

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Facultat d'Educació
Facultad de Educación

ANÁLISIS DE MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA PARA EL AULA DE
SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas

Curso 2020-2021

Autora:

MARÍA MORENO MARTÍNEZ

Tutor:

José Rovira-Collado

Lo que no se nombra no existe

George Steiner

Declaración de autoría

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DE LA MEMORIA DE LOS PRÁCTICUM Y DEL TFG o TFM.

D/Dª: María Moreno Martínez, con DNI 74393532D, estudiante del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Alicante, realizado en el período de 2020/2021

DECLARA:

Que la Memoria del Prácticum/ El Trabajo Fin de Grado/ el **Trabajo Fin de Máster** denominado,

ANÁLISIS DE MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA PARA EL AULA DE SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

ha sido desarrollado respetando los derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan en las páginas correspondientes y cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía, así como cualquier otro derecho, por ejemplo de imagen que pudiese estar sujeto a protección del *copyright*.

En virtud de esta declaración, afirmo que este trabajo es inédito y de mi autoría, por lo que me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance de la Memoria del Prácticum/ Trabajo Fin de Grado/ del **Trabajo Fin de Máster**, y asumo las consecuencias administrativas y jurídicas que se deriven en caso de incumplimiento de esta declaración.



(Firma) y Fecha

San Vicente del Raspeig, 26 de Mayo de 2021. Este documento formará parte de la memoria de los Prácticum o TFG o TFM correspondiente y será la primera página de los mismos.

RESUMEN

A lo largo de las últimas cinco décadas se han realizado estudios de género que abordan el sexismo y el androcentrismo en el lenguaje, que plantean esta problemática relacionada con la invisibilidad discursiva de la mujer frente a la posición de privilegio del hombre. También en los últimos años, desde la teoría feminista se han realizado estudios que confirman que la presencia del sexismo en la educación queda patente en muchos aspectos de la vida escolar y uno de ellos es el libro de texto. El presente trabajo tiene como finalidad analizar un corpus de veinte libros de texto de Lengua y Literatura en los cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva de género. En el análisis se incide en el uso del lenguaje en los enunciados, los textos y las actividades, así como también en el lenguaje icónico. Se han obtenido resultados que demuestran que no hay una conciencia explícita sobre el lenguaje inclusivo y que, aunque se ha mejorado en muchos aspectos, siguen existiendo imágenes y tópicos negativos sobre los modelos configurados del género masculino y el género femenino.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, libros de texto, Lengua y Literatura, educación secundaria obligatoria, perspectiva de género.

ABSTRACT

Over the last five decades, gender studies have been carried out that address sexism and androcentrism in language, which shows this problem related to the discursive invisibility of women compared to the privileged position of men. Also in recent years, from the feminist theory has been carried out studies that confirm that the presence of sexism in education is evident in many aspects of school life and one of them is the textbook. The aim of this work is to analyze a corpus of textbooks on Language and Literature in the courses of the Compulsory Secondary Education stage from the gender perspective. The analysis focuses on the use of language in statements, texts and activities, as well as the iconic language. The results obtained show that there is no explicit awareness of inclusive language and that, although it has been improved in many aspects, negative images and topics continue to exist.

Key words: inclusive language, textbooks, Language and Literatura, Compulsory Secondary Education, gender perspective.

ÍNDICE

1. Introducción	5
<i>Justificación y objetivos</i>	6
2. Marco teórico	7
2.1. Lenguaje inclusivo	7
2.2. Coeducación	10
3. Metodología	15
3.1. Análisis de manuales	15
4. Análisis de manuales	19
4.1. Descripción del corpus	19
4.2. Resultados	21
4.2.1. Resultados descriptivos	21
<i>Uso de lenguaje inclusivo</i>	22
<i>Lenguaje icónico</i>	24
<i>Estereotipos de género en el nivel lingüístico y textual</i>	28
<i>Actividades reflexivas sobre cuestiones de género</i>	29
<i>La representatividad femenina en los apartados de literatura</i>	30
4.2.2. Ejemplos concretos	31
<i>Formación del género de los sustantivos</i>	31
<i>Estereotipos de género en el nivel lingüístico y textual</i>	33
<i>Lenguaje icónico</i>	36
5. Discusión y conclusiones	37
6. Referencias bibliográficas	39
7. Anexos	46

1. Introducción

Aunque el principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres está socialmente aceptado y reconocido como derecho en nuestra legislación (BOE, 2007), a día de hoy no es una realidad palpable. Vivimos en una sociedad dominada por un sistema patriarcal arraigado en nuestra cultura durante siglos que reproduce estereotipos sexistas y desigualdades de género que afecta a todos los ámbitos sociales (Saorín Villa, 2016, p.2). Entre ellos, la escuela -entiéndase con *escuela* a todos los centros de educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y, en definitiva, a la educación-, junto con la familia, ha asumido en los últimos años el proceso educativo de los individuos. No obstante, no escapa de estar contaminada por el sexismo, el androcentrismo y, en general, la discriminación de género (Morales y González, 2007, p.444).

En particular, el sistema educativo español se adhiere teóricamente a ideales de igualdad, de hecho, está estipulado que en los centros educativos se nombre a un coordinador o coordinadora de igualdad y convivencia (Art. 53, Decreto 252/2019). Sin embargo, la escuela continúa actuando como vehículo de los estereotipos sexistas y sigue practicando, en ocasiones sin tener plena consciencia de ello, discriminaciones desfavorables a las mujeres (Instituto Vasco de la Mujer, 1990, p. 1). La misión de la educación, entre otras, es transmitir conocimientos integrados en una cultura y dimensión ética (Camps, 2000) para formar a las personas y ciudadanos del futuro. De ahí la importancia de la investigación en este campo. Podemos decir que, en las últimas décadas, desde 1970, se han abordado multitud de estudios desde una perspectiva de género feminista sobre la desigualdad que puede darse en las aulas (Vaillo Rodríguez, 2016, p. 99). Consecuentemente, como respuesta a esta situación de desigualdad, se reclama una escuela coeducativa, esto es, una intervención educativa que fomente el desarrollo integral de todo el alumnado, tanto de las chicas como de los chicos y que promueva valores, actitudes y comportamiento éticos y no discriminatorios para formar futuros ciudadanos y ciudadanas (Cabeza Leiva, 2010, p. 39).

Así, la presencia del sexismo en la educación queda patente en muchos aspectos de la vida escolar y uno de ellos es el libro de texto. Así pues, el libro de texto -objeto principal de estudio en el presente trabajo- se trata un elemento compuesto por texto e imágenes de gran importancia en el aula cuya presencia es casi hegemónica (Martínez Bello, 2013, p.214), a pesar de que otros recursos y materiales se van incorporando paulatinamente como las TIC. Asimismo, los manuales, como recurso pedagógico, es uno de los mecanismos invisibles,

como le llama Basil Bernstein (1988), pues participan en la transmisión del modelo de comportamiento social, valores y normas (Martínez Bello, 2013, p. 213). En los últimos años, las investigaciones centradas en los manuales escolares han señalado el escaso avance que se observa en cuanto a la eliminación del sexismo y el androcentrismo en estos libros (Vaíllo Rodríguez, 2013, p. 5), pero es más, algunas incluso sostienen que no se ha mejorado en ciertos aspectos, como el uso no sexista del lenguaje, desde la década de los ochenta (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009).

Para entender las investigaciones sobre los manuales de texto, cabe destacar que en ellos hay dos ámbitos que son objeto de estudio, por un lado, el lenguaje icónico, es decir, las representaciones e imágenes que ilustran los libros y a partir de los cuales el alumnado lleva a cabo una percepción de tipo visual (Hamodi, 2014, p. 35). Y, por otro lado, el lenguaje verbal que es el elemento fundamental de producción, transmisión y adquisición cultural (Ruiz Oliveras y Vallejo Martín-Albo, 1999, p.126) pues, no solo influye en nuestro pensamiento y en nuestra forma de percibir la realidad, sino que también influye en ella (Beltrán, 1990, p. 36).

A partir de este punto surge la necesidad de hablar del lenguaje inclusivo. Como hemos mencionado, a partir de los 70 con la llamada *segunda ola feminista* y la publicación de libros como *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir y *La mística femenina* (1963) de Betty Friedan, se empezó a considerar específicamente el lenguaje en relación con el sexismo (Pace Nilsen, 1997, p. 8). Así, desde finales de los 70, desde el movimiento feminista se reivindica el lenguaje inclusivo como un modo de expresión que garantice la igualdad de derechos de las mujeres ante las marcas masculinas en el lenguaje.

Precisamente sobre este panorama gira en torno el motivo de investigación de nuestro trabajo: detectar los rasgos del lenguaje verbal e icónico de manuales de lengua que sean portadores de rasgos sexistas y discriminatorios y que sean, por tanto, una limitación e impedimento para lograr los objetivos de la coeducación. Así, todo nuestro trabajo está enmarcado en los principios de la teoría feminista, la cual podemos entender como “el movimiento político, cultural y económico que tiene como objetivo la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, cuestionar la dominación y la violencia de los varones sobre las mujeres y la asignación de roles sociales según el género” (Murnau y Sotillo, 2016).

Justificación y objetivos

Dada la importancia que poseen los centros educativos para el desarrollo de la identidad de las mujeres y los hombres creemos vital la investigación en este campo en aras de detectar

problemas e intentar solucionarlos. Particularmente, y teniendo en cuenta lo que supone la coeducación, el lenguaje es uno de los mecanismos más poderosos en la enseñanza y, por ende, en el aprendizaje y el cual condiciona la adquisición de un modelo equitativo y coeducativo o por el contrario, un modelo androcéntrico. Por ello, en el presente trabajo nos proponemos investigar el lenguaje empleado, concretamente, en los manuales de Secundaria para la asignatura de Lengua y Literatura.

Por otro lado, y como futuras docentes, creemos que tenemos la responsabilidad de reflexionar sobre estas cuestiones y actuar. Esto es, en ocasiones, el profesorado puede actuar, sin tener consciencia de ello, como figura que reproduce actitudes sexistas y no igualitarias, bien por el uso de lenguaje no inclusivo, bien porque los libros de textos usados en el aula puedan reproducir una realidad androcentrista. Por ello, es necesario que el profesorado tenga una actitud crítica y asuma una responsabilidad activa para cuestionarse acerca de lo que enseña y cómo lo enseña.

En definitiva, con este TFM buscamos el conocimiento, estudio y reflexión de un hecho presente en las aulas, en particular el lenguaje inclusivo en los libros de texto de Lengua Castellana, y que como futuras docentes debemos ser capaces tanto de identificar como de abordar, teniendo siempre como prioridad la formación integral de las personas, de nuestro alumnado.

2. Marco teórico

2.1. Lenguaje inclusivo

El lenguaje está en el centro de la vida humana y se halla presente, de manera intrínseca, en todas las actividades humanas, especialmente en las comunicativas. Como sabemos, existe una estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje, pues este, entre otras cosas, es el responsable de la estructuración del pensamiento humano. Precisamente por ello, porque el lenguaje y la cultura condicionan la construcción ideológica de los individuos, el lenguaje juega un papel importante en cuanto que refleja multitud de características de cada comunidad lingüística en sus manifestaciones orales y escritas, que al final, configuran su patrimonio cultural (Lomotey, 2011). Precisamente, una de las manifestaciones socioculturales en el idioma más perceptible es la que nos interesa en el presente trabajo: la discriminación de género en la lengua, particularmente, la invisibilización del sexo femenino (Cabeza y Rodríguez, 2018). En este sentido, apunta Moreno (2018) que, desde un punto de vista social, “solo existe aquello que tiene un nombre y por tanto de lo que es posible hablar; el

resto de las cosas pertenecen al mundo de lo inefable” y, por tanto, entendemos, no tiene existencia social (p. 9).

Desde los años 70 del siglo XX se han realizado estudios sobre género que abordan el sexismo y androcentrismo en el lenguaje. Podemos decir, de manera sintética, que es un hecho irrefutable que el uso que damos a la lengua, concretamente al español, oscurece la presencia de la mujer. De hecho, el español ha sido declarado como una lengua sexista en diversas ocasiones (Einsenberg, 1985; Calero Fernández, 1999 y Bengoechea, 2011) debido a su particular modo de distinguir el género gramatical, como sabemos, para indicar el masculino se emplea el morfema de género *-o* y para el femenino una *-a*.

Ahora bien, existe una dicotomía de opiniones respecto a si el lenguaje es o no es sexista. Por un lado, encontramos a aquellos que postulan que el lenguaje *per se* no incluye o excluye, sino que son los hablantes y el uso que le den los que aportan dicha distinción. Autores como Kripke, Wittgenstein y Searle, en contraste con las teorías descriptivistas defendidas por Frege y Russell, iniciaron estudios del lenguaje que conllevaron a una nueva concepción del significado; particularmente, para Wittgenstein y Searle, el significado está determinado por el uso del lenguaje que determinan los hablantes dentro de sus comunidades lingüísticas (Rodríguez y Santamaría, 2018). Más recientemente, autores como Díaz Rojo también defienden esta postura, en particular este afirma que: “el lenguaje puede ser un vehículo de sexismo, pero las lenguas no discriminan a nadie porque del mismo modo que una lengua no puede ser conservadora, ni socialista, ni liberal (...) tampoco puede ser sexista, ni racista, ni xenófoba (...)” (2000, p. 44). En síntesis, estas teorías abanderan que, de manera consciente o inconsciente, es a través del uso que hacemos los hablantes del lenguaje que vamos conformando estereotipos sexistas que, en realidad, están reflejando una realidad concreta que emana de una forma de pensar, sentir y actuar de la sociedad (García Meseguer, 1988, p. 99).

Ahora, frente a esta idea de que el sexismo radica en la decisión personal y no de la propia lengua que hemos acabamos de exponer, encontramos otros estudiosos como Wasserman y Weseley (2009) que mantienen que sí existe el llamado sexismo lingüístico. Así pues, defienden que la discriminación lingüística condiciona en el comportamiento de los usuarios del idioma. Nos resulta de particular interés que estudiosos de la materia como Calero Fernández (1999) y Jiménez Rodrigo, Onsalo y Cortés (2011) han relacionado directamente el sexismo del español con la cultura patriarcal de los españoles. Estas ideas sobre el sexismo lingüístico respaldan a su vez la conocida hipótesis de Sapir-Whorf, derivada de los escritos de Benjamin Whorf, quien atribuyó la idea a su profesor Edward

Sapir, la cual sostiene que una lengua -con sus estructuras gramaticales y su léxico- da forma a los pensamientos y percepciones de la comunidad lingüística (Velasco Maillo, 2003, pp. 259-260).

Sin embargo, dejando las diferentes posturas a un lado, a partir de esta problemática relacionada con la invisibilidad discursiva de la mujer frente a la posición central o de privilegio del hombre que conlleva, por ejemplo, el uso del masculino genérico, surge como solución, desde el movimiento feminista, el lenguaje inclusivo. Este hecho demuestra que la lengua, y por ello el lenguaje, evoluciona según las necesidades de cada época y se adapta a los cambios. Así, en la década de los años 70, el lenguaje inclusivo surgió como un modo de expresión para garantizar la igualdad de derechos de las mujeres ante los marcados rasgos masculinos del lenguaje. Si bien es cierto que podemos encontrar los primeros planteamientos de visibilización de la mujer de manera explícita en el lenguaje siglos atrás; así lo demuestran los escritos de Olimpia de Gouges o Flora Tristán, siglos XVII y XVIII respectivamente, en los que apostaban por el desdoblamiento masculino/femenino como medidas de lenguaje inclusivo (Varela, 2008, págs. 20, 57). Desde las Naciones Unidas, definen el lenguaje inclusivo como “la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género.” (2020)

En la misma línea, podemos decir que el lenguaje es ideología en cuanto que representa y transmite los valores de una sociedad y una cultura. Por ende, el lenguaje inclusivo implica la defensa de una postura ideológica y política, por la cual, el/la hablante, conscientemente, decide usar el lenguaje de manera inclusiva para expresar y denunciar una situación de injusticia social. Particularmente, para el lingüista Kalinowski, cuando los/las hablantes emplean la “e”, el “@”, o la “X”, se están posicionando políticamente a favor de la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, con el fin de que, esta herramienta discursiva se ponga al servicio de “la creación de consensos para que contribuyan al mejoramiento de las reglas sociales” (2019).

Así, teniendo en cuenta esta idea de que el lenguaje, por su estrecha relación dialéctica con el pensamiento, condiciona nuestra visión del mundo y, a su vez, puede cambiar gracias a la acción educativa y cultural, parece lógico que la UNESCO (1999) publicase una guía de recomendaciones para un uso no sexista y respetuoso del lenguaje. Algunos de los temas que trata son, por ejemplo, los términos que determinan las profesiones. En cuanto surgieron mujeres que ejercían la medicina o la abogacía se les designaba como “el médico, Sra X” o con el artículo en femenino, pero con el nombre de la profesión en

masculino como “la abogado”; tales usos perpetúan expresiones sexistas y prejuicios (UNESCO, 1999, p. 15). Hoy en día, aunque el DRAE tardó en incluir las voces, contamos con los términos “médica” y “abogada”.

Cabe decir que el concepto de lenguaje inclusivo también ha traído consigo un contexto de opiniones confrontadas y un debate lingüístico y político. En cuanto al hecho de normativizar el uso del lenguaje inclusivo tanto en España como en el resto de países hispanohablantes podemos decir que se han tomado medidas institucionales para que se emplee un lenguaje considerado e inclusivo en el ámbito de la administración (Furtado, 2013, p. 49). Sin embargo, estas iniciativas chocan drásticamente con el pensamiento de la Real Academia Española para la aplicación de estos cambios al español estándar-culto. En realidad, desde que surgió el lenguaje inclusivo la RAE ha expresado su rechazo en numerosas ocasiones, un ejemplo de ellos lo encontramos en el primer capítulo del libro *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* publicado por la Academia y la ASALE en 2018. Precisamente en este capítulo del que hablamos se considera innecesario, por ejemplo, la inclusión del doble género, esto es, el “todos y todas” y el empleo de “x”, “@” o “e” en lugar del plural ya que “el género masculino, por ser el no marcado, puede abarcar el femenino en ciertos contextos” (RAE, 2018). En la misma línea, otro suceso en el que la Academia volvió a demostrar ser reacia ante el cambio fue con la retirada del “elles” de su Observatorio. Si bien es cierto que la función de este sitio web es tan solo registrar expresiones que generan dudas en los/las hablantes y no supone ninguna normatividad, el hecho de que lo incorporasen fue tomando como un avance hacia el reconocimiento del lenguaje inclusivo. Sin embargo, como hemos mencionado, fue retirado de este espacio bajo la premisa de que había causado mucha confusión. En definitiva, la institución no se posiciona ante el uso del lenguaje inclusivo y defiende que el sexismo y la misoginia no son atributos de la lengua sino del uso de esta y que, por tanto, el cambio no debe darse en el instrumento o medio sino en el hablante. No obstante, la Academia sí habla de la existencia de un discurso sexista con “enunciados cargados de ideología discriminatoria” cuya solución radica en la educación y no “mejorando la gramática” (RAE, 2020, pp. 32-34).

2.2. Coeducación

Según la *Guía Didáctica de la Coeducación*, este concepto se entiende como “un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de los niños y niñas partiendo de la realidad de los dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una

construcción social comunes y no enfrentados” (Feminario de Alicante, 1987), de esta afirmación se infiere que esta propuesta parte de una tradición de la teoría feminista (Instituto de la mujer, 2008, p. 17). La coeducación es por tanto un modelo educativo cuya filosofía parte de la idea de romper los estereotipos masculino y femenino, transgredir los roles estereotipados y proporcionar una experiencia diferenciada a hombres y mujeres en tanto que son individuos, y no en tanto que seres que pertenecen a un género (Subirats y Brullet, 1998, p. 25).

Para entender el origen del término *coeducación* tenemos que echar la vista atrás y tener en cuenta los diferentes momentos históricos y las necesidades que han conllevado hasta nuestros días. En este sentido, como la mayoría de conceptos surgidos de los movimientos sociales, la *coeducación* es un concepto dinámico y flexible que tiene a sus espaldas una larga historia con diferentes matices y momentos y, en este caso en particular, la evolución del concepto ha sido simultánea al cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad (Subirats, 1994, p. 49). Recordemos que, durante siglos, la creencia generalizada y explícita de la sociedad era que la mujer no debía adquirir conocimientos escolares y librescos porque, según algunas opiniones de la época, podían perjudicar el útero y los embarazos, al parecer única función esencial de las mujeres (Subirats, 2017, p.20). Posteriormente, una vez creadas las primeras escuelas de niñas en España a finales del siglo XVIII, nos encontramos con el panorama de las escuelas segregadas no solo porque niños y niñas acudieran a diferentes lugares sino porque las materias impartidas eran completamente distintas: mientras que el currículo de los niños abarcaba el aprendizaje de la lectura, la escritura, la aritmética, la gramática, la historia y de la geografía, el de las niñas radicaba en rezar y coser. Será en el siglo XIX, en un momento de gran debate educativo, donde encontremos las bases para el inicio del movimiento que reclama la coeducación cuando los sectores más cultos de España reivindican la educación igualitaria. Sin intención de ahondar minuciosamente en los diferentes avances y cambios que ha experimentado el sistema educativo español, podemos decir que la generalización de la escuela mixta en los años 70 del siglo XX supuso uno de los mayores impulsos en el progreso educativo de las mujeres españolas, con unos niveles educativos jamás alcanzados (Subirats, 2017, p.25).

Ahora bien, en estos años 70 y 80, el debate educativo se circunscribía en que tanto los niños como las niñas tuvieran acceso a la misma educación, dejando de lado otras cuestiones como el aprendizaje formal de conocimientos, las formas y los valores implícitos que transmitían (Bermúdez Alarcón, 2019, p. 15). Posteriormente a esta incorporación supuestamente igualitaria, la comunidad educativa pasa a una nueva fase de reflexión tras

reconocer que las desigualdades entre ambos géneros persisten ya que tanto el conocimiento impartido como el modelo de transmisión están contruidos desde presupuestos masculinos y que, efectivamente, la escuela no es un terreno neutro (Delgado Ballesteros, 2015). De hecho, podemos observar tácitamente la diferencia de ambos momentos si tomamos en cuenta qué se entendía por coeducación en las diferentes publicaciones de la *Guía Didáctica para la coeducación*. Mientras que en la del año 1987 se enfatiza el hecho de que los niños y las niñas reciban una misma educación “para una construcción social comunes y no enfrentados” (Guía didáctica para la coeducación, 1987), la Guía de Coeducación de 2007, pone el acento en el método y en el procedimiento y declara que la coeducación supone una “reformulación del modelo de transmisión del conocimiento desde una perspectiva de género”. A este respecto, Giner Latorre opina que a pesar de la significación que tuvo la generalización de la escuela mixta y la escolarización femenina de la década de los 70, la historia de la coeducación en España no surge de manera explícita hasta 1990 con la elaboración de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (2019, p. 198).

Podemos decir que el desafío de la coeducación es un camino apenas empezado. Por ello, a pesar de todo lo conseguido hasta ahora, la coeducación y las aspiraciones de cambio que persigue siguen siendo igual de necesarias y vitales en nuestra actualidad, en el siglo XXI. Como sabemos, la escuela es el espacio en el que se produce el proceso de socialización de los menores y las menores y, consecuentemente, reproduce el sistema social pero también, como apunta el Instituto de la mujer, posibilita el cambio del mismo (2007, p. 9). Esto es, la escuela tiene una doble vertiente, por un lado, es transmisora de los valores imperantes de nuestra cultura la cual es androcéntrica (Subirats, 2017, p. 27), y tiene un rol importante en la cristalización de los estereotipos de género y su consecuente transmisión de generación en generación. Y, por otro lado, tiene una vertiente más transformadora, capaz de producir cambios a través de la incorporación de nuevos valores, nuevos pensamientos y nuevas actitudes (Instituto de la mujer, 2007, p. 9). Así, un centro educativo que persigue como objetivo educar en valores coeducativos ha de producir un cambio cultural en profundidad y tendrá, entre otros, el propósito consciente de neutralizar y evitar los estereotipos, desarrollar las potencialidades de todo el alumnado, preparándoles para la vida, tanto en su ámbito público como personal, así como también eliminará cualquier tipo de jerarquización en las aulas (Feminario de Alicante, 1987).

Simultáneamente a las diversas reflexiones y planteamientos por parte de la comunidad educativa, a lo largo de la historia de la educación de España se han efectuado y promulgado diferentes leyes que han materializado, al menos en papel, dichas necesidades.

Podemos aludir como el germen del cambio a las acciones tomadas por el gobierno del PSOE en 1983 cuando introdujo el primer Instituto de la Mujer adscrito al Ministerio de Cultura (Instituto de la Mujer). A partir de esta asignación, comenzaron a proliferar trabajos y estudios relacionados con el sexismo y la discriminación de la mujer en la educación. Una de las consecuencias de esta actividad fue la creación del “*I plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990)*”. A su vez, la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) reconoció, por primera vez en la historia, la discriminación y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa bajo los principios de igualdad de oportunidades (BOE, 1990). En la *Guía de coeducación* del 2007, se resaltó que particularmente la asignatura de Educación para la Ciudadanía -eliminada en 2016- suponía un hito en la implantación del modelo coeducativo debido a su planteamiento basado en el reconocimiento de sexos, oposición a la violencia, la eliminación de estereotipos y prejuicios, la defensa de la igualdad de oportunidades o el rechazo de la discriminación por razón de sexos (Instituto de la Mujer, 2007, p. 23).

En lo concerniente a la legislación actual, la LOMCE ha recibido diversas críticas desde algunos sectores sociales y académicos (Bernal y Lacruz, 2013). Por ejemplo, por la eliminación de la ya mencionada asignatura de Educación para la ciudadanía, la única con contenidos expresos sobre equidad de género (Fernández y González, 2015, p. 249). Del mismo modo, el Informe Sombra (Plataforma CEDAW, 2014) expresa tajantemente que “la LOMCE favorece la segregación por sexo” (p. 15).

Ahora bien, a pesar de que en la actualidad cada vez son más las personas y agentes educativos que pretenden hacer este cambio, siguen reproduciendo estereotipos de género sin ser plenamente conscientes de ello. Este hecho puede darse a través de diferentes mecanismos que la sociedad tenemos muy interiorizados como puede ser el uso del lenguaje sexista o la atribución de cualidades generalizadas diferentes a los alumnos y alumnas (Hernández, 2020, pp. 6-7). Para ello, en primer lugar, es vital partir de una base de reconocimiento de la problemática, es decir, reconocer y conocer que hay un problema de desigualdad en función del sexo que incide especialmente en la educación de las chicas. Y a partir de ahí, intervenir para reducir dichas desigualdades desde el currículo, la pedagogía, la evaluación y la orientación escolar (Escámez y García, 2005, p. 99). En este sentido, Escámez y García explican que el Sistema Educativo acoge a niños y a niñas, y posteriormente adolescentes, que ya están socializados en los géneros masculino y femenino por el núcleo familiar, su entorno social y los medios de comunicación y, partiendo de esa base, por acción o por omisión, se reproducen, se mantienen o se refuerzan dichos estereotipos hasta normalizarlos;

es más, ambos autores afirman que en vez de ocurrir una negación o resistencia se da un proceso de adaptación de los jóvenes y las jóvenes a aquello que se espera de ellos y ellas (2005, p.102). En cuanto al papel de la familia como primer mecanismo de interiorización de los roles su función es realmente determinante ya que, según los expertos, durante los primeros años, los niños y niñas no tienen un sentido marcado de género (el sexo queda determinado por la biología del cuerpo mientras que el género se relaciona con los significados que una cultura atribuye a las personas de uno u otro sexo) y es en el hogar donde se inicia el proceso de identificación, que se ve afectado por situaciones tan cotidianas como el reparto de las tareas domésticas o cómo se disfruta del tiempo libre (Qypi, 2017, pp. 94-95).

Como decíamos, en la mayoría de los casos inconscientemente el centro y el profesorado colabora en esta transmisión ya sea a través de actitudes, del lenguaje, de las expectativas sociales que se tiene del alumnado, por los materiales empleados en el aula como los manuales, etc (Escámez y García, 2005, p. 102). Según Subirats, los trabajos realizados para detectar las formas de sexismo que todavía subsisten en la educación formal han incidido fundamentalmente en cinco temas: la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, el androcentrismo en el lenguaje, los libros de texto y lecturas infantiles y la interacción escolar (1994, p. 63).

En este punto, resulta interesante aludir a algunos de los estereotipos de carácter sexista que Escámez y García (2005) han encontrado en la cultura educativa: mientras que las cualidades atribuidas a la mujer son tierna, pasiva, sumisa o comprensiva las del hombre son inteligente, dinámico, atrevido o dominante; mientras que las profesiones atribuidas a la mujer son secretaria, maestra o enfermera las del hombre son ingeniero, mecánico o empresario, mientras que en algunas imágenes se presenta a la mujer al cuidado de los hijos e hijas o cuidado del hogar a los hombres se les presenta como Jefe de Estado o deportista de élite (Hernández, 2020, p.7). Particularmente, para la asignatura de Lengua y Literatura castellana multitud de trabajos publicados -que tratamos en más detalle en el siguiente apartado- demuestran la existencia y reproducción de estereotipos sexistas a través de los libros de texto. Sobre este parecer, Lledó (2016) afirma que si abrimos al azar cualquier libro de lengua encontraremos una serie de oraciones que, a pesar de que puedan tener un fin didáctico relacionado con sintaxis o gramática transmiten una realidad sesgada y tergiversada (Lledó, 1992, p.21), así, las oraciones que puedan tener a un hombre como protagonista serían “A Felipe le gusta viajar en avión”, “Le ha tocado la lotería a un vecino mío”, “Ramón

estudia Medicina” mientras que las que mencionan a mujeres serían del tipo “Doña Matilde está regando sus macetas” o “Tal vez esté enferma” (2016, p. 67).

En cualquier caso, serían muchos los resultados positivos que se conseguirían en la esperanzadora posibilidad de que se dé este reto que supone la coeducación. Algunos autores (Castilla Pérez, 2008; Red2Red Consultores, 2008; Sánchez y Rizos, 1992; Martín Vico, 2007; entre otros) apuntan como ejemplo de estos resultados el convivir con respeto, libertad y con la valoración positiva de sí mismas/os y de los demás; la construcción de una sociedad donde mujeres y hombres se desarrollen con dignidad; nuevos entornos que fomenten la igualdad y solución de conflictos mediante el diálogo; tendencia a una convivencia más solidaria y armónica; empleo de una comunicación efectiva y afectiva; respeto de las distintas opciones y orientaciones sexuales, entre otros.

3. Metodología

En este trabajo hemos llevado a cabo un análisis descriptivo, objetivo y cuantitativo basado en el contenido del lenguaje escrito que aparece en los textos de los manuales, teniendo en cuenta particularmente el texto de los enunciados, de las actividades y de los fragmentos textuales o literarios. Del mismo modo, también hemos analizado algunos casos relevantes en el lenguaje icónico de los libros de nuestro corpus.

Para el análisis del contenido hemos tomado de referencia los trabajos y resultados publicados por otros autores y autoras anteriormente cuyo testigo hemos recogido en el apartado del marco teórico. Así como para valorar el empleo del lenguaje inclusivo hemos tenido de apoyo las pautas y recomendaciones de diferentes guías sobre el lenguaje inclusivo no sexista publicadas por diferentes organismos (UNESCO, 1999; UNED, 2012; Instituto de la Mujer, 2007; Universidad de Alicante, 2011; entre otros).

3.1. Análisis de manuales

Tal y como se ha tratado en apartados anteriores, la escuela tiene un papel fundamental en la formación del individuo. Esto es, junto con su cometido alfabetizador, la escuela también desempeña una función de integración social y de transmisión del legado cultural de una sociedad (Manassero y Vázquez, 2002, p. 416); de ahí que sea una de las herramientas más valiosas con las que contamos para generar conductas positivas (Brullet y Subirats, 1990 p. 28). Sin embargo, autores como Bernstein (1993) diferencian dos vertientes pedagógicas de la escuela, por un lado, la de un discurso pedagógico instructivo, cuyo fin es crear las competencias o habilidades especializadas, y por otro lado, un discurso regulativo, entendido

como conjunto de reglas referidas al orden, las relaciones y la identidad, “orientado a crear orden social y dominante en las aulas” (Manassero y Vázquez, 2002, p. 416).

Tradicionalmente, el profesorado se ha servido de los materiales curriculares para enseñar y educar al alumnado (Molina, Devís y Peiró, 2008, p. 183). Hoy en día, si bien es cierto que hay una progresiva introducción de nuevos recursos en las aulas gracias al desarrollo vertiginoso de las TIC, el libro de texto sigue siendo uno de los materiales más empleados con un papel casi hegemónico en la configuración de la práctica escolar (Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016, p. 4). En consecuencia, este participa en la transmisión de determinados modelos de comportamiento social, valores y normas que pueden ser concepciones negativas que signifiquen prejuicios, estereotipos y discriminaciones (Parra, 2009, p. 143). Así, en cada libro de texto, el lenguaje icónico, los contenidos o los comentarios aportados pueden estar relacionados con estereotipos que marcan el rol del hombre y la mujer y, por ende, ser asimilados por el estudiantado, configurando sus pensamientos y comportamientos (Gutiérrez e Ibáñez, 2013, p. 111). De cualquier modo, podemos considerar que los libros de texto son un arma de doble filo ya que, pueden ayudar o entorpecer la práctica coeducativa.

Desde una perspectiva histórica, el libro de texto ha sido tomado por el nuevo orden liberal-burgués como un instrumento para transmitir los valores de la nueva ciudadanía a los niños y niñas. En otras palabras, se convirtió en un “proyecto cultural pretendidamente totalizador, que explique el mundo, lo signifique e instituya de razón ilustrada. Una enciclopedia” (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010 p. 246). Por esta razón el libro de texto, a lo largo del tiempo, ha sido objeto de crítica en cuanto que se ha concebido como un producto cultural sometido al control de las administraciones y su uso como instrumento y al servicio de fines políticos (Beas, 1999, p. 51). Consecuentemente, las investigaciones preocupadas por desvelar la ideología que subyace en estos libros han puesto en el punto de mira los contenidos culturales (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2014). Podemos encontrar dos vías de análisis en estos estudios que analizan los estereotipos en los libros de texto, por un lado, los que siguen la dirección de los estereotipos en el lenguaje empleado (Manassero y Vázquez, 2002), y por otro lado, en el análisis de las imágenes que aparecen en estos libros (Gutiérrez e Ibáñez, 2013).

En particular, desde la década de los 70 del siglo pasado, coincidiendo con la llamada *segunda ola feminista* surgieron estudios e investigaciones que utilizaron la variable género como motivo para reflexionar sobre la realidad (Vaillo, 2016, p. 99). Los resultados, como era de esperar, demostraron la distorsión u ocultación de la mujer en la construcción del

conocimiento. Podemos decir que, en este contexto de crítica, se constituye el germen del análisis de contenido sobre las desigualdades existentes en los libros de texto que surgirán más adelante (Vaillo, 2016, p. 100). Estos análisis feministas de los libros de texto pusieron de manifiesto que lejos de presentar un discurso neutro escondían desigualdades y perpetuaban una visión social patriarcal, capitalista y occidentalista (Vaillo, 2016, p. 101).

Así, a finales de los 70, en 1977, encontramos el análisis que realizó el Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer sobre los libros de texto de la antigua etapa de EGB y la presencia de ambos sexos en ellos, concluyendo que había una manifiesta diferencia en cuanto a los roles asignados (Folguera, 1988). En la misma línea, Lezcano (1977), realizó otro estudio, también sobre libros de Anaya y materiales sobre la asignatura de Lenguaje impartidos en 3º de EGB, cuyos resultados apuntaron un abrumador número de imágenes masculinas frente al desigual número de aquellas protagonizadas por mujeres, el uso genérico masculino tanto en ejemplos como en textos, un único reflejo de núcleo familiar conservador y la asociación de actividades y rasgos estereotipados a personajes femeninos (1977, p. 46).

De las investigaciones realizadas en la década de los ochenta podemos destacar el trabajo encargado por el Instituto de la Mujer y el antiguo Centro de Investigación y Documentación, llevado a cabo por Garreta y Careaga (1984). En él, estudiaron el rol genérico de los libros de texto de la antigua etapa EGB de varias asignaturas, entre ellas la de Lenguaje y de diversas editoriales (trece) (Vaillo, 2016, p. 102). Sus conclusiones apuntaron a la existencia de sexismo en el lenguaje empleado, por encontrar una relación sesgada en relación con los textos y ejemplos gramaticales (Garreta y Careaga, 1984, p. 171). De igual modo, podemos mencionar el trabajo de González Moro (1986), que investigó la transmisión de roles sexuales en libros de texto (hasta doce editoriales) del alumnado vasco de preescolar y EGB de diversas asignaturas, entre ellas la de Lengua. Concretamente orientó su estudio en el lenguaje icónico. Sus resultados evidenciaron una indiscutible infrarrepresentación femenina de tan solo el 35% (Vaillo, 2016, p. 102).

Cabe resaltar que en la década de los noventa estos estudios comenzaron a focalizarse por asignaturas. Así, podemos destacar varias investigaciones realizadas exclusivamente sobre la asignatura de Lengua o Lenguaje, la materia que nos interesa en este trabajo. Como ejemplo de algunas de ellas, Hernández y Fernández (1994) y López Valero (1992), Lledó (1992) que estudiaron la discriminación genérica en Lengua y Literatura castellana. En general, las conclusiones de estos nuevos trabajos siguieron mostrando resultados similares a los de años anteriores. En cuanto al análisis de los textos se constató la ausencia de mujeres

relevantes en los contenidos estudiados (Hernández y Fernández, 1994; Nuño y Ruipérez, 1997); la segregación de los temas relativos a las mujeres en anexos o apéndices (Guerra Pérez, 1996); la supeditación de la aparición femenina a relaciones con el varón, normalmente de esposa o amante (Hernández y Fernández, 1994); los estereotipos tanto en la caracterización psicológica como en el tipo de tareas realizadas por ambos sexos (López Valero, 1992); la menor adjetivación de los personajes femeninos o su alusión a cualidades físicas y/o estereotipadas (Cerezal, 1999) y el reparto sesgado de profesiones según los patrones de género (Cerezal, 1999). Uno de los trabajos más relevantes fue el llevado a cabo por Lledó (1992) que estudió los contenidos relacionados, por un lado, de la lengua, y por otro, de la literatura, en libros de texto. Para los contenidos literarios, se analizaron los índices y se contabilizaron cuántas autoras y autores se estudiaban o citaban, se examinaron las ilustraciones y se contabilizó cuántos retratos había de escritoras y cuántos de escritores, y cuántas reflejaban protagonismo de mujeres o de hombres. En los resultados se constató que la lengua escrita (un 5% de autoría de mujeres frente a un 95% de hombres) superaba el sexismo a la imagen (17,1% de mujeres frente a un 82,9% de hombres) (Lledó, 1992, pp.21-23). Para el análisis sistemático de libros de lengua se examinaron diversos aspectos: se controlaron los índices, se contabilizaron de cuántos autores y autoras había lecturas o fragmentos para realizar comentarios de texto y también se contabilizó cuántas imágenes reflejaban protagonismo de las mujeres o de los hombres. De nuevo, los resultados fueron muy abruptos y sesgados: un 2,9% de representatividad de mujeres en textos frente al 97,1% de hombres; un 19,3% de representatividad femenina en imágenes frente al 80,7% masculina y un 7,8% de presencia de la mujer en ejemplos frente al 92,2% de los hombres (1992, p.21).

En el siglo XXI, continúa la senda de estudios de género sobre los libros de texto (Vaillo, 2016, p.105). A pesar de que con la *Ley Orgánica de Educación* (2006) los planteamientos de la escuela como mecanismo socializador y los postulados coeducativos se encontraban entre sus objetivos, en los libros de texto y en el currículum no se vislumbran cambios significativos (Giner Latorre, 2019, pp. 199-200). Como decimos, las investigaciones en este campo siguen creciendo, algunos de los trabajos que podemos referenciar como ejemplo serían el de Luengo (2003), Fuentes García (2004), López-Navajas (2015), Sáenz del Castillo Velasco (2015), entre otros, para Lengua y Literatura castellana. En el caso de Fuentes García (2004), estudió los libros de Literatura de Bachillerato para concluir finalmente que el sesgo sexista en la elección de dichos libros convertía la materia en una literatura masculina que obstaculiza el punto de vista que supone la coeducación (2004, p.5). Sus resultados demostraron que el personaje femenino aparecía en menos

ocasiones que el masculino (88 casos frente a 160), era menos importante (76 casos frente a 141), no se ahondaba tanto en ellas como en ellos (25 casos frente a 118) y aparecía más asociado a un trato desfavorable (10 casos frente a 5). López-Navajas (2015) investigó todas las asignaturas de la ESO con tres editoriales diferentes. En el caso de la asignatura de Lengua y Literatura castellana, la autora comprobó que tan solo un 12% de las referencias eran sobre mujeres y, en especial, para 3º y 4º de la ESO tan solo un 6% y un 7% respectivamente (2015, p.175). Por su parte, los resultados de Sáenz del Castillo Velasco (2015) corroboran los anteriores. El autor coincide en que la representación femenina es escasa o casi nula tanto en el texto como en las ilustraciones, así como también resalta que los valores y actitudes que reflejan los libros se alejan de la realidad (2015, pp. 48-49).

4. Análisis de manuales

4.1. Descripción del corpus

Tal y como hemos mencionado en apartados anteriores, con esta investigación pretendemos detectar si existen o no sesgos androcéntricos, concretamente a través del lenguaje empleado, en los manuales de texto de Lengua castellana y literatura durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Con este objetivo presente, hemos tomado como corpus un total de 20 libros de texto que trabajan la lengua y literatura española en los cuatro diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Cabe decir que de esos veinte libros hemos incluido tres libros de lengua valenciana, por tal de alcanzar un corpus de veinte libro y porque estamos en una comunidad bilingüe y somos capaces de realizar el análisis. Así, en la siguiente tabla presentamos una síntesis de las fuentes del corpus. Además, en la tabla hemos incluido, como un primer resultado, una valoración general de cada libro en la que hemos estimado si dicho libro, en términos generales, está realizado desde una perspectiva coeducativa y ha tenido en cuenta la perspectiva de género en su lenguaje, esto es, si aplican las recomendaciones para un lenguaje inclusivo y no sexista así como si en los contenidos del libro se trata este tema desde la reflexión o, si por el contrario, sigue siendo un libro tradicional que educa en cuestiones lingüísticas desde una visión heteropatriarcal.

Tabla 1. Relación y procedencia del corpus.

Editorial y fecha de publicación	Curso	Trabaja el lenguaje inclusivo
---	--------------	--------------------------------------

Análisis de manuales de lengua en la ESO desde la perspectiva de género

Libros Marea Verde, 2020	1º ESO	No
Grupo SM Educación, 2007	1º ESO	No
Vicens Vives, 2007	1º ESO	No
Vicens Vives, 2015	1º ESO	No
Santillana Educación, S.L., 2011	1º ESO	No
Algaida, 2020	1º ESO	No
Edebé, 2015	2º ESO	No
Libros Marea Verde, 2020	2º ESO	No
Marfil, 2004	2º ESO	No
Voramar Santillana, 2003	2º ESO	No
Vicens Vives, 2016	2º ESO	No
Micomicona, 2015	3º ESO	No
Libros Marea Verde, 2020	3º ESO	No
Vicens Vives, 2015	3º ESO	No
Micomicona, 2019	3º ESO	No
Anaya, 2015	3º ESO	No
Oxford Educación, 2015	3º ESO	No
Santillana Educación, S. L., 2011	3º ESO	No
Libros Marea Verde, 2020	4º ESO	Sí
Vicens Vives, 2016	4º ESO	No

Cabe decir que en los anexos finales se encuentra la referencia completa de los manuales así como también una tabal con un análisis crítico de cada volumen.

4.2. Resultados

4.2.1. Resultados descriptivos

A continuación, vamos a proceder a presentar los resultados obtenidos tras el estudio y análisis comparativo de los manuales que componen nuestro corpus de manera descriptiva.

Así, a primera vista, observando la tabla 1 presentada en el apartado anterior podemos ver como en tan solo uno de los libros hemos marcado que sí trabaja el lenguaje inclusivo. Efectivamente, de los veinte libros estudiados, el manual de 4º de ESO del grupo Marea Verde (2020) es el único ejemplar en el que explícitamente se habla de lenguaje inclusivo en una actividad (p. 47) (figura 1), dentro de un apartado teórico sobre la lengua estándar, en la cual se propone al alumnado investigar sobre el concepto de lenguaje inclusivo junto a un link de consulta de la FUNDEÚ a través del cual se llega a una página titulada “Lenguaje inclusivo: una breve guía sobre todo lo que está pasando”. Además, en este mismo libro, en el apartado teórico sobre los textos escritos (p. 14) (figura 2) (encontramos al margen de la página un recuadro de “Saber más” en el que, si bien no se menciona específicamente “lenguaje inclusivo”, se habla de “lenguaje respetuoso con ambos sexos” y añade algunas recomendaciones como el empleo de términos abstractos como *profesorado* para evitar marcar el género. Además, han añadido un link de consulta que lleva a un documento PDF emitido por la UNED con reglas de uso de lenguaje no sexista.

<p>5- Investiga y define lo que se conoce como “lenguaje inclusivo”. En esta página puedes encontrar información: https://www.fundeu.es/lenguaje-inclusivo/</p> <p>La cuestión genera debates que oscilan entre la norma y lo socialmente aceptado o demandado.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué otras propuestas para visibilizar la diversidad conoces?• ¿Cuáles se ajustan a la norma?• ¿Qué ventajas e inconvenientes plantean?• ¿En qué contexto podemos aceptar una alternativa u otra?		
Libros Marea Verde	4º ESO. Lengua y literatura.	Pág. 47

Figura 1. Marea Verde, 4º. 2020, p.47

- traste, por analogía... De este modo nuestra idea inicial se irá nutriendo de otros aspectos relacionados.
- Creación de **esquemas** o **mapas** conceptuales que nos servirán para jerarquizar y estructurar lo que queremos decir.
- ## 2- LA REDACCIÓN
- Debemos tener en cuenta al receptor de nuestro texto y la finalidad para la que estamos escribiendo. Para ello es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:
- La selección del **vocabulario** adecuado. Para ello es muy útil emplear el diccionario de sinónimos.
 - Asegurarse de que estamos empleando el **término** adecuado. A veces las palabras más sencillas y cortas son más claras que las palabras largas y aparatosas. Así, se prefiere *intención* a *intencionalidad*, o *voluntad* a *voluntariedad*. Lo mismo que *llamar* frente a *realizar un llamamiento*, o como en lugar de *en calidad de*.
 - Evitar las **muletillas** y los **tópicos** o la repetición de palabras (recuerda los mecanismos de coherencia y cohesión para evitarla). Evita palabras vacías como *cosa*, *hacer*, *tema*...
 - Huye de fórmulas manidas como *agenda apretada*, *antiguas pesetas*, *debate intenso*, *aparatoso accidente*, *llamar poderosamente la atención*...
 - Procura evitar aquello que pueda **herir** la sensibilidad del que escucha: palabras con poco tacto, palabras tabú, lenguaje respetuoso con ambos textos.
 - Ten en cuenta tus **conocimientos gramaticales** a la hora de construir las oraciones: orden frecuente de las palabras de acuerdo con lo que se quiera destacar. Observa: *Ropa de cama en rebajas / ropa en rebajas de cama*.
 - Asegúrate de que tu texto dice lo que quieres decir, que no hay oraciones incompletas o que no se entienden. Presta atención a la concordancia y a que en todas las oraciones haya un verbo conjugado.

SABER MÁS

Respecto al lenguaje respetuoso con ambos sexos, la RAE aconseja evitar en textos formales fórmulas como *chic@s* o *amigxs*.

Algunas recomendaciones útiles:

- Utilizar términos que sean comunes en cuanto al género: *jóvenes* en lugar de *chicos* y *chicas*, *estudiantes* en lugar de *alumnos* y *alumnas*.
- Utilizar términos abstractos como *juventud*, *profesorado*...
- Evitar construcciones como: *Los supervivientes conservaron sus objetos personales y sus mujeres*. Es preferible. *Los supervivientes llevaron consigo sus objetos personales. Hombres y mujeres permanecieron juntos*.
- Trata de buscar la máxima naturalidad en lo que dices con objeto de que no suene afectado.

Más información en

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/GERENCIA/OFICINA_IGUALDAD/GUIA_LINGUAJE.PDF

Figura 2. Marea Verde, 4º. 2020, p. 14.

Uso de lenguaje inclusivo

Por otro lado, de los veinte libros que conforman nuestro corpus ninguno ha sido elaborado y redactado teniendo en cuenta las guías y recomendaciones de uso para un lenguaje inclusivo no sexista. Es decir, en todos ellos se emplea del masculino genérico en los enunciados y textos y, en casi ninguna ocasión encontramos el desdoblamiento de los artículos en masculino y en femenino. Algunos ejemplos podrían ser los encontrados en el manual de 4º de ESO de Vicens Vives (2016), para una actividad de rol, el enunciado se formula: “El alumno que haga de empresario deberá tomar nota mientras...” (p. 307); en un texto sobre las variedades geográficas del español en vez de usar “las personas” tal y como se recomienda para referirse a grupos de población encontramos: “la *s* que pronuncia un sevillano no es la misma que un salmantino...” (Santillana Educación 3º ESO, 2011, p.12) o, en el ejemplar de 1º de ESO de Algaida (2020) los enunciados teóricos son formulados así “Unos alumnos repiten la lección...”, “En los textos literarios, el autor...”, “El protagonista de un relato...”

(p. 28, 29 y 57). Cabe recordar en este punto que todo el corpus de libros de texto con el que hemos trabajado especifican, normalmente en su contraportada, que la redacción del manual se ha realizado bajo los preceptos ortográficos y gramaticales que promueve la RAE. Por ello, dado que la RAE, tal y como ha sido mencionado en nuestro marco teórico, se opone a tales cambios lingüísticos es lógico que no encontremos estos usos en los libros de texto. No obstante, queremos destacar que, en algunas ocasiones, de manera casual, sí hemos encontrado, por ejemplo, el desdoblamiento de artículos en algunos enunciados de actividades: “Todos estos chicos y chicas son muy solidarios” (Vicens Vives 3º ESO, 2015, p.211).

Podemos decir que, del total de los manuales examinados, seis ejemplares no trabajan la formación del género de los sustantivos probablemente por tratarse de los cursos superiores de Educación Secundaria Obligatoria (Anaya 3º ESO, 2015; Oxford 3º ESO, 2015; Marea Verde 3º ESO, 2020; Marea Verde 4º ESO, 2020; Marea Verde 2º ESO, 2020 y Vicens Vives 4º ESO, 2016). De este modo, los catorce restantes sí trabajan las cuestiones del género y número de los sustantivos. Así pues, de estos catorce libros, en dos casos (Santillana Educación 1º ESO, 2011, p.80 y Micomicona 3º ESO, 2019, p.26) hemos observado que la explicación de la formación del femenino puede ser discriminatoria en cuanto que da a entender que el género femenino se forma a partir del género masculino, de igual modo, todos los diferentes casos se explican a partir del masculino: “El paso del masculino a femenino se manifiesta únicamente en el cambio del artículo (...). Los masculinos terminados en -o cambian en -a (niño/ niña). Los masculinos terminados en -e generalmente no varían (...)” (2011, p. 80) o “Sustituir generalmente la terminación -o, -e del masculino por la vocal -a: niño / niña” (2019, p.26) (Véase Figura 3).

Reglas generales	Casos especiales
1. Sustituir generalmente la terminación -o, -e del masculino por la vocal -a: <i>niño / niña</i> .	1. Sustantivos de género común: tienen la misma forma para el masculino y femenino, la diferencia de género viene marcada por el determinativo o el artículo: <i>El / la estudiante, el / la artista</i> .
2. Añadir el morfema -a al nombre masculino si acaba en consonante: <i>profesor / profesora</i> .	2. Sustantivos de género epiceno: el mismo nombre sirve indistintamente para designar el masculino y femenino: añaden al sustantivo la palabra <i>macho / hembra</i> para indicar el género: <i>La jirafa (macho / hembra)</i> .
3. Marcar el femenino con <i>morfemas variados</i> : -ina: <i>gallo / gallina</i> ; -esa: <i>duque / duquesa</i> ; -isa: <i>profeta / profetisa</i> ; -triz: <i>actor / actriz</i> .	3. Sustantivos de género ambiguo: Nombres de cosas que pueden usarse indistintamente, tanto en masculino como en femenino, para designar al mismo referente: <i>El mar / la mar; el calor / la calor; el agravante / la agravante</i> .
4. Utilizar para el femenino una palabra distinta del masculino (heterónimos): <i>hombre / mujer; toro / vaca</i> .	

Figura 3. Micomicona, 3º, 2019, p. 26.

En cuanto al resto de manuales -los otros doce-, no hemos encontrado que en sus explicaciones se dé a entender tal cosa. Esto es, hemos encontrado ejemplares (Grupo SM Educación 1º ESO, 2007, p. 68; Vicens Vives 1º ESO, 2007, p. 72; Vicens Vives 1º ESO, 2015, p. 38; Santillana Educación 3º ESO, 2011, p. 42; entre otros) en los que se especifica que existen dos géneros independientes, se emplean ejemplos con sustantivos diferentes en masculino y en femenino e incluso añaden dos tablas con, por un lado, los morfemas masculinos y, por otro lado, los morfemas femeninos, desvinculando cualquier relación entre ambos. Algunos de ellos, van más allá y señalan incluso que debemos diferenciar entre los conceptos de género y sexo, pues no son lo mismo (Marea Verde, 2020, p. 97). A su vez, hemos podido observar que tras la explicación teórica, algunos de ellos proponen ejercicios para poner en práctica la formación del género. De estos, cuatro libros proponen el clásico ejercicio de pasar los sustantivos dados en masculino a femenino (Vicens Vives 1º ESO, 2015; Santillana 3º ESO, 2011; Micomicona 3º ESO, 2015 y Edebé 2015, 2015) y otros seis proponen el mismo tipo de práctica pero en este caso para formar el masculino a partir de sustantivos dados en femenino (Vicens Vives 1º ESO, 2007; Santillana 1º ESO, 2011; Algaida 1º ESO, 2020; Santillana 3º ESO, 2011 y Anaya 3º ESO, 2015; entre otros). Particularmente, el manual de 1º ESO de Marea Verde (2020) propone indicar el “género opuesto” de los sustantivos dados, en los que aparecen nombres tanto en femenino como en masculino.

En la misma línea, de estos catorce libros que trabajan el género de los sustantivos, podemos remarcar que en dos de ellos (Edebé 2º ESO, 2015 y Marea Verde 1º ESO, 2020), para poner en práctica dicha cuestión proponen actividades más reflexivas y menos mecánicas como las anteriores. Estos casos son explicados en detalle en el apartado de resultados concretos de nuestro trabajo.

Lenguaje icónico

Si bien es cierto que el presente trabajo se focaliza en lenguaje escrito empleado en los libros de texto, consideramos interesante resaltar algunos aspectos relativos al lenguaje icónico. Así, se ha constatado que del total veinte libros analizados, en 7 libros (Algaida, 2020; Vicens Vives 1º ESO, 2015; Santillana Educación 1º ESO, 2011; Voramar Santillana 2º ESO, 2003; Vicens Vives 2º ESO, 2016; Anaya 3º ESO, 2015 y Vicens Vives 4º ESO, 2016) en los que, al menos, se encuentra una imagen que refleja una realidad respecto a la mujer lejana a su realidad social; imágenes que manifiestan una distinción de género entre el género femenino y el género masculino basada en estereotipos y clichés machistas. Por otro lado, hemos distinguido tres libros de texto en los que dichos clichés, vinculados habitualmente a las

mujeres, son representados por figuras masculinas (Oxford Educación 3º ESO, 2015; Vicens Vives 1º ESO, 2015 y Vicens Vives 1º ESO, 2007). Dicho lo cual, en cuanto a las imágenes estereotipadas y que perpetúan roles de género, tal y como apuntó Cerezal en su estudio de manuales (1999) existe un reparto sesgado de profesiones según el género. Así, se han observado que hasta en tres libros diferentes (Anaya 3º ESO, 2015, p.17; Voramar 2º ESO, 2003, p. 79 y Anaya 3º ESO, 2015, p. 17) una mujer aparece ejerciendo de profesora y en ningún libro se ha encontrado tal representación por un hombre. En contraste, se han vislumbrado imágenes en las que el figuras masculinas ostentan poder o ejercen profesiones tradicionalmente asociadas a hombres, por ejemplo, como el director, en este caso, de un instituto (Voramar Santillana 2º ESO, 2003, p. 45), un hombre dando un discurso (Vicens Vives 3º ESO, 2015, p. 202) (Figura 4), un ejecutivo hablando de economía (Vicens Vives 2º ESO, p. 27) (figura 5), hombres trajeados que son entrevistados (Anaya 3º ESO, 2015, p.192) por una reportera (Vicens Vives 1º ESO, 2015, p.159) (Figura 6), en un mismo ejercicio para practicar las jergas según las profesiones se muestra la imagen de una profesora y al lado la de un doctor (Voramar Santillana 2º ESO, 2003, p. 79).



Figura 4. Vicens Vives, 3º, p. 202.

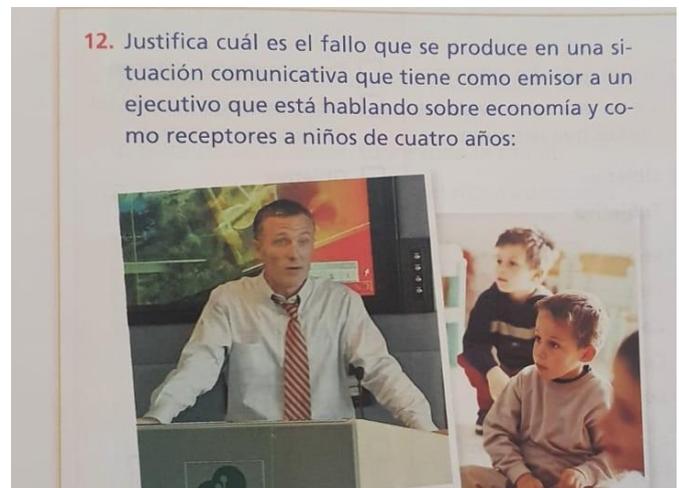


Figura 5. Vicens Vives, 2º, p. 27.



Figura 6. Vicens Vives, 1º, p. 159.

Dejando a un lado las imágenes profesiones laborales, también se han encontrado en, al menos cuatro manuales, imágenes estereotipadas tanto en la caracterización psicológica como en el tipo de tareas realizadas por ambos sexos, tal y como apuntó López Valero en sus estudios sobre esta materia (1992). Así, nos hemos encontrado con una ilustración de una mujer poniendo una lavadora (Anaya 3º ESO, 2015, p.86) (figura 7) haciendo alusión a esta manida imagen de la mujer como ama de casa, encargada de atender las tareas domésticas. En la misma línea temática, en el libro de texto de 3º ESO de Micomicona (2019, p. 13) localizamos una viñeta en la que una madre se encuentra preocupadas por la educación de sus hijos y se lo comunica a la abuela de ellos. Podemos señalar también otra imagen de una mujer que está comprando verduras y la dependienta del puesto es otra mujer (Vicens Vives 1º ESO, 2015, p. 167), en este caso, tal fotografía aparece en el apartado teórico sobre el modo indicativo de los verbos, bajo la foto encontramos el siguiente enunciado “Escribe el pretérito perfecto. simple de *vender* y *hundir* y el pretérito imperfecto de *absorber* e *invadir*”. Podemos destacar otra imagen en la que dos chicas jóvenes hablan de las compras de ropa que han hecho (Voramar Santillana 2º ESO, 2003, p. 79). Por último, cabe mencionar la presencia, sin una justificación de peso, de cuatro imágenes en libros diferentes (Anaya 3º ESO, 2015, p. 23; Algaida 1º ESO, 2020, p.57; Santillana Educación 1º ESO, 2011, p. 81 y Vicens Vives 2º ESO, 2016, p.49) en las que se representa a una princesa o dama en brazos de un príncipe (Figuras 8 y 9). En lo que respecta a estereotipos asociados al género masculino, específicamente aquellos que colocan a la figura masculina en espacios de poder y fuerza, hemos encontrado en repetidas ocasiones imágenes e ilustraciones de hombres con armas en sus manos o formando parte de un ejército (Algaida, 1º ESO, 2020, p. 40; Vicens Vives 2º ESO, 2016, p. 80; Anaya 3º ESO, 2015, p. 39 y Vicens Vives 4º ESO, 2016, p. 308).



Figura 7. Anaya 3º, 2015, p.86.

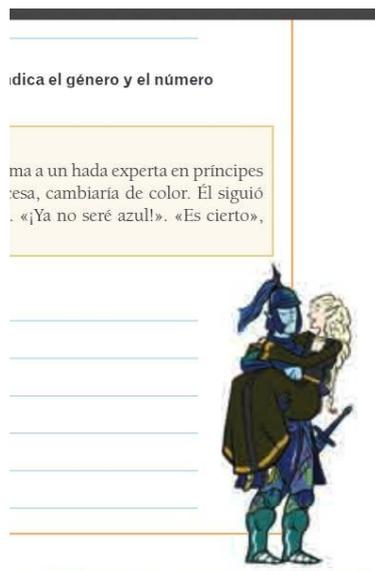


Figura 8. Santillana Educación 1º, 2011, p. 81.



Figura 9. Vicens Vives 2º, 2016, p.49.

En contraste, en tan solo un libro de texto (Oxford 3º ESO, 2015, p. 81) hemos localizado, para un mismo ejercicio, dos imágenes de mujeres ejerciendo profesiones diferentes a la de profesora: una ingeniera y una veterinaria. De igual modo, en tres manuales se ha encontrado imágenes de hombres realizando acciones que en el resto de ejemplares protagonizaban las mujeres: dos ilustraciones de un hombre cocinando (Anaya 3º ESO, 2015, p. 84 y Vicens Vives 1º ESO, 2007, p. 191), una fotografía de un hombre con su hijo

comprando en un supermercado (Vicens Vives 1º ESO, 2007, p. 207) y una imagen de un niño y una niña realizando tareas domésticas (Vicens Vives 1º ESO, 2015, p. 147).

Tabla 2. Resumen de los resultados del lenguaje icónico.

4 imágenes estereotipadas tanto en la caracterización psicológica como en el tipo de tareas realizadas por ambos sexos	<ul style="list-style-type: none">- Anaya, 3º, p.86.- Micomicona, 3º, p. 13- Vicens Vives, 1º, p. 167.- Voramar Santillana, 2º, p. 79.
4 imágenes de princesas o damas en brazos de un príncipe	<ul style="list-style-type: none">- Anaya, 3º, p. 23.- Algaida, 1º, p. 57.- Santillana Educación, 1º, p. 81.- Vicens Vives, 2º, p. 49.
4 imágenes de figuras masculinas en espacios de poder y fuerza, con armas en sus manos.	<ul style="list-style-type: none">- Algaida, 1º, p. 40.- Vicens Vives, 2º, p. 80.- Anaya, 3º, p. 39.- Vicens Vives, 4º, p. 308.
2 imágenes de mujeres ejerciendo profesiones diferentes a profesora	<ul style="list-style-type: none">- Oxford, 3º, p. 81.
2 imágenes de hombres o acciones que en el resto de ejemplares protagonizaban las mujeres	<ul style="list-style-type: none">- Anaya, 3º, p.84.- Vicens Vives, 1º, p. 191.

Estereotipos de género en el nivel lingüístico y textual

En cuanto a los estereotipos o roles relacionados con las profesiones, anteriormente hemos hecho mención a las imágenes que representaban tales estereotipos. No obstante, no es algo limitado a las ilustraciones, sino que también hemos encontrado esta perpetuación de roles a nivel lingüístico, en particular, en 9 manuales (Voramar Santillana 2º ESO, 2003, p. 111, Vicens Vives 3º ESO, 2007, p. 153, SM Educación 1º ESO, 2007, p. 211; Santillana Educación 1º ESO, 2011, p. 81; Algaida 1º ESO, 2020, p. 46; Marea Verde 2º ESO, 2020, p. 11; Vicens Vives 2º ESO, 2016, p. 27; Micomicona 3º ESO, 2019, p. 11 y Vicens Vives 4º ESO, 2016, p. 231). Cabe decir que, en ocasiones, las imágenes que hemos mencionado anteriormente aparecen complementando o representando enunciados o textos que aparecen en forma de ejercicio o enunciados explicativos. Así, en estos ejemplos hemos encontrado casos en los que ciertas profesiones de prestigio son adjudicadas a sujetos masculinos, por ejemplo, en una actividad para practicar el punto y coma aparecen tres oraciones, todas ellas con sujetos en masculino “Los ilustres filósofos...”, “Los prestigiosos abogados con su maletín bajo el brazo...” y “Los políticos profesionales...” (SM Educación 1º ESO, 2007, p.

211) o, en un ejercicio para poner en práctica las palabras polisémicas encontramos que de las 4 oraciones que se presentan dos de ellas son “El médico entró al quirófano..” y “El neurólogo me ha hecho una receta” mientras que las otras son “Mi madre me ha dado la receta de la coca” y “Laura es una persona muy paciente” (Voramar Santillana 2º ESO, 2003, p. 111). De nuevo, en varias ocasiones se hace mención en oraciones a profesoras “Deja el libro encima de la mesa de la profesora” (Vicens Vives 1º Eso, 2007, p. 123) o en un mismo ejercicio contraste entre dos oraciones “El médico escribe una receta” y “La profesora explica un ejercicio” (Marea Verde 2ºESO, 2020, p.11); en una actividad para practicar las palabras tabú y eufemismos encontramos: “Es necesario que contratemos a una criada” (Algaida 1º ESO, 2020, p.46) poniendo de manifiesto el prejuicio general de que solo hay limpiadoras; por último, contraste como en un mismo ejercicio para practicar el estilo indirecto se propongan 5 oraciones, los sujetos de cuatro de ellas son: “El juez”, “El informático”, “El jefe”, “Los diputados” y el sujeto de la última oración “Paula” (Micomicona 3º ESO, 2019, p. 11).

Simultáneamente, hemos constatado la presencia de textos literarios y enunciados estereotipados con otras concepciones que no tienen que ver con las profesiones laborales, en los que se echa en falta la presencia del género femenino, que queda invisibilizado o, cuando este aparece se le es adjudicado cualidades estereotipadas. En primer lugar, podemos mencionar cuatro manuales en los que se trabaja sobre el tópico femenino de ser una princesa o dama delicada que necesita de un príncipe o caballero que la salve (Algaida 1º ESO, 2020, p. 57; Santillana Educación 1º ESO, 2011, p. 81; Vicens Vives 1º ESO, 2007, p.152 y Vicens Vives 2º ESO, 2016, p. 49).

Actividades reflexivas sobre cuestiones de género

Otro resultado que hemos obtenido es que, del total de manuales de nuestro corpus, un total de dos libros presentan, en general, actividades que trabajan específicamente cuestiones de género y/o promueven el razonamiento y reflexión acerca de la cuestión (Marea Verde 4º ESO, 2020 y Marea Verde 1º ESO, 2020). Algunos ejemplos de ello sería la actividad que se propone para poner en práctica los textos publicitarios en la que presenta un anuncio que promueve evitar regalar juguetes sexistas o adjudicar determinados juguetes según el sexo y, a partir de la cual, hay varias preguntas para trabajar el anuncio y la cuestión social que plantea (Marea Verde 1º ESO, 2020, p. 37) (Figura 10) o, en este mismo manual, en un apartado para fomentar en el alumnado la búsqueda de información se presenta un fragmento machista que incita a la violencia contra las mujeres. A partir de él, se pide al estudiantado

investigar sobre la violencia ejercida a mujeres (2020, p. 77). En cuanto al segundo libro en el que hemos constatado esta reflexión, cabe recordar que se trata del manual en el que abiertamente se trabaja sobre el lenguaje inclusivo en varias ocasiones. Igualmente, podemos señalar una actividad en la que, para poner en práctica los conocimientos presentados sobre los reportajes periodísticos, se presenta una entrevista realizada a una cantante cuyo título es “Rozalen: ‘si te asusta la ley de violencia de género, háztelo mirar’”, así, los ejercicios después de la lectura tratan cuestiones para trabajar el texto pero también sobre la cuestión social que se expone en él (Marea Verde 4º ESO, 2020, p. 85). Además, cabe recordar que, a partir de estos textos o propuestas del libro, aunque no hubiera preguntas concretas del tema, es una oportunidad para que el profesorado oriente el tema hacia la reflexión, a la par que a la didáctica del tema lingüístico-literario pertinente.

PUBLICIDAD

1- PUBLICIDAD Y SUS TIPOS
La publicidad se llama "de producto" cuando pretende dar a conocer un producto, una marca o intenta aumentar las ventas. Se llama "institucional" cuando intenta modificar un comportamiento. **Observa:**



RECUERDA
La publicidad Es una comunicación en la que el emisor intenta convencer al receptor de algo: de que compre una marca, de que visite un lugar, de que cambie una conducta...

SABER MÁS
Observa que en el ejemplo, la Junta de Castilla y León y un organismo de la Comunidad europea son los emisores del mensaje

Figura 10. Marea Verde, 1º, 2020, p. 37.

La representatividad femenina en los apartados de literatura

Sobre la cuestión de la invisibilidad de las mujeres en lo que respecta a la representatividad femenina en los apartados de literatura de estos libros, siguiendo el ejemplo de estudios anteriores como los citados en el marco teórico (Fuentes García, 2004, López-Navajas, 2015, Sáenz del Castillo Velasco, 2015, entre otros), hemos hecho una comparativa de los índices de los manuales 4º de la ESO, por ser el último curso de la etapa en el que los temas de literatura se presentan más ampliados que en los ciclos previos. Así, hemos señalado que en los dos manuales de 4º de ESO con los que hemos trabajado (Marea Verde, 2020 y Vicens Vives, 2016) en ninguno de los índices aparece el nombre de una

autora. Ahora bien, indagando en sus hojas hemos podido comprobar que, en el tema de la literatura romántica, mientras que el manual de Vicens Vives (2016, p. 52-57) no se menciona absolutamente a ninguna autora en los apartados de poesía, prosa y teatro romántico, en el manual de Marea Verde (2020, p. 110-115) se han encontrado mencionadas hasta 12 mujeres, autoras y personalidades de la época, a lo largo de los apartados teóricos de contexto, lírica, teatro, prosa y periodismo romántico. Conviene aclarar en este punto que la presencia de dichas autoras no se trata de una mera mención, sino que comparten el mismo peso y espacio que los autores. Podemos destacar como ejemplos un recuadro sobre autores y autoras del Romanticismo en el que hay cuatro puntos de misma extensión sobre Gertrudis Gómez de Avellaneda, José de Espronceda, Rosalía de Castro y Gustavo Adolfo Bécquer (p. 114), una actividad en la que se pide leer y comparar los rasgos estilísticos de Avellaneda y Bécquer (p. 115) u, otra actividad en la que se pide ampliar información sobre personalidades destacadas de la época y se propone como ejemplos Carolina Coronado y Rosa Butler (p. 115).

4.2.2. Ejemplos concretos

En el presente apartado vamos a proceder a analizar diversos ejemplos concretos del corpus de libros que, creemos, son llamativos y merecen ser analizados en particular, profundizando en la cuestión o problemática que presenten.

Formación del género de los sustantivos

En cuanto a la cuestión de la formación del género en los sustantivos, en el apartado anterior hemos mencionado varios manuales que destacan por tener una explicación sexista y sesgada. Así, queremos destacar particularmente las páginas del libro de 3º de ESO de la editorial Micomicon (2019, pp. 26-27). En el apartado de la explicación teórica, encontramos la siguiente aclaración: “El masculino, se corresponde con los varones y animales machos, y el femenino con las mujeres y animales hembras” (2019, p. 26), como vemos, esta afirmación relaciona el género con el sexo de manera excluyente y limitante entendiéndose, por ejemplo, que si una persona tiene sexo femenino necesariamente es mujer, sin dejar espacio a otras posibilidades o concepciones que debemos tener en cuenta en nuestra sociedad. Acto seguido, encontramos las reglas generales para formar el género de los nombres, dichos procedimientos están enfocados para formar el femenino a partir del género masculino, sirva de ejemplo:

1. Sustituir generalmente la terminación -o, -e del masculino por la vocal -a: niño / niña; 2. Añadir el morfema -a al nombre masculino si acaba en consonante: profesor / profesora; 4. Utilizar para el femenino una palabra distinta del masculino (heterónimos): hombre / mujer; toro / vaca” (p. 26).

Dicho esto, en la siguiente página se siguen tratando las cuestiones del género de los sustantivos, pero desde la reflexión. Esto es, nos encontramos dos fragmentos, por un lado, un texto titulado “La polémica está servida...” extraído de la *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universitat Autònoma de Barcelona*, en el que se explica que el doble valor del género masculino, específico y genérico, ha traído a lo largo del tiempo desavenencias y polémicas sociales y, del cual queremos destacar las últimas palabras del texto “en la sociedad actual muchas personas consideran que el uso del masculino con valor genérico oculta y/o excluye a las mujeres. Y hay que admitir que es cierto que puede excluirlas” (p. 27) y, por otro lado, un breve texto titulado “¡El debate queda abierto!” sin autoría específica, por lo que podemos pensar que ha sido redactado por los autores y las autoras del manual. En este fragmento se expone que hay dos posturas enfrentadas, por un lado, aquellos que “contravienen las normas gramaticales determinadas por la RAE” y, por otro lado, los “sí respetan los mecanismos que la lengua tiene ya establecidos desde lo antiguo”, y acto seguido se propone al alumnado que se posicionen a favor o en contra de cada postura y debate en clase. De igual modo, queremos resaltar en el margen superior derecho de la página han insertado un recuadro que contiene el conocido diálogo ficticio de Simone de Beauvoir en el que se enuncia que “el masculino no se forma, existe”. Dicho todo esto, podemos decir que estas dos páginas muestran una postura ambigua y abierta ante la cuestión del género y del masculino como forma no marcada. Nos resulta llamativo que, por un lado, utilicen la ya mencionada cita de Beauvoir pero en su explicación formen precisamente el femenino de los sustantivos a partir de la referencia del masculino. De igual modo, creemos que no es acertado el presentar esta problemática como una cuestión en la que exclusivamente hay dos bandos, las personas que respetan y las que no respetan, y que se demande, especialmente al joven estudiantado, que se posicionen a favor o en contra. Además, la información presentada acerca del tema es escasa e insuficiente para poder originar una reflexión en la que el alumnado cuente con un conocimiento general o más completo de todo lo que rodea al lenguaje inclusivo.

En la misma línea, sobre el tema de la formación del género de los sustantivos, nos resulta interesante destacar dos manuales que han optado por actividades para reflexionar acerca de esta cuestión. En primer lugar, el libro de 1º de ESO de Marea Verde (2020, p. 97) propone tres actividades para poner en práctica la explicación del género: las dos primeras consisten en cambiar el género de las palabras dadas en un texto, de este modo, no recurren en sus enunciados a supeditar un género a otro, pidiendo, pongamos por caso, que pasaran de masculino a femenino. Y, en segundo lugar, para la tercera actividad a partir de dos

expresiones extraídas del fragmento literario sobre un cuento folclórico ruso de N. Afanasiev “una buena madre” y “ama de casa ejemplar”, se plantea por un lado, qué significan tales expresiones y, por otro lado, si estas podrían seguir significando lo mismo cambiando el género de “madre” y “ama”. En cuanto al segundo manual, se trata del libro para 2º de ESO de Edebé (2015), en una actividad para practicar los anuncios y textos publicitarios (p. 23) encontramos un anuncio emitida desde el gobierno de Navarra (2011) “Reyno de Navarra Tierra de Diversidad” para promover el turismo en esta región geográfica cuyo eslogan es el siguiente: “Te quedarás... Alucinado. Maravillada. Flipado. Encantada. Boquiabierto. Fascinada. Asombrado. Impresionada. Navarra ofrece una variedad natural sorprendente”. Entre las correspondientes actividades se encuentra una cuyo enunciado es “¿Por qué se alternan en el texto palabras en femenino y es masculino?”. Dicho esto, consideramos que, en ambos manuales, este tipo de actividades, incluso cuando no están dentro del apartado teórico sobre el género de los sustantivos, como ocurre con el anuncio publicitario, permiten tratar la cuestión con el estudiando de una forma más flexible y debatible. En este sentido, creemos que el docente o la docente en estas ocasiones puede guiar y orientar la actividad para poder sacar el máximo beneficio didáctico.

Estereotipos de género en el nivel lingüístico y textual

Otro aspecto que queremos destacar es el lenguaje y contenido sexista que emana de las oraciones propuestas en algunos ejercicios, las cuales promueven y continúan promulgando la estereotipación en la caracterización psicológica femenina. Concretamente, podemos hablar de una actividad relacionada con los sufijos apreciativos en la que contrastan las cualidades de “Juan” y “María” los siguientes enunciados: “Juan ha dirigido un pelicolón” y “María es muy guapina”; ahora, con tal de no presentar una información sesgada queremos añadir que el resto de enunciados del ejercicio son: “Esa casa tiene ventanucos”, “Mi abuelita es una persona entrañable” (Vicens Vives, 1º ESO, 2007, p. 141). De la misma manera, en el libro de texto de 2º de ESO (Vicens Vives, 2016), se encuentra un ejercicio para practicar las oraciones transitivas reflexivas que presenta estas oraciones: “María se corta el pelo todos los meses”, “Nosotras nos maquillamos a diario” y “Yo me ducho todos los días”, “Ellos se dijeron cosas muy interesantes” y “Nosotros nos escribimos cartas todas las semanas” (p. 221). Otra muestra de ello sería el ejercicio citado en el apartado anterior, en el que un libro de texto de 2º de Eso de Voramar (2003), para poner en práctica las palabras polisémicas encontramos que de las 4 oraciones que se presentan dos de ellas son “El médico entró al quirófano” y “El neurólogo me ha hecho una receta” mientras que las otras son “Mi madre

me ha dado la receta de la coca” y “Laura es una persona muy paciente” (p. 111). Por el contrario, también queremos dejar constancia de aquellos ejercicios cuyo contenido lingüístico es equitativo y respetuoso con ambos géneros. Así, en un ejercicio para poner en práctica las formas verbales se observa que de las 5 oraciones propuestas todas poseen un sujeto femenino (Santillana 1º ESO, 2011, p. 43), en el mismo manual se ha observado oraciones del tipo “María, mi prima, es doctora” (2011, p. 90) y “Ana ha sacado un diez en Lengua” (2011, p. 83).

Tabla 3. Resumen de los resultados sobre los estereotipos en el nivel lingüístico

Vicens Vives, 1º, p. 141.	<ul style="list-style-type: none"> - Juan ha dirigido un películón. - María es muy guapina. <ul style="list-style-type: none"> - Esa casa tiene ventanucos. - Mi abuelita es una persona entrañable.
Vicens Vives, 2º, p. 221.	<ul style="list-style-type: none"> - María se corta el pelo todos los meses. - Nosotras nos maquillamos a diario. <ul style="list-style-type: none"> - Yo me ducho todos los días. - Ellos se dijeron cosas muy interesantes. - Nosotros nos escribimos cartas todos los días.
Vorammar, 2º, p.111.	<ul style="list-style-type: none"> - El médico entró al quirófano. - El neurólogo me ha hecho una receta. - Mi madre me ha dado la receta de la coca. - Laura es una persona muy paciente.

En la misma línea, hemos observado esta caracterización femenina alejada de la realidad y que presenta a la mujer con valores y actitudes retrógradas en textos que algunos manuales proponen para trabajar. En primer lugar, queremos comentar el contenido de un fragmento seleccionado en el manual de 2º de ESO de la editorial Voramar Santillana en el apartado de “La narración. Los personajes” (2003). En dicho texto se describen a dos personajes, uno femenino y otro masculino; el personaje femenino se describe así: “Adelaida, una joven y bella, con distinción de princesa, ojos verde oscuros, grandes y profundos (...) movía sin parar el mango de madera, removiendo el caldero que hervía en el fuego” (p. 25). Conviene resaltar que al texto acompaña una ilustración en la que se ve al personaje femenino al lado de una chimenea dando vueltas a una olla. En cuanto al personaje masculino se describe así: “se trata del señor Viñas, el nuevo director del banco; un joven formal. Con treinta años un hombre es más joven que con veinte... para cosas serias. Me gusta el chico: tan correcto, tan bien hablado... Adelaida removía el caldero con resignación cristiana” (p. 25). En segundo lugar, queremos señalar el artículo de opinión “¿Por qué queremos tanto a Ana?” que han seleccionado en el libro de 4º de ESO de Vicens Vives (2016) para trabajar los

textos periodísticos. Este texto la autora expresa su estima a una periodista que ha ganado un premio por su trabajo. Así, la autora justifica ese cariño hacia ella porque es “discreta, tranquila, dulce, atenta, reservada en sus opiniones” (p. 120) entre otras descripciones. De nuevo, estamos ante esa tendencia a considerar como halagüeño y como los mejores valores el ser una mujer dulce o discreta.

En los resultados descriptivos hemos señalado que hasta en cuatro manuales se ha constatado la presencia de actividades que trabajan con textos que tratan sobre princesas, un símbolo referente en distintas modalidades artísticas como en la literatura o el cine, pero el cual presenta unos estereotipos que no favorecen o benefician a la imagen de la mujer. En el análisis de nuestro corpus esto lo vemos concretamente, por un lado, en un ejercicio para practicar el género y número de los sustantivos se ha elegido presentar un breve texto titulado “El príncipe azul” en el que se relata que dicho príncipe salva a una princesa secuestrada por un dragón, además en el margen de la página hay un ilustración del príncipe con la princesa en brazos (Santillana Educación 1º ESO, 2011, p. 81). Otro ejemplo de ellos sería el que tenemos en el libro de texto de 1º de ESO de la editorial Algaida en el que, para practicar los textos narrativos, se presenta un breve texto titulado “Ilusión” que versa sobre un campesino gordo y feo que se enamoró de una princesa bella y rubia y, a continuación, se presentan preguntas para justificar que dicho fragmento es un texto narrativo (p. 57).

A su vez, encontramos un contraste en la elección de dos poemas que se presentan en un ejercicio para recitar poesía, por un lado, “Sonatina” de Rubén Darío que versa sobre una princesa triste y, el otro el poema titulado “Una lección para el sabio” de Calderón de la Barca (Vicens Vives 1º ESO, 2007, p.152). No obstante, demos remarcar que este hecho solo se trata de una mención que merecería un análisis mucho mayor, sobre todo, por la época y movimiento de ambos autores. Por último, hemos señalado un ejercicio que, con el pretexto de narrar una historia a partir de un cómic, se presentan diversas viñetas desordenadas. En ellas aparecen una princesa triste y llorando, un castillo y un príncipe que la coge en brazos (Vicens Vives 2º ESO, 2016, p. 49).

Otro tipo de ejercicio que nos ha llamado la atención es el de definir y describir a un héroe. Así, hemos encontrado en dos manuales dicha dinámica, pero con enfoques diferentes. Mientras que en un manual de 3º de ESO (Anaya, 2015), además de solo hablar de “el héroe”, en una actividad para describir a un héroe se sugiere usar los calificativos de “valentía, fortaleza, honorabilidad...” y en la misma página hay una ilustración de un caballero a caballo con una espada en la mano (p. 51). Por otro lado, el otro ejemplar de 1º de ESO (Vicens Vives, 2015), habla de “el héroe y la heroína” tanto el título del apartado como

en la explicación de las cualidades de los mismos. Además, la actividad correspondiente para poner en práctica la teoría propone investigar y describir sobre algunos de los héroes y heroínas propuestos: Hércules, Marie Curie, Teresa de Calcuta y Nelson Mandela (p. 33). Como vemos, son dos propuestas diferentes para el mismo concepto didáctico, esta última, consideramos, que sí presenta un sentido coeducativo.

Lenguaje icónico

En lo concerniente al lenguaje icónico, tal y como hemos mencionado en los resultados descriptivos, hemos encontrado ejemplos de imágenes (Algaida, 2020; Vicens Vives 1º ESO, 2015; Santillana Educación 1º ESO, 2011; Voramar Santillana 2º ESO, 2003; Vicens Vives 2º ESO, 2016; Anaya 3º ESO, 2015; entre otros) en las que se perpetúan roles y estereotipos sexistas para con la mujer, imágenes que sitúan a hombres en posición de poder o, por el contrario, en algunos casos, hemos echado en falta la presencia femenina en las imágenes. En este sentido, creemos que es tan importante analizar tanto lo que está presente como lo que no está presente. Dicho esto, vamos a comentar algunos casos más llamativos. Por ejemplo, tal y como hemos apuntado en los resultados descriptivos hasta en 4 manuales imágenes representan estereotipos asociados tradicionalmente al género masculino como una figura de poder y fuerza. Un ejemplo concreto de ello lo encontramos en una de las actividades que propone el manual de 1º de ESO de la editorial Algaida (2020) para practicar el concepto de familia léxica se pide señalar qué definiciones tienen relación con la familia léxica de “fuerza”, como imagen representativa encontramos una ilustración de un hombre robusto musculado con vestimenta deportista alzando una barra de peso (p. 44) además, entre las definiciones dadas no se encuentra ninguna que apele a la mujer pero sí al hombre: “hombre de gran fuerza”. También en los resultados descriptivos hemos hecho referencia a imágenes estereotipadas en la caracterización psicológica y en el tipo de tareas realizadas por el género femenino. Como muestra de ello, podemos mencionar la ilustración de una mujer poniendo una lavadora en el manual de 3º de ESO de la editorial Anaya (2015, p. 86) la cual refleja esta idea tradicional y sexista que vincula a la mujer -madre, hija o hermana- como ama de casa, encargada de atender las tareas domésticas. Creemos que es interesante tener en cuenta el contexto en el que aparece la imagen, en esta ocasión, se trata de un ejercicio de oraciones para localizar los adjetivos. Una de esas oraciones es “La camisa verde ha encogido mucho”, dicho esto, podemos decir que la elección de esa imagen en particular carece de una justificación de peso. Por último, tal y como hemos manifestado previamente, en 4 libros de texto hemos observado la presencia de ilustraciones de una princesa o dama en brazos de un

príncipe. Quisiéramos pues explicar y contextualizar algunas de estas ilustraciones. Sirva de ejemplo la que encontramos en el manual de 2º de ESO (Vicens Vives, 2016) en el cual, con el pretexto de que el alumnado practique la elaboración de una narración, se propone en una actividad para redactar una narración a partir de unas viñetas de cómic desordenadas, en estas se pueden ver a una princesa triste, un castillo, un príncipe y una viñeta de ella en brazos de él (p. 49).

5. Discusión y conclusiones

Como hemos constatado a lo largo del presente trabajo y reflejado en el marco teórico, el lenguaje, además de ser una herramienta comunicativa, es también un transmisor de conocimiento, de valores culturales y de la concepción de nuestro mundo y sociedad y, precisamente por ello, puede convertirse en un instrumento transmisor de desigualdades. En otras palabras, el lenguaje refleja el sistema de pensamiento de una sociedad. Consecuentemente, el sexismo que existe en nuestras estructuras sociales aparece en la lengua que utilizamos de manera oral y escrita, tanto en las conversaciones informales como en los documentos oficiales (López Ojeda, 2007, p. 631). Dada esta problemática, desde el campo de la educación, surge el concepto de coeducación, cuyo objetivo o meta a alcanzar es el de desarrollar un modelo de persona válido para hombres y mujeres, dejando atrás los tradicionales y obsoletos estereotipos atribuidos a un modelo concreto de lo femenino y lo masculino (Subirats, 1998, p. 25).

Como respuesta a nuestro propósito de analizar el corpus de libros de texto de Lengua y Literatura para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, hemos obtenido resultados variados. Lamentablemente, ninguno de los libros de texto analizados ha sido elaborado en su totalidad teniendo en cuenta las guías y recomendaciones de uso para un lenguaje inclusivo. A pesar de ello, hemos podido comprobar que existen, aunque minoritariamente en nuestro corpus, grupos editoriales que muestran su preocupación por ofrecer un material respetuoso, diverso e inclusivo. Entre esta minoría, podemos destacar que un ejemplar sí trabaja la cuestión lingüística del lenguaje inclusivo y/o no sexista explícitamente y en ocasiones diferentes.

Algunos de nuestros resultados convergen con los resultados constatados de anteriores trabajos que han analizado los libros de texto y cuyo testigo hemos recogido en el apartado 3 de nuestro trabajo. Así, con mayor o menor frecuencia, se ha vislumbrado en numerosos casos la existencia de sexismo en el lenguaje empleado en los textos y los ejemplos

gramaticales o, en la forma de caracterizar física y psicológicamente a las mujeres, tal y como concluyeron trabajos anteriores (López Valero, 1992; Cerezal, 1999; Fuentes García, 2004; entre otros). Así como también se hemos constatado la ausencia o, una presencia no equitativa, de mujeres relevantes en los índices, anexos y contenidos de los libros, del mismo modo que apuntaron algunas investigaciones anteriores (Lledó, 1992; Nuño y Ruipérez, 1997; Castillo Velasco, 2015; Fuentes García, 2004; entre otros). Asimismo, hemos presenciado en lo concerniente al lenguaje icónico, contenidos relacionados con estereotipos que marcan el rol del hombre y la mujer tal y como han recogido en sus estudios otros autores (Gutiérrez e Ibañez, 2013; Vaillo, 2016; López Navajas, 2015; entre otros).

Cabe decir que en el desarrollo de este TFM nos hemos enfrentado a diversas dificultades y limitaciones. Por un lado, si bien es cierto que hemos trabajado con un corpus significativo y representativo debemos decir que, debido a la situación en la que estamos insertos, provocada por el COVID-19, nos ha sido imposible acudir a tantas bibliotecas como hubiésemos querido ni nos ha sido posible solicitar más libros de texto. Igualmente, el tiempo de duración de nuestro Practicum 1 ha sido mediado por la pandemia y no hemos podido realizar, por ejemplo, una exploración de lo que piensan los alumnos y las alumnas acerca de la cuestión de género en los libros de texto, tal y como hubiéramos deseado. Por otro lado, como carencias, creemos conveniente hacer mención al hecho de que durante nuestros estudios de Grado no hemos tenido formación en cuestiones de género por lo que ha supuesto enfrentarnos a un campo de estudio completamente nuevo. No obstante, consideramos que al ser este el primer acercamiento a la investigación desde la perspectiva de género, podemos tomar este trabajo como una primera fase de pilotaje que abra paso a futuros trabajos, por ejemplo, una tesis doctoral, en la que podamos contar con más tiempo, mayor muestra y más experiencia.

Más aún, consideramos que es de vital importancia que continúe y crezca la investigación sobre educación desde la perspectiva de género, en particular, atendiendo a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que la educación es un proceso que se da a lo largo del tiempo, durante la etapa educativa de ESO el alumnado se convierte en una persona adulta y desarrolla en un mayor nivel su pensamiento crítico, de ahí consideramos que radica la relevancia de su estudio e intervención.

En general, podemos afirmar que, en la actualidad, existe una asimetría en el trato de mujeres y hombres. En el sistema educativo, aunque nuestro modelo educativo sea mixto y en el currículo se explicita la educación igualitaria para todos, se continúan empleando materiales didácticos que mantienen y refuerzan los estereotipos de género. Por eso, desde el

sistema educativo, y como futuros docentes, tenemos la obligación de fomentar y emplear un lenguaje incluyente para ambos sexos. Consecuentemente, debemos aspirar a alcanzar la coeducación en nuestras aulas, acabando con las desigualdades y discriminación por razón de sexo. Creemos que es necesario promover el cambio y en gran medida este debe surgir a partir del reconocimiento del problema y su reflexión. Por ello, consideramos que el docente o la docente ha de tener una actitud proactiva ante la cuestión, visibilizar e incorporar la perspectiva de género en el aula. En particular, con los libros de texto, tiene tanto valor lo que aparece como lo que no aparece en sus páginas, por ello, el profesorado ha de aprovechar cada oportunidad con tal de favorecer una imagen positiva y no sesgada de las mujeres, presentándolas en todos los roles posibles y ejercitando todas sus capacidades, evitando así el androcentrismo. Y, concretamente sobre los textos u obras literarias, quisiéramos hacer constar que no tratamos de reivindicar que no se trabajen en el aula o se excluyan del currículo pues, como defiende el catedrático Cerrillo Torremocha (2017), no se trata de censurar, por ejemplo, los cuentos tradicionales; aunque estos sean sexistas entendemos que provienen de una época y sociedad sexista, lo cual no implica que no puedan trabajarse desde una mirada crítica y reflexiva.

En definitiva, aunque es cierto que se han llevado a cabo muchas mejoras y cambios positivos a lo largo de las últimas décadas, sigue quedando un largo camino de trabajo para conseguir la igualdad absoluta. Pensamos que mediante la concienciación colectiva, la educación y la acción cultural podemos llegar a nuevos modelos verbales y educativos que promuevan conductas de inclusividad, aceptación y de respeto a lo diverso y lo heterogéneo. Al final, no se trata de usar el -o y la -a constantemente, sino de saber que todas las personas somos iguales y que debemos tratarlas como iguales.

6. Referencias bibliográficas

- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10, (2), 29-52.
- Beltrán, M. (1990). Sobre el lenguaje como realidad social. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, nº 7, 33-55. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1050533.pdf>
- Bermúdez Alarcón, J. P. (2019). Análisis del discurso mediático: uso de un lenguaje no sexista. Universidad de Jaén. <https://n9.cl/s1zu>
- Bengoechea, M. (2011). Non-sexist Spanish Policies: An Attempt Bound to Fail? *Current Issues in Language Planning* 12, 35–53.

- Bernal, J. L. y Lacruz, J. L. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 101-131
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1990). La coeducación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1990/14100163.pdf>
- Cabeza Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, nº 8, 39-45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3627975.pdf>
- Cabeza, M., y Rodríguez, S. (2018). *Lenguaje excluyente y género*. Congreso Internacional de Lingüística Xeral
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya
- Castilla Pérez, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *A, Escuela Abierta*, 11(1), 49–85. <https://new-ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/89>
- Calero Fernández, M. A. (1999). *Sexismo Lingüístico: Análisis y Propuestas Ante la Discriminación Sexual en el Lenguaje*. Madrid. Narcea.
- Cerezal Sierra, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2017). *Dejad en paz a Caperucita*. Pedro C. Cerrillo. Torremocha Blog personal. <https://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/2017/05/25/dejad-en-paz-a-caperucita/>
- Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. [2019/11616]. http://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=010394/2019&L=1
- Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, vol 10, n.º2, 29-47. <https://n9.cl/lk0lf>
- Díaz Rojo, J. A (2000). Sexismo Léxico: Enfoque Etnolingüístico. *Español Actual: Revista de Español Vivo*, 73, 39–56.
- Escámez, J. y García, R. (2005). *Educar para la ciudadanía. Programa de Prevención Escolar contra la Violencia de Género*. Brief Ediciones, 99-103.
- Feminario de Alicante. (1987). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica para la coeducación*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqf8q5>

- Fernández, M. C. (1999). *Análisis de propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Fundación Inesnes.
- Folguera, P. (1988). El feminismo en la era del cambio. *Historia* 16, 145.
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista digital de Políticas Lingüísticas* 5, 48-70.
- Fuentes García, M. J. (2004). *El género femenino en los textos literarios de Bachillerato. I Certamen de Investigación Mujer y Sociedad "Tina Aguinaco"*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad
- García Meseguer, A. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid, Ed. Montesinos, (3ª ed.)
- Garreta, N. y Careaga, P. (1984). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer
- Giner Latorre, A. (2019). Las figuras femeninas en los libros de texto de lengua castellana y literatura. Una visión diacrónica a lo largo de las leyes educativas (1990- 2015). *E-SEDLL*, nº1, 197-211. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/13.pdf>
- Gómez Carrasco, C. J. y Gallego Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*,1-28. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5607041.pdf>
- González Moro, V. (1986). *Rol que representa la mujer en los libros de texto de Preescolar y EGB utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (sin publicar).
- Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*,7, 15-23
- Gutiérrez, P., e Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza y Teaching*, 31(1),109-125. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11607/12081>
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Reire*, vol 7, nº1, 30-55. <https://core.ac.uk/download/pdf/211093919.pdf>
- Hernández, J. y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59
- Instituto de la Mujer <https://www.inmujer.gob.es/>

- Instituto de la Mujer y Red2Red Consultores. (2004). Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España. <https://n9.cl/wnoyb>
- Instituto de la Mujer. (2007). Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. <https://n9.cl/dkjr>
- Instituto Vasco de la Mujer. (1990). ¿Transmitimos valores sexistas a través de los libros de texto?. Gobierno Vasco. <https://n9.cl/qi317>
- Jiménez Rodrigo, M. L., Onsalo Román, M., Cortes Traverso, J. (2011). Lenguaje no Sexista y Barreras a su Utilización. Un Estudio en el Ámbito Universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 174–183.
- Lezcano, S. (1977). Tontas útiles desde la EGB. *Cuadernos de psicología*, 40-46
- Lomotey, B. A. (2011). On Sexism in Language and Language Change – The Case of Peninsular Spanish. *Linguistik Online*, 70(1). <https://doi.org/10.13092/lo.70.1748>
- López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* (Tesis doctoral inédita). València: Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació. Universitat de València, 89- 131. <https://n9.cl/yrcgr>
- López Valero, A. (1997). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 24, 71-98.
- Lledó Cunill, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: ICE de la UAB
- Lledó Cunill, E. (2016). Lengua, literatura y coeducación. *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas* (1), 61-76. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/filanderas/article/download/1505/1300>
- Manassero y Vázquez. (2002). Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 15-27. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21779/21612>
- Martínez, Bonafé J. y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital. *Campinas*, v. 36, n. 100, 319-336. <https://n9.cl/1u82r>
- Martín Vico, M.J. (2007). Género y formación del profesorado. *Consejería de Educación. Andalucía educativa*, 64, 31-33.

- Martínez Bello, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 213-229.
- Molina, J. P., Devís, J. y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36803314.pdf>
- Morales, O. A., y González Peña, C. (2007). Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional: ¿dónde está ella?. *Educere*, 11(38),443-453. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603810>
- Murnau, M. y Sotillo. H. (2016). Blog: *Feminista ilustrada*. <https://n9.cl/vwdy>
- Nuño, T. y Ruipérez, T. (1997). Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11, 54-64.
- Real Academia Española. (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Espasa.
https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Real Academia Española. (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas.
https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Rodríguez, A. M. y Santamaría, F. (2018). Searle: significado y referencia. *Praxis Filosófica*, (47), 25-45. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i47.6597>
- Pace Nilsen. A. (1977). *Sexism and language*. Natl Council of Teachers.
- Parra Martínez, J. (2009). Educación en valores y no sexista. Castilla La Mancha: Instituto de la Mujer. <https://n9.cl/9uc33>
- Qypi, K. (2017). The impact of the nuclear family in the establishment of gender roles in children between 3 and 7 years age. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2 (3), 95-103. <https://oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/download/87/251>
- Red2Red Consultores. (2008). Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. España: Instituto de la Mujer.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 29, 43-59. <https://n9.cl/3xkc8>
- Saorín Villa, I. (2016). La mujer no tiene quien le escriba. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 75, 70-74.

- Sánchez, J., Rizos, R. y Martín (1992). “Coeducación”. En Temas transversales del currículum 2, Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, 49-78. <https://n9.cl/x657e>
- Subirats, M. y Brullet, C. (1998). *Rosa y azul: la transformación de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 18-51.
- UNED. (2012). Guía de lenguaje no sexista. Oficina de Igualdad.
- UNESCO. (1999). Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950>
- Vaillo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hasta la renovación de los materiales didácticos?, *Tendencias pedagógicas*, nº.27, 97- 123.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*, Barcelona: Ediciones B. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Varela-Nuria-Feminismo-Para-Principiantes.pdf>
- Velasco Mailló, H. (2003). Relatividad Lingüística. *Hablar y Pensar; Tareas Culturales. Antropología Lingüística y Antropología Cognitiva*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 259-353.
- Wasserman, Benjamin D, y Weseley, Allyson J. (2009). ¿Qué? Quoi? Do Languages with Grammatical Gender Promote Sexist Attitudes? *Sex Roles* 61, 634–643.

Referencias del corpus de manuales

- Alegre, M. et al. (2003). *Llengua i Literatura. Mètodes, tècniques, estratègies. 2n ESO*. Coord. Julio del Prado y Virtudes Llobet. Valencia. Voramar Santillana.
- Ariza Conejero, J. et al. (2020). *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*. Coord. Luis Pino García. Sevilla. Algaida. <https://n9.cl/anfj>
- Bataller, A. et al. (2007). *Valenciá. Llengua i Literatura*. Coord. Palomero. SM
- Belmonte Carmona, J. et al. (2011). *Lengua y Literatura AVANZA 1º ESO*. Coord. Julio del Prado. Madrid. Santillana Educación. <https://natarevol.files.wordpress.com/2014/09/avanza.pdf>
- Bustamante Valbuena, L. et al. (2011). *Lengua y Literatura AVANZA 3º ESO*. Coord. Julio del Prado. Madrid. Santillana Educación. <https://es.slideshare.net/casasarmiento/lengua-pdf-santillana3-eso>

- Calvo Giménez, I. et al. (2020). *Lengua y Literatura 2º ESO*. Libros Marea Verde.
<https://sites.google.com/view/lenguamareaverde>
- Canto Pallares, J. et al. (2007). *Juglar: Lengua castellana y literatura 1º ESO*. Barcelona. Vicens Vives.
- Edebé. (2015). *Lengua y literatura 2º ESO*. Barcelona, Edebé.
https://www.edebe.com/educacion/documentos/9959-0-529-2eso_len_cas_ud1.pdf
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2015). *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*. Vicens Vives.
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2015). *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO*. Vicens Vives
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2016). *Lengua Castellana y Literatura 2º ESO*. Vicens Vives.
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2016). *Lengua Castellana y Literatura 4º ESO*. Vicens Vives.
- Escolano, J. M. et al. (2004). *Llengua i literatura 2n curs d'ESO*. Coord. Martines. Alcoi. Marfil.
- Estudillo Herrera, G. et al. (2020). *Lengua y Literatura 1º ESO*. Libros Marea Verde.
<https://sites.google.com/view/lenguamareaverde>
- Gallego, C. et al. (2015). *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*. Coord. Jesucristo Riquelme. Valencia, Micomicona.
- González Bernal, J. M. et al. (2015). *Lengua castellana y literatura 3º ESO*. Madrid. Oxford Educación..
- Guerra del Castillo, S. et al. (2020). *Lengua y Literatura 3º ESO*. Libros Marea Verde.
<https://sites.google.com/view/lenguamareaverde>
- Guerra del Castillo, S. et al. (2020). *Lengua y Literatura 4º ESO*. Libros Marea Verde.
<https://sites.google.com/view/lenguamareaverde>
- Gutiérrez, S. et al. (2015). *Lengua y Literatura 3º ESO*. Madrid. Anaya
- Leiva, F. et al. (2019). *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO*. Micomicona.

7. Anexos

Editorial y fecha de publicación	Curso	Trabaja el lenguaje inclusivo	Elementos textuales
Libros Marea Verde, 2020	1º ESO	No	- Enunciados: Las oraciones que ejemplifican la teoría explicada no manifiestan estereotipos y hay igualdad en enunciados con sujetos masculinos y femeninos

			<p>“Mi hermana tiene un título universitario”, “Mi hermana es ingeniera”.. (p. 132).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la explicación de la formación del género de los sustantivos se especifica “No debemos confundir el género del sexo..”, se presentan las partículas femeninas y masculinas por separado, no a partir del masculino (p. 97 y 98) - Actividades: Actividades que invitan a reflexionar sobre cuestiones de género. Página 77: “Investiga en torno a la violencia ejercida contra las mujeres...” ofrece para consultar la pág. web del Observatorio de la mujer. - Ejercicio que invita a reflexionar, a partir de un fragmento de un cuento folclórico ruso de Afanasiev “¿Qué es ser ‘una buena madre y ama de casa ejemplar’? ¿Crees que esta afirmación puede hacerse cambiando el género de ‘madre’ y ‘ama’?” - Imagen de un anuncio que promueve evitar regalar juguetes sexistas (p. 37) - Fragmentos: La mayoría de textos son de autores hombres.
Grupo SM Educación, 2007	1º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Se emplea masculino genérico, “El profesor dará una tarjeta a cada uno...” (p. 148) - Explicación del género del sustantivo: no se da a entender que uno se forma a partir del otro. En tablas diferentes se presentan, por un lado, las terminaciones masculinas y por otro las femeninas (p. 68). - Actividades: Uso del masculino genérico en las oraciones de ejercicios, por ejemplo, actividad para practicas signos ortográficos en las 3 oraciones encontramos: “Los abogados prestigiosos ...”, “Los ilustres filósofos llenos de...” y “Los políticos profesionales...” - Fragmentos: Empleo de masculino genérico. Mayoritariamente fragmentos de autores hombres y sobre personajes masculinos. Por ejemplo, página 206, “Los deportistas ofrecen entrevistas...” seguido de una imagen de un deportista hombre conocido.
Vicens Vives, 2007	1º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo del masculino genérico. “El libro de la mesa del profesor” (p. 123). - *Buena explicación de la formación del género, se especifica que hay dos géneros independientes, dos tablas diferentes para mostrar los morfemas masculinos y femeninos (p. 73). - Actividades: Ejercicio de leer poesía, contraste de dos poemas, uno sobre una princesa y otro sobre un sabio (p. 153). - *Ejercicio para formar el masculino a partir de adjetivos dados en femenino (p. 73). - Fragmentos: Mayoritariamente los textos o fragmentos dados son de autor hombre y sobre personajes masculinos.
Vicens Vives, 2015	1º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo de masculino genérico. - Explicación del género de los sustantivos no discriminatoria (p.38) - Hay desdoblamiento de artículos para la explicación teórica literaria de “El héroe y la heroína” (p.33), aunque para la actividad se hace referencia únicamente a “Escribe un relato sobre alguien que consideres un héroe” (p.33) - Actividades: Actividad de formar femenino a partir del masculino (p.39). - Fragmentos: Empleo del masculino genérico para sustantivos y adjetivos. Mayoría de textos escritos por autores hombres sobre personajes masculinos.
Santillana Educación, S.L., 2011	1º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: La explicación de la formación del género femenino (p. 80) se explica a partir del masculino. Los ejemplos parten del masculino y luego el femenino. - Actividades: En las oraciones de las actividades hay equilibrio entre los sujetos masculinos y femeninos: María, mi prima, es doctora (p. 90); Juan dibuja muy bien (p. 55). - Fragmentos: Texto estereotipado sobre un príncipe que salva a una princesa para practicar la formación del género (no hay justificación de peso) en página

			81.
Algaida, 2020	1º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Tanto en los enunciados teóricos y de ejercicios se emplea el masculino genérico “Unos alumnos repiten.” (p. 28); “en los textos literarios, el autor...” (p.29); “el protagonista de un relato...” (p. 57). - Actividades: Ejercicio para trabajar palabras tabú: “Es necesario que contratemos a una criada” (p. 46). - Fragmentos: Texto estereotipado sobre princesa rubia y guapa y un príncipe sin justificación de peso. Para trabajar los textos narrativos. (p. 57).
Edebé, 2015	2º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Desdoblamiento de artículo masculino y femenino: “el profesora o la profesora” (p. 24). - Actividades: Hay un actividad que puede invitar a reflexión sobre el masculino genérico de los adjetivos. No es explícita pero el profesorado puede crear y dirigir dicha reflexión (p. 23) - Fragmentos: En la mayoría de fragmentos literarios los protagonistas son masculinos.
Libros Marea Verde, 2020	2º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo del masculino genérico en enunciados y explicaciones teóricas “Los alumnos han salido durante el recreo” “Mis padres han salido hace un rato” (p. 93), “los niños llegaron cansados de la excursión” (p. 99). - Actividades: Actividades que invitan a reflexionar o partir de las cuales se puede reflexionar sobre cuestiones de género: Visionado de un vídeo “Las brujas: las mujeres en la ciencia” y preguntas sobre el concepto de ‘bruja’ y la mujer (p. 18). - Trabajo de investigación, se dan varios temas posibles: animales en peligro de extinción- mujeres famosas en la historia- la historia de la imprenta. (p.29). Ejercicio “Escoge un tema y realiza un trabajo de investigación.. Mujeres en la literatura- Historia de la RAE- Los libros más vendidos- Estrenos de cine.” (p. 90). - Para trabajar los textos publicitarios, actividad de reflexión sobre un anuncio sobre la igualdad de género “En la igualdad está la diferencia” (p. 85). - Fragmentos: No se observan textos transmisores de estereotipos. De igual modo, la mayoría de fragmentos pertenecen a autores hombre.
Marfil, 2004	2º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo del masculino genérico. - Actividades: No empleo lenguaje inclusivo. Actividad de formar femenino a partir de sustantivos dados en masculino (p. 59). - Fragmentos: Nada relevante a destacar.
Vorammar Santillana, 2003	2º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo del masculino genérico. Incluso para profesiones que la Academia acepta su femenino “El médico...”, “El neurólogo...”(p. 111) - Actividades: Actividad sobre buscar información de personajes históricos, se dan 6 opciones y todas son personalidades masculinas “Freud, Guillotin, Platón...” (p. 110). - Enunciados de actividades contraste en los sujetos de las oraciones: “El médico...” “El neurólogo...” y “Mi madre me ha pasado la receta de la coca”, “Laura...” (p. 111) - Fragmentos: Los fragmentos textuales o literarios son notablemente protagonizados o tratan sobre personajes masculinos.
Vicens Vives, 2016	2º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo del masculino genérico - En los enunciados se dirigen al estudiantado con masculino genérico: “Entre todos, pensad...” (p.30) y “todos juntos, llegad a una conclusión...”(p. 189). - Actividades: Actividad de viñetas desordenadas, han de ordenarse y narrar una historia. Estereotipos de princesa que necesita ser salvada por un príncipe. Sin justificación (p.80). - Ejercicio sobre emisor y receptor: “El emisor es un ejecutivo que está hablando sobre economía...” (p. 27).

			<ul style="list-style-type: none"> - Contraste en las oraciones propuestas en un ejercicio de análisis sintáctico: “María se corta el pelo todos los meses” “Nosotras nos maquillamos a diario” y “Nosotros nos escribimos todas las semanas” “Ellos se dijeron cosas muy interesantes” (p. 221) - Fragmentos: Nada a destacar sobre contenido pero no se emplea lenguaje inclusivo.
Micomicona, 2015	3º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: En todos se usa el masculino genérico “haz una encuesta entre alumnos del instituto.” (p.10), “los jóvenes de hoy ...” (p. 21), “un inmigrante.” (p. 22) - Actividades: Uso del masculino genérico pero no se observa referencias estereotipadas. - Fragmentos: La mayoría de fragmentos textuales o literarios tienen por protagonista a un hombre: en los textos periodísticos, artículo sobre un futbolista (p. 20),
Libros Marea Verde, 2020	3º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: No empleo de lenguaje inclusivo. - Actividades: No se observa ningún rasgo sexista pero tampoco que trabaje el lenguaje inclusivo o perspectiva de género. - Fragmentos: A lo largo de todo el manual vemos como tras la lectura de fragmentos literarios que pueden contener temas o una descripción retrógrada del amor (<i>La Celestina</i>, <i>La discreta enamorada</i>, los tópicos de belleza femenina del Renacimiento, etc) siempre hay ejercicios de post lectura en los que se reflexiona sobre dichos temas “Poned en común la ideología que creéis que subyace en este texto barroco ¿Siguen vigentes esas ideas? ¿Qué tipo de ideas creéis que son las más difundidas? (p.151).
Vicens Vives, 2015	3º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: En un apartado teórico sobre el atributo, se emplean enunciados de ejemplo inclusivos “Todos estos chicos y chicas son muy solidarios” (p. 184). - Actividades: Las oraciones para analizar no están enunciadas desde el sexismo, se observan enunciados igualitarios, con sujetos femeninos y masculinos protagonistas: “Esas futbolistas eran las mejores del equipo” ¡, “Ayer eligieron a Cristina alcaldesa de su pueblo” (p. 185) y “Mi padre y mi madre vienen mañana” (p. 210). - Fragmentos: No se observa nada a destacar.
Micomicona, 2019	3º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Uso del masculino genérico. Para explicar, por ejemplo, el estilo indirecto solo se usa oraciones con sujeto masculino “el profesor” (p. 11). - Actividades: Se emplea el masculino genérico y hay una presencia mayoritaria de sujetos masculinos. En una actividad para practicar el estilo indirecto de 5 oraciones 4 contienen un sujeto masculino: “El juez”, “El informático”, “El jefe”, “Los diputados” y “Paula” (p.11) - Fragmentos: Una actividad con un texto de Reverte, sobre la importancia de las normas ortográficas. No hay reflexión sobre los cambios del lenguaje (p.16)
Anaya, 2015	3º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo del masculino genérico. - Actividades: Actividad sobre “describe a un héroe épico” (p. 47) utilizando las cualidades de “fortaleza, valentía, honradez...”. Solo mención al héroe masculino prototípico. - Fragmentos: Se observa en abundancia imágenes de personajes masculinos, si bien es cierto que acompañan o reflejan los fragmentos elegidos. Por ello, abundante elección de fragmentos protagonizados por personajes masculinos o estereotipados: pág. 39 dibujo de un militar junto al fragmento de <i>El libro de los abrazos</i> E. Galeno, imagen de una dama/princesa junto a un poema de Moratín, en la explicación teórica de la métrica, en el que se menciona “dama” (no hay una justificación de peso).

Oxford Educación, 2015	3º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: En ocasiones se usan fórmulas propias del lenguaje inclusivo como el desdoblamiento “respeto hacia los compañeros y las compañeras y hacia el profesorado...” (p. 91) pero acto seguido vuelven a usar “el profesor” “cada alumno”. - Actividades: No se observa ningún rasgo sexista o discriminatorio a destacar - Fragmentos: No aparece reflexión sobre el lenguaje inclusivo a pesar de que el libro dedica en todos sus temas un apartado de reflexión, por ejemplo sobre temas como la igualdad y diversidad (tema 5), la justicia (tema 6) o la solidaridad (tema 8)
Santillana Educación, S. L., 2011	3º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: En los enunciados se emplea el masculino genérico, por ejemplo, para referirse a grupos de población “la s que pronuncia un sevillano no es la misma que un salmantino” (p.12). - Para la explicación de la formación del género no se explica el femenino a partir del masculino, sino que se especifica que existen dos géneros. - Actividades: Sin embargo, en la práctica de la formación del género se pide formar el femenino a partir de sustantivos dados en masculino. - Fragmentos: En general, los fragmentos textuales o literarios no son estereotipados.
Libros Marea Verde, 2020	4º ESO	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: En general, empleo del masculino genérico. Aunque en excepciones hemos observado desdoblamiento de los artículos “Tus profesores y profesoras hablan en público a diario...” (p. 13). - Página 14, apartado sobre los textos escritos. Se habla de “lenguaje respetuoso con ambos sexos”, informa de las recomendaciones que hace la RAE al respecto. Hay un enlace a un PDF sobre reglas de uso de lenguaje no sexista de la UNED. - Página 47 se habla de Lenguaje inclusivo. - Actividades: Actividades reflexivas sobre cuestiones de género (p. 16,85, 114) - Fragmentos: Fragmentos de textos de autoras por ejemplo p. 9,18, 85)
Vicens Vives, 2016	4º ESO	No	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados: Empleo del masculino genérico. “Un problema que el profesor de Matemáticas os ha pedido que ...” (p. 231) - Enunciados para ejemplificar los sufijos apreciativos: “este muchachete es tu sobrino?” “¿Quién ha sido el pillín que se ha comido la tarta? frente “Catalina es una madraza” “A la pobre viejuca le faltaban varios dientes” “¡Pero que bonita eres” - Actividades: Formuladas con masculino genérico. Para una actividad de realizar una entrevista “El empresario deberá tomar nota mientras...” (p.307). - No obstante, las oraciones de actividades, por ejemplo, de analizar sintácticamente, no se aprecia sexismo. - Fragmentos: Hay una mayoría notable de los fragmentos seleccionados escritos por hombres. - Página 120: artículo de E. Lindo, expresa su estima a la periodista Ana Blanco y la alaba describiendola como discreta, tranquila, dulce, atenta. como justificación de porqué la quiere.