



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL.

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**“COEDUCACIÓN Y MATERIALES EDUCATIVOS:
ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO”**

CURSO 2024/2025

PRESENTADO POR IRENE PÉREZ RAPADO
PARA OPTAR AL GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS
POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

TUTELADO POR ANA ISABEL ALARIO TRIGUEROS.

AGRADECIMIENTOS

Deseo dedicar este trabajo a mi abuela, por haber sido la primera en decirme: “Tesoro, ¿quieres ser princesa porque te lo dicen los cuentos o porque es lo que tú eliges?” o “¿Por qué te extraña tanto que Mónica sea ingeniera? Cuando oíste que Gonzalo lo es no te extrañó. Mónica lo hace igual de bien o mejor”. Se podría decir que fue mi primera maestra en igualdad, sin ningún marco teórico ni palabras complejas.

También me gustaría hacer una mención especial a mi tutora, por su paciencia y dedicación a lo largo del proceso. Su compromiso y orientaciones han sido fundamentales para dar forma a este trabajo. Gracias por confiar en mi capacidad para elaborar esta investigación.

1. RESUMEN

Este trabajo analiza cómo los materiales educativos pueden reforzar estereotipos de género tradicionales de forma implícita, actuando como currículo oculto en la interiorización de normas sociales y referentes profesionales que condicionan la identidad del alumnado y sus decisiones. El objetivo es identificar desigualdades de género, tanto simbólicas como lingüísticas, presentes en los libros de texto, y ofrecer pautas para su detección y corrección. Se han examinado seis libros de texto de inglés correspondientes a diferentes cursos de Educación Primaria, pertenecientes a tres editoriales diferentes.

A nivel simbólico, se observa balance en personajes y oficios representados, aunque persisten desequilibrios en la distribución de roles y espacios. A nivel lingüístico, predomina el uso de términos neutros, aunque persisten algunos con connotaciones sexistas, y no se recurre a formas inclusivas disponibles. Se concluye que la mirada crítica del profesorado ante los materiales educativos, junto con la incorporación de referentes diversos y el lenguaje inclusivo, supondría una representación más igualitaria, cercana a la verdadera coeducación.

PALABRAS CLAVE:

Coeducación, roles de género, lenguaje inclusivo, currículo oculto, libros de texto.

ABSTRACT

This work analyzes how educational materials can implicitly reinforce traditional gender stereotypes, acting as a hidden curriculum in the internalization of social rules and professional references that influence students' identities and their decisions. The goal is to identify gender inequalities, both symbolic and linguistic, in textbooks, and to provide guidelines for their detection and correction. Six English textbooks from different primary education courses, belonging to three different publishers, have been examined.

Symbolically, there is a balance in the characters and professions represented, although imbalances in the distribution of roles and spaces persist. Linguistically, the use of neutral terms predominates, although some with sexist connotations persist, and inclusive forms available are not used. It is concluded that the critical perspective of teachers towards educational materials, along with the incorporation of diverse models and inclusive language, would represent a more equal representation, close to true coeducation.

KEY WORDS:

Coeducation, gender roles, inclusive language, hidden curriculum, textbooks.

ÍNDICE

1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. MARCO TEÓRICO.	8
4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA CON RESPECTO A LAS MUJERES Y EL SISTEMA EDUCATIVO	8
4.2. SITUACIÓN ACTUAL.	9
4.2.1. Currículum oculto: enseñanzas implícitas	9
4.2.2. Invisibilización	10
4.2.3. Transformación: mirada violeta	11
4.2.4. Respuesta a los argumentos a favor de la escuela segregada	11
5.3. LENGUAJE	12
5.3.1. Lenguaje inclusivo	12
5.3.2. Género gramatical en la lengua inglesa	13
6.4. LEGISLACIÓN	19
7. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO	21
7.1. SIMBOLOGÍA	21
7.1.1. Actividades	21
7.1.2. Profesiones	25
7.2. LENGUAJE	29
8. RECOMENDACIONES	32
9. CONCLUSIONES.	33
10. BIBLIOGRAFÍA	35

2. INTRODUCCIÓN

La educación no se limita a la transmisión de conocimientos, aunque en muchas ocasiones el libro de texto es el protagonista del aprendizaje. Más allá de su función curricular explícita, actúa como modelos silenciosos de expectativas sociales que el alumnado interioriza inconscientemente a través del llamado currículo oculto.

Pese a los avances legislativos y sociales en materia de igualdad, los estereotipos y roles de género continúan presentes en las aulas de manera sutil e inadvertida. El alumnado interioriza aquello que ve y oye en el colegio, a través del denominado currículum oculto, condicionando su percepción del mundo, de los demás y de sí mismos. Este fenómeno es especialmente visible en los recursos didácticos, cuya estructura simbólica y lingüística puede perpetuar aquello que condiciona las expectativas, aspiraciones y comportamientos del alumnado.

La presente investigación se enmarca en la línea de estudios sobre coeducación, con la intención de aportar una mirada crítica y transformadora al uso de materiales curriculares en el área de lengua extranjera, que, por sus características lingüísticas menos marcadas en género gramatical, representa un campo especialmente interesante para el análisis de la representación de género. Además, se plantea la necesidad de ofrecer propuestas y estrategias que favorezcan una representación más equitativa, reconociendo el papel que el profesorado puede desempeñar para detectar estos sesgos y actuar en consecuencia.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema surge de una inquietud personal a raíz de mi experiencia en el periodo de prácticas, donde observé cómo los libros de texto transmiten una determinada visión del mundo.

A nivel social, la desigualdad de género continúa siendo un problema estructural. Aunque las leyes apuestan por la igualdad, en la práctica siguen reproduciéndose modelos tradicionales que asignan roles diferenciados a cada género. Ello se manifiesta sutilmente a través del denominado currículo oculto. Por ello, la revisión crítica de los materiales escolares representa un campo de estudio relevante dentro de la investigación educativa y se convierte en una estrategia para combatir estos aprendizajes implícitos.

Dentro del currículo oculto al que nos referimos, el campo lingüístico es importante de analizar, en nuestro caso, el inglés ofrece un enfoque especialmente interesante debido a su menor carga de género gramatical en comparación con el español, que permite observar con claridad la reproducción o transformación de estructuras sexistas, considerando que posee una carga ideológica.

Desde una perspectiva profesional, este trabajo se conecta directamente con mi formación docente, al proporcionar pautas para identificar los mensajes implícitos de los recursos educativos. Así pues, este TFG puede suponer una aportación útil para otros profesionales de la educación, ya que ofrece un modelo de análisis concreto y replicable, junto con propuestas prácticas aplicables en el aula.

OBJETIVOS

El objetivo general es reflexionar sobre el papel del currículo oculto en la transmisión de roles de género a través de los materiales didácticos.

Desglosemos esto en objetivos específicos:

- Identificar la presencia de estereotipos de género en las ilustraciones, actividades y oficios representados en los libros de texto seleccionados.
- Examinar el uso del lenguaje en relación con las profesiones, atendiendo a aspectos como el empleo de términos neutros, masculino genéricos, pertenecientes a un par tradicional, con género explicitado o con sufijo masculino.
- Valorar el impacto que estas representaciones pueden tener en la construcción de la identidad del alumnado y en sus expectativas académicas y profesionales.
- Proponer pautas y recomendaciones dirigidas al profesorado para la detección, análisis y corrección de sesgos de género en los libros de texto de inglés.

4. MARCO TEÓRICO.

4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA CON RESPECTO A LAS MUJERES Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Para comprender la situación actual con respecto a las desigualdades de género en el ámbito educativo, debemos hacer un recorrido histórico de la evolución de la entrada de las mujeres en el sistema educativo:

Durante los siglos XVI a XVIII, bajo el Antiguo Régimen, la educación estaba fuertemente influida por la religión, que determinaba la crianza, ofreciendo roles diferenciados en función del sexo. Las niñas eran preparadas para el ámbito doméstico, reforzando su papel como madres y esposas.

Durante el siglo XIX, las mujeres y las clases populares quedaron excluidas del sistema educativo. Existían escasas escuelas femeninas, que ofrecían una enseñanza centrada en tareas del hogar (Alario Trigueros y Ballarín, 1999). La Constitución de 1812 y leyes como la de Instrucción Primaria (1838) o la Ley Moyano (1857) mantenían la segregación por sexos y el currículo diferenciado. Solo en zonas rurales, por falta de medios, se compartían centros. Algunas corrientes pedagógicas, como la Escuela Nueva, empezaron a defender la enseñanza mixta. En este contexto, destaca la figura de Emilia Pardo Bazán, que defendió públicamente la coeducación en 1892 y fundó una institución educativa coeducativa y laica.

Sin embargo, a partir de 1910, las mujeres pudieron acceder a la universidad, pero en 1927 se produjo una vuelta atrás en la que se volvió a efectuar la separación por sexos en la educación secundaria. No fue hasta la Segunda República (1931-1939) cuando se legalizó la escuela mixta y se impulsaron reformas laicas. Con la llegada del franquismo, se reinstauró la segregación por sexos y los contenidos diferenciados, a través de la Ley de Educación Primaria (1945). La Sección Femenina, bajo la tutela de la Iglesia, se encargó de formar a las niñas en su rol de madres y esposas. En la transición democrática, la Ley General de Educación de 1970 volvió a integrar a las niñas en el sistema general, eliminando contenidos sexistas. En los años 80 y 90, las mujeres superaron a los hombres

en permanencia educativa y acceso a estudios superiores. La perspectiva de género en la legislación educativa fue incorporada por primera vez en la LOGSE (1990).

En la actualidad, estudios recientes (López Navajas, 2019) demuestran que la práctica coeducativa aún no está plenamente consolidada (persisten desigualdades en los libros de texto y en las dinámicas escolares). Esta herencia histórica nos ayuda a contextualizar el presente estudio y nos lleva a examinar cómo se manifiestan estas desigualdades en la actualidad.

4.2. SITUACIÓN ACTUAL.

A pesar del progreso legislativo y social que hemos visto, el sistema educativo actual continúa propagando formas sutiles de desigualdad de género, que no se suelen dar explícitamente. Por ello, debemos revisar nuestros hábitos, expectativas, gestos y comentarios cotidianos, porque el sexismo va más allá de normas o comportamientos visibles; es una forma de ver el mundo que se ha filtrado en nuestra manera de hablar, de relacionarnos y de pensar. Es decir, la discriminación ha cambiado de forma, pero no ha desaparecido.

Uno de los conceptos clave para entender esta reproducción de estereotipos en el ámbito educativo es el currículo oculto: un mecanismo poco visible pero muy influyente.

4.2.1. Currículum oculto: enseñanzas implícitas

El currículo oculto se refiere al conjunto de aprendizajes, valores, normas y actitudes que se transmiten en el contexto escolar de forma implícita, sin estar formalmente recogidos en los documentos oficiales (Apple, 1986; Jackson, 1968). Aunque estos aspectos no aparecen reflejados en los programas oficiales, ejercen una influencia directa de manera inconsciente en la manera en la que entienden el mundo, su lugar dentro del sistema educativo, la construcción de la identidad, la socialización y la interiorización de valores del alumnado, formando parte integral de la educación de las nuevas generaciones (Alario Trigueros y Ballarín, 1999).

Todo lo mencionado anteriormente se manifiesta a través de múltiples elementos cotidianos, como son el lenguaje empleado, la manera en que nos dirigimos a ellos y ellas, las dinámicas de trabajo grupales y la asignación de roles en ellas, la manera en que se

gestionan los conflictos, las expectativas proyectadas hacia unos y otras, cómo distribuimos la palabra y la atención, la distribución de tareas, los ejemplos o la forma en que valoramos el comportamiento y el rendimiento (Connell, 2005). Es decir, abarca todo lo que ocurre en el espacio educativo, lo que supone una carga ideológica difícil de detectar y modificar (Torres Santomé, 1994; Tomé González, 2022).

Si no se interviene de manera consciente, las ideas se interiorizan y se consolidan. De ahí la necesidad de ser conscientes del impacto del currículum oculto, que debemos identificar, para actuar sobre él.

Uno de los efectos más significativos del currículum oculto en este caso es la invisibilización de las mujeres en los contenidos académicos.

4.2.2. Invisibilización

Una de las formas más notorias del currículum oculto es la invisibilización de las mujeres en los contenidos: solo un 7% de los personajes que aparecen en los libros de texto son mujeres (López Navajas, 2019). No por una ausencia de aportaciones femeninas, sino a una invisibilización histórica consciente que ha excluido a las mujeres en todos los campos del saber, ofreciendo un conocimiento distorsionado que ha construido una memoria colectiva en la que el desarrollo de numerosos ámbitos del conocimiento es protagonizado por hombres (López Navajas, 2019).

Como consecuencia, la carencia de modelos les condiciona a descartar determinados caminos académicos y limitarse a sus “posibilidades de elección”, por no sentirse capaces, acatando lo que la sociedad les dice que pueden o no pueden llegar a ser. Si no se visibiliza a mujeres como protagonistas de avances o descubrimientos, es difícil que las niñas se proyecten en estos ámbitos, que se vean reflejadas en los modelos de éxito histórico, o que los niños vean natural que ellas también puedan ocuparlos, perpetuando desigualdades estructurales como el llamado “techo de cristal” y la concentración de un género u otro en carreras universitarias determinadas (López Navajas, 2019).

Un cambio en la mirada docente permitiría identificar estos sesgos ocultos. Para ello, Marina Subirats habla de la llamada “mirada violeta”.

4.2.3. Transformación: mirada violeta.

Como pudimos comprobar en el recorrido histórico, la igualdad no se obtiene con medidas legales. De la misma manera, la coeducación no se obtiene con la mera convivencia en el aula. No basta con tener buenas intenciones, hay que saber cómo transformarlas en acciones concretas, orientando el cambio conscientemente, sin un plan definido, no sirve de nada (Heredero de Pedro, 2019). Debemos identificar con claridad dónde nos encontramos en términos de derechos, oportunidades y roles de género, definir con precisión cuál es la meta, y trazar un camino realista hacia dónde queremos llegar (Subirats Martori, M., 2019). En base a ello, Subirats propone la mencionada “mirada violeta”:

La mirada violeta consiste en observar críticamente el entorno educativo, haciendo autocrítica a nuestra labor docente, para identificar las desigualdades que pasan desapercibidas y actuar en consecuencia, participando activamente en el cambio que buscamos (Subirats Martori, M., 2019). Se trata de cuestionar quién toma decisiones, a quién damos voz, cómo se presentan las relaciones de poder, cómo se distribuyen los espacios, quién lidera estos, qué figuras aparecen en los libros de texto, cómo hablamos a niñas y niños, qué ejemplos ponemos, cuáles son las dinámicas de participación, qué estereotipos reproducimos sin darnos cuenta, etc. (Subirats Martori, M., 2019).

En este sentido, surge también el debate sobre la escuela segregada, cuyas bases conviene revisar críticamente.

4.2.4. Respuesta a los argumentos a favor de la escuela segregada

A día de hoy, existen defensores de la escuela segregada, que ya no se respaldan en el ámbito religioso, sino en la biología. Argumentan que niños y niñas presentan diferencias neurológicas y de maduración innatas, debido a que cuentan con diferencias naturales en el cerebro desde el nacimiento (Subirats Martori, 2021), que implican diferentes ritmos de aprendizaje. Por ello, para obtener el mayor rendimiento académico posible, aboga por la implantación de métodos pedagógicos distintos, aunque con el mismo currículo (Subirats Martori, 2021).

Sin embargo, aunque las diferencias biológicas son reales, debemos recordar cuando el menor peso del cerebro femenino era un argumento para considerar al género femenino con menos capacidad intelectual (Subirats Martori, 2021).

Marina Subirats lo refuta en base a la omisión de estos argumentos del componente social. Considera que no podemos afirmar que algo se debe exclusivamente a la biología puesto que la socialización nos moldea desde el nacimiento. Las diferencias biológicas únicamente podrían observarse en una sociedad completamente igualitaria, pero no es el caso.

En relación con el componente social del que hablamos, el lenguaje tiene un papel importante.

5.3. LENGUAJE

La selección de determinadas estructuras léxicas también forma parte del currículo oculto del que hablábamos, porque el modo en el que nombramos (o no nombramos) importa. Veamos qué se está promoviendo a través del idioma y cómo puede influir.

5.3.1. Lenguaje inclusivo

“Lo que no se nombra, no existe” (Beauvoir, 1949).

Actualmente, uno de los mayores desafíos en este campo es el uso genérico del género gramatical masculino. Utilizar siempre formas masculinas, incluso en contextos mayoritariamente femeninos, reproduce la visión androcéntrica del mundo (Cameron, 2003). Las niñas aprenden, implícitamente, que no son las principales destinatarias de lo que se dice. Este tipo de aprendizaje marca un primer paso hacia la invisibilización en el lenguaje (Subirats Martori, 2021).

Si para referirse a un grupo mixto, utilizamos el femenino plural del mismo modo que se usa el masculino genérico, existe una reacción que demuestra que el lenguaje otorga o niega visibilidad (Subirats Martori, 2021).

La presencia femenina sólo es reconocida si se nombra al género femenino. Nombrar en femenino y masculino de manera explícita permite reconocer la presencia y valor de las mujeres en todos los ámbitos. Esto es lo que se llama lenguaje inclusivo.

Implementar un lenguaje inclusivo, que visibilice formas más equitativas de nombrar, implica un desafío que va más allá del plano gramatical: exige cuestionar costumbres

lingüísticas arraigadas o interpretaciones normativas de la lengua, y tomar conciencia del papel que el lenguaje juega en el currículo oculto y comprometerse con su transformación (Subirats Martori, 2001), puesto que el idioma no es sexista en sí mismo, sino que lo es el uso que se le da.

5.3.2. Género gramatical en la lengua inglesa

Concretemos cómo se manifiesta lo anterior en la lengua inglesa:

Contrariamente a las lenguas románicas, en las que el género presenta concordancia, en la lengua inglesa existen pocas distinciones por medio del género gramatical, ya que no se expresa mediante concordancia sistemática ni morfología regular. Aun así, esta aparente neutralidad no implica ausencia de sesgos (Cerezal Sierra, 1999). El sesgo puede manifestarse en el plano léxico y sociocultural, a través del uso de ciertos pronombres, sustantivos o estructuras:

No son marcados morfológicamente (*boy/girl*), teniendo en ocasiones términos genéricos duales (*child*). No se incorporan sufijos para determinar el género, tampoco es señalado por los determinantes, sino que se determina mediante los adjetivos posesivos y pronombres personales de tercera persona. Aunque sí existen algunos pronombres personales que determinan el género morfológicamente (*writer/writress*), así como abundantes pronombres personales de género dual (*student, friend, ...*) a los cuales añadimos una referencia del género (*male student/female student, boyfriend/girlfriend, ...*). Sin embargo, existen actividades, duales en origen, que necesitan anteponer *male* or *female/woman*, debido a la consideración social que los afecta (*woman engineer* frente a *engineer*, *male nurse* frente a *nurse*).

A Comprehensible Grammar of the English Language reconoce que varias palabras como *poetess* o *authoress* se están perdiendo, siendo reemplazadas por la forma dual (*poet, author*).

A Practical English Grammar evidencia que, cada vez más, se usa *person* en lugar de *man* o *woman*, como ocurre en *salesperson, spokesperson*, etc. (Cerezal Sierra, 1999).

Por todo ello, la lengua inglesa cuenta con una base lingüística mucho menos marcada por el predominio del género gramatical masculino que otras lenguas románicas (Cerezal Sierra, 1999).

Numerosos lingüistas y editoriales reprochan el uso de *he, him, his* y *himself* para referirse a ambos sexos, debido a que en la lengua inglesa no existe un pronombre específico para referirse a ambos sexos (*Longman Guide to English Usage*). El uso de “*he or she*” o “*s/he*” está ampliamente aceptado, pese a que dificulta la lectura, como ocurre con “*el/la*” o “*los/las*” en castellano. Es por ello que también está ampliamente extendido el uso de “*they*”. *An A-Z of English Grammar and Usage* y *Using English Grammar. Meaning and Form* se posicionan a favor del uso de “*her or his*” o “*her/his*” y por el plural “*they*” y “*their*”. (Cerezal Sierra, 1999).

En definitiva, el análisis del habla, tanto en español como en inglés, demuestra cómo las desigualdades de género permanecen presentes a través de determinados usos lingüísticos. No obstante, no se da de manera independiente, sino que está relacionado con el marco legislativo. Por ello, es importante examinar también qué dicta la legislación vigente y hasta qué punto da lugar a medidas efectivas para alcanzar la verdadera educación coeducativa.

5.3.3. La aparente neutralidad del masculino genérico en referencia a las profesiones ante la desaparición de las formas femeninas de los pares tradicionales marcados por el género.

Existen parejas de palabras que designan una misma profesión en base al género de la persona que la desempeña, mediante una forma masculina y una forma femenina. Estas parejas son denominadas pares tradicionales.

Actualmente, las formas femeninas de los pares tradicionales están en desuso, se usan únicamente las formas masculinas, de manera genérica, para englobar a cualquier persona que desempeñe esa profesión, con independencia de su género. Esta predominancia de términos gramaticalmente masculinos hace creer que estos son neutros, cuando no lo son (Cerezal Sierra, 1999).

Véase:

Forma masculina usada de forma genérica	Forma femenina en desuso
“Poet” (poeta)	“Poetess” (mujer poeta)
“Actor” (actor)	“Actress” (actriz)
“Author” (autor)	“Authoress” (autora)
“Sculptor” (escultor)	“Sculptress” (escultora)
“Host” (anfitrión)	“Hostess” (anfitriona)
“Comedian” (cómico)	“Comedienne” (cómica)
“Steward” (azafato)	“Stewardess” (azafata)
“Hero” (héroe)	“Heroine” (heroína)

5.3.4. Términos neutros en sustitución de pares tradicionales en referencia a las profesiones

Otros pares tradicionales no han visto su forma femenina en desuso, sino que las dos formas que conforman el par tradicional, la femenina y masculina, se han considerado obsoletas o anticuadas en la misma medida. Estos pares tradicionales han sido sustituidos por una forma neutra, que conforma una palabra nueva que designa una profesión englobando a ambos géneros (Cerezal Sierra, 1999).

Véase:

Pares tradicionales marcados por el género	Términos neutros por los que se sustituyen
“Steward / stewardess” (azafato/azafata)	“Flight attendant” (asistente de vuelo)
“Waiter / waitress” (camarero/camarera)	“Server” (camarero/a)
“Barman / barmaid” (tabernero/tabernera)	“Bartender” (tabernero/a)
“Headmaster / headmistress” (director/directora)	“Head teacher” (director/a)

5.3.5. La transformación de los sufijos masculinos hacia formas neutras en referencia a las profesiones

Tradicionalmente, existían numerosas profesiones reservadas para los hombres. Por ello, con un fin meramente descriptivo, estas profesiones se denominaban incluyendo el término “man” o “boy”, evidenciando esta realidad histórica. Actualmente, estas profesiones han dejado de estar reservadas para los hombres, de modo que dichos términos han quedado obsoletos (Cerezal Sierra, 1999).

Conforme la sociedad ha cambiado, el lenguaje también lo ha hecho, sustituyendo estos términos que ya no describen la realidad actual por unos neutros que impidan sesgos en estas profesiones al incluir ambos géneros.

Véase:

Términos con sufijo masculino	Término neutro (carente de sufijo masculino)
“Policeman” (hombre policía)	“Police officer” (policía)
“Fireman” (hombre bombero)	“Firefighter” (bombero o bombera)
“Mailman” (hombre cartero)	“Postal worker” (cartero o cartera)
“Businessman” (hombre de negocios)	“Business person” (persona de negocios)
“Spokesman” (hombre portavoz)	“Spokes person” (portavoz)
“Chairman” (hombre presidente)	“Chairperson/chair” (presidente o presidenta)
“Congressman” (hombre congresista)	“Congressperson” (persona congresista)
“Craftsman” (artesano)	“Craftsperson” (artesano o artesana)
“Watchman” (hombre vigilante)	“Security guard / watcher” (persona vigilante)
“Newsboy” (repartidor de periódicos)	“News deliverer” (repartidor/a de periódicos)
“Bellboy” (botones)	“Bellhop” o “porter” (persona botones)

5.3.6. Términos marcados por género en referencia a las profesiones

Para diferenciar quién desempeña el oficio, antiguamente se añadían los términos “male” (masculino) o “female” (femenino) a la denominación de dicho oficio, explicitando el género de la persona que desempeña la profesión. Actualmente, esto se encuentra en desuso y es considerado obsoleto, nombrando la profesión con independencia del género de la persona que la desempeña (Cerezal Sierra, 1999).

Solo se especifica en determinadas profesiones, donde la especificación indica que se trata de algo inusual, sugiriendo que el género explicitado no es común en esa profesión, como si no fuera el género esperado en ese oficio o que lo correspondiente sería que esa profesión la desempeñe el otro género.

Por ejemplo:

- “Male nurse” (enfermero).
- “Male model” (hombre modelo).
- “Male nanny” (niñero).
- “Female pilot” (piloto mujer).
- “Female engineer” (ingeniera).
- “Female soldier” (soldado mujer).

En base a que esto solo ocurre en profesiones determinadas (aquellas históricamente relacionadas con un género), considero que el género debería explicitarse, usando los términos “male” (masculino) o “female” (femenino), en la totalidad de profesiones, con el fin de evitar caer en estereotipos de género, demostrando así, a través del lenguaje, que ambos géneros son capaces de acceder y desempeñar la totalidad de profesiones, y que, por ello, se dan en la totalidad de estas. Ello supondría el destierro de un lenguaje sexista, dando paso a un lenguaje inclusivo, que reconocería la igualdad de oportunidades y capacidades.

5.3.7. Influencia del lenguaje en el ámbito profesional

Como ya sabemos, el lenguaje y la forma en la que hablamos no es neutral, tiene el poder de mantener o no estereotipos en el ámbito profesional. La presencia o carencia de sesgos lingüísticos como los mencionados, supone un impacto en la percepción profesional y en las oportunidades laborales.

Ello conlleva cierto poder en las determinaciones académicas de los niños y niñas, ya que la carencia de patrones lingüísticos inclusivos o la invisibilización de la participación de uno de los géneros supone una carencia de referentes, que acota el imaginario de los niños y niñas y sus expectativas de cara al futuro, condicionando sus decisiones. Prueba de ello es la actual existencia de carreras universitarias donde, claramente, predomina un género, perpetuando la existencia de “carreras de hombres” y “carreras de mujeres”.

Como sabemos, esto no es aleatorio. Ocurre a causa del condicionamiento social, producido por el entorno (familiar, escolar, mediático y de redes sociales), de la falta de referentes y de la forma en la que se representan las profesiones en diferentes ámbitos.

Así como las niñas están alejadas de determinadas carreras, los niños también, este no es un problema exclusivo de las niñas. Los niños cargan con estigmas sociales, producidos por las expectativas del entorno familiar, social, mediático y de las redes sociales, que responden al miedo de estos de ser percibido como “menos masculino” o “débil”, que puede llevarlos a optar por carreras más aceptadas socialmente para los hombres. Ello alimenta la continuidad de otros aspectos como la brecha salarial o la menor representación de mujeres en puestos directivos.

El impacto del lenguaje en las decisiones y aspiraciones de ambos géneros se demuestra en varios estudios que muestran cómo los anuncios de empleo que utilizan un término neutro, atraen más a ambos géneros, reduciendo sesgos en esa profesión.

6.4. LEGISLACIÓN

Examinemos con qué respaldo legislativo contamos. El marco que abarca la política coeducativa actual es la LOMLOE.

6.4.1. LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre)

La actual ley educativa en vigor refuerza los principios de igualdad y no discriminación que ya encontrábamos en legislaciones anteriores, desarrollándolos con más concreción, incorporando en todo el currículo de forma explícita y transversal una perspectiva de género que no solo busca eliminar estereotipos sexistas, sino también fomentar relaciones igualitarias desde las primeras etapas del sistema educativo (García Luque, 2013).

Ya en el Preámbulo se establece como uno de los fines del sistema educativo garantizar la igualdad de oportunidades y la eliminación de estereotipos. Se complementa con el artículo 1, que recoge como principios del sistema educativo la igualdad de derechos, oportunidades y trato, la no discriminación y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. El artículo 121, por otra parte, exige que los Proyectos Educativos de los centros incorporen un Plan de Igualdad, con medidas concretas que prevengan cualquier forma de exclusión o discriminación de género (García Luque, 2013).

6.4.2. Incoherencias de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre)

Sin embargo, existe cierta distancia entre lo que dicta la normativa y lo que ocurre realmente, a causa de la ausencia de concreción.

Tal y como señala García Luque, por un lado, la ley obliga a los centros a poner en práctica las medidas anteriormente mencionadas e incluirlas en sus documentos oficiales, pero no ofrece pautas para ello, lo que se traduce en incertidumbre y oraciones banales en sus documentos. De la misma manera, obliga a la inspección educativa a supervisar dichas prácticas junto con los materiales escolares, pero no ofrece protocolos específicos para ello ni criterios en base a los cuales evaluar, provocando que la supervisión sea escasa. Por otro lado, la ley aconseja la formación del profesorado, pero esta se ofrece de manera optativa, por lo que muchos docentes no la reciben.

Siguiendo a García Luque, además, encontramos un lenguaje contrario al lenguaje inclusivo del que hablábamos anteriormente, siendo la ley incoherente con su propia

redacción: Al referirse a la totalidad del alumnado, lo hace en masculino genérico (alumnos); al referirse a la totalidad del profesorado, lo hace en masculino (profesores) o en masculino genérico (profesorado), cuando, según el Ministerio de Educación, la Educación Primaria sigue siendo una carrera monopolizada por las mujeres; y al referirse a los tutores/as legales, lo hace en masculino (tutores) (García Luque, 2013).

7. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tras el estudio realizado en el marco teórico expuesto anteriormente, se ha estimado oportuno la realización del análisis del contenido de seis libros de texto de inglés de Educación Primaria. De cada uno de estos, se ha seleccionado, aleatoriamente, dos unidades para su estudio.

La muestra está compuesta por dos libros de texto de la editorial *Cambridge*, dos libros de texto de la editorial *Oxford*, y dos libros de texto de la editorial *Pearson*.

Compararemos dichas editoriales.

El análisis, estructurado en dos bloques diferenciados, aborda, en una primera parte, los elementos simbólicos presentes en las ilustraciones, especialmente los referidos a las actividades y profesiones que se desarrollan, y, en una segunda parte, el uso del lenguaje en referencia a las profesiones, todo ello en relación con perspectiva de género.

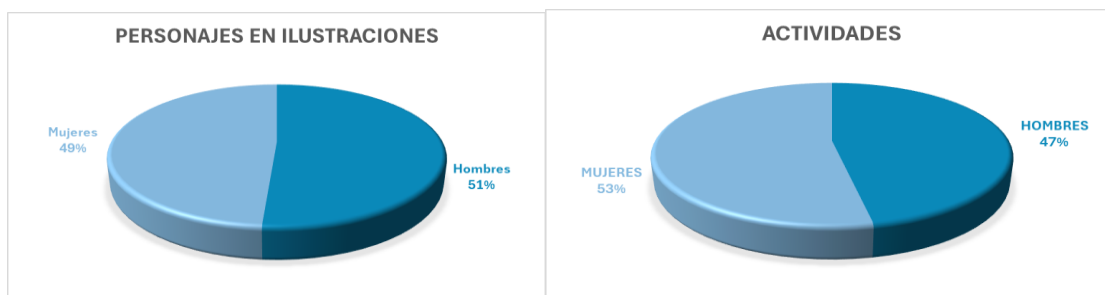
7.1. SIMBOLOGÍA

7.1.1. Actividades

Empecemos por hablar del protagonismo de ambos géneros en las ilustraciones y en las actividades que en ellas se desarrollan:

En las ilustraciones, aparecen un total de 471 personajes, 241 son hombres y 230 son mujeres, siendo un 51'16% hombres y un 48'83% mujeres. Estamos ante un equilibrio numérico.

De los 241 personajes masculinos que aparecen, 61 de ellos están desarrollando alguna actividad; y de los 230 personajes femeninos que aparecen, 69 están desarrollando alguna actividad. Eso hace un total de 131 ocasiones en las que se representan actividades. De ellas, un 46'56% son desarrolladas por hombres y un 52'67% por mujeres. Encontramos balance en las cifras.



Pasemos a concretar de qué actividades se tratan.

Sobre esto recae un gran peso, puesto que quién se representa desarrollando determinadas actividades, supone la existencia o carencia de referentes, que transmiten lo que se espera del alumnado en función de su género, como parte del mencionado currículo oculto. Como consecuencia, sus aspiraciones y decisiones académicas se ven condicionadas. Prueba de ello es la persistencia de las carreras universitarias donde claramente predomina uno de los géneros.

Por otro lado, la localización de dichas actividades también es influyente en las expectativas que se crean en el alumnado en función de su género. Más concretamente, su localización en el ámbito público (fuera de casa) o en el ámbito privado o doméstico (dentro de casa). Esto presencia cierta relevancia debido a la asociación histórica del ámbito doméstico con las mujeres, al ser las encargadas de las tareas domésticas, dejando el ámbito público para los hombres, que trabajaban fuera de casa. A día de hoy, aún encontramos restos de estas asociaciones, que pueden consolidadas en el alumnado implícitamente, formando parte también del currículo oculto.

Con el fin de detectar la presencia o ausencia de referentes y de asociaciones tradicionales, se ha hecho un recuento de las diferentes actividades que tienen lugar en los libros de texto analizados, divididas en función de la frecuencia con la que son desarrolladas por un género u otro, de su pertenencia al ámbito público o privado (doméstico) y de la editorial de la que se trate.

Los datos recogidos se muestran en la siguiente tabla:

	AMBOS GÉNEROS EN LA MISMA PROPORCIÓN		ÚNICAMENTE POR HOMBRES		PREDOMINANCIA MASCULINA		ÚNICAMENTE POR MUJERES		PREDOMINANCIA FEMENINA	
ÁMBITO	PÚB.	PRIV.	PÚB.	PRIV.	PÚB.	PRIV.	PÚB.	PRIV.	PÚB.	PRIV.
CAMBRIDGE	Actividades deportivas	Leer Ver la televisión	Ayudar a otros			Cocinar	Curar heridos Avistar aves		Actividades musicales Actividades intelectuales	
OXFORD	Actividades deportivas				Actividades musicales Actividades intelectuales		Conducir	Jugar a videojuegos		Leer Cocinar
PEARSON	Vender Jugar	Preparar el equipaje Hablar por teléfono	Ayudar a otros Regar Cargar bolsas pesadas Hacer un regalo Pintar Comprar		Actividades musicales Limpiar		Fotografiar Pasear al perro	Comer	Actividades deportivas	Leer

VALORACIÓN

Los presentes datos dejan de manifiesto cómo las representaciones visuales en materiales escolares pueden ser un espejo de las desigualdades de género existentes actualmente, o pueden ser una herramienta que favorece la equidad. Pasemos a analizarlos:

Con respecto a las actividades representadas por ambos géneros, destacan, por parte de *Cambridge* y *Oxford*, por haber sido representadas en la misma proporción por dos editoriales distintas, las actividades deportivas. Teniendo en cuenta la invisibilización de la mujer en el deporte profesional, la visibilización de estas en el ámbito deportivo impide

la catalogación de estas como pasivas y tranquilas, y su exclusión de las actividades más activas.

Aunque encontramos una mayor variedad de actividades representadas por ambos géneros, no están representados en la misma proporción, hecho que hubiera denotado, a modo de currículum oculto, que los intereses, responsabilidades y capacidades no se corresponden con un género.

Los roles asignados exclusivamente a los hombres no se corresponden a los roles tradicionales (a excepción de cargar bolsas pesadas), de hecho, incluye actividades asociadas al rol femenino, como las artísticas (pintar) y de cuidado (regar, ayudar a otros).

Estos datos optimistas se ven opacados por el hecho de que la presencia masculina sea exclusiva del ámbito público y nula en el ámbito doméstico. A pesar de su aparente sutileza, inculca, como currículum oculto, la división tradicional de espacios.

El predominio masculino en actividades de limpieza parece suponer una visibilización de la responsabilidad de los hombres con las tareas del hogar, pertenecientes al ámbito doméstico, sin embargo, las actividades de limpieza de las que hablamos son: la limpieza de la basura de la vía pública y de la playa. Es decir, no hablamos del ámbito doméstico, como parecía. Bajo la apariencia de desafío de los roles tradicionales, el hombre sigue sin participar en el ámbito doméstico.

Me llama la atención el predominio de la representación masculina, por parte de *Oxford* y *Pearson* (pero no por parte de Cambridge), en las actividades musicales, puesto que se encuentra relacionado a la expresión de emociones, hábito históricamente vinculado a las mujeres a través de estigmas socialmente aceptados que dictan que estas deben ser sentimentalmente sensibles, mientras que los hombres deben mantenerse firmes en este aspecto, como ya comentábamos en el marco teórico.

La presencia exclusiva de mujeres en la actividad que se refiere a cuidar heridos incurre, a modo de currículum oculto, en la predominancia actual de las mujeres en las carreras de enfermería, medicina y farmacia, condicionando las ideas, intereses y decisiones de las niñas hacia ese camino, perpetuando la existencia de “carreras universitarias de chicos y de chicas”.

La presencia predominante de mujeres en la actividad de conducción es especialmente reveladora. Ello, junto con la presencia exclusiva en el juego de videojuegos, supone un protagonismo absoluto en actividades tradicionalmente vinculadas al género masculino.

De la misma manera, el predominio de la representación femenina, por parte de *Oxford* y *Pearson*, en la lectura, también llama mi atención, al ser un hábito, por un lado, relacionado al campo académico y de la escolarización, ámbito históricamente protagonizado por hombres. Teniendo en cuenta que Cambridge representa la lectura con ambos géneros en la misma proporción, en conjunto, es un dato especialmente positivo.

Aunque comer es una actividad neutral, nos recuerda a la histórica responsabilidad femenina de preparación de la comida en el hogar. La ausencia masculina podría sugerir la ausencia de responsabilidad por parte de los hombres en este ámbito. No obstante, la muestra numérica no es lo suficientemente sólida como para determinarlo.

En definitiva, por un lado, encontramos varios aspectos contrarios a los roles de género tradicionales, como la mayor presencia masculina en actividades musicales y artísticas (asociadas a la expresión emocional, estética y creatividad), de limpieza (asociadas al ámbito doméstico) y de ayuda y cuidado, en este caso, de plantas (asociada al ámbito doméstico); o la mayor presencia femenina en actividades de lectura (asociadas al ámbito académico, de la escolarización, del conocimiento y de lo cognitivo), deportivas (asociadas a la acción, al esfuerzo físico y la competitividad), en el juego de videojuegos y la conducción. Pero, por otro lado, también encontramos aspectos acordes a los roles de género tradicionales, como la mayor presencia masculina en actividades intelectuales (asociadas al ámbito académico, de la escolarización, del conocimiento y de lo cognitivo) y en actividades referidas a la fuerza física, como cargar bolsas pesadas.

7.1.2. Profesiones

La representación de profesiones u oficios, que encontramos en las ilustraciones anteriormente mencionadas, influye en la construcción de referentes, aspiraciones y expectativas, ampliando o limitando el imaginario profesional infantil, determinando implícitamente qué profesiones son accesibles o adecuadas para cada género y normalizando o no la igualdad de oportunidades. Por ello, es fundamental ofrecer una

representación equilibrada no sólo numéricamente, sino también en variedad y frecuencia, que se traduzca en una igualdad de oportunidades en el imaginario profesional del alumnado.

Por tanto, serán clasificados en función del género que las personifica, para comprobar si se refuerzan o se rompen los estereotipos tradicionales:

De un total de 58 ocasiones en las que se representan profesiones, 32 son representadas por hombres y 26 por mujeres, siendo un 55'17% las representadas por hombres y un 44'82% por mujeres.



Estamos ante una aparente paridad numérica; no obstante, si las profesiones mejor valoradas están, mayoritariamente, en manos de hombres, la desigualdad persiste en términos simbólicos (López Navajas, 2019).

Es importante tener en cuenta que la igualdad simbólica no solo consiste en mostrar a ambos géneros en una profesión, también consiste en equilibrar su frecuencia. Por ejemplo, si “médico” aparece tres veces y “médica” solo una (caso que se da en la editorial *Cambridge*), esta última se percibe como una excepción. Con lo cual, el desequilibrio sigue siendo evidente, por lo que no rompe del todo con la idea de que ciertas profesiones corresponden a un género.

Por tanto, se han dividido las profesiones que aparecen en los libros de texto seleccionados en función de la frecuencia con la que son representados por un género u otro, en la siguiente tabla:

EDITORIAL	AMBOS GÉNEROS EN LA MISMA PROPORCIÓN	ÚNICAMENTE POR HOMBRES	AMBOS GÉNEROS: PREDOMINANCIA MASCULINA	ÚNICAMENTE POR MUJERES	AMBOS GÉNEROS: PREDOMINANCIA FEMENINA
CAMBRIDGE	Cocinero/a Profesor/a Payaso	Granjero (dos veces) Pirata Bombero Policía Científico Dentista (dos veces) Veterinario Estrella de cine Vaquero Ladrón	Médico/a	Enfermera (dos veces) Cantante (dos veces) Secretaria.	Miembro del circo
OXFORD	Astronauta Cocinero/a Albañil Policía Granjero/a	Camarero (dos veces) Futbolista Conductor Matemático Informático Músico		Científica (dos veces) Trabajadora del zoo (dos veces) Médica Pintora Actriz	Profesor/a
PEARSON				Taxista Autobusera	

VALORACIÓN.

Primeramente, resulta muy positivo la representación en la misma proporción de profesiones asociadas a un género, como cocinero/a y profesor/a (tradicionalmente vinculados a la mujer, por su responsabilidad en el ámbito doméstico y en el cuidado de los otros, respectivamente, de hecho, el oficio de profesor/a sigue contando con más profesoras que profesores); o los oficios de astronauta, albañil, policía y granjero/a (habitualmente vinculados al hombre).

Sin embargo, pronto nos damos cuenta de que los oficios representados únicamente por hombres, son mucho mayores en número que los representados únicamente por mujeres, es decir, los hombres tienen una mayor variedad de opciones, mientras que las mujeres tienen una amplitud considerablemente más reducida.

En relación a la vinculación que se hace entre un oficio y un género, en aquellos oficios representados únicamente por un género, se sigue, en líneas generales, los roles tradicionales: los oficios físicos, como futbolista, ladrón/a, vaquero/a, policía, bombero/a, pirata o granjero/a, así como los oficios intelectuales, como matemático/a, informático/a o científico/a, son asignados a los hombres. Decimos que sigue los roles de género tradicionales porque en los estigmas sociales de los hombres, de los que hablábamos en el marco teórico, se encuentra el ser apto físicamente, y, como también hablábamos en el marco teórico, es el género al que históricamente se han destinado las labores intelectuales por considerar menos apto al otro género. De la misma manera, oficios como enfermero/a o secretario/a, son asignados a las mujeres, que predominan en el oficio de profesor/a.

Sin embargo, determinados oficios rompen estos roles tradicionales al ser exclusivamente representados por el género con el que tradicionalmente no se les ha relacionado, como es el oficio de científica, pintora (en base a que los pintores reconocidos históricamente son hombres) y conductora, representado exclusivamente por mujeres, o el oficio de veterinario (que se trata del cuidado de otros), representado exclusivamente por hombres. El estatus de los oficios también es revelador. Centrémonos, por ejemplo, en aquellos oficios representados en la editorial Cambridge por ambos géneros, pero donde predomina uno de ellos. Mientras que aquellos en los que predominan las figuras masculinas, encontramos “médico/a”, en los que predominan las figuras femeninas encontramos “miembro del circo”.

7.2. LENGUAJE.

En base a lo expuesto en el marco teórico con respecto a la terminología que se refiere a la denominación de las profesiones, se ha realizado un recuento numérico de las ocasiones en las que se emplean, para referirse a una profesión:

- Términos neutros.
- Términos masculinos utilizados genéricamente.
- Términos que explicitan el género.
- Pares tradicionales marcados por el género.
- Términos con sufijo masculino.

De un total de 58 ocasiones en las que se representan profesiones en las ilustraciones, 52 son nombradas, quedando 6 ocasiones donde se representa una profesión, pero no se nombran. Las mencionadas 52 ocasiones representan un total de 23 profesiones diferentes.

De estas 23 profesiones, 21 son denominadas con un término neutro, 1 con un término que incluye el sufijo masculino “boy”, y 1 con un término perteneciente a un par tradicional marcado por el género. Hay una ausencia total de términos masculinos generalizadores, términos que explicitan el género y términos con sufijo masculino. El porcentaje de términos neutros es del 91’30%.



La profesión expresada con el sufijo masculino “boy” es “cowboy” (vaquero). Históricamente, esta profesión era desempeñada únicamente por hombres, concretamente, hombres jóvenes, por lo que se incluyó el término “boy” (chico) en su denominación, describiendo la realidad del momento. Aunque existe la forma femenina “cowgirl” (vaquera), no es tan común. Existen dos términos neutros para designar la profesión (“cowhand” y “cowpoke”), por los que la editorial (*Cambridge*) no ha optado. En este caso, la profesión de vaquero/a aparece representada por un personaje masculino, por lo que, aunque el término es lingüísticamente correcto, no se corresponde con un lenguaje inclusivo, sino con uno sexista, al existir una forma neutra por la que no se ha optado.

La profesión perteneciente al par tradicional marcado por el género es “waiter” (camarero). La forma femenina es “waitress” (camarera). Este par marcado por el género cuenta con una forma neutra: “server” (camarero/a). La editorial (*Oxford*), ha optado por usar el par tradicional ante la posibilidad de usar la forma neutra. En este caso, la profesión de camarero/a aparece representada por un personaje masculino, dos veces (la frecuencia es relevante, consultar el apartado “*Profesiones*”, localizado en la primera parte del análisis). No obstante, aunque el término es lingüísticamente correcto, no se corresponde con un lenguaje inclusivo, sino con uno sexista, al existir una forma neutra por la que no se ha optado.

Por otra parte, me llama la atención que se represente la profesión de enfermero/a con una mujer (*Cambridge*), eliminando la posibilidad de decir “male nurse” (enfermero).

VALORACIÓN

Considero que el lenguaje es un reflejo de la sociedad del momento, y que la evolución de este no es casual, sino que responde a las necesidades cambiantes de dicha sociedad. En esta ocasión, se ha reflejado con claridad el poder que tiene para asentar, deshabilitar o moldear los estereotipos y roles a los que responden los sesgos de género, repercutiendo en las decisiones académicas tanto en niñas como en niños, limitando o ampliando su acceso y presencia en el ámbito profesional, condicionados por las expectativas sociales, así como por la carencia o no de referentes.

La elección de palabras no es un simple detalle lingüístico, tiene un impacto en la forma en que el alumnado percibe la realidad laboral. La aparición de términos que favorecen el lenguaje inclusivo, en sustitución de los términos que favorecen el lenguaje sexista, libran a determinados oficios de un género concreto, deshaciendo las expectativas tradicionales. Promover un uso inclusivo y no sexista del lenguaje en el aula de inglés, es, por tanto, una forma de contribuir a la igualdad y de construir referentes profesionales diversos, reales y accesibles para la totalidad del alumnado. No obstante, el lenguaje sexista aún se encuentra lejos de ser suprimido al completo.

Es por ello que planteo explicitar el género de la totalidad de las profesiones utilizando los términos “male” y “female”, que explicita el acceso, presencia y capacidad de ambos géneros para la totalidad de los oficios, con el fin de practicar un lenguaje consciente. Por ejemplo, si todos nosotros, cada vez que nos referimos a un ingeniero o ingeniera, usamos “male engineer” o “female engineer”, la vinculación implícita tradicional del ingeniero/a con el género masculino pronto desaparecerá. Las niñas comenzarán a oír “female engineer”, igual que los niños comenzarán a oír “male nurse” sin ser algo inusual que requiere clarificación, reorganizando las ideas colectivas.

La implementación de este cambio lingüístico enfrentaría resistencia por la ruptura de la economía lingüística actual, que trata de abreviar el discurso cotidiano. Requeriría un esfuerzo consciente en los centros educativos, los medios de comunicación, las redes sociales y las conversaciones diarias. Sin embargo, a largo plazo, obtendríamos repercusiones positivas que superarían la resistencia inicial.

Finalmente, con respecto a lo observado en los libros de texto, se concluye que, a pesar de los progresos (predominancia de términos neutros), las elecciones lingüísticas y representaciones visuales en los materiales educativos aún presentan oportunidades perdidas para la eliminación total de sesgos culturalmente arraigados.

8. RECOMENDACIONES

A partir del análisis completo, se propone integrar una perspectiva coeducativa en el aula de inglés y en el uso de los libros de texto mediante las siguientes pautas:

- Revisión crítica del contenido (ilustraciones, textos y actividades) del libro de texto, prestando atención a posibles desequilibrios de género o seleccionando materiales complementarios que equilibren la representación si es necesario.
- Uso del lenguaje inclusivo en inglés (términos explícitos) para desmontar estereotipos laborales.
- Ampliación y mayor visibilización de referentes femeninos en determinados ámbitos.
- Formación docente en materia de coeducación, currículo oculto y análisis de materiales escolares, proporcionando herramientas de intervención con perspectiva de género (Heredero de Pedro, 2019; Hamodi Galán, 2022).

9. CONCLUSIONES.

El análisis llevado a cabo nos ha permitido identificar desequilibrios en la representación de género, tanto en el plano simbólico como en el plano lingüístico. Como síntesis de los resultados obtenidos, por el lado simbólico, encontramos un balance numérico en la representación de personajes de ambos géneros, que no se traduce en un equilibrio en la asignación de roles, espacios y profesiones, impidiendo la representación completamente equitativa. Por el lado lingüístico, encontramos un uso mayoritario de términos neutros, un uso puntual de términos con connotaciones sexistas y una carencia de formas explícitamente inclusivas, que podrían contribuir a desvincular determinadas profesiones con un género, desvelando la posibilidad de un mayor compromiso por parte de las editoriales.

Los resultados obtenidos confirman las advertencias de los autores y autoras revisados, como Marina Subirats o Amparo Tomé, reafirmando que la transformación que perseguimos no se ha materializado al completo en los materiales escolares actuales, o no han sido suficientemente revisados para asegurar una representación igualitaria y no sexista, incluso aquellos editados recientemente y teóricamente adaptados a lo que dicta la LOMLOE.

Por otro lado, podemos considerar que se ha cumplido el objetivo general de este trabajo (analizar los libros de texto de inglés de diferentes editoriales utilizados en Educación Primaria desde una perspectiva de género con el fin de identificar desigualdades simbólicas y lingüísticas), así como los objetivos específicos, relativos a la detección de sesgos en ilustraciones, actividades y lenguaje, y a la reflexión sobre la influencia del currículo oculto y la propuesta de pautas para la intervención docente. Se ha comprobado que las representaciones reflejadas en los libros de texto no son casuales, sino que responden a patrones culturales y a unas ideas socialmente arraigadas, incoherentes con lo que defiende el currículo oficial a día de hoy.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones directas en la práctica educativa, puesto que los materiales escolares influyen, inconscientemente, en el alumnado. Las niñas, al verse reflejadas mayoritariamente en tareas del hogar o profesiones feminizadas, interiorizan que ciertos espacios o aspiraciones no les corresponden, de la misma manera

que los niños interiorizan que no se espera de ellos que desarrollen tareas de cuidado o expresen emociones (Hamodi Galán, 2022). Por ello, es imprescindible comprobar qué mensajes implícitos están transmitiendo los materiales.

Tras los resultados obtenidos, creemos imprescindible integrar una perspectiva coeducativa en el aula de inglés mediante las siguientes estrategias: realizar una revisión crítica de los libros de texto, atendiendo a posibles desequilibrios de género; emplear un lenguaje inclusivo y explícito, para desmontar estereotipos laborales; ampliar y visibilizar referentes femeninos en determinados ámbitos; y fomentar la formación docente en materia de coeducación, currículo oculto y análisis de materiales escolares con perspectiva de género.

Con respecto al alcance del trabajo, tiene ciertas limitaciones al ser centrado exclusivamente en libros de texto de inglés, sin extenderse a otras áreas curriculares, no se pueden extrapolar los resultados; igual que al haber analizado una muestra pequeña, no se puede generalizar a todos los materiales disponibles en el mercado. Tampoco incluye materiales digitales o audiovisuales, con gran peso en la enseñanza del inglés; ni el uso que el profesorado hace de estos materiales (si los adapta, complementa o compensa), ni la percepción que tiene el alumnado.

Pese a las mencionadas limitaciones, encontramos oportunidades: la existencia de legislación educativa vigente, que incorpora la perspectiva de género de manera transversal, brinda respaldo institucional al enfoque coeducativo; la menor carga de género gramatical en el inglés permite trabajar el lenguaje inclusivo con mayor naturalidad que en otras materias; y el creciente interés por la formación docente aumenta las posibilidades de la difusión y aplicación de los resultados de este trabajo.

10. BIBLIOGRAFÍA

Alario Trigueros, M. T., & Ballarín, P. (1999). *Identidad y género en la práctica educativa*.

Alario Trigueros, M. T. (1997). *Persona, género y educación*.

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

García Luque, A. (2016). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos (pp. 1-176)*.

Hamodi Galán, C. (2022). *Educación con perspectiva de género*. ESIC.

Heredero De Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata.

López Navajas, A.(2019). *Libros de texto y desigualdades: cuando olvidamos a la mitad de la humanidad*. Dossier Graó, 4, 85.

Pardo Fernández, R. (2018). *Género y educación*.

Subirats Martori, M. (2014). *“Forjar un hombre, moldear una mujer”*. Editorial UOC.

Subirats Martori, M. (2021). *Educar a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*.

Subirats Martori, M. (2019). *Escuela futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas vidas*. Dossier Graó, 4, 15-19.

Subirats Martori, M., & Tomé González, A. (2007). *Balones fuera : reconstruir los espacios desde la coeducación (p. 0)*.

Tomé González, A. (2022). *Cuadernos para la coeducación*.

Villar Aguilés, A. (2018). Marina Subirats (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad. Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(1), 186-188.