

UNIVERSITAT DE BARCELONA- IL3

**MASTER EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ELE**

**LA COEDUCACIÓN EN LOS
MÉTODOS DE ELE PARA NIÑAS
Y NIÑOS. UN ESTUDIO SOBRE
SEXISMO EN TRES MANUALES**

Autor: Albert Ferrer Suso

Tutora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

Diciembre 2011

A Feli, Sofía y Andrea, las mujeres de mi vida,
que han hecho y hacen de mi la persona que soy.

RESUMEN

El presente estudio es un trabajo que pretende analizar el sexismo existente en tres métodos de enseñanza de español como Lengua Extranjera dirigido a niñas y niños de entre siete y nueve años. El estudio pretende averiguar si estos métodos pueden ser considerados coeducativos o no, portadores de valores no discriminatorios entre sexos y que potencien la igualdad entre estos.

Para llevar a cabo el estudio se analizan tanto el código icónico como el lingüístico. En el primero de ellos empezaremos tratando la diferencia de presencia entre personajes masculinos y femeninos, luego tendremos en cuenta que sexo lleva el protagonismo en las escenas, y por último entraremos en la búsqueda de roles y situaciones estereotipadas o sexistas. Por lo que respecta al segundo analizaremos en primer lugar el uso del masculino genérico para nombrar a ambos sexos, también analizaremos el uso de la prelación de sexos a favor del masculino y por último el uso de lenguaje estereotipado.

Las conclusiones demostrarán que existe una gran sensibilidad por parte de los editores de presentar materiales exentos de tics sexistas, pero también demostrarán la diferencia de resultados existentes entre manuales y los distintos aspectos analizados.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Justificación de la memoria	5
Contenido de este estudio	5
1. BASES TEÓRICAS	7
1.1 ¿Qué es la coeducación?	7
1.2 Estado de la cuestión.	12
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
3. METODOLOGÍA	19
3.1 Justificación de la selección de manuales.	19
3.2 Justificación de los datos analizados	21
3.2.1 Las imágenes.	21
3.2.1.1 Unas consideraciones previas para cada manual.	24
3.2.2. El lenguaje.	29
3.3 Procedimientos para el análisis	31
3.3.1. Procedimiento de análisis para las imágenes	31
3.3.2. Procedimiento de análisis para el lenguaje.	33
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	34
4.1 Análisis de las imágenes. Apariciones por sexos.	34
4.1.1. La composición de la población española según el INE.	34
4.1.2 Uno, dos tres... ¡ya!	35
4.1.2. A la una... A las dos, a las tres	37
4.1.3. La pandilla	40
4.2 Estereotipos y roles.	42
4.2.1 Uno, dos tres... ¡ya!	42
4.2.2. A la una... A las dos, a las tres.	45
4.2.3. La pandilla.	48
4.3 Uso del lenguaje	51
4.3.2 Uno, dos tres... ¡ya!	52
4.3.2. A la una... A las dos, a las tres.	52
4.3.3. La pandilla.	54
5. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	56
6. CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXOS	69

INTRODUCCIÓN

Justificación de la memoria

La elección de esta propuesta de trabajo no fue realmente una decisión difícil ya que el tema de la coeducación ha girado sobre mí en los últimos tiempos de una manera u otra. La principal motivación sobre el interés en este tema surgió debido a la preocupación al respecto de la educación que recibía mi propia hija. Desde el Consejo Escolar del que formaba parte, se me planteó la posibilidad de acudir a un curso sobre coeducación para poder aplicar estos nuevos conocimientos en el centro. Como mi papel era de padre de alumna, la puesta en práctica no fue posible, pero el curso me abrió las puertas en la profundización en este tema. Posteriormente he ido realizando otros cursos sobre coeducación y violencia de género que coincidieron con la realización de este máster. También fue de importancia el debate social sobre la protección jurídica de las mujeres maltratadas a raíz de la introducción y puesta en marcha de la Ley sobre Violencia de Género, así como los distintos debates sobre la desigualdad entre géneros en temas laborales en nuestro país. Así, gracias a todo este conglomerado de circunstancias, surgió la necesidad de realizar este trabajo.

Siempre he tenido muy claro que el objeto del presente estudio eran los métodos de ELE para niños y niñas, y no para personas adultas o jóvenes, ya que en esos colectivos es donde la coeducación puede ser más efectiva. Mi primer movimiento fue el intentar averiguar si existían otros trabajos o estudios sobre el mismo tema y, poco a poco fui viendo que hay una carencia de estudios sobre coeducación en los manuales para niños y niñas aunque sí existen unos pocos relacionados con el tema del sexismo en los métodos destinados a personas jóvenes y adultas. Por consiguiente, este estudio puede abrir el camino para la realización de otros similares en el futuro.

Contenido de este estudio

En este estudio, en primer lugar, se tratarán las bases teóricas, explicando qué se entiende por coeducación hoy en día y cómo ha evolucionado el sistema educativo desde el punto de vista del trato dado a las niñas. Más adelante, todavía dentro del primer punto, hablaremos del estado de la cuestión, de los estudios que han abordado el sexismo en los libros de texto. En un primer lugar, abordaremos los referentes a métodos de enseñanza de español para extranjeros, posteriormente, los que hacen referencia a los libros de texto de diferentes materias utilizados en la enseñanza primaria o secundaria.

En un segundo punto, daremos paso a los objetivos del análisis de los tres manuales de ELE para niños y niñas. Dichos objetivos hacen referencia a la posibilidad de encontrar estereotipos sexistas y diferencias de representación de personajes masculinos y femeninos. El capítulo se cierra con las preguntas

correspondientes a los objetivos establecidos en el estudio a las que intentaremos dar respuesta.

En el tercer capítulo se detalla la metodología del estudio. En primer lugar se justifica la elección de los materiales que son sujetos del análisis y posteriormente la de los diferentes códigos analizados: icónicos y lingüísticos; también se aborda la metodología que se lleva a cabo para su estudio. A continuación se justifica el uso de las tablas del Instituto Nacional de Estadística y se proporcionan unas consideraciones previas sobre las dificultades encontradas en el análisis de identificación de las imágenes.

En el cuarto capítulo se encuentra el cuerpo del análisis. Este está dividido en dos apartados diferenciados. El primero de ellos es el resultado del estudio de las imágenes realizado en dos planos diferentes, uno cuantitativo –analizando la paridad de apariciones de personajes masculinos y femeninos- y uno cualitativo, encargado de analizar los roles y estereotipos sexistas en las imágenes. El segundo de ellos se basa en el estudio del lenguaje e igual que el análisis cualitativo del código icónico, se interesa por los roles y estereotipos sexistas utilizados y por el uso del androcentrismo mediante el uso del masculino genérico y el orden de prelación en favor del género masculino.

En el quinto capítulo daremos respuesta a todas las preguntas planteadas en el capítulo de objetivos.

El sexto y último punto ofreceremos las conclusiones que se derivan del análisis descrito.

La memoria se cierra con la bibliografía utilizada para la realización del estudio y del marco teórico.

1. BASES TEÓRICAS

1.1 ¿Qué es la coeducación?

A lo largo de la historia el sistema educativo ha ido evolucionando de la misma manera que lo ha hecho el papel de las alumnas dentro de este sistema. Así, en un primer momento, la educación era destinada casi exclusivamente a los niños relegando a las niñas a una educación de tipo familiar porque en ese entorno era donde estas tenían que desarrollar su vida y conocimientos.

Más tarde aparecieron las escuelas exclusivas para niñas donde continuaban siendo aleccionadas para su rol familiar al cuidado de maridos y descendencia, en donde la religión tenía un papel dominante. Las directrices y propuestas educativas de la época se centran en los niños, las niñas no necesitan de un conocimiento cultural profundo que les distraiga de su cometido principal, restringido al ámbito del hogar.

Eminentes pedagogos del momento como J. J. Rousseau, justificaban la desigualdad en la educación. Mientras la educación debe proporcionarle al niño los conocimientos adecuados que le conviertan en un ciudadano con criterio propio y autónomo, la educación proporcionada a la niña debe encaminarla a la subordinación al hombre ya que este es su destino por naturaleza.

Con la llegada del siglo XX empieza a vislumbrarse un cambio producido por el papel cada vez más importante de la mujer en la sociedad, visible tanto en el mercado laboral como en el de la reivindicación política. En este momento empezaron a aparecer las primeras escuelas mixtas democratizando así la educación y racionalizando económica y organizativamente las escuelas. El principal detractor de las escuelas mixtas es la religión católica y, por tanto, en los países donde esta fe es mayoritaria el proceso de escuela mixta será más lento. Mientras que en países protestantes como los Estados Unidos, Suecia o Noruega la escuela mixta se implanta en el siglo XIX, en países eminentemente católicos, como España, Portugal, Francia, Italia, pero también la Gran Bretaña, la educación mixta empezará a introducirse durante el siglo siguiente.

En España, la escuela mixta no se implanta sino a partir de 1970 no sin haber tenido, durante el primer tercio del siglo, experiencias de escuela mixta promovida por sectores progresistas. La ley General de Educación de 1970 aprueba la escuela mixta aunque ésta no será considerada obligatoria hasta 1984.

Este hecho, por si mismo, constituye un éxito tremendo en el terreno educativo ya que, gracias a él, muchas niñas y jóvenes han tenido una oportunidad educativa, muy limitada hasta entonces. Desde 1982 hasta 2007 el analfabetismo de las mujeres ha pasado de 3,5 millones a solo 600.000, de las cuales la gran mayoría son mujeres mayores. En este mismo periodo el número de mujeres con estudios universitarios se ha multiplicado por 5 superando al de los hombres. (Subirats, 2009: 94).

Pero el hecho de organizar las escuelas de una manera mixta no significa que estas conlleven igualdad curricular o educativa (Moreno, 2000: 14-15). De esta manera se posibilita, a priori, la igualdad de oportunidades para niños y niñas pero existen, en esta escuela mixta, tratos diferenciados y actitudes de rechazo o menosprecio por una razón de sexo.

El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros. (Brullet y Subirats, 1990:25)

Esta desigualdad de género, a la que llamaremos sexismo, se refleja de distintas maneras y grados según la época, desde las más visibles a las menos evidentes. De este último tipo de sexismo, se puede encontrar aquel que hace referencia a contenidos y metodologías elaborados desde un punto de vista androcentrista donde el hombre es la medida de todas las cosas, relevando al papel de la mujer a algo superfluo y sin importancia.

Los estereotipos son una simplificación de la imagen de los miembros del grupo que, por lo tanto, simplifican la realidad etiquetando a las personas y colectivos, “consiste en atribuir a una persona determinadas características por el hecho de pertenecer a un grupo” (Besalú, 2002: 161) causando un perjuicio a estos colectivos. Pero estos estereotipos “no se suelen adquirir por experiencia directa, sino interpuesta; forman parte de nuestras creencias y por ello los utilizamos con frecuencia, incluso de forma inconsciente” (Besalú 2002: 162) y por lo tanto alejadas de la realidad. Pero estas creencias se incorporan a lo cotidiano y se acaban aceptando socialmente y por lo tanto son difíciles de erradicar aun habiendo una existencia de elementos de evidencia en su contra.

Sunderland (1999) identifica los seis tipos de dimensiones más comunes referentes al análisis de estereotipos de tipo sexista en los libros de texto de inglés como lengua extranjera:

- Invisibilidad: las representaciones masculinas son más numerosas que las femeninas.
- Estereotipos en el puesto de trabajo tanto en el tipo como en el rango. Las mujeres no solo se ven menos que los hombres y en trabajos más serviles que los hombres sino que también reciben un peor trato salarial.
- Relaciones interpersonales de subordinación. Las mujeres se representan supeditadas a los hombres generalmente en situaciones de relación de alarde de heterosexualidad o en el contexto de una familia nuclear feliz y asociadas fuertemente con la esfera doméstica.
- Características personales estereotipadas.
- Empobrecimiento de los roles de los personajes femeninos. Las mujeres y las jóvenes hablan menos que los hombres y se supeditan a las conversaciones de los hombres y son menos asertivas.
- Degradación. Con un sexismo evidente cercano a la misoginia. (Sunderland, 1999: 55)¹

¹ Traducción propia del original.

Posteriormente, en nuestro país, Guerra Pérez (1996), indicó los elementos caracterizadores del sistema ideológico del que se deriva el sexismo en los libros de texto de Ciencias Sociales:

- Discriminación lingüística: Aparecen diferencias de trato en cuanto al género en las expresiones orales o escritas.
- Estereotipos sexuales: Se representan a los hombres o a las mujeres resaltando un rasgo primario de la personalidad.
- Exclusión e invisibilidad: Se elimina de forma total o parcial a la mujer de los fenómenos sociales, históricos, económicos, etc.
- Desequilibrio o selectividad: la mujer aparece desfavorecida al presentar una única visión de un fenómeno.
- La irrealidad: Se oculta o encubre la participación de la mujer y su contribución a esta sociedad.
- La fragmentación de la realidad: Supone alienar la participación femenina de un acontecimiento. (Guerra, 1996:17)

Cuando las imágenes y textos describen y tratan a mujeres y niñas con roles estereotipados es negar la realidad social y diversidad de esta sociedad. Utilizarlos significa una muestra de sexismo que evidentemente no tiene porque ser intencionado y es que, casi todos, en una medida u otra, estamos imbuidos de sexismo independientemente del sexo, estatus social o nivel de estudios. Por tanto, la existencia en los manuales de este tipo de prácticas repercute directamente en los alumnos y forma parte del llamado currículo oculto no explicitados en lugar alguno pero que aparece constantemente perpetuando estos estereotipos. Esta actitud consigue a su vez legitimar las desigualdades sociales ya que se puede equiparar en lo injusto como las discriminaciones por razón de etnia, religión o política. (Michel, 1987: 11).

Es desde esta perspectiva que la coeducación, como se entiende en la actualidad, tiene su ámbito de acción e intenta la erradicación de este tipo de prácticas, o como dice Sánchez, Iglesias

El término coeducación se refiere a el acto educativo intencional que pretende o tiene como objetivo erradicar la educación sexista que hasta el momento se ha llevado a término, a la vez que pretende la eliminación de las desigualdades de género y la eliminación de las jerarquías de género que se establecen con la relación con la diferente valoración de la significación de masculino y femenino. (Sánchez e Iglesias, 2008:

Trabajar de una forma coeducativa implica trabajar buscando la igualdad para los dos sexos, tanto en el trato como en las oportunidades, adoptando mecanismos bajo un enfoque equitativo en contenidos, métodos y uso del lenguaje.

Al largo de los años han ido surgiendo teorías que optan además por hacer hincapié en el otro lado del problema, centrándose en la construcción de la propia identidad masculina. Autores como Lomas lo explica de la siguiente manera:

En coeducación va siendo hora de comenzar a trabajar no sólo a favor de las niñas, sino también, y a la vez, a favor de los niños, es decir, a favor de otras maneras diferentes de entender la identidad masculina que excluyan el menosprecio y el

maltrato de las mujeres y que favorezcan la equidad entre los sexos” (Lomas, 2004: 19).

Con la construcción de la identidad masculina se pretende atacar la raíz del conflicto que tiene como origen el propio hombre. Esta tendencia, aunque vaya un poco más allá y pueda verse, en un primer momento, como más radical, no deja de ser la misma manera de atajar el problema. En el proceso educativo, que pretende cambiar un proceso mental sexista, todos los sujetos deben de participar de él.

La coeducación es hoy en día una cuestión legal promovida por la sensibilización general y la lucha contra la desigualdad. La respuesta legal se ha dado en todos los niveles, desde el nivel internacional a través de las Naciones Unidas a las legislaciones autonómicas y en ellas se han promovido actuaciones de todo tipo para erradicar la desigualdad de género. Entre todas ellas podríamos destacar las siguientes:

A nivel de las Naciones Unidas:

- 1ª Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer 1975, donde se recomienda a los Gobiernos la creación de organismos de igualdad en cada uno de los Estados, con el objetivo de promocionar medidas específicas dirigidas a mejorar la situación jurídica y social de las mujeres y, en general, a favorecer el avance de las mujeres.
- Creación de la UNIFEM (1976), el fondo de las Naciones Unidas para la mujer. Su objetivo es proveer asistencia técnica y financiera para iniciativas innovadoras que promueven el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género.
- Creación del CEDAW (Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer) y del UN-INSTRAW (Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer) (1979)
- UNESCO (1981) programas de sensibilización contra el sexismo en libros de texto infantiles. Sus objetivos son la lucha contra los prejuicios y la estimulación de nuevas iniciativas.
- La Plataforma de Acción de la IV Conferencia de Naciones Unidas para las Mujeres (1995), donde se resalta el sexismo en los manuales. Se logra el compromiso de: todos los países miembros para impulsar la transversalidad -que alude a la necesidad de que los poderes públicos se impliquen de forma integral para incorporar la dimensión de género en todas sus actuaciones- y el acceso de las mujeres a la toma de decisiones. Se reconoce la importancia de la educación para el logro del objetivo de la IOM.
- Las Naciones Unidas marcan como uno de los objetivos del milenio (2000) para el 2015, luchar contra la desigualdad de género.

A nivel de la Unión Europea:

- El Parlamento Europeo crea el Grupo de Comisarios por la Igualdad de Oportunidades (1995)

- Unión Europea (1996) El IV Programa de Acción Comunitario para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (PIOM) promueve entre sus objetivos el promover la igualdad de oportunidades, especialmente en la educación y el mercado de trabajo.
- Unión Europea (1999) Reglamento de fondos estructurales, donde dice que tanto estados miembros como la Comisión velarán por promover la igualdad entre las mujeres y los hombres.
- Carta de Derechos Fundamentales de la Unión (2000). Artículo 23: La igualdad entre hombres y mujeres será garantizada en todos los ámbitos.
- Directiva 2002/72/CE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombre y mujeres en materia de formación.
- Comunicación de La Comisión al Consejo: Plan de trabajo para la igualdad entre hombres y mujeres (2006-2010) Entre sus objetivos está el de eliminar los estereotipos sexistas en la educación.
- Creación del Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2007) que promueven medidas educativas como:

A nivel del estado español:

- Ley 14/1970 donde se incorpora el objetivo de la educación entendido como la no segregación por sexos en las escuelas
- La Constitución española (1978) consagra en su artículo 14 la igualdad entre sexos.
- Ley 16/1983 donde se crea el Instituto de la Mujer, para impulsar medidas que contribuyan a eliminar las discriminaciones existentes respecto a las mujeres en la sociedad.
- Ley Orgánica de Educación 8/1985. La actividad educativa tendrá entre otros fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- I Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (PIOM) (1988-1990) como seguimiento a las políticas europeas. Se promueve: garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a todos los niveles de enseñanza, fomentar cambio de actitudes en el profesorado a través de sensibilización y formación de iniciación y continua, y combatir estereotipos sexistas en materiales didácticos y en el currículo.
- Ley Orgánica de Seguimiento del Sistema Educativo 1/1990: la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación. Incorpora la no discriminación por razón de sexo en los libros de texto
- II PIOM (1993-1995) donde se consolidan los logros del anterior PIOM y se incorpora entre otros el garantizar la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres.
- III PIOM (1997-2000)
- IV PIOM (2003-2006) promueve entre sus objetivos el promover la igualdad de oportunidades, especialmente en la educación y el mercado de trabajo.

- Ley Orgánica de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 1/2004 que incorpora a la LO 10/2002 de Calidad de la Educación un nuevo apartado: velar por el cumplimiento y aplicación de las medidas e iniciativas educativas destinadas a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres. Esta actuación se lleva a cabo ya que el sexismo es la base de la violencia de género.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, entre otros principios: El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 3/2007 que promueve medidas educativas como: la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno en los centros docentes; el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia; la integración de estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado; la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a los libros de texto y material educativo; y el reconocimiento de las mujeres en la historia.

1.2 Estado de la cuestión.

La bibliografía en castellano, respecto al estudio del sexismo o la coeducación en los manuales de ELE para niños y niñas, es inexistente. Sí podemos encontrar, sin embargo, estudios sobre sexismo y sobre el papel de las mujeres en métodos de ELE para jóvenes y adultos, no los hay en gran número pero tratan la cuestión de una manera muy pormenorizada y todos ellos han sido muy útiles para la realización de este estudio. Existen, además, numerosos estudios sobre sexismo y coeducación en libros de texto de educación primaria y secundaria de diferentes asignaturas, así como estudios sobre el mismo tema en manuales de L2 para estudiantes de los mismos niveles.

Dentro del primer grupo hay que hacer referencia en primer lugar al artículo de Isabel Galiano Serra “*La mujer en los manuales de español para extranjeros*” (Galiano, 1991) pionero en nuestro país sobre este tema. El artículo se encuentra recogido en las actas del III Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera. Este trabajo forma parte de uno de mayor envergadura proyectado para un futuro cercano a la fecha de publicación del artículo del que, por desgracia, no he encontrado noticia ni copia alguna.

Galiano realiza un estudio donde se analiza el papel de la mujer en seis manuales de español para extranjeros de nivel inicial. Estos seis manuales son: *Ven, Entre nosotros, Para empezar A y Para empezar B, Antena 1, Español 2000, Intercambio 1, Español en directo 1A y Español en directo 1B*. Este estudio se centra en el papel profesional que desempeñan las mujeres a través

de las imágenes y los textos que las acompañan. También se revisan los textos que se utilizan para la enseñanza de la gramática para analizar las situaciones y contextos culturales en los que participan las mujeres.

Tras el análisis, Galiano concluye que el papel de la mujer queda reducido a roles estereotipados clásicos:

Las cifras globales que son el resultado del recuento de todas las profesiones en las cuales aparece la mujer, nos damos cuenta de que, aunque la mayoría de las mujeres aparecen como amas de casa, también se las representa ocupando otros puestos que son los que tradicionalmente se han considerado profesiones femeninas, acorde con las características que se les ha atribuido o con las limitaciones a las que la mujer ha estado sometida. (1991:124).

A pesar de estos datos, Galiano no cae en el pesimismo y considera que con los años la mujer se ha ido incorporando a otro tipo de trabajos y esto se ve reflejado en esbozos en los distintos manuales, donde las mujeres aparecen como médicas, periodistas y otras profesiones. También considera que este reflejo, donde la mujer queda relegada a papeles y roles estereotipados, no es más que una fotografía de la realidad en que vivimos.

Posteriormente a este estudio, han surgido diferentes memorias de máster para distintas universidades que analizan los estereotipos de género y el papel de la mujer en métodos de enseñanza de español para extranjeros, tanto como para adultos como para jóvenes.

El primero de ellos es el titulado *La mujer en los manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: mujeres comunes, mujeres insignes, mujeres sin más*, de María Goretty Robles Fernández, trabajo realizado para el I Máster de Español como Segunda Lengua de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En su memoria de Máster, Robles analiza el tratamiento de la mujer recibido en trece manuales de ELE, así como las desigualdades en el tratamiento dados a los personajes históricos femeninos.

Los manuales analizados han sido publicados en el presente siglo y están destinados tanto a adultos como a adolescentes para distintos niveles. Los manuales son los siguientes: *Sueña 4* (Blanco et alii, 2001), *Mañana 3* (López et alii, 2003), *Mañana 4* (López et alii, 2003b), *Curso de Perfeccionamiento* (Moreno y Tuts, 1991), *Avance* (Moreno et alii, 2003), *Punto Final* (Marcos et alii, 2000); *Planet@ 3* (Cerroloza et alii, 2003), *Planet@ 4* (Cerroloza et alii, 2002), *Gente 3* (Martín et alii, 2001), *Así me gusta* (González et alii, 2003), *Abanico* (Chamorro et alii, 2005), *A Fondo* (Coronado et alii, 2003); y *Es Español 3* (Alcoba et alii, 2001).

Robles concluye su trabajo constatando mejoras respecto al análisis de Galiano (1991), pero cree que hay que alcanzar objetivos más altos:

Si tomamos como referencia algunos de los estudios realizados hasta ahora, sin duda, las mujeres autoras mayoritarias de los manuales y predominantes en la docencia de Español Lengua Extranjera debemos intentar alcanzar la paridad en un ámbito en el que somos protagonistas. (Robles, 2005:91)

Robles también se marca como objetivo el crear conciencia entre los autores de manuales de ELE para otorgar un mejor trato a las mujeres en sus materiales.

Un segundo trabajo muy próximo en el tiempo respecto al anterior es el de Lola Barceló Morte con la memoria de máster: *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004*. Su trabajo analiza las representaciones de varones y mujeres así como sus formas de relacionarse y el empleo de su tiempo en cuatro manuales de ELE de nivel inicial: *Así me gusta* (Carme Arbonés et alii, 2003), *Gente joven* (Encina y Sans, 2004), *Nuevo ele* (Borobio, 2004) y *Nuevo ven* (Castro et alii, 2003).

Barceló intenta averiguar si la presencia de las mujeres tanto en texto como en imágenes, es representativa de la realidad social de la España contemporánea. Para ello, estas representaciones son comparadas con datos del Instituto Nacional de Estadística que se toman como un espejo real de la sociedad española y concluye que:

A tenor de estas observaciones, los manuales no reflejan la realidad en cuanto a la presencia de varones y mujeres en la sociedad española, sino que muestran una visión parcial, originada por toda una serie de factores que van desde las posibles limitaciones dadas por las rutinas editoriales hasta el mundo simbólico del que cada cual participa. (Barceló, 2006 :95)

Barceló hace un llamamiento para que en el futuro las representaciones de las mujeres tanto en ilustraciones como en roles sociales aparezcan en el mismo número y en las mismas condiciones en los manuales de ELE.

La tercera memoria de máster realizada más recientemente relacionada con este tema, es la de María Esther Angulo Blanco. Esta memoria escrita para la Universidad de Jaén se titula *La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes*. La autora realiza una comparación entre dos manuales de la misma editorial editados con trece años de diferencia. La autora pretende descubrir si en este periodo de tiempo ha habido una evolución del estereotipo de la mujer reflejado en los manuales. Los manuales analizados son: *Ven 2* (Castro et alii, 1991) y *Nuevo Ven 2* (Castro et alii, 2004), ambos de la editorial Edelsa.

El estudio realizado a partir de las imágenes, analiza la presencia porcentual de las mujeres, así como averiguar el papel social de éstas en comparación con el de los hombres.

El resultado del análisis muestra que las apariciones de las mujeres se incrementan substancialmente de un manual a otro haciéndose mayoritaria en el manual más moderno. En cuanto al papel social de la mujer respecto al hombre la autora no entiende que exista discriminación en las representaciones en ninguno de los dos manuales. Por lo que respecta al campo laboral, en ambos manuales, los hombres representados en una actividad laboral son más que las mujeres aunque esta diferencia es menor en el manual más moderno que en el antiguo.

La tendencia entre los dos manuales tiende a mejorar el papel femenino, sin embargo, un análisis más detallado muestra que la tentativa correccional que intenta evitar la perspectiva androcéntrica no es suficiente. Angulo (2010: 37). En cuanto a la aparición de estereotipos discriminatorios que no cambian de un libro a otro, la autora comenta:

Todos los indicadores anteriores me llevan a concluir que la tendencia hacia el equilibrio que encontramos a lo largo de trece años es insuficiente y los manuales siguen reflejando una cultura donde la mujer se encuentra en un segundo plano con respecto al hombre. Los libros de textos siguen un patrón social establecido y transmiten los valores estándares que la sociedad considera adecuados mediante la configuración de unos valores y significados de los que los docentes y alumnos no son plenamente conscientes. (Angulo 2010: 38)

Los estudios sobre los prejuicios sexistas en los libros escolares de educación infantil y primaria en España, han proliferado en abundancia gracias en parte al empuje de la UNESCO en 1981, encargando estudios para determinar la situación de las mujeres en los libros de educación a esos niveles.

Parte de esa bibliografía la forman entre otros los estudios de:

Garreta y Careaga (1987) con la presentación de un estudio exhaustivo de 36 libros de texto -18 de lengua y 18 de Ciencias Sociales- de 14 editoriales diferentes realizado en 1984 en el CIDE (Centro de Investigaciones y Documentación Educativa). El objetivo era conocer qué idea se difundía de la mujer y el hombre en los libros de texto de primaria de Ciencia Sociales. Los autores concluyen que el sexismo no siempre es fácil de detectar y se encuentra arraigado al sistema educativo, lo masculino va penetrando sutilmente en los educandos, que incorporan el mensaje permanente de la valoración primordial de lo masculino (Garreta y Careaga, 1987: 167). El estudio es concluyente, de los 8.228 personajes que aparecen en las ilustraciones de los 36 libros, solo el 25,5% son mujeres mientras que el 74,4% son hombres y su comportamiento denota mayor jerarquía y poder. En cuanto al lenguaje se constata un uso androcéntrico del mismo a partir de adjetivos que discriminan a la mujer.

Heras (1990) realiza un estudio comparativo en su tesis doctoral entre manuales de educación primaria en dos etapas diferentes. En la primera de ellas aparecen libros publicados entre 1982 y 1984 y en la segunda libros entre 1987 y 1988. El trabajo constata que ha habido un incremento de la presencia de mujeres en las imágenes llegando a una variedad en la segunda etapa. Pero también constata que el equilibrio en las imágenes no se produce en los textos donde persiste la preponderancia de lo masculino.

Lledó y Otero (1992) donde analizan libros de lengua y literatura de educación secundaria llegando a conclusiones pesimistas respecto al papel de la mujer

Si hojamos los manuales de literatura el panorama no puede ser más desolador. La nómina de mujeres, y nos consta que escribían y escribimos, es escasa hasta rozar el insulto... Tampoco encontramos ninguna reflexión, ninguna crítica acerca del papel que

los escritores atribuyen a las mujeres y la imagen que de ellas dan. (Lledó y Otero, 1992, 366).

No es de extrañar tal enfado en su crítica puesto que en los libros analizados por las autoras, la producción literaria por parte de las mujeres se reduce a un escuálido 19% frente a un 81% por parte de los hombres. (Lledó y Otero, 1992: 374)

López Valero (1992), junto a un equipo de colaboradores, hace un estudio del lenguaje icónico y verbal de libros de texto para la enseñanza infantil, primaria y secundaria, para comprobar la presencia de actitudes sexistas. Las conclusiones del estudio siguen la sintonía de las anteriores, así los varones tienen un protagonismo amplio y se discrimina a la mujer que se encuentra en un plano jerárquico más bajo. La discriminación también llega, como no, al lenguaje utilizado en los libros.

Subirats (1993) El propósito de este trabajo es el de proponer una serie de indicadores para detectar el sexismo en los libros de texto de Ciencias Sociales,

Guerra (1996 op. cit.) donde señala los elementos característicos que componen el sistema ideológico del sexismo en los libros de Ciencias Sociales que hemos visto con anterioridad.

Blanco, N (2000), realiza un extenso estudio para la Universidad de Málaga, donde revisa 56 libros de texto de primero y segundo de la ESO de diversas asignaturas editados en Andalucía. Las conclusiones del estudio reflejan que el 75% de los personajes que aparecen son masculinos, el 95% de personajes con aportaciones de tipo histórico, son hombres y estos desarrollan 344 profesiones distintas frente a la 94 de las mujeres. En definitiva, estos libros de texto contienen modelos, mensajes e imágenes discriminatorios, en consonancia con las estructuras sociales dominantes (Blanco, 2000 b, 120-121).

Luengo M.R. y F. Blázquez (2004) realizan un estudio sobre los estereotipos de género exclusivamente en su representación icónica, en los libros de texto de primero y segundo de la ESO. El trabajo evidencia la abundancia de estereotipos sexistas tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Por lo que se refiere al primer aspecto, la presencia masculina en las imágenes es del 67%.

Tobías y Rey (2011) centran su estudio en libros de texto de educación física de la ESO analizando las imágenes allí impresas. Los resultados vuelven a ser concluyentes y denotan una clara desigualdad en la presencia de la figura masculina frente a la femenina, que presentan el modelo masculino como dominante, desplazando a la mujer del mundo del deporte.

Pallejero y Torres (2011) realizan un reciente estudio. Se trata de un estudio analítico descriptivo de los libros de texto de Matemáticas y Conocimiento del Medio en euskera y castellano más utilizados en la Comunidad Autónoma de Navarra de primer curso de Educación Primaria respecto a la educación sexual.

Pero también realizan un estudio cuantitativo de presencia de género en las imágenes donde las mujeres representan un 37% de las imágenes representadas mientras que los hombres suman el 63%. Basado en el objetivo de su estudio, también revisan el aspecto cualitativo de las imágenes, llegando a la conclusión de que se presentan imágenes y roles estereotipados en gran cantidad.

En cuanto a los estudios realizados para libros de texto de L2, podemos destacar los siguientes trabajos.

Cerezal y Jiménez (1990) presentan el enfoque y la metodología de un estudio sobre la discriminación genérica en una serie de libros de texto de francés e inglés de educación primaria. Las conclusiones del trabajo son contundentes.

Los libros de texto siguen proporcionando valores genéricos en el proceso de aprendizaje de niños y niñas. Presentan un modelo discriminatorio, sexista para las niñas y las mujeres en la sociedad, así como un modelo de superioridad para niños y hombres. Son, por tanto, un factor de mantenimiento de la discriminación de las personas en función de su sexo. (Cerezal y Jiménez 1990: 11)

El sexismo se refleja en todas sus posibilidades, presencia femenina inferior a la masculina en las imágenes, estereotipos claramente discriminatorios e uso de un lenguaje con predominio de lo masculino.

Ante tal panorama los autores llaman a un esfuerzo para que la escuela y su entorno no sea discriminatorio contra las niñas. (Cerezal y Jiménez 1990: 11).

Rodes y Simón (1992) nos muestran los resultados que analizan la imagen de la mujer en treinta y tres métodos de lengua inglesa de educación primaria y secundaria. El estudio se centra básicamente en las imágenes de los libros. Las autoras, en un principio mantienen una alta expectativa en su estudio debido a que muchos de los manuales están elaborados en la Gran Bretaña pero la realidad es otra.

Creíamos realmente que los libros de texto estaban más cuidados en cuanto al tema del sexismo, después de todo Gran Bretaña lleva trabajando para eliminarlo, a nivel oficial, más de diez años y también porque las nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas son muy sensibles a todo tipo de discriminación (Rodes y Simón, 1992, 352).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Desde la aparición de la escuela mixta se ha comprobado que la igualdad entre sexos en las aulas no es paritaria. Sí existen, *a priori*, las mismas posibilidades educativas paritarias, donde se ofrece una igualdad de oportunidades y un repudio por la desigualdad, pero donde, de una manera inconsciente, debido al arraigo social y cultural de una sociedad históricamente machista y androcéntrica, existen diferentes tics, encubiertos en el currículo oculto, que denotan actitudes, ya no igualitarias, sino absolutamente discriminatorias y en algunas ocasiones denigrantes para las mujeres y las niñas.

El objetivo principal de este trabajo es descubrir si los distintos métodos analizados cumplen con los criterios mínimos para ser considerados materiales coeducativos que eviten precisamente el uso de estos elementos no visibles, en principio, pero que interiormente calan en el inconsciente para que perduren en la sociedad, consagrando el papel dominante de lo masculino.

Para alcanzar este objetivo es necesario en un primer momento alcanzar otros tres objetivos parciales

- 1) Esclarecer si la presencia femenina es paritaria a la masculina en las imágenes de los distintos métodos.
- 2) Revelar la presencia o no de roles estereotipados de los distintos sexos nuevamente a través de las imágenes.
- 3) Descubrir la existencia o la carencia de lenguaje sexista en textos e instrucciones.

A todos estos objetivos les corresponden unas preguntas.

¿Es paritario, en función de la realidad social de nuestro país, el número de imágenes que representan tanto al sexo femenino como al masculino?

¿Cuáles son los roles con los que las imágenes identifican a ambos sexos, existe el mismo protagonismo entre personajes masculinos y femeninos?

¿Es el lenguaje utilizado discriminatorio?

¿Puede decirse que los materiales analizados son coeducativos?

Un objetivo final de este trabajo es el de contribuir a despertar conciencia a los autores e ilustradores de métodos de ELE para niñas y niños, para que se evite la invisibilidad en la presencia de mujeres y niñas a través de las imágenes y el uso de estereotipos y roles discriminadores tanto en textos como imágenes.

3. METODOLOGÍA

3.1 Justificación de la selección de manuales.

Los materiales escogidos para el análisis son tres libros del alumno de tres métodos para niños y niñas todos ellos correspondientes al nivel A1 del MCER pertenecientes a tres editoriales distintas. Estos son:

La Pandilla de las autoras María Luisa Hortelano Ortega y Elena González Hortelano, editada en el año 2004 por Edalsa en Madrid. Para el presente estudio se ha utilizado la cuarta reedición correspondiente al año 2008.

Uno, dos tres... ¡Ya! de la autora María Ángeles Palomino y editada en el 2010 por EnCLAVE-ELE en Madrid.

A la una...A las dos, a las tres de los autores Marina Russo y Manuel Vázquez, editada en 2005 por la editorial Difusión de Barcelona. Para el estudio se ha utilizado la reimpresión del año 2010.

La elección de estos manuales se debe a que, como hemos visto, se tratan de ediciones recientes –todas ellas entre el 2004 y el 2010- ; son tres editoriales españolas y todas ellas tienen un prestigio reconocido en el mundo académico y editorial.

Todos estos métodos son los cursos iniciales del nivel A1 destinados a niñas y niños de entre siete y nueve años.

A la una...A las dos, a las tres indica en su ideario, plasmado en el propio libro, que promueve un aprendizaje constructivo de forma estimulante mediante actividades estimulantes. Sigue un enfoque comunicativo, basado en tareas, que es el método cuyo propósito en la enseñanza de lenguas es el desarrollo, por parte del alumno, de la competencia comunicativa, superando el concepto de lengua como sistema de reglas y donde los objetivos de la enseñanza de una lengua se convierten en objetivos de comunicación. En este método se incluyen estructuras lingüísticas, aspectos gramaticales y funciones comunicativas permitiendo alcanzar su objetivo. Para lograr el paradigma “aprender a comunicarse” es necesario centrar el aprendizaje de la lengua meta en necesidades comunicativas reales.



Figura 3.1. Portada.

Este método se ha ido implantando desde los años setenta en distintos campos de la enseñanza y no solo en la transmisión de lenguas y se han desarrollado métodos tanto para adultos como para la infancia.

Uno, dos, tres... ¡ya! no presenta un ideario en el propio libro pero este se puede encontrar en su página web. Según esta, **Uno, dos, tres... ¡ya!** es un método basado en un aprendizaje significativo, global y multisensorial. El objetivo, según su ideario, es sensibilizar a los alumnos positivamente hacia el aprendizaje del español, valorando siempre el aspecto lúdico y significativo del mismo. Para ello se centran en los ámbitos que consideran de interés para sus alumnos como sus casas, sus colegios, sus familias, sus mascotas, sus amigos etc.



Figura: 1.2. Portada.

El manual cuenta con 19 lecciones donde se van tratando los distintos temas. Al final del libro los alumnos disponen de material recortable para realizar las distintas actividades programadas en él.

utilizados en el libro.

Este es el único de los tres manuales que incorpora un CD donde se encuentran los diferentes audios

La Pandilla no tiene un ideario ni explicación alguna ni en el propio manual ni en su página web, donde únicamente indica que se trata de un curso de español dirigido a niños a partir de 8 años. Aún así, el enfoque seguido por **La**

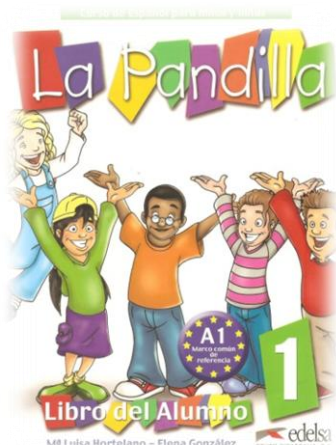


Figura 1.3. Portada.

Pandilla tiene, como en primero mencionado, un enfoque comunicativo basado en tareas. El manual está organizado en seis módulos que giran en torno a otros tantos centros de interés del niño y de su mundo experimental. Los seis temas escogidos son: *¡Hola!*, *Mi familia y mi mascota*, *Mi clase*, *Mi habitación y mis juguetes*, *Mi cuerpo y mi ropa*. Cada uno de estos temas se divide en cuatro lecciones que preparan a los aprendientes para una tarea final del módulo trabajado.

El manual de Edelsa cuenta, al final de cada tema, con un apartado de evaluación y de repaso gramatical para el uso del alumnado.

En cuanto a los autores de los distintos métodos podemos decir que dos de ellos han sido realizados exclusivamente por mujeres: **Uno, dos tres... ¡ya!** (María de los Ángeles Palomino) y **La Pandilla** (M^a Luisa Hortelano y Elena González) mientras que **A la una... A las dos, a las tres** (Marina Russo y Manuel Vázquez) ha sido realizado por un hombre y una mujer.

En cuanto a las ilustraciones, estas han sido realizadas en todos los casos por hombres ya de forma individual o en equipos de trabajo. No hay ni una sola mujer en los equipos de ilustración. En **Uno, dos tres... ¡ya!** el ilustrador es Miguel Ángel Sáez, en **La Pandilla** lo es Alberto Lozano Domínguez y en **A la**

una...a las dos, a las tres, el equipo de ilustradores lo componen Christoph Kirsch, David Revilla y Enric Font.

3.2 Justificación de los datos analizados

En este trabajo se van a analizar dos aspectos que pueden reflejar aspectos coeducativos a priori no muy visibles. Estos son, en primer lugar, las imágenes, que tienen un papel muy importante en los métodos para niños y niñas, y concretamente, se estudia a un nivel visible las representaciones numéricas de niños y niñas, así como de mujeres y hombres, pero también a un nivel oculto los estereotipos y roles que presentan esas imágenes Y, en segundo lugar, se estudia el lenguaje utilizado para dirigirse a estos niños y niñas mediante las instrucciones o en los distintos textos.

Se han tenido en cuenta para el análisis presencial de los distintos sexos, los datos sobre población ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística. Estos datos han sido importantes para comprobar la correspondencia entre la realidad social española y la que se expone en los tres manuales a través de sus representaciones de personajes en las ilustraciones.

A continuación vamos a ver con más detenimiento los dos tipos de datos analizados, **imágenes y lenguaje**.

3.2.1 Las imágenes.

Como ya hemos dicho el papel de **las imágenes** en métodos para niños y niñas es de vital importancia en el proceso de enseñanza, ya que como dice Arnold (2000: 281) “Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente”. Por tanto, la existencia de imágenes en los métodos de lenguas extranjeras facilita esta asociación y provocan una mayor estimulación y una mejor asimilación de la lengua objeto. Tal como dice Jane Arnold (2000),

De la misma forma que a un niño aprender una palabra le es muy difícil sin asimilar algo que no ve o que no puede imaginar, al estudiante de idiomas le pasa lo mismo en la etapa inicial. Las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional. (Arnold, 2000:282)

De aquí se deriva que para la enseñanza de lenguas para niños, la utilización de imágenes es absolutamente primordial en tanto que estas suponen un soporte que potencia la asimilación del concepto y su comprensión inmediata.

Siguiendo a lo apuntado por Galiano “La ilustración en un primer nivel de enseñanza aprendizaje, debemos considerarla imprescindible por su función esclarecedora, complementando la información o supliéndola”. (Galiano, 1991:120). Las imágenes no son mera ilustración de un diálogo o de un texto sino que por si mismas pueden ofrecer grandes posibilidades en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Gracias al uso de las imágenes se puede alcanzar cualquier objetivo en el aprendizaje adquiriendo nuevo vocabulario, ayudando a entender nuevas reglas gramaticales o adquiriendo conocimientos de tipo cultural.

Es este último aspecto es el que queremos destacar por su importancia ya que resulta innegable que el aspecto cultural es esencial en la transmisión de segundas lenguas.

Si bien es cierto que la mayor preocupación de todos los profesionales dedicados a la enseñanza de E/LE es el aprendizaje del idioma, no hay que olvidar que el alumno recibe una gran cantidad de información no sólo lingüística, sino también de carácter cultural en cualquiera de las clases de E/LE y, por consiguiente, en cualquier manual de los que habitualmente se utilizan en las clases. Estos modelos, aunque no son objeto de la asignatura estudiada, subyacen en todos los textos y van conformando la realidad de una sociedad con la que el alumno extranjero se enfrenta. (Galiano Sierra, 1991: 119)

Centrándonos en este último punto que hace referencia al uso de las imágenes en la transmisión de conocimiento sociocultural de la L2, hay que decir que la imagen ayuda a transmitir contenidos culturales de una forma más directa ya que facilita la comprensión de situaciones socioculturales muy difíciles de explicar, tanto en niveles elementales como a estudiantes de corta edad.

Para la elección de una imagen hay que tener en cuenta que, en primer lugar, ésta responda a los objetivos didácticos y también tiene que ser un reflejo de lo que se pretende enseñar en el aspecto sociocultural de la lengua. Las imágenes tienen que ser transmisoras de cultura y realidad social y también tienen que servir para enseñar en la coeducación, evitando la transmisión de estereotipos y desigualdades de género. Los niños tienen que llegar a encontrarse con situaciones en las que un hombre o un niño realicen labores domésticas para que ello sea considerado como algo normal y no solo como algo que tengan que realizar las mujeres y las niñas.

Una primera aportación coeducativa donde no se transmite la desigualdad entre géneros por medio de las imágenes es el principal análisis de este trabajo y es la aparición pareja de personajes tanto masculinos como femeninos. Una paridad en la presencia de hombre y mujeres o niños y niñas refleja la sociedad tal y como es, donde la presencia de hombres y mujeres en el estado español en la actualidad es muy similar. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, la población masculina española en el año 2010 era de 23.226.195, mientras que la femenina era de 23.794.846. De lo cual se deduce que una representación que refleje la presencia de personajes masculinos como femeninos debería de ser cuando menos equilibrada para ser espejo, mínimamente veraz, de esa realidad.

Puesto que en los libros de este estudio las representaciones de personajes son mayoritariamente de la edad de los niños y niñas a los que van dirigidos estos métodos, es decir, en un elenco que va de entre seis a diez años, vamos a utilizar datos de población que corresponden al grupo de niños y niñas de entre cero y catorce años. De esta manera acotamos las franjas de edad sobre la población existente en el estado español. La proporción entre población

masculina y femenina difiere ligeramente sobre el conjunto de la población total.

Así, como hemos visto, mientras que de número mujeres respecto a cada 100 hombres de la población total en la previsión del año 2010 es de 102,8, el número de niñas entre cero y catorce años por cada 100 niños para el mismo periodo de tiempo es de 94,5. La relación entre el número de hombres y mujeres varía en función de la edad. Hasta los cuarenta y cinco años el porcentaje de los hombres es superior al de las mujeres, a partir de este punto se invierte la situación y las mujeres aumentan su porcentaje respecto a los hombres. Entre otros factores, esto es debido a la mayor longevidad y mayor esperanza de vida de las mujeres

Como vemos, una primera metodología utilizada es la investigación cuantitativa. Pero no podemos olvidar el uso del método cualitativo o paradigma hermenéutico. Este método de investigación permite un mayor acercamiento al objeto de estudio y a su comprensión ya que se acerca más a la realidad del objeto de estudio. La metodología cualitativa se caracteriza por estar asociada a procesos sociales y a significados que son elementos necesarios para el análisis de los estereotipos derivados del sexismo.

Así pues, y siguiendo con el análisis de las imágenes, estudiaremos en primer lugar **el protagonismo** de ambos sexos para determinar si alguno de ellos predomina en protagonismo respecto al otro. Para ello utilizaremos los indicadores de protagonismo que plantean Espín y Rodríguez (1996). En primer lugar se tendrá en cuenta **el plano de la figura**, si este está en un primer plano tendrá más protagonismo que en un segundo plano. En segundo lugar tendremos en cuenta **el tamaño de las figuras** en relación con las otras en una escena, a mayor tamaño mayor protagonismo. Por último, usaremos la **postura**, a mayor actividad, movimiento o protección, mayor protagonismo.

En segundo lugar analizaremos los posibles **estereotipos sexistas** instalados en las figuras de los protagonistas. Se intentarán detectar estereotipos propios ligados a la actitud y características de los niños como la **valentía, la ambición, la autoridad, la actividad, la seguridad, la competitividad, la protección, el riesgo, la fortaleza o la agresividad**, y de las niñas características como la **docilidad, la sumisión, el miedo, la solidaridad, la timidez, la curiosidad, la falta de iniciativa, la ternura, la languidez, la pasividad o la obediencia**.

En este punto también se pasará revista a los roles **sociales, políticos, familiares y profesionales**. Los primeros tienen que ver con actitudes de preocupación y cuidado, ligados al sexo femenino, o a actitudes deportivas en el sexo masculino; el rol político se relaciona con puestos de mando y poder ligados al sexo masculino; el familiar tiene que ver con actitudes en labores domésticas atribuidas al sexo femenino y actitudes más pasivas en este ámbito ligadas al sexo masculino; por último, el profesional con profesiones técnicas o de responsabilidad atribuidas a los hombres y oficios de servicios ligadas al sexo femenino. (Espín y Rodríguez, 1996: 114-115).

Ya hemos visto como el uso de roles y estereotipos sexistas pasa factura en los y las estudiantes, en su percepción del entorno y la sociedad. Esta influencia se produce de forma a veces invisible ya sea desde los libros o desde otros ámbitos del entorno educativo.

El sexismo en la escuela y en los manuales escolares no sólo influye en las aspiraciones educativas y profesionales de las jóvenes, sino que también condiciona la percepción que cada sexo tiene del otro. Los/as pequeños/as escolares, niños y niñas, comienzan a percibir muy pronto al otro sexo de acuerdo con estereotipos sexistas, particularmente en el ámbito profesional. (Michel, 2001: 75).

3.2.1.1 Unas consideraciones previas para cada manual.

Cada uno de los manuales analizados presenta unas características diferentes en cuanto a las ilustraciones debido a la diversidad de los dibujantes. Ello conlleva unas dificultades distintas a la hora de evaluar el sexo de los personajes. A continuación pasamos a explicar con más detalle y con ayuda de imágenes estas diferencias.

En **Uno, dos tres... ¡ya!** las niñas y los niños representados tienen aproximadamente ocho y nueve años. Los personajes infantiles representados forman un grupo, por lo que de la mayoría conocemos sus nombres facilitando así la identificación.

Tanto los niños como las niñas visten ropas similares en las que la distinción por este rasgo resulta difícil. La vestimenta consiste en pantalones o petos y camiseta, en muy raras ocasiones las niñas visten falda o vestido. (Ver fig. 3.4)

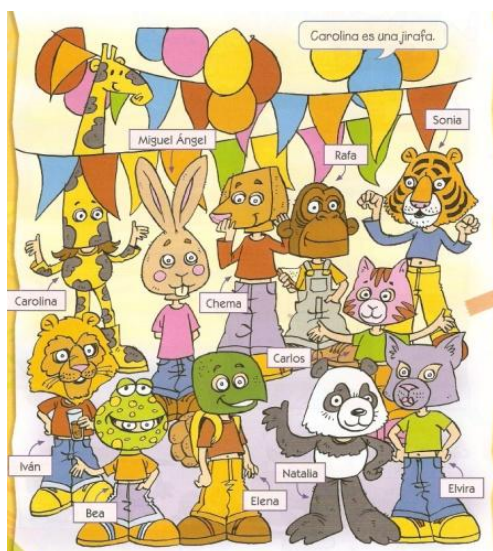


Figura: 3.4. Detalle de la ropa de los protagonistas.

El rasgo que más diferencia a las niñas de los niños es el cabello, así mientras que los niños tienen, de forma mayoritaria, el pelo más corto, las niñas llevan el cabello más largo y utilizan diferentes complementos para recogerlo o adornarlo como coleteros, lazos y diademas.

En algunas ocasiones, la diferenciación resulta complicada ya que si las niñas no presentan estos complementos la distinción entre niño o niña simplemente por la longitud de su cabello no funciona. En estas ocasiones la distinción se realiza por el uso del nombre o el género en la conversación –como la etiqueta: la hermana- (ver fig. 3.5) o por la repetición del personaje que ya es conocido.



Figura: 3.5. El hermano solo es reconocible por la etiqueta ya que tanto podría ser un niño como una niña.

En ocasiones la identificación resulta imposible bien porque la imagen no está completa (ver fig. 3.6)



Figura: 3.6. Aunque a priori podría tratarse de un niño por el tipo de ropa, es más prudente no caer en estereotipos y catalogar a esta figura como no identificada.

o porque la distinción resulta imposible hacerla con garantías (ver fig. 3.7)



Figura: 3.7. Ciertos personajes no son identificables ya que están de espaldas.

Para el análisis de protagonismo y estereotipos no tendremos en cuenta las imágenes icónicas que representan los mismos personajes ya que normalmente usan solamente el rostro a un mismo nivel independientemente del sexo del protagonista.

En **La Pandilla**, el grupo protagonista principal lo componen cinco personajes, tres niñas y dos niños de entre siete y nueve años de edad. La identificación de los personajes es sencilla puesto que son conocidos, tienen nombre y se repiten constantemente. La ropa que utilizan no es un elemento característico con el cual se pueda diferenciar el sexo de los personajes, las chicas visten pantalones y petos además de vestidos. Los cabellos, su tamaño y como está este recogido es el detalle diferenciador principal después de elementos obvios como el nombre.

También aparecen otros personajes con este mismo tipo de ilustración en los que la identificación en alguna ocasión no es satisfactoria ya que la distinción por el atuendo es imposible o cuando menos arriesgado (ver fig. 3.8)



Figura: 3.8. El personaje de la derecha tanto podría tratarse de un niño como de una niña.

O porque la fisonomía no ayuda a la identificación (ver fig. 3.9)



Figura 3.9. En este caso la diferenciación es muy difícil hacerla con garantías.

En el manual aparecen otro tipos de personajes con distinta ilustración que sirven a modo de iconos para introducir las instrucciones (ver fig. 3.10)



Figura 3.10. Ejemplos de los iconos.

En esta ocasión la identificación no ofrece grandes dificultades ya que el principal rasgo diferenciador es el cabello largo y una diferencia en el atuendo que aunque no es cien por cien clarificador, si es bastante evidente.

En una ocasión también aparecen unos personajes de los que solo se muestra la silueta. Aunque en un primer vistazo pueden parecer niños, he preferido contabilizarlos como no identificados (ver fig. 3.11)



Figura 3.11. Silueta.

Para el análisis de **protagonismo** y **estereotipos** también obviaremos las imágenes icónicas para centrarnos en los personajes principales.

En **A la una... a las dos, a las tres**, existen dos tipos de ilustraciones totalmente diferentes hechas por diferentes dibujantes, por lo que hay una duplicidad en los personajes del libro y por lo tanto dificultades diferentes para la correcta identificación de los personajes. (Ver figs. 3.12 y 3.13)

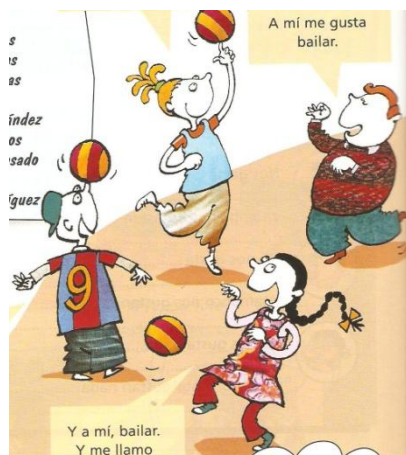


Figura 3.12. Personajes principales



Figura 3.13. Personajes del cómic.

Para el primer grupo de personajes que aparecen a lo largo del libro como protagonistas principales y que sirven de guía y referencia del libro, la diferenciación entre sexos resulta sencilla. Prácticamente todas las apariciones de estos niños se realiza mediante figuras de un buen tamaño y de forma muy clara. Los personajes representados aparentan tener entre seis y nueve años y la diferenciación entre sexos se permite por la ropa que visten. Las niñas visten de forma mayoritaria faldas o vestidos y alguna de ellas usa pantalones. Otro rasgo diferenciador es el cabello ya que las niñas llevan media melena o cabello largo recogido en coletas o trenzas. Algún niño tiene también el pelo largo, en estas ocasiones la diferenciación se permite mediante el atuendo, por una referencia anterior o por el nombre. Únicamente existen problemas de identificación cuando los niños están disfrazados y no existe ningún elemento claro que diferencie su sexo (ver fig. 3.14)



Figura: 3.14. Disfraz de payaso.

El segundo tipo de personajes son los que protagonizan un cómic donde los alumnos tienen que completar huecos, en los diálogos que estos entablan, con aquello que han aprendido durante la lección. En este grupo los niños parecen ligeramente mayores a los del primero y sus figuras son más estilizadas pero no se pueden distinguir el género de los personajes por una diferenciación sexual ya que esta no aparece en ningún caso. En este grupo la diferenciación se produce, como el anterior, por el vestido y el cabello. Aquí se repite la misma tónica, las niñas visten falda o vestido aunque también en algún caso pantalón y llevan todas cabello largo o media melena recogido con alguno de los complementos mencionados anteriormente. En esta ocasión hay más dificultades ya que muchos personajes aparecen de forma secundaria o en segundo plano por lo que solo la referencia a la ropa vestida en las viñetas anteriores puede servir para la identificación. (Ver fig. 3.15)



Figura: 3.15. Algunas de las figuras del fondo son de difícil identificación como la que grita el gol o la que corre tras el chico de rojo en la segunda viñeta.

Pero a veces esta es imposible debido a la lejanía. Esto mismo también ocurre con personajes no principales que solo aparecen de paso. (Ver fig. 3.16)



Figura: 3.16. Los personajes del fondo no forman parte de la historia y son de imposible identificación.

En otros casos los personajes aparecen parcialmente y la identificación no es posible hacerla con garantías.

Aquí de nuevo no tendremos en cuenta las figuras que ejerzan de iconos para analizar los estereotipos ni el protagonismo de los personajes.

3.2.2. El lenguaje.

El lenguaje es el elemento primordial de producción, transmisión y adquisición cultural y es por ello que hay que prestar una especial atención a la producción de textos escritos e instrucciones a los alumnos que no tengan un carácter sexista y discriminatorio con las mujeres.

Algunas evidencias que pueden demostrar que no se utiliza un lenguaje igualitario en los manuales de ELE y otros libros de texto pueden ser las que se muestran a continuación.

La primera de ellas es el **uso del masculino para llamar de forma genérica** a las cosas, a pesar de que su ambigüedad como término que incluya a ambos sexos ha sido reiteradamente marcada (García Meseguer 1994) y esto se produce de una forma que consideramos natural provocando una desigualdad palpable.

La balanza de la equidad lingüística se desequilibra escandalosamente, en el momento en que, por razones de economía, hay que utilizar una forma común para referirse a los individuos de ambos sexos. (Moreno, 1986:30)

Y esta forma utilizada es el masculino. Este desequilibrio podría solventarse con formas genéricas para referirse al grupo como por ejemplo “las personas” en lugar de “los hombres”, “el alumnado” en lugar de “los alumnos” o “el profesorado” en lugar de “los profesores”.

Otra alternativa es el uso de las dobles formas para que nadie quede excluido, Esto se puede hacer de dos formas, o bien cambiando únicamente el artículo: “las y los periodistas” en lugar de “los periodistas”, o bien duplicando el artículo y el sustantivo en su totalidad: “las trabajadoras y los trabajadores” en lugar de “los trabajadores”.

Más alternativas pueden ser la introducción de palabras explicativas “los estudiantes de uno y otro sexo”; “los obreros, tanto hombres como mujeres”. También puede omitirse determinantes ante términos no marcados “podrán presentarse estudiantes con experiencia”, o por el contrario se pueden usar determinantes no marcados ante términos no marcados “cada estudiante recibirá un diploma en lugar de todos los estudiantes recibirán un diploma”, e incluso se puede hacer uso de pronombres invariables como: tú, usted, quien, alguien, cualquier, etc. (Guerrero, 2002: 399).

Una de las formas de este uso genérico lo podemos ver en las instrucciones que se da al alumnado en los libros de texto, así se usan expresiones como “pregunta a tu profesor” o habla “con tu compañero”.

Una segunda evidencia es **la jerarquía en el orden de las personas** que puede darse de dos formas. La primera de ellas sitúa de forma sistemática el masculino por delante del femenino como por ejemplo en: “los niños y las niñas” en lugar de “las niñas y los niños” o “estaban Juan y Josefa” en lugar de “estaban Josefa y Juan”. La segunda modalidad es el orden de prelación entre masculino y femenino cuando el primero subordina al segundo, ejemplos de este caso serían: “el hombre y su mujer” y “el gato y su ama”. La jerarquía en el orden de las personas, es probablemente, el de menor importancia pero el uso mayoritario de colocación del masculino por delante del femenino de forma sistemática puede marcar o indicar una posición preponderante de lo masculino frente a lo femenino. Una solución intermedia podría ser el uso aleatorio del orden de los géneros.

En el lenguaje, y siguiendo con las profesiones, también pueden darse **roles estereotipados** de la misma manera que como vimos en las imágenes, limitando sexualmente determinadas profesiones de forma permanente. Frases como: “se necesitan urgentemente médicos y enfermeras” o “el presidente y su

secretaria” dejan en un segundo plano a la mujer dando los cargos de más poder y mayor relevancia al sexo masculino.

También existe el uso de **adjetivos estereotipados** que asignan cualidades a un solo sexo, por ejemplo atribuyendo el rendimiento de forma diferente en función del género: chico “inteligente” y chica “estudiosa” (Espín y Rodríguez 1996: 114).

El uso de estereotipos está, por desgracia, muy arraigado en la sociedad y muchas veces es fomentado por instituciones de importancia que ahondan más el problema. Sirva a modo de ejemplo las definiciones de la RAE para los términos: “masculino” y “femenino” en su diccionario on-line.

Masculino, na.

(Del lat. *masculīnus*).

1. adj. Dicho de un ser: Que está dotado de órganos para fecundar.
2. adj. Pertenciente o relativo a este ser.
3. adj. Varonil, enérgico.

Femenino, na.

(Del lat. *feminīnus*).

1. adj. Propio de mujeres.
2. adj. Pertenciente o relativo a ellas.
3. adj. Que posee los rasgos propios de la feminidad.
4. adj. Dicho de un ser: Dotado de órganos para ser fecundado.
5. adj. Pertenciente o relativo a este ser.
6. adj. Débil, endeble.
7. adj. *Gram.* Pertenciente al género femenino. *Nombre femenino. Terminación femenina.* U. t. c. s.
8. m. *Gram.* género femenino.

Fuente: <http://www.rae.es/rae.html> Noviembre 2011.

3.3 Procedimientos para el análisis

A continuación vamos a detallar los procedimientos utilizados para la realización del análisis, tanto para las imágenes como para el lenguaje usado en los distintos manuales.

3.3.1. Procedimiento de análisis para las imágenes

El método utilizado para el recuento del número de personajes lo vamos a realizar mediante un **vaciado visual**. El proceso se realiza tres veces por manual debido a la complejidad –a priori nada aparente- de este proceso de vaciado, hasta estar seguros de obtener datos fiables. No es descartable, sin embargo, un leve desvío de la realidad absoluta, aunque esta puede ser

subjetiva ya que no sabemos a ciencia cierta la intención del ilustrador que incluso puede ser inconsciente.

Los datos obtenidos se trasladarán a cuadros, con las cantidades totales, y a gráficos, con su relación porcentual, para hacerlos más visibles y comprensibles.

También se mostrará un cuadro comparativo con la realidad existente según los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística. En él se verá la correspondencia entre las imágenes femeninas de los libros de texto y el porcentaje de la población española de este mismo sexo. Esta comparación se realizará dos veces para mostrar las dos realidades plasmadas, tanto en lo que se refiere a niñas como a mujeres adultas.

La localización de las imágenes que tienen un mayor **protagonismo** masculino se hará también de una forma visual. Se valorarán las escenas donde existan protagonistas de ambos sexos descartando las escenas con protagonistas únicos o exclusivamente del mismo sexo. Se tendrá en cuenta para ello los tres indicadores explicados anteriormente: **plano**, **tamaño** y **postura**.

Los datos se recogerán en una tabla (ver anexo 1) donde se indica el nombre del manual analizado, la página, el indicador encontrado y una breve explicación de la escena. También tendremos en cuenta las situaciones donde se produzca un mayor protagonismo femenino que también quedará reflejado en el cuadro.

En cuanto a los **estereotipos sexistas**, se realizará una interpretación de las escenas reflejadas en los libros ya sean colectivas, del mismo sexo o individuales. Los datos se recogerán en la misma tabla donde se indicará la página y el tipo de estereotipo encontrado, ya sea este masculino o femenino. Las situaciones donde el estereotipo esté invertido se apunta de color rojo para diferenciarlo del que crea desigualdad y conducta sexista. Ambas posibles apariciones, se explican brevemente en el cuadro y de forma más elaborada en el capítulo que hace referencia al análisis de los datos.

Los **roles estereotipados** tendrán su lugar dentro de esta misma tabla. Se anotará la página donde se encuentra y el tipo de rol encontrado ya sea **social**, **político**, **familiar** o **profesional**. Este último se empleará para el caso de las personas adultas si este resulta necesario. De igual modo que en el apartado referente a estereotipos, si surge una situación que es claramente opuesta al rol supuesto, quedará marcado en rojo. Cada rol encontrado, de uno u otro signo, contará con una breve explicación en la tabla y una más pormenorizada en el lugar que le corresponde del capítulo de análisis de datos.

3.3.2. Procedimiento de análisis para el lenguaje.

La recogida de datos para el código lingüístico de realizará en una segunda tabla (Anexo 2). Cada tabla corresponde a un manual, por lo tanto cada una de ellas quedará identificada con su nombre. Se especificarán diversos apartados que corresponden a aquellas evidencias de lenguaje sexista analizadas en el apartado anterior.

Cada dato encontrado será identificado con el número de página donde ha sido encontrado. Los datos del análisis empiezan con el **masculino genérico** y se transcribirá literalmente, no se recoge si este aparece en las instrucciones o no, pero este es un dato a tener en cuenta. Se identificarán, así mismo, las alternativas al uso del masculino genérico.

Un segundo punto de análisis es el **orden de prelación**. Una vez identificados en la página, se anota la transcripción. Si el orden de prelación comienza con el sexo femenino, la transcripción se realizará en rojo para diferenciarlo de las que empiezan con el masculino.

El tercer punto es la detección de **roles estereotipados** en el lenguaje. Se identifica por número de página y se anota una breve observación del contenido. Se buscan roles estereotipados tanto masculinos como femeninos. Si el texto refleja un signo que destruye y va en contra del estereotipo, éste se anota en rojo.

El último punto de análisis es el recuento de **adjetivos estereotipados**. Una vez encontrados, se anotan. Los adjetivos contrarios al estereotipo no se reflejan en la tabla.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación vamos a presentar y analizar los datos recogidos en los tres manuales. Esta presentación se realizará por manual. En primer lugar hablaremos de las imágenes y por último del lenguaje utilizado.

4.1 Análisis de las imágenes. Apariciones por sexos.

4.1.1. La composición de la población española según el INE.

Según el padrón municipal de 1 de enero de 2010 y el Instituto Nacional de Estadística, la población española estaba compuesta por 47.021.031 de habitantes, de los cuales 23.794.846 son mujeres y 23.226.185 varones.

El mayor número de mujeres respecto a hombres ha sido, a lo largo de los años, regla común y las diferencias han ido oscilando de mayor a menor en los últimos tiempos como podemos observar en la siguiente tabla:

Evolución del número de mujeres por 100 varones en la población

año	
2002	104,5
2003	103,7
2004	103,6
2005	103,3
2006	102,9
2007	102,7
2008	102,5
2009	102,5
2010	102,8

Tabla: 4.1 Fuente: Estimaciones de la Población Actual en España a 1 de enero de 2010. INE

Sin embargo si nos centramos en la población infantil la tendencia varía y se invierte y la proporción de población masculina infantil es mayor a la femenina:

Estructura de la población según estructuras de edad

	% varones	%mujeres	Mujeres/Varones *100
Total	49,3	50,7	102,8
0-14 años	15,6	14,3	94,5
15-29	18,6	14,3	94,5
30-44	26,5	24,4	94,8
45-59	19,7	19,6	101,9
60-74	12,9	14,1	112,8
75-84	5,3	7,4	143,1
85 y más años	1,4	2,9	209,1

Tabla: 4.2 Fuente: Estimaciones de la Población Actual a 1 de enero de 2010. INE

Para nuestro análisis comparativo de personajes infantiles utilizaremos los datos correspondientes a la población situada entre los 0 y los 15 años de edad de la tabla 4.2. para el año 2010, mientras que para el de personajes adultos utilizaremos los datos generales de población representados en la tabla 4.1 del año 2010.

A continuación se presentarán las apariciones de personajes de cada uno de los métodos analizados. En primer lugar, aparecerán las representaciones de niños y niñas y, en segundo lugar, la de hombres y mujeres adultos. En cada grupo se representará su gráfico porcentual y el diferencial que existe del sexo femenino entre la representación en el libro y la realidad de las estadísticas oficiales de población.

4.1.2 Uno, dos tres... ¡ya!

En cuanto a las representaciones de niñas y niños en este manual, el resultado queda representado de la siguiente manera.

Uno, dos, tres... ¡ya!	apariciones
Niños	137
Niñas	123
N.I.	5
Total	265

Tabla: 4.3. Fuente elaboración propia.

El total de personajes infantiles que aparecen en este manual es de 265, que como veremos es el número más bajo de los manuales analizados. Los dibujos son de un solo ilustrador y el tipo de personaje es del mismo estilo a lo largo de toda la obra.

El número de niños que aparece en el manual es de 137 y el de niñas es de 123, lo que nos da un total de 14 representaciones menos de niñas que de niños. Las imágenes de personajes no identificados son 5, que es a su vez el número más bajo de imágenes no identificadas de todo el análisis.

La representación porcentual de personajes infantiles por sexos en este manual, queda establecida así:



Gráfico: 4.1. Elaboración propia

Las representaciones de niños suponen el 52% del total mientras que la de niñas es de un 46%, 6 puntos por debajo de los primeros.

La comparación entre número de personajes infantiles del manual y la población estimada queda reflejado en la siguiente tabla:

	niña/niñoX100	Diferencial
INE	94,5	-----
Uno, dos, tres... ¡ya!	89,8	-4,7

Tabla: 4.4. Fuente elaboración propia.

Como podemos comprobar, el diferencial entre el manual y la realidad es de 4,7 puntos, haciendo evidente que las representaciones femeninas infantiles están claramente por debajo de la realidad social española que se pretende representar.

Las representaciones de adultos y adultas son inferiores en todos los libros a la de las niñas y niños. Para este libro las representaciones de personas adultas queda así.

Uno, dos, tres... ¡ya!	apariciones
Adultos	15
Adultas	8
Total	23

Tabla: 4.5. Fuente elaboración propia

Las apariciones de personas mayores disminuyen sustancialmente ya que ninguno de estos forma parte del grupo protagonista. El total es de 23 personas adultas de las que 15 personajes son hombres y 8 mujeres.

La representación gráfica queda reflejada de la siguiente manera:

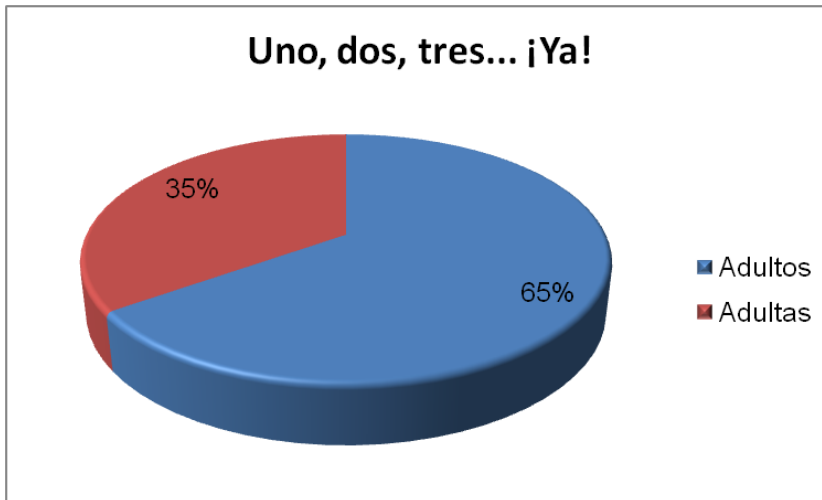


Gráfico: 4.2. Elaboración propia

En **Uno, dos, tres... ¡Ya!**, la diferencia de presentación de hombres y mujeres es mucho mayor que la existente entre niños y niñas. Aquí la diferencia es de 30 puntos mientras que en el grupo anterior era de solo 6 puntos.

El siguiente cuadro muestra las variaciones respecto a las tablas del INE.

	mujeres/hombreX100	Diferencial
INE	102,8	-----
Uno, dos, tres... ¡Ya!	53,3	-49,5

Tabla: 4.6. Fuente elaboración propia.

Como vemos el diferencial de mujeres respecto a las tablas del Instituto Nacional de Estadística es de prácticamente de 50 puntos y muy superior al diferencial de las niñas. Este manual está muy alejado, por tanto, de la realidad demográfica española y por consiguiente no la representa fidedignamente.

4.1.2. A la una... A las dos, a las tres

Las representaciones infantiles de los distintos protagonistas por sexos en este manual, queda representado de la siguiente manera:

A la una... a las dos, a las tres	apariciones
Niños	255
Niñas	186
N.I.	21
Total	462

Tabla: 4.7. Fuente elaboración propia.

En el manual de la editorial Difusión, las apariciones de personajes de ambos sexos son de 462, una cifra sustancialmente más elevada que el manual anterior.

En esta ocasión hay una mayor variedad de personajes puesto que las ilustraciones han sido realizadas por tres personas diferentes y existe un número limitado de fotografías inexistentes en el manual anterior.

El número total de niñas que aparecen en el libro es de 186, que conforma un número sensiblemente inferior respecto a los 255 niños representados. La diferencia en números absolutos es de 69 personajes menos. Las imágenes de personajes no reconocidos son total de 21. En este manual la identificación de personajes ha sido más complicada que en los otros dos.

La representación porcentual es la siguiente:

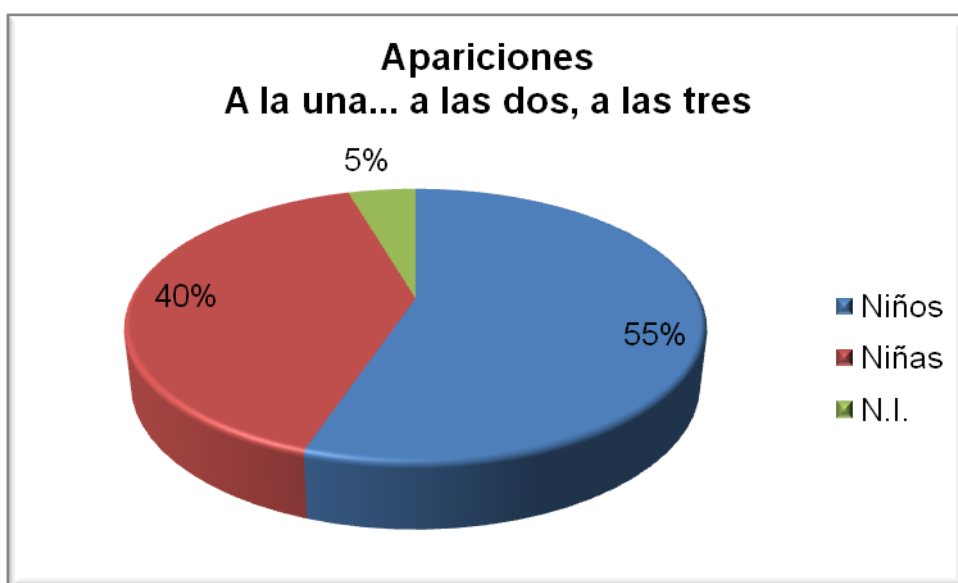


Gráfico: 4.3. Elaboración propia

En **A la una... a las dos, a las tres**, el porcentaje de niños es de un 55% lo que supone un porcentaje superior al manual anterior. La representación de las niñas es de un 40%, inferior, a su vez, al libro de En Clave ELE. Las diferencias entre ambos sexos favorables al sexo masculino son, en este caso, de 15 puntos.

La comparación entre número de personajes infantiles del manual y la población estimada queda reflejado en la siguiente tabla:

	niña/niñoX100	Diferencial
INE	94,5	-----
A la una, a las dos, a las tres	72,9	-21,6

Tabla: 4.8. Fuente elaboración propia.

El diferencial en este libro, se encuentra absolutamente desproporcionado respecto a la realidad con una diferencia de 21,6 puntos. Este es, claramente, el manual que olvida más a las niñas con diferencia.

En cuanto a la representación en apariciones de personas adultas en este libro queda reflejada así:

A la una, a las dos, a las tres	apariciones
Adultos	12
Adultas	8
Total	20

Tabla: 4.9. Fuente elaboración propia.

Las representaciones de personas mayores en este libro es ligeramente inferior a la del anterior manual, alcanzando un número total de 20, de las que 12 son hombres y 8 son mujeres.



Gráfico: 4.4. Fuente: elaboración propia.

La diferencia porcentual entre ambos sexos es de 20 puntos, una cifra muy alta pero alejada de los 30 puntos que vimos en el libro anterior. Sin embargo, la diferencia entre hombres y mujeres es mayor que la existente entre niños y niñas que es de 15 puntos.

Respecto a la comparación de mujeres representadas y las reales:

	mujeres/hombreX100	Diferencial
INE	102,8	-----
A la una... A las dos, a las tres	66,7	-36,1

Tabla: 410. Fuente elaboración propia

Aquí de nuevo el diferencial se encuentra disparado aunque no llegan a los niveles del método anterior. Queda patente que en los manuales el diferencial de las mujeres respecto a la realidad se incrementa respecto al mismo diferencial respecto a las niñas.

4.1.3. La pandilla

Los protagonistas infantiles por sexos en **La Pandilla**, quedan representados en el cuadro siguiente.

La pandilla	apariciones
Niños	131
Niñas	157
N.I.	6
Total	294

Tabla: 4.11. Fuente elaboración propia.

El manual de Edelsa tiene un total de 294 representaciones de personajes de los que 131 son niñas y 157 niños. Este es el único libro en el que las representaciones de niñas se encuentran por encima de la de los niños. Su representación gráfica queda de la siguiente manera.

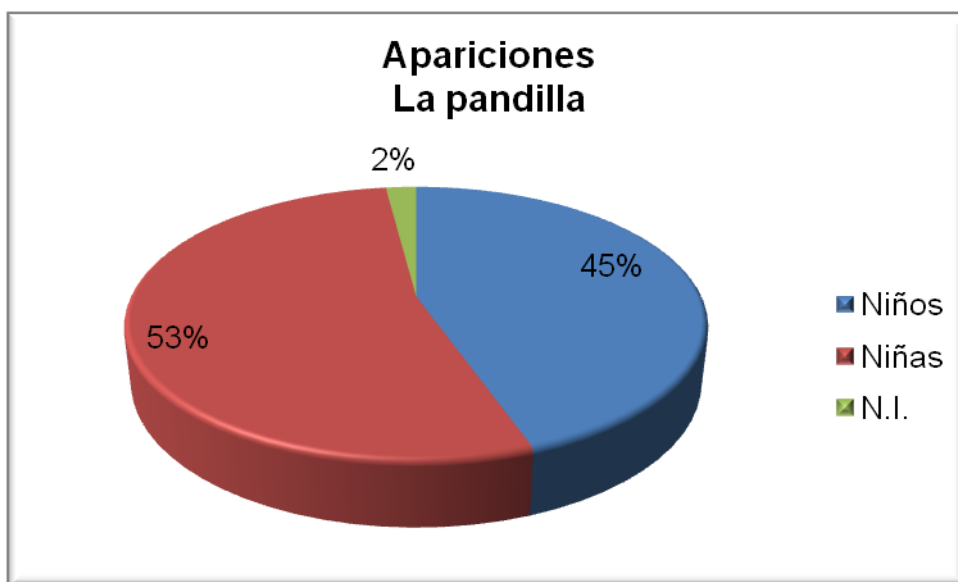


Gráfico: 4.5. Fuente: elaboración propia

Se puede observar claramente como la tendencia de los otros dos manuales se invierte y en esta ocasión las niñas tienen un valor más preponderante, claramente superior a los niños con una diferencia entre uno y otro de 8 puntos.

La comparación entre número de personajes infantiles del manual y la población estimada queda reflejado en la siguiente tabla:

	niña/niñoX100	Diferencial
INE	94,5	-----
La pandilla	119,8	25,3

Tabla: 4.12. Fuente elaboración propia.

Vemos que aquí el diferencial está en números positivos y con una gran diferencia, incluso mayor que el manual anterior.

Respecto a la representación de mujeres y hombres adultos, su aparición numérica se representa en el siguiente cuadro.

La pandilla	apariciones
Adultos	16
Adultas	18
Total	34

Tabla: 4.13. Fuente elaboración propia.

En este libro podemos comprobar que, en primer lugar, la representación de referentes adultos es bastante mayor que en los dos manuales anteriores. En segundo lugar, también es destacable que la presencia de la mujer está por encima de la del hombre como ocurría con los personajes infantiles y por tanto, vuelve a marcar diferencia respecto a los otros dos libros.

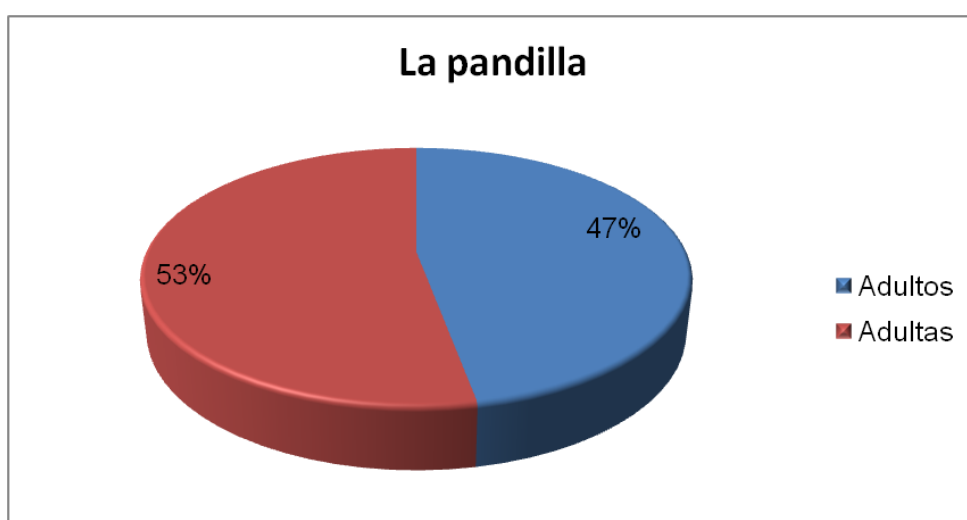


Gráfico: 4.6. Fuente: elaboración propia

En la representación porcentual podemos verificar esta diferencia en las apariciones, constatando una diferencia de 6 puntos entre ambos sexos a favor de la mujer.

En cuanto al diferencial entre las apariciones de las mujeres y la realidad, se representa de la siguiente forma.

	mujeres/hombreX100	Diferencial
INE	102,8	-----
La pandilla	112,5	9,7

Tabla: 4.14. Fuente elaboración propia.

En esta ocasión las cifras se invierten respecto a los otros manuales ya que las mujeres del libro están por encima de la realidad estadística. De cualquier forma, la desviación respecto a la realidad no alcanza los números desproporcionados de los métodos de En Clave ELE ni de Difusión.

ocasión esta persona es una niña. Es de destacar que mientras en los casos anteriores el niño protagonista es uno de los personajes del libro, en esta ocasión la niña haciendo marionetas aparece única y exclusivamente en esta viñeta en todo el libro.



Figura: 4.2 Situación en la que protagonista es una niña.

Otra escena donde el protagonismo recae en un niño es en una viñeta donde el profesor se encuentra junto a tres estudiantes y se disponen a jugar a un juego donde tienen que descubrir y nombrar objetos con los ojos vendados. El protagonista del juego que tiene vendado los ojos es un niño.

No se ha encontrado ninguna escena, a parte de la ya mencionada de las marionetas, donde el protagonismo recaiga en las niñas. El resto de las escenas y situaciones dejan al mismo nivel a todos los protagonistas, no se destaca a nadie en concreto ni por plano, tamaño o postura.

En cuanto a los estereotipos hay que decir que en las situaciones mencionadas anteriormente, el estereotipo masculino de mayor actividad y autoridad queda patente, donde los niños dominan y dirigen la situación en la clase.

Una imagen claramente estereotipada, que destaca en el manual, se encuentra en la página 13 (anexo IV) donde un niño aparece montado en bicicleta en un parque mostrando actividad física y un rol social deportivo, mientras que una niña le espera junto a un árbol en una actitud pasiva y bucólica que se refuerza en la imagen siguiente de la misma página. Hay que resaltar que esta situación es única en todo el manual.

En la página 36, la fotografía familiar de una de las protagonistas nos muestra a su familia que representa un modelo familiar tradicional con una madre, un padre, el abuelo, la abuela y el hermano de la niña.

Otro rol estereotipado en el libro se encuentra en la página 46 (figura 4.3), donde una de las niñas protagonistas se encuentra en la cocina de su casa mientras su abuela prepara un pastel de chocolate. Este tipo de rol familiar no

vuelve a encontrarse ya que es una de las pocas situaciones donde aparece un entorno familiar.



Figura: 4.3 La abuela es la persona que cocina.

Las situaciones tenidas en cuenta, que suponen situaciones sexistas, se han cuantificado y quedan reflejadas en el cuadro y gráfico siguientes:

Uno, dos, tres... ¡Ya!	
Roles	3
Estereotipos	5
Protagonismo	7

Tabla: 4.15. Fuente elaboración propia.

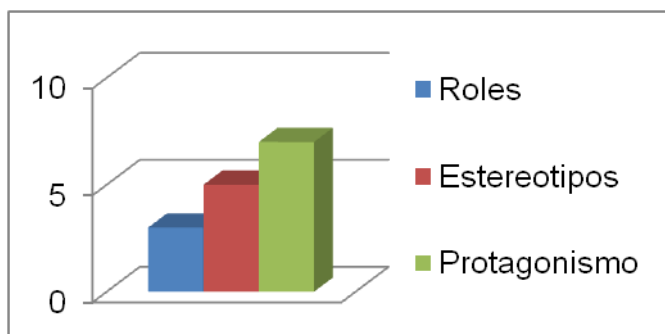


Gráfico: 4.7. Fuente: elaboración propia

Las situaciones donde aparecen situaciones que rompen con situaciones sexistas, se reflejan a continuación.

Uno, dos, tres... ¡Ya!	
Roles	0
Estereotipos	0
Protagonismo	1

Tabla: 4.16. Fuente; elaboración propia.

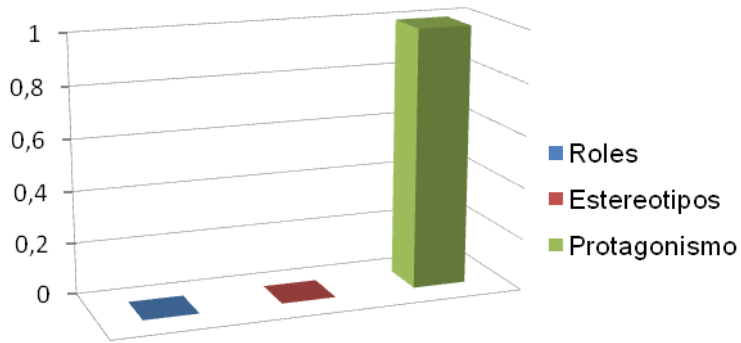


Gráfico: 4.8. Fuente: elaboración propia.

Podemos comprobar que en este manual existen situaciones de todo tipo, destacando las situaciones donde el protagonismo masculino está por encima del femenino y donde aparecen situaciones y actitudes estereotipadas. Comprobamos también que existen escasas ocasiones en las que aparecen situaciones de contraposición, concretamente y en este caso, la ya comentada situación de protagonismo de una niña que hace marionetas.

4.2.2. A la una... A las dos, a las tres.

En este manual se pueden encontrar distintas situaciones donde los niños tienen mayor protagonismo que las niñas por una razón u otra.

Así en la primera página de introducción de la lección encontramos a dos niñas y un niño hablando pero las dos niñas están giradas hacia el niño, que aunque no ocupa la posición central, concentra la atención de sus compañeras. Idéntica situación se produce ya en la página 57. En estas situaciones el mayor protagonismo radica en la postura.



Figura 4.4. De la página 1 donde el niño acapara la atención de las niñas resaltando su protagonismo.

En una situación de la página 5 (figura 4.3) aparecen dos niños y una niña, los dos niños están de pie mientras que la niña está sentada en un plano más separado combinándose, pues, dos indicadores de protagonismo, el plano y la postura.



Figura: 4.5. Niños protagonistas.

En la página 25 un niño y una niña se disfrazan, pero solo la imagen del niño es completa adquiriendo así mayor protagonismo. Una situación similar se repita más adelante en la página 38 donde aparece un niño de cuerpo entero y una niña a la que solo se le ve la mitad superior. En ambas situaciones, es el tamaño el indicador utilizado.

En la página 46, en la primera viñeta de uno de los cómics aparece un grupo grande de niños y niñas pero solo los niños hablan. Nuevamente la postura es el indicador destacado.

A lo largo del libro aparecen gran cantidad de estereotipos masculinos, sobretodo se repite el estereotipo de la mayor iniciativa masculina. En muchas ocasiones son los niños los que empiezan una conversación o una pregunta, o hacen una proposición dejando a las niñas un papel subsidiario que continúa el iniciado por el niño. En una sola ocasión es la niña la que lleva la iniciativa con una propuesta que es aprobada por el resto.

En otras ocasiones, en diversas viñetas del cómic de la página 22, se muestra a los niños en situaciones donde se resalta su ambición, competitividad y mayor actividad.

En la ya mencionada escena de la página 57 el niño muestra su proteccionismo ofreciendo la merienda a dos niñas.

En una escena de la página 70, un niño además de demostrar su iniciativa también muestra su autoridad al dar por hecha su propuesta. En este grupo de viñetas se vuelven a repetir situaciones de iniciativa y actividad.

También pueden detectarse roles estereotipados en este manual, básicamente sociales basados en una actitud más deportista del niño frente a una postura más sedentaria de la niña como la que se da en la ya comentada escena de la página 5 (figura: 4.5) donde dos niños explican que lo que les gusta hacer es jugar al baloncesto e ir en bici y patinar respectivamente, mientras que a la niña le gusta dibujar y pintar. Recuérdese que la niña expresa sus gustos sentada.

Otros roles sociales tiene que ver con la elección de disfraces que se dan en la página 46 donde los niños escogen los disfraces de pirata y vaquero mientras que la niña escoge el de bailarina. Es de destacar que en páginas anteriores (32-33) donde se presentan distintos disfraces mediante unos maniquíes que representan un vaquero, un bombero, un rey, un buzo, un pirata, un vaquero, una bruja y una bailarina. Los maniquíes son, en principio, asexuados pero para los dos disfraces claramente femeninos, los maniquíes representan claramente a mujeres ya que se les marca el pecho evitando así la posibilidad de mostrar el resto de disfraces como aptos para niños y para niñas.



Figura: 4.6. Disfraces de la página 32.

Cuantitativamente hablando, las situaciones de protagonismo, estereotipos y roles estereotipados son las reflejadas a continuación:

A la una ... alas dos, a las tres	
Roles	6
Estereotipos	18
Protagonismo	6

Tabla: 4.17. Fuente elaboración propia.

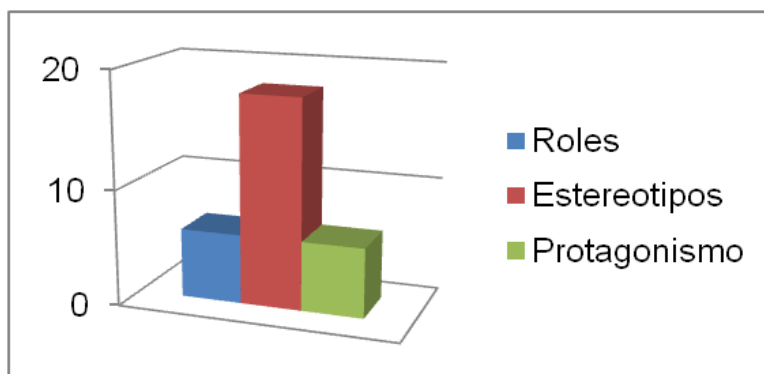


Gráfico: 4.9. Elaboración propia

Las situaciones donde aparecen situaciones que rompen con situaciones sexistas, se reflejan a continuación.

A la una ... a las dos, a las tres	
Roles	0
Estereotipos	2
Protagonismo	0

Tabla: 4.18. Fuente; elaboración propia.

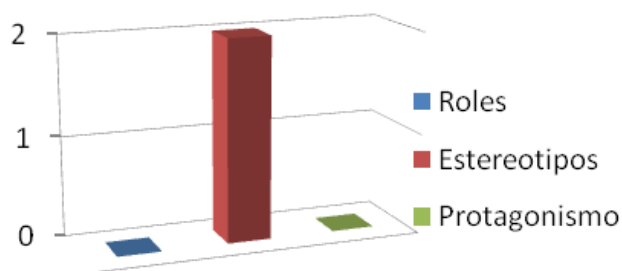


Gráfico: 4.10. Fuente; elaboración propia.

Se puede comprobar que el número de situaciones se ha incrementado notablemente respecto al manual anterior. Se refleja en el gráfico y en la tabla el gran número de situaciones estereotipadas donde predominan aquellas donde los niños tienen mayor iniciativa que las niñas, relegando a estas a una posición secundaria. Observamos también que existen dos situaciones que rompen el estereotipo, pero no son suficientes para no creer en la preponderancia masculina.

4.2.3. La pandilla.

En este manual no hemos detectado en las imágenes diferencias de protagonismo entre niñas y niños. Normalmente los personajes en las escenas se encontraban en el mismo plano y tamaño y no se han detectado ninguna escena donde el protagonismo recaiga en uno u otro sexo. Tampoco se ha detectado otra característica referente al protagonismo, como la postura, que destaque a uno u otro sexo. Las actividades desempeñadas por los protagonistas se reparten de igual forma sin que se pueda decir que uno de los sexos adquiera más protagonismo. Actividades como hacer deporte, cantar, bailar, estudiar, ver la tele o jugar se reparten de forma natural sin diferenciación.

Recordamos que en este manual es donde más imágenes que representan al sexo femenino aparecen de todos los manuales y no por ello el protagonismo recae precisamente, en las niñas.

En cuanto a estereotipos y roles, no se han detectado ninguno entre niños y niñas. Todos realizan actividades y denotan un carácter similar. Ninguno de los protagonistas tiene un carácter marcado y diferenciado, todo se hace con un

mismo plano emocional, todo se representa con una sonrisa en los labios de los protagonistas y no aparecen escenas donde se resalte ningún otro sentimiento especial que denote ni miedo, ni competitividad, ni agresividad, ni valentía etc. Todo se realiza bajo una patina constante de felicidad.

Únicamente aparecen roles estereotipados cuando aparecen adultos o situaciones familiares. Sin embargo ello no significa que estos roles tengan un claro matiz sexista, aunque aparecen algunos en casos determinados seguidamente se produce una situación inversa. En la página 60 (figura 4.7), aparecen tres viñetas de una escena de familia. En la primera aparece la madre recogiendo la colada mientras el marido lee el periódico, pero también, en esa misma viñeta el niño plancha la ropa mientras su hermana lee un libro. En la segunda viñeta a todos los miembros familiares se les muestra desempeñando una labor referida a la actividad anterior, con excepción del hermano pequeño, que como en la viñeta anterior, juega con su cochecito. A pesar de todo en estas dos viñetas pueden mostrar un halo de desigualdad ya que la madre no aparece en ningún momento en actitud relajada, aunque podemos decir lo mismo del hermano mayor. En una tercera viñeta aparece el padre acabando de repartir la ropa a uno de sus hijos.



Figura: 4.7. Viñetas 2 y 3 de la página 60 donde todos los miembros de la familia realizan tareas domésticas.

Otra escena de contrapunto aparece en la página 54, donde el padre aparece tendiendo la ropa y junto a él se encuentra su hija que le pregunta por lo que está haciendo.

En la página 50 nos encontramos con una escena, desarrollada en siete viñetas, donde aparece el rol más sexista de todo el libro. Como el anterior, se trata de un rol de tipo familiar. En la primera de las viñetas, la madre de uno de los protagonistas sirve la cena y avisa a la familia para que vayan a la mesa, en la viñeta aparece sola y parece indicar que solo ella realiza este trabajo. En la viñeta siguiente aparecen cinco personas en la mesa que son susceptibles todas ellas de realizar la misma tarea que ha desempeñado únicamente la madre.

En la penúltima viñeta aparece la misma mujer en la calle que se encuentra con una amiga, esta está sacando a pasear a un bebé en un cochecito. Ver figura 4.8. Una vez más se trata de un rol estereotipado de tipo familiar.



Figura: 4.8. Una madre sacando a pasear a un bebé.

Aparecen otras situaciones que rompen el estereotipo al encontrarse escenas donde una niña realiza una acción que podría suponerse propia de chicos como la figura en que una niña toca la batería en la página 39, o la de los niños, en la misma página que hacen la cama o cocinan.

El número de situaciones queda reflejado de la siguiente manera:

La Pandilla	
Roles	4
Estereotipos	0
Protagonismo	0

Tabla: 4.20. Fuente elaboración propia.

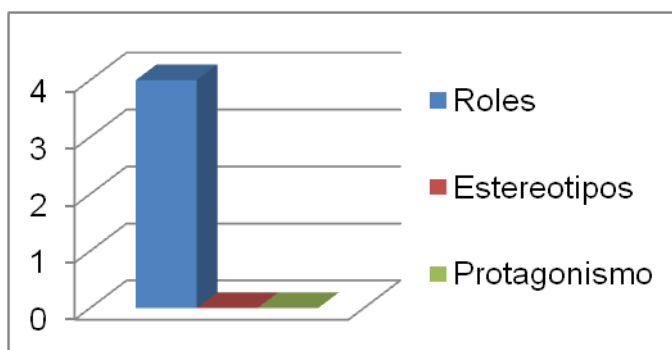


Gráfico: 4.11. Elaboración propia

Las situaciones donde aparecen situaciones que rompen con situaciones sexistas, se reflejan a continuación.

La pandilla	
Roles	8
Estereotipos	0
Protagonismo	0

Tabla: 4.21. Fuente; elaboración propia.

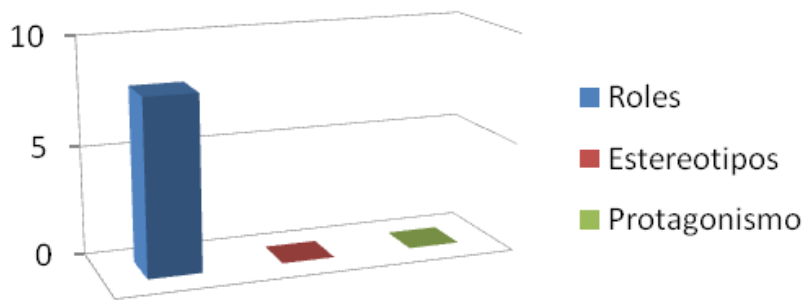


Gráfico: 4.12. Fuente; elaboración propia.

Podemos observar la gran diferencia cuantitativa de situaciones de desigualdad en este manual, donde solamente aparecen 4 situaciones donde se muestran roles estereotipados, aunque hay que tener en cuenta lo comentado anteriormente ya que parcialmente estos roles quedan más que compensados por 8 situaciones de tono contrario, aunque tres de ellas se enmarcan dentro de la misma escena.

4.3 Uso del lenguaje.

Algo que caracteriza a todos los manuales analizados, es que no existe una gran cantidad de lenguaje escrito producido. Ello se debe a que se trata de manuales de ELE para niñas y niños en su primer nivel de aprendizaje. Es por ello que el indicador más importante analizado en este trabajo es el de la imagen. No obstante, como hemos descrito con anterioridad, el lenguaje escrito es de vital importancia en el aprendizaje de la lengua meta y por ello nuestro estudio lo tiene en consideración aunque su producción en los manuales no sea muy amplia y le damos la misma importancia que al estudio del código icónico.

A simple vista se puede observar que el manual con más producción escrita es el de Dfusión que va introduciendo textos escritos de forma progresiva a lo largo del método de una forma más generosa que en los otros dos manuales. Estos últimos tienen una producción lingüística inferior al libro de M.A. Palomino pero similar entre ellos, que también se va introduciendo en sus manuales de manera paulatina en función del progreso adquirido por los y las estudiantes.

4.3.2 Uno, dos tres... ¡ya!

Este método se caracteriza y se diferencia de los otros dos manuales estudiados en que prácticamente no hace uso del genérico masculino. Únicamente lo utiliza en dos ocasiones. La primera de ellas se encuentra en la página 15, en una instrucción secundaria donde se pide al alumnado que juegue con “su compañero”. Un segundo uso del masculino genérico (página 31) surge cuando un perro llamado Dodi, que aparece frecuente y activamente en el libro, habla de su familia y en la parte final de la explicación dice que tiene “cuatro amigos”, que son humanos, sobre la imagen de sus caras; estos “cuatro amigos” son dos niñas y dos niños. Estas son las únicas ocasiones detectadas de uso del masculino genérico. Como se verá a continuación existe una amplia diferencia respecto a este aspecto con los otros dos manuales cuya tendencia va en una línea claramente diferente.

Respecto al segundo aspecto analizado, el orden de prelación, hay que decir que este es el punto débil de este método puesto que este se produce en nueve ocasiones, un número mucho mayor que en el resto de manuales. Además no existe ni una sola situación donde el orden de prelación se produzca de forma inversa y aparezca el género femenino delante del masculino. Varios ejemplos de orden de prelación a favor del género masculino son: en la página 30 uno de los niños protagonistas habla de su familia y al enumerar a las personas que la componen siempre utiliza el masculino por delante del femenino: “*Mi padre se llama Antonio y mi madre Raquel. Mi abuelo se llama Pepe y mi abuela Laura. Tengo un hermano y una hermana*” y aun explicado de estos últimos comienza por el hermano; en la página siguiente, en la ya conocida descripción familiar de Dodi, este enumera a su familia nombrado primero a su abuelo, luego su abuela, su padre, su madre, sus hermanos y su hermana; en la página 32 un niño describe a su familia comenzando por su padre para luego seguir con su madre; por último, en la página 46, una de las protagonistas explica que vive con su padre y con su madre.

En cuanto a roles estereotipados en el lenguaje, no se ha podido detectar ninguno.

Solamente se ha detectado un uso de adjetivos estereotipados en función del sexo. Se trata de adjetivos de tipo físico que son usados por un niño para describir a su familia en la ya vista página 32. Para este niño, tanto su padre como el mimo, son altos mientras que su madre y hermana son bajas. Por otra parte, en las ocasiones en que el método explica las características físicas de las personas mediante el uso de adjetivos, se realiza por medio de imágenes de niños y niñas por parejas para poder explicar los dos géneros de los adjetivos.

4.3.2. A la una... A las dos, a las tres.

Este método presenta, a diferencia del anterior, un gran número de masculinos genéricos para mencionar a ambos sexos a la vez. Esta situación se repite un

total de 37 veces por lo que no transcribiremos la totalidad de estas pero si haremos una pequeña selección. Cerca de la mitad del uso de masculinos genéricos se producen en las instrucciones dadas al alumnado, estas se repiten hasta un total de 15 ocasiones. Algunas de estas instrucciones son: “juego con mis compañeros”, “cómo se llaman los habitantes de cada país”, “busco con mi profesor”, “¿qué se ha olvidado cada uno?”, “¿cómo celebran los niños el Carnaval?”, “pregunto a mis compañeros”.... De las 15 ocasiones de masculino genérico usados en las instrucciones, 9 son para interactuar con la persona o personas cercanas y se utiliza el término masculino genérico “compañero” o “compañeros”.

El uso más polémico del masculino genérico, se produce en las páginas 18 y 19 (anexo V y VI) cuando se habla de las nacionalidades. Se introducen gran número de ellas pero solo en género masculino. Se habla de brasileños, daneses, egipcios, griegos, japoneses, argentinos, portugueses, venezolanos, alemanes, turcos, uruguayos, ecuatorianos y suecos. No hay ninguna mención de las nacionalidades en femenino cosa que impide la producción de estos adjetivos en femenino. En un ejercicio siguiente se pide que se escriba el nombre de cuatro países y el nombre de sus habitantes. Con las herramientas ofrecidas los niños y niñas solo pueden hablar de la nacionalidad de los habitantes masculinos. En un último ejercicio existe la letra parcial de una canción que habla de países y nacionalidades; la tarea consiste en completar la canción después de escuchar la audición, la letra, ya pautada, solo hace referencia a adjetivos masculinos: “soy australiano, eres colombiano, francés, holandés, japonés, libanés...”, pero también “soy de Noruega, soy de Rumanía, soy de Luxemburgo...”. Al no disponer de la audición no hemos podido determinar si en la canción había voces femeninas y si estas correspondían con las frases que hablan de la nación y no de la nacionalidad. En todo caso y en ausencia del audio de la canción, tenemos que decir que el sexo femenino queda absolutamente olvidado e ignorado y no podemos encontrar una justificación plausible para su omisión.

En la página 28 hay un texto que describe una fiesta de Carnaval, en él aparecen varios masculinos genéricos: “Todos disfrazados dan una vuelta por el barrio, Los pequeños hacen los disfraces. Los mayores se ponen un disfraz”. Una alternativa para este texto sin cambiar el sentido y no caer en un uso del masculino de forma constante podría ser: “La gente disfrazada dan una vuelta por el barrio, las niñas y niños hacen disfraces, las personas mayores se ponen un disfraz”.

Respecto al orden de prelación, únicamente se han encontrado dos situaciones donde el orden comienza por el género masculino. La primera de ellas se encuentra en la página 8 donde se ofrece una “lista de niños y niñas de clase de español”. Más tarde en la descripción del actor Tobey Maguire se explica que “su padre es cocinero y su madre secretaria”. Hay que mencionar que también existe una situación donde el orden de prelación es favorable al género femenino, esta se produce en la página 11, en una de las instrucciones, donde se dice: “escribo los dos nombres de niña y de niño que me gustan más”.

A la una... a las dos, a las tres, es el único manual analizado donde se han encontrado roles estereotipados en el lenguaje utilizado. El primero de ellos está relacionado con los disfraces que ya vimos anteriormente cuando hablábamos de las imágenes de la página 33 del libro. En ella se enumeran diferentes disfraces y en ellos solo se da una alternativa, o masculino o femenino elegidos teniendo en cuenta el estereotipo masculino. Así se habla de disfraces de rey (poder), bombero (riesgo, valentía), vaquero (fortaleza, riesgo), pirata (agresividad, riesgo, ambición), buceador (riesgo, valentía), payaso (diversión). Hay otros dos nombres de disfraces que aunque siendo genéricos la imagen ofrecida es masculina: astronauta y cantante de rock. Los dos disfraces femeninos son la bailarina (languidez) y la pintora, que en el dibujo del maniquí, representa a un hombre.

Otro rol de tipo social lo podemos encontrar en la página 54, donde un niño y una niña hablan de sus preferencias sobre lo que prefieren hacer en una fiesta, el niño es partidario de jugar y la niña prefiere bailar, asociando así estas actividades con los sexos que las han escogido.

En este manual no se han detectado adjetivos estereotipados que afecten a los distintos personajes. Hay que decir que a excepción de los adjetivos referentes a nacionalidades, no hay ningún trato más de este aspecto gramatical, hecho que supone una diferencia respecto a los otros dos manuales, donde aparecen adjetivos calificativos para describir físicamente a las personas.

4.3.3. La pandilla.

El problema más importante que se encuentra en este manual, es con el uso del masculino genérico. A lo largo del libro se han detectado 43 usos de esta práctica y de estos, 39 se han dado en las instrucciones a los alumnos y las alumnas. Este es el manual donde más número de situaciones de este tipo aparecen.

En todos los casos referentes a las instrucciones, las situaciones tienen que ver con la interacción oral entre estudiantes o con el profesorado. En 37 ocasiones esta interacción ocurre con “el” o “los compañeros”, y en dos con “el profesor”. Probablemente esta situación se produce ya que, este manual, es el que, propone más interacción entre estudiantes. Las situaciones demandadas son diversas: “habla con tu compañero”, “deletrea a tu compañero”, “juega con tus compañeros”, “practica con tus compañeros” o “pregunta a tu compañero”.

Fuera de estas situaciones interactivas, el masculino genérico es muy poco recurrente y aparece exclusivamente en estas ocasiones mostradas a continuación: En la página 14, en un texto modelo para el alumnado, se pregunta por el número de hermanos que tienes. En esta misma página, aunque en otro texto, existe sin embargo, un masculino genérico que se matiza y se mitiga mediante la introducción de palabras explicativas: “tengo dos

hermanos: una chica y un chico”. En la página 22, un ratón pregunta a otro por el número de “hermanos” que tiene el primero.

Por lo que respecta al número de veces que aparece el orden de prelación del masculino frente al femenino es de cuatro ocasiones, pero este caso no es nada significativo puesto que el número de veces en que el orden de prelación femenino frente al masculino es sensiblemente superior. Así el orden de aparición de los distintos sexos cuando se requiere un listado no es nunca fijo con un predominio de uno de los dos sexos. De esta manera nos encontramos respuestas que dicen: “tengo doce hermanos y quince hermanas” o “tiene dos abuelas y dos abuelos”.

No se han detectado tampoco ni roles ni adjetivos estereotipados o sexistas en ningún modo. Respecto a las actividades realizadas por los protagonistas o explicadas por ellos, no se vislumbra ninguna actitud desigual entre sexos. Hay niñas que explican que les gusta montar en bicicleta, tocar la guitarra o jugar al ordenador, o textos relacionados con niños que bailan, hacen la cama o tocan el violín. Se trata de situaciones normales y actitudes normales que son capaces de hacer cualquier de los dos sexos sin distinción ni problema.

En la página 54, el ya conocido padre que está tendiendo la ropa, explica a su hija la tarea que está haciendo.

Los adjetivos utilizados son, como en el manual de Enclave-ELE, de tipo físico y cuando son explicados la referencia en imágenes es de ambos sexos para explicar mejor la duplicidad de géneros en los adjetivos. Pero en este manual también aparecen adjetivos sobre el temperamento y las cualidades y así podemos descubrir a niños alegres, cariñosos o vagos y niñas divertidas, inteligentes y estudiosas.

5. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar hay que señalar que **los resultados encontrados en los tres manuales no han sido homogéneos** y por tanto no es posible ofrecer una valoración colectiva. Los resultados deberán ofrecerse, por tanto, por manual.

Intentaremos, a continuación, dar respuesta a las preguntas planteadas en los objetivos de manera individual.

¿Es paritario, en función de la realidad social de nuestro país, el número de imágenes que representan tanto al sexo femenino como al masculino?

Por un lado en **Uno, dos tres... ¡ya!** existe una mayor presencia de personajes masculinos que femeninos que se hace más patente entre los personajes adultos que entre los infantiles. Así, los primeros, como hemos visto, tienen un diferencial, con la realidad reflejada por las estadísticas del INE, de 49,5 puntos. Por su parte los personajes infantiles femeninos tienen un diferencial de, tan solo, 4,7 puntos negativos. Estos datos reflejan que, mientras existe una concienciación en la representación paritaria en las representaciones de niñas y niños, que aunque no conseguida en su totalidad no debería considerarse discriminatoria, no se puede considerar de la misma manera en la representación de adultos, donde el diferencial negativo relega a la mujer a un papel secundario y subsidiario.

Podemos, entonces, concluir que, **Uno, dos tres... ¡ya!** no consigue una paridad de apariciones entre sexos, debido especialmente al “descuido” en el trato de las imágenes de personajes adultos que se suma a ese diferencial, no elevado pero si negativo, entre los personajes infantiles.

En un segundo lugar, en **A la una... A las dos, a las tres**, la diferencia entre personajes infantiles femeninos y masculinos, a favor de estos últimos, es mucho más elevada que el manual anterior. El diferencial negativo respecto a las tablas del INE entre niñas y niños es de 21,6 puntos negativos. Así, si mientras que, por un reflejo fiel de la realidad estadística, de cada 100 personajes infantiles 47 deberían de ser niñas, el resultado obtenido por este manual, las niñas solo representan un 40%. Con estas diferencias, las niñas, quedan relegadas a una presencia claramente inferior que las discrimina respecto a los niños.

Por lo que respecta a personajes adultos representados, los hombres, nuevamente obtienen una mayor representación icónica. Las mujeres tienen un diferencial negativo respecto a la realidad del INE situada en 36,1 puntos, cifra ligeramente inferior al manual anterior.

Podemos concluir que **A la una... A las dos, a las tres**, tampoco cumple la paridad presencial entre personajes masculinos y femeninos no evitando así la discriminación de las mujeres por el simple hecho de su representación.

En último lugar en **La Pandilla**, la situación se invierte absolutamente y la presencia femenina pasa a ocupar un protagonismo predominante en este manual. El diferencial presencia de las niñas pasa a tener un valor positivo, es decir, las niñas son representadas en una proporción mayor a lo que realmente representan en la realidad. Este diferencial se sitúa en 25,3 puntos que cuantitativamente es mayor que en el manual anterior pero en sentido contrario.

Por lo que respecta a los personajes adultos, la tendencia es la misma aunque el diferencial es menor. Este no alcanza los 10 puntos pero supone una diferencia substancial respecto a los otros manuales.

En conclusión, creemos que los autores de **La Pandilla** han trabajado de forma muy activa la presencia icónica femenina. Consideramos que, aunque la representación de ambos sexos no refleja, como en las anteriores la realidad poblacional del estado español, si puede considerarse que no es discriminatorio contra las mujeres y desempeña un papel que destaca la presencia femenina marcando un camino hacia la normalidad de la presencia de las mujeres y las niñas en los manuales de ELE.

Una vez contestada esta primera pregunta creemos necesario recomendar que tanto **A la una... A las dos, a las tres** como **Uno, dos tres... ¡ya!** deberían replantearse la producción de figuras humanas hasta conseguir, como mínimo, un paridad de aparición entre sexos. Una buena fórmula para conseguirlo es crear un grupo de personajes principales donde la presencia entre niños y niñas sea paritaria. De esta manera el cómputo total de apariciones debería de resultar igualmente paritario. Si se utilizan distintos grupos de personajes, debido a un número más elevado de ilustradores, la medida principal debería de ser la misma. Creemos necesario también que las editoriales deberían de prestar especial cuidado a este aspecto ya que los métodos destinados a un público infantil necesitan de esa atención especial y antes de la publicación definitiva es necesaria una revisión en este aspecto.

¿Cuáles son los roles con los que las imágenes identifican a ambos sexos, existe el mismo protagonismo entre personajes masculinos y femeninos?

En cuanto a roles y estereotipos en las imágenes, también hemos encontrado unos resultados heterogéneos que derivan del distinto cuidado de estos aspectos por parte de los editores.

En primer lugar **Uno, dos tres... ¡ya!** existen diferentes situaciones o escenas donde el protagonismo recae en el sexo masculino por encima del femenino. No podemos decir que exista una situación donde la situación de las niñas por lo que hace al protagonismo esté claramente por encima del que debería de ser. Pero si podemos afirmar que existe una tendencia en la cual, en escenas conjuntas de ambos sexos, sea el niño el que ocupa un plano principal. En este manual en concreto, el mayor protagonismo viene dado por la postura más bien, por el papel que se le da al niño, donde en diversas ocasiones –hasta 7- es este quien tiene la iniciativa o la actitud predominante del plano. Estas

situaciones carecerían de importancia si existiesen situaciones a la inversa, donde el protagonismo recayese en las niñas, pero esta situación aparece una sola vez en el libro.

Las situaciones en este manual donde aparecen estereotipos masculinos marcados, están bastante relacionados con las escenas donde hay mayor protagonismo masculino. En estas escenas los niños adquieren el estereotipo masculino relacionado con la mayor actividad e iniciativa en contraposición con el estereotipo de mayor pasividad de las niñas.

Los roles estereotipados que aparecen en este libro no son realmente muy abundantes. Dos de los tres detectados son de tipo familiar, donde se muestran modelos familiares tradicionales que evitan mostrar la diversidad familiar existente en nuestra sociedad. Se muestran incluso familias de un tipo ya más arcaico, donde hay presencia de ascendientes de segundo grado. En la sociedad actual, son pocas las familias en las que conviven tres generaciones y sin embargo se tiende a mostrar este modelo familiar como algo habitual. Probablemente para enseñar al alumnado el parentesco familiar, podrían buscarse otras fórmulas, aunque en el actual contexto de crisis este modelo podría llegar a tener más peso. Sin embargo no se muestran modelos alternativos en los que solo existe la presencia, en la casa familiar, de un solo progenitor ni se muestran modelos alternativos de padres y madres del mismo sexo.

También se tiende a otorgar papeles estereotipados a los distintos miembros de la familia, como el que ofrece este manual al presentar a una abuela como cocinera sin que se muestre ni una sola situación donde las tareas domésticas sean practicadas por ambos sexos. En cualquier caso esta es una única representación que creemos no marca una tendencia generalizada ya que es aislada.

En conclusión, creemos que **Uno, dos tres... ¡ya!** debería de prestar más atención en el aspecto del protagonismo en las escenas de sus ilustraciones ya que reducir ligeramente el protagonismo masculino y ampliar el femenino en cuanto a posición y comportamiento conllevaría a no tener indicios de desigualdad, ya que no se han observado otros tipos de mayor protagonismo de ninguno de los dos sexos en cuanto a plano ni tamaño. En cuanto a estereotipos, únicamente recurre al estereotipo masculino de mayor actividad o iniciativa, por lo que su rectificación debería de ser sencilla.

En segundo lugar, en **A la una... A las dos, a las tres** se han encontrado algunas situaciones en las que el protagonismo de las imágenes recae en los personajes masculinos. Estas son 6 situaciones distintas –una menos que en manual anterior- que muestran protagonismos de distintos tipos, desde el distinto tamaño de los personajes, situación de estos en distintos planos o posiciones o posturas que adquieren mayor protagonismo. No se han detectado situaciones de contrapeso en las que las niñas sean protagonistas. Como en el libro anterior, los autores e ilustradores deberían de prestar mayor atención a este aspecto.

Este manual presenta un número excesivamente grande de estereotipos masculinos y femeninos que no potencian la igualdad de sexos. Este método nos muestra a niños con mayor actividad, inteligencia, agresividad, ambición o competitividad, mientras que nos muestra a niñas más pasivas, curiosas o solidarias.

Estos estereotipos se trasladan luego a los roles sociales donde se muestran situaciones en las que los niños son más activos y deportivos y asumen situaciones de más riesgo y valentía aunque éste solo sea mediante el uso de disfraces.

A la una... A las dos, a las tres necesita, en nuestra opinión una amplia revisión en estos aspectos ya que, desgraciadamente, no podemos afirmar que se trate de un manual que no se deje influir y finalmente transmita estereotipos de tipo discriminatorio hacia el sexo femenino.

Por último **La Pandilla** es el manual que presenta menos tics sexistas en las imágenes. En primer lugar, no se detecta ninguna escena donde el protagonismo recaiga en uno u otro sexo. Tampoco se han detectado estereotipos en las imágenes. En cuanto a los roles solo destacamos un aspecto negativo en la presentación de los modelos familiares, que como en el caso de **Uno, dos tres... ¡ya!**, solo se presenta el modelo tradicional con la representación incluso de la tercera generación.

En las escenas en las que aparece el desarrollo de escenas domésticas, las actividades propias de la casa son desarrolladas indistintamente por hombres y mujeres y si existe alguna leve inclinación o en otro, creemos que no debe de tomarse en consideración, puesto que creemos que los autores de este manual han sido muy cuidadosos con este tema.

Por lo tanto, creemos que **La Pandilla**, cumple como método no sexista por lo que se refiere a las imágenes.

¿Es el lenguaje utilizado discriminatorio?

También en esta ocasión los resultados son diferentes para cada manual, por lo que las conclusiones difieren de uno a otro.

En primer lugar **Uno, dos tres... ¡ya!**, tiene un cuidado especial en el uso del masculino genérico para referirse a ambos sexos, es una práctica que utiliza en muy escasas ocasiones. Sin embargo, no existe el mismo cuidado en el orden de prelación cuando se nombran los dos sexos, convirtiéndose en el manual que más veces comienza la enumeración por el género masculino.

En cuanto a roles y uso de adjetivos estereotipados, tenemos que decir que no existe ningún indicio de discriminación en el lenguaje.

De esta manera, podemos concluir que **Uno, dos tres... ¡ya!**, no utiliza un lenguaje discriminatorio, aunque debieran rectificar en el orden de prelación.

Consideramos que este no es un problema grave y que puede ser subsanado fácilmente.

A la una... A las dos, a las tres tiene su punto débil lingüístico en el uso del masculino genérico. Este recurso es utilizado en numerosas ocasiones pudiéndose buscar alternativas que ya hemos ido explicando a lo largo de este estudio. Consideramos muy grave el “olvido” del género femenino en los adjetivos de nacionalidad que ignora completamente a la mujer. Sin embargo, este manual no presenta problemas en el resto de aspectos analizados.

No se puede pasar por alto, en definitiva, el elevado número de referencias al masculino genérico y por lo tanto creemos que **A la una... A las dos, a las tres utiliza**, en este sentido un uso de lenguaje discriminatorio que debería ser subsanado.

Por último, **La Pandilla**, adolece del mismo problema lingüístico que **A la una... A las dos, a las tres**, ya que emplea, incluso en más ocasiones, el masculino genérico, dándose este casi de forma exclusiva, en las instrucciones. Tampoco presenta problemas en los otros aspectos, notándose que hacen gala de una concienciación en este aspecto.

Aquí tampoco podemos pasar por alto este persistente problema que favorece el olvido del sexo femenino. Creemos que el error se puede subsanar de una forma sencilla encontrando las alternativas más adecuadas.

¿Puede decirse que los materiales analizados son coeducativos?

A la vista de las conclusiones parciales, podemos afirmar que solo uno de los tres manuales, puede considerarse material coeducativo donde hay un respeto por la igualdad y la presencia femenina. Nos referimos al manual de Edalsa: **La Pandilla**. Este método de enseñanza de ELE tiene un especial cuidado tanto en el uso de las imágenes como en el lenguaje utilizado. Únicamente la utilización, en las instrucciones, de un continuo uso del masculino genérico, perjudica esta apreciación. Sin embargo creemos que en conjunto se trata de un libro de texto que cumple con casi todos los requisitos establecidos para ser considerado coeducativo.

No podemos decir lo mismo de los otros dos manuales. En primer lugar, **Uno, dos tres... ¡ya!** no respeta la proporción de representación entre sexos e incluyen distintos matices que no potencian la igualdad entre sexos. Hay que decir que encontramos actitudes positivas en este manual y aspectos que no son en absoluto negativos. Pero en conjunto, existen carencias y tics poco comprensibles que podrían haber sido subsanados con un poco más de atención. Creemos que en un futuro, si se toman ciertos aspectos en consideración, el manual de Enclave-ELE, puede mejorar substancialmente.

Por último El método de Difusión **A la una... A las dos, a las tres**, queda muy lejos de poder ser calificado como material coeducativo. El libro presenta numerosos ejemplos de lo que no debe ser una enseñanza no sexista. Este manual cae en numerosas ocasiones en el uso de estereotipos y situaciones

de preponderancia masculina dejando a la mujer, o a las niñas en este caso, en una situación de mayor invisibilidad.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo, sobre una realidad que nos afecta en calidad de docente y padre, nos ha llevado a investigar y analizar la coeducación en los libros de texto de enseñanza de español para niños extranjeros.

Para ello se ha analizado, por un lado, el código icónico en busca de desigualdades presenciales y de protagonismo entre niñas y niños y la presencia de roles y estereotipos; por otro, el código lingüístico para detectar el uso del masculino genérico, la prioridad en el orden de prelación de ambos sexos y el uso de estereotipos lingüísticos.

Este análisis ha permitido llegar a unas conclusiones para determinar si los materiales estudiados pueden ser considerados métodos coeducativos donde no existan discriminaciones ni desigualdades derivados del sexo.

Comparado con los análisis mencionados de los distintos trabajos que abordan el tema del sexismo en la enseñanza de ELE para adultos y jóvenes, en general hemos detectado, que existe una mayor concienciación por parte de las ediciones de materiales de enseñanza de ELE para niños y niñas. Pero esto, es posible, que solo sea, porque los métodos para adultos recrean más imágenes de personas adultas que es donde es más fácil dejarse llevar por estereotipos. También hay que señalar que el volumen y dificultad del lenguaje utilizado en los métodos para alumnado infantil es menor que en los métodos para personas mayores y por tanto, la probabilidad de uso de dejes y situaciones sexistas se reduce considerablemente.

Queremos, en este apartado, proponer una serie alternativas a los distintos tics sexistas detectados en estos manuales.

En primer lugar, respecto a las imágenes, una primera recomendación no muy dificultosa de seguir para erradicar la preponderancia de apariciones masculinas

Llama la atención que el manual mejor situado en este estudio es, también, el más antiguo. La edición de **La Pandilla** corresponde al año 2004, mientras que las ediciones de los demás son del 2005 y 2010. Probablemente podría esperarse una evolución en los manuales y una disminución de situaciones sexistas en ellos. Sin embargo, este estudio ha pretendido mostrar las huellas de sexismo que en ellos se encuentran, aunque solo en tres manuales.

Sería conveniente el estudio de otros manuales para determinar la existencia o no de una tendencia sexista clara.

No queremos cerrar este trabajo sin hacer una serie de propuestas para minimizar la presencia de tics sexistas en los manuales.

Respecto a las imágenes, un buen punto de partida es el de equilibrar la presencia femenina y masculina. Una solución sencilla para los ilustradores de

métodos para niñas y niños sería el de crear grupos de personajes paritarios. Hemos visto que en todos los manuales existe la presencia de grupos de chicos y chicas que van apareciendo a lo largo de los manuales como protagonistas principales. Hemos constatado que la composición del grupo condiciona el resultado final, así los que presentaban una mayor presencia de un sexo en concreto, ha sido ese sexo el que ha predominado finalmente.

Sería también deseable que, por parte de los ilustradores hubiese una toma de conciencia, para eliminar roles y estereotipos sexistas atribuyendo a ambos sexos características y comportamientos similares.

En cuanto al uso del lenguaje, consideramos que el mayor problema se ha detectado en el uso sistemático del masculino genérico. Anteriormente ya hemos visto algunas posibilidades para subsanar este problema como el uso del genérico para hablar del grupo, como por ejemplo “las personas” en lugar del “hombre”, “el alumnado” en lugar de “los alumnos” o el “profesorado” en lugar de “los profesores”. Otra alternativa es crear desdoblamientos en el artículo “las y los profesores” o en la totalidad “las profesoras y los profesores”. También es útil el uso de explicaciones “tengo tres hermanos, una chica y dos chicos”. En cuanto a las instrucciones son interesantes las alternativas que presentan algunos de los materiales utilizados. Por ejemplo el uso de la primera persona no nombrando a la persona de al lado para interactuar: “escucho y escribo sus nombres”, “pregunto a quién le gusta”, “me pongo la careta y juego a presentarme en español”. También se puede hacer uso del imperativo para dar instrucciones: “¡A jugar!”. Si se quiere dar una instrucción más concreta se puede utilizar el imperativo “trabajad en grupo”, “hablad en parejas”.

Para estereotipos y roles en el lenguaje, nuevamente hemos de apelar a la conciencia de los autores y editores. Serían convenientes las revisiones previas a la publicación de todos estos aspectos.

En último término, sería deseable también que este estudio constituya una llamada de atención sobre la existencia del sexismo en los materiales y una guía para futuros análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonos, E. y N. Sans. (2004): *Gente joven I*. Barcelona. Difusión.
- Alcoba, S., Gómez Asencio, J. y Borrego Nieto, J. (2001). *Es español 3. Nivel avanzado*. Madrid. Espasa Calpe.
- Angulo, M.E. (2010): *La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes*. Jaén. Universidad de Jaén. Memoria de máster de formación de español lengua extranjera.
- Arbonés, C. et al. (2003): *Así me gusta I*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Argibay, M. et. al. (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao: UPV/EHU-Hegoa.
- Arnold, J. et al. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Colección ambridge de didáctica de lenguas*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?". *Revista de Investigación Educativa*, nº 20, 7-36
- Barrallo, N. y M. Gómez (2009). *La explotación de una imagen en la clase de E/LE (En línea) Red ELE nº16*. Documento disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388 (Consulta: Julio 2011).
- Belzunegui, A. et al. (2008) *Mestres, escoles i igualtat entre gèneres*. Tarragona: Arola editors.
- Barceló, L. (2006): *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Memoria de máster de formación de profesores de ELE.
- Besalú, X. 2002. *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis D.L.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco García, N. (2000b). "Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto". M.A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó editorial. 119-147.

Blanco, A. et. al. (2001). *Sueña 4: Libro del alumno: Nivel superior*. Madrid. Anaya.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la educación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó editorial.

Borobio, V. (2004): *Nuevo ELE inicial I*. Madrid.SM.

Brullet C. y M. Subirats (1990): *La Coeducación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

Calero, M.A. (1999) *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea Ediciones.

Castro, C. (2000) *La Igualdad de Oportunidades y la participación social de las jóvenes*. (En línea) CJE, Documento disponible en: [http://www.cje.org/C13/Cat%C3%A1logo/Document%20Library/Publicaciones\(cat%C3%A1logo\)/laigualdaddeoportunidadesylaparticipacionsocialdelasmujeres.pdf](http://www.cje.org/C13/Cat%C3%A1logo/Document%20Library/Publicaciones(cat%C3%A1logo)/laigualdaddeoportunidadesylaparticipacionsocialdelasmujeres.pdf) (Consulta: septiembre 2011)

Castro F. et al. (1991): *Ven 2: Libro del alumno* Madrid: Edelsa grupo Didascalía, S.A.

— (2004): *Nuevo Ven 2: Libro del alumno* Madrid: Edelsa grupo Didascalía, S.A.

Cerezal, L. y C.Jimenez. (1990). “La discriminación genérica en textos de inglés y francés en E.G.B”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 8. 87-98

Cerezal, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares.

Cerrolaza, M. Et. Al. (2002). *Planet@ 4 : E/LE. Libro del alumno*. Madrid. Edelsa.

— (2003). *Planet@ 3: E/LE. Libro del alumno*. Madrid. Edelsa.

Chamorro, M. D. et. al. G. (2005). *Abanico*. Barcelona. Difusión.

Cobo, R (Ed.) (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Coronado, M. L. et. al. (2003). *A fondo: Curso español lengua extranjera. Nivel avanzado*. Alcobendas (Madrid). Sociedad General Española de Librería.

Codina, P et al. (coord). (1994) *Educació no sexista. Experiències educatives*. Barcelona: Graó editorial.

Espín, J.V. y M.L. Rodríguez (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

Galiano, I. (1991): “*Las mujeres en los manuales de español para extranjeros*”. Centro virtual Cervantes. Málaga: ASELE. Actas III. El español como lengua extranjera.de la teoría al aula. (En línea), Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0117.pdf (Consulta: noviembre 2011).

García Meseguer, A. ¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical. Colección Papeles de Comunicación, nº 4. Barcelona: Paidós

Garreta, N., y P. Careaga, (1987), *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, Serie Estudios, nº 14, Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura). 87-98.

Garreta, N. y P. Careaga (1985) *El sexismo en el material escolar: Los libros de texto actuales*. Primeras jornadas Mujer y Educación. Serie Documentos 3. Ministerio de Cultura. Madrid. Instituto de la mujer. 13-19.

González, T. (2010) “*Mujeres, educación y democracia*”. Revista de educación nº 351. Madrid. Ministerio de Educación. 337-359.

González, V. et. al. (2003). *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*. Madrid. Cambridge University Press.

Guerra M. I. (1996). “*La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO*”. *Iber*, 7, 15-23.

Guerrero, S. (2002): “*Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en ELE*”. Centro virtual Cervantes. Madrid: ASELE. Actas XIII. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad (En línea), Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0393.pdf (Consulta: noviembre 2011).

Heras, P. (1987) “*El papel de la mujer en la enseñanza y los libros de texto en Catalunya*” Moreno, A et al. *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid: Instituto de la Mujer, 41-50

Hortelano, M^a L. y E. González (2004) [2008] *La pandilla*. Madrid: Edelsa.

Lledó, E. y M. Otero, (1992). “*El sexismo en la lengua y en la literatura*”. Moreno, M (Ed.), *Del silencio a la palabra: Coeducación y reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer. 51-89.

Lomas, C. (2002) “*El sexismo en los libros de texto*”. González, A. y C. Lomas (coor.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó editorial.

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Madrid: Paidós

López, A. (1992), *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*, *Colectivo Escuela no sexista de Murcia*, Murcia: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia,

López, I. et. al. (2003). *Mañana 3. Libro del profesor*. Madrid. Anaya.
— (2003). *Mañana 4. Libro del profesor*. Madrid. Anaya.

Luengo, M^a R. y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto*. Badajoz: Instituto de la Mujer. Junta de Extremadura.

Marcos De La Losa, M. y Ojeda, M. R. (2000). *Punto final: Curso superior ELE* Madrid. Edelsa.

Martín Peris, E. et . al. (2001). *Gente 3*. Barcelona. Difusión.

Michel, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona. La Sal- UNESCO.

Michel, A. (2001). “*Los Estereotipos Sexistas en la Escuela y en los Manuales Escolares*”. *Educere. Revista venezolana de educación*. Mérida. N^o 12. 67-77

Moreno García, C. Et. Al. (2004). *Avance intermedio-avanzado*. Madrid. SGEL.

Moreno García, C. y Tuts, M. (1991). *Curso de perfeccionamiento: Hablar, escribir y pensar en español*. Alcobendas (Madrid). Sociedad General Española de Librería.

Moreno, E. (2000). “*La transmisión de modelos sexistas en la escuela*”. M. A. Santos Guerra, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó editorial. 11-32.

Palomino, M.A. (2010). *Uno, dos, tres... ¡Ya!* Madrid: En Clave-ELE.

Pallejero, L. y B. Torres (2011) “*La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria*” *Revista de educación* n^o 354. Madrid. Ministerio de Educación. 399-427.

Rodes, I. y M. E. Simón, (1992): “*Una ocasión singular: el aprendizaje de otra lengua*”, Moreno, M (coord.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. 348-357.

Rodríguez, R. (1998):” *La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares de España*”. : *Escuela Abierta*, n. 1, 257-265.

Ruiz, L. y C. Vallejo (1999): “*¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?*” *Revista Complutense de Educación*. Madrid: Vol. 10, n^o 2. 125-145.

Robles, M.G (2005): *La mujer en los manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: mujeres comunes, mujeres insignes, mujeres sin más*.

Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Memoria de máster de enseñanza de español como segunda lengua.

Russo, M. y M. Vázquez (2005) [Nov. 2010]. *A la una... A las dos, a las tres*. Barcelona: Difusión.

Sánchez A. y A. Iglesias (2008). "*Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción*". A: R. Cobo (coord.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata. 123-150.

Subirats, M. (coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Barcelona: Ministerio de Asuntos Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

Subirats, M. (2009) "*La escuela mixta ¿garantía de coeducación?*". CEE Participación Educativa. Madrid nº 11. 94-97.

Sunderland, J. (1994). Introduction to Quadrant II. J. Sunderland (ed.) *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. New York: Prentice Hall

Tobías y Rey (2011) "*Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física*" Revista de educación nº 354. Madrid. Ministerio de Educación. 293-322.

Tomé, A. (2002) "*Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa*". González, A. y C. Lomas (coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó editorial.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. LODE. Boletín oficial del Estado núm.: 159, 4 julio 1985. P. 21015.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE. Boletín oficial del Estado núm.: 238, 24 noviembre 1990. P. 28927.

Bibliografía sobre legislación.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín oficial del Estado núm.: 313, 29 diciembre 2004. P. 42166.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE. Boletín oficial del Estado núm.: 106, 4 mayo 2006. P. 17158.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. Boletín oficial del Estado núm.: 71, 23 marzo 2007. P. 12611.

ANEXOS

Anexo I

Tabla de recogida de datos del código icónico.

Nombre del manual				
Capítulo				
Página	Protagonismo		Estereotipo	Rol
	PL-T-PO	Descripción		

Anexo II

Tabla de recogida de datos del código lingüístico.

Nombre del manual				
Página	Masculino genérico	Orden de prelación	Roles estereotipados	Adjetivos estereotipados

Anexo III



Situación de protagonismo masculino. Un niño acapara la atención y el protagonismo respecto al resto. La aparición del profesoro no le resta protagonismo entre el alumnado. Palomino, 2010: 7.




Anexo IV

Imagen estereotipada donde un niño aparece en escena en una actitud activa y deportiva mientras le espera una niña en una actitud relajada y bucólica reforzada por la vestimenta de la niña y una segunda imagen de ella aun más relajada y pasiva. Fuente: Palomino. 2010: 13



7    Busco cómo se llaman los habitantes de cada país.



- brasileños
- daneses
- egipcios
- griegos
- japoneses
- argentinos
- portugueses
- venezolanos
- alemanes
- turcos
- uruguayos
- ecuatorianos
- suecos




8    Pienso en cuatro países y escribo el nombre de sus habitantes.

.....

.....

.....

.....

9    Hago un mapamundi para el aula con el nombre de la capital y de los habitantes de cada país.

Página 19 con la letra de la canción donde, aparentemente, solo intervienen niños puesto que no hay ninguna forma en femenino ya que no ha sido explicada. Russo y Vázquez, 2005:19.

10

123

✍️

😊😊

Pongo cada letra en su sitio y completo el texto de la canción.

EL RAP DE LAS LETRAS

Así se llama.

Y así se escribe.

A, A, yo soy australiano
 Be, B yo soy de Brasil
 Ce, ¿tú eres colombiano?
 Che, soy chino, soy chino

De, soy de Dinamarca
 E, y yo soy de Egipto
 Efe, tú eres francés
 Ge, soy griego, soy griego

EL RAP QUE NOS GUSTA ES ASÍ
 EL RAP DE LAS LETRAS ES ASÍ

Hache, yo soy holandés
 I, y yo soy inglés
 Jota, ¿tú eres japonés?
 Ca, pues yo, kuwaití

Ele, yo soy libanés
 Elle, ¿tú cómo te llamas?
 Eme, yo soy marroquí
 Ene, y yo soy de Noruega.

EL RAP QUE NOS GUSTA...

Eñe, yo soy español
 O, ¿cruzamos el océano?
 Pe, yo soy paraguayo
 Cu, ¡pues yo soy de Quito!

Erre, soy de Rumanía
 Ese, yo sueco, yo sueco
 Te, turco, de Turquía
 U, yo soy uruguayo.

EL RAP QUE NOS GUSTA...

Uve, soy de Venezuela
 Uve doble, yo de Washington
 Equis, soy de Luxemburgo
 I griega, yo de Yucatán
 Zeta, de Nueva Zelanda

EL RAP QUE NOS GUSTA...

12

✍️

✍️

😊😊