje despectivo y discriminatorio contra hombres o mujeres, siendo de vital importancia que los/as autores/as se conciencien y reformulen la concepción de “hombre fuerte” y “mujer débil”, dando un giro radical a sus creaciones. Mientras tanto, estas historias deben ser descartadas de la lista de lecturas apropiadas dentro del aula como modelos de aprendizaje y solo ser usadas para hacer una crítica constructiva de ellas, seleccionando otros títulos más adecuados para alcanzar objetivos coeducativos.

GESTOS Y ACTITUDES DE SAMPAPÁ



Imágenes 53, 54 y 55 (de izquierda a derecha). Cómic *SamSam, el más pequeño de los grandes héroes*. Fuente: Revista infantil Caracola.

¿QUÉ LE OCURRE A SAMPAPÁ CUANDO SE ENFADA?



Imágenes 56, 57 y 58 (de izquierda a derecha). Cómic *SamSam, el más pequeño de los grandes héroes*. Fuente: Revista infantil Caracola.

REPRESENTACIÓN DE PERSONAJES FEMENINOS EN LAS HISTORIAS DE SAMSAM



Imágenes 59, 60 y 61 (de izquierda a derecha). Cómic *SamSam, el más pequeño de los grandes héroes*. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 07/05/2020).

- Cómic 3: *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*, de María Ramos (2017).
Barcelona: Bang Ediciones.

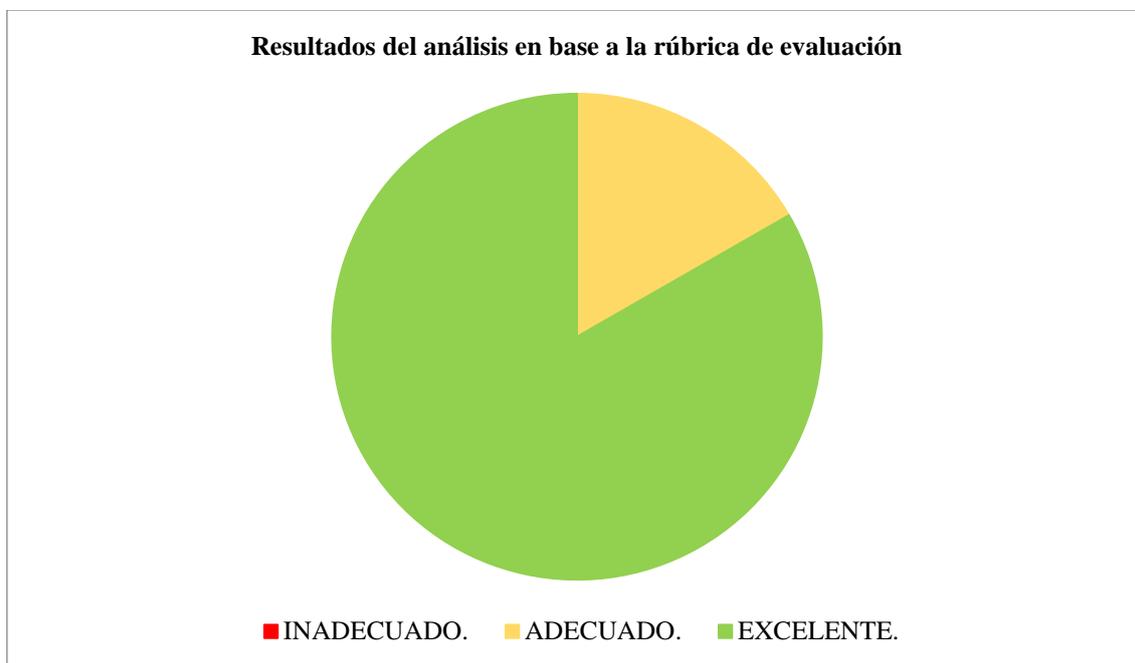


Imagen 62. Resultados del análisis del cómic *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad* en base a la rúbrica de evaluación Fuente: Elaboración propia.

Super Elo no tiene miedo a la oscuridad es uno de los cómics seleccionados con más contenido coeducativo. Su trama es breve pero significativa en muchos sentidos porque a pesar de ser un cómic en el que aparece una superheroína, esta no actúa bajo los roles preestablecidos tradicionalmente. En primer lugar y como aspecto a destacar, tenemos una protagonista femenina (Elo) que no viste con vestidos y faldas, a la que le encanta leer cómics y que lucha sola contra su mayor miedo (la oscuridad) sin necesidad de que un chico la rescate. Su habitación, de color azul (y no rosa), está llena de juguetes de todo tipo, desde una muñeca hasta un monopatin, dando visibilidad a la falsa creencia sobre la existencia de juguetes diferentes para niños y para niñas. Solo aparece un personaje más, su gato Coco. El mayor miedo de Elo es la oscuridad y para superarlo decide vestirse de superheroína utilizando un gorro de lana azul y rojo, las gafas de su madre, el secador de su muñeca y el delantal verde de su padre. El color rosa no aparece dentro del atuendo de superheroína y, además, se aprecia como se revierte la tradicional asociación de las tareas domésticas al género femenino, asignando al padre el delantal que Elo va a utilizar como capa. Nuestra protagonista, con actitud valiente y decidida, lucha contra la oscuridad y se da cuenta de que no existen monstruos tenebrosos en ella,

consiguiendo disfrutar de la noche. En ningún momento aparecen palabras o gestos inadecuados, aunque en una de las viñetas encontramos que Elo menciona que le encantaría ser como los héroes de sus cómics, mostrando el ejemplo de Hulk y de una superheroína vestida con un body negro ceñido, mostrando sus piernas por completo, cuya melena es larga y rubia. Esto sí que es similar a la forma de caracterizar a las mujeres en otros cómics, con trajes que la hacen más atractivas y que realzan su figura. No obstante, este cómic demuestra la existencia de títulos sobre superhéroes y superheroínas que vencen a los tradicionales, además de suponer un paso dentro del reto de la coeducación, concluyendo que es apto para ser utilizado con niños/as pequeños/as porque no transmite valores estereotipados y lucha contra los prejuicios establecidos. Determinamos, de acuerdo a los resultados obtenidos, la adecuación de este cómic para ser utilizado como recurso coeducativo.



Imagen 63. Cómic *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*. Fuente: Página web de Mamut Cómics (Consultado el 12/05/2020).

REPRESENTACIÓN DE SUPERHÉROE Y SUPERHEROÍNA



Imagen 64. Cómic *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*. Fuente: Página web de Mamut Cómic (Consultado el 12/05/2020).

¿QUÉ UTILIZA ELO PARA SU TRAJE DE SUPERHEROÍNA?



Imagen 65. Cómic *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*. Fuente: Página web de Mamut Cómic (Consultado el 12/05/2020).

QUÉ PIENSA ELO SOBRE SÍ MISMA
(autoestima)



Imágenes 66, 67 y 68 (de izquierda a derecha). Cómic *Super ELO no tiene miedo a la oscuridad*. Fuente: Página web de Mamut Cómics (Consultado el 12/05/2020).

- Cómics 4: *Rafa y Zoe en el parque*, de Sergio Kern y Cristian Turdera (2010).
Barcelona: Bang Ediciones.

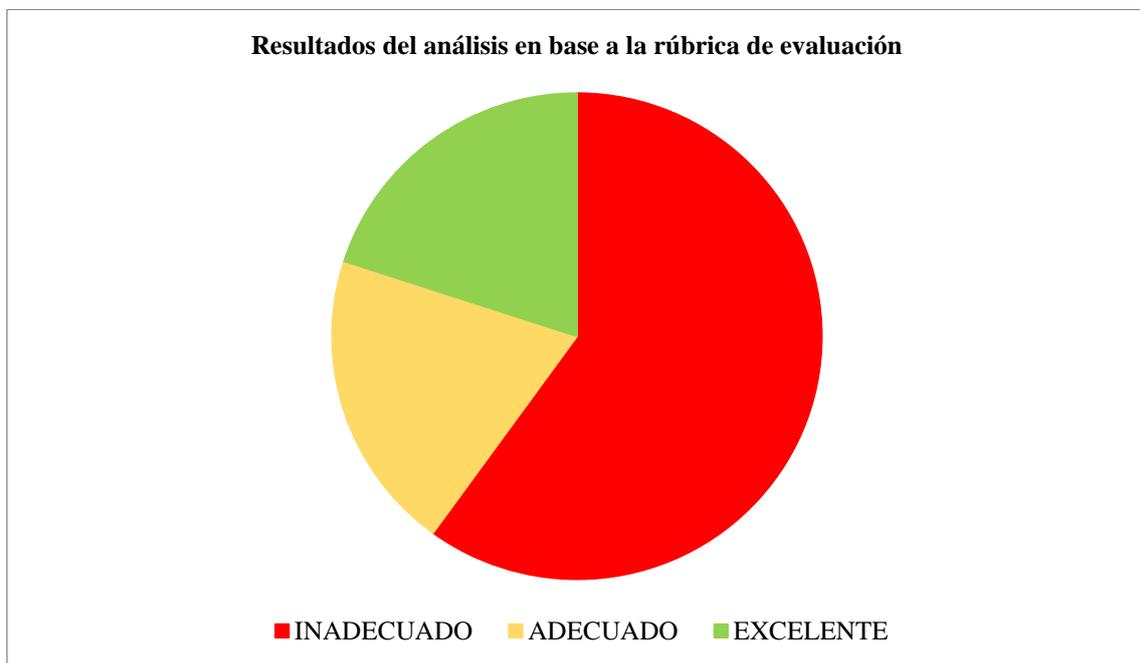


Imagen 69. Resultados del análisis del cómic *Rafa y Zoe en el parque* en base a la rúbrica de evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

En esta ocasión, nos encontramos con un cómic que pretende transmitir a niños y niñas que todas las personas somos iguales independientemente de nuestra cultura, dando una lección de ciudadanía e inclusión indudable. No obstante, no podemos decir que sea un cómic coeducativo ni adecuado para utilizar en edades tempranas por razones que son evidentes tras, simplemente, ver su portada. En primer lugar, tenemos dos protagonistas: una chica (Zoe) vestida con un vestido rosa que muestra una actitud dulce y amable y un chico (Rafa), vestido con un peto vaquero que, en ocasiones, aparece enfadado. Ambos son de diferentes culturas. Sus comportamientos responden en cierta medida a las ideas preconcebidas sobre la forma de ser de niños y niñas en la infancia porque, aunque los dos terminan jugando y compartiendo sus juguetes en el parque, Zoe se muestra mucho más dispuesta a compartir que Rafa, cuyas expresiones parecen transmitir recelo y desacuerdo. Por otro lado, los dos personajes acuden a una juguetería antes de ir al parque en la que sus padres les compran algunos juguetes. Zoe se decanta por un piano musical de color rosa, muñecas o peluches, mientras que Rafa selecciona aviones, camiones o robots. Estos gestos e ideales se transmiten a niños y niñas de manera directa inculcándoles qué tipos de juguetes deben usar en función de su sexo, siendo las mismas familias las que en muchas ocasiones comienzan a imponerlos desde muy pequeños/as, incluso antes de que tengan uso de razón o decisión propia. Con respecto al padre de Zoe y la madre de Rafa, los dos aparecen vestidos con atuendos estereotipados. Ella, con un vestido y pelo largo y él, con camisa y corbata. Poco más se puede decir de ellos porque sus papeles en la historia no son relevantes. Tampoco podemos decir nada acerca del lenguaje que utilizan dado que no aparece ningún tipo de texto en el cómic. Los comportamientos se deducen a través de las expresiones de los protagonistas que, como hemos mencionado anteriormente, en ocasiones siguen un patrón tradicional, aunque al final de la trama tanto Rafa como Zoe juegan felizmente compartiendo sus juguetes nuevos. En definitiva, a pesar de transmitir valores sobre inclusión, tolerancia y respeto, no es un cómic que debamos emplear con los/as pequeños/as porque no es coeducativo en ninguna de sus viñetas. Transmite ideales, comportamientos y valores totalmente estereotipados, sexistas y discriminatorios que hacen de él un recurso que no concuerda con el objetivo que pretendemos, tal y como se aprecia en el gráfico.

CARACTERIZACIÓN DE ZOE Y RAFA



Imágenes 70 y 71 (de izquierda a derecha). Cómics *Rafa y Zoe en el parque*. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 10/05/2020).

PADRE DE ZOE Y MADRE DE RAFA



Imágenes 72 y 73 (de izquierda a derecha). Cómics *Rafa y Zoe en el parque*. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 10/05/2020).

JUGUETES SELECCIONADOS
POR CADA PERSONAJE



Imágenes 74 y 75 (de izquierda a derecha). Cómics *Rafa y Zoe en el parque*. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 10/05/2020).

COMPORTAMIENTOS DE RAFA Y ZOE



Imágenes 76, 77 y 78 (de izquierda a derecha). Cómics *Rafa y Zoe en el parque*. Fuente: Google Imágenes (Consultado el 10/05/2020).

8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras el análisis individual de cada cómic, hemos comprobado que en todos aparecen en mayor o menor medida connotaciones sexistas, constituyendo *Rafa y Zoe en el parque (2010)* y *¡Viva SamPapá!* los dos más significativos. Ambos reflejan y transmiten una historia totalmente estereotipada que se aleja de conseguir un pensamiento de igualdad entre hombres y mujeres y que favorecerá que los/as lectores/as adquieran e interioricen ideales, pensamientos y actitudes propios de una sociedad androcentrista. Por lo tanto, su lectura o implantación dentro del aula debe hacerse de forma precavida y siempre haciendo una lectura crítica y constructiva, consiguiendo que el alumnado identifique los aspectos positivos y negativos que van apareciendo (siempre respetando y adaptándonos a la etapa educativa en la que se encuentren), pero nunca como un simple libro de entretenimiento. En cambio, *Barbosa el pirata (2012)* y *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad (2017)* son cómics que se alejan de los roles de género y cuentan historias divertidas sin desprestigiar a ningún sexo. Sus personajes no presentan una caracterización estereotipada ni utilizan colores u objetos específicos de cada sexo, sí estando presentes en alguna parte de la historia ciertos comportamientos inapropiados, sin ser suficientemente relevantes y significativos para catalogar al cómic como inadecuado, puesto que pueden ser actitudes que personajes de ambos sexos podrían adoptar (como el enfado). *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad (2017)* ocupa el primer lugar de todos los seleccionados para el análisis en cuanto a coeducación se refiere. Su protagonista no se comporta como las tradicionales protagonistas femeninas de otras historias conocidas (sensibles, frágiles y débiles) sino todo lo contrario, nos encontramos con una chica valiente que se enfrenta a sus miedos sola y cuyo pensamiento sobre sí misma muestra una autoestima fuerte y segura. Además, no viste con un vestido rosa ni tampoco juega exclusivamente con muñecas, siendo la lectura de cómics el hobby que más le gusta. Se comprueba así la posibilidad de crear historias inclusivas que no transmitan valores contraproducentes y con las que los/as pequeños/as podrán aprender sin un pensamiento adulto que condicione sus primeros años de vida ni la construcción de los primeros rasgos de su personalidad. No es necesario usar colores, juguetes o prendas diferentes para chicos y chicas, como tampoco es necesario asignar comportamientos específicos a cada sexo para producir historias exitosas. A

continuación, desarrollamos de manera más concreta en qué medida aparecen los aspectos evaluados a través de la rúbrica en los cómics seleccionados:

- Personajes.

Respecto a este apartado, hemos encontrado cuatro protagonistas masculinos: SamSam, SamPapá, Rafa y Barbosa, de *¡Viva SamPapá!*, *Rafa y Zoe en el parque* (2010) y *Barbosa el pirata* (2012) respectivamente. En menor medida, localizamos dos protagonistas femeninas: Elo, de *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad* (2017) y Zoe, de *Rafa y Zoe en el parque* (2010). Comprobamos así que la presencia del género masculino predomina sobre el género femenino, teniendo este un porcentaje de aparición inferior y cuyo papel no siempre es el de protagonista.

- Vestimenta.

Es uno de los aspectos discriminatorios más destacados en las historias. Por lo general, los personajes femeninos visten prendas de color rosa (color tradicionalmente asociado a las chicas) como Zoe y su madre (*Rafa y Zoe en el parque*, 2010) cuyos atuendos consisten en vestidos de colores “femeninos”, o la superheroína vestida con traje y capa rosas que aparece en una de las viñetas de *¡Viva SamPapá!* En *Barbosa el pirata* (2012) no se aprecian discriminaciones en este aspecto, ya que Barbosa es el único personaje que aparece vestido y lo hace con traje de pirata, prenda relacionada con su papel. Lo mismo ocurre con Elo (*Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*, 2017), la cual no viste ni utiliza ninguna prenda asociada a los roles de género, consistiendo su atuendo en un pijama rojo. Por lo tanto, determinamos que los/as autores/as crean a sus personajes en función de los ideales preestablecidos, asignando diferencias en la vestimenta de personajes de géneros distintos.

- Acciones y actitudes.

Del mismo modo que en el apartado anterior, muchos de los comportamientos de los personajes se relacionan con los asociados a cada género habitualmente. Sam Papá (*¡Viva SamPapá!*) es fuerte y grande y se muestra arrogante y engreído al respecto, Barbosa (*Barbosa el pirata*, 2012) se enfada con facilidad y a Rafa (*Rafa y Zoe en el parque*, 2010) le cuesta compartir sus juguetes con Zoe, a la que no parece importarle dejarle los suyos a él. Todos estos comportamientos pueden parecer

normales dentro de una historia infantil, pero lo cierto es que encuadran al género masculino dentro de una concepción en cierto modo egoísta y violenta, mientras que el género femenino es catalogado como simpático y sensible, perpetuando los ideales erróneos que existen sobre la masculinidad y la feminidad.

- Contenido.

Exceptuando el cómic *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad* (2017), cuya historia no transmite valores inapropiados ni estereotipados, el resto de cómics analizados sí presentan en mayor o menor medida una historia poco igualitaria y sexista. No obstante, en la historia de *Barbosa el pirata* (2012) encontramos tanto aspectos positivos como negativos, por lo que no podríamos catalogarlo como inadecuado en su totalidad y tampoco podríamos confirmar que sea un cómic con un contenido totalmente coeducativo, debiendo ser su lectura un aprendizaje crítico y constructivo. Queda determinado que la mayoría de historias infantiles no son creadas bajo un ideal coeducativo, presentando en su argumento infinidad de connotaciones discriminatorias.

- Colores y objetos.

En este caso, algunos de los personajes de los cómics aparecen asociados a objetos y colores determinados. Es el caso de Rafa y Zoe (*Rafa y Zoe en el parque*, 2010), cuyos gustos se ven claramente diferenciados en el momento en el que eligen sus juguetes. En cuanto a los colores, la misma Zoe viste un vestido de color rosa, encontrando también en la historia de *SamSam, el más pequeño de los grandes héroes* un personaje femenino vistiendo de ese mismo color. *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad* (2017) y *Barbosa el pirata* (2012) rompen con estos estereotipos, siendo la presencia de estos prácticamente inexistente en sus historias.

- Vocabulario y expresiones.

Solo aparecen diálogos o algún tipo de texto en *¡Viva SamPapá!* y *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad* (2017). En el primero, el narrador nos describe a SamPapá como un hombre fuerte y valiente, características que suelen tener los personajes masculinos en la mayoría de historias infantiles. En el segundo también encontramos comentarios de este estilo, siendo la misma protagonista la que menciona lo fuerte y rápida que es. La diferencia entre los dos cómics reside en las connotaciones y

expresiones que se aprecian en ambos personajes, siendo SamPapá arrogante y altivo y Elo una niña segura de sí misma y totalmente autosuficiente.

9. CONCLUSIONES

Vivimos en un mundo heterogéneo, diverso y cambiante. Cada uno/a de sus habitantes forma parte de un contexto y unas circunstancias que los/las hacen únicos/as, necesitando tanto un espacio individual y personal como un espacio común con el resto de personas, estableciéndose vínculos y relaciones interpersonales que favorecen la evolución de la sociedad. Si nos centramos en el ámbito educativo, es uno de los que más modificado se ha visto a lo largo de la historia y aunque sea evidente que el cambio producido ha sido consecuente y favorable, es necesario un cambio de pensamiento para conseguir una educación que responda totalmente y desde todas sus perspectivas a las circunstancias de cada niño y niña, proporcionando una formación equitativa, sin prejuicios y en igualdad de condiciones, tal y como persigue el ideal coeducativo que abordamos en este trabajo con el que adquirirán comportamientos de respeto y libertad, de tolerancia, resiliencia y amor propio (Castilla Pérez, 2008). Para ello y dado que la educación está presente en nuestras vidas desde edades tempranas, la escuela es un ámbito que debe estar totalmente preparado y adaptado para proporcionar conocimientos teóricos y transmitir valores de calidad, eliminando la idea de que niños y niñas nacen con capacidades diferentes y actúan de manera innata según su sexo (González, 1999; cit. en Martínez Labrin y Bivort Urrutia, 2013), ralentizando aún más el progreso. Todos los agentes que intervienen en la educación deben ser conscientes de las decisiones y actitudes que adoptan ante ella y cuáles son las consecuencias futuras que tendrán sus decisiones. Tanto los/as docentes y padres y madres en particular, como la sociedad en general, influyen en la transmisión y adquisición de valores de una u otra forma, siendo muy importante prestar especial atención a los recursos que empleamos (Rodríguez Ruiz, 2010). Dado que la educación tradicional ha quedado obsoleta y que necesitamos nuevos medios que nos ayuden a establecer un aprendizaje coeducativo desde la primera infancia, es el momento de incluir nuevas formas de educación y recursos dentro de las aulas. Es aquí donde queda enmarcado el cómic, un recurso totalmente desconocido y olvidado al que pocos/as docentes han recurrido, que aporta infinidad de beneficios y con el que

podemos trabajar, como hemos visto anteriormente, diferentes dimensiones como la lectura, la expresión corporal y psicomotricidad o las relaciones interpersonales, entre muchas otras (Guzmán López, 2011), constituyéndose como un medio polivalente y totalmente flexible ante las necesidades del alumnado. El potencial que consigamos mediante su uso dependerá de la visión que tengamos de él y de cómo decidamos trabajarlo. No debe ser pensado únicamente desde su visión artística o de entretenimiento, sino como un material más dentro del aula que ayudará en la consecución de objetivos (Rey Cabero, 2013).

El objetivo de este trabajo ha sido en todo momento poner en valor la importancia de una coeducación real que va más allá del currículum establecido, utilizando recursos innovadores y adecuados que respondan y generen un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor y dinámico. Todo ello revisando a conciencia el medio seleccionado, en este caso el cómic, aportando pautas para determinar su adecuación o no al proceso educativo. Tras la investigación sobre el uso del cómic en las aulas, queda reflejado que son pocos/as los/as docentes que recurren a él. Del mismo modo, son pocos los títulos de cómics que se destinan a primeros/as lectores/as, exceptuando la colección Mamut, pionera en este ámbito y cuya aportación es considerable, de ahí que tres de los cuatro cómics analizados pertenezcan a ella. La variedad de temáticas que encontramos en su página web hace más completa, si cabe, su implicación en el mundo del cómic infantil. Aun así, a pesar de que encontramos cómics que visibilizan a la mujer como *Emmy Noether, pasión por las matemáticas*, de Santi Selvi (2019), algunas de sus historias transmiten valores e ideales totalmente alejados de la coeducación, donde la mayoría de protagonistas son masculinos que se comportan de acuerdo a los roles de género tradicionales y donde la presencia del género femenino es escasa y estereotipada. Así es el caso de *Rafa y Zoe en el parque* (2010), descartado como medio educativo de calidad. No obstante, en Mamut también seleccionamos *Barbosa el pirata* (2012) y *Super Elo no le tiene miedo a la oscuridad* (2017), ambos con un contenido aceptable para la etapa de infantil. En el caso de *SamSam, el más pequeño de los grandes héroes*, a pesar de no pertenecer a la colección de Mamut, fue también seleccionado para este trabajo por su alto contenido estereotipado y discriminatorio, totalmente inapropiado para estar presente tanto en las aulas como en cualquier medio para niños/as, como la revista Caracola de donde fue extraído y que sirve de entretenimiento para el público infantil. El análisis realizado ha hecho visible que los cómics, al igual que los cuentos o películas y a pesar de ser un recurso relativamente

actual, también es fruto de ideales machistas y desigualitarios que inconscientemente hemos interiorizado a lo largo de la historia y que son extremadamente difíciles de erradicar. Aun así, su uso está totalmente recomendado y generará en los/as niños/as la motivación que requiere cualquier proceso de aprendizaje, dado su potencial innovador y la oportunidad que les otorga de ser creativos/as e imaginativos/as, consiguiendo que el primer contacto con la lectura sea positivo y lleve a los niños y niñas a tener ganas de seguir leyendo y aprendiendo en el futuro. Por lo tanto, con el desarrollo de este trabajo queda comprobado que el cómic infantil es un medio totalmente apto para ser utilizado como recurso educativo en las aulas, que nos dará infinidad de oportunidades de aprendizaje y que motivará a los/as alumnos/as en numerosos aspectos, siempre y cuando se programen previamente los objetivos que pretendemos conseguir y revisemos con coherencia y cuidado los valores que transmiten los cómics que seleccionemos.

Es fundamental incorporar nuevas estrategias metodológicas y adquirir nuevas perspectivas educativas para evitar un futuro fracaso escolar fruto de la frustración y desinterés de niños y niñas a los/as que se les exige demasiado desde el principio de la escolarización, olvidando que la escuela debe ser un lugar divertido e interesante y que son los/las docentes los/las que deben presentar estos aprendizajes de una manera motivante.

Con todo esto se pretende concienciar sobre la importancia de revisar cualquier producción destinada a la infancia, porque no todo lo que esté enmarcado entre 0 y 6 años es adecuado y de que es posible crear y utilizar recursos coeducativos alejados del ideal tradicional que segrega a niños y niñas y que prolongan el androcentrismo y la desigualdad de género en nuestra sociedad. El cambio debe producirse desde la base, desde las primeras edades, consiguiendo una educación nueva adaptada a las demandas de la sociedad que forme a niños y niñas felices, tolerantes y justos/as que serán futuros/as ciudadanos/as, cuyos valores de calidad harán de este mundo un lugar más pacífico y seguro para todas las personas que habitan en él.

10. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

La investigación de la que parte este trabajo ha sido estructurada de manera que se pudieran aclarar aspectos como cuál es el pensamiento sobre coeducación en la actualidad, cómo responden las escuelas a este ideal y de qué manera se enriquecería la sociedad si consiguiéramos construir y educar a niños y niñas libres de prejuicios de cualquier tipo. Además, se ha pretendido incentivar el uso del cómic en las aulas de Infantil y para ello ha sido necesario determinar los beneficios que aporta a la práctica educativa, cómo pueden los/as docentes introducirlos en el aula y cuál es el criterio que deben seguir para seleccionar los títulos más adecuados, además de descubrir profesionales educativos que hayan utilizado el cómic con su alumnado. Dado que no es un recurso muy utilizado en la educación, son pocos los documentos relacionados con la infancia que recogen algo sobre el cómic o sus posibilidades, siendo más empleados en edades avanzadas. No obstante, sí que encontramos un amplio repertorio de profesionales de diferentes países que hablan sobre los beneficios del cómic para los/as estudiantes (de todas las edades) y formas de explotar al máximo las posibilidades que ofrece, por lo que solo falta que los/as docentes comiencen a apostar por este recurso innovador y prometedor. Con respecto a la búsqueda de cómics infantiles, son muchos los títulos que encontramos (sobre todo en la colección Mamut) que cuentan historias de diferentes temáticas y que resultarán interesantes al alumnado. En el análisis realizado solo hemos seleccionado cuatro cómics, pero existen muchos otros y de diversas categorías que pueden ser analizados a través de la rúbrica elaborada, resultando la misma útil para valorar cualquier otro recurso educativo, dado que los criterios de evaluación son aspectos que tienen en común la mayoría de medios destinados a la infancia. Del mismo modo, las formas de llevar a cabo este análisis son muchas, pudiendo ser adaptado a otras temáticas relacionas u otros objetivos preestablecidos, como la posibilidad de incluir la participación activa del alumnado dentro del proceso para conocer cuál es su interpretación de las historias, extender la evaluación a las familias con el fin de averiguar el nivel de implicación en el desarrollo de sus hijos/as y saber cómo entienden los aspectos que engloba la coeducación y la importancia de implantarlos en sus acciones cotidianas o, incluso, tener en cuenta la opinión docente en este análisis para averiguar en qué medida responden sus metodologías y estrategias al ideal coeducativo. La temática

también podría ser enfocada a la búsqueda de las opiniones de los/as autores/as de cómics infantiles y sus concepciones e ideas con el fin de justificar qué los/as lleva a crear determinados personajes e historias, lanzando una crítica hacia el mundo editorial sobre la necesidad de crear contenido infantil que se aleje de los estereotipos de género y de las connotaciones sexistas presentes en la sociedad. Las opciones, por tanto, son diversas y a través de cada una de las variables podemos conseguir resultados significativos y relevantes que contribuyan a avanzar hacia el cambio. Dado que no es un recurso muy empleado en la docencia, es difícil determinar todos los beneficios y las opciones que nos puede aportar el cómic en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun así, podemos confirmar que es un recurso realmente polivalente y enriquecedor que debería ser utilizado mucho más, tanto en las escuelas como en otros ámbitos educativos. Todo esto se consigue apostando por una educación nueva, con estrategias y metodologías diferentes que generen grandes resultados y que haga que los/as nuevos/as docentes se interesen por enseñanzas alternativas. No cabe duda de que el cómic es un recurso original, poco explorado y desconocido que proporciona infinidad de salvoconductos para conseguir diferentes objetivos y que permitirá que el rendimiento, motivación y aprendizaje del alumnado mejoren significativamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici Marino, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula* (Segunda ed). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Artacho Orihuela, C. M. (2002). ¿Deben estar los cómics en las bibliotecas? *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 17(69), 57-72.
- Badillo Baena, R. M. (2003). La transmisión de valores a través de los cuentos. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 162, 44-49.
- Blanco García, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía educativa. Sevilla*, 64, 24-27.
- Bosch Fiol, E., y Ferrer Pérez, V. A. (2003). Fragilidad y debilidad como elementos fundamentales del estereotipo tradicional femenino. *Feminismo/s*, 2, 139-151. <https://doi.org/10.14198/fem.2003.2.09>
- Cabeza Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45.
- Carranza Ramos, C. y Mora Galeano, H. V. (2011). *El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria* [trabajo de grado, Universidad Libre de Colombia]. <https://pdfs.semanticscholar.org/1900/f02c02a9191ec14e609ca3fb24be0a1decb0.pdf>
- Castilla Pérez, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 11, 49-85.
- Corvalán Bustos, M. I. (2008). El tiempo y el espacio como recursos educativos. *Plumilla Educativa*, 5(1), 81-95.
- Covarrubias Feregrino, A. (2018). Poder, normas sociales y desigualdad de las mujeres en el hogar. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(1), 140-158. <https://doi.org/10.20983/noesis.2018.1.7>
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 12-13.

- Etxabe Urbietta, J. M., Aranguren Garayalde, K., y Losada Iglesias, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 4(3), 156-169.
- Fernández-Llebrez González, F. (2004). ¿Hombres de verdad?: Estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y ciudadanía. *Foro interno: anuario de teoría política*, 4, 15-44. https://doi.org/10.5209/rev_FOIN.2004.v4.8926
- Garrido Lora, M. (2007). Estereotipos de género en la publicidad. La creatividad en la encrucijada sociológica. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 11, 55-57.
- Guerrero Rosado, Ó. y Valenzuela Luque, A. (2017). Diferencias entre hombres y mujeres sobre las características del líder ideal en el ámbito laboral. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 364-369.
- Guzmán López, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*, 10, 122-131.
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Álvarez, J. A., Sánchez Figueroa, C. y Cortiñas Vázquez, P. (2013). Evolución de la política educativa en España. *Papeles de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales. Serie economía*, 12, 3-35.
- Martínez Labrin, S. y Bivort Urrutia, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación: desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedade*, 25(3), 549-558.
- Morrison, G. S. y López, M. C. M. (2004). *Educación infantil*. Madrid: Prentice Hall.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Nieto Bedoya, M. y Diago Egaña, E. M. (1989). El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa. *Tabanque: Revista pedagógica*, 5, 53-66.
- Onieva López, J. L. (2015). El cómic «online» como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-127.

- Paré, C. y Soto Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 134-143.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Piñeiro, B. (2016). *Educando niños felices*. Berlín: XinXii.
- Requena, M. D. y de Vicuña, P. S. (2009). *Didáctica de la Educación infantil*. Madrid: Editex.
- Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 177-196.
- Rodríguez Gómez, G., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Sánchez Bello, A. (2002). Vista de la escuela coeducativa: un modelo de equidad en las aulas. *Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers*, 268, 18-19.
- Saraiva Mendes, M. R. (1991). *El papel educativo de los cómics infantiles: (análisis de los estereotipos sexuales)* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] <http://hdl.handle.net/10803/4151>.
- Segovia Aguilar, B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(5), 2-3.
- Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 59-67.
- Viladot Presas, M. À. y Steffens, M. C. (2017). *Estereotipos de género en el trabajo*. Barcelona: UOC, S.L.
- Yubero Jiménez, S. (2007). Los valores en las lecturas: la lectura como valor. *Aula de infantil*, 39, 43-46.

ANEXOS

Listado de cómics mencionados y utilizados para este trabajo:

- *Barbosa el pirata (viaje al revés)*, de Mateo y Jorge González (2012). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Barbosa el pirata*, de Jorge González (2012). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Caperucita Roja*, de Charles Perrault, publicado en *Cuentos de Mamá Ganso* (1967). París: Claude Barbin.
- *Coco el cocodrilo*, de Eun-Hyang Jung (2012). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Comic-strip math, Problem solving*, de Dan Greenberg (2010). United States: Scholastic Teaching Res.
- *Dino y Pablo*, de Loïc Dauvillier y Baptiste Amsallem (2010). Barcelona: Bang Ediciones.
- *El mundo de Miki*, de Miguel B. Núñez (2019). Barcelona: Bang Ediciones.
- *El paseo de Antón*, de Juan Berrio (2016). Barcelona: Bang Ediciones.
- *El zoo de Antón*, de Juan Berrio (2011). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Emmy Noether, pasión por las matemáticas*, de Santi Selvi (2019). Barcelona: Bang Ediciones.
- *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, de Raquel Díaz Reguera (2010). Barcelona: Thule Ediciones.
- *La bella durmiente*, de Charles Perrault, publicado en *Cuentos de Mamá Ganso* (1967). París: Claude Barbin.
- *La caca mágica*, de Sergio Mora (2009). Barcelona: Bang Ediciones.
- *La Cenicienta*, de Daisy Fisher (1634), publicado en *Cuentos de Mamá Ganso* (1967). París: Claude Barbin.
- *Las princesas también se tiran pedos*, de Ilan Brenman (2012). Valencia: Algar Editorial.
- *Lea y los pájaros*, de Katia Klein (2019). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Manu en la montaña*, de Ed Carosia y Diego Arandojo (2018). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Manu en la playa*, de Ed Carosia y Diego Arandojo (2009). Barcelona: Bang Ediciones.

- *Matías y la nube*, de Ana Sanfelippo y Jorge G. Palomera (2016). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Maus*, de Art Spiegelman (2018). Barcelona: Literatura Random House.
- *Rafa y Zoe en el parque*, de Sergio Kern y Cristian Turdera (2010). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Sam Sam, el más pequeño de los grandes héroes*, de Serge Bloch. Cómic extraído de la revista infantil Caracola.
- *Super Elo no tiene miedo a la oscuridad*, de María Ramos (2017). Barcelona: Bang Ediciones.
- *Ti-Jack*, de Estelle Billon Spagnol (2012). Barcelona: Bang Ediciones.

Rúbrica de evaluación diseñada y utilizada para el análisis de cómics:

	INADECUADO	ADECUADO	EXCELENTE
PERSONAJES	Solo aparecen personajes masculinos, sobre los que recae toda la acción (protagonistas)	Aparecen personajes femeninos cuyas acciones son necesarias para el desarrollo de la historia	Aparecen personajes femeninos y masculinos, cuya repercusión es equitativa en ambos sexos
VESTIMENTA	Los personajes aparecen siempre caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no siempre aparecen con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género	Los personajes no aparecen caracterizados con accesorios y prendas asociadas tradicionalmente a su género
ACCIONES Y ACTITUDES	Los comportamientos de los personajes siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no siempre giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo	Los comportamientos de los personajes no giran en torno a los roles de género, asignando determinadas actitudes y habilidades en función del sexo
CONTENIDO	Transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite en todo momento conductas y valores estereotipados y discriminatorios	No transmite conductas y valores estereotipados y discriminatorios
COLORES Y OBJETOS	Asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No siempre asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje	No asigna determinados colores y objetos personales en función del sexo del personaje

<p>VOCABULARIO Y EXPRESIONES</p>	<p>Los personajes siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género</p>	<p>Los personajes no siempre usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género</p>	<p>Los personajes no usan un vocabulario poco inclusivo y expresiones discriminatorias asociadas a su género</p>
----------------------------------	---	--	--