

Impacto de un relato en las percepciones de racismo y sexismo de escolares de Primaria

Impact of a short story on the perceptions of racism and sexism in primary students

Antonio Mateos-Jiménez

<https://orcid.org/0000-0001-6331-0135>

Universidad de Castilla-La Mancha

Belén Torres-Martínez

CEIP "Lazarillo de Tormes" (Torrijos, Toledo)

Beatriz García-Fernández

<https://orcid.org/0000-0003-3541-1718>

Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción:

10/02/2018

Fecha de aceptación:

18/06/2018

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Racismo; prejuicios de género; discriminación de género; igualdad; educación igualitaria; lectura crítica; Educación Primaria.

Keywords:

Racial Discrimination; Gender Bias; Gender Discrimination; Bias and Equality; Equal Education; Critical Reading; Primary Education.

Correspondencia:

antonio.mateos@uclm.es
belentorrestorrijos@hotmail.com
Beatriz.Garcia@uclm.es

Resumen

Las discriminaciones por etnia, cultura y sexo siguen presentes en nuestra sociedad y a menudo se interconectan. La escuela es un lugar fundamental para educar en las competencias en interculturalidad e igualdad entre sexos. El objetivo de esta investigación es comprobar si un relato elaborado *ad hoc* puede considerarse un recurso didáctico útil para trabajar ambas discriminaciones y, a la vez, aproximar el valor de la ciencia y la tecnología. Se presenta un estudio de caso en el que se han identificado las percepciones de un grupo de estudiantes sobre el racismo y el sexismo. Para ello se aplicó un cuestionario antes y después de una intervención de aula, empleando la narración. La muestra se compuso de 111 escolares de 3º a 6º de Educación Primaria de un colegio de Torrijos (Toledo). Los resultados indican que los participantes modificaron sus percepciones y mejoraron sus ideas sobre la no discriminación en los dos ámbitos, sin diferencias significativas entre sexos. Se discute el interés didáctico de la narración empleada y su novedad como texto integrador de varios valores y contenidos. Se aboga por la necesidad de formar docentes capaces de trabajar la competencia intercultural y el género.

Abstract

Discrimination due to ethnicity, culture and sex is still present in our society and the three are often interconnected. The school is a fundamental place to educate in the competences in interculturality and equality among sexes. The objective of this study is to verify if a short story written *ad hoc* can be considered a useful didactic resource to work all discriminations. A case study is presented in which the perceptions of a group of students about racism and gender equality have been identified through the application of a questionnaire, before and after a classroom intervention using the short story. The sample was composed by 111 students from 3rd to 6th grade of primary education (8-12 years). The results indicate that the participants modified their perceptions and improved their ideas on non-discrimination in the two areas, without significant differences between the sexes. The didactic interest of the narration used and its novelty as an integrating text of several values and contents is discussed. The need to train teachers to be competent in teaching intercultural and gender skills is claimed.

Mateos-Jiménez, A., Torres-Martínez, B., & García-Fernández, B. (2018). Impacto de un relato en las percepciones de racismo y sexismo de escolares de Primaria. *Ocnos*, 17 (2), 55-66.
doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1570

Introducción

La discriminación por razones étnico-culturales o por sexo constituye una lacra social. A menudo, ambas inequidades aparecen interconectadas (Bowleg, 2012; Gianettoni y Roux, 2010; Lykke, 2016). En cuanto a la primera, postulados teóricos justificarían un recrudecimiento de la intolerancia hacia extranjeros en España debido a la crisis económica y otros factores (Cea-D'Ancona, 2016). Sin embargo, los datos sobre percepción social hacia el colectivo de inmigrantes revelan mayor aceptación (Cea-D'Ancona y Valles, 2015). Al menos tres hechos invitan a moderar el optimismo: las condiciones laborales que padecen (Da-Mata, 2015), la persistencia de conflictos y agresiones racistas así como de denuncias de racismo institucional (Federación de Asociaciones de S.O.S Racismo del Estado Español, 2016) y la situación de los escolares extranjeros en nuestro sistema educativo, vertiente especialmente sensible del problema.

Se ha vinculado el rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes en España con el origen social de sus progenitores (Cebolla e Izquierdo, 2015), siendo la procedencia mayoritaria de estos escolares sectores sociales desfavorecidos (Martínez-Usarralde, Lloret y Céspedes, 2017). En este panorama educativo, menos afortunado para los niños y niñas inmigrantes (Calero y Escardíbul, 2016) y donde el abandono escolar es un fenómeno a vigilar (García-Fernández, 2016), se insiste en la necesidad de ahondar en métodos y estrategias que atiendan la diversidad cultural en los centros educativos (Grau y Fernández-Hawrylak, 2016) ya que la escuela no parece ser todavía un escenario realmente intercultural (Leiva, 2017). Así, los docentes en formación no reflejan una sólida capacitación en estos contenidos (Bhopal y Rhamie, 2014) y los que están en activo no siempre encuentran herramientas para abordar y potenciar la diversidad cultural (Carrasco y Coronel, 2017).

Discriminación por sexo y sus repercusiones educativas

Avanzar en la igualdad de la mujer constituye un objetivo reiteradamente mantenido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). Entre los ámbitos donde la brecha de género se mantiene, dos han adquirido especial notoriedad en los últimos años: el trato diferente hacia las niñas y las adolescentes en el ámbito educativo y la invisibilidad de la mujer en la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (en adelante CTIM), de forma que una y otra pueden vincularse (Bian, Leslie y Cimpian, 2017; Kessels, Heyder, Latsch y Hannover, 2014). Todavía persisten percepciones estereotipadas y actitudes sexistas entre los escolares (Azorín, 2017; Reay, 2001) e incluso entre docentes (Blondeau y Awad, 2017; Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011; Robinson-Cimpian, Lubienski, Ganley y Copur-Gencturk, 2014). Estas percepciones tienen una gran influencia pudiendo condicionar las preferencias del alumnado y, por tanto, su carrera académica y futuro profesional (Buccheri, Gürber y Brühwiler, 2011; Rossi y Barajas, 2015). Hay acuerdo en que el papel de la mujer en la ciencia y la tecnología ha sido postergado (Caprile, 2012; Hill, Corbett y St. Rose, 2010) y que su fortalecimiento requiere una estrategia de educación en las áreas CTIM que debe iniciarse en las aulas y los colegios (Master, Cheryan, Moscatelli y Meltzoff, 2017; So, Zhan, Chow y Leung, 2017). Cabe entender, por ello, que fomentar el gusto por la ciencia y los saberes tecnológicos entre niñas inmigrantes constituye un reto educativo que implicaría superar, al menos, los dos tipos de discriminaciones iniciales (étnico-cultural y sexual) que venimos señalando.

Cuentos y narraciones como recurso para trabajar valores de equidad

Los cuentos y las narraciones son herramientas didácticas que contribuyen a la formación del alumnado, describiéndose numerosas ventajas

asociadas a su uso (Cerrillo, 2010; Zipes, 2006). Igualmente, se han considerado instrumentos transmisores de cultura y valores (Etxaniz, 2011). En este sentido, existen experiencias previas donde se diseñan relatos inéditos o adaptados para abordar el racismo y la diversidad con escolares y alumnado preuniversitario (Lafferty, 2014; Potter, Thirumurthy, Szecsi y Salakaja, 2009). Asimismo, hay cada vez más literatura infantil y juvenil (LIJ) coeducativa, ajena a estereotipos de género (Emakunde, 2009). Sin embargo, son pocas las investigaciones donde se proponen y evalúan intervenciones de aula hechas a partir de cuentos o narraciones destinadas a cuestionar cualquiera de las dos inequidades (Johnson y Aboud, 2017; Kim, Wee y Lee, 2017; McKeown, Williams y Pauker, 2017). Finalmente, apenas está explorada la utilización de un único relato para trabajar, a la vez, ambas competencias transversales y colateralmente la educación CTIM, todo lo cual representa el núcleo central de este artículo.

La presente investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Identificar las percepciones de un grupo de escolares de Educación Primaria sobre algunos aspectos relacionados con las personas inmigrantes y sobre la idea de igualdad vinculada a las profesiones y a las capacidades en matemáticas y ciencias, determinando posibles diferencias en función del sexo y del curso académico.
2. Comprobar si la intervención en el aula, mediante un relato diseñado *ad hoc* en torno a la diversidad y la igualdad, produce cambios en las percepciones que poseen los escolares participantes.

Método

Participantes

Se presenta un estudio de caso cuasiexperimental y de carácter exploratorio, empleando un cuestionario como instrumento de recogida de datos. La muestra se compone de 111 escolares de 8 a 12 años ($M = 10.5$ años) ($DT = 1.04$),

pertenecientes a los cursos 3º a 6º de Primaria de un Centro de Educación Infantil y Primaria de Torrijos (Toledo), localidad con una destacable población inmigrante marroquí (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2017). El rango de edad escogido responde a la escasez de trabajos previos y además permite elevar la complejidad de las nociones a investigar. La distribución por cursos, respecto del total participante, fue: 3º 24 (21.7%), 4º 30 (27.0%), 5º 35 (31.5%) y 6º 22 (19.8%). Por sexo, respecto del total, 48 fueron niñas (43%) y 63 niños (57%). Al ser menores, padres, madres o tutores autorizaron su participación en la investigación, al igual que la dirección del centro. El estudio cumplió la confidencialidad y los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos.

Instrumento de recogida de datos

Se diseñó un cuestionario compuesto por 9 ítems de elección múltiple tomando como referencia dos factores: percepción sobre los y las inmigrantes (ítems 1 a 4) y estereotipos de género en torno a las capacidades, las matemáticas, las ciencias y las profesiones de hombres y mujeres (ítems 5 a 9) (ver ítems en tablas 1-9). El cuestionario se contestó de forma individual e independiente por cada escolar. El instrumento fue validado considerando los criterios de validez y de fiabilidad (Field, 2009). Inicialmente, se revisó por un panel de ocho personas expertas en las áreas involucradas. Para la fiabilidad se utilizó estadística no paramétrica, teniendo en cuenta el tipo de variables empleadas y de acuerdo con otros trabajos semejantes (Almeida, García-Fernández y Strecht-Ribeiro, 2017). Los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson ($p > 0.01$) avalaron la fiabilidad del instrumento.

El recurso didáctico empleado: el relato

Partiendo de la teoría del contacto intergrupal (Pettigrew, 1988) aceptamos que, por extensión, todo recurso que ayude a conocer al extranjero posibilitará el acercamiento nativo-inmigrante y reducirá el rechazo mutuo.

Para ello se diseñó *ad hoc*, por una de las autoras del trabajo, un relato que fue validado por docentes. Se elaboró ex profeso por 3 motivos: la escasez de textos publicados que aborden conjuntamente inmigración, igualdad de género y orientación CTIM, la necesidad de adecuarlo a la edad concreta y para promover una mayor implicación del alumnado, en parte, de origen árabe. La protagonista es la joven siria Musawa («igualdad» en árabe) que desea dedicarse a tareas estereotipadamente masculinas (reparar objetos mecánicos) (Extracto escogido del texto, en Anexo 1). El relato se narró en el aula.

Análisis de datos

Los datos se analizaron utilizando el programa SPSS v.23. El estudio de inferencia se realizó mediante pruebas no paramétricas para comparar muestras independientes (*U* de Mann-Whitney y *H* de Kruskal-Wallis) y relacionadas (test de Wilcoxon).

Resultados

Los resultados de la prueba *H* de Kruskal-Wallis ($p > 0.001$) indicaron que en el pretest no había diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas consignadas en los diferentes cursos, por lo que el análisis de todas las respuestas emitidas puede realizarse de manera conjunta. En cuanto al objetivo 1, en relación con las percepciones sobre el racismo, el 87.4% de los escolares participantes cree que los inmigrantes tienen los mismos derechos que los autóctonos (pregunta 1). El 55% considera que, en su colegio, el alumnado inmigrante no trabaja peor, el 34.5% cree que a veces sí y el 10.8% es rotundo en el sí (pregunta 2 sobre capacidades de escolares inmigrantes). Un 16.2% de los encuestados afirma burlarse todavía de los compañeros extranjeros (pregunta 3) y el 82% acepta tener amistad con cualquier escolar (pregunta 4). En relación con la parte del objetivo 1 referida a las percepciones sobre igualdad, un 80.2% cree que niños y niñas pueden estudiar

lo mismo (pregunta 5). Para un 11.7% depende (y lo asocian al país donde estudien). El 94.6% de los participantes no vincula inteligencia con sexo (pregunta 6). En la pregunta 7, sobre capacidades matemáticas por sexos, el 91.9% no señala desigualdad hacia las niñas. En cuanto a las ciencias (pregunta 8), el 89.2% tampoco establece relación sexista. Finalmente, respecto a la pregunta 9 (profesiones por sexos), el 82% no presenta estereotipos de género pero el 18% todavía refiere profesiones masculinas y femeninas.

En relación con el objetivo 2 (impacto general de la intervención) y el racismo, el postest refleja una subida en la percepción de igualdad con los inmigrantes (93.7%) (tabla 1), siendo las diferencias no significativas (prueba de Wilcoxon $p > 0.05$) respecto del pretest. En el caso de las capacidades de estudiantes extranjeros, el postest revela cambios en los porcentajes (tabla 2) que implican diferencias significativas ($p < 0.05$). Las respuestas de burla hacia escolares inmigrantes disminuyen al 7.2% tras la intervención (tabla 3), cambio significativo ($p < 0.05$), y los sentimientos de amistad se elevan al 94.6% en el postest (tabla 4), variación que muestra diferencias significativas ($p < 0.05$). En cuanto a los valores de igualdad entre sexos, el postest refleja que aumenta quienes consideran que pueden estudiar lo mismo (91%) y la duda baja al 9% (tabla 5), siendo las diferencias no significativas ($p > 0.05$). La inteligencia independiente de sexos es corroborada por todos los encuestados en el postest (tabla 6), con diferencias significativas ($p < 0.05$). Reconocer iguales capacidades para las matemáticas se eleva al 98.2% (tabla 7), diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Y en ciencias, el postest indica una subida igual (98.2%) (tabla 8), que resulta estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Por último, en los estereotipos sobre profesiones, el postest muestra cambios tras la intervención, pasando las ideas de igualdad al 95.5% y bajando los sesgos por género al 4.5% (tabla 9), cambio estadísticamente significativo ($p < 0.05$).

Tabla 1

Respuestas a la pregunta 1 “¿Crees que las personas (niños, niñas y adultos) de otros países que viven en España tienen los mismos derechos que nosotros?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
Sí	87.4%	93.7%
No	6.3%	0%
Depende	6.3%	6.3%

Tabla 2

Respuestas a la pregunta 2: “¿Crees que los niños y niñas de otros países que van a tu colegio trabajan peor que el resto de niños y niñas de tu colegio?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
Sí	10,8%	0%
No	55%	83.8%
A veces sí	34.2%	16.2%

Tabla 3

Respuestas a la pregunta 3: “¿Te has burlado o reído alguna vez de niños o niñas de otros países que van a tu colegio?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
Sí	16.2%	7.2%
No	83.8%	92.8%

Tabla 4

Respuestas a la pregunta 4: “Crees que puedes ser más amigo o amiga de...”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
Niños o niñas españoles	18%	5.4%
Niños o niñas extranjeros	0%	0%
De cualquiera	82%	94.6%

Tabla 5

Respuestas a la pregunta 5: “¿Crees que los niños y las niñas pueden estudiar las mismas cosas?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
Sí	80.2%	91%
No	8.1%	0%
Depende	11.7%	9%

Tabla 6

Respuestas a la pregunta 6: “¿Quién crees que es más inteligente?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
Las niñas	3.6%	0%
Los niños	1.8%	0%
Los dos por igual	94.6%	100%

Tabla 7

Respuestas a la pregunta 7: “¿A quién crees que se le dan mejor las matemáticas?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
A las niñas	2.7%	0%
A los niños	5.4%	1.8%
Da igual que sean niñas o niños	91.9%	98.2%

Tabla 8

Respuestas a la pregunta 8: “¿A quién crees que se le dan mejor las ciencias?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
A las niñas	6.3%	0%
A los niños	4.5%	1.8%
Da igual que sean niñas o niños	89.2%	98.2%

Tabla 9

Respuestas a la pregunta 9: “¿Crees que hay profesiones que son más de hombres y otras más de mujeres?”

Respuestas	% de la muestra	
	PRE-TEST	POST-TEST
Sí	18%	4.5%
No	82%	95.5%

Respecto a las diferencias por sexo, tanto en el pretest (salvo en la pregunta 2, en la que las chicas tienen una visión significativamente más positiva hacia la inmigración) como en el posttest, no hay diferencias estadísticamente significativas entre respuestas de niños y niñas para todas las preguntas (prueba *U* de Mann Withney: $p > 0.01$).

Discusión y Conclusiones

El presente trabajo ha estudiado, como primer objetivo, las percepciones de escolares de Primaria sobre el racismo y el sexismo. El alumnado analizado muestra una visión flexible hacia las personas inmigrantes, compatible con la detectada en adultos (Cea y Valles, 2015). Todavía persisten percepciones iniciales discriminatorias en un porcentaje de escolares, tanto hacia las personas de diferente etnia o cultura como prejuicios sexistas en relación con capacidades científico-matemáticas y algunas profesiones. Esto coincide con otras investigaciones sobre percepciones de los estudiantes hacia extranjeros (Fernández-Castillo y Fernández-González, 2014) y sobre estereotipos de género en el ámbito CTIM en diferentes niveles educativos (Guimond y Roussel, 2001; Lynch y Nowosenetz, 2009). En relación con la igualdad entre sexos, es en la competencia en matemáticas y ciencias donde encontramos estereotipos de los chicos sobre las chicas, en la misma línea que otros trabajos previos (Nix, Pérez-Felkner y Thomas, 2015) y ha sido atribuido a un ambiente en el que progenitores y docentes tendrían responsabilidad (Robinson-Cimpian et al., 2014). No se han recogido diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas, salvo en la pregunta 2, lo cual contrasta con otros estudios sobre diversidad donde el alumnado femenino parece más tolerante (De-la-Osa, Andrés y Pascual, 2013; Fernández-Castillo y Fernández, 2014; Moreno, Mateos y Herrero, 2016). Son necesarias, por ello, más investigaciones en este sentido para identificar la influencia de esta variable.

Como segundo objetivo, se analiza el efecto de una intervención con un relato construido ex profeso sobre ambas discriminaciones. En cuanto al racismo, el texto que presentamos (*Musawa*) produce, en los escolares, cambios reseñables dirigidos a un mayor respeto y consideración por sus iguales extranjeros. No solo reducen la burla hacia ellos sino que valoran más su trabajo y su amistad. Por esto, el relato empleado podría actuar como un sustrato de «abono» que facilitaría el posterior contacto

interpersonal, contacto desde el cual se favorece la tolerancia imprescindible para la convivencia (Pettigrew y Tropp, 2011). Nuestros resultados concuerdan con los de Marvin (2004), con inmigrantes indios, quien concluye que la narración de historias es una forma de fidelizar e integrar a los individuos, o con los de Oller (2014), que demuestra que el uso de cuentos con mujeres inmigrantes ayuda a socializarlas.

La intervención con *Musawa* disminuye también las percepciones sexistas en torno a las competencias científico-matemáticas. El texto constituye una novedad al incorporar actuaciones de la protagonista insertas en la educación en CTIM, lo que reforzaría el valor del relato en distintos contenidos. Aunque algunos autores hayan empleado otros recursos literarios como la poesía para enseñar ciencias (Hopkins, 2002; Vardell y Wong, 2014), sin embargo, no hay evaluaciones del impacto. La narración empleada también reduce las visiones androcéntricas sobre las profesiones de hombres y mujeres, hecho ya constatado previamente con un cuento en Infantil (Mateos, Bejarano y Moreno, 2014).

Nuestra investigación concluye que es posible producir un impacto positivo en favor de la multiculturalidad y la igualdad de género usando un relato en estos cursos de Primaria (3º a 6º) ya que otros trabajos solo lo han demostrado, con diferentes recursos literarios, en edades más tempranas (Johnson y Aboud, 2017; Kim et al., 2017; McKeown et al., 2017). Este hecho es reseñable ya que quienes participan pertenecen a un rango de edad poco empleado como muestra y suficientemente vulnerable y permeable a estas inequidades. Una aportación a destacar del trabajo es que la historia integra, a la vez, la no discriminación por cultura, sexo y por ocupación, trípode vinculado a la realidad (Lykke, 2016) y que ha sido escasamente utilizado de modo conjunto en otras investigaciones. Sin embargo, aunque la escuela es el lugar adecuado para actuar y realizar programas de intervención-prevención (Garaigordobil y Maganto, 2011), coincidimos con autores como Carrasco y Coronel (2017), De-la-Osa et al. (2013) y García-

Pérez et al. (2011) cuando recuerdan la falta de formación específica de los docentes tanto en la competencia intercultural como en el género. Se precisa, por tanto, una apuesta decidida por la educación en estos valores de justicia social, además de insistir en la necesidad de capacitar al profesorado en el diseño de materiales curriculares para estos fines.

Las limitaciones del trabajo se asocian a la metodología empleada, que podría completarse con otras técnicas de obtención de datos e incluir las percepciones del profesorado. Los resultados deben ser valorados, por tanto, con prudencia, ya que se trata de un estudio de caso. Consideramos que debe ahondarse en investigaciones sobre diversidad e igualdad que diseñen y evalúen intervenciones, completando así los estudios centrados solo en propuestas de materiales. Ante los permanentes desafíos de una sociedad desigual, impregnada aún por el racismo y la brecha de género, este trabajo contribuye a mostrar un recurso narrativo que se alinea en lo que Chovancova (2015, p. 38) expresa como “producto social, cultural y político”. Una vez más la LIJ se presenta no solo al loable servicio de leer, escribir y crear historias sino también al de dotar de pensamiento y aprendizaje a quien se acerca a ella (Martínez, Yokota y Temple, 2017), convirtiéndose así en una herramienta didáctica para intentar transformar la realidad desde la escuela.

Referencias

- Almeida, A., García-Fernández, B., & Strecht-Ribeiro, O. (2017) Children's Opinions about Zoos: A Study of Portuguese and Spanish Pupils. *Anthrozoös*, 30(3), 457-472. doi: <https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1335108>.
- Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715.
- Bhopal, K., & Rhamie, J. (2014) Initial teacher training: understanding 'race,' diversity and inclusion. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 304-325. doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832920>.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. doi: <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>.
- Blondeau, L., & Awad, G. H. (2017). Sex Differences in Career Guidance of Undergraduate Math Students and the Relation to Help-Seeking Behaviors. *Journal of Career Development*, 44(2), 174-187. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845316642866>.
- Bowleg, L. (2012). The Problem With the Phrase *Women and Minorities*: Intersectionality—an Important Theoretical Framework for Public Health. *American Journal of Public Health*, 102(7), 1267-1273. doi: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300750>.
- Buccheri, G., Gürber, N. A., & Brühwiler, C. (2011). The Impact of Gender on Interest in Science Topics and the Choice of Scientific and Technical Vocations. *International Journal of Science Education*, 33(1), 159 – 178. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518643>.
- Calero, J., & Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 413-438. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5651062>.
- Caprile, M. (Coord.) (2012). *Meta-analysis of gender and science research*. Synthesis report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <https://doi.org/10.2777/75176>.
- Carrasco, M. J., & Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>.
- Cea-D'Ancona, M. A. (2016). Percepción social de las migraciones en España. *Panorama Social*, 24(2), 129-144. Recuperado de <http://www.funcas.es/Publicaciones/Detalle.aspx?IdArt=22819>.
- Cea-D'Ancona, M. A., & Valles, M. S. (2015). *Evolución del racismo y la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia en España*. [Informa-Encuesta 2014]. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, OBERAXE. Recuperado de

- <http://www.empleo.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/EvolucionRacismo-XenofobiaOtrasFormasConexasIntoleranciaEspaña-informe-encuesta-2014.pdf>.
- Cebolla, H., & Izquierdo, A. (2015). Las trayectorias educativas de los hijos de los inmigrantes en España. ¿Qué sabemos y qué podemos esperar? En C. Torres (Ed.), *Situación social en España* (pp. 225-233). Madrid: CIS.
- Cerrillo, P. (2010): *Sobre lectura, literatura y educación*. México, D. F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 14, 28-41. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03
- Da-Mata, E. T. (2015). Límites en la lucha contra la discriminación racial en España: aspectos laborales de los migrantes. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 10, 373-389. Recuperado de <http://www.pensamientopolitico.org/Descargas/RIPP10373389.pdf>.
- De-la-Osa, Z., Andrés, S., & Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275. Recuperado de <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/51/38>.
- Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer) (2009). Cuentos infantiles y roles de género. *Ekaina*, 75, 10-51. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/sen_revista/eu_emakunde/adjuntos/emakunde75.pdf.
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.06
- Federación de Asociaciones de S.O.S Racismo del Estado Español (2016). *Informe Anual sobre Racismo Estado Español, 2016*. Guipúzcoa: Hirugarren Prentsa. Recuperado de <http://www.sosracismomadrid.es/web/wp-content/uploads/2016/09/2016-Informe-Anual-2016-definitivo.pdf>.
- Fernández Castillo, A., & Fernández González, J. D. (2014). Valoración del prejuicio racial en la infancia: adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 327-342. doi: <https://doi.org/10.1174/021037006778148033>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 102-111. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/103/93>.
- García-Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles educativos*, 38(154), 191-213. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2016-154-191-213>.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L. Barragán, R., Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. doi: <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>.
- Gianettoni, L., & Roux, P. (2010). Interconnecting Race and Gender Relations: Racism, Sexism and the Attribution of Sexism to the Racialized Other. *Sex Roles*, 62, 374-386. doi: <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9755-9>.
- Grau, C., & Fernández-Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-156. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/57366>.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2001). Bragging About One's School Grades: Gender Stereotyping and Students' Perception of Their Abilities in Science, Mathematics, and Language. *Social Psychology of Education*, 4(3), 275-293. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1011332704215>.
- Hill, C., Corbett, C., & St. Rose, A. (2010). *Why so few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, D. C.: American Association of University Women.
- Hopkins, S. L. (2002). *Spectacular science: a book of poems*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Población por sexo, municipios y nacionalidad (principales*

- nacionalidades). Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/p05/a2015/10/&file=00000003.px>.
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 110-122. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.003>.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How Gender Differences in Academic Engagement Relate to Students' Gender Identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229. doi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>.
- Kim, S. J., Wee, S. J., & Lee, Y. (2017). 'The color of heart is more important': Korean kindergartners exploring racial diversity through poem writing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 60-69. doi: <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.07>.
- Lafferty, K. E. (2014) "What Are You Reading?": How School Libraries Can Promote Racial Diversity in Multicultural Literature. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 203-209. doi: <https://doi.org/10.1080/15210960.2014.951888>.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589.
- Lykke, L. C. (2016). Visibility and denial: Accounts of sexual violence in race-and gender-specific magazines. *Feminist Media Studies*, 16(2), 239-260. doi: <https://doi.org/10.1080/14680777.2015.1061034>.
- Lynch, I., & Nowosenetz, T. (2009). An exploratory study of students' constructions of gender in science, engineering and technology. *Gender and Education*, 21(5), 567-581. doi: <https://doi.org/10.1080/09540250802555424>.
- Martinez, M., Yokota, J., & Temple, C. (2017). *Thinking and learning through children's literature*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía Social*, 29, 41-54. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.03.
- Marvin, L. E. (2004). Why Mamiji Cried: Telling Stories and Defining Families. *Storytelling, Self, Society*, 1(1), 28-43. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15505340409490256>.
- Master, A., Cheryan, S., Moscatelli, A., & Meltzoff, A. N. (2017). Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 92-106. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.013>.
- Mateos, A., Bejarano, M., & Moreno, D. (2015). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 97-119. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/358>
- McKeown, S., Williams, A., & Pauker, K. (2017). Stories that move them: Changing children's behaviour toward diverse peers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27, 381-387. doi: <https://doi.org/10.1002/casp.2316>.
- Moreno, D., Mateos, A., & Herrero, A. (2016). Ámbitos para trabajar la igualdad y la visibilidad de la mujer: Los nuevos modelos de familia. Una propuesta para la educación preescolar. *Opción*, 32(13), 1158-1187. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21886>.
- Nix, S., Pérez-Felkner, L., & Thomas, K. (2015). Perceived Mathematical Ability under Challenge: A Longitudinal Perspective on Sex Segregation among STEM Degree Fields. *Frontiers in Psychology*, 6, 530. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00530>.
- Oller, J. (2014). Empoderar mujeres inmigrantes a través de los cuentos bilingües: trazando puentes entre las prácticas de alfabetización en la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 26(1), 203-210. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908669>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65- doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.

- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet*. Nueva York: Psychology Press.
- Potter, G., Thirumurthy, V., Szecsi, T., & Salakaja, M. (2009). Teaching Strategies: Children's Literature to Help Young Children Construct Understandings about Diversity: Perspectives from Four Cultures. *Childhood Education*, 86(2), 108-112. doi: <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523126>.
- Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166. doi: <https://doi.org/10.1080/09540250120051178>
- Rebollo, M. A., García Pérez, R. Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355_22.html.
- Robinson-Cimpian, J. P., Lubienski, S. T., Ganley, C. M., & Copur-Gencturk, Y. (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, 50(4), 1262-1281. doi: <https://doi.org/10.1037/a0035073>
- Rossi, A., & Barajas, M. (2015). Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), 59-76. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1481>
- So, W. W. M., Zhan, Y., Chow, S. Ch. F., & Leung, C. F. (2017). Analysis of STEM Activities in Primary Students' Science Projects in an Informal Learning Environment. *International Journal of Science and Mathematics Education*. doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9828-0>
- Vardell, S. M., & Wong, J. S. (2014). *The poetry Friday anthology for science*. Princeton, NJ: Pomelo Books.
- Zipes, J. (2006). *Fairy Tales and the Art of Subversion*. New York, London: Routledge Press.

Anexo 1

MUSAWA (Extracto escogido)

Mis padres siempre me han enseñado que antes de empezar a contar una historia, una persona debe presentarse. Me llamo *Musawa*. Soy una chica de 10 años y lo más importante que tenéis que saber de mí es que ¡me encanta reparar cosas!

Hace algunos años vivía muy lejos de aquí, en un país llamado Siria. Recuerdo que con mucha frecuencia visitaba a mi padre en su trabajo: tenía un taller donde arreglaba lavadoras, radios, motos y cualquier cosa que nuestros vecinos le llevaran. Allí fue donde aprendí a hacer lo que más me gusta y donde decidí que en el futuro trabajaría reparando máquinas y aparatos.

Sin embargo, a mi padre no le gusta que me quiera dedicar a esto de mayor, siempre me dice que es un trabajo de hombres y que tengo que buscar una profesión que sea de chicas. En mi país todas las mujeres trabajan en casa, se dedican a cuidar de sus hijos y a las tareas del hogar, pero a mí eso no me gusta. Creo que nosotras podemos dedicarnos a otro tipo de cosas, tenemos derecho a trabajar en lo que nos gusta porque somos igual de importantes que los hombres.

Un día como cualquier otro comenzó la guerra en Siria. Papá decía que tarde o temprano nos tendríamos que marchar de mi país (...). Al final llegamos a España y decidimos quedarnos a vivir en un bonito pueblo de Toledo.

Siempre recordaré mi primer día en el nuevo colegio: tenía muchos compañeros y compañeras y la profesora parecía muy simpática. Sin embargo, había un problema: ¡no entendía nada de lo que me decían y ellos a mí tampoco! (...).

Un día, a la salida del colegio, me encontré con Carlos, un compañero que nunca bajaba al recreo; siempre se quedaba solo en clase escuchando música. Recuerdo que Carlos estaba sentado en el suelo llorando porque se le había roto la bicicleta. En ese momento una gran idea me vino a la cabeza: ¿por

qué no ayudar a Carlos? Había visto muchas veces a mi padre arreglar bicis y sabía de memoria qué tenía que hacer para arreglar la de mi compañero. De repente, comencé a mover las manos con rapidez. En pocos minutos conseguí arreglar su bicicleta y Carlos, que antes lloraba, ahora sonreía.

Desde ese día, Carlos y yo nos hicimos grandes amigos. Aunque no nos entendíamos al hablar, jugábamos siempre juntos. Pasaron algunos meses y gracias a la ayuda de mi profesora y a los juegos con Carlos conseguí aprender a hablar español casi perfectamente.

Una tarde, Carlos me invitó a merendar a su casa. Hicimos tantas cosas divertidas que terminé muy cansada, así que nos sentamos a descansar y charlar. En ese momento Carlos me dijo:

- El día que me arreglaste la bicicleta pensé que no serías capaz.
- ¿Por qué? - le pregunté con mucha curiosidad.
- No sé, reparar objetos no es cosa de chicas... No pensaba que serías tan experta.
- ¿Que reparar aparatos no es de chicas? - respondí molesta - No seas bobo, los chicos y las chicas podemos hacer cualquier cosa. Yo sé arreglar objetos desde muy pequeña ¡Cuando sea mayor pondré un taller y repararé todo lo que se le estropee a la gente!
- La verdad es que es una tontería eso de cosas de chicos o de chicas - dijo Carlos convencido - Tú has aprendido a arreglar aparatos y se te da muy bien; además ¡te gusta muchísimo hacerlo!
- Y eso es lo más importante, hacer algo que te guste. Da igual ser un niño o una niña.

De repente, Carlos puso cara de preocupación. Con la cabeza agachada me dijo:

- A mí me gusta mucho bailar, pero no lo hago. En el colegio los niños se ríen de mí, dicen que bailar es "cosa de chicas". Además, a mi padre tampoco le gusta. El año pasado hicimos una coreografía en el colegio y cuando me vio bailando se enfadó muchísimo conmigo.
- A mi padre tampoco le gusta que me quiera dedicar a reparar aparatos cuando sea mayor. Yo le he dicho muchas veces que es mi trabajo

preferido y que de mayor quiero dedicarme a arreglar los objetos rotos de las personas, pero como soy una chica no lo entiende.

(...) Esa misma tarde, Carlos y yo llevamos a cabo lo acordado. El padre de Carlos comprendió rápidamente que su hijo era feliz bailando y además descubrió que se le daba muy bien. Decidió que, si eso era lo que le gustaba, era necesario apuntar a Carlos a un grupo de baile donde pudiese mejorar su técnica.

Mi padre, sin embargo, se molestó muchísimo cuando se enteró. Durante unos días me encerré en el desván de mi casa y estuve arreglando una vieja televisión que teníamos allí olvidada. Al poco tiempo,

mi padre preguntó quién había arreglado la televisión, a lo que tímidamente respondí con un “yo” que salió de mi garganta con dificultad. Mi padre se quedó en silencio y, mirándome con atención, me acarició la cabeza. Creo que ese fue el momento en el que mi padre comprendió que reparar aparatos era lo que realmente me gustaba e, igual que él, yo también podría llegar a trabajar en ello.

Espero que os haya gustado mi historia. Antes de despedirme, quiero recordaros algo muy importante: *“Los chicos y las chicas pueden dedicarse a cualquier cosa (incluidas las matemáticas, las ciencias, la tecnología y todo lo que se os ocurra), siempre que les guste lo que hacen”*.