

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1877>

Percepciones de docentes y estudiantes de Educación Básica Ecuatoriana sobre los estereotipos presentes en la literatura infantil clásica

Stereotypes Present in Children's Literature: Perceptions of Teachers and Students in Ecuadorian Basic Education

Julia Isabel Avecillas Almeida

javecillas@uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3482-8263>

Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Melissa Katherine Plaza Durán

melissa.plaza@es.uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-0427-0695>

Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

María Emilia Jerves Cabrera

jerves.maria@es.uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-3690-5526>

Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Josseline Mabel Jiménez Matute

josseline.jimenez@es.uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-1093-5744>

Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Viviana Alexandra Peralta Sánchez

viviana.peralta@uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-6959-5465>

Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Artículo recibido: 10 noviembre 2025 -Aceptado para publicación: 18 diciembre 2025

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo interpretar las percepciones de docentes y estudiantes sobre los estereotipos presentes en la literatura infantil clásica. Se llevó a cabo una investigación cualitativa de diseño descriptivo-interpretativo con enfoque fenomenológico, aplicada en tres instituciones educativas —dos públicas y una privada— mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y grupos focales con estudiantes. Los resultados revelaron que la mayoría de los docentes no identifican de manera explícita los estereotipos sociales, culturales y físicos presentes en la literatura infantil y juvenil clásica, la cual constituye el principal canon literario disponible

en los contextos investigados. En contraste, los estudiantes, al participar en procesos de mediación lectora con textos tanto clásicos como contemporáneos, demostraron un alto nivel de reflexión crítica sobre la presencia de dichos estereotipos. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente en mediación lectora y educación inclusiva para promover prácticas de lectura más significativas en el aula. Asimismo, se requiere superar la persistencia de un canon literario escolar predominantemente europeo, resultado de una suerte de colonización pedagógica que limita la diversidad literaria en las aulas ecuatorianas.

Palabras clave: literatura infantil, canon literario escolar, estereotipos

ABSTRACT

The present study aimed to interpret teachers' and students' perceptions of the stereotypes present in classic children's literature. A qualitative study with a descriptive-interpretative design and a phenomenological approach was conducted in three educational institutions —two public and one private— through semi-structured interviews with teachers and focus groups with students. The results revealed that most teachers do not explicitly identify the social, cultural, and physical stereotypes present in classic children's and young adult literature, which constitutes the main literary canon available in the contexts studied. In contrast, students, when participating in reading mediation processes with both classic and contemporary texts, demonstrated a high level of critical reflection regarding the presence of these stereotypes. It is concluded that teacher training in reading mediation and inclusive education must be strengthened to promote more meaningful reading practices in the classroom. Furthermore, it is necessary to overcome the persistence of a predominantly European school literary canon, a result of a form of pedagogical colonization that limits literary diversity in Ecuadorian classrooms.

Keywords: children's literature, school literary canon, stereotypes

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La literatura infantil constituye uno de los primeros espacios de socialización cultural, emocional y simbólica de la niñez, al vehicular valores, imaginarios y representaciones que inciden directamente en la construcción de la identidad. Si bien estos textos buscan estimular la creatividad y el gusto por la lectura, también pueden reproducir visiones parciales y normativas del mundo, consolidando estereotipos culturales, físicos y sociales desde edades tempranas (Cervera, 2003; Ros, 2013). En el ámbito educativo, esta problemática se manifiesta especialmente en la selección del canon literario escolar que, en nuestro contexto ecuatoriano, aún predominan narrativas eurocéntricas y homogeneizadoras que tienden a invisibilizar la diversidad cultural, corporal y social presente en las aulas. Y es que, la literatura infantil clásica europea se manifiesta por evidenciar de forma reincidente la presencia de estereotipos de diferente índole, pero fundamentalmente vinculados con el tema de género.

Desde una perspectiva teórica, los estereotipos se comprenden como construcciones sociales que atribuyen rasgos fijos y simplificados a determinados grupos o identidades, generando jerarquías simbólicas y desigualdades en la representación (Simpson & Cremin, 2022). En la literatura infantil, estos se expresan a través de personajes, tramas y roles que naturalizan diferencias de género, etnia, clase o corporalidad, presentándolas como incuestionables o universales.

Para el desarrollo de este estudio se establecen tres dimensiones de análisis: estereotipos culturales, físicos y sociales. Los estereotipos culturales aluden a las representaciones asociadas a identidades colectivas, tradiciones y pertenencias étnicas que circulan en los textos literarios. Dichas representaciones pueden reforzar visiones simplificadas o jerarquizadas de la diversidad cultural, influyendo en la manera en que los niños construyen su comprensión del “otro” (Hall, 1997; Anderson, 2015). En la literatura infantil, estas imágenes suelen materializarse en narrativas que privilegian determinadas culturas mientras relegan o exotizan otras.

Los estereotipos físicos se vinculan con las concepciones del cuerpo, la belleza y la discapacidad. En este sentido, la literatura infantil puede incidir en la construcción de ideales corporales normativos y en la aceptación o rechazo de la diferencia física o funcional (Sánchez & Ramírez, 2020). La reiteración de cuerpos “normalizados” o la asociación de la diferencia corporal con rasgos negativos limita la inclusión y refuerza prejuicios desde etapas tempranas del desarrollo lector.

Por su parte, los estereotipos sociales remiten a las representaciones simbólicas de las posiciones de clase, los roles de género y las relaciones de poder que estructuran la vida cotidiana (Bourdieu, 2000; Butler, 2004). En los textos infantiles, estos estereotipos se evidencian en la asignación diferenciada de funciones, profesiones y espacios a personajes masculinos y femeninos, así como en la forma en que se representan la familia, el trabajo y la autoridad.

Diversas investigaciones han demostrado que la literatura infantil continúa reproduciendo representaciones estandarizadas del cuerpo, la cultura y la identidad. Rodríguez (2019) señala que las identidades indígenas y afrodescendientes suelen aparecer invisibilizadas o marginalizadas, mientras que Pennell et al. (2018) evidencian la persistencia de enfoques reduccionistas en torno a la discapacidad. Cuando estas representaciones no son mediadas críticamente, tienden a consolidar imaginarios sociales excluyentes desde edades tempranas (Simpson & Cremin, 2022).

En el contexto ecuatoriano, esta problemática adquiere especial relevancia debido a la riqueza intercultural del país y al compromiso ético de la educación de reflejarla de manera equitativa. No obstante, estudios recientes advierten que los materiales escolares continúan privilegiando representaciones homogéneas que minimizan o excluyen a los pueblos y nacionalidades del país (Martin, 2024). En la provincia del Azuay, y particularmente en la ciudad de Cuenca, las prácticas lectoras escolares reproducen de forma implícita narrativas que perpetúan estereotipos culturales y de género (Rodríguez, 2022). Investigaciones como las de Espinosa y Arteaga (2024) evidencian la incidencia de estas representaciones en la construcción identitaria de la niñez, mientras que experiencias pedagógicas como la de Regueiro (2022) demuestran el potencial de resignificar los textos clásicos mediante procesos de mediación lectora crítica e inclusiva.

En este marco, la presente investigación adquiere pertinencia educativa, social y cultural. Analizar la configuración y circulación de estereotipos en la literatura infantil resulta fundamental para repensar las prácticas pedagógicas y fortalecer una educación literaria crítica, inclusiva y culturalmente situada. Abordar esta problemática desde las aulas de Cuenca permite visibilizar los imaginarios presentes en los textos escolares y comprender cómo docentes y estudiantes los perciben, interpretan o cuestionan en su experiencia cotidiana. Como sostienen Ros (2013) y Simpson y Cremin (2022), el desarrollo de una lectura reflexiva constituye una vía para transformar los textos literarios en herramientas de inclusión y justicia social.

En coherencia con lo expuesto, el objetivo general de este estudio fue interpretar las percepciones de docentes y estudiantes de Educación General Básica de la ciudad de Cuenca-Ecuador, sobre los estereotipos presentes en la literatura infantil clásica. Esta aproximación busca contribuir al debate pedagógico contemporáneo sobre el papel de la literatura infantil como espacio de construcción de identidades diversas y como recurso para una educación más equitativa y crítica en la que, la selección del canon literario escolar y la mediación pedagógica cumple un papel imperante.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño metodológico

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico (Hernández et al., 2014), orientado a comprender la construcción, representación

y percepción de los estereotipos culturales, físicos y sociales en la literatura infantil, a partir de las voces de docentes y estudiantes de Educación General Básica de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Este diseño permitió interpretar las categorías emergentes de estereotipos presentes en la literatura infantil clásica que conforma el canon literario accesible en instituciones educativas públicas y privadas del contexto estudiado, así como explorar las percepciones de los participantes respecto de dichas representaciones.

Contexto, población y participantes

El estudio se ejecutó en tres establecimientos de Educación General Básica de la ciudad de Cuenca, provincia de Azuay, Ecuador, durante el primer semestre del 2025. Estos establecimientos fueron dos públicos y uno privado. La población estuvo conformada por docentes del área de Lengua y Literatura de segundo, quinto, sexto y séptimo años de Educación General Básica, y estudiantes del mismo grado que habían sido partícipes de las actividades de lectura literaria dentro del año lectivo.

La tabla 1 detalla los contextos, poblaciones, y participantes.

Tabla 1
Datos de participantes

Tipo de Unidad Educativa	Año escolar	N de docente	N de alumnos
Pública	2do de básica	1	28
	5to de básica	1	29
Pública	7mo de básica	2	19
Privada	6to de básica	2	34

Procedimiento

Para el debido procedimiento de la investigación, se tomó en cuenta la firma de los consentimientos informados por parte de los participantes y representantes de los menores de edad. Por su parte, la investigación se desarrolló en tres fases coherentes con los objetivos específicos:

Fase 1 Análisis del canon literario escolar accesible

En esta fase se procedió a analizar la propuesta curricular de Lengua y Literatura para determinar los lineamientos en la constitución del canon literario escolar. Asimismo, por institución se analizaron los libros escolares por contexto. En cuanto a las instituciones educativas públicas se analizó el libro oficial y en cuanto a la privada, únicamente el plan lector áulico.

Fase 2 – Entrevistas semiestructuradas con docente

Posteriormente, se realizó una entrevista semiestructurada a cada docente participante, con preguntas orientadas a obtener sus percepciones sobre los estereotipos identificados, su incidencia en la lectura infantil y su rol mediador en el aula. Las entrevistas se grabaron en formato audio, se transcribieron y se codificaron.

Fase 3 – Grupos focales con estudiantes

Por último, se desarrollaron dos sesiones de grupos focales por cada curso, con el propósito de explorar sus percepciones y reacciones ante un cuento clásico infantil y uno contemporáneo (3 inéditos en el marco del estudio). El experimento se aplicó a partir de un proceso de lectura colectiva, mediación lectora y preguntas que activaban a la reflexión crítica sobre los estereotipos instaurados o irrumpidos según el tipo de texto.

El procedimiento tuvo lugar entre Octubre 2025 - Noviembre 2025, luego de obtener la autorización de cada establecimiento y el consentimiento informado de los participantes y sus tutores, respetando los principios éticos de anonimato, confidencialidad y participación voluntaria.

La tabla 2 sistematiza los cuentos y temáticas insertas en los relatos elegidos

Tabla 2
Sistematización de cuentos y temáticas del experimento analizado en los grupos focales

Año escolar	Cuento clásico	Cuento contemporáneo
2do básica	de <i>La Bella Durmiente</i> es un cuento clásico que reproduce estereotipos de género tradicionales al representar a la princesa como una mujer joven, pasiva y vulnerable, cuya salvación depende de la intervención de un príncipe masculino, activo y protector. Esta construcción y funciones diferentes, el relato promueve refuerza una visión dicotómica de los roles de género, en la que la mujer es asociada con la fragilidad y la dependencia, mientras que el hombre encarna la acción y el poder. Asimismo, el relato incorpora estereotipos vinculados a la edad, al caracterizar a la antagonista como una mujer mayor, cuya vejez se	<i>La fábula de las mariposas y los escarabajos</i> , en contraste, es un cuento inédito contemporáneo que centra su narrativa en la diversidad y la convivencia entre seres distintos. A través de la representación de insectos con características necesarias para el equilibrio del ecosistema. Desde una perspectiva pedagógica, este texto favorece una lectura crítica e inclusiva, al cuestionar implícitamente las jerarquías y

	asocia con la maldad, la amenaza y la exclusión social.	oposiciones rígidas presentes en los relatos tradicionales
5to básica	<p>de <i>Hansel y Gretel</i> es un cuento clásico que reproduce estereotipos de género y edad a través de la caracterización de sus personajes. La figura adulta femenina — representada por la madrastra y posteriormente por la bruja— aparece asociada a la crueldad, la ambición y la amenaza, reforzando una visión negativa de la mujer adulta o mayor.</p> <p>Desde el plano social y familiar, el cuento naturaliza situaciones de abandono infantil como consecuencia de la pobreza, presentando la precariedad económica como un factor que justifica decisiones extremas de los adultos.</p>	<p><i>Bajo la luna</i> es un cuento inédito contemporáneo que cuestiona de manera explícita los estereotipos de género asociados históricamente a las mujeres, particularmente aquellos sustentados en pensamientos machistas que han limitado su autonomía, participación y desarrollo personal. A través de su narrativa y la construcción de sus personajes (gatos), el relato visibiliza las restricciones sociales y simbólicas impuestas a lo femenino, al tiempo que propone procesos de emancipación y empoderamiento. La protagonista se presenta como un sujeto activo que reflexiona, decide y actúa, rompiendo con los modelos tradicionales de pasividad o dependencia femenina presentes en la literatura infantil clásica.</p>
6to básica	<p>de <i>El jorobado de Notre Dame</i> es un relato clásico que construye estereotipos físicos y sociales a partir de la representación del cuerpo, la belleza y la exclusión. El personaje de Quasimodo es definido principalmente por su deformidad física, la cual se asocia a la marginalidad, el rechazo social y la deshumanización, reforzando la idea de que la diferencia corporal implica inferioridad o anormalidad. Esta representación consolida un estereotipo en el que el valor de la persona queda subordinado a su apariencia externa, mientras que la</p>	<p><i>Aya Huma y la bruja Killa</i> es un cuento contemporáneo inédito que incorpora elementos simbólicos propios de la cosmovisión andina a través de personajes como Aya Huma y la Bruja Killa. El relato aborda de manera explícita la construcción de nuevas masculinidades, cuestionando los modelos tradicionales asociados a la fuerza, la dominación y la rigidez emocional. El personaje de Aya Huma se configura como una figura masculina que transita procesos de autoconocimiento, sensibilidad y diálogo, lo que permite resignificar el imaginario del “héroe” desde una perspectiva más humana, relacional y comunitaria.</p>

aceptación social se vincula a cánones de belleza normativos. Desde el plano cultural, el cuento visibiliza saberes ancestrales andinos y los integra a Asimismo, el relato establece una narrativa contemporánea, favoreciendo la revalorización de identidades históricamente marginadas en la literatura infantil escolar. La presencia de la Bruja de poder, deseo o reconocimiento, Killa, lejos de reproducir el estereotipo negativo de la figura femenina asociada a la maldad, se presenta como un personaje texto introduce una tensión crítica al simbólico vinculado al conocimiento, la transformación y la sabiduría, lo que contribuye a subvertir estereotipos tanto de género como culturales. problematizar, desde una mediación pedagógica reflexiva, la relación entre apariencia física, moralidad y dignidad humana.

7mo de *El mito de Medusa* es un relato de la “*Virginia Hall. Espía*”, incluido en *Cuentos básica* mitología clásica que ha contribuido *de buenas noches para niñas rebeldes*, se históricamente a la construcción de inscribe en la literatura infantil estereotipos de género y de poder contemporánea con un enfoque asociados a la figura femenina. Medusa es explícitamente contraestereotípico. El relato representada como un ser monstruoso presenta a Virginia Hall como una mujer que cuya apariencia —cabello de serpientes y desafía los estereotipos de género, físicos y mirada petrificante— simboliza la sociales tradicionalmente asociados a la amenaza, el peligro y la transgresión, feminidad, al desempeñar un rol activo, reforzando la asociación entre lo estratégico y decisivo en un contexto femenino, lo monstruoso y lo castigable. históricamente masculinizado como el Esta representación ha operado como un espionaje y la guerra. dispositivo simbólico que sanciona la Desde la dimensión de los estereotipos autonomía y el deseo femenino, al físicos, el cuento resignifica la discapacidad, convertir a Medusa en un objeto de temor ya que Virginia Hall es representada no desde la eliminación. la fragilidad o la dependencia, sino desde la Desde una lectura crítica contemporánea, autonomía, la valentía y la eficacia, el mito puede reinterpretarse como una cuestionando la asociación entre cuerpo “no

narrativa de violencia y silenciamiento, en normativo” e incapacidad. En el plano social la que Medusa es castigada tras haber sido y de género, la protagonista encarna un vulnerada, lo que revela relaciones modelo femenino que rompe con los roles asimétricas de poder y control sobre el tradicionales de pasividad, obediencia o cuerpo femenino. En este sentido, el relato domesticidad, posicionándose como agente pone en evidencia estereotipos sociales y de cambio y resistencia.

culturales que naturalizan la culpa
femenina y legitiman la violencia
simbólica ejercida por figuras masculinas
y divinas.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos principales:

- Matrices de análisis documental para currículo nacional, libros escolares y plan lector para la identificación del canon literario escolar y los estereotipos presentes en sus obras.
- Guía de entrevista semiestructurada para docentes: incluyó 19 preguntas abiertas sobre las categorías: canon literario escolar, prácticas lectoras, criterios de selección de textos, reconocimiento de estereotipos, estrategias de mediación y expectativas lectoras.
- Guía para grupos focales: luego de la lectura colectiva de cada relato, se ejecutaron 8 preguntas abiertas dirigidas al análisis de: expresiones sobre estereotipos culturales, expresiones sobre estereotipos físicos, expresiones sobre estereotipos sociales, asociaciones con experiencias personales y comentarios espontáneos.

Método de interpretación de los resultados

Los datos recogidos fueron analizados cualitativamente mediante análisis de contenido y análisis temático. Para los textos literarios, se aplicó el método de análisis de contenido de forma sistemática: se agruparon los códigos en categorías y subcategorías (Elo & Kyngäs, 2008), se establecieron frecuencias cualitativas y se elaboraron matrices de cruces entre tipo de estereotipo y grado de presencia. Para las entrevistas y los grupos focales se utilizó análisis temático siguiendo las fases de Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda y revisión de temas, definición y denominación de los mismos, y redacción del informe. Los resultados se interpretaron en función de los objetivos del estudio, se contrastaron con la literatura existente y se formularon conclusiones sobre la percepción de docentes y estudiantes frente a los estereotipos en la literatura infantil

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis documental se determinó que no existen diferencias significativas entre la escuela pública y la privada ecuatorianas en relación con el canon accesible de literatura

infantil. En ambos contextos predomina la lectura de textos clásicos de tradición eurocéntrica, lo que evidencia una limitada diversificación del repertorio literario escolar. Si bien en la institución privada se incorporan algunos textos de literatura infantil ecuatoriana dentro del plan lector, su tratamiento resulta superficial, ya que se restringe mayoritariamente a la lectura de fragmentos y a actividades centradas en la escritura creativa. En consecuencia, no se identifican procesos sistemáticos de mediación lectora orientados a la problematización de los contenidos ni al análisis crítico de los textos, lo que impide establecer diferencias sustantivas en la experiencia lectora entre ambos tipos de institución.

Por su parte, el análisis de las entrevistas realizadas a docentes revela que, independientemente del tipo de institución en la que laboran, la mayoría no identifica ni analiza de manera explícita los estereotipos presentes en la literatura infantil. En algunos de los casos investigados, incluso se observa una reproducción acrítica de estereotipos sociales, particularmente aquellos vinculados a la dicotomía entre “personajes buenos” y “personajes malos”, lo que tiende a reforzar visiones simplificadas y jerarquizadas de la realidad. Asimismo, las docentes no reconocen estereotipos representativos relacionados con el género, la clase o la apariencia física en los textos trabajados en el aula.

Las prácticas lectoras narradas por los docentes se concentran principalmente en enfoques de carácter estructuralista, tales como el análisis de la secuencia narrativa y la identificación de personajes, así como en la comprensión literal del texto, evaluada a través de la capacidad de síntesis o resumen del estudiantado. A ello se suman actividades de animación lectora —como dramatizaciones, uso de títeres y elaboración de dibujos— y ejercicios de creación literaria. Si bien estas prácticas favorecen la motivación y el acercamiento inicial a la lectura, resultan insuficientes para promover una lectura crítica que permita cuestionar los estereotipos y las representaciones implícitas presentes en la literatura infantil. Finalmente, de aquellos textos que los docentes lograron identificar temas fundamentales para el abordaje de la diversidad, se asociaron estrictamente al plano cultural (diversidad de etnias, de tradiciones, de lenguaje, etc.).

Por su parte, los resultados del experimento se sistematizan en las tablas 3, 4, 5 y 6, correspondientes a cada grupo de estudio:

Tabla 3
Sistematización de grupos focales: segundo año de básica

Categorías	Análisis	
	<i>La Bella Durmiente</i>	<i>Fábula de las mariposas y los escarabajos</i>
Estereotipos de género	Se evidenció un nivel de reflexión que oscila entre medio y alto. Algunos niños y niñas cuestionaron de manera explícita los roles de género tradicionalmente asignados a los personajes, mientras que otros tendieron a aceptarlos sin una problematización profunda. No obstante, se registraron comentarios espontáneos que revelan procesos incipientes de cuestionamiento crítico.	Las respuestas de los estudiantes mostraron una comprensión más sólida de las representaciones de género, manifestando el rechazo a jerarquías entre lo masculino y lo femenino y destacando principios de igualdad y respeto. En general, los estudiantes evidenciaron mayor fluidez discursiva, criticidad y espontaneidad en sus intervenciones.
Estereotipos físicos	Los estudiantes demostraron una comprensión adecuada de las representaciones estéticas presentes en el texto, reconociendo la existencia de un modelo de belleza predominante. No obstante, varios participantes señalaron de manera explícita que, en la vida real, existe una diversidad de cuerpos y apariencias, lo que evidencia un distanciamiento crítico frente al ideal normativo propuesto por el relato.	El grupo alcanzó un nivel alto de análisis al identificar las diferencias estéticas entre los personajes sin jerarquizarlas ni valorarlas como superiores o inferiores. Esta postura refleja una actitud inclusiva y una comprensión más amplia de la diversidad física, favorecida por los procesos de mediación lectora implementados.
Estereotipos sociales	Los estudiantes identificaron diferencias entre los personajes pertenecientes a la realeza y aquellos asociados a la servidumbre, relacionándolas, en algunos casos, con la noción de “ser importante”.	El grupo alcanzó un nivel de análisis más profundo, al vincular el contenido del cuento con situaciones reales de inequidad social y con experiencias de convivencia cotidiana.
Asociaciones con experiencias personales	Conexión personal evidente. Hicieron comparaciones con familia y películas. Comentarios espontáneos con tono natural.	Conexión directa con el entorno escolar. Se observaron comentarios sobre la dinámica del aula y relaciones entre compañeros.

Comentarios espontáneos	<i>“Ser princesa es aburrido”</i> (niña, años).	<i>“Los escarabajos son igualitos que los hombres, siempre buscan ser los mejores, pero todos somos iguales”</i> (niña, 8 años).
	<i>“Las princesas de Disney ya no son así como en estos cuentos”</i> (niña, 8 años)	

Tabla 4
Sistematización de grupos focales: quinto año de básica

Categorías	Análisis	
	<i>Hansel y Gretel</i>	<i>Bajo la luna</i>
Esteretipos de género	El grupo evidenció un nivel de reflexión media. Reconocieron roles tradicionales y los cuestionaron parcialmente. Ejemplo: <i>“la bruja y la madrastra son mujeres, pero nadie cuestiona al padre que abandonó a sus hijos”</i> .	Se evidenció una muy buena comprensión del relato. Los niños reconocen igualdad entre personajes sin distinción de género. El relato fortaleció su capacidad crítica sobre la importancia de superar micromachismos instaurados en nuestra sociedad como creer que ciertas actividades son exclusivas para los hombres o para las mujeres.
Esteretipos físicos	Se evidenció una comprensión crítica emergente en el grupo, ya que los estudiantes lograron identificar estereotipos físicos en la representación de la bruja, particularmente aquellos asociados a rasgos corporales exagerados y a su vinculación con atributos negativos. presente en el relato.	Se generó una reflexión amplia y participativa en torno a las diferencias físicas entre mujeres y hombres, las cuales fueron comprendidas como variaciones corporales que no implican desigualdades en las capacidades, habilidades o potencialidades de las personas. Esta discusión evidenció avances en la construcción de una mirada inclusiva y no jerarquizante sobre la diversidad corporal, favorecida por los procesos de mediación lectora desarrollados en el aula.
Esteretipos sociales	Análisis básico. Reconocieron desigualdad económica, pero requieren guía para profundizar el tema.	Si bien el cuento no aborda de manera explícita temas de carácter económico, sí presenta elementos de estratificación social que fueron reconocidos por los estudiantes. En particular, los niños identificaron la edad como un criterio que establece jerarquías de conocimiento y autoridad dentro del relato, asociando la adultez o vejez con mayor saber y poder de decisión.

Asociaciones con experiencias personales	Se evidenció una alta conexión emocional por parte de los estudiantes, quienes relacionaron el relato con sensaciones de miedo y necesidad de protección. La lectura propició reflexiones personales en torno a lo que significaría, para ellos, la experiencia del abandono parental, lo que favoreció una implicación afectiva significativa con la historia	Se estableció una conexión directa entre el contenido del cuento y la vida cotidiana de los participantes. Varios estudiantes compartieron experiencias reales vinculadas a situaciones de competencia y desigualdad en el contexto de género, lo que permitió ampliar la discusión más allá del texto literario y evidenció la capacidad del relato para activar procesos de reflexión crítica sobre vivencias personales y sociales.
Comentarios espontáneos	“Qué miedo quedarse solo en un bosque” (niño, 10 años)	“Qué bonito el cuento, me gustó mucho más que el primero” (niña, 10 años)

Tabla 5
Sistematización de grupos focales: sexto año de básica

Categorías	Análisis	
	<i>El Jorobado de Notre Dame</i>	<i>El Aya Huma y la brujita Killa</i>
Estereotipos de género	Los estudiantes identificaron que los roles de género del relato responden a una visión tradicional: lo masculino se asocia con la fuerza, la autoridad y el poder, mientras que lo femenino se representa desde la belleza, la delicadeza y la vulnerabilidad.	En el relato los estudiantes identificaron las características que se describen en el marco de nuevas masculinidades, donde el personaje masculino irrumpe estereotipos históricos.
Estereotipos culturales	Analizaron que el relato refleja una cultura europea medieval marcada por jerarquías sociales, religiosas y estéticas que influyen en la aceptación o exclusión de los personajes.	Por su parte, en este relato identificaron la presencia de símbolos culturales más próximos a nuestra diversidad nacional, estrictamente andina.
Estereotipos físicos	Identificaron con claridad el estereotipo físico explícito presente en el personaje de Quasimodo, reconociendo que su deformidad corporal cumple una función simbólica y cultural dentro del relato. Reflexionaron sobre la importancia de aceptar	En cuanto al relato del Haya Huma, el cuerpo está vinculado más a aspectos culturales: el diablo de dos rostros, la brujita de vestimenta de la cultura Saraguro, etc.

	nuestros cuerpos y de los otros, sin ningún tipo de exclusión.	
Estereotipos sociales	Los alumnos identificaron que los personajes pertenecientes a los grupos dominantes —como las autoridades religiosas y la nobleza— son retratados con poder, privilegios y control social, mientras que los personajes marginados, como Quasimodo y el pueblo, enfrentan exclusión y desigualdad.	En el relato los estudiantes identificaron que los personajes andinos, históricamente asociados con nuestros pueblos indígenas siempre han sido desplazados. Al grupo le llamó mucho la atención este relato en el que los héroes son personajes de nuestra mitología andina.
Asociaciones con experiencias personales	Conectan el cuento con su realidad y muestran empatía hacia quienes son diferentes.	Participación entusiasta. Relacionan el cuento con sus vivencias culturales
Comentarios espontáneos	“No me gustó el relato, no puedo creer que la gente sea tan mala con Quasimodo” (niño, 11 años).	“Este cuento ha sido el mejor que he leído por mucho tiempo, nunca he leído uno que hable de personajes de Ecuador” (niña, 11 años)

Tabla 6
Sistematización de grupos focales: séptimo año de básica

Categorías	Análisis	
	<i>El mito de Medusa</i>	<i>Cuentos de noche para niñas rebeldes - Virginia Hall. Espía.</i>
Estereotipos de género	Los estudiantes identificaron cómo lo femenino es construido inicialmente desde la belleza y la fragilidad, para luego ser transformado en una figura temida y castigada por transgredir normas impuestas por el poder masculino y divino. Esta representación permitió reflexionar sobre la injusticia, la victimización y el uso del castigo como mecanismo de control sobre el cuerpo y la identidad femenina.	En el relato de <i>Virginia Hall</i> presenta una figura femenina que rompe con los estereotipos tradicionales de género, al ser representada como valiente, estratégica y autónoma en un ámbito históricamente asociado a lo masculino, como el espionaje y la guerra.

Esteretipos culturales	Los alumnos reconocen componentes grecolatinos, pero con esfuerzo. A pesar de que habían leído el relato anteriormente y en versiones más complejas para la edad.	Los estudiantes reconocieron que este relato visibiliza nuevas formas culturales de representación femenina, basadas en la valentía, la inteligencia y el compromiso social.
Esteretipos físicos	Los estudiantes identificaron cómo la apariencia física cumple un papel central en la construcción del personaje. Inicialmente, Medusa es representada como una joven de gran belleza, rasgo que responde a un estereotipo femenino tradicional. Tras su transformación, su cuerpo y su rostro adquieren características monstruosas —cabello de serpientes y mirada petrificante—, lo que simboliza el castigo cultural a la diferencia y refuerza la asociación entre lo físicamente distinto y lo negativo.	En el relato se identificó cómo el personaje rompe con los estereotipos físicos asociados al heroísmo, ya que la protagonista no es valorada por su apariencia corporal, sino por su inteligencia, valentía y capacidad estratégica. Los estudiantes reconocieron que el cuento desafía la idea de que el valor de una persona depende de su aspecto físico, promoviendo una mirada más inclusiva y crítica.
Esteretipos sociales	Los estudiantes identificaron estereotipos sociales vinculados al poder, la jerarquía y la exclusión. Medusa es presentada como un personaje marginado y castigado por las autoridades divinas, lo que refleja una estructura social en la que las figuras de poder ejercen control y sanción sobre quienes no se ajustan a las normas establecidas.	Los alumnos visibilizaron la ruptura de estereotipos sociales al mostrar a una mujer que asume un rol activo y decisivo en un contexto social tradicionalmente reservado a los hombres, como la guerra y el espionaje. Los estudiantes reconocieron que su origen, condición física y género no determinan su valor ni su aporte a la sociedad.
Asociaciones son experiencias personajes	En este relato los alumnos analizaron, sobre todo, los peligros de las mujeres a ser violadas y además, a culparlas de las distintas formas de violencia a las que están sujetas.	En este relato, tanto hombres como mujeres analizaron significativamente la diversidad de campos de trabajo en donde las mujeres pueden desempeñarse, irrumpiendo con prejuicios sobre sus limitaciones.
Comentarios espontáneos	“Es terrible lo que le pasó a la pobre Medusa, pero no entiendo cómo otra mujer fue la que la castigó” (niña, 12 años)	“No había pensado que las mujeres pueden trabajar en aquellas cosas que creemos son solo para los hombres, como ser detectives, policías, bomberos, etc.” (niño, 12 años).

El estudio permitió identificar cómo en el canon literario escolar ecuatoriano, principalmente conformado por la literatura infantil y juvenil clásica europea, persisten de manera significativa estereotipos físicos, culturales y sociales (principalmente de género). Estudios como los de Herreras et al. (2025); Rodríguez-Olai (2025) y Wei (2024) coinciden en que, esta literatura tiene como característica la presencia de estereotipos persistentes, sobre todo asociado a temas de género, estratificaciones sociales y culturales.

Asimismo, en cuanto a la realidad de los docentes, los resultados de este estudio —que ponen de manifiesto la falta de análisis y reconocimiento de estereotipos en la literatura que se lee y trabaja en las aulas— reflejan una deficiencia en la formación en Didáctica de la Literatura. Este hallazgo se alinea con investigaciones realizadas en el contexto iberoamericano que señalan que la formación inicial y continua de los docentes en relación con la literatura infantil y juvenil es insuficiente y superficial, lo que limita su capacidad para enseñar con una perspectiva crítica. Estudios como el de Hernández-Machuca (2023) muestran que, en muchos programas de formación docente, la didáctica de la lengua y la literatura carece de espacios sólidos que permitan a los futuros profesores desarrollar competencias para analizar textos literarios desde una mirada crítica, reconociendo sus implicaciones culturales, sociales y de género, lo que contribuye a concepciones restrictivas y utilitaristas de la literatura. Además, investigaciones sobre prácticas reales de enseñanza señalan que la preparación profesional de los docentes en aplicaciones didácticas de la literatura es precaria, caracterizada por paradigmas tradicionales y una formación insuficiente en estrategias de mediación lectora y análisis literario contextualizado, lo que limita la intervención crítica frente a estereotipos implícitos en los textos escolares (Carrillo, 2024).

En cuanto a la experiencia con los estudiantes, este estudio permitió identificar dos hallazgos fundamentales. En primer lugar, se evidencia la importancia de los procesos de mediación lectora como estrategia para superar las limitaciones de acceso a un canon literario predominantemente eurocéntrico, androcéntrico y clásico, que históricamente sigue presente en nuestro sistema educativo. En segundo lugar, se destaca la necesidad de fomentar la lectura de nuevas obras literarias que respondan de manera más pertinente a las características socioculturales y contextuales de los estudiantes, promoviendo así una experiencia de lectura más inclusiva, crítica y significativa.

Sobre esto, Santillán (2025) refiere que la mediación escolar es clave para la formación de lectores literarios, especialmente cuando hay crisis de lectura y bajo rendimiento lector entre estudiantes, lo que evidencia la necesidad de una lectura guiada y mediada. Para Curay y Loyola (2024) una mediación con enfoque sociocultural en el canon infantil permite intervenciones lectoras más significativas desde edades tempranas, rompiendo el acceso limitado a textos tradicionales. Asimismo, Franco y Gómez (2025) analiza cómo la formación lectora puede promover interacciones inclusivas y reflexivas en contextos educativos, lo que también respalda la necesidad de textos diversos que conecten con experiencias socioculturales.

CONCLUSIONES

El estudio confirma que los textos de literatura infantil clásicos, que conforman el canon literario escolar de los centros educativos analizados, mantienen de manera persistente estereotipos culturales, físicos y sociales, lo que evidencia la reproducción de modelos tradicionales en la formación lectora de los estudiantes. Asimismo, se constata que los docentes, en gran medida, no realizan un análisis crítico de estas representaciones en la literatura que se aborda en el aula, lo que refleja deficiencias en la formación en Didáctica de la Literatura y limita el desarrollo de competencias lectoras críticas.

No obstante, la fase de experimentación del estudio demostró que, a través de una mediación lectora intencionada y con enfoque sociocultural, los estudiantes activan su pensamiento crítico y son capaces de identificar los estereotipos presentes en los textos, generando espacios de reflexión sobre los patrones que requieren ser cuestionados y superados en nuestra sociedad contemporánea. Este hallazgo evidencia el potencial de la mediación lectora como estrategia pedagógica para transformar la lectura en un acto reflexivo y formativo, capaz de vincular la literatura con la construcción de valores sociales y culturales inclusivos.

Finalmente, la incorporación de literatura infantil contemporánea se perfila como un recurso imprescindible para promover lecturas que respondan a la diversidad sociocultural de los estudiantes y para fomentar interpretaciones críticas que conecten la experiencia literaria con las nuevas formas de comprender la cultura y las sociedades que aspiramos a construir. En este sentido, la lectura escolar se consolida no solo como instrumento de alfabetización, sino como un medio para la formación integral y la construcción de ciudadanía crítica y participativa.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (2015). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carrillo, S. (2022). Concepciones e interdisciplinariedad de la literatura: Realidades didácticas de los docentes de diversas áreas de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2267–2291. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2377
- Cervera, J. (2003). *La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño*. Edetania.
- Curay, X. P., & Loyola Illescas, E. E. (2024). Canon literario infantil con enfoque sociocultural para la mediación lectora en la Escuela Particular Ensueños. *Revista Scientific*, 9(32), 125–144. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.6.125-144>
- Espinosa, P., & Arteaga, Y. (2024). Construcción de la identidad del niño y la influencia de los estereotipos de género. *Revista Científica y Tecnológica VICTEC*, 5(8), 60–68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9367170>
- Franco J., & Gómez, G. D. (2021). Literatura e inclusión: Influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), 1–14. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e335710>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill
- Hernández, D. C. (2023). Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica. *Enunciación*, 28(2), 304–317. <https://doi.org/10.14483/22486798.20861>
- Herreras, G., Anaya Espinoza, J., Ayala Esquivel, D., & Loayza Gomez, U. (2025). Narrativas infantiles y roles de género: Análisis de los estereotipos en cuentos clásicos. *Prometeica – Revista de Filosofía y Ciencias*, 32, e20885. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2025.32.20885>
- Martin, A. (2024). Afro-Latin@ representation in youth literature: Affirming Afro-Latin@ cultural identity. *Humanities*, 13(1). <https://www.mdpi.com/2076-0787/13/1/27>
- Pennell, A., Wollak, B., & Koppenhaver, D. (2018). Respectful representations of disability in picture books. *The Reading Teacher*, 71(4), 411–419. <https://doi.org/10.1002/trtr.1632>
- Regueiro, B. (2022). Otra visión de los estereotipos de género en los cuentos tradicionales: El príncipe durmiente. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 20, 111–128. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i20.4281>

- Rodríguez, L. (2022). ¿Influye la literatura infantil y juvenil en la construcción de estereotipos de género? *Aula Cubierta*, 51(3), 255–264. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.255-264>
- Rodríguez Vargas, N. (2019). *Experiencias didácticas mediante la literatura infantil latinoamericana*. *Repertorio Americano*, 29, 328–352. <https://doi.org/10.15359/ra.1-29.20>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M., & Saneleuterio, E. (2024). Preferencias literarias e influencias de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1–27. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329–350.
- Sánchez, M., & Ramírez, L. (2020). Cuerpo, belleza y discapacidad en la literatura infantil contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 45–62.
- Santillán Leño, Á. E. (2025). La mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes de educación secundaria. *Revista Identidad en Formación Cultural y Educación*, 8(1), 1458. <https://doi.org/10.46276/rifce.v8i1.1458>
- Simpson, A., & Cremin, T. (2022). Responsible reading: Children’s literature and social justice. *Education Sciences*, 12(4), 264. <https://doi.org/10.3390/educsci12040264>
- Wei, Y. (2024). The influence of gender stereotypes in children’s literature on career aspirations. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 45, 461–466. <https://doi.org/10.54097/aq1c3f43>