

# GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL CURSO ACADÉMICO 2018-2019

Curso 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.

Análisis comparativo de dos proyectos educativos editoriales bajo  
una perspectiva de género

Comparative Analysis of Two Publishing Educational Projects  
from a Gender Perspective

Martina Amo Moro

Jesús Romero Morante

Julio 2024

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

## Resumen.

En este Trabajo de Fin de Grado se pretende analizar y conocer cuáles son los estereotipos de género que muestran dos editoriales encargadas de realizar libros de texto para la etapa de Educación Infantil: por un lado el Proyecto de Santillana llamado “*¡Cuánto sabemos!*” editado entre 2016 y 2018; y por otro lado, el Proyecto de la editorial SM que se llama “*Nuevo piruetas*” editado en 1995.

Para poder llevar a cabo el análisis se ha tenido en cuenta tanto el código icónico como el textual, y para ello se han hecho categorías para que el estudio sea más exhaustivo.

Tras el análisis y comparación de los dos Proyectos educativos, podemos concluir que el paso del tiempo no es un factor demasiado importante para el camino a la eliminación de estereotipos de género.

**Palabras clave:** Infancia, estereotipos, género, educación.

## Abstract.

In this Final Degree Project we intend to analyze and know which are the gender stereotypes shown by two publishers in charge of making textbooks for the Early Childhood Education stage, on the one hand the Santillana Project called "¡Cuánto sabemos!" edited between 2016 and 2018, and on the other hand the Project of the SM publishing house called "Nuevo piruetas" edited in 1995.

In order to carry out the analysis, both the iconic and the textual code have been taken into account, and for this purpose categories have been made so that the study is more exhaustive.

After the analysis and comparison of the two educational projects, we can conclude that the passage of time is not a very important factor on the road to the elimination of gender stereotypes.

**Key words:** Childhood, stereotypes, gender, education.

## Índice.

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| Introducción y justificación. ....                 | 5  |
| Marco teórico.....                                 | 7  |
| Libro de texto. ....                               | 7  |
| La imagen de la mujer en los libros de texto. .... | 10 |
| Objetivos. ....                                    | 16 |
| Objetivo general:.....                             | 16 |
| Objetivos específicos:.....                        | 16 |
| Decisiones metodológicas.....                      | 17 |
| Resultados y discusión. ....                       | 24 |
| Imágenes o código icónico. ....                    | 24 |
| Análisis del código lingüístico o discursivo.....  | 29 |
| Representación Cuantitativa de Género.....         | 33 |
| Protagonismo y Visibilidad.....                    | 33 |
| Dependencia y Roles.....                           | 34 |
| Rasgos Físicos y Profesionales.....                | 34 |
| Lenguaje y Nombres Propios.....                    | 35 |
| Conclusiones. ....                                 | 36 |
| Referencias bibliográficas. ....                   | 38 |

## Introducción y justificación.

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se analizará la manera en que la mujer es representada en los libros de texto de Educación Infantil, comparando uno actual con uno que se lanzó hace 20 años, viendo así si es verdad que el papel de la mujer ha ido evolucionando con el paso del tiempo.

Desde siempre, y en todos los ámbitos, menos en el cuidado de la casa y de las personas, las mujeres han tenido un papel secundario o inexistente, y en la educación esto no ha sido distinto. Las mujeres al principio de la historia de las escuelas no tenían acceso a ellas o estaba limitado solo a unos niveles sociales altos y a contenidos muy concretos definidos por su sexo.

En primer lugar, es importante destacar que, aunque en los últimos años el libro de texto ha ido perdiendo peso por la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y por los nuevos métodos de enseñanza que han ido dejando al libro de texto a un lado, pero aún así sigue siendo una herramienta muy importante en las escuelas de hoy en día. Los libros de texto son los soportes más utilizados para la transmisión de los contenidos y ejercen una enorme influencia sobre docentes y alumnos (Blanco, 1994).

El libro de texto desempeña un papel crucial en la educación y socialización de los niños al transmitir modelos de comportamiento social, normas y valores. Además, contribuye a la formación de identidades de género al presentar representaciones sexuadas y relaciones entre los sexos. Es importante explorar las representaciones de lo masculino y lo femenino a través de los personajes presentes en los libros de texto dentro de este contexto.

Johnsen (1996) propone una clasificación de los principales enfoques de investigación sobre libros de texto en tres áreas clave: la ideología, el uso y el desarrollo. Entre ellos, los estudios centrados en la ideología han sido los más prominentes, como lo demuestran el volumen, la relevancia y las contribuciones significativas de esta línea de investigación. Los estudios sobre "la cara oculta" de los libros de texto tienen como objetivo destacar los prejuicios, estereotipos y

formas de discriminación y exclusión hacia minorías étnicas, colectivos de inmigrantes y mujeres.

Según Jerome Bruner, pionero en la psicología cognitiva, la interacción entre el niño y el contenido es crucial para el desarrollo cognitivo. En este sentido, los libros de texto bien diseñados pueden fomentar la exploración activa y la construcción de significado, estimulando así el pensamiento crítico desde una edad temprana. Los libros de texto en cualquier etapa de la educación tienen un papel fundamental.

Numerosas teorías sobre la socialización señalan que los colegios funcionan como una entidad que perpetúa modelos establecidos. Bandura (1974) y Bourdieu (1977) abordan este tema, resaltando el papel crucial de la escuela en la reproducción de desigualdades. En este contexto, los libros de texto pueden actuar como vehículos que tanto respaldan como cuestionan estos modelos, siendo capaces de reflejar las imágenes sociales predominantes en cada época.

Martínez (2016) enuncia que, durante la formación de los individuos y la construcción de sus personalidades, los valores colectivos compartidos a nivel social tienen una influencia significativa. En nuestro contexto, la cultura androcéntrica en la que vivimos favorece la predominancia de los valores asociados a la dominación masculina sobre otros valores, asignando roles culturales y sociales específicos a ambos sexos.

## Marco teórico.

### Libro de texto.

Existen muchas definiciones diferentes para poder explicar lo que es un libro de texto. Richaudeau (1981, p. 51) define el libro de texto como “un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación”. Por otra parte, Torres Santomé (1994) señala que los libros de texto se definen como aquellos específicamente concebidos para ser utilizados exclusivamente en entornos educativos, como aulas y centros de enseñanza. Estos libros contienen la información necesaria para que los estudiantes puedan evidenciar su cumplimiento de los requisitos necesarios para aprobar una asignatura particular.

Cabero, Duarte y Romero en 1995 dieron unas características que debían tener los libros de texto y que es lo que hace que se les distinga de otro material escolar o de otros libros. Definen los libros de texto como un instrumento educativo con un enfoque escolar los cuales son los encargados de proporcionar información teórica para que el estudiante la procese dentro de un tiempo determinado. Su configuración sigue pautas de diseño específicas para presentar la información de manera sistemática, siguiendo principios didácticos y psicológicos que facilitan la comprensión, dominio y recuerdo de la información. Además, tiende a dividir los contenidos en el tiempo y en su presentación, para facilitar su comprensión y asimilación.

También son un apoyo y medio para los docentes ya que sirven como un guion para saber qué temas deben darse y en qué orden. Son una ayuda también para planificar y estructurar las sesiones.

Algunos autores hacen distinción entre libro de texto y libro escolar, uno de estos autores es Johnsen (1996). En su opinión, el término “libro de texto” se reserva para los libros que han sido escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza. Por otro lado, el término “libro escolar” se utilizaría para referirse a los libros que se emplean en la enseñanza, pero que están menos estrechamente vinculados a las secuencias pedagógicas.

The Georg Eckert Institute for International Textbook Research en 2016 indicó que los libros de texto son portadores del conocimiento e información que una generación pretende transmitir a la siguiente, y a menudo pueden llegar a ser objeto de controversia política y se sitúan en el centro de debates ideológicos.

En la práctica, no es el docente quien elabora el plan de estudios (Cintas Serrano, 2000), sino que delega esa responsabilidad a las editoriales, cuyos proyectos curriculares son utilizados como base para su labor en el aula. De esta manera, el libro se convierte en una herramienta que guía el desarrollo del proceso educativo en gran medida (Braga y Belver, 2016; Rodríguez y Martínez Bonafé, 2016), hasta un punto que algunos autores consideran desprofesionalizador para los maestros (Martínez Bonafé, 2003).

A pesar de las reformas educativas que se han implementado en los últimos años, esta práctica sigue siendo común en nuestras aulas, lo que subordina la metodología de enseñanza a intereses comerciales.

En términos de la influencia que ejerce el libro de texto en el aula, Parcerisa Aran (1996) considera que los libros de texto pueden determinar significativamente el tipo de enseñanza que se imparte. Esto se debe a que muchos docentes lo utilizan de forma rígida, adaptándose al currículo específico que se refleja en él, tanto en lo que respecta a los contenidos de aprendizaje como a la forma de enseñarlos. Es decir, los libros no están diseñados para el alumnado sino para que se puedan perpetuar en el tiempo.

Chopin (1992, p. 102) contempla que: *“los manuales pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos”*.

Izquierdo (2003) destaca que, aunque haya habido cambios en la legislación por los cuáles legalmente se han eliminado las discriminaciones, se siguen mostrando unos modelos culturales que continúan representando y perpetuando estereotipos y una diferencia en la manera de tratar a los alumnos y alumnas. Además, de que, los libros de texto no dan importancia a los cambios tan

destacables que ha habido en los últimos decenios en cuanto a la vida de las mujeres. El rol de las mujeres y de los hombres han cambiado, aunque en algunos libros de texto escolares continúan teniendo los roles históricos que no están adaptados a las nuevas situaciones.

Otro aspecto interesante sobre los libros de texto es la reflexión que hizo Chopin (2000) sobre la relación entre el libro de texto y el momento en el que es editado. Él da una respuesta a este asunto:

*“El manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente” (p. 108).*

Asimismo, fomentan el pensamiento crítico, mediante las actividades o preguntas que van apareciendo por el libro de texto.

Los materiales escolares, como herramientas pedagógicas, constituyen uno de los mecanismos invisibles, según lo describe Bernstein (1988), a través de los cuales se perpetúan y refuerzan las desigualdades. Los libros de texto no solo ofrecen un contenido explícito (matemáticas, física, lenguaje, etc.), sino que también transmiten una cultura, describen una realidad social, promueven valores, exhiben modelos de vida y presentan una visión establecida socialmente de lo masculino y lo femenino, junto con la definición de sus roles y su jerarquización. Estos modelos subyacentes presentes en todos los libros de texto influyen de manera sutil en la formación de valores. En nuestro caso, afectan los modelos de comportamiento masculino y femenino.

En el entorno escolar, es común encontrarnos con niñas y niños que, según los manuales, parecen "invisibles", o si se les reconoce, es a menudo de manera distorsionada, presentando como natural lo que en realidad es una construcción cultural (Pagès y Sant, 2012; Gómez y Tenza, 2015). Nos referimos al "currículum oculto", es decir, a las pautas no formales, principalmente ideológicas, que se

transmiten en la práctica educativa. Como señalan Brullet y Subirats (1990), la coeducación implica integrar patrones culturales tanto "femeninos" como "masculinos" en un modelo integral de persona. Las escuelas mixtas a menudo contienen sesgos sexistas que deben ser superados mediante un enfoque coeducativo.

Por lo tanto, identificaremos el sexismo en los libros escolares cuando los textos y las ilustraciones retratan a mujeres y hombres, niñas y niños, dentro de roles estereotipados que no reflejan la diversidad de roles presentes en la sociedad. Además, el sexismo se manifiesta cuando los manuales escolares simplemente presentan una situación sin cuestionarla o proponer alternativas. Esto equivale, de hecho, a aceptar implícitamente las desigualdades y discriminaciones que afectan a niñas y mujeres en la mayoría de las sociedades actuales, lo que solo refuerza dichas desigualdades (Michel, 1987, p. 71; véase también Blanco, 2000). La existencia de manuales escolares que reflejan estas realidades impacta en la educación.

#### [La imagen de la mujer en los libros de texto.](#)

En la actualidad, el sexismo es uno de los temas más debatidos en todos los ámbitos de la vida social. Este interés se debe, en parte, a la considerable influencia del movimiento feminista, que ha ganado adeptos tanto entre mujeres como entre hombres en los últimos años, especialmente desde la destacada Huelga Internacional Feminista del 8 de marzo de 2018, un evento de gran importancia para la causa de la mujer y el feminismo. Además de por esta huelga, la violación grupal denominada "La Manada" y su posterior condena en 2016 fueron momentos claves para que este tema sea más conocido y hablado en la sociedad. Sin embargo, a pesar de los avances y la lucha feminista, la discriminación basada en el sexo sigue siendo una realidad en España y en todo el mundo, manifestándose a través de la brecha de género en aspectos diversos como el salario, las tasas de desempleo o las responsabilidades domésticas (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

También según el Instituto Nacional de Estadística (INE), las mujeres conforman una parte significativa de la fuerza laboral en sectores específicos como la sanidad, la educación y el comercio minorista, mientras que los hombres ocupan la mayoría de los cargos directivos y desempeñan trabajos manuales. A modo de ilustración, aunque en los colegios la mayoría de los docentes sean mujeres, los cargos de dirección, en la mayoría de los casos, están cubiertos por hombres. Este fenómeno Rosa Rodríguez Izquierdo lo clasifica como una categoría llamada “Roles en el seno de la familia y en la escuela.” En donde los padres en la familia son los encargados de llevar el dinero a casa y las madres amas de casa, además, que menciona el ejemplo anterior, en las escuelas hay más mujeres, pero los altos cargos son de hombres.

Browne (1988) destaca que lo más problemático de los estereotipos es la creencia de que ciertos rasgos significativos son innatos en ciertos grupos sociales, lo que lleva a esperar un comportamiento específico de estos grupos, limitando así otras perspectivas posibles.

La mayoría de los autores concuerdan en que los libros de texto contienen los conocimientos que la sociedad considera importantes, por lo que es poco probable encontrar elementos discordantes en su contenido (Lomas, 2002, p. 194; Morales y Lischinsky, 2008, p. 124; Ruiz y Vallejo, 1999, p.138). Estos conocimientos están vinculados a los intereses de las élites de poder, como señala uno de los principales expertos en el estudio del currículum oculto: “los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes” (Torres, 1991, p. 98).

Blanco (2000a, p. 83) y Pérez y Gargallo (2008, p. 630) destacan que la discriminación hacia las mujeres es más pronunciada en los manuales de Ciencias Sociales en comparación con otras áreas del currículum. Este fenómeno está estrechamente ligado a una visión histórica exclusivamente masculina (Martín, 2006) y a la omisión de las contribuciones de las mujeres al desarrollo

de la humanidad (Blanco, 2000a, 2000b; Lomas, 2002; Subirats, 1994; Vega, 2002).

Por otro lado, es importante considerar que, al acercarse a un libro, lo primero que llama la atención a un niño o una niña son las ilustraciones (Terrón y Cobano, 2008, p. 388), principalmente debido a su colorido y a la capacidad del lenguaje simbólico para transmitir información de manera concisa.

Según Martín (2006, p. 81), los niños y niñas aceptan fácilmente los modelos que se presentan implícitamente en los libros de texto y que contienen elementos propios de una ideología sexista, especialmente si son incontestables y tan obvios que no requieren explicaciones, es decir, no se plantean nada más que lo que ven en la imagen.

Parra Martínez (2009) repasa la historia de la incorporación de la mujer al sistema educativo y concluye que las distintas circunstancias y evolución que se ha producido han sido decisivas en cuanto a la percepción de la mujer y los estereotipos asociados al género femenino.

No fue hasta el siglo XVIII cuando se comienzan a forjar las bases del sistema educativo que evolucionaría hasta el que tenemos hoy en día, es decir, hasta el actual. La percepción que tenían de la educación, y de la vida, era desde una mirada religiosa, más concretamente, desde la mirada cristiana en donde el hombre y la mujer fueron creados por Dios para desempeñar distintos roles y papeles, así que su educación también debía de ser distinta.

Para las niñas la educación estaba destinada a ser buenas esposas y madres, así que su aprendizaje se basaba en las labores domésticas y en los rezos (Brullet y Subirats 1990). Aunque no sólo había distinción de educación por género, también por clase social. Las mujeres de clase social alta podían tener alguna clase de música y dibujo (Parra Martínez, 2009).

El pedagogo Rousseau justificaba las limitaciones de la mujer proponiendo principios totalmente diferenciados para la educación entre niños y niñas.

La incorporación de la mujer a la educación no se dio hasta finales XVIII, entonces se ganaron adeptos en su educación, argumentando que la adquisición de otros conocimientos no afectaba al papel tradicional de la mujer, sino que podía mejorar su tarea como educadora de hijos.

Parra Martínez (2009) menciona que en las leyes educativas de los siglos XVIII y XIX queda recogido de manera clara como los niños y niñas deben de educarse en escuelas distintas.

El gobierno de la Segunda República y el gobierno autónomo de Cataluña admitieron que la coeducación era necesaria, aunque las escuelas mixtas creadas fueron pocas, aumentaron las tasas de escolarización de las niñas. Pero esto duró poco tiempo ya que el triunfo del bando sublevado, encabezado por Franco, en la guerra civil causó un retroceso en todos los ámbitos sociales. El papel de la mujer se vio otra vez estancado a los valores espirituales, religiosos y al ascetismo corporal (García Ferrando, 1990). Se volvió a segregar la escuela y la Iglesia recuperó su poder en el campo educativo imponiendo sus creencias y valores.

De la educación de las niñas y mujeres se encargaba la Sección Femenina de la Falange Española y Tradicionalista de las J.O.N.S. que recuperará los valores del siglo XVIII teniendo a la mujer como madre y responsable del hogar, pero añadiendo la actividad física.

En la Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945 (B.O.E 18 de julio), dieron las pautas de lo que será la educación hasta el año 1970. En esta ley quedan recogidas las diferencias en cuanto a educación que tienen que tener los niños y las niñas. El estado *“por razones de índole moral y de eficacia pedagógica consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza y prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria* (Introducción y art. 14).

Como ya se ha mencionado anteriormente, esta ley sigue hasta 1970 con la Ley General de Educación que se encarga de modificar en profundidad todas las leyes de índole franquista. Entre otras cosas, fomenta la creación de las escuelas mixtas, se da el mismo currículum para niños y niñas estableciendo así una enseñanza homogénea y obligatoria hasta los catorce años. Roig (1986) señala que aún el porcentaje de analfabetos era de un 3,8% en hombres y un 7,1% en las mujeres.

Volviendo a la actualidad, los derechos de las mujeres han mejorado de una manera radical causado por los acontecimientos mencionados anteriormente.

Aunque en nuestro país ya hemos conseguido la plena escolarización y la población está escolarizada sin diferencias entre sexos, esto no garantiza la igualdad de oportunidades. Ello es así, entre otros factores, por un currículum oculto transmisor de valores y conductas que perpetúan las desigualdades entre sexos.

Parra (2009) menciona a Bellotti (1978: 164) quien fue el encargado de realizar una pequeña entrevista a maestros y maestras sobre las características que tienen los niños y las niñas, las respuestas fueron las siguientes:

|                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Las niñas son: dóciles, serviles, soplonas. Dependientes del juicio de la maestra. Chismosas. Más débiles de carácter. Más lloronas. Más inteligentes. Menos solidarias con su sexo. Menos alegres, Más metódicas. Limpias. Ordenadas. Constantes. Fieles. Disciplinadas. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Los niños son: Más vivos. Más alborotadores. Menos disciplinados. Perezosos. Mentirosos. Más desobedientes. Más sucios. Se dedican menos. Escriben mal y más lentos. Más desordenados. Menos inteligentes. Más autónomos. Más solidarios. Más seguros de sí mismos. Mayor sentido de la amistad. No son soplones ni chismosos. Más agresivos. Más peleadores. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Parra Martínez (2009) señala que la familia tiene un papel muy importante en la transmisión de valores estereotipados ya que es el agente con el que se empieza a configurar nuestra identidad de género y donde se adquieren valores y formas de comportamiento en todos los ámbitos, incluyendo el social. Los roles que cada miembro de la unidad familiar cumple en casa son determinantes, al igual que el reparto de tareas.

Después de esta revisión, se habrá adivinado que la preocupación de este TFG por la pervivencia de desigualdades en la representación del género de las personas –en este caso, en los materiales curriculares de uso corriente en las aulas– guarda asimismo una relación directa con algunos de los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la ONU. En especial con los ODS 4 y 5. Como es sabido, el ODS 4 aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos. Dentro de esa finalidad general, la meta 5 persigue expresamente “eliminar las disparidades de género en la educación”. Por su parte, el ODS 5 está centrado monográficamente en lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. La modesta indagación que hemos emprendido puede entenderse como una pequeña contribución a esa causa.

## Objetivos.

Tras haber terminado el capítulo anterior con la revisión de la literatura académica sobre los estereotipos de las mujeres en los libros de texto, he determinado un objetivo principal y los objetivos específicos de este Trabajo de Fin de Grado, que son los que muestro a continuación:

### Objetivo general:

Analizar los libros de texto utilizados en el nivel de Educación Infantil, para identificar la posible presencia de estereotipos de género femeninos, con el objetivo de reflexionar sobre la naturaleza de dichos estereotipos.

### Objetivos específicos:

- 1.Examinar el posible impacto de los estereotipos de género femeninos en los libros de texto de Educación Infantil en la percepción y construcción de roles de género en los niños y niñas.
2. Analizar dos libros de texto de la etapa de Educación infantil, uno contemporáneo y otro antiguo, para verificar posibles estereotipos de género presentes en las representaciones de mujeres y roles de personajes.
3. Comparar los estereotipos de género y los roles de personajes en dos libros de texto de Educación Infantil en dos momentos diferentes.
4. Determinar el grado de presencia y participación de las mujeres en los contenidos de los libros de texto en Educación Infantil.
5. Identificar las características de las ocupaciones y actividades socio-profesionales asociadas a las mujeres y a hombres.
6. Investigar los posibles atributos físicos y/o psicológicos asociados a las mujeres y a los hombres en la sociedad actual.

### Decisiones metodológicas.

Como ya he mencionado anteriormente, el objetivo de este TFG es analizar si existen los estereotipos mostrados en dos editoriales diferentes y, en el caso de que existan, poder reflexionar sobre la visión que se da de las mujeres en dichas obras mediante la manera que tiene de representarlas, de forma icónica y lingüísticamente. Para ello se tomará como objeto de análisis el proyecto educativo de la editorial de Santillana llamado: “*¡Cuánto sabemos!*”, diseñado por Teresa Grence y completado en el curso académico 2018/2019. Este proyecto consta de nueve cuadernillos todos ellos dedicados a la etapa educativa de Educación Infantil, divididos de tres en tres. Este proyecto está destinado al segundo ciclo: tres cuadernillos para el primer nivel o curso de ese Segundo Ciclo (3 años), otros tres para el segundo nivel (4 años) y otros tres para el tercero (5 años). Las temáticas de los cuadernillos son las mismas para los tres niveles haciendo algunas modificaciones para poder adaptarlos a la edad de las criaturas. Por tanto, los temas genéricos de los cuadernillos se mantienen a lo largo de todo el segundo ciclo, quedando de la siguiente manera: un cuadernillo de *La vuelta al mundo*, uno de *Los volcanes* y otro de *Los egipcios*. Las fichas técnicas de los materiales seleccionados, elaboradas según el modelo propuesto por Torres (2014), son las siguientes:

Tabla 1. Ficha técnica de los cuadernillos 1,2 y 3: *La vuelta al mundo*.

|                           |                                                                          |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título</b>             | <i>¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo</i>                               |
| <b>Autoría</b>            | Departamento de Ediciones Educativas de Santillana.                      |
| <b>Editorial</b>          | Santillana                                                               |
| <b>Año de publicación</b> | 2016                                                                     |
| <b>Etapas/nivel</b>       | Niveles 1,2,y 3 de Educación Infantil, lo que corresponde a 3,4 y 5 años |
| <b>Organizado por</b>     | Proyectos                                                                |

Tabla 2. Ficha técnica de los cuadernillos 4,5 y 6: *Los egipcios*.

|                           |                                                                          |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título</b>             | <i>¡Cuánto sabemos! Los egipcios</i>                                     |
| <b>Autoría</b>            | Departamento de Ediciones Educativas de Santillana.                      |
| <b>Editorial</b>          | Santillana                                                               |
| <b>Año de publicación</b> | 2016 y 2017                                                              |
| <b>Etapas/nivel</b>       | Niveles 1,2,y 3 de Educación Infantil, lo que corresponde a 3,4 y 5 años |
| <b>Organizado por</b>     | Proyectos                                                                |

Tabla 3. Ficha técnica de los cuadernillos 7,8 y 9: *Los volcanes*.

|                           |                                                                          |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título</b>             | <i>¡Cuánto sabemos! Los volcanes</i>                                     |
| <b>Autoría</b>            | Departamento de Ediciones Educativas de Santillana.                      |
| <b>Editorial</b>          | Santillana                                                               |
| <b>Año de publicación</b> | 2018                                                                     |
| <b>Etapas/nivel</b>       | Niveles 1,2,y 3 de Educación Infantil, lo que corresponde a 3,4 y 5 años |
| <b>Organizado por</b>     | Proyectos                                                                |

El otro proyecto para analizar se llama “*Nuevo piruetas*” de la editorial SM. Estos libros de texto están divididos por cursos, para este análisis en concreto se van a utilizar algunos cuadernillos correspondientes al 1º y 2º de Educación Infantil, es decir, 3 y 4 años. Estos libros de texto se organizan así: cada curso escolar tiene 3 cuadernillos por trimestre, es decir, 9 cuadernillos por curso.

Tabla 4. Ficha técnica del cuadernillo 1: *La casa de muñecas*.

|                           |                                              |
|---------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>             | <i>La casa de muñecas</i>                    |
| <b>Autoría</b>            | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>          | SM                                           |
| <b>Año de publicación</b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>       | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>     | Unidades                                     |

Tabla 5. Ficha técnica del cuadernillo 2: *El misterio del árbol*.

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>El misterio del árbol</i>                 |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Tabla 6. Ficha técnica del cuadernillo 3: *Los regalos de Navidad*.

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>Los regalos de navidad</i>                |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Tabla 7. Ficha técnica del cuadernillo 4: *Qué bien me curan. El cuerpo*.

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>Qué bien me curan. El cuerpo.</i>         |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Tabla 8. Ficha técnica del cuadernillo 5: *De compras*.

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>De compras.</i>                           |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Tabla 9. Ficha técnica del cuadernillo 6: *Osete se va a un safari park.*

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>Osete se va a un safari park.</i>         |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Tabla 10. Ficha técnica del cuadernillo 7: *Flores para mamá.*

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>Flores para mamá</i>                      |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Tabla 11. Ficha técnica del cuadernillo 8: *En la granja.*

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>En la granja</i>                          |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Tabla 12. Ficha técnica del cuadernillo 9: *¡Llegó el verano!*

|                                  |                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Título</b>                    | <i>Llegó el verano</i>                       |
| <b>Autoría</b>                   | Equipo de Educación Infantil de Ediciones SM |
| <b>Editorial</b>                 | SM                                           |
| <b><i>Año de publicación</i></b> | 1995                                         |
| <b>Etapas/nivel</b>              | Niveles 1 de Educación Infantil              |
| <b>Organizado por</b>            | Unidades                                     |

Para analizar estos dos proyectos se va a usar, como he citado anteriormente, dos vías para poder hacer una reflexión completa. La primera vía es la icónica, es decir, el análisis de las imágenes; y la siguiente el texto escrito, dos caminos que pueden contradecirse o apoyarse en el mensaje que quieren transmitir.

El proyecto de Santillana es interesante para analizar ya que trata temas de ciencias sociales como la historia del antiguo Egipto o las culturas de otros países. Blanco (2000) resalta que, en los libros de Ciencias Sociales, la discriminación hacia las mujeres tiende a ser más evidente que en otras áreas del currículo. Esto se debe a dos factores: la omisión de las contribuciones de las mujeres a la cultura y al desarrollo de la humanidad (Blanco, 2008), y la adopción de una perspectiva exclusivamente masculina de la Historia. En cambio, el proyecto de SM no trata temas tan enfocados a las ciencias sociales, pero es interesante ya que así podemos contrastar cómo ha ido evolucionando la perspectiva de género a lo largo de los años.

Además, en cuanto al proyecto de Santillana, es también interesante analizarlos ya que han sido editados entre los años 2016 y 2018, es decir, coincide con el período de concienciación previo a la Huelga Internacional Feminista de 2018.

Antes de comenzar a analizar los proyectos, es interesante destacar que la plantilla de análisis que voy a utilizar para poder llevar a cabo este TFG ha sido elaborada a partir de las propuestas de Blanco (2000), Terrón y Cobano (2008), López Navajas (2014), Torres (2014), y Bel (2016).

La primera categoría de análisis a considerar será la presencia de personajes masculinos y femeninos en las ilustraciones del material. Esto permitirá determinar quiénes tienen mayor representación (López Navajas, 2014). Para evaluar dicha presencia, se llevará a cabo un recuento de los diversos personajes que aparecen en las imágenes de los proyectos.

La segunda clase va a ser estudiar cuál es el protagonismo dado a las figuras, dependiendo de su sexo. Para que sea más exhaustivo, se divide en cinco subcategorías siguiendo el modelo de Torres (2014), Bel (2016) y Blanco (2000).

La primera de estas subcategorías pretende analizar la posición de los personajes en la escena, es decir, si aparecen en primer o en segundo plano. La segunda subcategoría es en base al tamaño de los personajes en las imágenes mixtas, es decir, si alguno de los sexos aparece más grande que el otro. La tercera subcategoría es la actitud de dependencia que puedan o no tener las figuras hacia uno de los personajes, los rasgos físicos atribuidos a cada sexo y, finalmente, la última subcategoría son los roles que se asocian a los diferentes sexos.

La tercera categoría evalúa la presencia de la sobreespecificación. Torres (2014) la define como el fenómeno que ocurre cuando una actividad se asocia a un género específico. Esto puede manifestarse de tres formas: por omisión (uso del masculino genérico para describir un rasgo o profesión, atribuyéndolo al género tradicionalmente asociado), por exclusión (asociación de un concepto a un solo sexo) o por ocultación (consideración de una profesión como específica de un sexo cuando es aplicable a ambos). El contexto determinará si hay omisión, exclusión u ocultación.

A modo de resumen de las categorías a analizar he realizado esta tabla para que quede reflejado de manera más sintética:

| Código icónico o análisis de imágenes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presencia de personajes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántas mujeres hay?</li> <li>- ¿Cuántos hombres hay?</li> </ul> </li> <li>2. Protagonismo de las figuras: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano de los personajes</li> <li>- Tamaño de las figuras</li> <li>- Actitud de dependencia</li> <li>- Roles asociados</li> <li>- Rasgos físicos</li> </ul> </li> <li>3. Presencia de sobreespecificación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por omisión</li> <li>- Por exclusión</li> <li>- Por ocultación</li> </ul> </li> </ol> |

Por otro lado, para el análisis del texto las categorías son las mismas, añadiendo la categoría de androcentrismo y criterio de doble norma y eliminando la categoría de “tamaño de las figuras”. Así que, la tabla para analizar los textos del libro quedaría de la siguiente manera:

| Código textual o discurso escrito                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mujeres con nombre propio</li> <li>- Mujeres sin nombre propio</li> <li>- Hombres con nombre propio</li> <li>- Hombres sin nombre propio</li> </ul> </li> <li>2. Androcentrismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veces que se cita el masculino genérico</li> <li>- Veces que se cita el femenino genérico</li> </ul> </li> <li>3. Sobreespecificación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por omisión</li> <li>- Por exclusión</li> <li>- Por ocultación</li> </ul> </li> <li>4. Criterio de doble norma o doble estándar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasividad/actividad</li> <li>- Adjetivos estereotipados</li> <li>- Degradación semántica</li> </ul> </li> </ol> |

## Resultados y discusión.

### Imágenes o código icónico.

Siguiendo la plantilla de análisis explicada en el capítulo anterior referida a las imágenes de los textos, procedo a recoger en este apartado del TFG los resultados obtenidos sobre las ilustraciones de los Proyectos.

El primer Proyecto por el que voy a comenzar va a ser el de Santillana. En el cuadernillo de *“La vuelta al mundo”* nos encontramos con que hay 13 mujeres y 55 hombres. En el siguiente cuadernillo que es *“Los egipcios”* nos encontramos con 34 mujeres y 146 hombres y para finalizar, en el último cuadernillo *“Los volcanes”* vemos que hay 18 mujeres y 35 hombres. En total, entre los tres cuadernillos, hay 291 personajes, de los cuáles solo nos encontramos a 65 mujeres, y el resto, 194 son figuras masculinas. Se puede ver que las figuras masculinas suponen dos tercios (el 66,6%) de las personas representadas en las imágenes del proyecto.

Tabla 13.

| Sexo                           | La vuelta al mundo | Los egipcios | Los volcanes |
|--------------------------------|--------------------|--------------|--------------|
| Mujeres                        | 13                 | 34           | 18           |
| Hombres                        | 55                 | 146          | 35           |
| Nota: M (mujeres), H (hombres) |                    |              |              |

Para conocer el protagonismo de las figuras según su género, se analizaron cinco subcategorías. En el estudio de los planos, se encontró que, de las 55 figuras en primer plano, solo 9 de ellas son mujeres, es decir, un 16,36% del total; y de las 103 figuras en segundo plano, solo hay 20 mujeres, esto equivale a un 19,42%. Estos datos muestran una mayor presencia de hombres.

La segunda subcategoría importante para entender el protagonismo de las figuras se relaciona con el tamaño relativo de las mismas. Se analizaron todas las imágenes en las que aparecen tanto hombres como mujeres para saber cuántas veces la mujer es más grande que el hombre, cuántas veces el hombre es más

grande que la mujer y cuántas veces son del mismo tamaño. De las 68 imágenes mixtas del proyecto, 61 imágenes muestran a hombres y mujeres del mismo tamaño. Sin embargo, en las imágenes donde el tamaño varía según el sexo, solo en 1 de las 7 imágenes restantes se muestra a la mujer más grande que el hombre.

En la tercera subcategoría se analiza la dependencia entre personajes. En total hay 68 imágenes mixtas a lo largo de todo el Proyecto, de las cuales 62 no muestran ningún tipo de dependencia en cuanto a sexo se refiere. Pero sí que hay 4 imágenes en donde se muestra una mayor dependencia de la mujer con el hombre; en cambio, el hombre solo depende de la mujer en 1 imagen de las 68 totales. Además, las cuatro imágenes que muestran a la mujer dependiente del hombre son la misma ilustración repetida, lo que hace que esta dependencia sea insignificante.

Enfocando la atención en los rasgos físicos de los personajes según su sexo, en el Proyecto de Santillana se pueden ver varios estereotipos muy marcados. Según los datos recogidos por Iturbe (2019) sobre estos mismos materiales editoriales, las mujeres

se representan mayormente con ropa casual (82.6%), rara vez con ropa de trabajo (8.7%) y nunca con ropa formal. En cambio, los hombres muestran más variedad: ropa de trabajo (32.3%), ropa casual (29%) y ropa formal (19.4%). Esto sugiere que las mujeres se asocian más con el ámbito privado y los hombres con el público.

Iturbe (2019) destaca que, en cuanto a colores de ropa, los más comunes para mujeres son rosa y rojo (18.2% cada uno), mientras que para los hombres son azul (29.7%) y verde (13.5%). Es notable la ausencia de rosa en la ropa de hombres y el uso de azul casi exclusivamente en los vaqueros de mujeres. Aunque hay cierta mezcla de colores, sigue existiendo una asociación tradicional entre colores y géneros (rosa para mujeres, azul y verde para hombres).

Antes de comenzar con el análisis profundo del Proyecto de la editorial de SM, me gustaría recalcar que este proyecto al no tratar temas de historia ni de ciencias sociales no tiene tantas imágenes para poder analizar. Además, tienen una mascota que suele ser protagonista de muchas imágenes junto a otros animales. Por una razón y por otra, las figuras humanas no tienen tanta importancia como en el Proyecto de Santillana. En el proyecto de SM nos encontramos que, en los nueve cuadernillos que cubren todo el curso, hay 317 figuras, de las cuáles, 138 son chicas, representando así el 43.53% del total, y hay 179 representaciones masculinas, lo que sería el 56.47% del total. Esas cifras totales están repartidas: en el cuadernillo de *“La casa de muñecas”* hay 19 personajes de los cuáles 11 son chicos y 8 son chicas; en *“El misterio del árbol”* de 24 representaciones humanas hay 10 mujeres y 14 hombres; y, para finalizar los cuadernillos del primer trimestre está *“Los regalos de navidad”* en donde nos encontramos 71 figuras de las cuáles 26 son chicas y 45 chicos.

Pasando a los cuadernillos del segundo trimestre, hay un total de 125 representaciones humanas repartidas de la siguiente manera: en el primer cuadernillo (Qué bien me curan) hay 71 personajes de los cuáles 30 son chicas y 41 son chicos; en el siguiente *“De compras”* de 25 modelos 12 son chicas y 13 son chicos; y para finalizar este trimestre (Osete se va a un Safari Park) hay 29 figuras con 13 mujeres y 16 hombres.

En el tercer trimestre hay 78 figuras, de las cuales hay 43 chicos y 35 chicas. En el primer cuadernillo (Flores para mamá) hay 18 representaciones de las cuales son 8 mujeres y 10 hombres. Por otro lado, tenemos (En la granja) en donde solo hay 10 figuras, 4 femeninas y 6 masculinas. Para finalizar, en el último libro de texto del curso (¡Llegó el verano!) hay 50 representaciones humanas de las cuáles hay 23 femeninas y 27 masculinas.

Algo que todos los cuadernillos tienen en común es que las figuras masculinas predominan sobre las femeninas: en el primer trimestre las representaciones masculinas representan el 57.89 % del total de los personajes; en el segundo

trimestre, los chicos representan 56% de personas y, para finalizar, en el tercer trimestre, los chicos representan un 58.9% del total.

En la siguiente tabla se puede ver de manera más la distribución de frecuencias relativas de cada sexo en las dos editoriales.

Tabla 14.

| SM                | %M    | %H    | Santillana         | %M    | %H    |
|-------------------|-------|-------|--------------------|-------|-------|
| Primer trimestre  | 42.1% | 57.9% | La vuelta al mundo | 19.1% | 80.9% |
| Segundo trimestre | 44%   | 56%   | Los egipcios       | 18.8% | 81.2% |
| Tercer trimestre  | 41.1% | 58.9% | Los volcanes       | 41.4% | 58.6% |

En cuanto a los personajes que aparecen en primer o segundo plano, en este proyecto es cierto que no es algo representativo, ya que en todos los cuadernillos están repartidos mitad y mitad, no se le da mayor importancia a un sexo o a otro. Lo cual me llama la atención ya que es un proyecto de hace 24 años y está bien repartidos los personajes en primer o segundo plano en comparación al de Santillana que es bastante más moderno y, como se ha visto anteriormente, sí concede predominancia al sexo masculino sobre el femenino.

En lo relativo a la dependencia de los personajes, en este Proyecto está enfocada en la dependencia que hay de infantes a personas adultas; es decir, no hay ninguna en la que se muestre una dependencia de un adulto hacia otro adulto. De hecho, es llamativo que salgan tanto hombres como mujeres haciéndose cargo de la responsabilidad de los niños, así es que, de las 16 imágenes mixtas en las que puede haber una dependencia, en 9 los niños demandan la dependencia de la mujer, es decir un 56.25% y en 7 los niños dependen de un hombre, un total de 43.75%.

En cuanto a los rasgos físicos de las mujeres y niñas en este Proyecto, es cierto que todas tienen, por ejemplo, el pelo largo. En cuanto a la ropa, vemos más variedad en este Proyecto que en el anterior. De las 138 mujeres/niñas que nos

encontramos en estos libros de texto, se pueden ver diferentes trabajos que están realizando, y estos trabajos están acompañados de sus uniformes.

Tabla 15.

| Profesión que realizan | Mujeres | %M     | Hombres | %H     |
|------------------------|---------|--------|---------|--------|
| Profesor/a EI          | 1       | 3.7%   | 0       | 0%     |
| Limpiador/a            | 2       | 7.4%   | 0       | 0%     |
| Frutero/a              | 1       | 3.7%   | 1       | 2.7%   |
| Madres/padres          | 13      | 48.15% | 12      | 32.43% |
| Abuelas/ abuelos       | 3       | 11.11% | 5       | 13.51% |
| Florester/a            | 1       | 3.7%   | 1       | 2.7%   |
| Barrendero/a           | 0       | 0%     | 2       | 5.41%  |
| Pastor/a               | 2       | 7.4%   | 5       | 13.51% |
| Granjero/a             | 1       | 3.7%   | 1       | 2.7%   |
| Profesor/a EF          | 0       | 0%     | 1       | 2.7%   |
| Payaso/a               | 1       | 3.7%   | 3       | 8.11%  |
| Camarero/a             | 0       | 0%     | 1       | 2.7%   |
| Minero/a               | 0       | 0%     | 1       | 2.7%   |
| Socorrista             | 0       | 0%     | 1       | 2.7%   |
| Trabajador/a zoo       | 0       | 0%     | 1       | 2.7%   |
| Mozo/a de cuadra       | 0       | 0%     | 1       | 2.7%   |
| Enfermero/a            | 1       | 3.7%   | 0       | 0%     |
| Policía                | 1       | 3.7%   | 0       | 0%     |
| Pescador               | 0       | 0%     | 1       | 2.7%   |

Como se observa en la tabla, casi la mitad de las mujeres que aparecen diferentes trabajos, casi la mitad (48,15 %), son madres, del cuidado de los hijos, y aunque el porcentaje de padres es elevado tampoco lo es tanto como el de las mujeres. Por otro lado, destacan las limpiadoras que todas las que salen son mujeres, ningún hombre sale ejerciendo esta función.

Parece importante apreciar una diferencia en el caso de la profesión docente: cuando se refiere a la Educación Infantil (una etapa con más cuidados), es la mujer la que aparece como encargada de los niños; sin embargo, cuando se ilustra la docencia en Educación Física, quien aparece es un hombre.

#### Análisis del código lingüístico o discursivo.

En el Proyecto de Santillana es más fácil hablar del discurso escrito ya que aparece bastante, pero en cambio en el de SM apenas hay.

En el Proyecto de Santillana podemos encontrar nombres de personajes con nombre propio, o no. De las 144 veces que se citan nombres propios tanto de manera individual como colectiva, solo en un 8% se cita a mujeres de manera individual, mientras que a los hombres se les cita un 15%, es decir, casi el doble.

En cuanto a nivel colectivo, las mujeres con nombre propio no se mencionan y los hombres se citan solo una vez. Esto indica que los hombres reciben un reconocimiento social superior al de las mujeres. Los hombres dominan el protagonismo histórico y social, ya que del total de personajes nombrados (144), el 83.3% son hombres. Por ejemplo, en el proyecto "La vuelta al mundo", los protagonistas son Julio Verne y Phileas Fogg; en "Los egipcios", el protagonista es el faraón; y en "Los volcanes", los protagonistas son los propios volcanes. Este desequilibrio resalta la mayor visibilidad y valoración de los personajes masculinos en estos proyectos.

Además, es relevante mencionar que un 40% de las referencias son a hombres sin nombre propio, generalmente identificados por su profesión u ocupación. Además, un 21.7% de las menciones son a mujeres y hombres sin nombre propio, de las cuales, según el contexto podemos llegar a concluir que, aunque esté escrito en masculino genérico, incluye también a las mujeres.

Siguiendo la idea del masculino genérico, es importante mencionar que más de la mitad (54.4%) de las veces se ha utilizado esta fórmula para referirse tanto a hombres como a mujeres, lo cual indica un uso excesivo de este tipo de lenguaje y, por lo tanto, la invisibilización de las mujeres y sus roles (Blanco, 2000).

Por otro lado, con un 36.9%, se destacan los términos de forma genérica entre los que podemos encontrar términos como "personas, gente, personajes", entre otros, que se consideran una opción eficaz para neutralizar el lenguaje sexista, ya que su forma única abarca tanto a hombres como a mujeres. Esta práctica se

ve como una forma de promover la igualdad de género en el lenguaje cotidiano. De manera similar, las expresiones de doble fórmula, que se mencionan explícitamente tanto a la mujer como al hombre, buscan lograr el mismo objetivo. Sin embargo, en este Proyecto este tipo de expresiones solo representan un 7.7%, y el orden de los sujetos en ellas no varía; en el 100% de los casos, se nombra primero al hombre (por ejemplo, faraón y faraona; egipcio y egipcia...), es decir, da más importancia a los varones al colocarlos delante de las mujeres que a estas últimas.

Pese a la combinación del uso de términos genéricos y expresiones de doble fórmula, el empleo del lenguaje inclusivo representa un 44.4%, diez puntos porcentuales por debajo de las referencias masculinas genéricas. Esto indica que, aunque se están haciendo esfuerzos significativos para incluir a ambos géneros de manera equitativa en el lenguaje, aún persiste una predominancia de las formas masculinas. El análisis revela una tendencia arraigada en priorizar el masculino genérico, subrayando la necesidad de continuar promoviendo prácticas lingüísticas que refuercen la igualdad de género de manera más consistente y equilibrada. La evolución hacia un lenguaje verdaderamente inclusivo requiere tanto un cambio en la conciencia social como en las estructuras lingüísticas establecidas, reflejando así una representación más justa y equitativa de todas las personas.

En cuanto al criterio de pasividad/actividad, se ha observado que, como en las imágenes, el rol pasivo no está solo ligado al género femenino, ni tampoco está asociado el rol activo solo al masculino. Ambos géneros se muestran activos y pasivos en diversas ocasiones. Esto coincide con los hallazgos de estudios como los de Butler (1990), quien argumenta que los roles de género son performativos y no intrínsecos a un sexo específico, permitiendo que tanto hombres como mujeres asuman roles variados dependiendo del contexto.

Aunque es cierto que no ocurre lo mismo con los adjetivos, atributos y cualidades, muchos de los cuales son estereotipados y asociados exclusivamente a un género. Por ejemplo, adjetivos como "fuerte" o "valiente" se

tienden a asociar más con figuras masculinas, mientras que "delicada" o "amable" se vinculan frecuentemente con figuras femeninas. Esto refleja los patrones observados en la obra de Lakoff (1975), quien exploró cómo el lenguaje refleja y perpetúa los estereotipos de género.

Por último, es importante mencionar que en el Proyecto no se observa una degradación del significado de las palabras. Los adjetivos y cualidades que se usan tanto para hombres como para mujeres no tienen un sentido negativo dependiendo del género del personaje. Esto es importante porque es diferente a lo que se ha visto en otros estudios, como el de Mills (2008), donde se muestra que algunas palabras relacionadas con mujeres pueden tener connotaciones más negativas que las mismas palabras usadas para hombres. En este caso, la igualdad en el significado de los adjetivos entre géneros muestra un esfuerzo por evitar prejuicios de género en el lenguaje usado.

Cambiando de proyecto al de SM es cierto que este apartado de análisis va a ser más complicado de realizar ya que no tiene más discurso que simplemente la tarea a realizar en esa ficha y los objetivos. En el 100% de los textos de este proyecto se usa la fórmula doble de "niños y niñas". Por lo demás, no aparece ningún nombre propio aparte de los nombres de los protagonistas del Proyecto, que son "Santi y Susi", y siempre se nombran los dos a la vez.

Aunque sí que ha habido un fragmento de un poema que me llama la atención, ya que se usa "enfermeras" en femenino y "médicos" en masculino. Este fenómeno es muy recurrente y que sigue perpetuando estereotipos de género y desigualdades.

Es cierto, que a lo largo de la historia, la enfermería ha sido un mundo dominado por las mujeres y el campo de la medicina ha estado más predominado por los hombres. Es esta división la que hace que todavía, hoy en día, se siga manteniendo en nuestro lenguaje esta diferencia entre géneros. Este uso del lenguaje no es neutro ni inocente; más bien, refleja y refuerza la percepción de que el cuidado y el apoyo son roles inherentemente femeninos, mientras que el

conocimiento técnico y el liderazgo son roles masculinos. Según Witz (1992), esta visión binaria no solo es reductiva, sino que también limita las posibilidades de individuos de cualquier género de elegir y destacar en la profesión que prefieran sin enfrentarse a barreras o estigmas. De igual forma, Johnson y Repta (2012) argumentan que esta diferenciación en el lenguaje contribuye a la creación de un ambiente profesional que puede desalentar a hombres de ingresar a la enfermería y a mujeres de aspirar a ser médicas, perpetuando así la segregación de género en estas profesiones. Lorber (1994) sostiene que estos estereotipos no solo afectan la percepción pública de estas profesiones, sino que también influyen en la autopercepción de los individuos, limitando sus aspiraciones y opciones profesionales. Esta idea también es apoyada por Ridgeway y Correll (2004), quienes afirman que los estereotipos de género actúan como profecías auto-cumplidas que pueden moldear el comportamiento y las decisiones de carrera de las personas.

Esta diferenciación también refleja y perpetúa desigualdades de jerarquía en el lugar de trabajo. Las enfermeras, en su mayoría mujeres, a menudo enfrentan salarios más bajos, menos reconocimiento profesional y menores oportunidades de ascenso en comparación con los médicos, que históricamente han sido hombres. Abel-Smith (1960) destaca que esto no es una coincidencia, sino una manifestación de cómo los estereotipos de género lo que causa desigualdades económicas y profesionales. Además, según Williams (1992), las mujeres en la enfermería enfrentan lo que él describe como un "techo de cristal", que limita sus oportunidades de avanzar a posiciones de mayor responsabilidad y remuneración.

Hay autores, como Eckert y McConnell-Ginet (2013) que subrayan la importancia del lenguaje inclusivo como una herramienta para desafiar y cambiar las normas de género.

Tras haber diseccionado, con la ayuda de la plantilla analítica presentada en el capítulo 4, los códigos icónico y textual de los proyectos de la editorial Santillana, por una parte, y de la editorial SM, por otra, procederemos a continuación a

realizar una comparación, organizada por categorías, de los resultados que ha deparado nuestro análisis de ambos materiales curriculares.

#### Representación Cuantitativa de Género

En el proyecto de Santillana, los datos recopilados muestran de manera muy clara la existencia de una predominancia de figuras masculinas sobre las femeninas. En los cuadernillos analizados ("La vuelta al mundo", "Los egipcios" y "Los volcanes"), de un total de 291 personajes, solo 65 son mujeres (22.34%) frente a 226 hombres (77.66%). En esta diferencia se refleja, además de la cantidad de personajes, su posicionamiento dentro de las ilustraciones. De las 55 figuras en primer plano, solo 9 son mujeres (16.36%), y de las 103 figuras en segundo plano, solo 20 son mujeres (19.42%). Esta tendencia hacia una mayor visibilidad masculina indica una clara representación desequilibrada de los géneros, perpetuando la noción de que los hombres son más importantes o merecedores de atención (Butler, 1975).

En cambio, en el segundo Proyecto de SM, aunque también presenta una mayor cantidad de figuras masculinas (56.47%) en comparación con las femeninas (43.53%), la diferencia porcentual es más baja que en Santillana. En los nueve cuadernillos analizados, el porcentaje de representación femenina es significativamente mayor que en el proyecto de Santillana, lo que nos indica que se da un enfoque más equitativo en la inclusión de personajes femeninos.

#### Protagonismo y Visibilidad

El protagonismo y la visibilidad de los personajes también cambian significativamente entre los dos proyectos. En Santillana, los personajes masculinos están más presentes en las escenas importantes y en los primeros planos, dejando a las mujeres a roles secundarios o de menor importancia. Dejando ver que los hombres son los actores principales y las mujeres acompañantes.

Por otro lado, el proyecto de SM muestra un reparto más equitativo en términos de protagonismo. Aunque las figuras masculinas siguen siendo ligeramente más numerosas, no se observa una disparidad tan marcada en su visibilidad o

importancia en las ilustraciones. Los personajes femeninos y masculinos se distribuyen de manera más equitativa en primer plano, y ambos géneros participan en diversas actividades, lo que refleja un intento de evitar estereotipos de género.

#### Dependencia y Roles

En términos de dependencia entre personajes, el proyecto de Santillana presenta situaciones donde las mujeres se muestran dependientes de los hombres en mayor medida. De las 68 imágenes mixtas, 4 muestran a mujeres dependientes de hombres, mientras que solo 1 muestra lo contrario. Este patrón perpetúa la idea de que las mujeres necesitan el apoyo masculino para desempeñarse o sobresalir (Mills, 2008).

En el proyecto de SM, la dependencia entre personajes se enfoca más en la relación de los niños y niñas con los adultos, independientemente del género. Tanto hombres como mujeres se representan como cuidadores, lo cual sugiere una visión más igualitaria de los roles parentales y de cuidado. De las 16 imágenes mixtas donde puede haber una dependencia, en 9 los niños dependen de la mujer y en 7 dependen de un hombre, mostrando una división más equitativa y menos estereotipada (Blanco, 2000).

#### Rasgos Físicos y Profesionales

En cuanto al análisis de los rasgos físicos y los roles profesionales en los proyectos hay una clara diferenciación en cómo se representan los géneros. En Santillana, las mujeres se muestran en casi todos los casos con ropa casual y en roles domésticos, mientras que los hombres presentan una mayor variedad de vestimentas y ocupaciones. Este enfoque refuerza la división tradicional entre los espacios privados (femeninos) y públicos (masculinos).

Por otro lado, en el proyecto de SM hay una mayor variedad en cuanto a la representación de roles y vestimentas para ambos géneros. Las mujeres aparecen en diferentes contextos laborales y con una variedad de uniformes que reflejan sus ocupaciones.

### Lenguaje y Nombres Propios

El uso del lenguaje en los proyectos también refleja estereotipos. En el primer Proyecto, en el de Santillana, el uso del masculino genérico es predominante, y las mujeres se mencionan individualmente en solo un 8% de las ocasiones, mientras que los hombres se mencionan un 15% de las veces. Este uso excesivo del masculino genérico contribuye a la invisibilización de las mujeres y sus roles, reforzando la percepción de que los hombres son los protagonistas históricos y sociales (Blanco, 2000).

Por el contrario, el proyecto de SM utiliza términos más inclusivos que abarcan a los dos géneros como “niños y niñas” y nombra a los personajes principales, Santi y Susi, de manera conjunta y equitativa. Esto hace que se dé la misma visibilidad y reconocimiento a ambos géneros, sugiriendo un intento consciente de evitar la discriminación lingüística y promover la igualdad de género (Butler, 1990).

## Conclusiones.

En este trabajo se han analizado y contrastado dos proyectos educativos con el foco puesto en la pervivencia de los estereotipos de género: el proyecto de la editorial SM, desarrollado hace más de una década, y el proyecto de la editorial Santillana, que tiene aproximadamente cinco años de antigüedad. El objetivo principal ha sido analizar los libros de texto utilizados en el nivel de Educación Infantil, para identificar la posible presencia de estereotipos de género femeninos, con el objetivo de reflexionar sobre la naturaleza de dichos estereotipos.

Los resultados obtenidos nos ofrecen una perspectiva crítica sobre cómo estos materiales educativos pueden influir en la percepción de roles de género entre los estudiantes.

En efecto, los resultados de este estudio evidencian que, a pesar de los indudables avances en el terreno de la igualdad entre sexos durante las últimas décadas, en los proyectos editoriales utilizados en las aulas de Educación Infantil de este país (al menos en los aquí analizados) siguen detectándose sesgos en la representación del género de las personas. Sesgos que demuestran la pervivencia de barreras culturales que dificultan una consideración realmente igualitaria de mujeres y hombres, y entorpecen la eliminación de algunas de las discriminaciones sufridas por las mujeres.

En este estudio hemos encontrado el rastro de algunas de esas barreras culturales en algunos de los materiales curriculares empleados en las aulas, en indicios como la desigual presencia cuantitativa de hombres y mujeres, su desigual protagonismo y visibilidad o el mantenimiento de ciertos estereotipos de género y de ciertos usos del lenguaje.

Es más, resulta llamativo que la mayor cercanía en el tiempo no garantiza una disminución de esos sesgos y estereotipos. En realidad, el proyecto de Santillana, publicado entre 2016 y 2018, está más afectado por ellos que el de SM, publicado en el año 1995. Me llama mucho la atención que con todos los avances sociales que estamos haciendo y la sociedad más equitativa hacia la que vamos

encaminados un Proyecto publicado en 1995 tenga más cuenta a ambos sexos que un Proyecto de reciente edición y publicación.

## Referencias bibliográficas.

Abel-Smith, B. (1960). *Una historia de la profesión de enfermería*. Heinemann.

Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. \*Aula, 22\*, 219-233. Recuperado el 18 de febrero de 2024 de (<https://revistas.usal.es/tres/index.php/02143402/article/view/aula201622219233/17879>)

Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Blanco García, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En M. García, A. Calvo y T. Susinos (Eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 151-167). Madrid: Narcea.

Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Davies, C. (1996). La sociología de las profesiones y la profesión de género. *Sociology*, 30(4), 661-678.

Editorial Santillana. (2019). *Proyecto educativo: La vuelta al mundo, Los egipcios y Los volcanes*. Editorial Santillana.

Editorial SM. (1995). *Proyecto educativo: La casa de muñecas, El misterio del árbol, Los regalos de navidad, Qué bien me curan, De compras, Osete se va a un Safari Park, Flores para mamá, En la granja, ¡Llegó el verano!*. Editorial SM.

García, A. M. Hernández y J. L. De la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Universidad de Extremadura.

Gómez, C. J., & Tenza, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. En C. R. García-Ruiz.

González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (5), 21-30.

Iturbe López, B. (2019). *La representación de la mujer en los materiales curriculares de educación infantil: análisis de un proyecto editorial* [Trabajo fin de Grado, Universidad de Cantabria]. Recuperado de (<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17320/IturbeLopezBeatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> )

Izquierdo, A. J. (2003). *Socialización en la familia, la escuela y el grupo de iguales*. Madrid: Pirámide.

Johnson, J. L., & Repta, R. (2012). Sex and gender: Beyond the binaries. En J. L. Oliffe & L. Greaves (Eds.), *Designing and conducting gender, sex, and health research* (pp. 17-38). SAGE Publications

Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. Harper & Row.

Lorber, J. (1994). *Paradojas de género*. Yale University Press.

Martínez, J. P. (2009). *Educación en valores y no sexista*. J. Parra.

Martínez Bonafé, J. (2003). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Mills, S. (2008). *Language and sexism*. Cambridge University Press.

Moreno Cabrera, J. C. (2011). *El sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Ediciones Cátedra.

Pagès, J., & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 1(25), 91-117.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Parcerisa, A. (2009). Para aprender el libro de texto no siempre es la mejor opción. *Padres y maestros*, 322, 15-19. Recuperado el 14 de febrero de 2024 de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1428/3100>

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (1), 257-266.

Rodríguez Rodríguez, J., & Martínez Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del curriculum en el contexto de la sociedad digital. *Cad. Cedes, Campinas*, 36(100), 319-336.

Teixidó, J., & Solé, J. (2014). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 151-164.  
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/229641/211321>

Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 6(10), 385-400.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2014). *Análisis de materiales curriculares: libros de texto*. [Videoconferencia celebrada en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación]. Universidad de A Coruña. Recuperado el 3 de abril de 2024 de (<http://tv.campusdomar.es/es/video/2948.html> ).

Witz, A. (1992). *Profesiones y patriarcado*. Routledge.