

SI QUIERO SER COMUNICATIVAMENTE COMPETENTE EN INGLÉS... ¿PUEDO SER SEXISTA? EL SEXISMO LINGÜÍSTICO EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

M^a Sandra Vázquez Hermosilla

Universitat de València
Sandra.Vazquez@uv.es

M^a Sandra Vázquez Hermosilla es profesora de inglés de Escuela Oficial de Idiomas y personal investigador en formación en la Universitat de València (BFPI 143/2009 de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana). Entre sus principales líneas de investigación destacan los estudios de género, el análisis del sexismo lingüístico así como el análisis crítico del discurso y los entornos virtuales. Además, es miembro del grupo de investigación Gentext (Universitat de València).

El objetivo principal de este trabajo es demostrar, mediante algunos ejemplos prácticos y transversales, cómo, sin desvirtuar los objetivos y contenidos establecidos en el currículo de lengua inglesa para enseñanza de idiomas en régimen especial, podemos y debemos introducir aspectos relacionados con el fenómeno del sexismo lingüístico que ayudarán a incentivar la motivación y a desarrollar la competencia comunicativa de nuestro alumnado en lengua inglesa. Para ello será necesario, por un lado, hacer un breve recorrido teórico por los conceptos principales de los estudios de género y del fenómeno del sexismo lingüístico para comprender la importancia de este hecho y, por otro, acercarnos a las nuevas ideas y corrientes en enseñanza de idiomas que abogan por un enfoque funcional y competencial.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, las crecientes publicaciones sobre aspectos relacionados con el estudio del sexismo lingüístico en varias lenguas dejan patente la importancia que dicho fenómeno está adquiriendo en el plano social, político, administrativo y lingüístico en nuestra sociedad actual. Éste es un fenómeno que, tras los intentos de la reforma lingüística feminista (Pauwels, 1998) que tuvieron lugar entre los años 60 y 80, junto la creación de la corriente de lo políticamente correcto, encuentra hoy en día sus mayores manifestaciones a nivel pragmático y discursivo (Mills, 2008).

Este hecho, unido a las nuevas metodologías en enseñanza de idiomas que abogan por un enfoque competencial, nos hacen reflexionar sobre la relación entre estos dos ámbitos: el fenómeno del sexismo lingüístico y la enseñanza de idiomas desde un punto de vista funcional, más concretamente, en la relación de estos dos elementos en la enseñanza de idiomas en

régimen especial, el caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI).

En este sentido, teniendo en cuenta que la necesidad principal de nuestro alumnado cuando decide estudiar un idioma es, en términos generales, poder utilizarlo en contextos y situaciones comunicativas reales, un gran número de investigaciones avalan la necesidad de introducir el tratamiento del fenómeno del sexismo lingüístico en las clases de lengua (ver Sunderland, 2000; Ferguson, 2004).

Este hecho se debe a que entendemos la lengua como un instrumento de comunicación social mediante el cual entablamos relaciones con otras comunidades de práctica. El término de comunidad de práctica es esencial para describir cómo los valores de un grupo afectan al individuo y su noción de lo que es lingüísticamente correcto en determinadas situaciones comunicativas. Una comunidad de práctica puede ser definida como un conjunto de personas que, unidas por una iniciativa común,

desarrollan y comparten formas de hacer las cosas, formas de hablar, creencias y valores tal y como son los estilos de habla, los diferentes modos de interacción y los significados compartidos (Eckert y McConnell-Ginet, 1999). Atendiendo a los últimos movimientos en enseñanza de idiomas, precisamente este hecho, el conocer las normas y estándares de corrección dentro de cada comunidad de práctica, es esencial para la adquisición de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Por estos motivos, lo que se pretende con este trabajo es demostrar, mediante algunos ejemplos prácticos y transversales, cómo, sin desvirtuar los contenidos y objetivos del currículo de lengua inglesa en las EEOOI, podemos y debemos introducir aspectos sociolingüísticos y socioculturales relacionados con el fenómeno del sexismo lingüístico que ayudarán a incentivar la motivación y a desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa de nuestro alumnado.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LAS EEOOI

El contexto educativo

Si tenemos en cuenta el marco legislativo de las enseñanzas de idiomas en las EEOOI, nos damos cuenta de que el enfoque funcional es algo obligatorio en este contexto. Tanto el marco común europeo de referencia de lenguas (MCERL), la LOE (2/2002), como el decreto por el que se fijan y regulan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas en régimen especial (RD 1629/2006) consideran la lengua como un instrumento de comunicación social y de interacción. Por estos motivos, se insta a los profesionales de idiomas a trabajar con un enfoque funcional que desarrolle la competencia comunicativa del alumnado.

Siendo éste el objetivo principal, es importante analizar los elementos que conforman el esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje en este marco educativo.

En primer lugar, es importante analizar el *dónde*. En las EEOOI nos encontramos en un entorno

de enseñanza pública no obligatoria en el que se imparten cursos de lo que denominamos inglés general en un contexto social y cultural donde la lengua inglesa se considera más una lengua instrumental que de comunicación.

En segundo lugar, es imprescindible hablar de *quién*. En nuestras clases es común encontrar adolescentes junto a adultos y personas mayores; trabajadores de diferentes ámbitos junto a jubilados y parados; personas que necesitan aprender el idioma por motivos laborales junto a aquellas que lo hacen derivadas de una motivación intrínseca. Por otro lado, el espectro de sus aptitudes, habilidades, conocimientos y bagaje cultural o de idiomas es igualmente muy extenso y heterogéneo. En este sentido, es esencial para los docentes de EEOOI tener en cuenta aspectos metodológicos como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) con el objetivo de atender las necesidades específicas de aprendizaje de nuestro alumnado y con ello fomentar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) que derive de la aplicabilidad real del contenido en situaciones de la vida cotidiana o profesional del alumnado (Norton y Pavlenko, 2004). A este respecto, veremos más adelante cómo el fenómeno del sexismo lingüístico puede ofrecernos esta dimensión.

Finalmente, si hay un aspecto primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ese es, sin duda, el *cómo*. Tal y como hemos mencionado, los principios metodológicos recogidos en la legislación vigente, así como los nuevos movimientos en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras, se centran en un objetivo común, la adquisición de la competencia comunicativa pero: ¿Qué es la competencia comunicativa y para qué sirve?

La competencia comunicativa

Desde el funcionalismo lingüístico, podríamos decir que la competencia comunicativa es la capacidad de utilizar la lengua para intercambiar, negociar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado a la situación comunicativa. Es decir, la habilidad de producir, entender e interpretar diferentes situaciones comunicativas teniendo en cuenta tanto lo que se dice de manera explícita como implícita.

Este es un concepto que, podríamos resumir, nace a principios del siglo pasado con el estructuralismo y la distinción saussuriana entre *langue* y *parole*, o lo que es lo mismo, entre el sistema lingüístico y el uso del sistema lingüístico en situaciones comunicativas concretas. Esta distinción quedó redefinida en la dicotomía generativista chomskiana de *competente* y *performance*, la cual añadía la creatividad del hablante a la distinción anterior. Posteriormente, la teoría generativista encontró detractores que apuntaban a la visión restrictiva de esta teoría basada en un hablante ideal independiente e inalterable por factores contextuales, socioculturales o ideológicos. Fue en 1980 cuando Canale y Swain finalmente definieron la competencia comunicativa como un sistema subyacente de conocimientos y destrezas que son requeridas para llevar a cabo una comunicación satisfactoria. Estos autores hablan de cuatro dimensiones generales o sub-competencias: la competencia lingüística, la discursiva, la sociocultural y la estratégica.

Atendiendo a esta definición, el fenómeno del sexismo lingüístico, por ende, no podría tener una cabida más pertinente en cualquier otro contexto que en el de la enseñanza de idiomas desde un enfoque funcional que busca la adquisición de la competencia comunicativa. Veamos por qué.

EL SEXISMO LINGÜÍSTICO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

¿Qué es el sexismo lingüístico?

En los años 60 y 80, los denominados estudios de género y el feminismo comenzaron a tener un gran impacto en otros campos de investigación. La base de estos movimientos es el concepto de *género*, entendido, en contraposición al sexo biológico, como un complejo sistema de relaciones sociales y prácticas discursivas construidas en contextos locales (Norton y Pavlenko, 2004).

Por otro lado, podríamos definir el sexismo lingüístico como una forma de posicionarse socialmente ante las (des)igualdades de género mediante recursos lingüísticos –fonológicos,

léxicos, gramaticales– y discursivos que los hablantes de una lengua tienen a su alcance (Mills, 2008). Estos recursos pueden ser socialmente legitimados por ciertas instituciones o comunidades de práctica pero, a la vez, atacados desde otras.

Además, en muchas ocasiones, tal y como afirman Ansary y Babaii (2003), el sexismo lingüístico es más una cuestión de efecto que de intención, y en el caso del contexto de enseñanza de idiomas, la lengua no es sólo el contenido, sino el medio a través del cual ese efecto sexista puede ser transmitido.

El sexismo lingüístico y el inglés como lengua extranjera

Un gran número de investigaciones avalan la necesidad de introducir el tratamiento del sexismo lingüístico en las clases de lengua. Si nos centramos en destacar cuáles son las características y manifestaciones principales de este fenómeno en el contexto educativo de enseñanza de idiomas deberíamos mencionar dos facetas.

En primer lugar, los materiales y recursos educativos. Sunderland (2000), Carroll y Kowitz (1994), Otlowski (2003) y Ansary y Babaii (2003) hablan de la exclusión, la subordinación y la degradación de la mujer en los libros de texto de inglés como lengua extranjera, situaciones que se manifiestan, principalmente: a) en el uso y aparición de determinados sustantivos (en los oficios, por ejemplo, *cleaner* para referirse a mujeres); b) en los adjetivos y colocaciones semánticas (las cuales representan y perpetúan estereotipos, por ejemplo, *a brave man*, *a kind and beautiful woman*); c) en la frecuencia de aparición de referencias a uno y otro sexo (las mujeres suelen aparecer menos que los hombres); d) en las construcciones con masculino genérico (la utilización de *he* para genérico e indefinido y *man* para denotar clase y genérico) y, finalmente, e) textos completos que desde el punto de vista pragmático y discursivo reflejan una visión sexista y, generalmente, heterosexista.

Sin embargo, tal y como afirma Sunderland (2000), pese a que un material limpio de sexismo no garantiza una práctica docente no sexista, un

material sexista puede favorecer una enseñanza donde salgan a luz mecanismos lingüísticos y pragmáticos que perjudican lingüísticamente a alguno de los sexos, generalmente a la mujer.

En segundo lugar, es importante destacar que el sexismo no está sólo presente en los materiales y libros de texto, también lo está en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje, en la interacción entre el alumnado y el alumnado y el profesorado. El género es una faceta de nuestra identidad social y por ello actúa como un marco –de entre otros– en el aprendizaje de idiomas. Lo que es más, hay estudios que afirman que hombres y mujeres aprendemos y hablamos de manera diferente (Gurian y Henley, 2001; Cameron, 2007). Según estos estudios, en términos generales, las mujeres son más cooperativas e interactúan con mayor fluidez, mientras que los hombres suelen interrumpir más a menudo a sus interlocutores y suelen centrarse más en el contenido que en la propia interacción. Esto, obviamente, tiene implicaciones directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yepez, 1994).

Por otro lado, no debemos olvidar que tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como el proceso de socialización son continuos y flexibles. Nuestra sociedad, afortunadamente, cambia con rapidez y es nuestro rol facilitar al alumnado las herramientas lingüísticas, discursivas, culturales y estratégicas para adaptarse a ella con facilidad (Ferguson, 2004). En este sentido, es importante destacar que, entre otras, algunas de las consecuencias de un uso sexista del lenguaje incluyen la invisibilidad de uno de los sexos, la no representación, la inexactitud o la manipulación ideológica pero, además, son muchísimos los organismos oficiales que han elaborado guías de uso no sexista del lenguaje y el violar esas reglas en contextos formales como el universitario, el legal o el administrativo implicarían, sin duda, sanciones sociales graves.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL AULA

Por los motivos aquí expuestos, es objeto de este artículo presentar, a modo de ejemplo, una serie

de actividades para trabajar el tema transversal de la identidad y las relaciones de género a través de un lenguaje no sexista en las clases de inglés en las EEOOI.

Obviamente, somos conscientes de las limitaciones que tenemos como docentes, entre ellas, el tiempo y el cumplimiento del currículo. Por ello, las actividades que aquí se presentan pretenden ser una guía que facilite la introducción de este tema transversal y, además, que sirvan como herramienta metodológica para desarrollar todas las facetas de la competencia comunicativa en nuestro alumnado.

Por ello, las actividades que aquí se presentan se basan en lo que propone Fernández Fontecha (2002), quien afirma que los temas transversales y, entre ellos, la educación en igualdad de oportunidades o coeducación, deben hacerse llegar al alumnado mediante el aprendizaje integrado de lengua y contenido (*Content and Language Integrated Learning* –CLIL). De este modo, los estudiantes pueden beneficiarse de la enseñanza indirecta de la lengua a través de la enseñanza explícita de la coeducación.

Por otro lado, como bien sabemos, las sub-competencias de la competencia comunicativa son independientes pero están relacionadas entre sí. Por ello, pese a que en las actividades que aquí se presentan tengamos la intención de trabajar más profundamente con alguna de ellas, es siempre importante que intentemos incluir las demás aunque sea de manera secundaria.

Algo similar ocurre con las destrezas (comprensión oral [CO], expresión oral [EO], comprensión escrita [CE] y expresión escrita [EE]). Pese a que en determinadas actividades nos centremos en trabajar o evaluar alguna de las cuatro destrezas básicas, es importante tener en cuenta que el resto pueden y deben aparecer como secundarias¹. También es importante apuntar que en las EEOOI se trabaja con tres niveles de enseñanza –básico, intermedio y avanzado– y, pese a que las actividades que aquí se presentan están dirigidas a niveles determinados, muchas de ellas pueden adaptarse a cualquier nivel atendiendo a los contenidos y objetivos impuestos por el currículo. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1	
Nivel	Avanzado.
Competencias	Lingüística (léxica), sociocultural, estratégica, discursiva.
Destrezas	CO, EO, CE, EE.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender aspectos socioculturales y lingüísticos transmitidos a través de las nuevas tecnologías: correos electrónicos en cadena (Fwd:). Expresar y justificar opiniones.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario: salud, cuidado personal, belleza. Elementos populares, culturales y humorísticos.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> Presentación del contenido mediante un correo electrónico en cadena: <i>Shower like a woman, shower like a man</i>². Análisis del contenido: vocabulario y gramática. Ej.: <ul style="list-style-type: none"> - <i>take off clothes and place them sectioned in laundry</i> - <i>wash your face with crushed apricot facial scrub for ten minutes until red</i> - <i>blow your nose in your hands and let water rinse them off</i> - <i>make a shampoo Mohican</i> - <i>wee and admire willy size in mirror again.</i> <div style="display: flex; align-items: center; margin-left: 20px;"> <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 5px; margin-right: 5px;"> <p>Woman</p> <p>Man</p> </div> </div> <p>Es muy importante destacar a este nivel cómo, sin tener presente ningún elemento léxico sexista, el mensaje es tremendamente sexista. He aquí la importancia del discurso y el análisis de los estereotipos de género.</p> Tarea de investigación en la clase multimedia, si se dispone de ella. Si no, el profesorado puede presentar otros recursos como periódicos, revistas o extractos de Internet. En parejas, el alumnado realiza una búsqueda de bromas y chistes sexistas. Con ello trabajaremos tanto el contenido cultural como el lingüístico. Debate sobre el efecto del humor sexista en la transmisión de ideología y sus efectos sociales.

Ejemplo 2	
Nivel	Intermedio, Avanzado.
Competencias	Lingüística (gramatical), sociocultural, estratégica, discursiva.
Destrezas	CO, EO, CE, EE.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender (de manera fluida con / sin interferencias) textos específicos. Los medios de comunicación en lengua inglesa.
Contenidos	Los tiempos verbales más recurrentes en los medios de comunicación: las noticias.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> Introducción: lectura de una breve noticia donde se discute sobre la utilización de un lenguaje sexista por parte de Obama³. Esto servirá para presentar el tema, posicionarse ante él y analizar la importancia de este fenómeno y sus implicaciones sociales e incluso políticas. Presentación del contenido: análisis de una noticia real (puede ser un texto escrito u oral, dependiendo de las necesidades de práctica del alumnado o de las de evaluación del profesorado). Este material puede ser preparado de antemano por el profesorado o bien el alumnado puede llevar a cabo una búsqueda en prensa, radio, TV o Internet si el tiempo y los medios lo permiten. Análisis del contenido: vocabulario y gramática. Ej.: <ul style="list-style-type: none"> - el uso de pasivas implica en muchos casos la ocultación del agente (¿suelen ser mujeres?).

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - el orden de aparición de personajes marca la importancia de los mismos (¿suele aparecer el hombre primero?). - procesos de identificación (¿se nombra igual a hombres que a mujeres, i.e. nombres de pila / apellidos / títulos como Mr., Mrs., Miss o Ms.?). - roles de género (¿qué papeles desempeñan hombres y mujeres?). - autoría e ideología (¿quién firma la noticia? ¿se puede decir algo de su ideología según la utilización que hace del lenguaje?). <p>4. Escribir una noticia evitando sesgos de género en todas sus vertientes: léxica, gramatical, pragmática, discursiva, etc.</p>
------------	--

Ejemplo 3	
Nivel	Intermedio, Avanzado.
Competencias	Lingüística (fonológica, gramatical), sociocultural, <u>estratégica</u> , discursiva.
Destrezas	<u>CO</u> , <u>EO</u> , <u>CE</u> , <u>EE</u> .
Objetivos	Comprender canciones en versión original y analizar su lenguaje y contenido.
Contenidos	Oraciones condicionales (forma y uso).
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del contenido: canción <i>If I were a boy</i> (Beyonce). 2. Análisis del contenido: vocabulario y gramática. Ej.: <ul style="list-style-type: none"> - forma y uso de las oraciones condicionales. - vocabulario, colocaciones, asociaciones semánticas: Man: <i>throw on what I wanted, drink beer, I'd be a better man, I'd listen to her</i> Woman: <i>she'd be faithful, I know how it hurts.</i> - implicaciones ideológicas y discursivas en la transmisión de roles y estereotipos de género en las canciones. 3. Debate (o composición escrita, según las necesidades de evaluación del profesorado o las de práctica del alumnado) sobre el rol o influencia de las canciones en inglés en nuestra sociedad y el papel de la juventud en este tema. 4. [Extra] Se podría completar esta tarea mediante una búsqueda por parte del alumnado (en casa) de canciones sexistas. A esto podría seguirle una exposición en clase del contenido y el análisis de las mismas.

Ejemplo 4	
Nivel	Intermedio, Avanzado.
Competencias	Lingüística, sociocultural, <u>estratégica</u> , discursiva.
Destrezas	<u>CO</u> , <u>EO</u> , <u>CE</u> , <u>EE</u> .
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender, expresar y justificar opiniones sobre temas concretos y sociales. • Desarrollar estrategias que fomenten el autoaprendizaje.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario específico. • Expresiones para justificar / rebatir opiniones.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de un libro (o sección de un libro) en casa. El libro será elegido por el profesorado. Es importante que, antes de esta actividad, se introduzcan algunas nociones básicas sobre aspectos de género y lenguaje sexista. 2. Versión adaptada de los círculos de lectura (editorial Oxford): <i>Gender Reading Circles</i>. Estableceremos, de manera previa a la lectura, grupos de 5 alumnos. Cada uno de ellos debe realizar una tarea reflexiva en casa que corresponde a un rol dentro del grupo. Estos roles son rotativos dentro de un mismo grupo a lo largo del curso. Estos roles son:

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Discussion leader</i>: debe guiar el debate haciendo preguntas sobre el contenido del texto. Obviamente, deben haberse dado instrucciones previas de centrarse en aspectos de género como roles, estereotipos, etc. - <i>Word master</i>: selecciona palabras o expresiones concretas relacionadas con aspectos de género y el sexismo lingüístico. - <i>Passage person</i>: selecciona escenas concretas sexistas aunque no incluyan lenguaje explícito. Esto se aprovechará para mostrar la importancia del discurso y lo implícito en el lenguaje. - <i>Culture collector</i>: relaciona lo que ocurre en el texto con el contexto real sociocultural de la lengua meta y / o la materna. - <i>Summarizer</i>: se encarga de resumir el contenido de la historia. <p>3. Finalmente, se procede a un debate en el que se expone el texto leído y se hace una valoración crítica del mismo.</p>
------------	---

Ejemplo 5	
Nivel	Básico.
Competencias	Lingüística (fonológica, léxica), sociocultural, estratégica, discursiva.
Destrezas	CE, EO, CO, EE.
Objetivos	Comprender y utilizar referencias a oficios sin sesgo de género.
Contenidos	Léxico: oficios y pronunciación de los mismos.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del contenido: <i>matching activity</i>, unir dibujos y palabras. Material elaborado / seleccionado por el profesorado. Se harán dos grupos. En el primero de ellos se incluirán términos ocupacionales marcados y / o sexistas junto a dibujos con representación estereotipada de género. En el segundo grupo se evitara tanto los términos marcados como sexistas y la estereotipación. El profesorado se mueve por la clase ayudando a los grupos con la pronunciación y el significado de las palabras. Ej.: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos sexistas: <i>Steward / Stewardess, Fireman, Policeman, Housewife, Cleaner</i> (foto de mujer). - Elementos no sexistas: <i>Flight attendant, Fire fighter, Police officer, Housekeeper, Cleaner</i> (foto de hombre). 2. <i>Pictionary</i> disruptivo: Los alumnos trabajan en parejas (grupo 1 + grupo 2). El profesorado da a cada alumno un número de oficios para dibujar (de los de su lista). El compañero debe averiguar de qué oficio se trata y escribir el nombre. Momento disruptivo: el alumnado observará las diferencias léxicas y las implicaciones ideológicas. 3. Corrección de la actividad y puesta en común. Se debe abrir un debate sobre las implicaciones lingüísticas e ideológicas de la utilización del lenguaje sexista y su repercusión en la formación de identidades (por ejemplo en la elección de oficios en edades tempranas). Esta fase se completará con una práctica de pronunciación de todos los términos mediante ejercicios de <i>drilling</i>.

CONCLUSIÓN

Como hemos mencionado a lo largo de este artículo, el sexismo lingüístico es un fenómeno que no tiene cabida sólo a nivel lingüístico, sino que es, sobre todo, un fenómeno social con gravísimas implicaciones como

la ocultación, la invisibilidad o la creación y perpetuación de prejuicios y estereotipos de género. Es por ello fundamental formar a nuestro alumnado desde un enfoque pragmático y funcional que desarrolle su competencia comunicativa de modo adecuado a la realidad social que vivimos.

Como docentes, somos conscientes de la importancia de cumplir con los objetivos y contenidos marcados en el currículo y de las limitaciones temporales y metodológicas de la realidad docente pero, sin duda, el tratamiento del sexismo lingüístico en las clases de idiomas puede favorecer muchísimo al desarrollo de la motivación y de la competencia comunicativa de nuestro alumnado.

La formación del profesorado es, además, fundamental. Son muchísimos los medios y

recursos que tenemos hoy en día a nuestro alcance para poder trabajar con un enfoque funcional e igualitario. Sin duda, la elección de métodos en los centros cada principio de curso viene impuesta por una realidad docente, pero es imprescindible la implicación del profesorado en la creación de actividades que no desvirtúen el currículo, ni el método elegido, pero que sean un complemento diseñado además para satisfacer las necesidades del alumnado desde el punto de vista lingüístico, moral e ideológico.

NOTAS

1. Las sub-competencias y destrezas subrayadas en cada ejemplo son las principales a trabajar en cada actividad.
2. Se puede encontrar el texto en <http://home.egge.net/~savory/shower.htm>
3. Se puede encontrar el texto en <http://blogs.abcnews.com/politicalpunch/2008/02/is-obama-using.html>

REFERENCIAS

- Ansary, H. y E. Babaii. 2003. "Subliminal Sexism in Current ESL / EFL Textbooks". *Asian EFL Journal* 5(1). [Documento en línea disponible en <http://www.asian-efl-journal.com/march03.sub1.php>]
- Ausubel, D. 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune y Stratton.
- Cameron, D. 2007. *The Myth of Mars and Venus: Do Men and Women Really Speak Different Languages?* Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Carroll, D. y J. Kowitz. 1994. "Using Concordancing Techniques to Study Gender Stereotyping in ELT Textbooks". *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. Ed. J. Sunderland. London: Prentice Hall International. 73-82.
- Eckert, P. y S. McConnell-Ginet. 1999. "New Generalizations and Explanations in Language and Gender Research". *Language in Society* 28/2: 185-201.
- Ferguson, C. 2004. "Sexist Language Persists in the EFL Classroom". *English Teaching Forum Online* 42/1: 36-41. [Documento en línea disponible en <http://eca.state.gov/forum/vols/vol42/no1/p36.htm>]
- Fernández Fontecha, A. 2002. "Coeducación a través de la clase de inglés: Un ejemplo práctico del tratamiento explícito del tema transversal en el sistema educativo español". *Género, sexo, discurso*. Eds. A. M^a. Vigara Tauste y R. M^a Jiménez Catalán. Madrid: Ediciones del Laberinto S.L. Colección Hermes. 103-131.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gurian, M. y P. Henley. 2001. *Boys and Girls Learn Differently*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, S. 2008. *Language and Sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. y A. Pavlenko. 2004. "Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom". *TESOL Quarterly* 38/3: 504-514.
- Otlowski, M. B. 2003. "Ethnic Diversity and Gender Bias in EFL Textbooks". *Asian EFL Journal* 5.2(3). [Documento en línea disponible en http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_mo.php]
- Pauwels, A. 1998. *Women Changing Language*. London: Longman.
- Sunderland, J. 2000. "New Understandings of Gender and Language Classroom Research: Texts, Teacher Talk and Student Talk". *Language Teaching Research* 4/2: 149-173.
- Yepez, M. E. 1994. "An Observation of Gender-Specific Teacher Behavior in the ESL Classroom - English as Second Language". *Sex Roles* 30/1-2: 121-133.