

## **”Las amigas de mi mamá son muy habladoras”**

Las representaciones de género en los manuales de ELE de la Educación General Básica  
finlandesa de nivel superior

Jonathan Kelhu

Trabajo de Fin de Máster

Departamento de Español

Programa de enseñanza y aprendizaje

Instituto de Lenguas y Traducción

Facultad de Humanidades

UNIVERSIDAD DE TURKU

Abril de 2024

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku  
quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

## Trabajo de Fin de Máster

Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Departamento de Español

Jonathan Kelhu

“Las amigas de mi mamá son muy habladoras”. Las representaciones de género en los manuales de ELE de la Educación General Básica finlandesa de nivel superior

Páginas: 50 + 5

En el presente Trabajo de Fin de Máster se investigan las representaciones de género en los libros de ELE de nivel superior de la Educación General Básica Finlandesa. Los objetivos de esta investigación son determinar si el género femenino y el género masculino aparecen con la misma frecuencia en las imágenes y los textos de los manuales de ELE, y averiguar si hay diferencia en el tipo de roles y contextos en que aparece cada uno de los dos géneros

El marco teórico del Construccionismo Social proporciona el fundamento teórico de este trabajo, y la investigación cuenta con una parte tanto cuantitativa como cualitativa. En la parte cuantitativa se calculó el número total de personas en las imágenes y se contaron todas las palabras con carga de género. En la parte cualitativa se utilizó el Análisis del Discurso Interpretativo como instrumento.

El análisis cuantitativo reveló que hay mayor representación de las mujeres que de los hombres en las imágenes. Un hallazgo notable sobre las personas representadas en las imágenes fue que los hombres adultos constituían la subcategoría más visible. En cuanto a la cantidad de palabras con carga de género, había más palabras que hacían referencia a los hombres. El análisis cualitativo mostró que, si bien en general ambos géneros se representaban de manera igualitaria, cada libro analizado exhibió elementos con estereotipos de género.

Cabe constatar la necesidad de ampliar la investigación en el campo de las representaciones del género. Para futuros estudios, sería beneficioso prestar atención a la utilización de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. También sería necesario ajustar los parámetros y variables de investigación. Sería recomendable que investigaciones futuras establecieran comparaciones entre materiales de ELE de distintos países y/o épocas de su ejecución.

**Palabras clave:** representaciones de género, manuales de ELE, enseñanza de ELE, material didáctico, *¡Nos vemos!*, *Mi mundo*, *Estrellas*.

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Marco teórico</b>	<b>9</b>
2.1	<b>Posmodernismo, Sociología y Construcción Social</b>	<b>9</b>
2.2	<b>Conceptos clave</b>	<b>11</b>
2.3	<b>Legislación y documento rector</b>	<b>13</b>
2.3.1	Legislación internacional	13
2.3.2	Legislación nacional y documento rector	15
<b>3</b>	<b>Metodología</b>	<b>20</b>
3.1	<b>Sección cuantitativa</b>	<b>20</b>
3.2	<b>Sección cualitativa</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>Parte analítica</b>	<b>23</b>
4.1	<b>Presentación del material de investigación</b>	<b>23</b>
4.2	<b>Análisis de la parte cuantitativa</b>	<b>24</b>
4.2.1	Análisis cuantitativo de las imágenes	25
4.2.2	Análisis cuantitativo de los textos	28
4.3	<b>Análisis de la parte cualitativa</b>	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>Resultados</b>	<b>40</b>
<b>6</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>45</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>48</b>
	<b>APÉNDICE 1 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ</b>	<b>51</b>

## 1 Introducción

La igualdad es un valor fundamental en la construcción de la imagen de los países nórdicos – tanto la igualdad de los derechos humanos como la igualdad económica de las personas. Aunque la participación de la mujer en el mercado laboral es característicamente alta en los países nórdicos, de todos modos, cerca del 50 % de las mujeres trabajan en labores con personal predominantemente femenino. Por su parte, solamente el 13 % de los hombres trabajan en los mismos puestos, que son oficios de servicio social y sanitario, y trabajos relacionados con el mundo escolar. El sueldo en los trabajos con personal mayoritariamente femenino es frecuentemente más bajo que en los trabajos con personal predominantemente masculino (Pohjoismaiden neuvosto ja Pohjoismaiden ministerineuvosto, 2023). De distintas formas, se puede considerar a Finlandia como un país precursor en el tema de la igualdad de género, y, como en otros países nórdicos, en Finlandia también se considera la igualdad como un valor básico en la sociedad y en el sector laboral (STTK, 2023). Según el International Gender Equality Prize, Finlandia está en el tercer puesto entre los países en que la igualdad de género mejor se cumple. Asimismo, la igualdad en la vida laboral de las mujeres finlandesas es el tercer mejor del mundo (IGEP, 2023). Los jóvenes ven positivamente el estado de igualdad de género en Finlandia, tanto en la sociedad finlandesa como en el mundo escolar. Aun así, hay estudiantes que han experimentado importunidades basadas al género e incluso acoso sexual. La segregación sexual empieza ya en los estudios básicos, y al postularse a los oficios atípicos según el género, es muchas veces visto como inoportuno para la evolución del salario y la carrera laboral (Närvi & Teräsaho (ed.), 2019).

La lengua es una herramienta muy potente, que nos permite describir la realidad social en que vivimos. Sin embargo, la lengua no nos sirve solamente para describir la sociedad, sino también nos sirve para construirla y moldearla (Kuortti, Mäntynen y Pietikäinen, 2008:25). La lengua no solo es un instrumento que nos permite comunicar y trasladar las ideas de unos a otros, y tampoco es solo una ventana por la que podemos contemplar el mundo de otras personas o sus pensamientos, sino también es una sustancia a que se puede moldear y emplear para llegar a diferentes productos finales. Se puede entender, pues, que la lengua depende de sus usuarios, produce consecuencias y es una parte fundamental de nuestra vida social (op. cit:27).

En este Trabajo de Fin de Máster queremos estudiar la lengua como componente en la construcción de la realidad circundante de los estudiantes del nivel superior de la educación

general básica de Finlandia. Más concretamente, queremos averiguar cuáles son las maneras textuales y visuales de hacer ver, en los libros de español como lengua extranjera<sup>1</sup>, los posibles futuros en la sociedad de las niñas y los niños. Pretendemos, también, hallar las posibles reproducciones de estereotipos relacionados con el género sexual de las personas y examinar los posibles hallazgos en dichos libros de ELE, utilizando el Análisis del Discurso Interpretativo como instrumento.

De modo subjetivo, la razón de ser de nuestro estudio se basa al intento de crear un diálogo alrededor del tema de cómo se representan los géneros sexuales a los adolescentes. Con esta investigación, aunque tenga modo crítico, no pretendemos acabar la discusión sobre el tema, sino ofrecemos meramente una intervención en, así esperemos, una conversación larga y fructífera. En nuestro trabajo no pretendemos proporcionar respuestas exhaustivas y omniscientes, sin embargo, queremos abrir un nuevo cauce de conversación sobre este motivo social. Justificamos también subjetivamente la razón de ser de nuestro estudio por el interés propio a la cuestión de igualdad de género e igualdad de oportunidades de las personas en la sociedad posmoderna. La justificación objetiva para el nuestro trabajo existe en el hecho que, aunque la escuela no es la única instancia determinante en la formación de una persona, tiene un lugar especial en las vidas de los niños y adolescentes. La escuela tiene el poder de transmitir valores y reforzar roles sociales, y por esa razón, se debe tener mucho cuidado con las ideas, los valores y los roles que se transmiten vía material escolar. La justificación objetiva de nuestro Trabajo de Fin de Máster también se encuentra en la legislación finlandesa en forma de la Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres (8.8.1986/608), la Ley de la Educación Básica (21.8.1998/628), en el Plan de Estudios Nacional para la Educación General Básica (POPS<sup>2</sup> 2014). Asimismo, la justificación objetiva se encuentra tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ONU) como en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU). Vamos a profundizar más en los contenidos de dichas leyes nacionales, en el Plan de Estudios Nacional y en las declaraciones internacionales en la parte teórica de nuestro trabajo.

Para investigar más a fondo el fenómeno en cuestión, que llamamos en este Trabajo de Fin de Máster las “representaciones de género”, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

---

<sup>1</sup> ELE de aquí adelante.

<sup>2</sup> En Finlandia se usa como documentos rectores los llamados POPS y LOPS. POPS (el Plan de Estudios para la Educación Básica) está en uso en la Educación General Básica Finlandesa y LOPS (el Plan de Estudios para el Bachillerato de Finlandia).

1. ¿Aparece el género femenino y el género masculino con la misma frecuencia en las imágenes y en los textos de los manuales de ELE?
2. ¿Hay diferencia en el tipo de roles y los contextos en que aparece el género femenino y el género masculino en los textos escolares?

Partimos de la presunción que el género masculino es de los géneros el que más expuesto está. Es decir, la frecuencia de aparición que tiene en nuestra sociedad es más elevada que la del género femenino. Debido del estatus social general más alto que aparentemente tiene el género masculino, suponemos que el efecto de su supervaloración se ve reflejado directamente a los diferentes ámbitos de la sociedad, como por ejemplo en nuestro caso, al ámbito escolar, y de allí influencia al material escolar. Por lo tanto, nuestra hipótesis es que el género masculino está más frecuentemente presente en los libros de texto; lo mismo en las imágenes que en los textos. Por ende, también suponemos que, en los manuales de ELE, la cualidad en que ambos géneros aparecen se difiere de uno a otro. Es decir, creemos que los personajes que se puedan identificar con rasgos masculinos ocupan los roles de más prestigio a comparación con los personajes de rasgos femeninos. Por lo tanto, creemos que, intencionadamente o no, en el material de enseñanza de español se crea y reproduce estereotipos de género. Nuestra hipótesis es que, pues, hay diferencia tanto en los roles como en los contextos en que los géneros aparecen.

Existen numerosos estudios, informes y otros tipos de investigaciones sobre el tema de los géneros sexuales, los estereotipos de género, representaciones de género, etcétera; incluso estudios que están enfocados al mundo de la educación. Sin embargo, no muchos de los estudios tratan concretamente el fenómeno de las representaciones del género en los libros de texto u otro tipo de material escolar. Mucho menos, los que tratan la cuestión que tenemos, de los géneros sexuales en los libros de español como lengua extranjera. Sin embargo, el estudio más amplio y sistemático que se ha realizado en Finlandia sobre el tema de las reproducciones de género se realizó por un encargo por la Dirección General de Educación de Finlandia (Opetushallitus) en 2010. Para realizar el informe en cuestión, se estudiaron libros de texto de la lengua finlandesa de tercero, sexto y noveno grado de la educación básica; libros de matemáticas de tercero, sexto y noveno grado de la educación básica; y libros de orientación educativa<sup>3</sup>. Las investigadoras que realizaron el informe escribieron en los resultados de su

---

<sup>3</sup> En la Educación General Básica Finlandesa, en los dos primeros grados, la orientación educativa se lleva a cabo como parte integral de las demás actividades escolares. El maestro orientación, en colaboración con otros

investigación que como resultado principal que obtuvieron era que la cantidad total de las imágenes de los personajes identificables como masculinos y palabras sexuadas masculinas eran más frecuentes en el material de investigación que las imágenes de los personajes identificables como femeninos y palabras sexuadas femeninas. Una cosa que las investigadoras querían subrayar era que las diferencias entre los géneros eran sistemáticas. Es decir, los hombres son la mayoría en las apariciones totales en el material escolar de todas las asignaturas y en todos los grados investigados (Tainio & Teräs, 2010).

Un artículo que queremos exponer del mundo hispano como ejemplo, es el de Pérez Pérez y Gargallo López (s/a), donde se estudió sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. Los resultados de su investigación destacan claramente que, aunque se está incluyendo cada vez más los personajes femeninos en los textos escolares, su frecuencia sigue siendo insuficiente para ofrecer modelos adecuados de identificación social para las representantes de género femenino. Además, el tipo de roles que se ofrece a los estudiantes en los textos escolares sigue siendo desequilibrado. Los personajes femeninos aparecen con mucha frecuencia en roles y situaciones estereotipadas, donde existe actitud de dependencia a los personajes masculinos. Del mismo modo, se tiende a identificar el ámbito doméstico con los personajes femeninos, y los personajes masculinos por su parte emergen como personajes céntricos del mundo laboral y de la esfera pública. Cabe mencionar también, la investigación determina, que la manera de describir a las personas según el género difiere drásticamente. Se suele describir a los personajes masculinos con cualidades que no están relacionadas con su cuerpo, es decir, son más divertidos, audaces e inteligentes, y en cambio, los buenos modales y la belleza son las cualidades que se aprecia en los personajes femeninos – hasta tal punto, que se llega a insinuar que las cualidades físicas de los personajes femeninos son las mejores armas de que disponen para resolver su futuro y mejorar su estatus social. Por todo lo anterior, se destaca que el profesorado tiene un papel fundamental en el proceso de corrección de la situación de desequilibrio, puesto que son ellas y ellos quiénes al fin y al cabo deciden que tipo de material aplican en su aula (Pérez Pérez y Gargallo López, s/a).

Una de las investigaciones más recientes que hemos podido encontrar es un estudio estadounidense, donde se investigaba las representaciones de género en los libros de texto de un curso de Química general del nivel universitario. Se examinó 10 libros de texto de

---

maestros. En los grados 3–6, la orientación educativa se lleva a cabo principalmente en el contexto de la enseñanza de diferentes materias y otras actividades escolares, y también se pueden reservar horas de clase para la orientación. En los grados 7–9, el orientador educativo tiene la responsabilidad principal de la implementación de la orientación escolar.

Química, publicados entre 2016 y 2020, y en el uso actual en un curso de los estudios básicos. Optaron por estudiar los libros en cuestión, porque se los utiliza en un curso clave a muchas carreras profesionales en el mundo de las ciencias, la medicina y la salud. Es un curso en los comienzos de los estudios universitarios, y por lo tanto, lleva un papel importante en la formación de los roles de carrera y las aspiraciones profesionales de los estudiantes. En la investigación se detectó que solamente 30% de las imágenes se correspondían a los personajes femeninos, y que únicamente 3% de los científicos profesionales nombrados en las páginas de los libros de texto eran mujeres. Asimismo, cuando un nombre masculino se podía encontrar en una de cada cuatro páginas de texto, un nombre femenino aparecía en una de cada 250 páginas de texto. Según este estudio, la frecuencia de imágenes donde aparecen personajes femeninos, de los libros de texto en uso actual de Química en las universidades estadounidenses, está en el mismo nivel que en los libros de texto de Química que se utilizaba en finales de los 1970 y principios de 1980 en las escuelas de secundaria de los Estados Unidos (Becker & Nilson, 2021).

A continuación, vamos a indicar la estructura de este trabajo. Consecuentemente explicaremos el marco teórico y la metodología de este trabajo, donde intentaremos explicar las ideas teóricas más importantes del mismo, la legislación afectante a la educación y conceptos clave de este Trabajo de Fin de Máster; como por ejemplo qué es el construccionismo, cuáles son las diferencias entre diferentes definiciones de género, cómo definimos la representación de género, etcétera. Explicamos, también, el modo que vamos a emplear el Análisis del Discurso como método de investigación en nuestro Trabajo de Fin de Máster. En el tercer capítulo vamos a presentar el análisis de los manuales de ELE que han sido seleccionados como materia prima para nuestro trabajo. Los libros en cuestión son de tres series distintas: *Estrellas*, *¡Nos vemos!* y *Mi Mundo*. Vamos a presentar los manuales más a fondo juntamente con el análisis. En la cuarta parte nos concentramos en comparar los resultados del análisis entre sí. La comparación de los resultados nos interesa por las posibles diferencias que puede haber entre las series. En la parte última de este trabajo, vamos a sacar conclusiones de lo analizado y comparado. Vamos a plantear también dónde nos hemos situado con nuestro trabajo en el campo de investigación, así como vamos a continuar adelante con la investigación con este tema.

## 2 Marco teórico

Como hemos dicho en anteriormente, en este capítulo vamos a explicar esas teorías y conceptos que tienen importancia y relevancia para nuestro Trabajo de Fin de Máster. Primeramente, explicamos la fundación de nuestra teoría principal, el construccionismo, que forma parte del movimiento posmoderno, y más concretamente, de las teorías sociológicas. Después de haber explicado la fundación detrás de la teoría la que vamos a utilizar en nuestro trabajo, vamos a intentar explicar brevemente qué es el Construccionismo Social desde el punto de vista de la lingüística.

En este capítulo vamos a explicar algunos conceptos clave para nuestro trabajo en este apartado. Asimismo, aclaramos nuestro interés hacia la legislación relacionada a nuestro trabajo. El motivo de incluir puntos legislativos en la parte teórica de nuestra investigación es demostrar que la demanda al trato igualitario entre los géneros tiene fondo legal. Con el trato igualitario que nos referimos aquí, queremos decir también la igualdad de oportunidades mostradas como oportunidades futuras, como por ejemplo en forma de oficios, a las personas de todos los géneros sexuales.

### 2.1 Posmodernismo, Sociología y Construccionismo Social

El Posmodernismo es una corriente ideológica occidental que afecta a muchas áreas de la sociedad, como por ejemplo la cultura y la filosofía. El Posmodernismo nació en la segunda mitad del siglo XX, en muchos modos, como contrarrestar el modernismo y sus metanarrativas<sup>4</sup> (Díaz Perojo, 2020).

Algunas de las ideas principales detrás del Posmodernismo son que no existe una realidad natural independiente del ser humano, y que la naturaleza humana no existe en el sentido de que tengamos facultades, aptitudes o disposiciones innatas, puesto que toda la conducta humana es aprendida a través la socialización (Duignan, 2024).

A nosotros nos interesa ante todo los pensamientos lingüísticos posmodernos, ya que según el Posmodernismo la naturaleza del lenguaje no es objetiva ni refleja la realidad como un espejo; el lenguaje es dinámico, es cambiante, y construye significados (op.cit).

---

<sup>4</sup> Con metanarrativa se refiere a un esquema de cultura narrativa global o totalizador que organiza y explica conocimientos y experiencias (Stephens, J. 1998. *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*).

La Sociología es la ciencia social general que investiga las relaciones sociales en todo su espectro. El comienzo de la Sociología yace en la necesidad de investigar la sociedad moderna en medio de los grandes cambios sociales debidos a la industrialización y la urbanización europeas a finales del siglo XIX (Ilmiö, 2024). Incluso hoy en día, la misión de la Sociología permanece igual que en sus comienzos; investigar objetivamente y con el modo diverso las contradicciones y las injusticias de la sociedad (Sosiaalitieiden klubi ry, 2024).

El posmodernismo ha modificado el enfoque de la Sociología, por ejemplo, cuestionando la relación de la lengua con la realidad, y concentrando a las cuestiones sobre los discursos y el poder (Murphy, 1988). Ahora, con el enfoque posmoderno en la Sociología, se permite usar nuevos métodos de investigación como Análisis del Discurso (Crítico) y nuevas corrientes teóricas como el Construccinismo Social.

El Construccinismo Social es una teoría sociológica posmodernista que según Burr (2015 p.1) “en un grado menor o mayor, apuntala todos esos nuevos acercamientos que dan alternativas radicales y críticas en la psicología, psicología social, como también en las ciencias sociales y humanidades”<sup>5</sup>. Como en el Posmodernismo en general, también en el Construccinismo Social se hace hincapié en que la realidad no es objetiva. La realidad se crea en las interacciones cotidianas entre personas y en las maneras de usar la lengua (Andrew, 2012; Burr, 2015 p.4-5). Entonces, se puede considerar que el Construccinismo Social enfoca su interés en cómo se entiende y construye el conocimiento (Andrews, 2012). Según el Construccinismo Social los hechos objetivos no existen, es decir, todo el conocimiento se deriva de las maneras subjetivas de interpretar el mundo. Una persona, entonces, construye sus conocimientos con relación a la cultura o la sociedad de donde se origina (Burr, 2015 p.9).

La lengua tiene una parte esencial en el centro del Construccinismo Social, ya que la lengua es el instrumento que las personas usan en las interacciones sociales. El giro lingüístico, que tiene su base en el marco referencial del Construccinismo Social, describe, modifica y construye tanto la teoría como la práctica de la socialización del lenguaje; como también la lingüistificación de la sociedad (Kuortti, Mäntynen y Pietikäinen, 2008 p.25).

El giro lingüístico ha traído consigo al centro de la investigación las cuestiones sobre la identidad de la persona. Intenta encontrar respuestas a las preguntas como: ¿Quiénes somos?

---

<sup>5</sup> La traducción es nuestra.

¿De dónde venimos? ¿Adónde nos pertenecemos? y ¿En qué nos estamos convirtiendo? Una vez se entiende el carácter constructivo de las identidades, se puede ver los medios de comunicación<sup>6</sup> como plataformas sociales donde se pueden crearlas y alterarlas. Los medios de comunicación tienen poder de crear ideas, fomentar entendimiento, y formar distinción ofreciendo imágenes e impresiones de, por ejemplo, la nacionalidad, el género, la etnicidad, etc. (Kuortti, Mäntynen y Pietikäinen, 2008 p.30).

Nosotros entendemos, pues, que una forma de construir la realidad relacionada al género, que es tema de interés para nuestro trabajo, es mediante los libros escolares. Es decir, la forma en que las editoriales deciden proyectar el mundo y la sociedad en sus libros a los adolescentes, afectan al modo en que el mundo y la sociedad son comprendidos.

El giro lingüístico del Construccinismo Social ha ofrecido y sigue ofreciendo un marco teórico muy utilizado en la investigación sociolingüística, permitiendo el uso de los marcos referenciales teóricos-metodológicos como es el Análisis del Discurso, por ejemplo (op.cit:31). Esto es, en el caso de la nuestra investigación vamos a recurrir justamente a dicho método.

## 2.2 Conceptos clave

El género es una construcción compleja que no es divisible en dos categorías opuestas y explícitamente distinguibles entre sí (SETA, 2024). Más precisamente, y como lo define la Organización Mundial de la Salud (OMS), “el género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias” (OMS, 2024). Existen varios modos de clasificar el género, entre los cuales, los más aprobados en la sociedad son el género biológico, el género jurídico y el género social.

En cuanto al género biológico, se refiere a los factores genéticos y hormonales que determinan ciertas propiedades relacionadas al género (SETA, 2024; Lääkäriliitto, 2024). Género biológico está vinculado cercanamente a las categorías de sexo biológico, es decir las cualidades de ser mujer u hombre, no obstante, no se reflejan ineludiblemente a ellas (OMS, 2024).

---

<sup>6</sup> Como medios de comunicación nos referimos a los periódicos, la radio, el televisor, las películas, el internet, los libros de todo tipo, etc.

El género jurídico es la dimensión legal del género. La cantidad de países que reconocen tres géneros legales es creciente, no obstante, en Finlandia se reconocen de momento, solamente dos géneros jurídicamente, la mujer y el hombre. El tercer género, no jurídicamente reconocido, recopila en su categoría todos los géneros no-binarios, como por ejemplo los agéneros e intergéneros (SETA, 2024; Lääkäriliitto, 2024). Sin embargo, se puede cambiar el género jurídico en Finlandia. Está regulado por la Ley 3.3.2023/295 (Laki sukupuolen vahvistamisesta<sup>7</sup>) y los requisitos son la mayoría de edad (18 años) y la nacionalidad finlandesa (SETA, 2024; Laki sukupuolen vahvistamisesta, 3.3.2023/295).

El género social, por su parte, es quizá el más complejo de las definiciones de género que hemos optado tratar en esta parte de nuestro Trabajo de Fin de Máster. Frecuentemente se describe el género social como: “Los atributos sociales y oportunidades asociadas a ser mujer y hombre, así como a las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños. Incluye también las relaciones entre mujeres y las relaciones entre hombres<sup>8</sup>” (IEGE, 2024). Los atributos sociales, es decir, los roles sociales, las posibilidades y las conexiones entre mujeres y hombres se crean y aprenden a través de la interacción social (op.cit). No obstante, varían según el contexto y la época, y son modificables. El género define lo que se espera, se permite y se considera valioso para una mujer o un hombre en una situación específica. En la mayoría de las sociedades, existen diferencias e inequidades entre mujeres y hombres en cuanto a las tareas asignadas, las actividades que realizan, el acceso y control de recursos, y las oportunidades para tomar decisiones (op.cit).

En cuanto al género, hemos optado por utilizar el género social como objeto de revisión para el nuestro trabajo. Utilizando la idea del género social nos permite hacer las interpretaciones de qué género pertenecen las personas en nuestro material de investigación. También, optamos por utilizar el concepto binario del género, porque al preguntar a los editoriales cómo han elegido los personajes que aparecen en sus libros de texto, una editorial respondió:

¡Disculpen la demora en la respuesta! Aquí está nuestra respuesta: Al escribir el guión, nos enfocamos en que los personajes representaran equitativamente a ambos géneros. No se representó una perspectiva no binaria en los personajes. La diversidad de la orientación sexual se ha reflejado tanto en los personajes como en las líneas de escucha. Los pronombres personales ”elle, elles” se mencionan en la sección de gramática de pronombres personales con el siguiente texto:  
Pronombres que se refieren a personas de género no binario. En España no hay

---

<sup>7</sup> Ley de Identidad de Género Finlandesa.

<sup>8</sup> La traducción es nuestra.

pronombres oficiales que se refieran a personas de género no binario. Los pronombres personales de personas de género no binario pueden ser elle, elles.<sup>9</sup>

Se conocen las representaciones de género<sup>10</sup> como construcciones que “constituyen elaboraciones simbólicas no sólo visuales sino también discursivas acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y su lugar en la sociedad (Flores, 2007 p.106)”. Estas construcciones son aprendidas socialmente y están ligadas al contexto cultural (Lamas, 1999 por Páramo, 2010 p.178). Pueden ser expresados de diversas formas y configuran un ideario social, compuesto por creencias y significados, que cada sociedad, en un momento histórico determinado, emplea para definir las características sociales y psíquicas, así como los estereotipos de los grupos sociales en cuestión (Flores, 2007 p.106).

Es decir, las representaciones de género pueden ser interpretadas como los denominados roles de género que contienen la información acerca de que se considera social y culturalmente conducta apropiada para las mujeres y para los hombres (Lamas, 1999 por Páramo, 2010 p.178).

## **2.3 Legislación y documento rector**

En este epígrafe esclarecemos todo lo legislativo relacionado a nuestro trabajo. Queremos basar las leyes y el currículo nacionales en dictámenes internacionales, pues, empezamos esta sección con la declaración y la convención de la ONU, continuamos con la Ley de la Educación Básica de Finlandia, y terminamos con el currículo nacional de la educación básica. Hemos escogido los puntos más importantes para nuestro trabajo; los que tratan la demanda al trato igualatorio. Queremos añadir que no hemos elegido a todos los artículos con relevancia a nuestro trabajo, puesto que hemos querido concentrarnos en los que más validez tienen para nosotros.

### **2.3.1 Legislación internacional**

Queremos añadir como base de valores fundamental la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fue aprobada en la asamblea general de la ONU el 10 de diciembre del 1948 (Ihmisoikeusliitto, 2024). Varios artículos de la Declaración exigen la igualdad en los estudios escolares, de los cuales vamos a dar ejemplos a continuación.

---

<sup>9</sup> La respuesta del equipo creativo de *Mi mundo*. La traducción es nuestra.

<sup>10</sup> Conocido también como *concepciones sobre el género*.

El artículo dos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos expone que:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

Se refiere a que, sin depender de los aspectos personales de la persona, mencionados u otros aspectos que no figuran en la lista, a una persona no se le puede excluir de la influencia de la Declaración en cuestión. Los derechos dictados en la Declaración pertenecen a todos los humanos.

El artículo siete, por su parte, define el derecho de la igualdad ante la ley. Según este artículo “Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley” (op.cit). La equivalencia legal nos interesa particularmente ante las leyes relacionadas con la educación y con los derechos de los niños.

Los artículos 26 y 28 aclaran los derechos de toda persona a la educación, tanto educación instruccional como educación cultural. Dictan que toda persona tiene derecho a dichas educaciones sin trato discriminatorio. (op.cit)

Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos como base, se amplió la cuestión de los derechos humanos relativos a niños con la Convención sobre los Derechos del Niño. Ya que la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada en 1959, no vinculaba los países legalmente a nada, se aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño en la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre del 1989. Hay 196 países que han ratificado la Convención, es decir, se han comprometido a adaptar sus leyes nacionales y su comportamiento para que concuerdan con la Convención, y así es el acuerdo internacional de la ONU más extensa (Unicef, 2024).

Como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos también en la Convención sobre los Derechos del Niño hay diversos artículos que subrayan el trato igualitario de los niños en la educación, y a continuación vamos a enumerar los ejemplos más importantes de ellos en relación con nuestro Trabajo de Fin de Máster.

El artículo dos prohíbe toda la discriminación y marginación del niño en todas las áreas de la vida. El artículo dos, también, obliga a las naciones que han ratificado la Convención a garantizar que todos los niños tienen la misma protección y los mismos derechos en todos los

ámbitos de la vida, incluido en el ámbito escolar. Los derechos pertenecen a todos los niños, sin depender de sus características personales (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

En artículo tres de la Convención se hace hincapié a la igualdad de trato en forma de llamar atención al interés del niño. Es decir, en nuestro contexto, todas las naciones han de asegurar que la política educativa promueve el mejor bienestar posible e interés superior del niño (op.cit.).

El artículo 28 enfatiza que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”, y que todos los niños tienen que disponer toda la información y orientación que necesitan en cuestiones sobre la educación y la formación, y deben tener acceso a ellas. (op.cit)

La implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de Derechos Humanos en los materiales de aprendizaje es fundamental para promover la igualdad de género. Puede ayudar a los niños a comprender sus derechos, desafiar los roles de género, prevenir la discriminación, empoderarlos y brindarles oportunidades equitativas.

### 2.3.2 Legislación nacional y documento rector

En este subepígrafe tratamos de aclarar cuales son los artículos válidos, desde el punto de vista de nuestro trabajo, para demandar la representación del género igualitario en los libros de texto de ELE, que están actualmente usando en los centros nivel superior de la educación básica finlandesa.

El primer artículo dispone que el propósito de la ley es impedir que haya discriminación según el género de la persona, como también mejorar la posición de la mujer, especialmente en el mercado laboral, y así impulsar la igualdad entre la mujer y el hombre (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 8.8.1986/609).

Según el artículo cuatro, el deber de las autoridades es fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en todas sus acciones de modo sistemático y con objetivos claros; sobre todo en las circunstancias donde la igualdad entre géneros no se cumple (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 8.8.1986/609).

Quizá uno de los artículos que más claramente expresa la extensión de esta a incluir hasta el mundo escolar a su dominio, es el artículo cinco. Expresa que:

Las autoridades y los organizadores de la enseñanza, y los otros colectivos encargados de la educación y formación, deben ocuparse de que tanto las niñas y los niños como las mujeres y los hombres tienen las mismas oportunidades para la educación y la formación profesional. También es su deber guardar que la enseñanza, la investigación y el material didáctico respalden el cumplimiento del propósito de esta ley<sup>11</sup>. (op.cit.)

El artículo siete expide que la discriminación de género, tanto en la forma directa como indirecta, está prohibido, y el artículo ocho lo especifica en el entorno escolar. Dicta que las autoridades y los organizadores de la enseñanza, y los otros colectivos encargados de la educación y formación son culpables de discriminación de género si se sitúa a una persona en una posición desventajosa en la selección de estudiantes, al organizar la enseñanza, en la evaluación o en otras actividades propias del establecimiento educativo por su género.

La ley finlandesa sobre la educación básica ofrece una buena fundación para promocionar la igualdad entre los géneros en la educación. Asimismo, ofrece artículos claros en favor de la igualdad de género.

En el artículo dos se dicta, entre otras cosas, que la meta de la educación es apoyar el crecimiento de los estudiantes a la humanidad y a ser un miembro ético y responsable de la sociedad, como también darles conocimientos y habilidades necesarios para la vida. Asimismo, la enseñanza debe promover la educación y la igualdad en la sociedad, como también las condiciones de los estudiantes a participar en la instrucción y a desarrollarse durante su vida en todas formas también (Peruspetuslaki, 1998/628).

El artículo tres declara que la enseñanza tiene que estar arreglada así que fomenta el crecimiento y desarrollo saludable de los niños. En el punto 3a se añade que cuando se planifica, arregla y decide algo sobre la educación básica se tiene que tomar en cuenta primordialmente el interés del niño (op.cit.).

El artículo 11a redacta que todos los estudiantes tienen derecho a la orientación estudiantil según el plan de estudios nacional. Y si el estudiante necesita apoyo para postularse a los estudios posteriores de la educación básica, tiene derecho a ello (op.cit.). Este artículo lo consideramos vital, ya que está atado directamente a la igualdad de oportunidades. Sabemos

---

<sup>11</sup> La traducción es nuestra.

por la experiencia propia que le puede pasar a un adolescente que cree ser inepto a cierto tipo de educación por su género a causa de la orientación estudiantil impropio.

La Ley sobre la Educación básica tiene también otros puntos que podríamos incluir en esta parte de nuestro trabajo, pero creemos que hemos incluido los artículos de la ley que más relevantes son en términos de nuestra investigación.

Se aprobó el vigente Currículo Nacional de la Educación Básica finlandesa en el 2014 y se lo ha ejercitado desde el año académico 2016 en la educación básica. El currículo determina que la naturaleza de la educación básica finlandesa es dar educación de la cultura general, y su tarea es educativa. La meta de la educación básica, según la Junta Nacional de Educación (opetushallitus), es “apoyar el crecimiento de los estudiantes como personas humanas y como miembros de la sociedad, asimismo, enseñándoles habilidades y conocimientos”<sup>12</sup>. (OPH, 2024)

Los municipios y los centros educativos deben realizar sus propios currículos a base del Currículo Nacional, tomando en cuenta los puntos de vista y las necesidades locales, pero siempre respetando los decretos originales. (op.cit.) La base que el Currículo Nacional ofrece para los currículos locales, en cuanto a la igualdad en la educación, es reforzante.

Siguientemente vamos a profundizar a lo que está dictado en el Currículo Nacional de la Educación Básica acerca de la igualdad de género e igualdad de oportunidades que se debería aplicar también al material escolar.

En el epígrafe 2.2 del Currículo Nacional se notifica la base de valores de la educación básica. Esclarece que la educación significa la capacidad de los individuos y las comunidades para tomar decisiones que están basadas en la empatía y tanto la consideración informada como la reflexión ética (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014 p.15). Apunta también que “la educación se manifiesta en las tomas de posturas de las personas a sí mismos, a otras personas, a su entorno, y en las maneras y las voluntades de actuar (ibid.)”. El 2.2 expresa que tanto la meta de la igualdad como el extenso principio detrás de esta dirigen el desarrollo de la educación básica. La educación contribuye a la igualdad económica, social, territorial y de género (ibid.).

Se manifiesta en el epígrafe 3.1 que el objetivo social de la educación es fomentar la igualdad y la equidad. La educación básica tiene como responsabilidad impedir la desigualdad y la

---

<sup>12</sup> La traducción es nuestra.

marginalización social. La educación básica debe apoyar tanto a las niñas como a los niños en sus estudios de todas las asignaturas que tienen. Cada estudiante debe recibir ayuda para identificar sus posibilidades y a construir su itinerario de aprendizaje; sin roles ni modelos atados a géneros (op. cit:18).

El subepígrafe 3.3 continúa con las metas de las competencias diversas exponiendo en el punto L6, habilidades para la vida laboral y emprendimiento, que se anima a los estudiantes a adoptar una postura abierta a las nuevas oportunidades y a actuar de modo flexible y creativo en las situaciones de cambio. También se dicta en el mismo punto que se les dirige a actuar de forma proactiva e innovadora. Asimismo, se apoya a los estudiantes a identificar sus intereses profesionales y a tomar decisiones sobre su educación consiguiente de manera razonada y desde sus propios puntos de partida, siendo siempre conscientes de la influencia de los roles de género tradicionales y otros modelos a seguir (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014 p.23).

En el punto 4.2 se habla sobre los principios que dirigen el desarrollo de la cultura organizacional, y sobre todo en el tema de la igualdad y la equidad consiguientemente

La comunidad de aprendizaje promueve la igualdad y la equidad. Los miembros de la comunidad son reconocidos y tratados como iguales, independientemente de cualquier factor personal. La igualdad no significa ser iguales. El trato equitativo requiere tanto garantizar los derechos básicos y las oportunidades de participación para todos como tener en cuenta las necesidades individuales. Durante la educación general básica, la comprensión de los estudiantes sobre su identidad de género y sexualidad se desarrolla. La comunidad de aprendizaje, a través de sus valores y prácticas, promueve la igualdad de género y apoya a los estudiantes en la construcción de su propia identidad. La enseñanza tiene un enfoque de género. La comunidad alienta a los estudiantes a identificar sus propias capacidades y a abordar diferentes materias, tomar decisiones y comprometerse con el aprendizaje sin modelos de roles ligados al género. Al seleccionar y desarrollar entornos de aprendizaje, métodos de trabajo y materiales didácticos, se crea visibilidad para el valor de la diversidad humana. (op. cit: 28)

Justamente lo dicho en el epígrafe 4.2 es una de las razones de nuestra investigación, como también el argumento más fuerte a favor del porqué se debería tratar y mostrar de modo igual y equivalente a todos los géneros en el material escolar.

El Currículo Nacional de la Educación General Básica de Finlandia expide las líneas generales de la enseñanza, pero también incluye los deberes específicos de casi cada materia escolar. Desafortunadamente, desde nuestro punto de vista, no existe un apartado dedicado específicamente al español, no obstante, tanto en el subepígrafe 13.4.3 como en el 15.4.3 se ha

mencionado lo siguiente: “La igualdad de género en las elecciones lingüísticas y en el aprendizaje de idiomas se fortalece mediante información sobre la elección de idiomas que sea atractiva para diferentes estudiantes, animando a los estudiantes a tomar decisiones que realmente les interesen independientemente del género, abordando una variedad de temas en la enseñanza de forma integral y utilizando métodos de trabajo variados y dinámicos.”<sup>13</sup> (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014 p.127 y p.348). Es decir, aunque el Español no tenga apartado propio en el Currículo Nacional de la Educación General Básica de Finlandia, se ha manifestado claramente en el apartado reservado para las lenguas extranjeras qué tipo de contenido se exige en su enseñanza.

---

<sup>13</sup> La traducción es nuestra.

### 3 Metodología

En cuanto a los métodos de investigación de este trabajo, vamos a utilizar tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos. Utilizando métodos cuantitativos podemos encontrar respuestas a nuestra primera pregunta de investigación: ¿Aparecen ambos géneros con la misma frecuencia en las imágenes y en los textos de los manuales de ELE? Utilizando métodos cualitativos podemos encontrar respuestas a la otra pregunta de investigación que hemos planteado: ¿Hay diferencia en el tipo de roles y los contextos en que aparecen los géneros en los textos escolares?

#### 3.1 Sección cuantitativa

Primeramente, vamos a estudiar cada imagen que encontramos en nuestro material de investigación. De las imágenes, pues, vamos a calcular los personajes que nosotros interpretamos como masculinos y femeninos. Queremos enfatizar que las interpretaciones de géneros de los personajes en las imágenes van a ser puramente nuestras, no ser que se haya avisado de otra forma por los autores del material escolar en cuestión. Asimismo, sabemos que nuestras interpretaciones pueden afectar a los resultados del análisis cuantitativo. Hemos decidido ya de antemano que no vamos a tener en cuenta las imágenes donde la interpretación de género es imposible por alguna razón. Las razones pueden ser por ejemplo la borrosidad de la imagen o número incalculable o ambiguo de personas, para mencionar algunas.

Seguidamente, vamos a calcular cada palabra que se pueda relacionar con algún género, y vamos a categorizarlas en dos categorías diferentes: palabras masculinas y palabras femeninas. Las palabras que definimos llevar carga de género son, por ejemplo, nombres propios (Pedro, María, etc.), nombres comunes (perro/-a, chico/-a, camarero/-a, mamá, papá, abuela, etc.), adjetivos (alto, -a, cansado/-a, guapo/-a, etc.) y pronombres personales (él, ella, nosotros/-as, vosotros/-as, ellos/-as). Por la cualidad de la lengua española, el masculino genérico puede incluir tanto personas masculinas como personas femeninas, y muchas formas plurales cobran forma de masculino genérico, no obstante, vamos a calcular dichas palabras en la categoría de las palabras masculinas.

Vamos a contar las palabras con carga de género en dos maneras distintas. Es decir, vamos a calcular la totalidad de las palabras que se puede relacionar con algún género y vamos a dividir los nombres propios de personas a parte. Así podemos verificar también la frecuencia de los nombres propios entre las palabras con carga de género. No vamos a incluir las posibles

partes gramáticas ni los diccionarios ubicados al final de los libros en el número total de las palabras con carga de género. Tampoco vamos a incluir los índices de los libros, ni las palabras iniciales o las introducciones.

### 3.2 Sección cualitativa

Vamos a hacer el análisis cualitativo utilizando como método de investigación el Análisis del Discurso. El Análisis del Discurso es un método de investigación que se concentra en los procesos y productos lingüísticos a través de los cuales está construida la realidad social conjunta de una determinada cultura (Pynnönen, 2013 p.9; van Dijk, 1977 p.215). El lenguaje, entonces, es visto por el Análisis del Discurso como la acción que tanto construye la realidad social como cobra forma en los procesos sociales. Es decir, el lenguaje es la forma de entender las significaciones compartidas, con las que las personas entienden al mundo que nos rodea y a otras personas en ello. Los discursos crean y modifican nuestras concepciones de la existencia. Crean identidades sociales definiendo quienes somos y como nos ven (Pynnönen, 2013 p.9).

Se puede dividir el Análisis del Discurso en tres niveles dependiendo de la profundidad del análisis: *nivel textual* (Análisis Textual), *nivel interpretativo* (Análisis del Discurso Interpretativo) y *nivel crítico* (Análisis del Discurso Crítico) (Pynnönen, 2019 p.25). En nuestra investigación vamos a adoptar el nivel intermedio, es decir, el nivel interpretativo del análisis. En el centro de la investigación del Análisis del Discurso Interpretativo están los procesos donde la realidad social es producida y mantenida, es decir, en el Construccinismo Social. Se intenta identificar, entonces, a los discursos cuyos producen y mantienen interpretaciones y significaciones compartidas. Se puede, por ejemplo, tener como objetivo entender cómo los géneros se construyen en los textos escolares, y cuáles son los estereotipos que se junta a ellos (op.cit:27).

Vamos a utilizar el Análisis del Discurso tanto a las imágenes con en los textos en nuestro material de investigación. No vamos a incluir en nuestro trabajo el análisis de cada imagen encontrada ni cada uno de los textos, no obstante, vamos a incluir las imágenes y los textos que más fuertemente producen, reproducen o resisten a los géneros estereotipados.

En el capítulo siguiente, el capítulo cuatro, vamos a empezar con el análisis del nuestro material de investigación. Primero, presentamos los libros elegidos a nuestro trabajo. Seguimos con el análisis cuantitativo de las imágenes y de las palabras con carga de género.

Finalmente vamos a la parte cualitativa, dónde vamos a analizar tanto las imágenes como los textos utilizando el método de investigación que hemos presentado en este capítulo, en el capítulo tres.

## 4 Parte analítica

### 4.1 Presentación del material de investigación

Los libros que hemos incluido en nuestra investigación son los siguientes: *¡Nos vemos! 1*, *¡Nos vemos! 2*, *Mi mundo 1*, *Mi mundo 2*, *Estrellas 1* y *Estrellas 2*.

A la elección de estos libros hemos utilizado el grupo de Facebook llamado *Peruskoulun espanjanopettajat* (los docentes de español en la educación general básica) donde planteamos una pregunta a los docentes de español. Preguntamos qué libros utilizan en sus clases de español en el grado superior de educación general básica. Recibimos en total 17 respuestas y utilizamos las respuestas para delimitar el material de investigación que utilizamos en nuestro trabajo.

La serie *¡Nos vemos!* está publicada por la editorial finlandesa Otava, e interpretado por los nombres de autores, incluye tanto escritores finohablantes como castellano hablantes. Los dos libros que vamos a utilizar de la editorial Otava, cuentan con los mismos autores. (Los autores son Eric Lipchis, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Anna Palmio y María Savilaakso.) Ambos de los libros están publicados en el año 2021 y sigue el nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (LOPS 2021). Los primeros dos libros de la serie *¡Nos vemos!* cuentan con los fundamentos del nivel básico, y aunque sigue el LOPS 2021, se ajustan a las necesidades del nivel superior de la educación general básica (Otava, 2021).

Los libros *Mi mundo 1* y *2* están publicados en el 2021 por la editorial finlandesa Sanoma Pro. Se trata de un libro compuesto, es decir, ambas partes de la serie están en las mismas cubiertas. Lo mismo que en los libros de la editorial Otava, también los libros de Sanoma Pro cuentan tanto con los autores castellano hablantes como finohablantes, si nos basamos en los nombres propios de ellos. Se incluye como los autores Sini Heino, Heidi Järvinen, Katja Kemppanen, Javier Lázaro Ramos, Belén Rambla Lop y Essi Kimpimäki. Se menciona en la página web de la editorial que la serie *Mi mundo* está destinada a la enseñanza del español en el bachillerato (Otava, 2021). De todas formas, los docentes que he podido contactar han dicho que la utilizan también en el grado superior de la educación básica.

La tercera serie de libros que vamos a analizar son de la única editorial no comercial. Se tratan de la serie *Estrellas* que está publicada por la Junta Nacional de Educación (OPH). Según la información ubicada en la página web de la serie, se trata de la única serie de libros

de español que está diseñado precisamente para usar en el grado superior de la educación básica. El material digital está en disposición libre, y se puede pedir también libros físicos desde la Junta Nacional de Educación. La elaboración del material escolar publicada por OPH está parcialmente fundada por el Estado (OPH, 2024). La serie *Estrellas* está dividida en cuatro libros: dos libros de texto y dos libros de ejercicios. Tanto en el libro de texto como el libro de ejercicios del *Estrellas 1* se marcan como autores Noora Anttila, Ilona Huxley, Kirsi Lindström, Hilikka-Roosa Nurmi y María del Carmen Martínez Carrillo. En los libros de la segunda parte de la serie *Estrellas* como autores están marcados Noora Anttila, Kaija Kaasinen, Anne Niemi, Hilikka-Roosa Nurmi y Gonzalo Hernández Reyes (OPH, 2024). *Estrellas 1* está publicada en el 2018 y *Estrellas 2* en el 2020. Como que se ha creado esta serie concretamente para las necesidades del grado superior de la educación general básica, ambos tomos deberían seguir los marcos del POPS 2014. Así como en los libros anteriores, en este también interpretamos por los nombres propios que han participado tanto personas finohablantes como castellanohablantes. Somos conscientes, por supuesto, que los nombres propios no son evidencia de las lenguas maternas o propias, no obstante, creemos que en este contexto así es.

Hemos prestado atención que en todos los libros menos en uno entre los autores están presente tanto hombres como mujeres. La distribución porcentual de géneros entre los autores de nuestro material de investigación a favor del género femenino es de 85 % contra 15 %. En otras palabras, entre los 20 autores de los libros utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera en el grado superior de la educación general básica, solo tres son hombres. Esto ya en sí nos parece un dato curioso. Otro dato de interés es que todos los hombres entre los autores parecen ser, al menos así interpretamos por sus nombres, castellanohablantes.

## **4.2 Análisis de la parte cuantitativa**

En este epígrafe vamos a profundizar al análisis y a los resultados de la parte cuantitativa. Primeramente, vamos a analizar el material de investigación según hemos explicado en el epígrafe 3.1. Vamos a crear subepígrafes propios tanto para mostrar la frecuencia de género en las imágenes como mostrar el número y la distribución de las palabras con cargo de género.

#### 4.2.1 Análisis cuantitativo de las imágenes

Además de solo dividir las imágenes en dos secciones, es decir, a los personajes femeninos y masculinos, hemos creado tres subcategorías para mejor ver la distribución de los personajes en diferentes edades. Las subcategorías son 1) adultos: personas claramente mayores de edad; 2) adultos jóvenes: personas que parecen físicamente más a adulto que a niños, pero no son necesariamente mayores de edad; 3) niños: personas que son claramente menores de edad.

A continuación, vamos a mostrar las tablas creadas a base de nuestro análisis de las imágenes, y aclaramos algunos de los datos que hemos logrado sacar con ellas. Los porcentajes son redondeados según la norma matemática del redondeo.

Tabla 1. Frecuencia de género en las imágenes en *¡Nos vemos! 1*.

Todos los personajes en las imágenes del libro *¡Nos vemos! 1* con carga de género.

	Adultos	Adultos jóvenes	Niños	Todos
Personajes en total	68 (33,5 %)	106 (52,2 %)	29 (14,3 %)	203
Personajes femeninos	24 (11,8 %)	56 (27,6 %)	11 (5,4 %)	91 (44,8 %)
Personajes masculinos	44 (21,7 %)	50 (24,6 %)	18 (8,9 %)	112 (55,2 %)

Como podemos ver en la tabla 1, la distribución por género está a favor del género masculino por 55,2 % contra 44,8 % del género femenino. La subcategoría más habitual en la distribución por género es la de los personajes femeninos/adultos jóvenes con 27,6 %, seguido por personajes masculinos/adultos jóvenes con 24,6 % y personajes masculinos/adultos con 21,7 %. Las subcategorías de adultos y adultos jóvenes abarcan el 85,7 % de los personajes con carga de género. La subcategoría menos habitual es la de los personajes femeninos/niños por la tajada de 5,4 %.

Tabla 2. Frecuencia de género en las imágenes en *¡Nos vemos! 2*.

Todos los personajes en las imágenes del libro *¡Nos vemos! 2* con carga de género.

	Adultos	Adultos jóvenes	Niños	Todos
Personajes en total	36 (39,6 %)	46 (50,5 %)	9 (9,9 %)	91
Personajes femeninos	17 (18,7 %)	35 (38,5 %)	6 (6,6 %)	58 (63,7 %)
Personajes masculinos	19 (20,9 %)	11 (12,1 %)	3 (3,3 %)	33 (36,3 %)

Así como se ve en la tabla 2, la distribución por género en *¡Nos Vemos! 2* está a favor de género femenino con la proporción porcentual de 63,7 % contra la 36,3 % del género masculino. Según podemos ver la en tabla 2, la subcategoría más habitual es la de los personajes femeninos/adultos jóvenes con 38,5 %, seguido por personajes masculinos/ adultos con 20,9 %. Las subcategorías de adultos y adultos jóvenes abarcan el 90,1 % de los personajes con carga de género. La subcategoría menos habitual es la de los personajes masculinos/niños con 3,3 % de frecuencia.

Tabla 3. Frecuencia de género en las imágenes en *Mi mundo 1*.

Todos los personajes en las imágenes del libro *Mi mundo 1* con carga de género.

	Adultos	Adultos jóvenes	Niños	Todos
Personajes en total	71 (39,9 %)	58 (32,6 %)	49 (27,5 %)	178
Personajes femeninos	38 (21,3 %)	40 (22,5 %)	32 (18,0 %)	110 (61,8 %)
Personajes masculinos	33 (18,5 %)	18 (10,1 %)	17 (9,6 %)	68 (38,2 %)

Tal como se ve en la tabla 3, en *Mi mundo 1* la distribución por género está a favor del género femenino con la proporción porcentual de 61,8 % contra la 38,2 % del género masculino. En *Mi mundo 1* la subcategoría más habitual es de los personajes femeninos/adultos jóvenes con la porción de 21,3 % de los personajes con carga de género, seguido por la subcategoría de personajes femeninos/adultos. En *Mi mundo 1* las subcategorías de adultos y adultos jóvenes cubren el 72,5 % de la totalidad de personajes. La subcategoría con menos frecuencia de aparición es la de los personajes masculinos/niños con el porcentaje de 9,6 %.

Tabla 4. Frecuencia de género en las imágenes en *Mi mundo 2*.

Todos los personajes en las imágenes del libro *Mi mundo 2* con carga de género.

	Adultos	Adultos jóvenes	Niños	Todos
Personajes en total	27 (32,1 %)	48 (57,1 %)	9 (10,7 %)	84
Personajes femeninos	11 (13,1 %)	31 (36,9 %)	8 (9,5 %)	50 (59,5 %)
Personajes masculinos	16 (19,0 %)	17 (20,2 %)	1 (1,2 %)	34 (40,5 %)

Igual que podemos observar en la taula 4, el porcentaje del género más frecuentemente aparecido en *Mi mundo 2* es el 59,5 %, y pertenece a la categoría de personajes femeninos. La subcategoría más habitual en *Mi mundo 2* es la de los personajes femeninos/adultos jóvenes con el porcentaje de 36,9 %, seguido por los personajes masculinos/adultos jóvenes con el 20,2 %. La subcategoría con menos frecuencia de aparición es la de los personajes masculinos/niños. La subcategoría de niños, tanto los personajes masculinos como los personajes femeninos, cubren el 10,7 % de los personajes con carga de género.

Tabla 5. Frecuencia de género en las imágenes en *Estrellas 1*.

Todos los personajes en las imágenes del libro *Estrellas 1* con carga de género.

	Adultos	Adultos jóvenes	Niños	Todos
Personajes en total	195 (33,6 %)	-	386 (66,4 %)	581
Personajes femeninos	83 (14,3 %)	-	181 (31,2 %)	264 (45,4 %)
Personajes masculinos	112 (19,3 %)	-	205 (35,3 %)	317 (54,6 %)

Observamos en la tabla 5 que la subcategoría de niños tiene la frecuencia más elevada de aparición de los personajes con carga de género con 66,4 % de todos los personajes que aparecen en el libro *Estrellas 1*. El género más frecuentemente presente en las imágenes es el de los personajes masculinos con la porción de 54,6 %. La subcategoría de personajes femeninos/adultos es la categoría con menos frecuencia en las imágenes con la porción de 14,3 % de la totalidad. La subcategoría de los personajes adultos jóvenes, tanto los personajes masculinos como los femeninos, carece de presencia.

Tabla 6. Frecuencia de género en las imágenes en *Estrellas 2*.

Todos los personajes en las imágenes del libro *Estrellas 2* con carga de género.

	Adultos	Adultos jóvenes	Niños	Todos
Personajes en total	150 (42,5 %)	30 (8,5 %)	173 (49,0 %)	353
Personajes femeninos	68 (19,3 %)	26 (7,4 %)	103 (29,2 %)	197 (55,8 %)
Personajes masculinos	82 (23,2 %)	4 (1,1 %)	70 (19,8 %)	156 (44,2 %)

Como demostramos en la tabla 6, la distribución por género en las imágenes del libro *Estrellas 2* está a favor del género femenino por el 55,8 % contra el 44,2 % del género masculino. La subcategoría más habitual es la de los personajes femeninos/niños con el 29,2 %, seguido por los personajes masculinos/niños con el 19,8 %. La subcategoría más habitual es la de los niños con el 49,0 % de tajada. La subcategoría de personajes masculinos/adultos jóvenes es la menos habitual con la porción de 1,1%.

Tabla 7. Frecuencia de género en las imágenes en totalidad.

Todos los personajes en las imágenes de todo el material de investigación con carga de género.

	Adultos	Adultos jóvenes	Niños	Todos
Personajes en total	600 (40,3 %)	289 (19,4 %)	601 (40,3 %)	1490
Personajes femeninos	241 (16,2 %)	189 (12,7 %)	340 (22,8 %)	770 (51,7 %)
Personajes masculinos	359 (24,1 %)	100 (6,7 %)	261 (17,5 %)	720 (48,3 %)

Observamos en la tabla 7 que la distribución de las imágenes con carga de género en todo nuestro material de investigación está inclinada a favor del género femenino por una porción total de 51,7 % contra la porción total del género masculino de 48,3 %. La subcategoría más habitual es la de los personajes masculinos/adultos con 24,1 %, y menos habitual es la de los personajes masculinos/adultos jóvenes con 6,7 % de las imágenes. Los niños y los adultos están presentes en las imágenes con la misma frecuencia, es decir, ambas subcategorías tienen la misma frecuencia en las imágenes de nuestro material de investigación: 40,3 %.

#### 4.2.2 Análisis cuantitativo de los textos

Además de solo dividir las palabras de los textos en dos secciones, es decir, a las palabras femeninas y masculinas, hemos creado las subcategorías de nombres propios y de otras palabras. La subcategoría de otras palabras incluye por ejemplo oficios, palabras de parentesco, pronombres personales, etcétera.

A continuación, vamos a mostrar las tablas creadas a base de nuestro análisis de los textos, y aclaramos algunos de los datos que hemos logrado sacar con ellas. Los porcentajes son redondeados según la norma matemática del redondeo.

Tabla 8. Frecuencia de género en el texto en *¡Nos vemos! 1*.

Todas las palabras en el texto del libro *¡Nos vemos! 1* con carga de género.

	Nombres propios	Otras	Todas
Palabras en total	619	811	1430
Palabras femeninas	298 (48,1 %)	345 (42,5 %)	643 (45,0 %)
Palabras masculinas	321 (51,9 %)	466 (57,5 %)	787 (55,0 %)

Como se puede ver en la tabla 8, 55,0 % de las palabras con carga de género del libro *¡Nos vemos! 1* pertenecen a la categoría de palabras masculinas, y las otras 45,0 % pertenecen a la categoría de palabras femeninas. De los 619 nombres propios que aparecen en el libro, 51,9 % son nombres propios masculinos. De las otras palabras con carga de género 57,5 % refieren a personas masculinos y 42,5 % a personas femeninas.

Tabla 9. Frecuencia de género en el texto en *¡Nos vemos! 2*.

Todas las palabras en el texto del libro *¡Nos vemos! 2* con carga de género.

	Nombres propios	Otras	Todas
Palabras en total	453	269	722
Palabras femeninas	235 (51,9 %)	93 (34,6 %)	328 (45,4 %)
Palabras masculinas	218 (48,1 %)	176 (65,4 %)	394 (54,6 %)

Así como muestra la tabla 9, de las 722 palabras totales con carga de género en *¡Nos vemos! 2*, a la categoría de palabras masculinas pertenecen 54,6 %. De los 453 nombres propios 51,9 % son nombres femeninos y 48,1 % son masculinos. En la categoría de otras palabras con carga de género 65,4 % se usa para referir a personas de género masculino y 34,6 % a personas de género femenino.

Tabla 10. Frecuencia de género en el texto en *Mi mundo 1*.

Todas las palabras en el texto del libro *Mi mundo 1* con carga de género.

	Nombres propios	Otras	Todas
Palabras en total	294	279	573
Palabras femeninas	180 (61,2 %)	89 (31,9 %)	269 (46,9 %)
Palabras masculinas	114 (38,8 %)	190 (68,1 %)	304 (53,1 %)

La tabla 10 claramente demuestra que la distribución entre las palabras totales con carga de género del *Mi mundo 1* está a favor de las palabras relacionadas a género masculino con la porción de 53,1 %. De los 294 nombres que aparecen en el libro, 61,2 % pertenecen a personas de género femenino, y respectivamente los 38,8 % a personas de género masculino. De las otras 279 palabras con carga de género 68,1 % se utiliza cuando se refiere a personas de género masculino, y 31,9 % cuando se refiere a personas de género femenino.

Tabla 11. Frecuencia de género en el texto en *Mi mundo 2*.

Todas las palabras en el texto del libro *Mi mundo 2* con carga de género.

	Nombres propios	Otras	Todas
Palabras en total	344	156	500
Palabras femeninas	200 (58,1 %)	49 (31,4 %)	249 (49,8 %)
Palabras masculinas	144 (41,9 %)	107 (68,6 %)	251 (50,2 %)

Tal como demostramos en la tabla 11, en *Mi mundo 2* la distribución de las palabras totales con carga de género es casi mitad y mitad. La frecuencia de aparición de las palabras que se usa al referir a personas de género masculino tiene la porción de 50,2 % de la totalidad de las palabras con carga de género. El género menos habitual en las palabras, entonces, es el género femenino con la porción de 49,8%. De los 344 nombres propios 58,1 % pertenecen a las

personas de género femenino. De las otras palabras con carga de género el 68,6% se utiliza al referir a las personas de género masculino, y respectivamente, 31,4 % se utiliza al referir a personas de género femenino.

Tabla 12. Frecuencia de género en el texto en *Estrellas 1*.

Todas las palabras en el texto del libro *Estrellas 1* con carga de género.

	Nombres propios	Otras	Todas
Palabras en total	604	683	1287
Palabras femeninas	258 (42,7 %)	237 (34,7 %)	495 (38,5 %)
Palabras masculinas	346 (57,3 %)	446 (65,3 %)	792 (61,5 %)

Tal como podemos ver en la tabla 12, la distribución de las palabras con carga de género en el libro *Estrellas 1* está a favor de las palabras de género masculino con 61,5 % de la totalidad, cuando el género femenino recibe 38,5 % de las palabras con carga de género. De los 604 nombres propios que aparecen en el libro, se utiliza el 57,3 % para referir a personas de género masculino. De las otras palabras con carga de género que aparecen en el libro *Estrellas 1*, 34,7 % se refiere a personas de género femenino, es decir, 65,3 % pertenecen a la categoría de palabras masculinas.

Tabla 13. Frecuencia de género en el texto en *Estrellas 2*.

Todas las palabras en el texto del libro *Estrellas 2* con carga de género.

	Nombres propios	Otras	Todas
Palabras en total	517	881	1398
Palabras femeninas	177 (34,2 %)	294 (33,4 %)	471 (33,7 %)
Palabras masculinas	340 (65,8 %)	587 (66,6 %)	927 (66,3 %)

La tabla 13 demuestra que la distribución de las palabras con carga de género en el libro *Estrellas 2* está a favor de las palabras relacionadas con el género masculino con el porcentaje de 66,3 % contra la porción de 33,7 % de las palabras con relación a género femenino. En

*Estrellas 2* aparecen en total 517 nombres propios, de los cuales 65,8 % son nombres tradicionalmente relacionados con el género masculino, y 34,2 % de los nombres propios se relaciona con el género femenino. De la categoría de otras palabras con carga de género, de la totalidad de 881 palabras 587, es decir, 66,6 % pertenecen a la categoría de palabras masculinas. La porción de 33,4 %, que suma la cantidad numérica de 294, de otras palabras con carga de género pertenecen a la categoría de palabras femeninas.

Tabla 14. Frecuencia de género en los textos en totalidad.

Todas las palabras en los textos de todo el material de investigación con carga de género.

	Nombres propios	Otras	Todas
Palabras en total	2831	3081	5912
Palabras femeninas	1348 (47,6 %)	1107 (35,9 %)	2455 (41,5 %)
Palabras masculinas	1483 (52,4 %)	1974 (64,1 %)	3457 (58,5 %)

Hemos juntado en la tabla 14 todas las palabras con carga de género de todas las tablas anteriores, es decir, la tabla 14 incluye todas las palabras con carga de género de todo el material de investigación. Asimismo, podemos observar que la frecuencia de aparición de las palabras relacionadas con el género masculino es más alta que la frecuencia de aparición de las palabras relacionadas con el género femenino con la porción de 58,5 % contra 41,5 %. En todo el material de investigación aparecen 2831 nombres propios de personas que se pueden relacionar con algún género. De los nombres 52,4 % se puede relacionar con personas de género masculino, y los otros 47,6 % se pueden relacionar con personas de género femenino. La cantidad total de otras palabras con carga de género en nuestro material de investigación alcanza a 3081 palabras, de las cuales 64,1 % pertenecen a la categoría de palabras masculinas. De las palabras que aparecen en nuestro material de investigación que tienen carga de género 35,9 % pertenecen en la categoría de palabras femeninas.

### 4.3 Análisis de la parte cualitativa

Debido a la gran cantidad de imágenes y textos presentes en nuestro material de investigación, hemos tenido que hacer una selección de las imágenes y de los contextos textuales que vamos a analizar más cuidadosamente. Hemos seleccionado las imágenes y los contextos textuales que más han atraído nuestro interés por reproducir o resistir los géneros estereotipados.

En términos generales los dos géneros aparecen en cualidades similares tanto en las imágenes como en los contextos textuales, no obstante, hemos encontrado algunos puntos en que queremos fijar nuestra atención más detalladamente.

En la página 16 del *Estrellas 2* hay una tarea donde se tiene que conectar las peculiaridades de la cultura finlandesa con sus respectivas explicaciones. Entre las peculiaridades culturales los autores del libro han decidido incluir *eukonkanto* con la explicación “Es una carrera en la que hay que llevar a una mujer a cuestas corriendo”. Nosotros pensamos que la actividad de *eukonkanto* es un poco problemático desde el punto de vista de igualdad de género. Primero, la actividad se basa en la idea de que el hombre es fuerte y la mujer es débil, y por eso, necesita ser llevado a cuestas. Esto refuerza y reproduce los roles de género tradicionales en los que el rol del hombre es proteger y el rol de la mujer es ser protegida. Segundo, reproduce el estereotipo de que los hombres son automáticamente más fuertes que las mujeres. Este puede causar que las mujeres, carecientes de fuerza física, sean menospreciadas y que sus capacidades no se tomen en serio. También la actividad de *eukonkanto* puede considerarse degradante para las mujeres porque las presenta como objetos que el hombre lleva consigo. Esto puede reforzar la idea de que la mujer es propiedad del hombre y que no tiene voluntad propia.

Otro punto que queremos exhibir del *Estrellas 2* se ubica en las páginas 78 y 79. En dichas páginas se presenta invenciones y sus respectivos inventores. En la página 78 se presenta invenciones hechas en España y en la página 79 se presenta invenciones hechas en América Latina. Entre las personas mencionadas en dichas páginas no hay ni una mujer, es decir, todas las personas que se menciona como inventores en el mundo habla hispana pertenecen a género masculino. Si no se menciona ni una mujer entre los inventores, se refleja que las invenciones hechas por mujeres, o las propias mujeres, carecen de importancia. La omisión sistemática de las invenciones y logros importantes de las mujeres puede llevar a la subestimación y olvido de su contribución. Excluyendo las mujeres de los inventores se refuerza el estereotipo sexista de que las mujeres no han sido inventoras tan innovadoras

como los hombres. La invisibilidad de la mujer puede debilitar la confianza en sí mismas y el interés de las niñas y las mujeres en la tecnología y la ciencia. Históricamente las mujeres no podían utilizar su nombre para registrar patentes, y por eso usaban muchas veces el nombre de sus maridos para registrar las invenciones. También por esa razón sus nombres no aparecen en los libros de historia. Hoy en día ya no es así, entonces, la inclusión de las mujeres entre los inventores es aconsejable. Existen numerosas inventoras que se podría haber incluido en las páginas dedicadas a las invenciones, como, por ejemplo, Ángeles Ruiz Robles quien inventó la e-book 22 años antes que el americano Michael Hart se llevase el mérito de la invención en 1971. La idea detrás de la invención era noble: Ruiz Robles era maestra, y quería liberar a sus alumnos de la carga que suponía llevar muchos libros en la espalda cada día (Asociación Española para la Digitalización, 2022).

En el libro *Estrellas I* hay una fuerte contradicción entre la imagen y el texto presentado en la página 14. En el texto se habla de Lucia y su mejor amiga Ana y de su día en la playa surfando. Nuestra opinión sobre la elección de dos niñas protagonistas de surf es positiva, ya que el surf, como otros deportes de riesgo, se relaciona estereotípicamente con el género masculino. No obstante, nos sorprende que los autores del libro han decidió utilizar una imagen con un hombre de edad madura haciendo surf para reforzar la impresión del deporte en cuestión. Hablar de las niñas surfistas y usar una imagen de un hombre surfando transmite y refuerza el estereotipo de que el surf es un deporte de hombre, subestimando la dedicación, fuerza y habilidad de las niñas y mujeres surfistas. Usando hombres como imágenes de surfista se consolida prejuicios y estereotipos de género que moldean la idea detrás de cómo es un surfista típico. Esto también se ve en otros medios de comunicación en forma de contribución mostrando mayormente surfistas de género masculino. Las niñas y las mujeres siempre han sido parte de la cultura surfista, pero el prejuicio y los estereotipos de género las han subrepresentado. Utilizando imágenes de género femenino cuando las protagonistas del texto también son femeninas, particularmente con el tema del surf, se puede exponer el sexismo que margina a las mujeres surfistas y se puede desafiar la representación desigual de género femenino en el surf, y así se promueve el reconocimiento y la visibilidad de la mujer surfista.

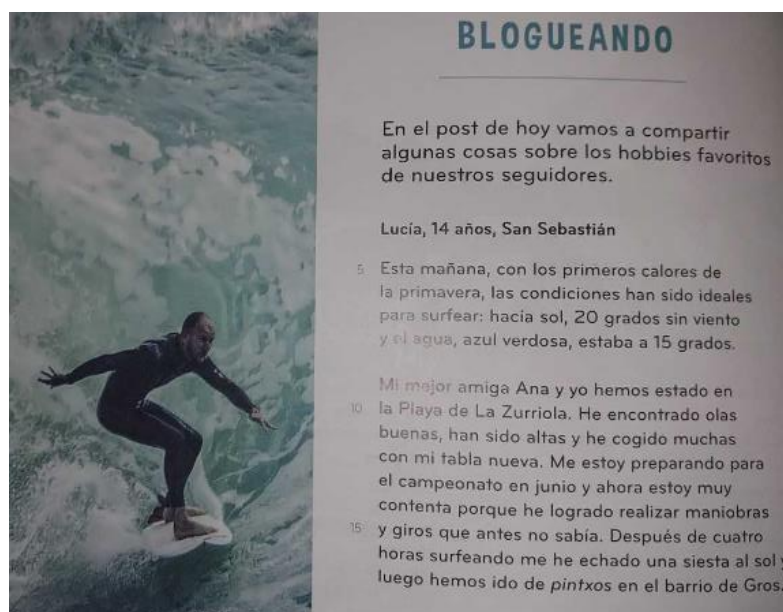


Ilustración 1. Contradicción entre el texto y la imagen ubicada en *Estrellas 1*.

Del libro *¡Nos vemos!* <sup>1</sup> queremos presentar el asunto de las mujeres habladoras. En el libro hay tres partes en que se representa las mujeres como muy habladoras. Primero, en la página 72 al presentar la familia de la protagonista, se dice “Mi tío es amable, pero es callado. Mi tía es diferente, es muy habladora”; segundo, en la página 78 ejercicio 11 en el tercer punto se dice “Las amigas de mi mamá son muy habladoras”; y tercero, en la página 135 ejercicio 8 décimo punto se dice “*puhelias siskosi*” (esp. “tu hermana habladora”). En la sociedad las mujeres son muchas veces consideradas más habladoras que los hombres. Esto puede reforzar estereotipos de género y limitar las oportunidades de las mujeres para ser escuchadas y tomadas en serio. Asimismo, puede ser una forma de menospreciar su discurso y su derecho a ser escuchadas. Existen varios estudios que hablan en contra de que solo las mujeres serían habladoras. En un estudio encargado por la universidad de Harvard<sup>14</sup> demuestra que los hombres y las mujeres son igualmente habladores, y los hombres incluso más en algunas situaciones. Otro estudio<sup>15</sup> demuestra, también, que cuantitativamente los hombres y las mujeres son igualmente cotillas. En lo que se difieren son los temas del chismeo. Las mujeres

<sup>14</sup> Onnela Jukka-Pekka, Waber.N Benjamin, Schnorf Sebastian, Lazer David, Pentland Alex. 2014. “Using sociometers to quantify social interaction patterns.” Universidad de Harvard.

<sup>15</sup> Eckhaus Eyal y Ben-Hador Batia. 2019. “Gossip and gender differences: a content analysis approach”. *Journal of Gender Studies* Vol. 28:1.

tienden hablar más sobre las relaciones sociales que los hombres, no obstante, la manera en que las mujeres tienden expresar los rumores es más positiva que la de los hombres. Mencionando solo las mujeres como muy habladoras los autores del libro refuerzan el estereotipo de la locuacidad relacionada con el género femenino.

En la página 74 del *¡Nos vemos! 1* hay un ejercicio donde se tiene que traducir frases del finés al español. Las frases son sueltas, es decir, no están relacionadas entre sí. No obstante, si las miramos como una unidad, podemos ver que reproducen estereotipos de género. En el ejercicio 5 a) los puntos 3-6 se pueden considerar como unidad con mucha facilidad. En los puntos pone “3. Este es mi padre 4. Él es inteligente 5. Esta es mi madre. 6. Tienen dos hijos”<sup>16</sup>. Nosotros interpretamos esta parte del texto un poco problemático desde el punto de vista equitativo. Juntando las dos primeras frases se presenta al padre como la figura inteligente del hogar, reproduciendo el estereotipo de género que asocia a los hombres con la racionalidad y la inteligencia. La falta de una descripción similar para la madre implica que la inteligencia no es una característica tan importante para las mujeres. Juntando las dos últimas frases, sin destacar ninguna otra característica personal, se reduce el rol de la mujer a la de progenitora, reforzando la idea de que su función principal se limita a la maternidad. El contexto textual en cuestión, pues, reproduce estereotipos de género y limitan las oportunidades y el desarrollo de las mujeres.

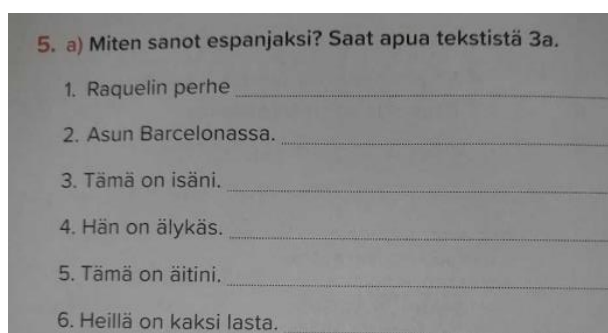


Ilustración 2. Ejercicio de la página 74 del *¡Nos vemos! 1*.

<sup>16</sup> La traducción es nuestra.

Igualmente, en el *¡Nos vemos! 1* aparece en la página 96 una conversación entre dos personas que logró captar nuestra atención. Es la interacción locutiva entre una mujer y un hombre donde la mujer saluda al hombre utilizando su nombre propio. En la respuesta del hombre se omite completamente el nombre de la mujer y se la llama solamente con el adjetivo guapa. Sabemos bien, y lo refuerza un estudio<sup>17</sup> hecho sobre el tema, que, en el español hablado, son varias las expresiones vocativas que señalan una relación afectiva entre los interlocutores. Entre estos llamados vocativos cariñosos se destaca el uso de los adjetivos de belleza como señal de afecto y cariño hacia el interlocutor. Sabemos bien que el uso del adjetivo de belleza guapo es considerado en la cultura de países hispanohablantes como buena educación, y se utiliza al referir a ambos géneros. Entendemos que los autores del libro han querido añadir este hecho cultural en el material escolar para dar más autenticidad a la obra, no obstante, nosotros lo vemos problemático desde el punto de vista de la igualdad de género. En primer lugar, la respuesta del hombre refuerza los estereotipos de género tradicionales, donde las mujeres son vistas como objetos de atracción para los hombres y los hombres son los evaluadores de la apariencia de las mujeres. En segundo lugar, la respuesta del hombre demuestra un ejercicio indirecto de poder y colocando el hombre por encima de la mujer. La mujer saluda al hombre como un igual, pero el hombre responde de una manera que lo coloca como juez y comentarista de la apariencia de la mujer. Finalmente, la respuesta del hombre cosifica a la mujer y la trata como un mero objeto estético. Se ignora el nombre y la identidad de la mujer, y se la reduce a su apariencia física.

Tanto en el *¡Nos vemos! 2* como en el *Mi mundo 2* hay un capítulo dedicado a las prendas de vestir donde los protagonistas del libro están haciendo compras. Esto en sí nos parece muy bien, puesto que el vocabulario sobre prendas de vestir es muy útil en la vida en general. Con lo que no estamos de acuerdo es cómo los autores de los libros han decidido mostrar la situación de comprar la ropa en sus imágenes elegidos de presentar la acción. La decisión de elegir casi solamente mujeres y niñas en las imágenes y en los textos que representan las situaciones de comprar ropa presenta un sesgo evidente en la representación de los roles de género en la consumición. Las imágenes de mujeres en roles tradicionales, como comprando en las tiendas de ropa, consolidan estereotipos de género, y la escasa presencia de hombres comprando sugiere que esta actividad no se asocia con la masculinidad. Se suele representar a las mujeres haciendo compras impulsivas o de artículos poco útiles, como cosméticos y ropa,

---

<sup>17</sup> De Latte Fien. 2021 *Hola, Guapa, ¿Cómo estás?: Usos vocativos del adjetivo de la belleza guapo en el español peninsular contemporáneo*. 2021. Universidad de Gante.

y a los hombres, en cambio, se les representa haciendo compras racionales y prácticas, como de electrodomésticos u otros artículos para el hogar. La verdad puede ser abrumadora. Según el Banco Mundial, “el 42% de las mujeres (alrededor de 1100 millones de los 2000 millones que no acceden a servicios financieros básicos) está fuera del sistema financiero formal, no posee una cuenta bancaria ni tiene acceso a otras herramientas básicas para administrar su dinero (Gaidulewicz, 2024). También, según un estudio, en prácticamente todas las sociedades del mundo, las mujeres tienen la responsabilidad principal del cuidado de los niños y las personas mayores. En este rol principal de cuidadoras, las mujeres se encuentran comprando ropa y otros bienes para todos los demás en su vida (Brennan, 2013). Los estereotipos sobre el comportamiento de compra pueden limitar las oportunidades y opciones de tanto las mujeres como los hombres, puesto que refuerzan roles de género tradicionales y dificultan la equidad.

En tres de los libros entre nuestro material de investigación aportan imágenes de hombres tocando instrumentos musicales, más bien, guitarras de algún tipo. Tales imágenes se pueden encontrar en las páginas de *¡Nos Vemos! 1*, *Mi mundo 1* y *Estrellas 1*. El hecho de que las ilustraciones de los libros solo muestran a hombres tocando la guitarra puede ser problemático desde la perspectiva de la igualdad de género. La falta de figuras femeninas practicando música puede cosificar a las mujeres y presentarlas como objetos pasivos que no son capaces de participar en la música. Asimismo, refuerza el estereotipo de que la guitarra es un instrumento típicamente masculino y que las mujeres no están tan interesadas en la música o en tocar instrumentos. Es importante esforzarse por usar imágenes equitativas que representen a todas las personas independientemente de su género. El lenguaje y las imágenes sexistas pueden reforzar los estereotipos y tener un impacto negativo en la igualdad de género. Es importante ser crítico y consciente de cómo las imágenes y el lenguaje construyen identidades de género y relaciones de poder. Las ilustraciones de unos libros que muestran solo a hombres tocando la guitarra pueden tener un impacto negativo en el desarrollo de las identidades de género de niños y niñas. Pueden reforzar el estereotipo de que la música no es un campo típico para las mujeres y pueden dificultar que las mujeres accedan a la industria musical. Es importante destacar el papel de las mujeres en la música y animar a las mujeres a tocar la guitarra y otros instrumentos musicales atípicos para ellas. No obstante, queremos también hacer nota que se ha resistido el fomento de la supremacía de los guitarristas masculinos en dos ocasiones. En *¡Nos vemos! 1* se ha incluido en una imagen una persona de género femenino tocando la guitarra. Asimismo, en *Estrellas 2* se ha incluido una imagen de una niña

tocando la guitarra. La mayor visibilidad de las mujeres guitarristas en las imágenes es crucial para promover la igualdad de género. Esta representación positiva puede desafiar estereotipos de género e inspirar a las niñas y mujeres a tocar la guitarra. Mostrar a mujeres guitarristas en diferentes géneros musicales, edades y etnias en las imágenes del material escolar ayuda romper con los estereotipos de género y amplía las posibilidades para las nuevas generaciones.

Esta es mi familia. Tengo dos madres: Sarah y Jane. Mi hermano tiene dos meses. Se llama Noah. Tenemos un perro. En la foto estamos en nuestra casa en Atlanta.



Ilustración 3. La familia homoparental del *Mi mundo 1*.

Queremos destacar que en el libro *Mi mundo 1* los autores han decidido incluir entre los protagonistas a un chico que viene de una familia de dos madres. Creemos que la inclusión de una familia homoparental ha sido intrépida, y ofrece una oportunidad única a examinar tanto la igualdad de género como los estereotipos de género. La representación de una familia con dos madres en el material escolar normaliza y legitima las formas de familia diversas. Desafía el modelo tradicional de la familia nuclear y amplía la comprensión de los estudiantes sobre las posibles estructuras familiares. Esto promueve la igualdad de género y la inclusión en el ámbito escolar. Los roles de género tradicionales, en los que la madre es la cuidadora principal y el padre el proveedor, pueden reforzar los estereotipos y limitar la diversidad de las identidades de género. La representación de una familia con dos madres desafía estos estereotipos y demuestra que las mujeres pueden prosperar en una variedad de roles dentro de la familia. Esto da espacio a familias e identidades de género diversas e incita a los estudiantes a pensar críticamente sobre los roles de género.

## 5 Resultados

En este capítulo vamos a recopilar los datos obtenidos en el análisis y, asimismo, vamos a reflejarlos con nuestras preguntas de investigación. Para poder hacer la reflexión de los datos obtenidos ante las preguntas de investigación, conviene recordar cuáles eran. Hemos formulado en el capítulo uno las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Aparecen ambos géneros con la misma frecuencia en las imágenes y en los textos de los manuales de ELE?
2. ¿Hay diferencia en el tipo de roles y los contextos en que aparecen los géneros en los textos escolares?

Para poder contestar a la primera mitad de la primera pregunta de investigación, *¿aparecen ambos géneros con la misma frecuencia en las imágenes?*, hemos analizado meticulosamente cada imagen que aparece en nuestro material de investigación. De las imágenes hemos calculado cada personaje, uno por uno, que podemos conectar con algún género. Hemos, también, explicado en el subepígrafe 2.1.1 como definimos los géneros, y hemos justificado la razón de porqué hemos clasificado los géneros en sólo dos categorías; a la de género femenino y la de género masculino.

Tabla 15. Distribución de género en las imágenes de todos los libros investigados.

Todos los personajes en las imágenes de los libros investigados con carga de género.

	Personajes femeninos	Personajes masculinos
<i>¡Nos vemos! 1</i>	44,8 %	55,2 %
<i>¡Nos vemos! 2</i>	63,7 %	36,3 %
<i>Mi mundo 1</i>	61,8 %	38,2 %
<i>Mi mundo 2</i>	59,5 %	40,5 %
<i>Estrellas 1</i>	45,4 %	54,6 %
<i>Estrellas 2</i>	55,8 %	44,2 %
Total	51,7 %	48,3 %

Tal como demuestra la tabla 15, la distribución de género de los personajes en las imágenes del material de investigación se inclina levemente a los personajes femeninos. En las imágenes en totalidad había 1490 personajes calculables a los que hemos podido consignar un

género, de los cuales 770 pertenecen a personajes femeninos y 720 a personajes masculinos. La diferencia numérica, entonces, es de 50 personajes con carga de género. Para poder ver mejor la distribución de los personajes por edades, hemos creado subcategorías de adultos, adultos jóvenes y niños. Creemos que la especificación de los personajes en las imágenes por edades es importante, puesto que los jóvenes son los que utilizan los libros, observan las imágenes, y se identifican con los personajes expuestos. Los adultos que aparecen en el material escolar representan la sociedad a los jóvenes, y sus potenciales lugares en ella. De los 1490 personajes que aparecen en el libro, 600 son adultos. De los 600 adultos, en cambio, 359 son personajes masculinos. Es decir, la categoría de los personajes femeninos es la más grande entre los dos géneros, no obstante, los hombres adultos son la subcategoría más habitual que los estudiantes ven en las imágenes de los libros de ELE en Finlandia.

Para poder contestar a la segunda mitad de la primera pregunta de investigación, *¿aparecen ambos géneros con la misma frecuencia en los textos?*, hemos analizado con mucho cuidado cada palabra que aparece en nuestro material de investigación. Hemos buscado de nuestro material de investigación todas aquellas palabras que tienen carga de género. Queremos recalcar que la nuestra intención no es averiguar la distribución de las palabras con género gramatical, sino las palabras que refieren a persona.

Tabla 16. Frecuencia de género en los textos de todos los libros investigados.

Todas las palabras en los textos de los libros investigados con carga de género.

	Palabras femeninas	Palabras masculinas
<i>¡Nos vemos! 1</i>	45,0 %	55,0 %
<i>¡Nos vemos! 2</i>	45,4 %	54,6 %
<i>Mi mundo 1</i>	46,9 %	53,1 %
<i>Mi mundo 2</i>	49,8 %	50,2 %
<i>Estrellas 1</i>	38,5 %	61,5 %
<i>Estrellas 2</i>	33,7 %	66,3 %
Total	41,5 %	58,5 %

Como vemos en la tabla 16, la inclinación de la frecuencia de género en los textos de los libros de ELE en Finlandia está a favor de las palabras pertenecientes a la categoría de las palabras masculinas. La presencia más elevada de las palabras masculinas en el material escolar es sistemática, puesto que la categoría más habitual en la frecuencia de género es la de las palabras masculinas en todos los libros.

En el principio de este trabajo hemos planteado la hipótesis que el género masculino está más frecuentemente presente en los libros de texto; lo mismo en las imágenes que en los textos. Tal como podemos ver después del análisis, nuestra hipótesis se cumple parcialmente, ya que revelamos que en las imágenes de nuestro material de investigación el género femenino está más frecuentemente presente que el género masculino. Es decir, nuestra hipótesis se cumple de la parte en que suponemos que el género masculino está más frecuentemente presente en la parte textual de los libros de texto.

Para poder responder a la segunda pregunta de investigación, *¿hay diferencia en el tipo de roles y los contextos en que aparecen los géneros en los textos escolares?* hemos realizado el análisis cualitativo de las imágenes y los textos de nuestro material de investigación. En términos generales, como ya decimos en el inicio del análisis cualitativo, los dos géneros aparecen en cualidades similares tanto en las imágenes como en los contextos textuales. En nuestra opinión, no se ejerce el uso excesivo de los personajes masculinos en puestos de poder en ninguno de los libros que hemos analizado. No obstante, y tal como demostramos en el epígrafe 4.3, hay algunos desequilibrios presentes en cada libro que hemos investigado.

En nuestro análisis descubrimos, por ejemplo, que en algunos libros incluyen actividades que se pueden considerar como cosificación de las mujeres, y alabadores de la fuerza física de los hombres. También, en uno de los libros se ha logrado omitir completamente la presencia de las mujeres entre los inventores importantes tanto de España como de Latinoamérica, lo que se puede considerar como una acción menospreciadora hacia los méritos de las mujeres en el mundo de las invenciones. Asimismo, el material de investigación expresa la idea que los hombres son callados y las mujeres son muy habladoras. Hemos presentado en la parte analítica, en el epígrafe 4.3, que existen estudios que contradicen la idea expuesta de las mujeres más habladoras que los hombres.

También, en el material de investigación se tiende a hablar de las mujeres como madres e hijas, es decir, se tiende a conectar la feminidad con alguna relación familiar. Los hombres, en cambio, son más comúnmente mencionados con títulos profesionales que las mujeres.

Igualmente, en las imágenes y los textos de nuestro material de investigación se representa la mujer como potencial gastador de dinero, puesto que son expuestas como las típicas clientes en las tiendas de ropa. Casi cada imagen sobre los capítulos dedicados a la compra de prendas de vestir son mujeres o niñas, lo que es sorprendente. Por nuestro entender, tanto los hombres

como las mujeres son igualmente interesados en el tema de vestirse, y por eso se debería incluir más imágenes de hombres en la acción de adquirir sus propias prendas de vestir.

Uno de los descubrimientos más destacados que queremos exponer es cuando uno de los libros narra la historia de dos jóvenes de género femenino que se apasionan por el surf, un deporte que tradicionalmente se ha asociado con la masculinidad. Sin embargo, en lugar de reforzar el empoderamiento de las chicas surfistas a través de imágenes que las representen, el libro utiliza una ilustración de un hombre surfista. Esta imagen contrasta con el mensaje del texto y genera una sensación de falta de lógica. Existen diversas interpretaciones posibles para esta elección de imagen. Una posibilidad es que se trate de un error involuntario, tal vez por la utilización de un banco de imágenes de uso libre sin prestar suficiente atención a la temática del libro. Sin embargo, nos parece más probable que esta decisión haya sido deliberada. Es posible que el autor o la editorial consideraran que la imagen de un hombre surfista aportara mayor atractivo visual o credibilidad a la historia, a pesar de no estar alineada con el mensaje de empoderamiento femenino que se busca transmitir. La ilustración de un hombre surfista en un libro sobre chicas surfistas es un ejemplo de cómo las imágenes pueden contradecir y debilitar el mensaje de un texto. En lugar de utilizar imágenes genéricas o estereotipadas, se recomienda buscar imágenes que representen la diversidad de experiencias y realidades de las mujeres en el deporte.

En los párrafos anteriores, hemos explorado en profundidad la segunda pregunta de investigación: *¿hay diferencia en el tipo de roles y los contextos en que aparecen los géneros en los textos escolares?* A través de un análisis detallado, hemos llegado a la conclusión de que la respuesta es afirmativa. Si bien, en general, la representación de ambos géneros presenta similitudes, en ocasiones se observan estereotipos de género que refuerzan roles tradicionales y limitan la diversidad de experiencias. A pesar de que los personajes masculinos no monopolizan los puestos de poder en los textos escolares, sí se observa una diferencia significativa en la forma en que se representan los géneros en cuanto a sus roles. Los personajes masculinos suelen asociarse con roles activos, independientes y de liderazgo, mientras que los personajes femeninos se vinculan con roles pasivos, dependientes y de apoyo.

Los contextos en que se presentan los géneros en los textos escolares también revelan diferencias significativas. Los personajes masculinos suelen aparecer en contextos públicos, como en el trabajo, mientras que los personajes femeninos se ubican con mayor frecuencia en

contextos privados, como el hogar. Esta distinción de contextos refuerza la idea estereotipada de que el lugar natural del hombre es el espacio público, mientras que el de la mujer se encuentra en el ámbito privado. Esta división de espacios limita las posibilidades de los personajes femeninos y perpetúa la desigualdad de género.

## 6 Conclusiones

En el presente capítulo, el último de este trabajo, queremos expresar algunas reflexiones finales sobre el tema de nuestro trabajo y concluirlo.

En este Trabajo de Fin de M

áster hemos querido examinar las representaciones de género en los libros de ELE que están en uso actual en el Grado Superior de la Educación General Básica Finlandesa. Hemos optado por utilizar el Construccinismo Social como influencia teórica más importante para nuestro trabajo, puesto que nos ha proporcionado las herramientas teóricas idóneas para analizar el uso de la lengua como vehículo en la reproducción de género y los estereotipos de género.

¿Por qué hemos querido estudiar justamente libros escolares de ELE? Los libros de texto tienen un papel fundamental en la formación de la sociedad al moldear la visión del mundo de los niños y jóvenes. En este sentido, la representación equitativa de género en los materiales educativos es de mucha importancia. Una representación equitativa de género en los libros de texto asegura que todos los estudiantes, independientemente de su identidad de género, se sientan identificados, valorados y respetados. Esto fomenta un ambiente educativo más acogedor e inclusivo, donde todos los estudiantes se sienten motivados para participar activamente en el proceso de aprendizaje. Al exponer a los estudiantes a perspectivas diversas sobre los roles de género, los libros de texto los animan a cuestionar los estereotipos y desarrollar un pensamiento crítico.

Hemos analizado nuestro material de investigación, esto es, los libros de ELE en el uso actual utilizando métodos mixtos, es decir, análisis cuantitativo y análisis cualitativo. El análisis cuantitativo nos ha clarificado que, al contrario de lo que pensábamos al principio, los personajes presentados en las imágenes de los libros son mayoritariamente pertenecientes al género femenino. En lo que viene al número de palabras con carga de género, nuestra hipótesis se cumple, puesto que la cantidad de palabras con carga de género masculinos son más frecuentemente presentes en nuestro material de investigación. Somos conscientes que la decisión de considerar las palabras masculinas genéricas como palabras masculinas ha podido alterar un poco los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo de las palabras con carga de género.

En el análisis cualitativo hemos optado por utilizar el Análisis del Discurso Interpretativo, y nos ha demostrado que, aunque la desigualdad de género no está muy pronunciadamente

presente, todavía existen claras huellas de ella en el material escolar. Cuando al hombre se le refiere por su nombre propio o por su profesión, al referirse a la mujer se usan los vocativos del adjetivo de la belleza guapo o la llaman por las palabras relacionadas con el parentesco. También, nuestro análisis ha revelado que los autores de los libros de texto prefieren a los personajes masculinos cuando quieren presentar músicos, deportistas, inventores u otros personajes de importancia.

Para entender aún mejor la reproducción de género en el material escolar, y en el mundo escolar en general, conviene continuar la investigación sobre el tema. La clasificación de las palabras con carga de género en diferentes categorías, por ejemplo, podría ser un paso conveniente en la futura investigación cualitativa de las palabras con carga de género. En nuestra investigación hemos dividido las palabras en dos categorías, los nombres propios y otras palabras con carga de género. Quizá sería conveniente crear más categorías para las diferentes palabras con carga de género para obtener resultados más detallados sobre la función de las palabras en las frases y en los contextos textuales. En el análisis de las imágenes, por su parte, se podría beneficiar un poco mejor si se adaptase un enfoque analítico más crítico con su respectiva base teórica, como por ejemplo la teoría feminista o la teoría de poder.

En futuros trabajos sobre las representaciones de género en los manuales de ELE se podría también considerar investigar si la composición del equipo de autores influye en las representaciones de género. Otra cosa de considerar es examinar si se ha tomado en cuenta la posible audiencia del material educativo. Según nuestra experiencia la gran mayoría de los estudiantes de ELE pertenecen al género femenino, así que sería interesante tener en cuenta la audiencia como una posible variable. Una posibilidad sería realizar una entrevista a los equipos creativos de los libros, y posiblemente hasta observar el proceso creativo de un libro de ELE. Comparar los manuales de ELE de diferentes países es también una propuesta a las investigaciones futuras. Sería interesante ver si existen diferencias en las maneras de representar los géneros entre Finlandia y otros países de Europa, o incluso introducir países de otros continentes, como China y Rusia. Se podría, asimismo, investigar las representaciones de género en los manuales de ELE hechos en España y otros países hispanohablantes, y comparar los resultados obtenidos en este trabajo. Otra variable interesante sería introducir el componente temporal a la investigación de las reproducciones de género: ¿cómo han evolucionado las representaciones de género en las últimas cinco décadas?, por ejemplo.

Como hemos dicho al principio de este trabajo, nuestra intención no es criticar ni crear confrontación, si no, queremos con nuestra investigación aportar una intervención en el tema de la igualdad de género en la enseñanza, y más concretamente, en la asignatura de ELE. Creemos que la información obtenida en nuestra investigación puede servir a las editoriales y los autores en su tarea de crear nuevo contenido en las plataformas digitales o nuevos libros físicos todavía más equitativos para la enseñanza de español como lengua extranjera en Finlandia. Asimismo, es importante destacar que la representación equitativa de género no se limita a tener la misma cantidad de hombres y mujeres en todos los roles. Se trata de presentar a ambos géneros de manera diversa, libre de estereotipos y sin reforzar las desigualdades existentes.

## Bibliografía

### Referencias primarias

- Anttila, Noora, Ilona Huxley, Kirsi Lindström, Hilikka-Roosa Nurmi, Maria del Carmen Martínez Carillo. 2018. *Estrellas 1*. Opetushallitus.
- Anttila, Noora, Kaija Kaasinen, Anne Niemi, Hilikka-Roosa Nurmi, Gonzalo Hernández Reyes. 2020. *Estrellas 2*. Opetushallitus.
- Kemppainen, Katja, Belén Rambla Lop, Javier Lázaro Ramos, Sini Heino, Heidi Järvinen. 2020. *Mi mundo 1-2*. Sanomapro.
- Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Eric Lipchis, Anna Palmio, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 1*. Otava.
- Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Eric Lipchis, Anna Palmio, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 2*. Otava.

### Referencias secundarias

- Andrews, Tom. 2012. “The Grounded Theory Review. What is Social Constructionism?”. University College Cork.
- Asociación Española para la Digitalización. 8 inventoras españolas que cambiaron el curso de la historia. <https://www.digitales.es/blog-post/8-inventoras-espanolas-que-cambiaron-el-curso-de-la-historia/>. Consultado el 25 de marzo de 2024.
- Becker, Mona y Nilsson, Melanie. “College Chemistry Textbooks Fail on Gender Representation”. 2021. *Journal of Chemical Education*. Aklan State University.
- Brennan, Bridget. 2013. The real reason women shop more than men. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/bridgetbrennan/2013/03/06/the-real-reason-women-shop-more-than-men/?sh=3dd0fc974b98>. Consultado en 29 de marzo de 2024.
- Burr, Vivien. 2015 (tercera edición). *Social Constructionism*. Routledge.
- De Latte, Fien. 2021. “Hola, Guapa, ¿Cómo estás?: Usos vocativos del adjetivo de la belleza guapo en el español peninsular contemporáneo”. Universidad de Gante.
- Díaz Perojo, Roberto Luis. 2020. Jean François Lyotard y el dilema postmoderno (algunas notas). Dialektika. <https://dialektika.org/2020/04/21/jean-francois-lyotard-y-el-dilema-postmoderno/>. Consultado el 16 de noviembre de 2023.

- Duignan, Brian. 2024. Britannica. <https://www.britannica.com/topic/postmodernism-philosophy>. Consultado el 15 de marzo de 2024.
- Eckhaus, Eyal y Batia Ben-Hador. 2019. "Gossip and gender differences: a content analysis approach". *Journal of Gender Studies* Vol. 28:1.
- European Institute for Gender Equality. 2024. Gender. [https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1046?language\\_content\\_entity=en](https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1046?language_content_entity=en). Consultado el 25 de marzo de 2024.
- Flores, Raquel. 2007. "Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 43, 2007.
- Gaidulewicz, Laura. 2024. Las mujeres y el dinero. Santander. <https://www.santander.com.ar/banco/online/banca-women/formacion/mirada-women/las-mujeres-y-el-dinero>. Consultado el 29 de marzo de 2024.
- IGEP. 2023. Finland: Pioneer in gender equality. <https://igep.fi/en/finland-gender-equality>. Consultado el 16 de noviembre de 2023.
- Ihmisoikeusliitto. 2023. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>. Consultado el 16 de noviembre de 2023.
- Ilmiö - sosiologinen media kaikille. 2024. Mitä sosiologia on? <https://sosiaalitieteidenklubi.utu.fi/mika-sosiologia/> Consultado el 15 de marzo de 2024.
- Kuortti, Joel, Anne Mäntynen y Sari Pietikäinen. 2008. "Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys". *Media & Viestintä*, 31(3). <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/63021/24560>. Consultado el 16 de noviembre de 2023.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609. Disponible en: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>.
- Laki sukupuolen vahvistamisesta 3.3.2023/295. Disponible en: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2023/20230295>.
- Lääkäriliitto. 2021. Sukupuoli-identiteetin erilaiset ilmentymät. <https://www.laakariliitto.fi/laakaran-etiikka/hoidon-erityiskysymyksiä/sukupuoli-identiteetin-erilaiset-ilmentymät/>. Consultado el 15 de marzo de 2024.
- Naciones Unidas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Consultado el 16 de noviembre de 2023.
- Närvi, Johanna y Mia Teräsaho. (ed.) 2019. "Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon. Analyyseja tasa-arvobarometrasta 2017". THL.

- OMS: Organización mundial de la salud. 2018. Género y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>. Consultado el 15 de marzo de 2024.
- Onnela, Jukka-Pekka, Benjamin N. Waber, Sebastian Schnorf, David Lazer, Alex Pentland. 2014. "Using sociometers to quantify social interaction patterns". Universidad de Harvard.
- Páramo, Pablo. 2010. "Las representaciones de género en profesores universitarios". *Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2*: 177-193, 2010. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.
- Pérez Pérez, Cruz & Gargallo López, Bernardo (s/a). "Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares". Addenda a la ponencia IV Lectura y género: Leyendo la invisibilidad. Universitat de València.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Disponible en: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pohjoismaiden neuvosto ja Pohjoismaiden ministerineuvosto. 2023. 10 faktaa tasa-arvosta. <https://www.norden.org/fi/information/10-faktaa-tasa-arvosta>. Consultado el 16 de noviembre de 2023.
- Pynnönen, Anu. 2013." Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen". Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä, documento de trabajo
- SETA. 2024 Sukupuolen moninaisuus. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/>. Consultado el 15 de marzo de 2024.
- STTK. 2023. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. <https://www.sttk.fi/palkkatasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus/>. Consultado el 16 de noviembre de 2023.
- Tainio, Liisa y Taina Teräs. 2010. "Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa". Opetushallitus.
- Unicef. 2023. Lapsen oikeuksien sopimus. [https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQiAoeGuBhCBARIsAGfKY7zAVZLKIijfXIIKer-c-0upzuYlXW4hJ-MvNMi4mVJRD9xoUahUuzgaAqsvEALw\\_wcB](https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAoeGuBhCBARIsAGfKY7zAVZLKIijfXIIKer-c-0upzuYlXW4hJ-MvNMi4mVJRD9xoUahUuzgaAqsvEALw_wcB). Consultado el 16 noviembre de 2023.
- van Dijk, Teun A. 1977. Context and Cognition. "Knowledge frames and speech act comprehension". *Journal of Pragmatics* 1, 211-232. Disponible en: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-1977-Context-and-cognition.pdf>

## APÉNDICE 1 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

### JOHDANTO

Tämän *pro gradu* -tutkielman tavoitteena on selvittää sukupuoliärsennystä suomalaisten yläkoulujen käytössä olevista espanjan kielen oppiaineen oppikirjoista. Haluan tarkastella niitä visuaalisia ja tekstuaalisia tapoja, joilla eri sukupuolien edustajien mahdollisuudet yhteiskunnassa tuodaan esille espanjan kielen oppimateriaalissa. Tarkoitukseni on myös etsiä, onko oppikirjoissa sukupuoliennakkoluulojen toisintamisia ja vahvistamisia. Tutkimus on luonteeltaan sekä määrällinen että laadullinen. Tutkimuksen toteuttamista varten olen laatinut kaksi tutkimuskysymystä, joiden avulla ohjaan tutkimustani tarkastelemaan sukupuoliärsennystä oppikirjoista. Tutkimuskysymykset ovat: esiintyvätkö nais- ja miessukupuoli yhtä usein espanjan kielen oppikirjojen teksteissä ja kuvissa; ja onko niissä rooleissa ja tekstiyhteyksissä eroja, joissa nais- ja miessukupuolet esiintyvät oppikirjoissa. Oppikirjojen sukupuoliärsennystä on tutkittu aiemmin sekä Suomessa että ulkomailla, mutta tutkimusta espanjan kielen oppikirjojen osalta ei ole selvitykseni perusteella tehty. Aihetta on siis tarpeellista tutkia, jotta keskustelu sukupuoliärsennyksen laadusta myös espanjan kielen oppikirjoissa tulisi esille. Vaikka koulu ei ole ainoa lapsen ja nuoren identiteetin muodostumiseen vaikuttava tekijä, sillä on erityinen paikka heidän elämässään. Koulu välittää arvoja ja vahvistaa sosiaalisia rooleja, ja siksi on oltava erittäin varovainen niiden ideoiden, arvojen ja roolien suhteen, joita oppimateriaaleilla välitetään.

### TEORIATAUSTA

Teoriataustani pyrkii kartoittamaan sitä teoreettista ajattelua, joka on vaikuttanut sekä sukupuoliärsennyksen että tämän työn syntymiseen. Olen jakanut teoreettisen viitekehysten kolmeen pääluukuun. Ensimmäisessä pääluvussa tarkastelen postmodernismin ja sosiologian kehitystä ja kulminoitumista sosiaalisen konstruktionismin kielelliseen käänteeseen. Sosiaalisen konstruktionismin teoriakehys tarjoaa hyvän pohjan sosiolinguvistiselle tutkimukselle, sillä se mahdollistaa teoreettismetodologisten viitekehysten, kuten diskurssianalyysin käytön tutkimuksessa. Toisessa pääluvussa tutustutan lukijan tämän *pro gradu* -tutkielman pääkäsitteisiin: sukupuoliärsennys ja sukupuoliärsennykseen. Tarkastelen sukupuoliärsennystä biologisen, juridisen ja sosiaalisen sukupuolen konteksteissa. Tämän työn

yhteydessä sukupuolta käsitellään lähinnä sosiaalisen sukupuolen merkityksessä, sillä se antaa ulkopuolisille henkilöille mahdollisuuden tehdä tulkintoja toisten ihmisten sukupuolista. Määrittelen sukupuolijäsennyksen käsittämään niitä tulkintoja, jotka perustuvat niin kutsuttuihin sukupuolirooleihin, jotka sisältävät tietoa siitä, mitä pidetään sosiaalisesti ja kulttuurisesti sopivana käyttäytymisenä naisille ja miehille. Kolmannessa pääluvussa keskitytään tämän työn lailliseen perustaan. Halusin osoittaa, että vaatimukset espanjan oppikirjojen tasavertaiselle sukupuolijäsennykselle perustuvat kansainvälisille julistuksille ja sopimuksille, kuten YK:n ihmisoikeusjulistukselle ja YK:n lasten oikeuksien sopimukselle; Suomen kansalliseen lainsäädäntöön, kuten Lakiin naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 ja Perusopetuslakiin 628/1998; sekä ohjaaviin asiakirjoihin, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja Lukion opetussuunnitelman perusteisiin.

## TUTKIMUSMENETELMÄT

Olen käyttänyt tämän *pro gradu* -tutkielman tekemisessä sekamenetelmää, eli tutkimus on luonteeltaan sekä määrällinen että laadullinen. Olen jakanut tutkimusmenetelmät kahteen pääluukuun. Ensimmäisessä pääluvussa käsitelen tutkimuksen määrällistä osuutta.

Tutkimuksen määrällisessä osuudessa olen ensin laskenut kuvista naisia ja miehiä esittävien henkilöiden kokonaislukumäärän, jonka jälkeen olen jakanut vielä henkilöt kolmeen alakategoriaan sen mukaan, mitä ikäryhmää he edustavat. Ikäkategorioiden ovat: lapset, nuoret aikuiset ja aikuiset. Henkilömääriin en ole laskenut mukaan sellaisia kuvia, joista naisia ja miehiä edustavien henkilöiden määrän laskeminen ei ollut mahdollista. Syitä tähän oli esimerkiksi kuvan huono laatu tai henkilöiden tarkan laskemisen mahdottomuus kuvissa, joissa on paljon ihmisiä. Määrällisessä osuudessa olen laskenut myös espanjan oppikirjoista kaikki sukupuolittuneet sanat. Määritin sukupuolittuneiksi sanoiksi henkilöiden nimet, yleisnimet, joista sukupuolet kävivät ilmi, tietyt adjektiivit ja persoonapronominit. Jaoin sukupuolittuneet sanat vielä kahteen erilliseen kategoriaan: henkilöiden nimet ja muut sukupuolittuneet sanat. Katsoin tärkeäksi eritellä erisnimet vielä erikseen sukupuolittuneista sanoista saadakseni laajemman kuvan sukupuolittuneiden sanojen jakautuneisuudesta. Toisessa pääluvussa käsitelen tutkimuksen laadullista osiota. Laadullisessa osiossa käytän apuvälineenä tulkinnallista diskurssianalyysia, sillä sen avulla pystyn paneutumaan juuri siihen, miten sukupuoli rakennetaan oppikirjoissa ja miten sukupuoleen liitetään stereotyyppisiä olettamuksia. Tutkimusmateriaalissa olevien kuvien ja tekstien runsauden vuoksi kaikkia

kuvia ja tekstejä ei analysoitu, vaan tarkemman analyysin kohteeksi olen valinnut sellaisia kuvia ja tekstiyhteyksiä, jotka tuottavat, toisintavat tai vastustavat sukupuolistereotyyppioita.

## ANALYYSI

Olen jakanut tutkimuksen analyysiosion kolmeen pääluokkaan. Ensimmäisessä pääluvussa esittelen tässä *pro gradu* -tutkielmassa käytetyn tutkimusmateriaalin ja perustelut siihen, miten olen rajannut tutkimusmateriaalin. Tutkimusmateriaalina toimii Sanoma Pro:n *Mi Mundo* -sarjan osat 1 ja 2, Otavan *Nos Vemos!* sarjan 1 ja 2 osa sekä Opetushallituksen tuottaman *Estrellas* -sarjan 1 ja 2 osa. Olen päättänyt rajaukseen esittämällä sosiaalisen median kanavalla suomalaisille espanjaopettajille kysymyksen heidän käyttämänsä oppikirjoista yläkoulussa. Vastausten perusteella tutkimusmateriaali rajautui kyseisten sarjojen edellä mainittuihin opuksiin.

Taulukko 1. Sukupuolia esittävien kuvien kokonaismäärä.

Kaikkien niiden henkilöhahmojen kuvat tutkimusmateriaalissa, jotka voidaan liittää johonkin sukupuoleen.

	Aikuiset	Nuoret aikuiset	Lapset	Kaikki
Kaikki hahmot	600 (40,3 %)	289 (19,4 %)	601 (40,3 %)	1490
Naisia esittävät hahmot	241 (16,2 %)	189 (12,7 %)	340 (22,8 %)	770 (51,7 %)
Miehiä esittävät hahmot	359 (24,1 %)	100 (6,7 %)	261 (17,5 %)	720 (48,3 %)

Taulukko 2. Sukupuolittuneet sanat tekstissä.

Kaikki sukupuolittuneet sanat tutkimusmateriaalissa.

	Etunimet	Muut	Kaikki
Sanojen kokonaismäärä	2831	3081	5912
Naisiin viittaavat sanat	1348 (47,6 %)	1107 (35,9 %)	2455 (41,5 %)
Miehiin viittaavat sanat	1483 (52,4 %)	1974 (64,1 %)	3457 (58,5 %)

Toisessa pääluvussa olen laskenut sekä naisia ja miehiä esittävien kuvien lukumäärää että sukupuolittuneiden sanojen lukumäärää. Sukupuolia esittävien kuvien kokonaismäärästä olen

luonut taulukon 1 ja sukupuolittuneiden sanojen lukumäärästä ja jakautumisesta sukupuolien mukaan olen niin ikään luonut taulukon 2. Analyysiosan kolmannessa pääluvussa olen analysoinut tulkinnallisin diskurssianalyysin keinoin kirjoissa esiintyviä kuvia ja tekstiyhteyksiä, jotka valikoituivat tutkimusmenetelmäosuudessa kerrotuin keinoin.

## TULOKSET

Määrällisessä analyysissä kerätystä informaatiosta sain selville, että naiset ovat miehiä useammin esillä espanjan kielen oppimateriaalin kuvissa. Laskin kuvissa esiintyvien henkilöiden määräksi 1490 henkilöä, joihin voitiin liittää jokin sukupuoli. Näistä henkilöistä naispuolisia oli 770 (51,7 %) ja miespuolisia 720 (48,3 %). Huomattavaa kuvissa esiintyvistä henkilöistä oli se, että vaikka suurin osa kuvissa olevista henkilöistä oli naispuolisia, aikuiset miehet olivat alakategoriana suurin ryhmä. Jopa 24,1 % kaikista kuvissa esiintyvistä henkilöistä oli aikuisia miehiä. Määrällisessä analyysissä laskin myös kaikki sukupuolittuneet sanat. Sain sukupuolittuneiden sanojen kokonaismääräksi 5912 sanaa, joista naiseen viittaavia sanoja oli 2455 (41,5 %) ja miehiin viittaavia sanoja 3457 (58,5 %). Laadullisessa analyysissä puolestaan selvisi, että vaikka pääsääntöisesti molemmat sukupuolet esitetään oppimateriaalissa kvaliteeteiltaan samanveroisesti, jokaisessa tutkimusmateriaalina olleessa kirjassa ilmeni epätasa-arvoistavaa tai sukupuolistereotyyppioita toisintavia ja vahvistavia elementtejä. Vaikka mieshahmot eivät hallitse oppikirjojen valta-asemia, sukupuolten roolien esittämisessä havaitaan merkittäviä eroja. Mieshahmot liitetään usein aktiivisiin, itsenäisiin ja johtaviin rooleihin, kun taas naishahmot yhdistetään passiivisiin, riippuvaisiin ja tukeviin rooleihin. Myös sukupuolten esittämiskontekstit oppikirjoissa eroavat merkittävästi. Mieshahmot esiintyvät usein julkisissa konteksteissa, kuten työelämässä, kun taas naishahmot sijoitetaan useammin yksityisiin konteksteihin, kuten kotiin. Tämä kontekstien erottelu vahvistaa stereotyyppistä käsitystä siitä, että miehen luonnollinen paikka on julkinen tila, kun taas naisen paikka on yksityisessä piirissä.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Sukupuolijäsennyksen tutkiminen Suomen yläkouluissa käytetyistä espanjan kielen oppikirjoista osoitti, että kuvituksissa esiintyvät henkilöt ovat sukupuoleltaan useimmin naisia kuin miehiä. Sukupuolittuneiden sanojen määrässä puolestaan miehiin viittaavat

sukupuolittuneet sanat ovat tekstissä useimmin esillä kuin naisiin viittaavat sukupuolittuneet sanat. Laadullisen analyysin ansiosta kävi ilmi, että sukupuoleen liittyvä epätasa-arvo ei ole oppikirjoissa merkittävän usein määrällisesti esillä, mutta jälkiä sukupuolen epätasa-arvosta on silti havaittavissa sukupuolirooleja koskien. Sukupuolijäsennykseen keskittyvää tutkimusta tarvitaan edelleen lisää – varsinkin sellaista tutkimusta, joka keskittyy oppimateriaaliin. Mahdollisia tulevia tutkimuksia varten olisi hyvä kiinnittää huomiota erilaisten teoreettisten ja metodologisten näkökulmien käyttämiseen, kuten kriittisen diskurssianalyysin, feministisen teorian ja vallan jakautumisen teorioiden hyödyntämiseen. Tulevissa tutkimuksissa olisi myös tarpeellista säätää tutkimuksen parametreja sekä muuttujia. Olisi mielenkiintoista nähdä tulevissa sukupuolijäsennystä käsittelevissä töissä myös esimerkiksi vertailevaa tutkimusta eri maiden espanjan kielen oppimateriaalien sukupuolijäsennyksestä tai vertailevaa tutkimusta eri aikakausien espanjan kielen oppimateriaalien kesken. Olisi aiheellista myös tutkia vaikuttaako oppikirjojen työryhmien koostumukset oppikirjojen sisältöihin, ja tehdäänkö oppikirjojen sisällöt tietoisesti jollekin tietylle yleisölle. Omien havaintojeni perusteella suurin osa espanjan kielen oppilaista peruskoulussa on naispuolisia. Myös tutkijan osallistuminen tarkkailijana oppikirjantekoprosessiin voisi tuoda mielenkiintoisia tutkimustuloksia.