

Faculté de philosophie, arts et lettres

La réalité représentée en los manuales de ELE: análisis crítico de la representación de mujeres, personas *queer* y personas racializadas

Autrice: Khaoula Makhfi El Aidouni

Promotrice: Barbara De Cock

Année Académique 2024-2025

Master [120] en langues et lettres modernes, orientation générale, à finalité
spécialisée : Didactique

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPTversion-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient·e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du [Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain](#) (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : Khaoula Makhfi El Aidouni

Date : 13 août 2025

Signature de l'étudiant·e :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Makhfi', is written over a long, thin horizontal line that spans the width of the signature area.

Uso de herramientas de inteligencia artificial

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versión GPT-4 y GPT-5) [Modelos de lenguaje de gran tamaño]

<https://chat.openai.com/chat>

Se reconoce el uso de *ChatGPT* de OpenAI durante el proceso de redacción de este trabajo de fin de máster. *ChatGPT* (en sus versiones anteriores GPT-4 y GPT-5) ha sido utilizado de forma reflexiva y en un rol de apoyo a lo largo de varias etapas del proyecto. En ningún momento la herramienta sustituyó el pensamiento crítico, el análisis original ni la investigación académica. En su lugar, actuó como asistente en:

- Reformulación de oraciones con el fin de mejorar la claridad, formalidad y fluidez.
- Clarificación de terminología lingüística.
- Revisión de gramática y puntuación.
- Garantizar la coherencia en elecciones estilísticas y estructurales (por ejemplo, en formato APA).

Cada respuesta producida por la herramienta fue revisada, modificada y validada por mí para asegurar su exactitud, pertinencia e integridad académica.

Ejemplos de indicaciones utilizadas:

- «¿Esta frase transmite con claridad el significado previsto o es ambigua?: “X”»
- «Podrías reformular esta frase para mejorar la calidad y la fluidez: “X”»
- «Esta frase que acabo de escribir no me convence: “X”. ¿Qué opciones me recomendarías para mejorarla?»
- «¿Se entiende este párrafo? “X” ¿Hay necesidad de realizar cambios? Si sí, ¿dónde?»
- «¿El tiempo verbal es consistente y apropiado en este párrafo? »
- «¿Está bien citado el autor? ¿Es coherente con el formato APA?»
- «No he encontrado el artículo original que cita este autor, ¿cómo lo debo citar?»

La realidad representada en los manuales de ELE : análisis crítico
de la representación de mujeres, personas *queer* y personas
racializadas

Autrice : Khaoula Makhfi El Aidouni

Promotrice : Barbara De Cock

Année académique 2024-2025

Master [120] en langues et lettres modernes, orientation générale, à finalité
spécialisée: Didactique

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a todas las personas que me han acompañado y apoyado a lo largo del largo proceso de realización de este trabajo.

A mi tutora, Barbara De Cock. Le estaré eternamente agradecida por haberme guiado hacia este tema, por sus valiosos consejos y por su constante determinación a la hora de ayudarme y creer en mí. Sus sugerencias, su paciencia y sus ánimos me han impulsado en cada etapa de esta investigación.

A Inés, por su compromiso, su paciencia y su ayuda en la revisión de este trabajo. Por su implicación y su apoyo, que contribuyeron a que este trabajo pudiera salir adelante.

A mis padres y a mi hermana, por haber creído en mí desde el primer día que empecé la universidad. Su apoyo ha sido la fuerza clave que me ha llevado hasta aquí.

A Mathis, que ha sido una fuente de apoyo indispensable. Gracias por haberme guiado, por animarme, por estar a mi lado y por repetirme constantemente que puedo con todo. Todo esto es gracias a ti.

A todos mis amigos, y en especial, a quienes me he cruzado en este largo camino. Estos años no habrían sido lo mismo sin vosotros: los momentos compartidos, el apoyo mutuo y la confianza incondicional han hecho que el camino hasta el último año fuera mucho menos duro. En especial, a Robin y Benjamin, por el apoyo, las risas y todos los momentos que hemos vivido juntos, si no fuera por vosotros, esto no habría sido posible.

Resumen

Con el objetivo de averiguar cómo se representa el mundo hispanohablante a través de manuales de español como lengua extranjera, en esta tesina se han analizado los manuales *Aula Internacional Plus 1*, *Bitácora 1*, *Método de Español 1* y *Gente Joven 1*. El análisis se centra en tres categorías principales: la representación de mujeres, de personas racializadas y de personas queer, con el fin de examinar tanto su presencia como la forma en que son representadas. Para ello, el trabajo se divide en tres partes: la primera parte del trabajo presenta los conceptos teóricos que apoyan la investigación. La segunda expone la metodología empleada para el análisis. Finalmente, la tercera parte recoge los resultados obtenidos, mostrando los datos y ofreciendo una interpretación crítica en base a los marcos teóricos desarrollados en la investigación.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, diversidad, personas racializadas, mujeres, personas *queer*, representación, manuales

Tabla de contenidos

Agradecimientos	v
Resumen	vi
Tabla de contenidos	vii
Lista de tablas y figuras	x
1. Introducción.....	1
1.1 Preguntas de investigación y objetivo de la tesina.....	4
1.2. Hipótesis.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1. El manual como recurso didáctico	5
2.1.1. El español como segunda lengua y los manuales de ELE.....	8
2.1.2. Estudios previos sobre el análisis de las representaciones en manuales de ELE.....	10
2.2. Análisis crítico del discurso y pedagogía crítica.....	13
2.3. Currículum oculto	15
2.4. De la diversidad étnico-racial a la pedagogía decolonial: España, América Latina y Guinea Ecuatorial	16
2.4.1 Conceptos de <i>raza</i> y <i>etnia</i>	17
2.4.2 Diversidad étnico-racial en el mundo hispanohablante.....	18
2.4.3 Procesos decoloniales, descolonización y pedagogía decolonial	20
2.5. Género, feminismo y sexualidad.....	22
2.5.1. El papel de la mujer en la sociedad: del sexismo al pensamiento feminista	22
2.5.2. La comunidad LGBTQ+ y teoría queer	25
2.5.3. La heteronormatividad	26
2.5.4 Pedagogía feminista y pedagogía queer	28
2.5.5 La interseccionalidad.....	30
3. Metodología.....	32
3.1. Selección de corpus y criterios.....	33
3.2. Descripción externa de los manuales	34
3.3. Descripción interna de los manuales.....	36

3.4. Análisis de las imágenes y del texto	38
3.5. Recolección de datos.....	39
4. Resultados del análisis de representaciones en los manuales.....	41
4.1. Aula Internacional Plus 1	41
4.1.1. La representación de personajes racializados.....	41
4.1.2. La representación de personajes femeninos	46
4.1.3. La representación de personajes queer	50
4.2. Bitácora 1	53
4.2.1. La representación de personajes racializados.....	53
4.2.2. La representación de personajes femeninos	56
4.2.3. La representación de personajes queer	60
4.3. Método de Español 1.....	62
4.3.1. La representación de personajes racializados.....	62
.....	67
.....	67
4.3.2. La representación de personajes femeninos	67
4.3.3. La representación de personajes queer	71
4.4. Gente Joven 1	73
4.4.1. La representación de personajes racializados.....	73
4.4.2. La representación de personajes femeninos	77
4.4.3. La representación de personajes queer	81
5. Discusión	83
5.1. Discusión de los resultados sobre las representaciones de personas racializadas	84
5.2. Discusión de los resultados sobre las representaciones de mujeres.....	86
5.3. Discusión de los resultados sobre las representaciones de personas queer.....	87
6. Conclusiones.....	89
7. Ideas para mejorar la inclusión en los manuales de ELE	92
8. Bibliografía.....	94
9. Anexos	103
Anexo 1	103

Anexo 2	103
Anexo 3	104
.....	104
Anexo 4	105
Anexo 5	106
Anexo 6	107
Anexo 7	107
Anexo 8	107
Anexo 9	107
Anexo 10	108
Anexo 11	108

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Descripción externa del manual <i>Aula Internacional Plus 1</i>	35
Tabla 2. Descripción externa del manual <i>Bitácora 1</i>	35
Tabla 3. Descripción externa del manual <i>Método de Español 1</i>	35
Tabla 4. Descripción externa del manual <i>Gente Joven 1</i>	36
Tabla 5. Descripción interna del manual <i>Aula Internacional Plus 1</i>	36
Tabla 6. Descripción interna del manual <i>Bitácora 1</i>	37
Tabla 7. Descripción interna del manual <i>Método de Español 1</i>	37
Tabla 8. Descripción interna del manual <i>Gente Joven 1</i>	38
Tabla 9. Extracto de la tabla en Excel del análisis de los manuales de ELE.....	39
Tabla 10. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en <i>Aula Internacional Plus 1</i>	41
Tabla 11. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en <i>Aula Internacional Plus 1</i>	46
Tabla 12. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones <i>queer</i> y heteronormativas en <i>Aula Internacional Plus 1</i>	50
Tabla 13. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en <i>Bitácora 1</i>	53
Tabla 14. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en <i>Bitácora 1</i>	56
Tabla 15. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones <i>queer</i> y heteronormativas en <i>Bitácora 1</i>	60
Tabla 16. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en <i>Método de Español 1</i>	62
Tabla 17. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en <i>Método de Español 1</i>	67
Tabla 18. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones <i>queer</i> y heteronormativas en <i>Método de Español 1</i>	71
Tabla 19. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en <i>Gente Joven 1</i>	73
Tabla 20. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en <i>Gente Joven 1</i>	77

Tabla 21. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones <i>queer</i> y heteronormativas en <i>Gente Joven 1</i>	81
--	----

Figuras

Figura 1. Fuente: 1er. Informe Berlitz sobre el estudio del español en el mundo (2009)	8
Figura 2. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en <i>Aula Internacional Plus 1</i>	41
Figura 3. (Fuente: Difusión, 2020)	42
Figura 4. (Fuente: Difusión, 2020)	43
Figura 5. (Fuente: Difusión, 2020)	43
Figura 6. (Fuente: Difusión, 2020)	44
Figura 7. (Fuente: Difusión, 2020)	44
Figura 8. (Fuente: Difusión, 2020)	44
Figura 9. (Fuente: Difusión, 2020)	45
Figura 11. (Fuente: Difusión, 2020)	45
Figura 10. (Fuente: Difusión, 2020)	45
Figura 12. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de mujeres y hombres en <i>Aula Internacional Plus 1</i>	46
Figura 13. (Fuente: Difusión, 2020)	47
Figura 14. (Fuente: Difusión, 2020)	48
Figura 15. (Fuente: Difusión, 2020)	48
Figura 16. (Fuente: Difusión, 2020)	49
Figura 17. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referentes <i>queer</i> (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en <i>Aula Internacional Plus 1</i>	50
Figura 18. (Fuente: Difusión, 2020)	51
Figura 19. (Fuente: Difusión, 2020)	51
Figura 20. (Fuente: Difusión, 2020)	52
Figura 21. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en <i>Bitácora 1</i>	53
Figura 22. (Fuente: Difusión, 2011)	54
Figura 23. (Fuente: Difusión, 2011)	54
Figura 24. (Fuente: Difusión, 2011)	55
Figura 25. (Fuente: Difusión, 2011)	55
Figura 26. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de mujeres y	

hombres en <i>Bitácora 1</i>	56
Figura 27. (Fuente: Difusión, 2011)	57
Figura 28. (Fuente: Difusión, 2011)	58
Figura 29. (Fuente: Difusión, 2011)	59
Figura 30. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referentes <i>queer</i> (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en <i>Bitácora 1</i>	60
Figura 31. (Fuente: Difusión, 2011)	61
Figura 32. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en <i>Método de Español 1</i>	62
Figura 33. (Fuente: Anaya, 2012)	63
Figura 34. (Fuente: Anaya, 2012)	63
Figura 35. (Fuente: Anaya, 2012)	63
Figura 36. (Fuente: Anaya, 2012)	65
Figura 37. (Fuente: Anaya, 2012)	66
Figura 38. (Fuente: Anaya, 2012)	66
Figura 40. (Fuente: Anaya, 2012)	67
Figura 39. (Fuente: Anaya, 2012)	67
Figura 41. (Fuente: Anaya, 2012)	67
Figura 42. Representación gráfica del porcentaje con presencia de mujeres y hombres en el manual <i>Método de Español 1</i>	68
Figura 43. (Fuente: Anaya, 2012)	68
Figura 44. (Fuente: Anaya, 2012)	68
Figura 45. (Fuente: Anaya, 2012)	69
Figura 46. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referentes <i>queer</i> (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en <i>Método de Español 1</i>	71
Figura 47. (Fuente: Anaya, 2012)	72
Figura 48. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en <i>Gente Joven 1</i>	73
Figura 49. (Fuente: Difusión, 2013)	74
Figura 51. (Fuente: Difusión, 2013)	74
Figura 50. (Fuente: Difusión, 2013)	74
Figura 52. (Fuente: Difusión, 2013)	75
Figura 54. (Fuente: Difusión, 2013)	76

Figura 53. (Fuente: Difusión, 2013).....	76
Figura 55. (Fuente: Difusión, 2013)	76
Figura 56. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de mujeres y hombres en el manual <i>Gente Joven 1</i>	77
Figura 57. (Fuente: Difusión, 2013)	78
Figura 58. (Fuente: Difusión, 2013)	78
Figura 59. (Fuente: Difusión, 2013)	79
Figura 60. (Fuente: Difusión, 2013)	79
Figura 62. (Fuente: Difusión, 2013)	80
Figura 61. (Fuente: Difusión, 2013)	80
Figura 63. (Fuente: Difusión, 2013)	80
Figura 64. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referentes <i>queer</i> queer (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en <i>Gente Joven 1</i>	81
Figura 65. (Fuente: Difusión, 2013)	82
Figura 66. (Fuente: Difusión, 2013)	82

1. Introducción

Los manuales de español como lengua extranjera¹ desempeñan un papel central en la enseñanza y el aprendizaje del idioma. No solo tratan de presentar estructuras lingüísticas, sino también de transmitir la cultura y las representaciones de la sociedad y de sus valores. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) subraya que, aunque el alumnado puede llegar al aula con ciertos conocimientos sobre el mundo, estos no suelen ser suficientes ni precisos. De hecho, el MCER advierte que el conocimiento sobre la sociedad y la cultura de la comunidad (o comunidades) de la lengua que se estudia puede adquirirse durante el proceso de aprendizaje, y que es probable que la información previa que tengan los estudiantes pueda llegar a estar distorsionada por estereotipos (MCER, 2002).

Por ello, es fundamental que las imágenes y los textos que aparecen en los manuales reflejen la realidad y no un mundo construido a partir de estereotipos o normas impuestas. La diversidad forma parte de nuestra realidad sociocultural, y las sociedades hispanohablantes no son una excepción. El mundo es diverso y, por ello, resulta fundamental enfatizar esta diversidad de manera inclusiva y respetuosa en la enseñanza del español como lengua extranjera. Para preparar al estudiante para un mundo cada vez más plural, es crucial promover una representación auténtica y empática de las personas en toda su diversidad (García Garrido, 2023). Además, Morales-Vidal y Cassany (2020) afirman que los libros de texto —en este caso, de ELE— pueden ser el primer contacto del alumnado con el mundo hispanohablante, por lo que una representación fiel a la realidad resulta indispensable.

Actualmente, la sociedad evoluciona hacia un mundo en el que la globalización y la diversidad importan cada vez más, donde los movimientos sociales defienden la inclusión y la igualdad sin estereotipos. Otros ámbitos como el cine, la televisión, los medios de comunicación o incluso la literatura avanzan hacia una representación más realista e inclusiva de la sociedad, integrando a comunidades que históricamente han sido marginadas de la narrativa dominante, mayoritariamente blanca y heteronormativa. Ejemplos recientes como el *live action* de *La sirenita* (2023), con una protagonista negra, lo que desafió los estándares tradicionales de Disney; la inclusión de un personaje trans

¹ A partir de aquí se emplearán las siglas ELE para referirse al español como lengua extranjera.

en la serie de Netflix *El juego del calamar* (2021) o la reflexión sobre los roles de género en *Barbie* (2023) demuestran el cambio en la manera en que las industrias culturales representan actualmente la sociedad. Asimismo, plataformas como Netflix o Disney+ han ampliado su catálogo con contenido que aborda cuestiones de raza, género y diversidad sexual, respondiendo a una creciente demanda de historias que reflejen mejor la realidad social.

Pero, a pesar de estos avances, cabe señalar que existe también un importante rechazo, especialmente en contextos conservadores como, por ejemplo, el de Estados Unidos durante el mandato de Donald Trump. A lo largo de este periodo, también se están promoviendo doctrinas contrarias a la inclusión y la igualdad, catalogándose dichos avances como «ideología woke»². Esta tendencia no solo pervive en Estados Unidos, sino que se refleja también en otros contextos como los de Hungría, Polonia o incluso el Reino Unido, donde, por ejemplo, los discursos de odio anti-género han ganado fuerza.

Esta coexistencia de ambos movimientos puede entenderse teniendo en cuenta las múltiples desigualdades históricas que han afectado a distintos colectivos: mujeres, personas LGTBIQ+, racializadas, migrantes o con discapacidad, entre otros. Las luchas por la igualdad han surgido precisamente como respuesta a la exclusión sistemática que estas comunidades han sufrido en diferentes esferas sociales, económicas y culturales. Sin embargo, a medida que estas reivindicaciones ganan visibilidad y espacio en el debate público, también generan una reacción por parte de los sectores conservadores, que perciben estos cambios como una amenaza a los valores tradicionales. En el contexto actual, marcado por el acceso masivo a la información a través de internet y las redes sociales, tanto los discursos progresistas como los conservadores se han intensificado y globalizado.

Partiendo de esta reflexión, aprender una lengua no debe limitarse al dominio de la gramática y el vocabulario, sino que también debe incluir una comprensión profunda de las identidades, valores y realidades sociales. En este sentido, cuestiones como la igualdad, la visibilidad y la inclusividad deben ocupar un lugar central en el sistema educativo. Como señala Melero Carnero (2019), desde la infancia, las escuelas transmiten

² Según Ponci (2021) el término “woke”, proviene del pasado del verbo inglés “to wake up” (despertar). Es una expresión coloquial originaria de Estados Unidos que hace referencia a una postura política. Surgió dentro de la comunidad afroamericana y alude estar al tanto de las injusticias sociales.

unos roles de género que refuerzan estereotipos, y la forma en que los estudiantes perciben el mundo y participan en él está influenciada por estas enseñanzas. Además, la autora destaca la importancia de que el profesorado, al estar comprometido con la transformación social, también integre estos temas en materiales educativos, no solo en las asignaturas de Ética o Educación en valores, sino también de manera transversal, en áreas como la enseñanza de lenguas extranjeras y literatura, mediante recursos y materiales que promuevan la diversidad.

Desde esta perspectiva, es primordial analizar cómo los manuales de español como lengua extranjera reflejan, o incluso, si es el caso, invisibilizan esta diversidad. Tal y como afirman Kuzmanović Jovanović y Đuričić (2016), el análisis de los manuales de ELE resulta fundamental y pertinente para comprender qué representaciones de la sociedad se están promoviendo en el aula. Además, las autoras aclaran lo siguiente:

El libro de texto tiene una función muy importante en el aula y representa un mecanismo poderoso para transmitir una ideología. El libro de texto selecciona y legitima ciertas formas culturales, al mismo tiempo censurando otras, lo que hace que sea un constructo ideológico. (Kuzmanović Jovanović y Đuričić, 2016, p. 210)

Partiendo de esta idea, surgió el interés por investigar más a fondo cómo los libros de texto diseñados para aprender español representan el mundo y la diversidad, y el impacto que pueden tener dichas representaciones a la hora de aprender el idioma. Para ello, esta tesina se centrará en el análisis de distintos manuales de ELE desde una perspectiva crítica, enfocándose en la representación de personas racializadas, personas *queer*³ y mujeres. La selección de los manuales se ha realizado en función de su uso en contextos educativos y de su capacidad para visibilizar o, por el contrario, omitir diversas realidades sociales.

³ Según López Medina (2022), se emplea el término *queer* en lugar de LGTBQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, *queer* y más) para facilitar la lectura y porque aquella denominación resulta más inclusiva (p. 39).

1.1 Preguntas de investigación y objetivo de la tesina

Esta tesina pretende responder a las siguientes preguntas: *¿Cómo se construye la representación del mundo hispanohablante en relación con la diversidad racial y sexual? ¿Qué roles y atributos se les asignan a las mujeres en los contenidos? ¿Aparecen las personas racializadas y las personas queer? Si es así, ¿cómo están representadas? ¿De qué manera se produce su inclusión? ¿Está reforzada, es superficial o es natural?*

Como ya se ha mencionado anteriormente, el propósito de esta investigación es examinar a fondo los siguientes manuales: *Aula Internacional Plus 1*, *Gente joven 1*, *Bitácora 1* y *Método de español 1* para responder a las preguntas de investigación. Para ello, dichos materiales didácticos se estudiarán desde una perspectiva crítica. Este análisis permitirá comprender el impacto de estas representaciones en la percepción de la diversidad.

1.2. Hipótesis

Se parte de la hipótesis de que los manuales de ELE no solo transmiten contenido lingüístico, sino también representaciones culturales e ideológicas que influyen en la construcción de una imagen del mundo hispanohablante. En este sentido, se plantea que, si bien podrían presentarse como herramientas para descubrir la diversidad y la multiculturalidad, en la práctica tienden a reproducir estereotipos de género, raza y sexualidad, a invisibilizar a las personas *queer* o racializadas y a tomar como referencia la realidad de la península Ibérica (Suárez Rodríguez y Rosa Pérez, 2017).

De forma más específica, se hipotetiza que ciertos colectivos, como las mujeres, las personas racializadas y las personas *queer*, pueden estar invisibilizadas o ser excluidas de los contenidos de los manuales. En el caso de las mujeres, se plantea que su representación se basa en roles estereotipados o de subordinación. Por su parte, las personas racializadas tienden a aparecer de forma marginal, representadas de forma exótica o vinculadas a contextos migratorios. Finalmente, se considera que las personas *queer* están ausentes o son representadas de manera superficial o forzada.

2. Marco teórico

Antes de adentrarse en el análisis del contenido de los manuales de ELE, es necesario profundizar en el contexto y en las teorías en que se basa dicho análisis. Este apartado está dividido en 5 subapartados, contextualizando el manual de manera general y en ELE, contextualizando también a las mujeres, a las personas racializadas y *queer* en el mundo occidental e hispanohablante, además de las teorías para entender el análisis.

2.1. El manual como recurso didáctico

En primer lugar, un manual constituye una herramienta clave en la enseñanza, ya que estructura y orienta el aprendizaje en las distintas materias educativas. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, su uso responde a la necesidad de contar con un material organizado que facilite la transmisión de conocimientos lingüísticos, culturales y pragmáticos en la enseñanza de una segunda lengua (Guerretaz y Johnston, 2013; Shawer 2010, citado en Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella, 2017).

Desde esta perspectiva general, un manual es una publicación especializada, caracterizada por tener un contenido estructurado y dirigido a un público específico (Gómez, 2011). No solo se trata de un recurso utilizado en las escuelas, sino que su diseño, estructura y comercialización responden a las necesidades del sistema educativo. Su diseño sigue patrones específicos, como la organización del contenido en unidades, el uso de imágenes y dibujos y la integración de ejercicios y actividades para orientar al alumno en su aprendizaje.

Más allá de su función pedagógica, la existencia de los manuales escolares está vinculada a factores sociohistóricos. La invención de la imprenta y el desarrollo de los sistemas educativos modernos han convertido estos libros en una herramienta clave en la educación formal. Su producción en serie y su contenido estructurado permiten una enseñanza homogénea dentro del aula, facilitando así la aplicación de métodos educativos (Ricciardi 2021; Samacá Alonso, 2011).

Asimismo, los manuales son objeto de estudio en múltiples disciplinas como la pedagogía, la didáctica, la sociología de la educación o los estudios del discurso, dado su papel central en los sistemas de enseñanza. Su impacto en el proceso educativo ha sido objeto de análisis, no solo por su función como herramienta de apoyo, sino también por su capacidad para estructurar y transmitir los conocimientos, lo que influye directamente

en la forma en que el alumnado construye los saberes y representa la realidad (Dromavescu, 2017). No obstante, los manuales han sido objeto de críticas por sus repercusiones en el aprendizaje.

a) Críticas y limitaciones

A continuación, se presenta una revisión de la literatura sobre los manuales escolares, basada en gran parte en el estudio de Fernández Palop y Caballero (2017). Ambos autores señalan que los libros de texto han sido objeto de críticas por su impacto en la autonomía del profesor y en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Estos libros limitan la metodología de enseñanza, ya que muchos profesores los utilizan de manera cerrada, siguiendo al pie de la letra el currículo que proponen. Esto puede ocasionar una limitación de la creatividad y la innovación de la enseñanza, ya que el profesor se convierte en un transmisor de contenidos en lugar de ser quien ayuda a facilitar el aprendizaje. Cabe señalar que el uso excesivo de los manuales puede impedir que el docente adapte los contenidos a las necesidades específicas de sus alumnos. Esto no solo limita la capacidad del profesor para innovar en su práctica pedagógica, sino que también contribuye a crear una visión cerrada del conocimiento, ya que los manuales suelen presentar la información como una verdad absoluta sin fomentar la confrontación con la realidad.

Además, Fernández Palop y Caballero García (2017) destacan que, siendo estos libros una herramienta fundamental en la enseñanza, también pueden convertirse en un obstáculo para el aprendizaje si no se usan de manera crítica. En su artículo se menciona a Johnsen (1996, citado en Fernández Palop & Caballero García, 2017, p. 203), quien aclara que «los malos textos educativos son una calamidad para cualquier nación», ya que pueden hacer que se repitan errores y pueden limitar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Los propios autores también recuperan la crítica de Daniels y Zemelman (2004), que advierten que estos libros suelen presentar la información de manera superficial, abarcando muchos temas sin profundizar en ninguno, lo que dificulta la comprensión profunda de los conceptos clave. Además, estos materiales a menudo están escritos de manera poco clara y carecen de precisión, lo que puede generar confusiones y provocar que los estudiantes adquieran conceptos erróneos.

b) Impacto en el aprendizaje

Esta tendencia de los manuales a abarcar muchos temas sin llegar a profundizar en ellos conduce a un aprendizaje superficial donde los alumnos memorizan la información sin comprender verdaderamente los conceptos clave. Como se ha mencionado anteriormente, esto complica la transmisión de conocimientos. Además, la presentación de la información como verdad absoluta y la falta de estímulo del pensamiento crítico pueden llevar a una aceptación acrítica de los contenidos por parte de los estudiantes. Esto no solo limita su capacidad para cuestionar y analizar la información, sino que también reduce su autonomía en el proceso de aprendizaje. En el caso específico de los manuales de ELE, esta falta de pensamiento crítico puede reflejarse en la reproducción de estereotipos culturales o sociales sin ofrecer espacios para su contextualización.

Estos desafíos en el aprendizaje plantean la necesidad de un uso más crítico y reflexivo de los manuales escolares, así como de la incorporación de recursos complementarios que fomenten un aprendizaje más profundo y significativo.

En resumen, aunque los manuales cumplan con su función pedagógica, es fundamental entenderlos también como objetos ideológicos y culturales. Como señalan Braga Blanco y Belver Domínguez (2014), los libros de texto realizan una selección cultural, transmitiendo una visión de la realidad que representa el conocimiento oficial. Esta idea refuerza que los manuales no son neutros: seleccionan y jerarquizan contenidos culturales, configurándose como el «currículum real» en el aula. En este sentido, «se uniforma el aprendizaje ofreciendo una única visión de los mensajes culturales, teniendo solamente en mente un alumno estándar y desconsiderando las diferencias culturales y sociales de los diversos grupos de estudiantes» (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010, citado en Braga Blanco y Belver Domínguez, 2014, p. 202).

En esta misma línea, Apple (1993) defiende que el manual escolar no es un instrumento neutral, sino que sostiene ideologías y reproduce relaciones de poder.

De hecho, ha habido momentos históricos en los que ciertos contenidos han provocado controversias y conflictos sociales, lo que pone en evidencia su dimensión política. Además, los libros de texto suelen dejar de lado las experiencias que han vivido las comunidades oprimidas, lo que evidencia que el manual refleja una sola versión del mundo: aquella que representa los valores y experiencias de grupos dominantes. González Sepúlveda (2020), en su análisis de los manuales de ELE, demuestra que

presentan una imagen estereotipada de la sociedad española, omitiendo a otros países hispanohablantes, priorizando valores normativos y excluyendo la diversidad cultural, de género y de clase.

2.1.1. El español como segunda lengua y los manuales de ELE

El español es uno de los idiomas más hablados en el mundo, con más de 580 millones de hablantes, y es la lengua oficial en veintiún países. Además, el español está en el segundo puesto del *ranking* de los idiomas más estudiados como segunda lengua según los datos del Instituto Cervantes publicados en el Foro Económico Mundial (Mena Roa, 2022).

Siguiendo a Moreno Fernández y Otero Roth (2008), este fenómeno se debe a diversos factores, como el aumento del peso demográfico y económico de los hispanohablantes en veinte países de renta media. Además, la imagen internacional de muchos de estos países ha mejorado significativamente desde la década de los 70, gracias a transformaciones sociales y políticas. Asimismo, la proyección global de la cultura en español ha sido favorecida por la influencia de la comunidad hispana en Estados Unidos y su impacto cultural en el mundo. Aunque no existan cifras universales sobre el número exacto de personas que estudian español, existen diversos indicadores que sugieren un aumento en la demanda en los últimos años. Por ejemplo, las inscripciones en los cursos del Instituto Cervantes se multiplicaron casi por cinco entre los periodos de 1994-1995 y 2004-2005.⁴

Además de su importancia demográfica y económica, el español es una lengua que trasciende las fronteras culturales y sociales. Como señala Sánchez Lobato (2004), enseñar español no implica solamente transmitir un idioma, sino también facilitar el acceso a un universo cultural diverso. La lengua funciona como una vía de entrada a otros marcos sociales, culturales y éticos; por eso, su enseñanza requiere, asimismo, interpretar costumbres, normas de cortesía y modos de interacción propios de los distintos países

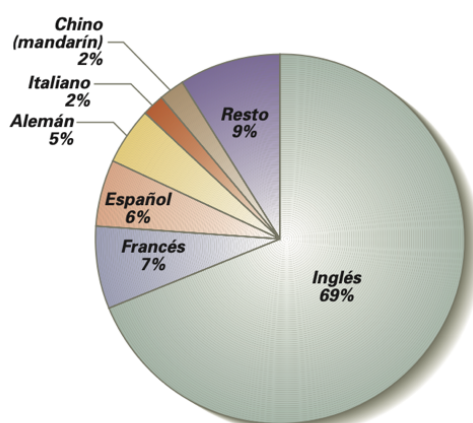


Figura 1. Fuente: 1er. Informe Berlitz sobre el estudio del español en el mundo (2009)

⁴ Gráfico extraído de Moreno Fernández y Otero Roth (2007, p. 98).

hispanohablantes.

Por eso, la enseñanza de ELE no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos gramaticales y léxicos. Como se ha tratado anteriormente, el aprendizaje de una segunda lengua implica adentrarse en un nuevo universo cultural, donde los estudiantes deben aprender a interpretar y respetar las diferencias culturales que caracterizan a los países hispanohablantes. Este enfoque intercultural es esencial para fomentar una comunicación efectiva y respetuosa. Respecto a estas cuestiones, los manuales de ELE no solamente han desempeñado un papel clave para la enseñanza del idioma, sino que también han introducido el idioma en el universo cultural del que proviene.

De esta manera, Sánchez Pérez (1992) afirma que los primeros manuales de ELE surgieron en un contexto en el que el español comenzaba a expandirse más allá de las fronteras de la península ibérica. La enseñanza del español como lengua extranjera tiene sus raíces en el siglo XV, con la publicación de la *Gramática* de Antonio de Nebrija en 1492, que marcó el inicio de una tradición de enseñanza del español en Europa. Sin embargo, la expansión del Imperio español también llevó la enseñanza del español a otros continentes como América Latina, África y Asia.

El mismo autor señala que el interés por enseñar y aprender español no surgió por la curiosidad hacia el idioma ni por el interés de descubrir un nuevo mundo, sino por razones políticas y económicas vinculadas a la expansión del Imperio español y el crecimiento del comercio internacional. Esta necesidad de comunicarse en español se extendió entre diplomáticos, comerciantes, viajeros y miembros de las élites, quienes formaban el principal grupo de estudiantes de ELE en aquella época.

De este modo, estos libros de texto no se limitaban a la enseñanza de la gramática, sino que también incorporaban ejemplos de diálogos y vocabulario práctico para facilitar la comunicación cotidiana. Un ejemplo destacado es el *Vocabulario de quatro lenguas* publicado en 1551, que incluía el léxico en español junto con su traducción al alemán, al francés y al latín. Estos manuales, conocidos como *coloquios*, estaban diseñados para ayudar a los estudiantes a aprender frases útiles en situaciones comunes, como comprar, vender o preguntar por el camino. Este enfoque práctico reflejaba la necesidad de los comerciantes y viajeros de comunicarse en español de manera efectiva en un contexto internacional (Sánchez Pérez, 1992).

Aunque la *Gramática* de Nebrija no estaba específicamente destinada a extranjeros a quienes les interesaran el idioma y la cultura, sentó las bases para la enseñanza del español. Ahora, en la actualidad, el aprendizaje de ELE suele estar motivado por el desarrollo personal, el interés cultural, el ocio o el trabajo, entre otros. El idioma se enseña en diversos contextos educativos, como en institutos de educación secundaria, en la enseñanza superior, en centros de formación para adultos e incluso en instituciones públicas, como, por ejemplo, el Instituto Cervantes. Nuevas metodologías y enfoques pedagógicos han ido evolucionando desde entonces.

En este sentido, esta evolución da lugar a nuevos enfoques. Autores como Abad y Toledo (2006) han reflexionado sobre los objetivos comunicativos y culturales y afirman que la adquisición de una segunda lengua consiste en lograr que el aprendiz pueda comunicarse en el idioma meta y conseguir integrarse en el nuevo medio sociocultural. Asimismo, agregan que el alumno deberá enfrentarse a circunstancias simples o complejas que abarquen desde lo cotidiano a la supervivencia, hasta la habilidad para desempeñarse en el medio académico. El MCER (2022) también ha constituido una base para el aprendizaje del idioma, en este caso, en toda Europa. Además, el MCER (2002) «define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida» (p. 1), lo que implica que el estudiante pueda ser consciente de su nivel y tener una idea clara de los aspectos que le quedan aún por desarrollar.

Los niveles de dominio establecidos por el MCER van desde el A1 al C2; es decir, que inician desde un nivel de principiante básico a un nivel de hablante competente y capaz de entender y comunicarse en diferentes contextos (Consejo de Europa y Unión Europea, 2020). Es por eso por lo que existen libros de texto asignados a cada nivel. Cada manual contiene el léxico y la gramática correspondientes a un nivel determinado del alumno, lo que le permite avanzar progresivamente al siguiente.

2.1.2. Estudios previos sobre el análisis de las representaciones en manuales de ELE

Se plantea que los manuales de ELE analizados reflejan una visión normativa de la sociedad, en la que ciertos grupos están subrepresentados, incluso excluidos, o bien representados de manera estereotipada, ya que las ideologías dominantes influyen en su contenido.

En su artículo, Daenzer (2022) señala que, según Sleeter y Grant (1991) a través del concepto de ‘currículum oculto’, muestra que los manuales nunca son neutrales: su contenido selecciona y legitima ciertas representaciones sociales en detrimento de otras, consolidando la posición de los grupos dominantes. Esta construcción simbólica, según Brugeilles y Cromer (2008, citado en Daenzer, 2022), no solo transmite conocimientos lingüísticos, sino que también influye en la socialización de los alumnos, inculcando normas, valores y modelos de comportamiento social.

Dado que los estudiantes, especialmente los más jóvenes, tienden a seguir de forma inconsciente el contenido de los materiales educativos como una verdad objetiva, Daenzer (2022), retoma las ideas de Fontanini (2007) para señalar que la representación desigual en los manuales de ELE no es un fenómeno meramente descriptivo, sino que tiene un impacto directo en la percepción que el alumnado desarrolla sobre la sociedad y sobre su propio lugar en ella. Así, los manuales funcionan no solo como vehículos del currículo explícito, sino también como guías de las normas, valores y actitudes prevalecientes (Van Dijk, 2005).

Los manuales de ELE suelen reducir la representación de la diversidad étnico-racial de la comunidad hispanohablante. Como señalan Vidal y Cassany (2020):

si bien pueden aparecer algunas personas racializadas, rara vez son representadas como migrantes, y cuando lo son, suelen estar asociadas a experiencias idealizadas y no a realidades en contextos donde su presencia sería relevante — como entre estudiantes de ELE que aprenden español por necesidad— refuerza una imagen homogénea de los aprendices. (p. 14)

Cuando las personas racializadas aparecen en los manuales, su representación suele estar marcada por estereotipos. Se observa una tendencia a asociarlas con ciertos roles específicos, como trabajadores de clase baja, figuras exóticas o personajes secundarios, en lugar de mostrarlas en una variedad de contextos que reflejen su diversidad cultural y profesional.

Respecto a la igualdad de género, se considera que los manuales de ELE reflejan una visión tradicional de los roles de género. Por una parte, el estudio de Cuevas (2020) expresa que «las mujeres están subrepresentadas en roles de liderazgo y

profesionalización, mientras que los hombres ocupan posiciones de poder y prestigio». Cuevas (2020) retoma las ideas de Butler en *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1999), donde se afirma que el género está constantemente presente en el lenguaje cotidiano y que los estereotipos se reproducen de manera inconsciente. Esto sugiere que los manuales de ELE, al reflejar los roles de género tradicionales, contribuyen a la perpetuación de estas normas sociales.

Por otra parte, la investigación de Morales-Vidal y Cassany (2020) confirma esta tendencia, ya que, si bien hay algunas representaciones de mujeres en roles tradicionalmente masculinos (como directoras o investigadoras), no se observa lo contrario: los hombres rara vez aparecen en roles tradicionalmente femeninos, como amos de casa o cuidadores. Esta falta de diversidad en la representación de roles aumenta los estereotipos de género y limita la visibilidad de los modelos no tradicionales en los materiales educativos.

En cuanto a la comunidad *queer*, existe una falta de representación en manuales de ELE, lo que refleja una tendencia a la heteronormatividad como discurso hegemónico. Según la tesina de García Herranz (2023), quien retoma la investigación de Ramírez (2020), la heterosexualidad se establece como la norma en estos materiales, lo que implica que cualquier otra identidad sexual o de género queda invisibilizada o tratada como excepción. En su tesina añade, asimismo, el estudio de Lázaro Ruiz (2022), en el que señala que la presencia de familias homoparentales en los manuales de ELE es mínima, ya que estos textos reproducen, en general, modelos de familias tradicionales.

Además, Morales-Vidal y Cassany (2020, citando a Thornbury, 1999) refuerzan esta idea al demostrar que las identidades LGTBIQ+ «are nowhere to be found» [no se encuentran por ninguna parte] (p. 15) en los libros de texto, lo que parece responder a una omisión deliberada por razones comerciales. Ambos autores retoman las ideas de Gray (2013), según las cuales la heteronormatividad se mantiene como la opción predeterminada cuando los beneficios económicos están en juego, dado que ciertos sectores del mercado podrían percibir como controvertida una representación más diversa.

2.2. Análisis crítico del discurso y pedagogía crítica

En este apartado se presentarán dos conceptos teóricos fundamentales para esta investigación: el análisis crítico del discurso (ACD) y la pedagogía crítica. Por un lado, el ACD permite examinar cómo los manuales reproducen ideologías dominantes. Por otro lado, la pedagogía crítica cuestiona el sistema educativo como espacio de reproducción de desigualdades y propone una enseñanza consciente y comprometida con la justicia social (Morales-Vidal y Cassany, 2020).

Voghel (2010) ha publicado un artículo sobre el AD en el que, en primer lugar, describe el discurso como todo lo que comunicamos, ya sea hablar, publicar en redes sociales, escribir un libro, etc.; en definitiva, el discurso es el centro de todo. El autor lo define como algo presente en todo momento de la vida y señala la necesidad de ser conscientes de los efectos que logramos al emitir nuestros discursos. En segundo lugar, después de tratar el discurso, habla del AD como algo que se aleja de la lingüística tradicional; no consiste en fijarse en la estructura o en cómo están construidas las oraciones, sino en cómo se comunican las personas según su forma de hablar, de vestir, etc., y según la sociedad en la que viven.

El AD, según Maingueneau (1989, citado en Zaldúa Garoz, 2006), es un campo de estudio cuya denominación fue acuñada por Z. S. Harris (1952), quien fue el primero en utilizarla. Partiendo de una definición amplia, el AD consiste en el análisis de la lengua en su uso. De hecho, esta última autora señala lo siguiente:

El AD tiene una estrecha relación con los contextos, las condiciones sociales y culturales y los intereses de los implicados en los actos comunicativos, e implica la posibilidad de conocer las características socioeconómicas, culturales, ideológicas, las creencias y las actitudes de quienes informan, a partir de la extracción de los sentidos, de la significatividad, de lo que se expresa, a partir de la forma discursiva y el léxico empleado. (Zaldúa Garoz, 2006, pp. 3-4)

En efecto, el estudio de Riba Campos (2010) afirma que el AD no se limita al texto en sí, sino que se concibe como un fenómeno social y cultural. No obstante, el análisis de textos y su contenido, el foco se desplaza hacia los procesos mediante los cuales se construyen, interpretan e intercambian significados.

Con base en esta concepción del discurso, el ACD es un campo metodológico interdisciplinario que surge en los años 80 como una corriente que incorpora una dimensión ideológica y política al estudio del lenguaje (Moreno Mosquera, 2016). Sus orígenes más próximos se encuentran en la lingüística crítica, con obras como *Language and Control* (Fowler, Hodge, Kress y Trew, 1979) y *Language as Ideology* (Hodge y Kress, 1979), las cuales ya establecían vínculos entre el discurso y las prácticas sociales. El ACD se consolida con la publicación de *Language and Power* de Norman Fairclough (1989), y se centra en cómo el lenguaje reproduce relaciones de poder y desigualdad social. Según Van Dijk (2004, citado en Soler Castillo, 2008), el ACD examina especialmente cómo los grupos e instituciones dominantes mantienen su posición a través de la comunicación y el uso de la lengua. Como explican Catalano y Waugh (2020), el ACD se centra en analizar las estructuras de dominación, discriminación, poder y control tal y como se manifiestan en el lenguaje. En esta línea, se concibe como un enfoque interdisciplinario que estudia críticamente las relaciones entre lenguaje, ideología y estructura social. Así, Núñez (2019) señala que mediando el lenguaje se construye la realidad «o al menos construimos una representación de ella», ya que lo que la gente comunica revela cómo se construye como parte de un grupo social y como individuo. Es por eso por lo que estudiar el ACD es esencial para comprender la cultura, la cosmovisión y los valores de una comunidad.

La pedagogía crítica, por su parte, invita a reflexionar, desde una mirada crítica, sobre cómo se enseña y para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinados ejercicios académicos y actividades. Plantea que la educación va más allá de la simple transmisión de competencias educativas. El aula no debe ser un espacio donde el profesor explique y el alumno escuche de forma pasiva, sino un lugar de diálogo e interacción. Se busca formar a los estudiantes para que desarrollen una mirada crítica sobre la sociedad en la que viven. En este enfoque, la educación no es neutral ni objetiva; está conectada con el poder y las estructuras políticas (Ramírez Bravo, 2008).

Según Ospina García (2018), la pedagogía crítica no solo invita a reflexionar, sino también a actuar para cambiar las cosas y desarrollar la toma de una conciencia crítica en el aula, es decir, que los alumnos se den cuenta de que las injusticias existen y entiendan cómo funcionan esas estructuras en la sociedad mediante «la exposición a diferentes puntos de vista, el desafío o cuestionamiento de ideologías y prácticas consideradas opresivas, la participación en discusiones críticas y la formulación de problemas» (p.

118).

La investigación de Paul Bori (2021) es un ejemplo concreto de la aplicación de este enfoque. Bori desarrolla una propuesta didáctica basada en la pedagogía crítica a partir del uso de un manual concreto, en este caso, el *Nuevo Prisma B2*. El autor propone varias actividades que permiten cuestionar los contenidos del libro e invita a los alumnos a reflexionar sobre las representaciones y los discursos que aparecen. Como resultado, se constata que este enfoque estimula la reflexión crítica del estudiante y refuerza la idea de que los manuales de ELE están lejos de ser neutros, y transmiten ideologías y una versión excluyente de la realidad.

2.3. Currículum oculto

El currículum oculto es un concepto fundamental en el análisis crítico de los procesos educativos, ya que hace referencia a aquellos mensajes, valores, normas y comportamientos que se transmiten de manera implícita en el contexto escolar, sin formar parte del plan de estudios oficial (Cisterna Cabrera, 2002; López Medina, 2020, citado en María Herranz, 2023). A diferencia del currículum explícito, que incluye los contenidos y objetivos establecidos, el currículum oculto opera de manera sutil, influyendo en la socialización del alumnado y en la internalización de patrones culturales e ideológicos (Jackson, 1994, citado en Cisterna Cabrera, 2002).

El currículum oculto no está formulado explícitamente, sino que se manifiesta a través de prácticas, actitudes y omisiones que forman parte de la dinámica educativa (Vallance, 1989, citado en López Medina, 2020). Asimismo, transmite visiones sesgadas, estereotipos y prejuicios que reflejan las estructuras de poder dominantes en la sociedad (Cisterna Cabrera, 2002; Kuzmanović Jovanović y Đuričić, 2016, citado en García Herranz, 2023). Pero no se limita a materiales didácticos, sino que también incluye las interacciones en el aula, el discurso docente y las dinámicas institucionales (Martínez Bello, 2013)

En el contexto de la enseñanza del español, el currículum oculto se manifiesta en la representación (o la falta de ella) de grupos minoritarios y marginados, como la comunidad *queer*, las mujeres y las personas racializadas. Los manuales de ELE, al ser productos culturales, no solo transmiten conocimientos lingüísticos, sino también valores y normas sociales (Guijarro y Barozzi, 2014). Sin embargo, suelen reproducir un régimen

de heteronormatividad y eurocentrismo, invisibilizando o estereotipando a aquellos que no se ajustan a la norma dominante (López Medina, 2020; Salvia Rodríguez, 2017). Por ejemplo, Salvia Rodríguez (2017) retoma las investigaciones de Cartwright (2006) y Nelson (1993), señalando que la comunidad *queer* suele estar ausente de los manuales o aparecer de manera marginal, lo que refuerza su invisibilización y transmite un mensaje de exclusión. En el caso de las mujeres, a menudo son representadas en roles tradicionales, manteniéndose como figuras secundarias, lo que refuerza jerarquías patriarcales implícitas (Martínez Bello, 2013).

La manifestación del currículum oculto tiene grandes implicaciones en la formación de identidades y en la perpetuación de desigualdades. Al no cuestionar los mensajes implícitos, se corre el riesgo de invisibilizar a grupos minoritarios, negándoles representación y reconocimiento (López Medina, 2020; Salva Rodríguez, 2017). También se corre el riesgo de reforzar estereotipos y prejuicios, limitando las posibilidades de construcción identitaria del alumnado (Guijarro y Barozzi, 2014). Además, se perpetúan estructuras de poder que privilegian a ciertos grupos sobre otros (Cisterna Cabrera, 2002).

Frente a esta realidad, es esencial promover una mirada crítica hacia los materiales didácticos y las prácticas educativas. Como señala Casillas Guitiérrez (2018), el docente debe ser consciente del currículum oculto y trabajar activamente para afrontarlo, fomentando una educación más inclusiva y representativa. Esto implica cuestionar las omisiones y estereotipos presentes en los manuales, incorporar perspectivas diversas que reflejen la pluralidad de identidades y experiencias y, por último, fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, para que sea capaz de identificar y cuestionar los mensajes implícitos.

2.4. De la diversidad étnico-racial a la pedagogía decolonial: España, América Latina y Guinea Ecuatorial

Este epígrafe tratará sobre la diversidad étnico-racial en el mundo hispanohablante, es decir, en España y América Latina, donde la demografía es diversa en cuanto a raza y etnia. La primera parte se basará principalmente en el estudio de Peter Wade (2000), en el que define y contextualiza los conceptos de raza y etnicidad. Antes de abordar el tema, cabe aclarar primero los términos *etnia* y *raza*.

2.4.1 Conceptos de raza y etnia

En primer lugar, según el autor, la palabra *raza* no tiene un referente fijo y su significado ha evolucionado en diferentes contextos sociales, políticos y académicos. Desde una perspectiva social, el término no describe una realidad biológica objetiva; se trata simplemente de una construcción social elaborada a partir de diferencias fenotípicas como el color de piel o los rasgos faciales. Esta construcción social surge históricamente durante el periodo colonial, en el que los europeos se enfrentaban con otros pueblos y donde ciertas características físicas se convirtieron en marcadores de jerarquía y exclusión.

En segundo lugar, el autor define la evolución del término con el paso del tiempo. En los siglos XVI-XVIII, la idea de raza estaba vinculada al linaje y la ascendencia común, sin el enfoque del fenotipo. Las diferencias humanas se atribuían a factores ambientales o culturales, no biológicos. A continuación, en el siglo XIX, con el auge del racismo, la raza ha ido conceptualizándose como un aspecto biológico permanente y jerárquico, justificando así la superioridad europea y dando lugar a prácticas como la esclavitud y el colonialismo. Más tarde, en el siglo XX —concretamente, después de la Segunda Guerra Mundial— el racismo se fue desacreditando y se reconoció que las razas no existen biológicamente, aunque persisten como categorías sociales poderosas (Wade, 2000).

En tercer lugar, señala la importancia de la flexibilidad y contextualización del término. Aunque existan actualmente identidades raciales fijas, al final dependen del contexto. Lo que se entendía como ‘raza’ en el siglo XIX no es lo mismo hoy. Por ejemplo, a una persona magrebí se la considera «morena» o «*brown*» en Europa, pero en Estados Unidos se la considera «blanca». Otro ejemplo se aplicaría en el contexto de una persona mestiza; por ejemplo, aquella que puede ser clasificada como «negra» por unos, «mulata» por otros e incluso «blanca», lo que se opone la idea de que las categorías raciales sean esenciales.

Respecto a la etnia, el mismo autor afirma que este concepto «tiene menos historia y carga moral, pero también se la utiliza más vagamente (a veces como un término menos emotivo que el de “raza”）」 (Wade, 2000, p. 23). El término proviene del griego *ethnos*, que significa ‘pueblo o nación’; gana popularidad en el discurso académico tras la Segunda Guerra Mundial y sirve como remplazo de los términos ‘tribu’ y ‘raza’. La raza

y la etnia no son lo mismo: por una parte, la etnicidad se centra en las diferencias culturales y la pertenencia a un grupo; por otra parte, la raza tiene que ver más con los rasgos físicos de una persona.

La etnia se define como un instrumento político que se construye en función del contexto social e histórico. Según el autor, los grupos minoritarios tienden a querer organizarse colectivamente y reclamar los derechos que les han sido históricamente negados como, por ejemplo, el acceso a sus tierras o la representación política. A través de la etnicidad se definen identidades colectivas, reforzando el sentido de pertenencia a un grupo y estableciendo distinciones entre el «nosotros» y el «ellos», lo que refuerza el sentido de pertenencia. Sin embargo, esto contribuye a la reproducción de jerarquías sociales y a la exclusión. Además, el autor invita a entender la etnicidad como una categoría históricamente situada, relacional e interseccional, que no se puede entender antes sin atender a los vínculos que establece con el racismo, la economía y las relaciones de poder. Por ejemplo, en muchos países de Latinoamérica, las personas indígenas o afrodescendientes no solo pertenecen a una cultura diferente, sino que también se enfrentan a desigualdades económicas e incluso racismos ejercidos por otros latinoamericanos.

Al definir estos dos conceptos como construcciones sociales e históricamente situadas, a modo de introducción a la diversidad étnico-racial en el mundo hispanohablante, cabe profundizar en dicha diversidad. Esta cuestión tiene unas raíces profundas y se debe, en primer lugar, al proceso de colonización española en América Latina, que dio lugar a complejas mezclas culturales y jerarquías raciales; y, en segundo lugar, a los flujos migratorios presentes tanto en España como en Latinoamérica, lo que convierte al mundo hispano en un espacio plural, donde conviven múltiples identidades.

2.4.2 Diversidad étnico-racial en el mundo hispanohablante

Según un análisis de Valero-Matas, Coca y Valero-Oteo (2014), en España se ha producido un auge de la inmigración que ha transformado el mapa social, cultural y étnico del país. Durante el periodo de posguerra y desarrollo económico, España se convirtió en uno de los destinos europeos que recibió a personas de todo el mundo, especialmente a aquellas de países latinoamericanos, norteafricanos y de Asia oriental. Este proceso no ha sido lineal, sino que comenzó a mediados de los años 70 y se intensificó durante la década de los 90 y, sobre todo, a partir del año 2000. Las primeras en trasladarse a España fueron

personas latinoamericanas, principalmente por razones políticas, de países que atravesaban dictaduras como Cuba, Chile, Uruguay y Argentina.

Durante los años 80, comenzaron a llegar personas asiáticas, especialmente mujeres filipinas, para dedicarse al trabajo doméstico. Posteriormente, en los años 90, esta tendencia continuó con el aumento de la llegada de mujeres peruanas y dominicanas, que también migraron para ocupar este tipo de empleos. La población norteafricana no fue una excepción, especialmente la de origen marroquí, que se concentró en sectores como la agricultura o la construcción en el sur y el este de la Península. A partir de los años 2000, los colombianos, los ecuatorianos y los rumanos comenzaron a llegar en mayor número, siendo estos últimos quienes, desde 2007, pasaron a constituir el grupo extranjero más numeroso del país.

A finales del siglo XX China modificó su política de migración, emprendiendo un cambio de estrategia con sus ciudadanos, lo que favoreció su salida del país. A partir de 2005, la población china se convirtió en el grupo asiático más numeroso en España. En 2002, el aumento de la llegada de pakistaníes provocó el desplazamiento del colectivo filipino al tercer lugar entre las comunidades asiáticas.

Esta evolución migratoria ha convertido a España en una sociedad intercultural, en la que conviven múltiples comunidades de origen étnico y cultural diverso. Del mismo modo, en América Latina, la diversidad étnico-racial está muy presente, pero, en su caso, tiene raíces históricas profundas vinculadas al proceso colonial, la esclavitud y el mestizaje.

Antes de la llegada de los europeos, el territorio que conocemos actualmente como América Latina estaba habitado por numerosos pueblos nativos como los incas, aztecas, mayas y mapuches. Pero no fue hasta la era de la colonización cuando empezó a aparecer gente blanca y, además, comenzó el proceso del mestizaje entre indígenas, europeos y africanos. El mestizaje es conocido como un «fenómeno» característico del periodo colonial que experimentó un notable crecimiento durante el siglo XVIII, lo que intensificó los prejuicios raciales (Moreyra, 2012).

En cambio, la afrodescendencia en América Latina es consecuencia directa de la trata trasatlántica de esclavos y ha sido clave en la configuración cultural de Latinoamérica. A pesar de su valiosa contribución, tanto estos pueblos como los indígenas han sido históricamente marginados o invisibilizados y en la actualidad siguen

enfrentándose a situaciones de desigualdad y discriminación (Cano Peral, 2017).

España y América Latina no son los únicos territorios que forman parte del mundo hispanohablante. Guinea Ecuatorial, país de África subsahariana, también integra esta comunidad debido a su pasado como colonia española. A pesar de su independencia de España, el español siguió siendo su idioma oficial junto con el francés y el portugués, aunque con frecuencia se la olvida como nación hispanohablante. Como explica Schlumpf (2016):

Un factor que puede haber aumentado el desconocimiento de Guinea Ecuatorial en el mundo hispanohablante es su situación geográfica completamente aislada frente a los demás países de habla hispana. Como único país hispanohablante en el África subsahariana, Guinea parece caer fuera del general horizonte hispano. (p. 221)

2.4.3 Procesos decoloniales, descolonización y pedagogía decolonial

Tras abordar la diversidad étnico-racial en el mundo hispanohablante y sus raíces históricas, es necesario analizar el impacto de los procesos coloniales en la cultura y la educación. En este caso, Solano Alpízar (2015) subraya que, a pesar de la independencia de los territorios conquistados por la Corona española y la desaparición de estructuras de dominación formal, sobrevive la estructura colonial, subalternando los saberes y culturas de los «otros». Es decir, tras la colonización, la historia no se narra desde diferentes puntos de vista, sino desde una única narrativa dominante: la europea. Se produce el sometimiento de diferentes culturas a un único movimiento histórico y, con ello, un único e incuestionable modelo occidental que se presenta como el único válido o neutral, excluyendo otras formas de conocimiento y cultura.

De ese modo, la colonización tuvo un gran impacto en todos los ámbitos de la vida, y la educación fue uno de los más afectados. El autor añade que «los colonizadores no solo destruyeron todo vestigio de conocimiento autóctono, sino también toda institución educativa y cultural, imponiendo una educación alienante afincada en la memorización pasiva y la repetición vacía» (p. 118). De esa forma, se establece un modelo eurocéntrico moderno e ilustrado en la educación, marcado por cuatro ejes: el antropocentrismo, el epistemocentrismo, el logocentrismo y el falocentrismo. La

combinación de estas cuatro dimensiones sostiene una nueva forma de dominación colonial y en la actualidad se expresa a través de una serie de procesos que se conoce con el nombre de «globalización». Es la expresión discursiva de una nueva etapa de expansión del sistema capitalista que impone una única visión del mundo y una ideología dominante. En este contexto, la educación puede funcionar como principal difusor de esa ideología.

Respecto al aprendizaje de idiomas, Gutiérrez et al. (2023) destacan que sus raíces se encuentran en el colonialismo, ya que ha sido, en primer lugar, una herramienta para someter a una población. Un ejemplo claro de esto es el proceso de castellanización en América Latina y en Guinea Ecuatorial, que, como señalan las autoras, «constituye un ejemplo paradigmático de imperialismo lingüístico que acarrea la relegación del empleo de las lenguas indígenas a ámbitos minoritarios y, en múltiples casos, culmina con su extinción» (p. 83). De ese modo, aquello se refleja hoy en día en la enseñanza de ELE. Los materiales didácticos que se utilizan suelen mostrar una visión eurocéntrica del idioma, dejando de lado las realidades culturales de otros países hispanohablantes. Los manuales tienden a reflejar una idea limitada del mundo y del individuo. Según varios estudios citados por Gutiérrez et al. (2023) —entre ellos, Babaii y Sheikhi (2018); Bori (2018); Morales-Vidal y Cassany (2020)—, se afirma que estos materiales reflejan una visión individualista y utilitaria del estudiante. En el caso de los manuales, estos ofrecen representaciones simplificadas y evitan temas más críticos, limitando la inclusión de otras realidades, culturizando y reforzando una visión parcial del idioma y sus hablantes.

Es por eso por lo que se necesita cuestionar la educación y asumir el desafío de romper con los esquemas coloniales marcados por la historia. Siguiendo las ideas de autores como Paulo Freire (2023), la decolonialidad y la pedagogía crítica son herramientas importantes para adquirir una transformación social e histórica que permita construir una educación más igualitaria y justa. La pedagogía decolonial cuestiona y descoloniza los conocimientos y las prácticas que perpetúan las estructuras de poder y la dominación colonial. Esto no solo se aplica a lo educativo, sino también a lo artístico o a lo político. Este proceso no implica solamente una mirada crítica hacia la historia y las narrativas dominantes, sino también una transformación del currículo y la incorporación de una pedagogía que reconozca y valore la diversidad cultural de los grupos sociales marginados (Cruz Picón, 2024).

Risager y Fernández (2024) señalan en su investigación que, en el caso del

aprendizaje de ELE, el contenido cultural de los manuales

manifiesta en ocasiones un claro eurocentrismo, en el sentido de que se da por sentado que la variedad del español que debe enseñarse es el español europeo, y que el principal país de destino es España. Vemos esto como una problemática central en el campo de la enseñanza del español, lengua oficial o mayoritaria en 21 países, 20 de los cuales se hallan fuera del continente europeo. (p. 153)

Además, Gutiérrez et al. (2023) han observado que en el aula «suele ofrecerse una versión amable y estereotipada de las regiones del mundo donde se habla español y no se incluyen contenidos que puedan resultar polémicos» (p. 83).

En definitiva, es importante subrayar la necesidad de analizar los manuales desde una perspectiva decolonial, con el fin de visibilizar las estructuras de poder y exclusión que aún persisten en el currículo. Dado que el mundo hispanohablante es profundamente diverso, resulta esencial cuestionar sus representaciones en la educación para construir una enseñanza más justa, inclusiva y representativa del mundo hispanohablante.

2.5. Género, feminismo y sexualidad

2.5.1. El papel de la mujer en la sociedad: del sexismo al pensamiento feminista

A lo largo de las décadas, el papel de la mujer en la sociedad ha ido evolucionando, pasando de un modelo tradicional en el que se les asignaban tareas domésticas y de cuidado, y en el que, además, carecían de derechos. Mientras, los hombres tenían más derechos y acceso a la esfera pública. Ha habido avances y en la sociedad actual las mujeres comparten los mismos derechos que los hombres, pero, aun así, la igualdad de género aún no se ha alcanzado del todo.

A partir de las ideas de Gilles Lipovetsky, Roberto Daros (2014) reflexiona, en su artículo *La mujer posmoderna y el machismo*, sobre la percepción de la mujer y su papel en la sociedad. Daros afirma que el papel de la mujer en la sociedad ha ido cambiando y evolucionando. No obstante, no se ha llegado a imponer la igualdad a pesar de que la mujer tenga los mismos derechos, sobre todo porque en muchos países la cultura influye fuertemente, por lo que en un país occidental las mujeres pueden tener más derechos que las de Oriente.

A partir de esta reflexión, el autor divide el avance del papel de la mujer en la sociedad siguiendo tres paradigmas históricos: la primera mujer, «la mujer desvalorizada»; la segunda mujer, «la mujer exaltada»; y, por último, la tercera mujer, «la mujer indeterminada o postmujer». El primer paradigma se refiere a los roles domésticos y actividades consideradas inferiores que se les atribuyeron, como el cuidado del hogar, la maternidad y la crianza. Por consiguiente, la segunda mujer era la idealización que surge en el siglo XII con el *código del amor cortés* en el que «La mujer es idealizada, alabada y sacralizada como la luz que engrandece al hombre» (Daros, 2014, p. 5). Sin embargo, a pesar de ello, seguía siendo objeto de confinamiento en su hogar y sumisa al hombre, sin ninguna autonomía e independencia económica, ni desempeñaba un papel en política. Finalmente, la tercera mujer emerge a partir de mediados del siglo XX como un nuevo modelo que rompe con los anteriores. En este concepto, la mujer es postmoderna, tiene más derechos, rechaza la definición de su contraparte masculina y crea su propia identidad. Sin embargo, a pesar de los avances, persisten desigualdades de género. Según el autor, la mujer no aspira a imitar el modelo masculino ni a renunciar a su feminidad. Al contrario, valora lo femenino como parte de su identidad y autonomía.

El feminismo forma parte de la construcción del modelo de «tercera mujer». Este movimiento rechaza los prejuicios hacia las mujeres y el sexismo, una de las principales bases de la desigualdad entre los hombres y las mujeres (Fernández Rotaecche, Jauregizar e Idoiaga, 2022). En este sentido, Lameiras Fernández (2004) define el sexismo como «una actitud dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico en función del cual se asumen diferentes *características y conductas*» (p. 92). Así, el sexismo no solo resulta perjudicial para las mujeres, sino que también actúa como un sistema de creencias que asigna diferentes roles a los hombres y a las mujeres, diferenciándolos, promoviendo estereotipos y jerarquías de género.

La misma autora añade, asimismo, que el sexismo no consiste únicamente en un acto de discriminación, sino que también se define y se sustenta mediante estructuras sociales y culturales como los estereotipos. Por un lado, a través de los estereotipos llamados «descriptivos» y, por otro lado, a través de los estereotipos «prescriptivos». El primer concepto se basa en ideas sobre cómo se definen los hombres y las mujeres a sí mismos. Un ejemplo de esto sería que los hombres se definen como seres dominantes e independientes, mientras que las mujeres se describirían como más sensibles y afectuosas. Tal y como se ha mencionado anteriormente, Lipovetsky afirma que el papel del hombre

es más autónomo, mientras que el de la mujer es el de una persona más orientada hacia los demás. El segundo concepto se basa en lo que deben hacer los hombres y las mujeres. Los estereotipos prescriptivos dictan cómo deben comportarse; lo que debe hacer un hombre, por ejemplo, es ir al trabajo y traer alimento a su familia, mientras que la mujer debe quedarse en su hogar cuidando de los hijos y de la casa. Estos dos conceptos son la base del sexismo.

Se define al feminismo como:

toda teoría, pensamiento y práctica social, política y jurídica que tiene por objetivo hacer evidente y terminar con la situación de opresión que soportan las mujeres y lograr así una sociedad más justa que reconozca y garantice la igualdad plena y efectiva de todos los seres humanos. En otras palabras, es un movimiento heterogéneo, integrado por una pluralidad de planteamientos, enfoques y propuestas. (de las Heras Aguilera, 2009, pp. 46-47)

Daza (2018) subraya que no existe un único feminismo. Existen varias corrientes que forman parte de este movimiento, que entienden el patriarcado y se enfrentan a él. Entre ellas se encuentran el feminismo liberal, radical, marxista-socialista, postcolonial, negro, *queer* y posestructuralista. Todas estas corrientes forman parte del mismo feminismo y coinciden en su objetivo de cuestionar posiciones de opresión y desigualdad que afectan a las mujeres.

Además, el feminismo lucha, asimismo, contra los estándares de belleza que la sociedad ha normalizado durante décadas. Por ejemplo, en el caso de los medios de comunicación, estos han jugado un papel central en la difusión de modelos de belleza homogéneos, promoviendo cuerpos delgados, pieles claras, rostros sin imperfecciones y estilos normativos. En este sentido, la belleza se considera un constructo social influido no solo por el paso del tiempo, sino también por factores culturales y económicos. Esto tiene un impacto muy importante, ya que presiona a las mujeres para que se ajusten a un modelo corporal específico (Platero Castro, 2023).

En el ámbito de la educación, la teoría feminista señala que la educación y el conocimiento han sido contruidos desde un punto de vista masculino, lo que supone un problema, pues muchas veces se ignoran o minimizan las experiencias, aportes y

necesidades de las mujeres (Barffusón et al., 2010).

2.5.2. La comunidad LGBTQ+ y teoría *queer*

Según Saéz (2004), citado y contextualizado por Guijarro Ojeda (2006), la teoría *queer* surge de luchas políticas y sociales concretas en la década de los 80, sobre todo en Estados Unidos y en algunos países europeos. El comienzo del movimiento de la liberación de gays, lesbianas y transexuales data del año 1969, ya que durante los años 60 se les invisibilizaba, dado que en aquellos entonces la homosexualidad estaba considerada como una enfermedad patológica. Durante los años 70 se consiguió el reconocimiento de ciertos derechos civiles, que aumentaron, sobre todo, en muchos países occidentales. A principios de los años 80 se detectó la enfermedad del síndrome de inmunodeficiencia adquirida, conocida hoy en día como sida. En 1986 se estableció la denominación del virus que la causa, VIH, y se descubrió más tarde que se transmite por contacto sexual. El hecho de que sea una enfermedad no lo es todo, ya que los primeros casos y su rápida propagación provinieron de miembros de la comunidad gay, lo que va a suponer una rápida asociación entre la enfermedad y esta comunidad.

Además, en sus comienzos, en el colectivo se congregaban personas que, sencillamente, no se identificaban como heterosexuales; con todo, conforme fueron adquiriendo visibilidad y fuerza política, esta aparente homogeneidad se vio quebrada por la enorme diversidad de prácticas sexuales, valores, estilos de relaciones, identidades e ideologías políticas. En consecuencia, se fue desarrollando la teoría *queer*, cuyo objeto de crítica es la propia identidad sexual (Nelson, 2002, pp. 46-47, citado en García Herranz, 2023).

A este movimiento contribuyeron teorías feministas, cuyas grandes defensoras hicieron importantes aportaciones, así como los filósofos franceses Jacques Derrida y Michel Foucault (Guijarro Ojeda, 2006, p. 54, citado en García Herranz, 2023). Por una parte, Foucault plantea que el sexo es algo abierto donde intervienen los discursos, la escritura, la investigación, el conocimiento, etc., convirtiéndolo en algo que deja de ser cerrado o reprimido. El objetivo no es solo incluir a las personas LGBTQ+ en la norma, sino cuestionar las normas sociales, especialmente aquellas que están relacionadas con el género y la sexualidad. Estas ideas cuestionan el hecho de que el género y la sexualidad sean algo que viene de manera natural, y, en su lugar, son realmente construcciones sociales que han sido creadas por discursos de poder. Por otra parte, Derrida desarrolla

los conceptos de deconstrucción y de *différance*.

Por un lado, la *deconstrucción*, según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE) (2025), es el «desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis». En este caso, se trata de analizar textos, ideas y formas de pensamiento para mostrar que no son estables ni fijos. La construcción muestra que las ideas que damos por sentadas como, por ejemplo, «hombre/mujer» o «heterosexual/homosexual» no son absolutas, sino que son objeto de construcciones sociales, y la deconstrucción nos permite cuestionar estas ideas que damos por hechas. Por otro lado, la *différance* —palabra que surge de la unión de dos significados del verbo francés *différer*, ‘posponer’ y ‘diferenciar’—, según Derrida (1968, citado en Engra Minaya, 2020) «es un concepto que hace referencia a la distancia entre el signo y la realidad que representa» (p. 9). Esto significa que las palabras adquieren un significado porque se diferencian de otras palabras. Es decir, una palabra solo tiene sentido en relación con otras palabras que son diferentes, no tiene un significado por sí sola.

La teoría *queer* invita a cuestionar lo que tradicionalmente se ha presentado como «normal», «natural» o «correcto» en la cultura y en los discursos educativos. En lugar de aceptar esas normas como verdades universales, propone analizarlas como construcciones sociales que excluyen a quienes no encajan en ellas. Desde esa perspectiva, la «normalidad» no es un hecho neutro, sino una forma de poder que se reproduce a través de prácticas culturales, pedagógicas y discursivas. Lo *queer* se plantea como una manera distinta de vivir y comprender las identidades, no es para oponerse a «normal» de forma reactiva, sino para proponer nuevas formas de vida con sus propias lógicas y sentidos.

Teresa De Lauretis se centra en la construcción social del género y la sexualidad en obras como *Queer Theory: Lesbian and Gay sexualities* (1991), y Judith Butler explora la construcción social del género y su relación con la identidad en *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990).

2.5.3. La heteronormatividad

En la teoría *queer* se resaltan términos y conceptos que favorecen la reflexión sobre mecanismos y estrategias de discriminación en las instituciones y en los discursos educativos. En este caso, cabe destacar la heteronormatividad, que es un concepto central en esta teoría (Ramírez, 2020). Ahora, ¿qué se entiende por heteronormatividad y qué

consecuencias tiene en la enseñanza? (García Herranz, 2023).

Se sostiene que esta idea se refiere a que la heterosexualidad es la norma social y que cualquier desviación de esta norma se considera anormal o desviada. Este concepto critica cómo la sociedad privilegia la heterosexualidad. Cualquier identidad que no encaje en este sistema se considera anormal y se margina socialmente. Asimismo, en los cánones de la heteronormatividad existen únicamente dos identidades sexuales verdaderas, que son «hombre y mujer» (Butler, 1990, citada en Emanuel Gros, 2016).

Para comprender mejor este concepto, es fundamental contextualizar su desarrollo histórico. Tal como propone Sáez (2017), la heteronormatividad «surge dentro del marco de los estudios y políticas queer y de los feminismos Negros, ligados a las luchas de los feminismos *cyborg*⁵ y los transfeminismos»⁶ (p. 232). En su artículo, el autor presenta a varios autores que contribuyeron a crear este concepto. Michael Warner (1993) introdujo el término para describir los cánones que representan a la sociedad. Sin embargo, algunas críticas previas ya habían abordado la imposición de la heterosexualidad, como las de Guy Hocquenghem y Mario Mieli en los años 70 o las de Adrienne Rich (1980), quien denunció la coerción hacia la heterosexualidad femenina. Autoras como MacKinnon (1979) y Barry et al. (1984) hablaron de la heterosexualidad obligatoria como un mecanismo de control sobre las mujeres. Gayle Rubin (1984) analizó cómo Occidente jerarquiza la sexualidad, sancionando la disidencia mediante estigmas y coerciones. Donna Haraway (1985) propuso el *cyborg* como símbolo de transgresión y resistencia, influyendo en la teoría *queer*, la cual Teresa de Lauretis (1990) formuló como una crítica a la homogenización de los estudios gays y lesbianos. Monique Wittig (1992) profundizó en la heterosexualidad como estructura fundacional de la sociedad (Sáez, 2017).

En el contexto educativo, la heteronormatividad se manifiesta en la representación casi exclusiva de relaciones heterosexuales en los manuales de ELE, lo que perpetúa la idea de que la heterosexualidad es la única forma válida de una relación.

⁵ El feminismo *cyborg* es un término que usa Donna Haraway en su obra publicada en 1985. Esta corriente utiliza la figura del *cyborg* como metáfora para cuestionar las categorías rígidas de género, raza y especie.

⁶ A finales de los años 90 y principios de los 2000, activistas trans y no binarias utilizan este término para integrar las experiencias y luchas de las personas trans dentro del feminismo.

2.5.4 Pedagogía feminista y pedagogía queer

En secciones anteriores, se ha señalado que la educación no es un espacio neutro y que en el entorno escolar no solamente se enseñan contenidos, sino también formas de pensar y convivir, lo que puede conllevar la reproducción de ideas excluyentes y discriminatorias. Por ello, la educación puede funcionar tanto como mecanismo de reproducción de desigualdades como como una herramienta de transformación. En este sentido, resulta fundamental incorporar una mirada *queer* y feminista, lo que implica aplicar lo que se denomina «pedagogía feminista» y «pedagogía *queer*». Ambas pedagogías se alinean con la pedagogía crítica, ya que denuncian las desigualdades impuestas por el sistema patriarcal, y proponen denunciar y transformar dichas desigualdades. La pedagogía *queer* pone el foco en el género, la sexualidad y la normatividad, y la pedagogía feminista propone una visión de género interseccional, que visibiliza las experiencias y saberes de las mujeres, las disidencias sexuales y a otros individuos históricamente marginados (Daza, 2018; Uribe López, 2019).

Tal como señala Daza (2018), la pedagogía feminista tiene como objetivo cuestionar lo que tradicionalmente se ha enseñado como «normal» y abrir hueco entre otras formas de ser, saber y estar en el mundo. Martínez Martín (2016) aclara que es necesaria una mirada feminista en la educación, ya que vivimos en sociedades estructuradas de forma jerárquica, patriarcal y heteronormativa. La autora sigue las ideas de Freire: no limitarse a reproducir imaginarios patriarcales sino cuestionarlos, desmontarlos y que, en vez de eso, se deban construir alternativas basadas en la equidad, la justicia y una ciudadanía transformadora. Para ello, la autora propone una pedagogía feminista que visibilice las desigualdades, fomente la conciencia crítica y genere nuevas formas de relación, conocimiento y poder.

Esta reflexión cobra, asimismo, sentido en el ámbito de la enseñanza de lenguas. En ese marco, Angulo Blanco (2010) realiza un análisis de los manuales de ELE *VEN 2* (Edelsa, 1991) y *NUEVO VEN 2* (Edelsa, 2004), con el fin de examinar si existe visibilidad femenina, diversidad de roles o ruptura de estereotipos; así como qué tipo de actividades realizan las mujeres, en qué contextos aparecen y si estos refuerzan roles tradicionales o si, por el contrario, reflejan una perspectiva más igualitaria. En este análisis se concluye que, aunque entre 1991 y 2004 se observa un aumento de la presencia femenina y cierta tendencia hacia un mayor equilibrio de la representación, los manuales continúan reproduciendo estereotipos de género y una visión patriarcal. Esto evidencia la

persistencia de un currículum oculto que transmite valores androcéntricos y normaliza la desigualdad.

En cambio, la pedagogía *queer* está vinculada a la pedagogía feminista y a la pedagogía crítica. Partiendo de las ideas de Britzman, Uribe López (2018) destaca que el objetivo de esta pedagogía es desestabilizar las nociones de normalidad y los binarismos tradicionales que se construyen en las escuelas y en sus prácticas educativas. Se cuestiona la educación sexual tradicional por su falta de conexión con las vivencias reales del alumnado y por reforzar discursos normativos que excluyen.

Cuevas (2020) afirma que, en el ámbito de la educación,

en las escuelas, estos conceptos se producirían en los manuales de enseñanza. Un estudio del material seleccionado nos puede revelar cómo son los roles de los chicos o las chicas en los textos, tanto en el mundo de la escuela como también en el ámbito social en que los textos se desarrollan. (p. 5)

Lázaro Ruiz (2022) indica que ha habido ciertos avances hacia una educación más inclusiva, pero que, aun así, la mayoría de los manuales de ELE omiten identidades y sexualidades no normativas. Esto se debe a que «dicha omisión se justifica en base a que la sexualidad forma parte del ámbito privado y no es relevante para el aprendizaje de un idioma» (p. 279). Esto supone una contradicción, ya que en los manuales se incluyen aspectos personales como la familia, el estado civil o las relaciones afectivas, y muchas veces desde una perspectiva heterosexual. Esta omisión no solo refuerza la norma cisheteropatriarcal, sino que también puede llegar a generar estrés y ansiedad en los alumnos disidentes por miedo o rechazo, especialmente en niveles iniciales como el A1, donde se trabaja de manera intensiva la identidad personal.

En este caso, adoptar una mirada *queer* resulta importante y adecuado para el aprendizaje en general y, en este caso, para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Retomando a Paiz (2019), Lázaro Ruiz (2022) señala que esta pedagogía permite dotar al alumnado de herramientas lingüísticas y culturales para representar su identidad sexual de forma apropiada en la lengua meta, al tiempo que los capacita para comunicarse de manera respetuosa con personas LGBTQ+ en contextos reales.

2.5.5 La interseccionalidad

La interseccionalidad es un concepto desarrollado dentro del feminismo negro en 1989 por la abogada afroamericana Kimberlé Crenshaw con su obra *A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (1989). Este concepto tiene su origen en el hecho de que las mujeres negras sufrían discriminación, pero no era solamente por el hecho de ser negras o mujeres, o negras y mujeres, sino por ser, simplemente, mujeres negras. Esta experiencia no es igual a la de una mujer blanca ni a la de un hombre negro. Hoy en día, se realizan estudios sobre la opresión con el cruce de identidades (género, raza, orientación sexual, discapacidad, clase...), es decir, este término se aplica a cualquier persona o grupo que experimente opresiones entrelazadas (Pineda, 2020; Rodó-Zarate, 2022).

Según Ríos Bellagamba (2022), este concepto es clave para abordar temas como la equidad de género, la inclusión de grupos diversos, y también para entender que las desigualdades que viven las mujeres varían según otras dimensiones de su identidad. Las mujeres afrodescendientes, indígenas, *queer*, con discapacidad o migrantes suelen enfrentarse a desafíos específicos y más complejos que otras mujeres.

En el ámbito de la educación, Waitoller et al. (2019) proponen una conceptualización inclusiva desde un enfoque interseccional. Basándose en la teoría de Nancy Fraser, Waitoller articula esta inclusión en tres ejes: redistribución, reconocimiento y representación. La redistribución consiste en garantizar el acceso equitativo a recursos educativos de calidad y superar sistemas escolares excluyentes. El reconocimiento implica valorar de forma positiva identidades culturales, lingüísticas, raciales, de las personas con discapacidad, *queer*..., y rechazar enfoques pedagógicos que no acepten métodos de enseñanza que consideren que las diferencias son un problema en el aula. Por último, la representación exige la participación de las familias, los docentes y los estudiantes en la toma de decisiones escolares y la transformación de las estructuras que alimentan la exclusión.

Esta tesina adopta principalmente los ejes del reconocimiento y de la representación. Resulta fundamental analizar cómo representan el mundo social los manuales de ELE, ya que estos materiales no son neutrales, pues reflejan ciertas ideologías y reproducen imaginarios culturales sobre género, raza y sexualidad. En este sentido, es necesario prestar atención a cómo está construido el discurso en los manuales.

Incorporar una mirada crítica a estas representaciones no solo visibiliza estas problemáticas, sino que también abre camino hacia una enseñanza más justa e inclusiva.

3. Metodología

En este apartado se describirán los aspectos metodológicos que sustentan esta investigación, justificando la elección de los temas que conforman el marco teórico y los métodos de análisis seleccionados para analizar los manuales de ELE. A través de esta descripción, se pretende mostrar los pasos que se seguirán en el análisis y las decisiones que se tomarán para garantizar que los resultados sean válidos y confiables.

Para realizar este análisis, se ha optado por los siguientes manuales: *Aula Internacional*; *Bitácora*; *Método de español*, y *Gente Joven* porque, según Salvia Rodríguez (2017),

son los materiales principales en la enseñanza del español; son instrumentos ideológicos, que reproducen los valores de la sociedad, a través de lo que dicen como de lo que omiten; y son exponentes socioculturales representativos de la sociedad que los emite. (p. 644)

Esta investigación se inspira en la propuesta metodológica de Morales-Vidal y Cassany (2020), quienes combinan ambos análisis, cuantitativo y cualitativo. Su enfoque se apoya en las ideas de Cunningham (1995), quien ofrece una base para este análisis. Dicho autor investigó, en este caso, manuales de inglés como segunda lengua, planteando, asimismo, que los manuales de lenguas pueden y deben ser analizados sistemáticamente según su contenido, progresión y adecuación pedagógica. A continuación, se menciona igualmente a Azimova y Johnston (2012), quienes realizaron un análisis crítico de representaciones sociales, demostrando cómo los manuales pueden vehicular visiones ideológicas y excluir identidades diversas. A partir de estas influencias, Morales-Vidal y Cassany (2020) usan una metodología que posibilita observar los rasgos visuales y lingüísticos que permiten la representación de los colectivos sociales.

Para este estudio, se han tomado en cuenta las páginas en las que aparecen únicamente figuras humanas. Se han observado y analizado en el contexto de la unidad y anotado en una hoja de cálculo de Excel. A continuación, se ha realizado un análisis cuantitativo, es decir, se han contado todas las imágenes en total de cada manual. Se han clasificado las imágenes por categorías para determinar la aparición de hombres y mujeres, personas *queer* y racializadas o incluso personas con identidades

interseccionales. Este análisis cuantitativo se ha combinado con el análisis cualitativo, permitiendo establecer los roles de cada personaje y sus actividades sociales.

3.1. Selección de corpus y criterios

En esta sección, se hablará de los corpus que se han seleccionado para realizar el análisis. Se presentarán los manuales y una breve descripción de cada uno de ellos. Así pues, se han analizado los siguientes manuales:

- *Aula internacional Plus 1.*
- *Bitácora 1.*
- *Método de español 1.*
- *Gente Joven 1.*

Estos manuales han sido seleccionados por varias razones. En primer lugar, parecía lógico el hecho de poder contar con un corpus representativo del panorama actual de los manuales de ELE más usados a nivel internacional, especialmente en contextos europeos y latinoamericanos. Grupo Anaya (editorial de *Método de español 1*) y Difusión (editorial de los otros tres manuales) se han encargado de su publicarlos; además, son referentes en la producción de materiales didácticos, y sus publicaciones son objeto de una gran difusión dentro del mundo de la educación. Analizar manuales en este contexto puede darnos una idea de lo que se transmite en términos de la representación de la sociedad.

En segundo lugar, se han escogido manuales del mismo nivel del MCER y con fechas de publicación entre 2011 y 2020. Por un lado, se han analizado manuales de nivel A1, ya que este nivel representa la primera toma de contacto del alumnado con la lengua y las realidades socioculturales del mundo hispanohablante. Por lo tanto, en este nivel suelen tratarse temas personales y afectivos (como la familia, la identidad, las relaciones, etc.), lo que puede ser una oportunidad para incluir, de manera natural y respetuosa, la diversidad racial, de género, de orientación sexual y otras realidades que forman parte de nuestra sociedad. Por otro lado, resulta asimismo importante analizar manuales publicados en distintas fechas, ya que, en algunos contextos educativos, especialmente cuando el acceso a materiales recientes puede llegar a ser limitado, algunos docentes recurren a versiones disponibles en línea, ya sea para mostrar una unidad o, simplemente,

varios ejercicios. Sin embargo, en el caso de *Aula Internacional Plus 1*, se trata de una edición más reciente cuya autora ha podido observar en un contexto de uso frecuente durante sus prácticas como docente. Aunque la inclusión y la diversidad son temas que se mencionan más en los últimos años, en realidad las situaciones que abordan no son nuevas. Por ejemplo, en España el matrimonio entre personas del mismo sexo es legal desde 2005; en 2007 en España se aprobó la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, en la que se permitió el cambio legal de nombre y sexo para las personas trans en España; la diversidad étnico-racial forma parte del mundo hispanohablante desde hace siglos, y el papel de la mujer ha cambiado desde hace décadas. Por todo ello resulta relevante analizar si los manuales de ELE publicados entre 2010 y 2020 han sabido representar estas realidades.

Finalmente, otro criterio fundamental sería el acceso a materiales visuales y textuales y su disponibilidad, ya que el análisis de este estudio se centrará en aspectos como las imágenes, los personajes que aparecen, las situaciones comunicativas..., por lo que resulta pertinente seleccionar manuales que ofrezcan una cantidad suficiente de contenido icónico y verbal para realizar un análisis cuantitativo y cualitativo.

3.2. Descripción externa de los manuales

En esta sección, se presentarán los manuales de manera más detallada: para ello, se usará una plantilla para la descripción externa que propone Fernández López (2017, p. 720). En la plantilla que se empleará para este análisis se propone presentar los elementos bibliográficos de los manuales analizados, incluyendo datos como el título, los autores, el lugar de publicación, la editorial, el año de publicación y los formatos disponibles que se han observado. La plantilla original proponía el lugar de publicación, el tipo de material (auditivo, visual, multimedia y la formación *online*), pero para este análisis no resultaba pertinente. La descripción externa de los manuales permite una visión general de las características físicas y editoriales de cada obra, por lo que resulta relevante para contextualizar el corpus y comprender su difusión.

Tabla 1. Descripción externa del manual Aula Internacional Plus 1

Descripción externa del manual o material didáctico		
Título	<i>Aula Internacional Plus 1</i>	
Autor/es	Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Eva García	
Datos bibliográficos	Editorial	Difusión, S.L.
	Año de publicación	2020
Material	Impreso	Libro del alumno

Tabla 2. Descripción externa del manual Bitácora 1

Descripción externa del manual o material didáctico		
Título	<i>Bitácora 1</i>	
Autor/es	Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Agustín Garmendia	
Datos bibliográficos	Editorial	Difusión, S.L.
	Año de publicación	2011
Material	Impreso	Libro del alumno

Tabla 3. Descripción externa del manual Método de Español 1

Descripción externa del manual o material didáctico	
Título	<i>Método de Español 1</i>
Autor/es	Francisca Cárdenas Bernal, Antonio Hierro Montosa, Sara Robles Ávila

Datos bibliográficos	Editorial	Grupo Anaya, S.A.
	Año de publicación	2012
Material	Impreso	Libro del alumno

Tabla 4. Descripción externa del manual Gente Joven 1

Descripción externa del manual o material didáctico		
Título	<i>Gente Joven 1</i>	
Autor/es	Encina Alonso Arija, Matilde Martínez Sallés, Neus Sans Baulenas	
Datos bibliográficos	Editorial	Difusión, S.L.
	Año de publicación	2013
Material	Impreso	Libro del alumno

3.3. Descripción interna de los manuales

Al igual que en la sección anterior, se presentarán los manuales de manera más detallada: para ello, se usará una plantilla para la descripción interna que propone Fernández López (2017, p. 721). Esta plantilla permite analizar los aspectos pedagógicos del material, así como los objetivos generales de aprendizaje, la metodología, la organización por niveles de competencia (según el MCER) y el perfil del público al que va destinado (adultos, adolescentes, jóvenes adultos, etc.). El siguiente análisis contribuye a contextualizar el enfoque didáctico del manual.

Tabla 5. Descripción interna del manual Aula Internacional Plus 1

Descripción interna del manual <i>Aula Internacional Plus 1</i>	
Objetivos generales	El manual busca desarrollar las competencias comunicativas básicas en español a través de situaciones reales, interacción, comprensión y

	contenidos socioculturales.
Metodología	La metodología que se usa para este manual implica tareas de reflexión y práctica comunicativa.
Organización en niveles	Los niveles están organizados por unidades, partiendo desde la unidad 0, con la introducción al aula y primeros contactos, hasta la unidad 9. A lo largo de ellas el alumno se enfrenta a diferentes contextos comunicativos.
Personas destinatarias	Estudiantes adultos.

Tabla 6. Descripción interna del manual Bitácora 1

Descripción interna del manual <i>Bitácora 1</i>	
Objetivos generales	Desarrollar competencias comunicativas básicas en situaciones reales del nivel A1.
Metodología	Enfoque por tareas, reflexión gramatical, práctica comunicativa e integración cultural.
Organización en niveles	Los niveles están organizados en unidades, partiendo desde la unidad 0, con la introducción al aula y primeros contactos, hasta la unidad 12, a lo largo de las cuales el alumno se enfrenta a diferentes contextos comunicativos.
Personas destinatarias	Estudiantes adultos.

Tabla 7. Descripción interna del manual Método de Español 1

Descripción interna del manual <i>Método de Español 1</i>	
Objetivos generales	Desarrollar las competencias comunicativas básicas en situaciones reales del nivel A1.
Metodología	Enfoque comunicativo con tareas finales, actividades con textos auténticos, reflexión

	gramatical y práctica integrada en las destrezas.
Organización en niveles	Los niveles están organizados por unidades, partiendo desde la unidad preliminar, con la introducción al aula y los primeros contactos, hasta la unidad 10, a lo largo de las cuales el alumno se enfrenta a diferentes contextos comunicativos.
Personas destinatarias	Estudiantes adultos.

Tabla 8. Descripción interna del manual *Gente Joven 1*

Descripción interna del manual <i>Gente Joven 1</i>	
Objetivos generales	Desarrollar las competencias comunicativas básicas en español para el nivel A1.
Metodología	Enfoque comunicativo basado en tareas, uso de textos auténticos, trabajo por proyectos y actividades cooperativas.
Organización en niveles	Los niveles están organizados por unidades, partiendo desde la unidad 0, con la introducción al aula y los primeros contactos, hasta la unidad 6, a lo largo de las cuales el alumno se enfrenta a diferentes contextos comunicativos.
Personas destinatarias	Estudiantes preadolescentes y adolescentes.

3.4. Análisis de las imágenes y del texto

Para este estudio se escogieron, en primer lugar, todas las páginas en las que aparece una fotografía o ilustración de una figura humana. Cada imagen ha sido analizada en su contexto, dependiendo de la unidad y del contexto del ejercicio. El análisis se ha enfocado, primero, en la aparición (o no) de un personaje femenino, *queer* y/o racializado y si tiene un cruce de identidades (o no). En este caso, también se ha analizado el texto

que sigue inmediatamente a la imagen y se asocia a ella (diálogos, contexto, descripciones o nombres propios). Se han analizado la aparición de personajes que no aparecen visualmente, pero que se mencionan en la misma página que contiene las imágenes de personas humanas. La razón es que estas referencias textuales aparecen vinculadas al mismo contexto visual. En cambio, las menciones que aparecen en otras páginas sin presencia de figuras humanas no han sido incluidas en el corpus. El objetivo es analizar la representación visual y contextual de los sujetos, más allá de la mera aparición de nombres propios. Los datos correspondientes a las categorías y subcategorías se apuntaron en hojas de cálculo para establecer porcentajes. En el caso de la interseccionalidad, se ha registrado su presencia o ausencia con el fin de señalar si existe dicha representación o no, pero no se han calculado porcentajes ni representado en tablas, ya que se ha optado por un análisis cualitativo sin detallar en profundidad esa subcategoría.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, se realiza el análisis cuantitativo para determinar la cantidad de imágenes e ilustraciones en las que aparece, al menos, un ser humano. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis cualitativo con el fin de examinar los roles, representaciones y formas de presentación de cada personaje.

En ciertos momentos, aparecían imágenes borrosas que se han tenido en cuenta, pero se ha especificado este hecho y no se han analizado. En otros casos, aparecían partes del cuerpo humano, dato que también se ha especificado, pero no se han analizado. No se han tomado en cuenta ni analizado los dibujos que no representaban a seres humanos ni las pinturas.

3.5. Recolección de datos

Para realizar este análisis, la hoja de cálculo de Excel se ha dividido en distintas columnas en las que se presentan el manual, el nivel MCER, la unidad o sección y la(s) página(s).

Tabla 9. Extracto de la tabla en Excel del análisis de los manuales de ELE

Manual	Nivel	Unidad/sección	Página(s)	Contexto del(de los) ejercicio(s)
--------	-------	----------------	-----------	-----------------------------------

En las siguientes columnas, se nombran las categorías y subcategorías, planteándose las preguntas siguientes:

Categoría: Diversidad étnico-racial.

Subcategoría(s): ¿Aparecen personas racializadas? ¿Y aparecen personas que pertenecen a otra etnia (no europeo/a)? ¿Cómo se las representa? ¿Cuál es su estatus? ¿Se incluyen grupos étnicos minorizados (gitano, indígena, árabe, asiático...)? ¿Está presente el cruce de identidades?

Categoría: Mujeres.

Subcategoría(s): ¿Aparecen mujeres? ¿En qué contexto aparecen? (Mencionar rol social y/o rol laboral si se especifica). ¿Hay estereotipos?

Categoría: Personas *queer*.

Subcategoría(s): ¿Aparecen personas *queer*? ¿Con qué frecuencia? ¿Es explícita su identidad? (También se especificará si es heterosexual); tipo de referencia (parejas del mismo género, personas trans, símbolos); ¿Está presente el cruce de identidades?

4. Resultados del análisis de representaciones en los manuales

4.1. Aula Internacional Plus 1

4.1.1. La representación de personajes racializados

a) Análisis cuantitativo

Tabla 10. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en *Aula Internacional Plus 1*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Racializadas de origen europeo	2	86	2%
Racializadas de origen no europeo	6	86	7%
No racializadas de origen europeo	11	86	13%
No racializadas de origen no europeo	10	86	12%
Racializadas con origen no específico	27	86	31%
No racializadas con origen no específico	59	86	69%

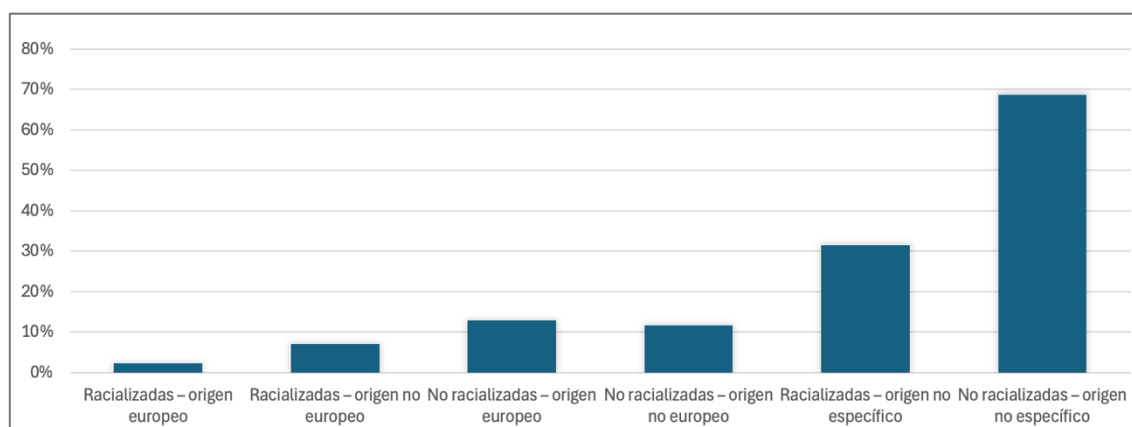


Figura 2. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en *Aula Internacional Plus 1*

b) Análisis cualitativo

En este manual la representación étnica es diversa. Se incluyen personajes no europeos como latinoamericanos, afrodescendientes, indígenas de América Latina, asiáticos y magrebíes. Asimismo, aparecen personajes con fenotipos extranjeros cuyo origen étnico no se especifica. Solo se han podido registrar 2 casos en los que se explicita

que 2 personajes racializados son de origen europeo y otros 6, de origen no europeo. El resto de los personajes racializados aparecen en contextos en los que no se especifica su origen étnico. En el caso de las formas de representación, estas varían según el contexto didáctico del manual y se distribuyen en contextos como reflexiones culturales, situaciones cotidianas e informales o incluso en viñetas que ilustran ejercicios de léxico y de gramática.

Dado que las primeras unidades son introductorias y se centran en expresiones básicas para presentarse, en ellas predominan personajes racializados que participan como estudiantes de ELE (véase figura 3). Se han observado, al menos, 7 páginas en las que aparece, como mínimo, una persona racializada en esta situación. Por ejemplo, en las páginas 18, 33 y 40.



Figura 3. (Fuente: Difusión, 2020)

Estas páginas demuestran que el manual representa a las personas racializadas de forma positiva y en igualdad de condiciones que otros personajes no racializados. En el caso de la página 18 (véase figura 3), aparecen tres personajes femeninos racializados, de los cuales una de ellas especifica que no es de origen europeo. Además, no son representadas solo como estudiantes de español: también se presentan hablando de sus profesiones. Esto es algo positivo, ya que visibiliza su competencia profesional, cuestión que no aparece en el caso de los personajes de las páginas 33 y 40 (véase figuras 4 y 5). Además, la inclusión de un profesor de español argentino rompe con la visión

eurocéntrica de un profesor español que da clases de castellano. En el caso de la página 40, al no contar con el audio de la actividad no se ha podido averiguar de dónde es Yanling, por lo que se la ha clasificado como persona racializada con origen no específico.

En la página 18, el caso de la aparición de una mujer magrebí con hiyab se puede interpretar como un gesto inclusivo para visibilizar la diversidad religiosa. Sin embargo, es el único caso que aparece en todo el manual, por lo que se trata de una representación aislada, lo que la convierte en una representación superficial. Su aislamiento se interpreta como una excepción y no una norma, lo que revela un desequilibrio discursivo.

A. 2 Una estudiante de español habla de su relación con la cultura hispana. Ve el video y completa la ficha.



Nombre: Yanling
 Nacionalidad: _____
 Lugar de residencia: _____
 Lenguas que habla: _____
 Por qué estudia español: _____
 Qué cosas hace para aprender español: _____
 Planes para el futuro: _____

Figura 4. (Fuente: Difusión, 2020)

A. 10 Escucha a estas cuatro personas y escribe qué hace cada una para mejorar su español y aprender cosas sobre la cultura hispana.

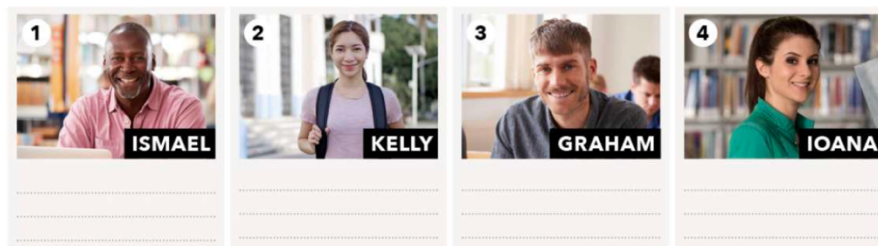


Figura 5. (Fuente: Difusión, 2020)

En otros casos, aparecen personajes racializados de forma pasiva, superficial o sin intervenir. En este caso se presentan como ilustraciones decorativas que rellenan la página o le dan un mínimo de contexto al ejercicio gramatical o léxico. Un caso muy destacado es el de las ilustraciones en las que aparecen personas racializadas, pero únicamente con el fin de ilustrar una unidad, como en la página 28 (véase figura 6) , o una mano de una persona negra que sostiene un móvil en la página 66 (véase figura 7) , con el objetivo de ilustrar un ejercicio.

Siguiendo con la diversidad étnico racial, en primer lugar, se observa una imagen, en la página 28, de una mujer indígena latinoamericana vendiendo frutas en un mercado. Mientras, en segundo lugar, en la página 66 aparece únicamente la mano de una persona negra sosteniendo un móvil. Aunque estas representaciones introducen cierta diversidad étnico-racial en el manual, en ambos casos se muestran como figuras decorativas en las que no se contextualizan ni se profundiza en sus roles.



Figura 6. (Fuente: Difusión, 2020)

11. ¿CUÁNTO CUESTA? /MÁS EJ. 25

Busca en internet un producto que te gusta y que quieres comprar. Muéstraselo a otras personas de la clase, que tendrán que adivinar cuánto vale.

- Quiero comprar esta maleta. ¿Cuánto creéis que cuesta?
- 60 euros.
- Más.
- 120.
- Menos.



Figura 7. (Fuente: Difusión, 2020)

En la página 38 (véase figura 8) se presenta otro ejercicio en el que se les pide a los alumnos que preparen una presentación sobre su país, usando como modelo una representación de Colombia. A nivel visual, se destacan varias personas racializadas y algunos aspectos culturales del país. Sin embargo, esta representación es superficial y pasiva, ya que los alumnos lo usarán como modelo y no como objeto para el aprendizaje. En ningún punto del manual se aborda una cultura extranjera de manera más profundizada: se limita únicamente a enfoques folclóricos o turísticos.

B. Ahora, presentad vuestro país al resto de la clase.



Figura 8. (Fuente: Difusión, 2020)

En cuanto a los personajes racializados identificados como de origen europeo, la representación es mínima, por lo que se refuerza la asociación implícita entre la racialización y la extranjería, es decir, que las personas no blancas no siempre pertenecen al contexto europeo. Estas son las únicas imágenes en las que figura la nacionalidad de dichas mujeres racializadas.

	Nombre:		Apellido:	Vigny	Edad:	
	Nacionalidad:	Francesa		Profesión:	Camarera	
	Correo electrónico:	999vigny@hotmail.fr		Teléfono:		

Figura 9. (Fuente: Difusión, 2020)

En las páginas 18 y 20 (véase figura 9), aparecen dos mujeres afrodescendientes de las que se explicita que son de nacionalidad francesa. No se han encontrado más casos al respecto. Como señalan Morales-Vidal y Cassany (2020), los manuales tienden a mostrar la diversidad étnico-racial, pero a menudo sin cuestionar la pertenencia que define quién es considerado parte del «nosotros». En este sentido, el hecho de que prácticamente no se representen personas racializadas y a la vez europeas sugiere una visión excluyente y reduccionista de Europa y, sobre todo, del mundo hispanohablante, ya que no aparece ninguna persona que sea racializada y a la vez española.

En el ámbito cultural, se incluyen figuras de hispanohablantes famosas, tanto españolas como latinoamericanas. En el caso de las figuras racializadas, aparecen Frida Kahlo en la página 148 y Germaine Franco en la página 25 (véase figuras 10 y 11), lo que aporta visibilidad a referentes latinoamericanos. Sin embargo, se excluye a figuras de orígenes indígena y afrodescendiente.



Figura 10. (Fuente: Difusión, 2020)

9. ALT DIGITAL PERSONAS INTERESANTES /MÁS EJ. 24

Busca en internet quiénes son estas personas y completa sus fichas.

Germaine Franco	José Andrés Puerta	Ana de Armas	Inti Castro	Vero Boquete
Nacionalidad	Nacionalidad	Nacionalidad	Nacionalidad	Nacionalidad
Profesión	Profesión	Profesión	Profesión	Profesión

Figura 11. (Fuente: Difusión, 2020)

4.1.2. La representación de personajes femeninos

a) Análisis cuantitativo

Tabla 11. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en *Aula Internacional Plus 1*

Subcategorías	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Mujeres	71	86	83%
Hombres	73	86	85%

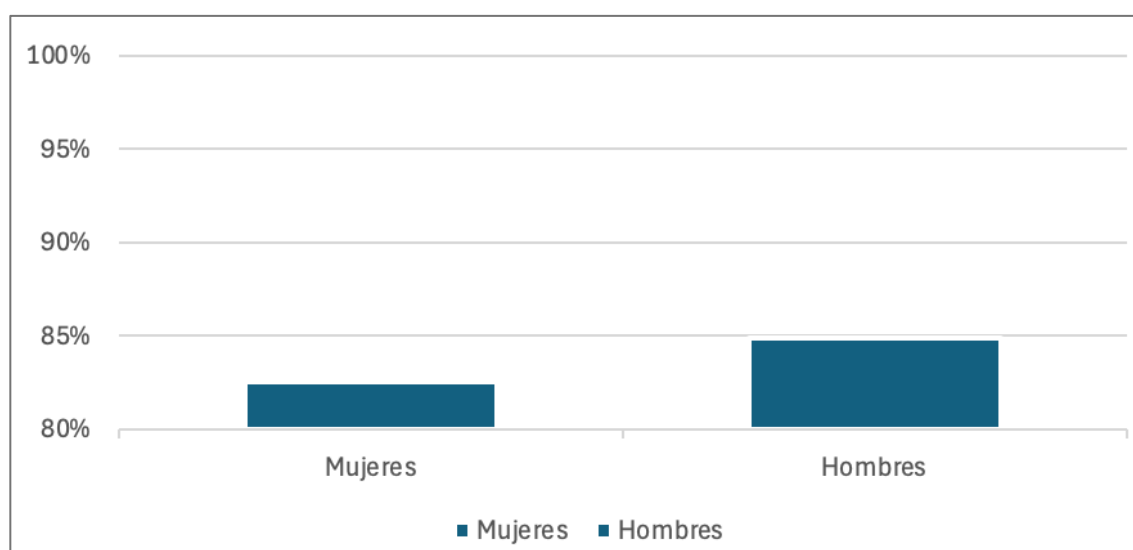


Figura 12. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de mujeres y hombres en *Aula Internacional Plus 1*

b) Análisis cualitativo

Se puede observar que la presencia de personajes femeninos y las menciones a ellos en el manual son importantes en términos cuantitativos. Asimismo, se puede encontrar a mujeres en contextos formativos y cotidianos, representadas como estudiantes, profesionales o participantes activas en actividades comunicativas. Se puede decir que su representación es positiva, ya que se las muestra con intervenciones propias, en situaciones funcionales, sociales y educativas. Son figuras activas, diversas, con intereses variados, lo cual contribuye a una representación relativamente plural y actualizada del rol femenino. En diversas ocasiones se les otorga el centro del discurso. Suelen hablar de viajes, idiomas, de sus decisiones y sus actividades culturales. Este discurso hace que sus historias no sean sobre el afecto, la familia, el hogar o los vínculos con otros. Se presentan desde la acción, el conocimiento y la autonomía.

Aparecen casos en los que las mujeres son mostradas de manera pasiva, sin intervenciones o con roles secundarios. Esto se debe al contexto de la unidad, en la que su presencia sirve para ilustrar algún apartado de léxico y/o gramática. En la mayoría de las veces, suelen aparecer acompañadas de varones y muy pocas veces se presentan interactuando con otros personajes femeninos. En algunos ejercicios, su papel se limita a ser nombradas o aparecer en imágenes sin contexto o sin participación explícita.

En primer lugar, en cuanto a la representación de roles sociales, muchos de los personajes femeninos ejercen un rol de protagonista. Mujeres como Anne en la página 26 (véase figura 13), Olivia en las páginas 70 y 71 (véase figura 14), o Laura en la página 125 (véase figura 15) aparecen como protagonistas, con voz propia, compartiendo sus experiencias y decisiones.

Por ejemplo, Anne es presentada como una mujer joven, viajera, diseñadora gráfica, con intereses propios que incluyen la ropa, las vacaciones o la lectura. El discurso le da identidad, presencia y visibilidad. Asimismo, Olivia aparece como narradora de sus propias fotos, introduciendo a su círculo cercano desde su propia perspectiva. Aunque su representación está ligada a vínculos afectivos, ella tiene el protagonismo y el control del discurso.



Figura 13. (Fuente: Difusión, 2020)

En el caso de Laura, aunque no aparece ilustrada, se construye su identidad a partir de una imagen del estudio en el que trabaja. En ese estudio aparecen objetos que la rodean y representan partes de su personalidad como ser activa, políglota, culta y creativa. Estas observaciones permiten concluir que las mujeres tienen voz propia y autonomía, ya que los personajes masculinos también son representados con autonomía y protagonismo. En este manual, a la hora de presentar a los personajes, cada uno tiene su propio espacio, su voz y su experiencia, sin jerarquías ni estereotipos evidentes.



Figura 14. (Fuente: Difusión, 2020)

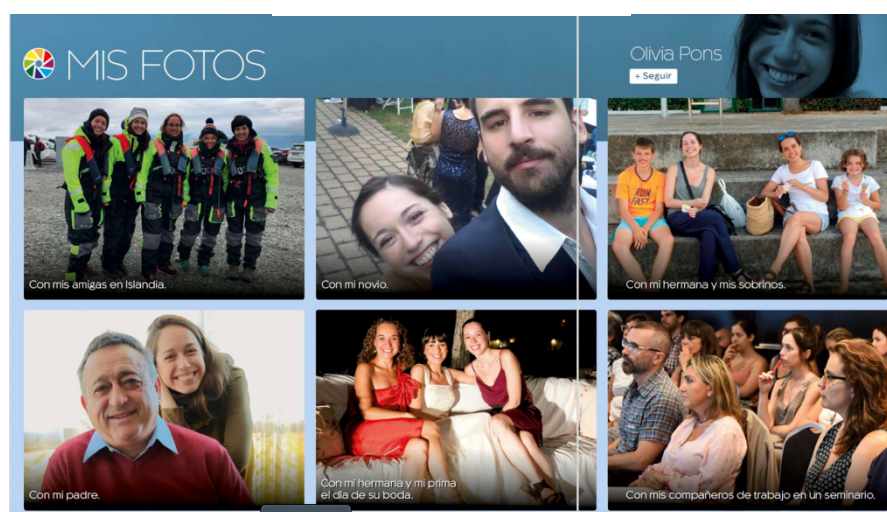


Figura 15. (Fuente: Difusión, 2020)

Respecto al rol laboral, se observa una variedad asociada tanto a personajes femeninos como masculinos. A los personajes femeninos no se les atribuyen funciones pasivas ni del ámbito doméstico. En cuanto a la distribución, se puede decir que es equitativa en cuanto a género y estatus profesional, pero, aun así, en lo que respecta a oficios con roles de autoridad hay una mayor parte de hombres. En la página 18 (véase figura 3) se muestra a mujeres adultas con ocupaciones cualificadas, rompiendo con los estereotipos que asocian a las mujeres con trabajos menos técnicos. En este caso, se presenta a Lea, una mujer científica que trabaja en un laboratorio, a Maha, diseñadora de moda, y a Chloé, periodista. En cuanto a los hombres que aparecen en el ejercicio, a ellos también se les otorgan ocupaciones como cocinero, profesor de español y estudiante de arquitectura.

Un caso muy interesante es aquel de la página 61 (véase figura 16) en el que una mujer cuenta que es taxista. Este ejemplo es importante porque se trata de un oficio que tradicionalmente se asocia al hombre. Esta representación rompe con ciertos imaginarios laborales, ya que aparece con uniforme, sonriente y en un entorno realista.

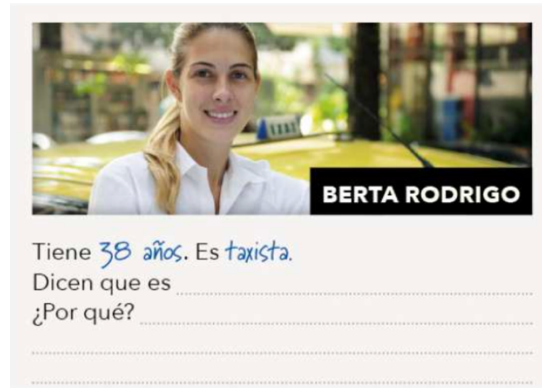


Figura 16. (Fuente: Difusión, 2020)

Otro caso relevante es el de la representación de la figura docente, que se encuentra exclusivamente asociada a personajes masculinos. Por ejemplo, en la página 18 aparecen personajes con distintas profesiones, pero ninguno muestra a una mujer ejerciendo como docente. Esta situación se repite en otras páginas del manual, donde únicamente se muestra a hombres en este rol. Esta elección puede interpretarse de dos maneras: por un lado, podría interpretarse como un intento de romper con la feminización tradicional del ámbito educativo, asignando esta profesión a personajes masculinos. No obstante, por otro lado, también se puede percibir como una forma de reforzar el vínculo entre masculinidad y autoridad, al situar a los hombres en roles de poder dentro del contexto educativo.

En cuanto a las profesiones relacionadas con el ámbito cultural, se han identificado varias figuras femeninas. Aparecen mujeres que se dedican al arte, a la música, al cine o a la literatura, como, por ejemplo, Frida Kahlo, Russian Red, Daniela Vega, Germaine Franco, Silvia Pérez Cruz, Rosalía o Ana de Armas. Se incluye, asimismo, a deportistas como Vero Boquete en la página 25 (véase figura 11). Esta inclusión, en comparación con la de los hombres, resulta equilibrada, ya que se representa tanto a mujeres como a hombres en profesiones culturales. Sin embargo, en términos de diversidad, la mayoría de las mujeres representadas son blancas. Solo Frida Kahlo aparece como referente cultural racializado (véase figura 10).

En cuanto a mujeres con identidades interseccionales, ha habido representaciones como el caso de una mujer racializada y hiyabi, mujeres latinoamericanas o mujeres

afrodescendientes, pero, aun así, resultan unas representaciones limitadas. En cuanto a la estandarización en la representación femenina, se ha observado que existe una limitación tanto de la diversidad corporal como étnico-racial.

4.1.3. La representación de personajes *queer*

a) Análisis cuantitativo

Tabla 12. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones *queer* y heteronormativas en *Aula Internacional Plus 1*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Personajes o referentes queer explicitados	0	86	0%
Personajes o referentes queer no explicitados	3	86	3%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	2	86	2%
Representaciones heteronormativas (parejas, hombre-mujer, familia, tradicional)	6	86	7%

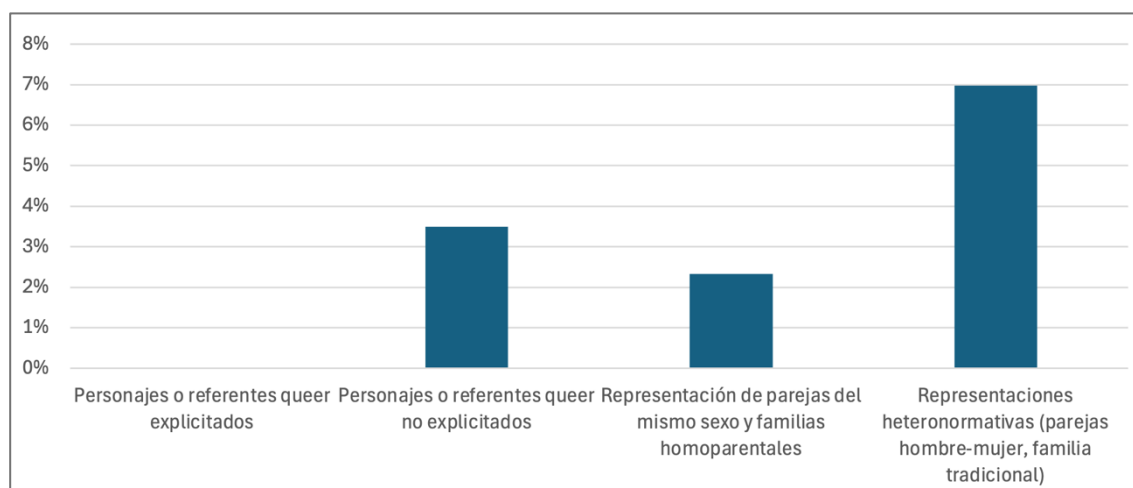


Figura 17. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referentes *queer* (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en *Aula Internacional Plus 1*

a) Análisis cualitativo

La representación de personajes *queer* en el manual es casi inexistente. De las 86 entradas analizadas, aparecen explícitamente dos personajes *queer* cuya identidad es clara y explícita. En cambio, aparecen otros dos personajes *queer* cuya identidad no se menciona ni se contextualiza su inclusión. A lo largo del manual, se ha observado que las relaciones afectivas mostradas son exclusivamente heterosexuales, y en los pocos casos en los que aparece alguna referencia a relaciones afectivas, siguen un modelo normativo tradicional.

En este caso, la primera mención a una pareja *queer* aparece en la página 76, en la que, en el contexto del aprendizaje sobre el vocabulario de la familia, aparece la imagen de una mujer (Karina) y un breve texto mencionando que está casada con una ingeniera (véase figura 18). Este caso es una representación de una mujer con una pareja del mismo sexo, mostrando a una pareja lésbica (o bisexual), en la que la inclusión aparece de manera natural. Otro caso similar aparece en la página 153 (véase figura 19), en el que se menciona que un personaje (Greta) tiene novia, lo que indica explícitamente una relación lésbica (o bisexual). Su relación se menciona como una motivación para aprender español, igual que en otros ejercicios con otras parejas heterosexuales del manual, lo que indica que esta inclusión también es natural. En ambos casos, se trata de mujeres *queer* y racializadas, lo que introduce una dimensión interseccional importante en el manual.

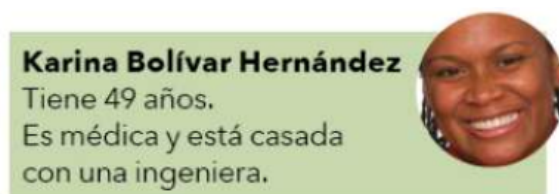


Figura 18. (Fuente: Difusión, 2020)

a. Greta



Greta estudia español porque su novia es mexicana.

Figura 19. (Fuente: Difusión, 2020)

También aparece la imagen de la futbolista Vero Boquete (véase figura 11), una personalidad del mundo del deporte que ha afirmado abiertamente ser lesbiana, lo que implica una representación implícita, ya que esta cuestión no se menciona en el ejercicio. Lo mismo pasa con la aparición de Frida Kahlo, que alegó ser bisexual, pero tampoco aparece mencionado. Respecto a las identidades trans, no binarias o disidentes de género, tampoco hay una representación directa. La única figura referente es la actriz transgénero Daniela Vega (véase figura 20), pero su identidad no es explícita. Tal y como aparece en el caso de Vero Boquete, si el alumno o la alumna no llegara a reconocer a ambos personajes públicos, no se les podría considerar como referentes *queer*.

Daniela Vega



Figura 20. (Fuente: Difusión, 2020)

En cuanto a la representación de parejas entre hombres o figuras de hombres gays o bisexuales, no se observa ninguna mención, ni de manera explícita ni implícita. El resto de las referencias a vínculos afectivos o familiares son heteronormativas. En todos los casos se presentan parejas entre hombre y mujer, estructuras familiares padre y madre, tío y tía, abuelo y abuela, y todo dentro de un marco normativo.

Hay que señalar que este manual considera una invisibilización de la diversidad sexual y de género, a pesar de aparezcan unos pocos casos. Las unidades que abordan la identidad personal, los gustos y la vida cotidiana incluyen escenas afectivas o familiares, lo cual ofrece una oportunidad pedagógica para incluir referencias inclusivas sin que sean superficiales, pero al final la representación aparece desde un punto de vista heteronormativo, lo cual deja de lado la ocasión de mostrar otras realidades posibles del mundo hispanohablante contemporáneo.

4.2. Bitácora 1

4.2.1. La representación de personajes racializados

a) Análisis cuantitativo

Tabla 13. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en *Bitácora 1*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Racializadas de origen europeo	0	47	0%
Racializadas de origen no europeo	4	47	9%
No racializadas de origen europeo	14	47	30%
No racializadas de origen no europeo	11	47	23%
Racializadas con origen no específico	2	47	4%
No racializadas con origen no específico	24	47	51%

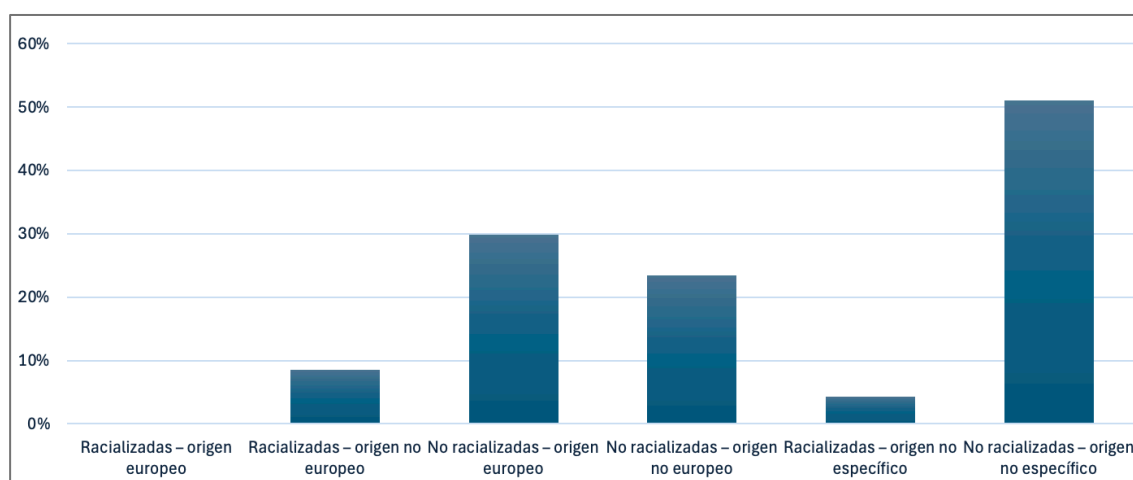


Figura 21. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en *Bitácora 1*

b) Análisis cualitativo

Para este manual se incluyen a personas de varios orígenes como, por ejemplo, marroquí, japonés o latinoamericano.

El manual comienza presentando varios datos sobre la lengua española y a estudiantes de ELE de distintas nacionalidades. Cada personaje va acompañado de su foto, su nombre y su nacionalidad. En la página 20 aparecen los mismos personajes junto con sus motivos para aprender español. Entre ellos aparece solo una persona racializada de origen marroquí (véase figura 23), y otra persona no racializada, pero de origen brasileño. El resto de los personajes responden a fenotipos blancos europeos como Francia, Suiza, Alemania, etc., lo que presenta una construcción discursiva de la norma blanca como sujeto del aprendizaje. A continuación, en el mismo contexto, se incluye una ilustración caricaturesca de un personaje japonés pintado de amarillo y con rasgos exagerados (véase figura 22). Esta representación de una persona racializada es negativa, ya que muestra un cliché y un estereotipo ofensivo sobre la población asiática.



Figura 23. (Fuente: Difusión, 2011)



Figura 22. (Fuente: Difusión, 2011)

La portada de la unidad 2 ofrece una doble página titulada «Un mapa cultural del español». En esta página aparece representado un hombre indígena latinoamericano junto con todo un recorrido visual de países, paisajes y folclore hispanoamericano. Aunque la intención es mostrar la diversidad geográfica, las imágenes muestran diferentes puntos culturales como mujeres bailando y un hombre indígena que participa con un atuendo tradicional en un contexto festivo, lo que refuerza una visión estereotipada y folclorizada del subcontinente suramericano. Esta resulta la única representación de una persona indígena y de la cultura latinoamericana: no aparecen más individuos latinoamericanos racializados en situaciones cotidianas profesionales o incluso informales.

Se muestra a menudo a Shakira, de ascendencia libanesa y colombiana. Suele ser la única figura representada como referente cultural hispanoamericano. Sin embargo, esta representación resulta problemática, ya que invisibiliza a figuras relevantes del mundo hispanohablante, especialmente a personas afrodescendientes o indígenas, cuya contribución cultural está ausente del manual. Aunque Shakira sea una figura de origen no europeo, esta omisión refuerza una narrativa blanca y eurocéntrica, subordinando o silenciando otras voces. El caso del panorama español es aún más notorio, ya que solo aparecen figuras blancas y ninguna gitana, ni asiática, ni afrodescendiente, lo que contribuye a una visión homogeneizadora de la identidad nacional.



Figura 24. (Fuente: Difusión, 2011)

A continuación, el manual aborda la temática de la inmigración en España con el título «Un país de emigrantes y de inmigrantes» (véase figura 25), que sugiere un enfoque histórico y actual sobre los movimientos migratorios. El contenido subraya el papel de España como receptor de población extranjera en las últimas décadas. Esta propuesta es positiva, ya que visibiliza y contextualiza la diversidad étnico-racial en España y reconoce la multiculturalidad como una oportunidad para educar a ciudadanos del mundo. Además, en la imagen aparecen varios alumnos racializados y una lista debajo con sus respectivos nombres no europeos, lo que muestra una forma de diversidad en el aula. Sin embargo, se representa dicha diversidad sin cuestionar el racismo estructural, la exclusión o la historia colonial. No se problematiza el rol que ha jugado España en la causa de muchas de esas migraciones.



Figura 25. (Fuente: Difusión, 2011)

4.2.2. La representación de personajes femeninos

a) Análisis cuantitativo

Tabla 14. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en *Bitácora 1*

Subcategorías	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Mujeres	71	47	79%
Hombres	73	47	87%

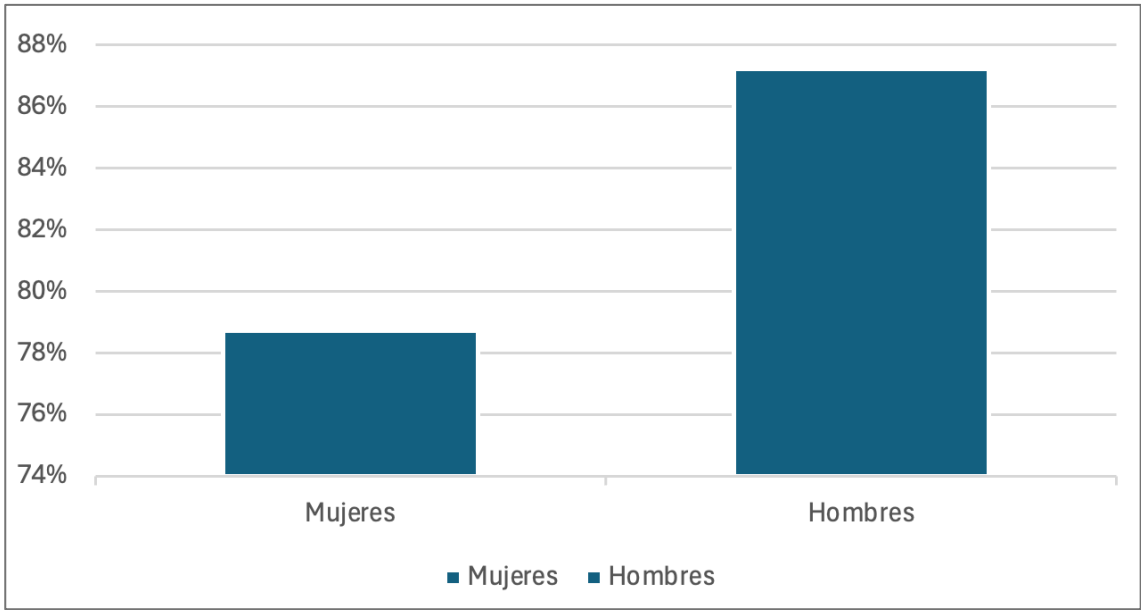


Figura 26. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de mujeres y hombres en Bitácora 1

b) Análisis cualitativo

La representación de personajes femeninos es constante a lo largo de este manual. Por lo general, aparece una mujer en casi cada página. En cuanto a la manera de representación, se puede constatar que aparecen como personas activas, con intervenciones y autonomía discursiva.

En primer lugar, respecto al rol social, las mujeres aparecen en diferentes contextos cotidianos relacionados con los estudios, la familia, los amigos, etc., lo que contribuye a una representación diversa y cercana a la realidad del alumnado. No obstante, la variedad de roles es limitada y, a veces, tradicional. Por ejemplo, solo se muestra a algunas mujeres como estudiantes de español y, en otras páginas, aparecen representadas en relación con la familia (madres, hijas, hermanas o parejas), (véase figura 27). No supone un gran problema, ya que aparecen hombres en el mismo contexto y es cuestión del manual que no haya mucha diversidad en cuanto a situaciones sociales, tal y como puede ser en el caso de *Aula Internacional Plus 1*.



Figura 27. (Fuente: Difusión, 2011)

Por un lado, en la primera ilustración aparecen distintas fotografías de alumnos de español. Tanto los personajes femeninos como los masculinos aparecen de forma equilibrada. En esta página, no se les da voz ni intervención, pero en la página 20 (que es la página siguiente), aparecen los mismos personajes contando por qué quieren aprender español. Cada personaje expresa sus intereses y motivaciones para aprender el idioma, que tienen que ver con el ocio y el trabajo. Sin embargo, en el caso Elke y Lucile la motivación está asociada a sus parejas y en ningún momento ningún hombre menciona que quiera aprender español por su pareja.

Por otro lado, en la segunda ilustración aparece una mujer en el centro acompañada de frases que menciona a sus seres queridos. En este caso, el objetivo es definirse en relación con otras personas para que el alumno pueda aprender a reconocer las relaciones familiares en español. Su protagonismo es positivo, ya que aparecen

personajes masculinos con el fin de mostrar que forman parte de su círculo social, pero su representación refuerza el rol tradicional con relaciones heteronormativas.

En cuanto al rol laboral, por una parte, los personajes femeninos se muestran vinculados a diferentes profesiones. Aparecen diversos oficios en sectores como la educación, el cine, la música, la medicina, etc., incluso aparecen personajes que se dedican a sus estudios o ya se han jubilado, lo que propone una variedad de situaciones (véase figura 28). A pesar de ello, no hay representación de mujeres en sectores como la política, la ingeniería, las ciencias, etc.



Figura 28. (Fuente: Difusión, 2011)

Por otra parte, hay casos en los que Shakira aparece en tres páginas distintas representada como cantante y referente de la cultura hispanohablante. Su representación es positiva y se valora. Sin embargo, el hecho de que se muestre como la única cantante puede dejar de lado representaciones de otras mujeres y, además, de mujeres racializadas como, por ejemplo, indígenas latinoamericanas o afrodescendientes, ya que también forman parte del panorama cultural hispanohablante. En comparación con la representación de los hombres, aparecen casos en los que se muestra a deportistas importantes como Rafa Nadal y Lionel Messi, pero no se incluye a mujeres conocidas dentro del mundo del deporte.

A lo largo de todo el manual no ha habido ninguna aparición de mujeres racializadas. Además, también destaca la ausencia de mujeres con otras corporalidades y otras experiencias femeninas, lo que indica que hay un patrón en el que abundan figuras femeninas blancas que se ajustan a los estándares occidentales de belleza. Aparecen estereotipos como, por ejemplo, el de la mujer blanca, joven, rubia y delgada. Por ejemplo, en las páginas 102 y 103 (véase figura 29), se presenta un cómic titulado «Ana, un día cualquiera», en el que se muestra un día en su vida. Este cómic representa a Ana como una mujer productiva, que sale con sus amigos, trabaja y conduce su propio coche. Sin embargo, se la muestra preocupada por su peso y cuidando su alimentación con «bocadillos vegetarianos bajos en calorías». Este personaje cumple con un modelo de feminidad hegemónica centrado en la delgadez y la juventud, lo cual puede llegar a resultar problemático, ya que es una figura estereotipada sobre cómo se percibe a las mujeres.

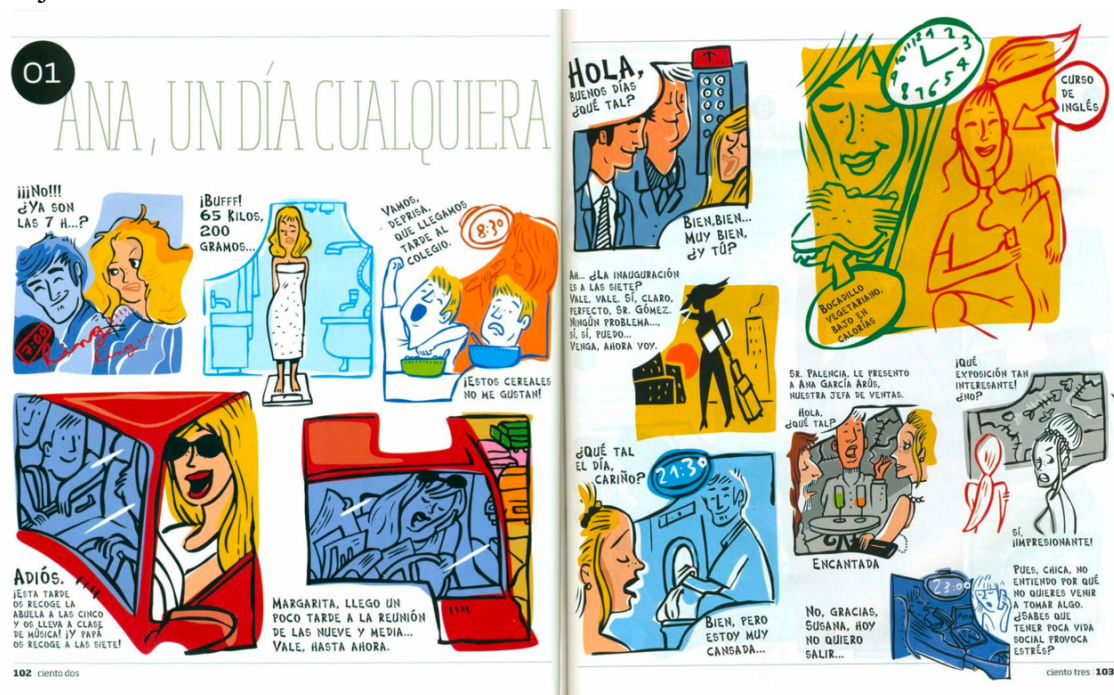


Figura 29. (Fuente: Difusión, 2011)

4.2.3. La representación de personajes *queer*

a) Análisis cuantitativo

Tabla 15. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones *queer* y heteronormativas en *Bitácora 1*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Personajes o referentes <i>queer</i> explicitados	0	47	0%
Personajes o referentes <i>queer</i> no explicitados	1	47	2%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	0	47	0%
Representaciones heteronormativas (parejas, hombre-mujer, familia, tradicional)	9	47	19%

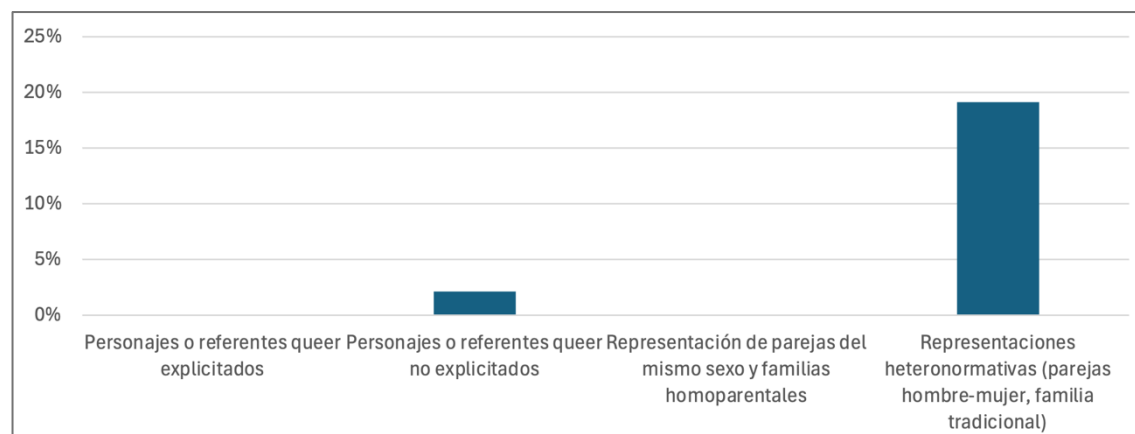


Figura 30. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referentes *queer* (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en *Bitácora 1*

b) Análisis cualitativo

Según el análisis, se puede observar que este manual no incluye explícitamente a personajes *queer*. Aparece un solo caso en la página 42, pero de forma implícita, es decir, figura un póster de una serie de televisión española *Aquí no hay quien viva* (2003), de la que se sabe que está protagonizada por personajes *queer*, pero en el caso de una clase de ELE hay altas probabilidades de que el alumno no reconozca ni la serie ni a dichos personajes. Por ello, se puede concluir, al final, que esta referencia no constituye una

representación explícita.

En el resto del manual se presenta a parejas heterosexuales. Aparecen estructuras familiares que se enmarcan en el modelo heteronormativo tradicional (véase figura 31). Tampoco aparecen explícitamente personas trans, no binarias o de género disidente. Los personajes que aparecen son representados dentro de una cisnorma que se reproduce en lo visual y lo textual. Esta ausencia se extiende también a actividades de presentación, de experiencias personales y de referentes culturales utilizados.

Además, la aparición de una ilustración de un árbol genealógico con diversidad estructural (con presencia de exparejas, nuevas parejas e hijastros) es relevante. Sin embargo, no se han incluido relaciones entre personas del mismo sexo. Todos los vínculos afectivos y parentales que se muestran corresponden a relaciones heterosexuales y cisnormativas. Este caso resulta un poco problemático, especialmente tratándose de una actividad cuyo objetivo es reflexionar sobre la estructura familiar, ya que no se contempla la posibilidad de que haya familias con padres o madres del mismo género. La ausencia de diversidad sexual en este contexto refuerza la idea de que estas identidades no forman parte de lo que se considera normativo.

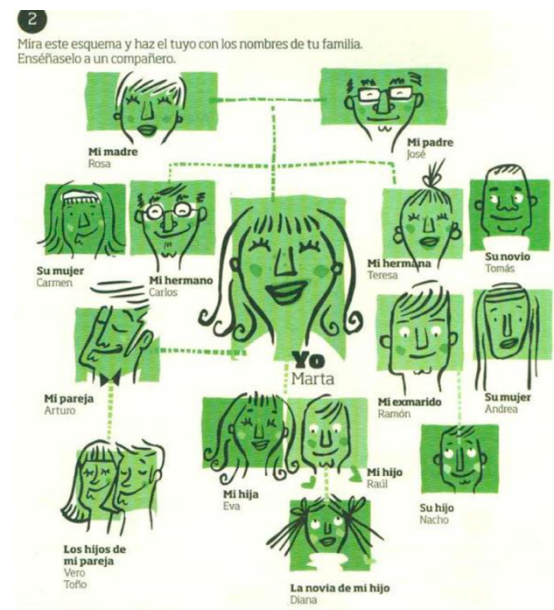


Figura 31. (Fuente: Difusión, 2011)

En cambio, se observa una ausencia de representaciones interseccionales, como la de mujeres racializadas que además sean lesbianas o trans.

4.3. Método de Español 1

4.3.1. La representación de personajes racializados

a) Análisis cuantitativo

Tabla 16. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en *Método de Español 1*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Racializadas de origen europeo	0	126	0
Racializadas de origen no europeo	14	126	11%
No racializadas de origen europeo	45	126	36%
No racializadas de origen no europeo	5	126	4%
Racializadas con origen no específico	15	126	12%
No racializadas con origen no específico	48	126	38%

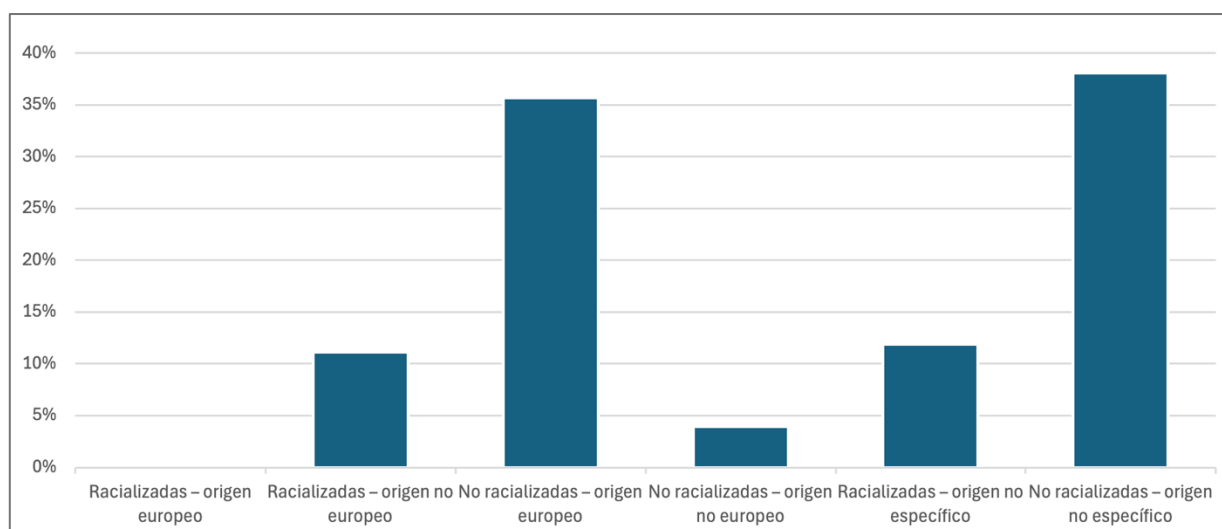


Figura 32. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en *Método de Español 1*

b) Análisis cualitativo

La representación de personas racializadas en el manual *Método de Español 1* es limitada tanto en frecuencia como en profundidad. De las 125 entradas analizadas, se ha encontrado que aparece un total de 27 personas racializadas. A lo largo del manual, se observa la inclusión de personajes asiáticos, afrodescendientes, árabes y mestizos. Estas

apariciones tienen lugar en contextos educativos y de interacción juvenil.

En las primeras unidades del manual, se representa a varios personajes racializados como estudiantes de ELE. En algunos casos se explicitan su nombre, nacionalidad y profesión. Por ejemplo, en el ejercicio 3 de la página 16 (véase figura 33). Dado que se trataba de un ejercicio de comprensión auditiva en el que había que relacionar la información dada con el personaje al que le corresponde, al no disponer del CD no se ha podido verificar la información exacta transmitida en el audio. Sin embargo, se sabe que Fátima Rachidi es marroquí, ya que el ejercicio proponía otras nacionalidades de origen europeo y norteamericano. Además, se mencionaban, andés. asimismo, una serie de profesiones escritas de la siguiente manera: «Mecánico, informática, profesor, escritora». Al haber dos hombres y dos mujeres, una mujer rubia ilustrada con un ordenador y, en este caso, Fátima con una carpeta en la mano, se ha supuesto que Fátima es escritora. Esta deducción se basa tanto en la distribución del género gramatical de las profesiones listadas como en los indicios visuales.

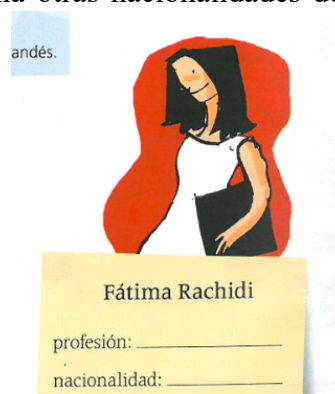


Figura 33. (Fuente: Anaya, 2012)

Esta unidad incluye visualmente los orígenes de los personajes y los especifica textualmente. Se explicita que algunos personajes son de orígenes asiático, magrebí, latinoamericano y afroamericano. También aparecen algunos personajes como decorado en el que no se especifica su nacionalidad (véase figura 35), pero se les muestra con rasgos no europeos para representar la diversidad racial en un aula de ELE. Esta variedad representa la realidad de un estudiante extranjero de ELE. Esto es destacable, sobre todo, en los primeros temas.



Figura 34. (Fuente: Anaya, 2012)



Figura 35. (Fuente: Anaya, 2012)

En otros casos, los personajes racializados son los protagonistas de un ejercicio. Por ejemplo, en la página 48, ejercicio 1, Fátima es la protagonista y se proponen varias subtarefas sobre su círculo social. Al final del ejercicio aparecen imágenes de dos mujeres racializadas en las que se presenta a la madre de Fátima (con rasgos magrebíes) y a su amiga Jessica (con rasgos sudasiáticos). En la página 49, aparece un caso similar de un personaje racializado protagonista del ejercicio, en el que se presenta a su familia. Después de dicha página, no vuelve a aparecer ilustrado ningún personaje racializado, salvo en la página 82, en la que se muestra la imagen de un personaje de origen afrodescendiente, y aparece como figura decorativa. No es hasta la página 88 cuando figura un hombre de origen japonés, protagonista del ejercicio 1. Su aparición se debe a que está buscando un piso; para ello, aparece información sobre el personaje, lo que indica que se le da una voz. Su representación se puede interpretar como una realidad de muchas personas extranjeras que se mudan a España o Latinoamérica, ya que menciona que busca un piso que esté cerca de la escuela de español y que tenga wifi para su trabajo.

La representación de personajes racializados es limitada: no aparecen de manera constante, e incluso se ha observado que a veces aparecen después de 20 páginas, lo cual resulta un poco problemático, ya que, como se ha mencionado anteriormente, la diversidad racial está muy presente en el mundo hispanohablante (véase la sección 2.4). De ese modo, cabe resaltar que se menciona una sola vez en el manual que Guinea Ecuatorial es un país hispanohablante; se cita textualmente lo siguiente: «Pero también en África se habla español: en la República de Guinea Ecuatorial es lengua oficial junto con el francés» (Difusión, S.L., 2012). En esta página aparecen dos jóvenes de piel clara, un varón y una mujer, acompañados por un texto en el que se explica cómo se construyen los nombres y apellidos en los países hispanohablantes, incluyendo la estructura de los nombres compuestos y de los dos apellidos, así como se dan ejemplos concretos (como María José o Juan Carlos). Ambos tienen la piel clara, y, en el caso del varón, presenta rasgos fenotípicos que podrían asociarse al mestizaje latinoamericano. Sin embargo, no se incluye ninguna ilustración de una persona de Guinea Ecuatorial.

Después de la página 88, no vuelve a aparecer un personaje racializado hasta la página 100. Esta página se encuentra en la unidad 6, que empieza en la página 92 y termina en la página 111. En esta unidad, pues, desde la página 100 hasta el final, Nanako, una mujer japonesa, aparece como protagonista en todos los ejercicios. Se la representa visualmente al principio, pero, al final, en las últimas páginas de la unidad solo se

menciona su nombre. Muchos de los ejercicios están basados en sus experiencias, su círculo social, sus gustos y costumbres, dándole protagonismo, voz e intervención.

Es relevante una parte en la que el ejercicio presenta a Nanako (véase figura 36) con una serie de costumbres cotidianas que se consideran inusuales desde una perspectiva eurocéntrica. A nivel discursivo, se describen sus hábitos personales, pero el título del ejercicio califica sus costumbres como «raras». Entre esos hábitos, se incluyen acciones como no dormir la siesta, no ver películas de terror, tomar café en vaso de cristal y no poner tomate en la ensalada. Se destacan las diferencias culturales entre Japón y, en este caso, España. Sin embargo, la formulación siguiente, «¡Qué rara es Nanako!», refuerza la percepción de que lo diferente es llamativo o curioso. A pesar de que el personaje tenga su propia voz, se le muestra como alguien extraño por tener costumbres diferentes.

8 ¡Qué rara es Nanako!

► **A** Nanako tiene algunas costumbres curiosas en su vida cotidiana. Léelas y fijate en los pronombres en negrita. ¿A qué se refieren?



Como ensalada todos los días. Es mi plato favorito, pero no la preparo con tomate. Lo odio. **La** hago con lechuga, maíz y nada más.



No puedo vivir sin mi móvil. Lo llevo a todas partes. Si no lo tengo, ¡me muero!



Tomo el café con leche y sin azúcar. **Lo** bebo en vaso de cristal. Nunca lo tomo en taza.



No veo películas de terror. Si las veo, no duermo en toda la noche.



No duermo la siesta. Prefiero hacer otras cosas a esa hora.

► **B** ¿Y tú? ¿Tienes costumbres similares o diferentes a Nanako? Escribe tus preferencias utilizando los pronombres.

- ◉ ¿Cómo tomas el café?
- ◉ **Lo** tomo con mucha azúcar.
- ◉ ¿Y la ensalada?
- ◉ **La** preparo con pepino, cebolla, tomate...

Figura 36. (Fuente: Anaya, 2012)

Después de la aparición de Nanako, la representación de personas racializadas en las demás unidades es casi nula. De vez en cuando, aparece un personaje racializado como figura decorativa, sin darle voz ni intervención propia. No obstante, en la página 183, se propone una actividad titulada «En familia» (véase figura 37). En esta actividad se presentan varias imágenes que muestran distintos tipos de familias que se alejan del modelo tradicional (madre, padre e hijos blancos). En este caso, aparece la imagen de una familia compuesta por un padre racializado, una madre blanca y una niña adoptada de origen chino. Esta imagen ofrece una representación más inclusiva y cercana a la diversidad familiar existente en la sociedad actual.



Figura 37. (Fuente: Anaya, 2012)

Respecto a la cultura, el manual introduce algunas tradiciones que se practican, por ejemplo, a la hora de celebrar un cumpleaños. Este caso aparece en las páginas 184 y 185. Se puede observar la imagen de una niña de China (Xiang) junto con una explicación de una tradición que se practica a la hora de celebrar un cumpleaños (véase figura 38). En estas páginas, se mencionan también prácticas culturales en Bolivia, México y Ecuador. Sin embargo, estas referencias no son amplias en cuanto a diversidad, ya que no se hace referencia a otras culturas del mundo hispanohablante, como la de Guinea Ecuatorial.



Figura 38. (Fuente: Anaya, 2012)

En lo que respecta a la industria del entretenimiento, el manual presenta una selección de referentes del ámbito musical, cinematográfico y de la moda. Entre los personajes mostrados en las actividades, se incluyen figuras como Shakira, Juanes, David Bisbal, Javier Bardem y Penélope Cruz o Guillermo del Toro, entre otros (véase figuras 39 y 40). Aunque se representa tanto a artistas españoles como latinoamericanos, la

mayoría de ellos presentan fenotipos blancos o mestizos claros. Aparece únicamente la imagen de un artista afrodescendiente dando un concierto (véase figura 41), pero ni se le menciona por su nombre ni se le da protagonismo como a las personas de las otras figuras. Hay, claramente, una ausencia de reconocimiento de artistas de otros colectivos, como los indígenas de América del Sur y afrodescendientes.



Figura 39. (Fuente: Anaya, 2012)



Figura 40. (Fuente: Anaya, 2012)



Figura 41. (Fuente: Anaya, 2012)

4.3.2. La representación de personajes femeninos

a) Análisis cuantitativo

Tabla 17. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en *Método de Español 1*

Subcategorías	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Mujeres	111	126	88%
Hombres	94	126	75%

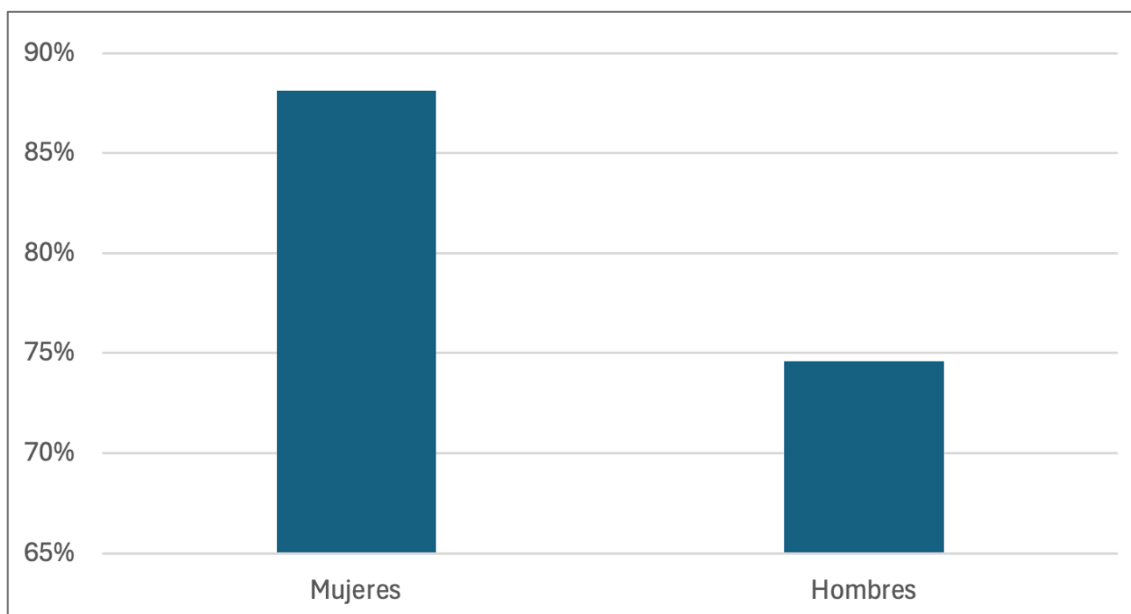


Figura 42. Representación gráfica del porcentaje con presencia de mujeres y hombres en el manual *Método de Español 1*

b) Análisis cualitativo

En este manual se han analizado 126 páginas en total, en las se han encontrado representaciones visuales de 111 mujeres y 94 hombres, lo cual demuestra que aparecen de manera constante. A partir de esta muestra, se ha observado que están representadas activamente, con intervención propia y autonomía discursiva.



Figura 43. (Fuente: Anaya, 2012)

En lo que respecta al rol social, se observa que, en la mayoría de las páginas, las mujeres aparecen representadas en interacción con otras personas y en contextos afectivos, como, por ejemplo, ser madres. Se las muestra participando en actividades cotidianas como presentarse, socializar, hablar de sus gustos, costumbres, etc. (véase figuras 43 y 44).



Figura 44. (Fuente: Anaya, 2012)

De ese modo, en comparación con los hombres, se observa que aparecen, asimismo, en situaciones interactivas. En varias páginas, el reparto de roles es equitativo, sobre todo en contextos educativos, festivos, cotidianos y de viaje, en los que tanto mujeres como hombres participan por igual. Sin embargo, en algunos casos se representa a las mujeres en situaciones relacionadas con el consumo, como ir de compras, mientras que los hombres aparecen, con mayor frecuencia, asociados al trabajo u otras actividades. Por ejemplo, este caso se da dos veces, uno en la página 126 y otro en la página 154. En la página 126 aparece la imagen de dos mujeres jóvenes bajo el título «De compras». Ambas se sitúan en contexto urbano, vestidas con ropa elegante y bolsas de compra. En la segunda imagen (véase figura 45), bajo el título «Nuevas adicciones», figura un texto sobre distintas adicciones como al trabajo, a internet, al móvil y a las compras. Debajo de la adicción al trabajo y a internet, aparece un hombre con un portátil y, al otro lado, donde sale la adicción a las compras y al móvil, aunque no se vea su rostro, se reconoce un cuerpo de mujer que lleva bolsas y cajas de zapatos.

Esta representación evidencia una asignación de roles diferenciada según el género, donde las mujeres aparecen relacionadas con el consumo, mientras que los hombres se vinculan al trabajo, lo cual es un poco problemático ya que este discurso construye un cierto estereotipo.

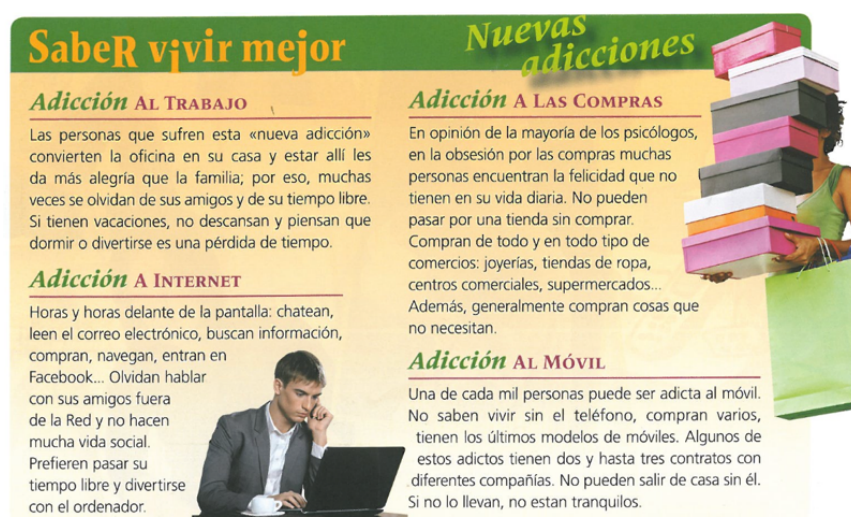


Figura 45. (Fuente: Anaya, 2012)

En relación con el rol laboral, las mujeres aparecen en diversas profesiones. En este caso se presenta tanto a los hombres como a las mujeres en contextos profesionales con una frecuencia similar a lo largo del manual. Las mujeres aparecen en distintos ámbitos laborales, por ejemplo, guardia de seguridad, profesora, diseñadora de moda,

cantante, actriz, etc. Estas representaciones son diversas, lo que permite visibilizar su participación en el mercado laboral.

En las primeras páginas del manual, se muestran personajes estudiantes de ELE, ya sean hombres o mujeres, y su reparto es equilibrado, igual que en el caso de las profesiones. La representación de mujeres ejerciendo su profesión es variada, y aparecen en distintas actividades como «En un ciber café» en la página 16, «Gente famosa» en la página 18, «La entrevista» en la página 119 o «A ver si descubres...» en la página 206. En la actividad «Gente famosa» aparecen fotos de hombres y mujeres ejerciendo su profesión. Entre ellas, se presenta a mujeres arquitectas e informáticas, lo cual se muestra también en una figura de una mujer informática en la página 16. A continuación, en el caso de la página 119, aparece una vigilante vestida con uniforme azul claro y corbata: la protagonista menciona que trabaja como guardia de seguridad en un supermercado. Salvo la arquitecta, las profesiones de informática y guardia de seguridad contribuyen a una diversidad importante, ya que son empleos que se relacionan más con los hombres. Esto supone una importante representación.

Asimismo, en una actividad dedicada a referentes culturales (página 28, véase figura 39, y página 132, véase figura 40), se representa a Shakira, Isabel Allende, Ágatha Ruiz de la Prada, Sara Baras, Penélope Cruz y La Mari, integrante del grupo español Chambao. Esta representación refleja éxito y visibilidad en lo que respecta al ámbito cultural. Sin embargo, se observa una ausencia de referentes femeninas afrodescendientes, mestizas o indígenas de Latinoamérica.

En la página 206 aparece Martina Quiroga, una profesora de universidad. Se presenta a Martina en su despacho, rodeada de títulos, lo que hace que se valoren sus logros académicos. En su caso, su imagen refleja profesionalidad y autoridad, lo cual es positivo, ya que su papel puede ser interpretado como el de una figura de autoridad.

En lo que respecta a la imagen de las mujeres, no aparecen distintas mujeres con diversidad corporal. Cada mujer que hay responde al canon estético tradicional con rasgos normativos como el pelo largo, generalmente por debajo de los hombros, aunque, a veces, puede ser un poco por encima. Sin embargo, destaca el caso de La Mari, la integrante de Chambao, quien aparece con el pelo muy corto, por encima de la nuca, y con una vestimenta alejada de los códigos asociados a lo elegante o «femenino».

4.3.3. La representación de personajes *queer*

a) Análisis cuantitativo

Tabla 18. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones *queer* y heteronormativas en *Método de Español 1*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Personajes o referentes <i>queer</i> explicitados	0	126	0%
Personajes o referentes <i>queer</i> no explicitados	0	126	0%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	1	126	1%
Representaciones heteronormativas (parejas, hombre-mujer, familia, tradicional)	12	126	10%

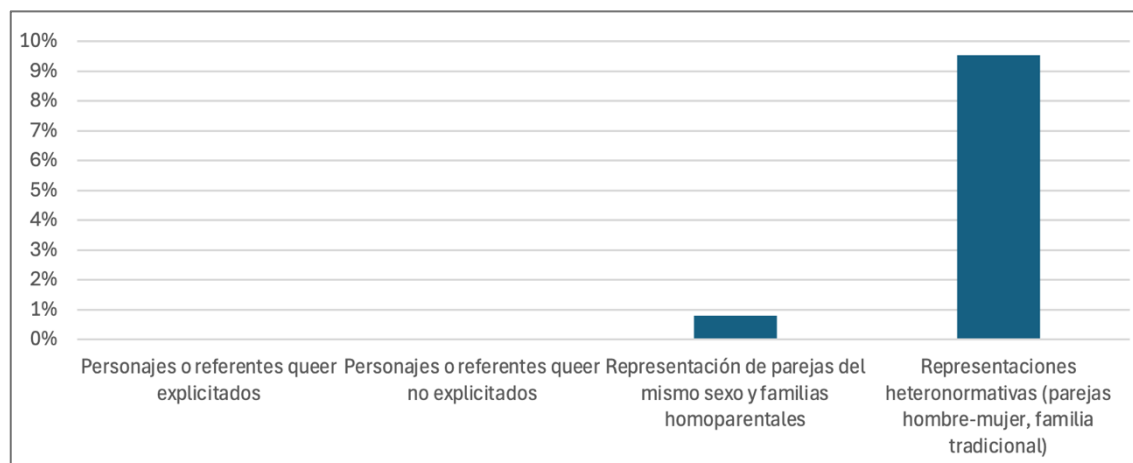


Figura 46. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referentes *queer* (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en *Método de Español 1*

b) Análisis cualitativo

En este manual, la presencia de personas *queer* es nula. Se puede observar que, a lo largo del manual, todas las relaciones afectivas que aparecen plasmadas o mencionadas giran en torno a relaciones heterosexuales. Por ejemplo, en el caso de la unidad centrada

en Nanako, se menciona que tiene novio y sale ilustrado varias veces, o, cuando aparece la imagen de una familia o un árbol genealógico, siempre se representa de manera tradicional (véase figuras 37 y 44).

No hay elementos visuales o textuales que sugieran relaciones *queer*, ni se alude a identidades no binarias o trans. Sin embargo, hay un caso en el que se menciona a dos hombres que viven juntos en el mismo piso (véase figura 47). En la actividad «En familia», de la página 183, aparecen dichos personajes, Paco y Alfredo. Se les presenta en un ejercicio en el que se muestran varios testimonios de algunas personas sobre sus estilos de vida en familia. Entre las parejas y familias representadas, aparece una fotografía de ambos varones sentados en el sofá. La imagen está acompañada de un texto que dice lo siguiente: «Vivimos en un piso cerca de la playa, pero trabajamos en la ciudad. Nos encanta practicar deporte e ir a la playa...» (Difusión, S.L., 2012).

Aunque no se explicita que sean pareja, el contexto de la actividad está centrado en mostrar distintos tipos de familia, lo que sugiere que Paco y Alfredo viven juntos porque son pareja. Esta ambigüedad contrasta con la representación de las parejas heterosexuales que aparecen en la misma página, como Ángel y Sveta, quienes mencionan que llevan juntos desde 1995 y que, aunque no están casados ni tienen hijos, viven juntos como pareja. En el caso de Paco y Alfredo, no se ofrece información detallada sobre su situación, lo que contribuye a una representación más vaga y menos visible en comparación con la normativa heterosexual.

No se observa ninguna representación de personas con identidades interseccionales. Se constata la ausencia de figuras femeninas que se identifiquen como homosexuales o trans, lo que refleja una exclusión de la diversidad sexo-genérica.



Figura 47. (Fuente: Anaya, 2012)

4.4. Gente Joven 1

4.4.1. La representación de personajes racializados

a) Análisis cuantitativo

Tabla 19. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes racializados y no racializados en *Gente Joven 1*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Racializadas de origen europeo	0	75	0%
Racializadas de origen no europeo	7	75	9%
No racializadas de origen europeo	14	75	19%
No racializadas de origen no europeo	6	75	8%
Racializadas con origen no específico	10	75	13%
No racializadas con origen no específico	31	75	41%

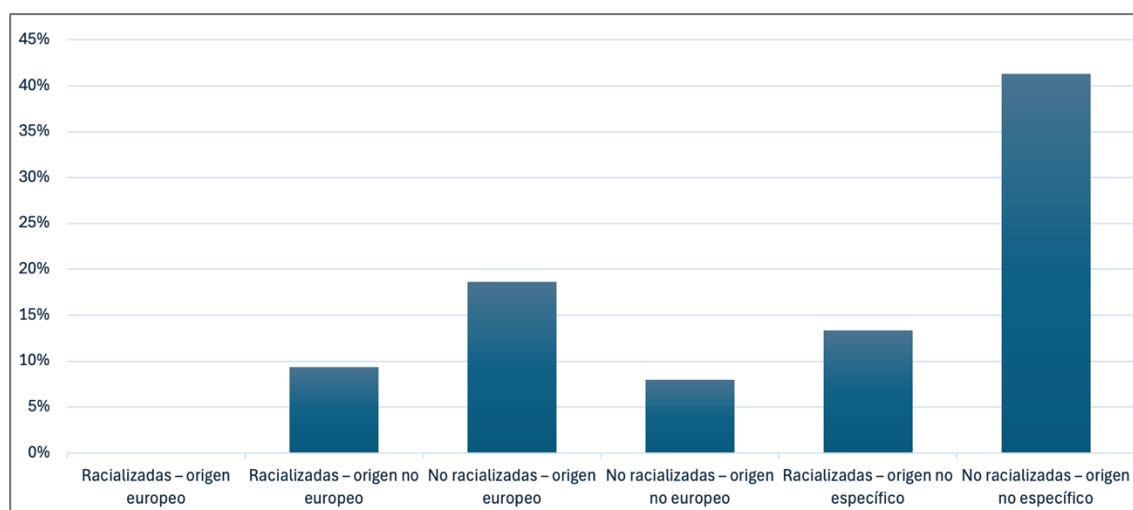


Figura 48. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en *Gente Joven 1*

b) Análisis cualitativo

Gente Joven 1 inicia con la primera unidad «¿Vamos?», cuya portada pretende presentar una imagen diversa del mundo hispano. En las dos primeras páginas aparecen elementos que pertenecen a la cultura hispana. En el caso de América Latina, se muestra a personajes icónicos como el Che Guevara o los mariachis. Los mariachis son los únicos que presentan rasgos racializados. Estos elementos aparecen como fondo decorativo (véase figura 49), pero también con el objetivo de que los alumnos reconozcan en qué consiste el mundo hispano, por lo que no se les da intervención propia o voz.



Figura 49. (Fuente: Difusión, 2013)

A continuación, en la página 30 aparece la portada de la unidad 1, «Mi colegio», que introduce una actividad didáctica en la que se pide al alumno que cree un folleto publicitario sobre el colegio ideal. En esta introducción aparecen imágenes de niños en el contexto escolar de diferentes países hispanohablantes. En la parte superior, hay una clase en España en la que predominan alumnos blancos, y otra imagen con una clase en la que aparecen alumnos mestizos y vestidos de uniforme escolar en una escuela en Cuba (véase figura 51). En la parte inferior, se muestra a un grupo de niñas con uniforme escolar en el patio de una escuela en Perú. En esta imagen (véase figura 50) aparecen niñas de piel morena y rasgos andinos. A nivel de representación, se muestra a los alumnos latinoamericanos con rasgos y características fenotípicas marcadamente no



Figura 50. (Fuente: Difusión, 2013)



Figura 51. (Fuente: Difusión, 2013)

europeas, y en el aula en España la representación es homogénea, de alumnos blancos, excluyendo la realidad de España como país en el que viven inmigrantes. Ver esta distribución entre alumnos latinoamericanos y españoles puede reforzar una división implícita entre lo «europeo» y el «Sur global». Este tipo de imágenes aparece varias veces a lo largo del manual. En este caso, se presenta otro ejemplo en la página 38, en la que

aparece la imagen de un aula en España en contextos privilegiados y de bienestar, y otras imágenes de aulas en Burkina Faso y Perú que refuerzan esa visión del Sur global como espacio de pobreza. Lo cierto es que existen zonas más precarias y necesitadas, pero no siempre es el caso en dichos países. El único ejemplo en el que se muestra un aula heterogénea aparece en la página 15, en la que se muestra una clase con alumnos con fenotipos europeos y con algunas chicas de origen afrodescendiente.

Este manual muestra casos de aulas en las que hay alumnos, pero también aparecen representaciones visuales de las familias. Por primera vez, se representa a una familia interracial con un padre negro, una madre blanca y dos niños de origen mixto. Esta familia está mostrada en un entorno doméstico positivo y afectivo. Asimismo, debajo de esta misma imagen hay otra en la que aparece otra familia con una figura paterna de piel un poco más morena. El texto especifica que es el marido de la madre. Estos dos casos son ejemplos de una representación natural que integra la diversidad como parte del entorno cotidiano.



Figura 52. (Fuente: Difusión, 2013)

A nivel cultural, en la sección «Famosos que hablan español», en la página 26 (véase figura 52), se muestra a varios personajes conocidos. Entre las personalidades representadas se encuentra la cantante afrocubana Celia Cruz como referente. Esta inclusión es importante porque es la única persona afrodescendiente que aparece como referente de la cultura hispana, ya que todos los demás responden a un canon de belleza blanco y normativo, como Salma Hayek, Lionel Messi o Ricky Martin. En este caso, aunque la intención es mostrar la variedad geográfica, la diversidad étnico-racial sigue siendo limitada. Esta selección de personas como modelo del éxito deja de lado la diversidad.

Un ejemplo que integra de forma natural la diversidad étnico-racial son los cómics que aparecen al final de cada unidad. Estas viñetas presentan a un grupo de amigos adolescentes que forman un grupo de música. Los protagonistas son Rafa, Hugo, Miguel, Sandra, Eliza y Jazmín, además de Kike y Elisa: estos dos últimos son los únicos protagonistas con rasgos fenotípicos racializados (véase figuras 54 y 53). En este cómic los personajes practican actividades cotidianas como salir de compras, jugar a videojuegos o incluso quedar para salir a la calle. Este caso es positivo, ya que integra a ambos personajes en un ambiente cotidiano y amistoso. Tanto Elisa como Kike forman parte activa del grupo, tienen voz, intervienen y no representan estereotipos ni roles marginales. Además, a juzgar por sus nombres, se les puede considerar hispanos, aunque no se especifique.



Figura 53. (Fuente: Difusión, 2013)



Figura 54. (Fuente: Difusión, 2013)

Aparecen igualmente casos en los que la diversidad étnico-racial no está representada por una persona, pero sí aparece en textos, mapas, etc. Por ejemplo, en el caso de la unidad 6, se habla de América Latina, pero desde una perspectiva turística. Se trata de una mirada eurocentrista cuando, en su lugar, podrían haber representado dicha región desde otras perspectivas. Latinoamérica no es solo un destino de vacaciones: es un continente en el que viven personas que hablan español y que también forman parte del mundo hispano.



Figura 55. (Fuente: Difusión, 2013)

4.4.2. La representación de personajes femeninos

a) Análisis cuantitativo

Tabla 20. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes femeninos y masculinos en *Gente Joven I*

Subcategorías	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Mujeres	59	75	79%
Hombres	59	75	79%

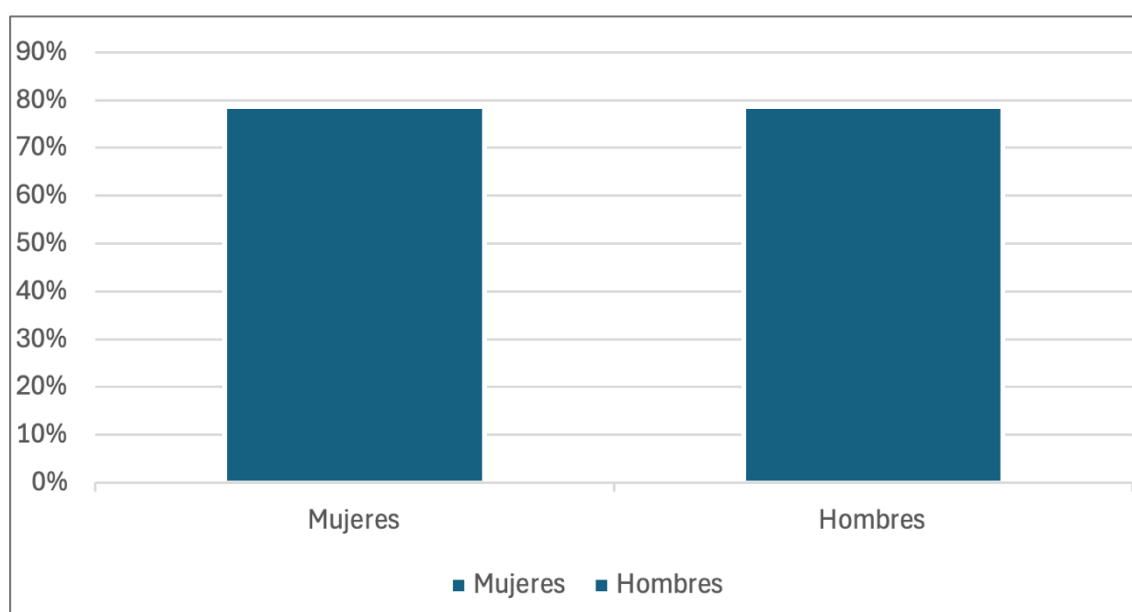


Figura 56. Representación gráfica del porcentaje de páginas con presencia de mujeres y hombres en el manual *Gente Joven I*

b) Análisis cualitativo

El manual *Gente Joven I* presenta una gran cantidad de imágenes, ilustraciones y textos en los que se muestra a las mujeres en diversos contextos, como los educativos, familiares y de ocio. Se ha observado que aparece al menos una mujer en casi todas las páginas, lo que demuestra equilibrio en comparación con los personajes masculinos. Lo particular aquí es que, en su mayoría, aparecen personajes preadolescentes y adolescentes porque es el público al que va dirigido este manual.

Desde una perspectiva social, la mayoría de las veces se muestra a las adolescentes en la escuela, haciendo actividades o interactuando con los amigos y la familia. Por ejemplo, en páginas como la 30 (véase figura 50) se muestra a un grupo de niñas en un colegio en Perú. Salen en grupo, sonriendo y abrazándose en el patio sin mostrar ningún tipo de jerarquía. En la misma página, además, hay un grupo de niños en un colegio en Cuba, lo que demuestra cierto equilibrio. Otro ejemplo de un caso que aparece muy a menudo es el del cómic de *La Peña del Garaje*; en ese grupo de amigos aparecen 4 chicos y 3 chicas. Se muestra un cómic en la página x en el que aparecen las chicas del grupo absortas mirando a un cantante. El diálogo que aparece en la viñeta está centrado en los atributos físicos y emocionales del cantante. La representación de las chicas está construida desde la emoción y la idealización. La viñeta muestra la realidad de algunas adolescentes que pasan por una fase «fangirl». Esto es algo que no se muestra cuando se trata de los chicos del grupo.



Figura 57. (Fuente: Difusión, 2013)

Otro caso que suele aparecer es el de la familia. En el ejemplo de la página 82 (véase figura 58), se presenta a la familia de un personaje, Miriam, y después, a ella contando que le gustan el *trekking*, el *rafting*, subir a volcanes y que querría montar en un elefante. Su rol social es activo y curioso, y está vinculado con los viajes y las aventuras.



Figura 58. (Fuente: Difusión, 2013)

Cuando hay mujeres adultas, se las presenta como madres. Este caso también está equilibrado con los hombres: dado que el contexto del manual es escolar, resulta coherente que busque reflejar el entorno inmediato del alumnado. Sin embargo, al restringir la representación de personas adultas exclusivamente al ámbito familiar, se limita la visibilidad de otros posibles roles sociales.

En lo que respecta al rol laboral, al tratarse de un manual que se centra más en preadolescentes y adolescentes, no aparecen muchos casos en los que se vea a personajes femeninos ejerciendo sus profesiones, pero, cuando es así, se puede observar que en las imágenes (y en los textos que contextualizan las imágenes) las ocupaciones que aparecen tienen que ver con el ámbito artístico, educativo y del entretenimiento, claramente feminizados. En este manual no aparecen mujeres periodistas, científicas, deportistas ni figuras del ámbito político o empresarial.

Por un lado, aparecen figuras del mundo del entretenimiento como Salma Hayek o Sofía Vergara, que destacan en el mundo de la actuación, y Shakira, que destaca en el mundo de la música. Para este caso se muestra a las mujeres en el ámbito artístico y cultural otorgándoles visibilidad como referentes internacionales. Esto ocurre igualmente con los hombres como, por ejemplo, con la aparición de Ricky Martin. No obstante, por otro lado, en cuanto al mundo del deporte aparecen únicamente la selección española masculina de fútbol y Lionel Messi, por lo que se puede interpretar que no se otorga reconocimiento a ninguna mujer en el mundo del deporte.



Figura 59. (Fuente: Difusión, 2013)

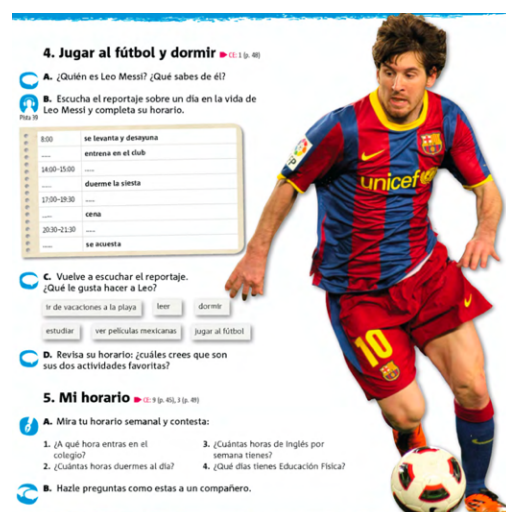


Figura 60. (Fuente: Difusión, 2013)

En lo que respecta a profesiones más cotidianas, el manual incluye varias imágenes de profesores e ilustraciones de profesoras. No hay diversidad de profesiones, lo que va en consonancia con su público objetivo, compuesto por preadolescentes y adolescentes. Esta elección responde a la intención de reflejar su entorno inmediato y cotidiano, donde el docente forma parte esencial de su vida escolar. Las profesoras aparecen ilustradas en escenas didácticas como, por ejemplo, explicando contenidos. La representación es positiva, ya que el contexto es reconocible para el alumno, además, de forma paralela, se representa a hombres ejerciendo la profesión de docente. La presencia equilibrada de ambas figuras contribuye a normalizar la participación de ambos géneros binarios en este ámbito profesional, aunque se limita a este campo específico, sin mostrar mayor diversidad laboral femenina.



Figura 61. (Fuente: Difusión, 2013)



Figura 62. (Fuente: Difusión, 2013)

En cuanto a una representación más general de las figuras femeninas, se ha observado que, a lo largo de todo el manual, hay un ideal estético que responde a un único canon: mujeres delgadas, la mayoría con la piel clara, el cabello largo y rasgos normativos. Sin embargo, en las últimas páginas, concretamente en la página 96 (véase figura 63), aparece una mujer tomando el sol en bikini cuya corporalidad se aleja del canon de delgadez predominante en el manual. Esta ilustración rompe, en parte, con el modelo tradicional mostrado en el resto del manual. No obstante, se trata de un caso aislado, presente únicamente al final del libro, lo que podría interpretarse como un intento «tímido» de visibilizar la diversidad corporal.



Figura 63. (Fuente: Difusión, 2013)

En general, las demás representaciones, si bien no son resultan ofensivas, contribuyen a consolidar un modelo visual homogéneo que excluye otras corporalidades y estilos de expresión. Esta tendencia se refleja en la totalidad de las ilustraciones de figuras femeninas extraídas y analizadas en esta sección. Además, la inclusión de mujeres racializadas también es limitada.

4.4.3. La representación de personajes *queer*

a) Análisis cuantitativo

Tabla 21. Número y porcentaje de páginas con aparición de personajes y representaciones *queer* y heteronormativas en *Gente Joven I*

Subcategoría	Páginas con aparición	Total de páginas analizadas	Porcentaje total
Personajes o referentes queer explicitados	0	75	0%
Personajes o referentes queer no explicitados	0	75	0%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	0	75	0%
Representaciones heteronormativas (parejas, hombre-mujer, familia, tradicional)	5	75	7%

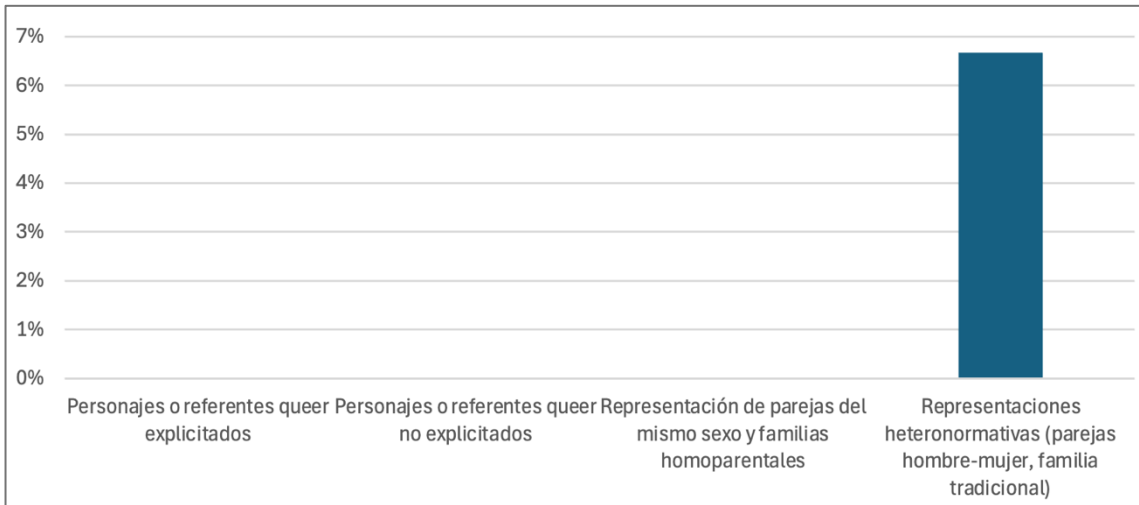


Figura 64. Representación gráfica del porcentaje de páginas con personajes o referencias *queer* (explicitados y no explicitados), parejas del mismo sexo y familias homoparentales, y representaciones heteronormativas en *Gente Joven I*

b) Análisis cualitativo

A lo largo de este manual, no se ha identificado ninguna referencia o representación explícita ni implícita de personas *queer*. No se incluyen personajes ilustrados, ni textos que acompañen a las ilustraciones, ni actividades en las que aparezcan personajes con sexualidades o identidades disidentes. Se muestra únicamente a personajes cisgénero, y las relaciones afectivas y familiares siguen un modelo heteronormativo (véase figuras 63 y 64). Tampoco hay representación de identidades que combinen aspectos como la raza y la orientación sexual.

Esta falta de diversidad transmite una visión muy limitada de las distintas realidades afectivas y de género. Esto es especialmente preocupante porque el manual está dirigido a preadolescentes y adolescentes, una etapa en la que muchas personas están formando su identidad. Por eso, resulta importante aprovechar estos materiales para visibilizar distintas formas de ser y fomentar el respeto desde el aula.

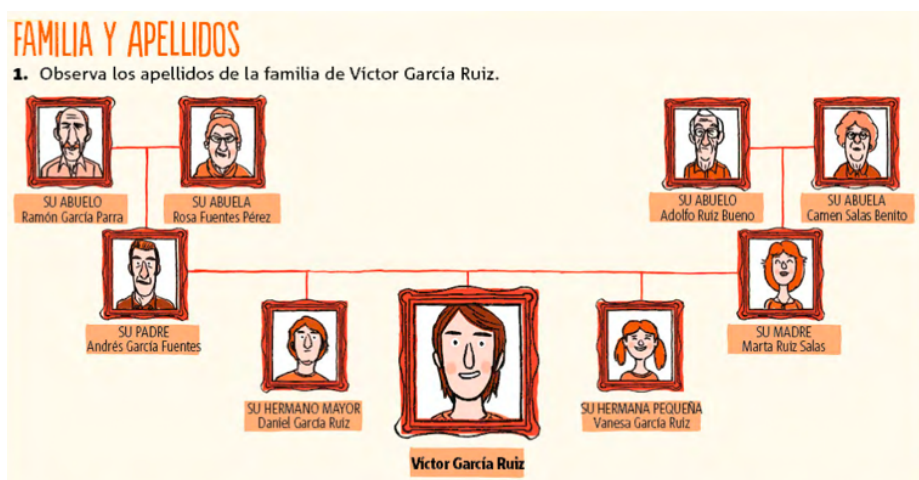


Figura 65. (Fuente: Difusión, 2013)

B. Ahora escucha este programa de radio en el que llama gente para encontrar novio o novia. ¿Cómo es Jaime?

C. Tina también busca novio. ¿Crees que Jaime y Tina pueden ser novios? ¿Por qué?

TINA

SU ASPECTO FÍSICO: morena, ojos oscuros, delgada.

SUS CUALIDADES: romántica y deportista.

SUS DEFECTOS: un poco vaga y bastante desordenada.

SUS AFICCIONES: el fútbol y la música.

BUSCA UN CHICO: deportista, moreno, con ojos verdes o azules.

Yo creo que sí, porque los dos son...

Figura 66. (Fuente: Difusión, 2013)

5. Discusión

El propósito de esta tesina es investigar y analizar la representación de mujeres, personas racializadas y personas *queer* en los manuales de ELE. De ese modo, se han seleccionado 4 manuales del nivel A1 para responder a la hipótesis y a las preguntas de investigación:

1. *¿Qué roles y atributos se les asignan a las mujeres en los contenidos?*
2. *¿Aparecen las personas racializadas y las personas queer? Si es así, ¿cómo están representadas? ¿De qué manera se produce su inclusión? ¿Está forzada, es superficial o es natural?*
3. *¿Cómo se construye la representación del mundo hispanohablante en relación con la diversidad racial y sexual?*

Se había hipotetizado que los manuales de ELE no solo transmitían contenido lingüístico, sino también representaciones culturales e ideológicas que influyen en la construcción de una imagen del mundo hispanohablante. Se plantea que, si bien podrían presentarse como herramientas para descubrir la diversidad y la multiculturalidad, en la práctica tienden a reproducir estereotipos de género, raza y sexualidad, a invisibilizar a las personas *queer* o racializadas, y a tomar como referencia la realidad de la Península ibérica (Suárez Rodríguez y Rosa Pérez, 2017). En cuanto a los colectivos, las mujeres, las personas racializadas y las personas *queer* pueden estar invisibilizadas o ser excluidas de los contenidos de los manuales. En el caso de las mujeres, se planteaba que su representación se basa en roles estereotipados o de subordinación. Por su parte, las personas racializadas tienden a aparecer de forma marginal, representadas de forma exótica o vinculadas a contextos migratorios. Finalmente, se considera que las personas *queer* están ausentes o son representadas de manera superficial o forzada.

Se siguen otras investigaciones como las de Morales-Vidal y Cassany (2020), en la que afirman que la presencia de personas racializadas es mínima y suele estar asociada a personajes idealizados o exóticos, a Cuevas (2020), en la que concluye que las mujeres están subrepresentadas en roles de poder y que los hombres aparecen más en posiciones de prestigio. También se sigue a García Herranz (2023), quien retoma a Ramírez (2020) y Lázaro Ruiz (2022) en su investigación, en la que se ha observado que los manuales reflejan una visión heteronormativa, que la presencia de familias homoparentales es

mínima y que los materiales siguen promoviendo modelos familiares tradicionales. Además, en el análisis de García Herranz (2023), se observa una presencia limitada y estereotipada de personas *queer*.

Para ello, esta sección se dividirá en 3 subsecciones. En primer lugar, se examinarán los resultados sobre la representación de personas racializadas que se ha observado en los manuales. A continuación, se hará lo mismo con la representación de mujeres y de personas *queer*. Cada interpretación se redacta desde un punto de vista pedagógico decolonial, feminista y *queer*.

5.1. Discusión de los resultados sobre las representaciones de personas racializadas

Para esta categoría, en *Aula Internacional Plus 1*, de las 86 páginas que presentan al menos una aparición, 35 incluyen al menos una figura racializada, lo que representa el 40%; en *Bitácora 1*, 13%, en *Método de Español 1*, 23%, y, por último, en *Gente Joven 1*, un 21%. Estas cifras sugieren la inclusión de dichos personajes en los manuales, ya que aparecen personas de casi todas partes, ya sean afrodescendientes, magrebíes, asiáticas, indígenas latinoamericanas o mestizas. Esta presencia se interpreta en el sentido en que el manual alude a una representación más inclusiva del mundo hispanohablante con la intención de que el contenido no esté tan centrado en la Península.

Desde una perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD), se observa que, aunque los manuales de ELE incluyen cierta diversidad étnico-racial, estas representaciones son limitadas, estereotipadas o bien se presentan desde una mirada exotizante o, incluso, como se ha observado en *Método de Español 1*, como algo «raro». Esto último se puede apreciar cuando una mujer japonesa es la protagonista de una unidad, donde aparece un ejercicio de comprensión lectora en el que se explican sus costumbres, lo que el manual tacha de algo peculiar. Esto también ha aparecido en los demás manuales, en los que se relaciona a América Latina con las vacaciones y a su cultura como un periodo de celebración. Además, en *Bitácora 1*, aparece la ilustración de un hombre japonés con rasgos caricaturescos y pintado de amarillo.

En todos los manuales, en el contexto del aula y del aprendizaje de ELE aparecen personajes racializados en el rol de estudiantes. Esta observación coincide con el planteamiento de Morales-Vidal y Cassany (2020). El hecho de que los personajes

racializados aparezcan relacionados con la figura del estudiante extranjero refuerza la asociación entre lo extranjero y la racialización. Desde el concepto de currículum oculto, dicha asociación sugiere que estas personas no forman parte del «nosotros» hispanohablante y que están construidas discursivamente como los «otros».

Por otro lado, el contexto de la inmigración en España apenas se aborda en estos materiales didácticos. Solo *Bitácora 1* introduce brevemente este tema, aludiendo a España como país de inmigrantes, tal y como lo señalaron Valero-Matas et al. (2014). Esta presentación del país va acompañada de una imagen ilustrativa en la que se muestra a personas de diferentes orígenes. No obstante, esta representación es puntual y no se desarrolla en el resto del manual. En los demás manuales, la realidad migratoria y étnica de España no se ve reflejada. Si bien aparecen personajes extranjeros, en ningún caso se representa a una persona racializada que haya nacido en España. Cuando sí se menciona explícitamente que un personaje racializado es europeo, este nunca es español, lo que refuerza una imagen de España como una sociedad blanca y homogénea, muy alejada de su diversidad real.

En cuanto a América Latina, es necesario recordar que se trata de un subcontinente profundamente diverso desde el punto de vista étnico y racial. Como explican Wade (2000) y Cano Peral (2017), las poblaciones indígenas y afrodescendientes son parte fundamental de esta diversidad, producto de procesos históricos de colonización, esclavitud y mestizaje. Sin embargo, en los manuales estas identidades no son explícitas. A pesar de que aparezcan personas afrodescendientes, no se sabe si son de América Latina, o incluso de Guinea Ecuatorial o España, por lo cual no se llega a una conclusión clara. Respecto a la representación de personas indígenas latinoamericanas, aparecen únicamente como figuras decorativas, pero no están presentes ni como referentes culturales ni para profundizar en su cultura e historia, lo cual, desde una perspectiva decolonial, permite observar que la construcción del mundo hispano continúa articulándose en torno a una lógica eurocentrista. A la hora de presentar referentes culturales, las figuras representadas son, en su mayoría, casos de personas blancas de España y América Latina. La omisión de referentes mestizos, indígenas y afrodescendientes indica que la representación cultural sigue anclada a un canon blanco (y, en ocasiones, mestizo claro) de lo latinoamericano. Como se ha mencionado previamente, la ausencia total de personajes de Guinea Ecuatorial es importante: aparece únicamente mencionado como un país hispanohablante, pero la ausencia de personajes

ecuatoguineanos indica que, aun así, sigue siendo un país al que los autores excluyen del mundo hispanohablante.

5.2. Discusión de los resultados sobre las representaciones de mujeres

La presencia de mujeres en los manuales analizados muestra porcentajes elevados en todos los casos. En *Aula Internacional Plus 1*, de las 86 páginas que presentan al menos una aparición, 71 incluyen al menos una figura femenina, lo que representa el 83% de esas páginas. En *Bitácora 1*, 79%; en *Método de Español 1* 88%; y por último, *Gente Joven 1* 79%. A través del análisis de estos manuales, se ha podido constatar que la presencia de las mujeres es constante y cuantitativamente equilibrada en comparación con los personajes masculinos, lo cual es positivo.

En cuanto a la representación, desde una perspectiva más crítica, las mujeres están presentes en contextos como el aula, las profesiones, y actividades cotidianas y sociales, lo cual se puede interpretar como una representación activa y actualizada del rol femenino. En los 4 manuales, las mujeres tienen intervenciones discursivas, protagonismo e incluso diversidad profesional. Además, se muestra cómo salen a realizar actividades, ya sean sociales o incluso deportivas. Esto se relaciona con el concepto de la «tercera mujer» que propone Daros (2014), un modelo de la mujer que se corresponde con la actualidad: una mujer libre y con los mismos derechos que los hombres.

En el caso de la distribución del rol laboral, se ha observado a mujeres ejerciendo distintas profesiones. Sin embargo, no ha habido representaciones de mujeres en algunos roles de autoridad, como jefa o política. La única figura de autoridad representada ha sido la profesión de docente, lo que demuestra que, a pesar de que se les otorguen roles activos, en los manuales se sigue reforzando de manera implícita la idea de que no se relacione a las mujeres con profesiones de autoridad (a pesar de que tampoco hayan aparecido hombres que ejerzan ese rol). En el mundo del deporte, no aparecen figuras femeninas, salvo en *Aula Internacional Plus 1*. En los demás manuales, siempre que aparece una figura reconocida en el deporte es un personaje masculino, lo cual se vincula con lo que señala Lameiras Fernández (2004) sobre los estereotipos prescriptivos, es decir, en este caso ciertos oficios se siguen codificando por género y a una mujer no se la relaciona con el deporte. Sin embargo, los casos de una mujer taxista y otra que trabaja como guardia de seguridad en *Aula Internacional Plus 1* y *Método de Español 1* rompen con esos estereotipos al intentar visibilizar a mujeres en profesiones asociadas al ámbito

masculino. La representación es limitada, pero, aun así, supone un pequeño avance.

Como señala Crenshaw (1989), existen distintas identidades interrelacionadas como el género, la sexualidad, la raza, la religión, etc., que pueden ser sujeto de la discriminación y la exclusión. En los manuales analizados, la representación de mujeres de dichas identidades muestra una imagen limitada, lo cual las identifica como una minoría. En *Aula Internacional Plus 1*, se incluye a una mujer musulmana con hiyab, a mujeres negras en relaciones homosexuales y a una mujer trans latinoamericana. Todo ello constituye un avance importante en términos de visibilidad. Sin embargo, su aparición sigue siendo excepcional e implícita y no alcanza a representar la diversidad real del mundo hispanohablante.

En todos los manuales se ha observado una tendencia hacia la estandarización del canon estético femenino. La mayoría de las mujeres representadas son delgadas, blancas y con el cabello largo. Aunque aparecen algunas excepciones, la imagen que se representa corresponde a un modelo de feminidad normativo, lo cual invisibiliza otras corporalidades y expresiones de género, tal como ha denunciado el feminismo (Platero Castro, 2023). En este sentido, las pedagogías feministas proponen visibilizar distintos modelos de mujeres, más allá del modelo «estandarizado».

5.3. Discusión de los resultados sobre las representaciones de personas *queer*

Respecto a la representación de personajes *queer*, en *Aula Internacional Plus 1*, de las 86 páginas que presentan al menos una aparición, 5 incluyen al menos una figura *queer* sea de forma explícita o implícita, lo que representa el 5%; en *Bitácora 1*, un 2%; en *Método de Español 1*, un 1%, y, por último, en *Gente Joven* no se muestra ninguna representación de personas *queer*.

En primer lugar, los manuales reproducen modelos heteronormativos y representan a la heterosexualidad como la única forma válida de afectividad. A pesar de numerosos intentos de inclusión en *Aula*, *Método* o *Bitácora*, el esquema de la pareja y la familia sigue siendo heterosexual y cisgénero. Esta limitación no responde a los valores de la teoría *queer*, que cuestiona los discursos que normalizan y establecen un estándar en cuanto al género y la sexualidad.

En *Aula*, se presentan varios casos explícitos de representación *queer*, como, por

ejemplo, la mención de una mujer casada con otra mujer o una estudiante con novia. Además, se incluye a figuras públicas *queer*, como la futbolista Vero Boquete, que ha declarado públicamente ser lesbiana, y la actriz Daniela Vega, una mujer trans. Sin embargo, en ambos casos, sus identidades no son explícitas en las actividades, lo que limita su potencial como referentes visibles para el alumno. En los demás manuales, se omite toda representación explícita de personajes *queer*, salvo en el caso de *Método*, que incluye un solo ejemplo en el que dos hombres viven juntos. Este caso es ambiguo, ya que en la actividad se explicita cuándo mantienen una relación dos personas del sexo opuesto, pero no es el caso cuando aparecen dos hombres. Lázaro Ruiz (2022) había señalado que este caso se trataba de una «omisión justificada», ya que la sexualidad pertenece al ámbito privado, pero, aun así, en los 4 manuales analizados se mencionan las relaciones amorosas y aparecen ilustraciones de familias con padres y madres.

Esto último refuerza un currículum oculto que transmite un discurso en el que dichas identidades no son legítimas en el espacio educativo. El hecho de no construir un entorno inclusivo puede generar ansiedad y rechazo a aquellos que no encajan en «la norma», lo cual no ayudaría al alumno a aprender en un espacio «a salvo». Además, salvo en *Aula*, no se aborda la interseccionalidad. El resto de los materiales no visibiliza a mujeres trans ni a personas *queer* de origen no blanco. No se visibiliza cómo diferentes identidades se entrecruzan, lo que puede llegar a afectar a un público en particular.

Finalmente, la ausencia de referentes *queer* en el ámbito cultural refuerza la idea de que el éxito y la visibilidad pública están reservados a personas cisheterosexuales. Los manuales muestran una representación normativa de la sociedad, en la que la diversidad sexual y de género son «lo otro» y no forman parte de «la norma».

6. Conclusiones

El objetivo de esta tesina ha sido analizar cómo se representa a ciertos colectivos en los manuales de ELE, concretamente, a las personas racializadas, las mujeres y las personas *queer*. La elección de estos grupos se debe a su marginación histórica en diversas esferas sociales y culturales, y a la importancia de que estén presentes también en el ámbito educativo. Actualmente, medios como el cine, la televisión o la literatura han comenzado a incluir más a estas identidades, cuestionando los modelos tradicionales. En este contexto, el aprendizaje de una lengua no puede desvincularse de los valores que transmite, incluso cuando existen corrientes que se oponen a dicha inclusión.

Este estudio se ha centrado en manuales publicados entre 2011 y 2013, así como en uno más reciente, de 2020, con el objetivo de identificar posibles cambios a lo largo del tiempo. Cabe destacar que, en la década de 2010, ya existía una reconocida diversidad étnico-racial en los países hispanohablantes, así como marcos legales que garantizaban ciertos derechos como, por ejemplo, la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, el matrimonio entre personas homosexuales y el reconocimiento legal de la identidad de género en el caso de España. Resultaba pertinente observar si esta diversidad se veía reflejada intencionadamente en los materiales didácticos o seguía siendo omitida.

A partir de este contexto, se formularon hipótesis y preguntas de investigación que guiaron el trabajo. Para abordarlas, se construyó un marco teórico que contextualiza los manuales y la enseñanza de ELE e incluye herramientas del análisis crítico del discurso, la pedagogía crítica y el concepto de currículum oculto, lo cual ha resultado fundamental para analizar los libros de texto desde una mirada crítica. Además, se introdujo el contexto de la diversidad étnico-racial en el mundo hispanohablante, desde el proceso de colonización en América Latina hasta las olas migratorias en España en diálogo con la pedagogía decolonial. A esto se sumaron nociones teóricas sobre el papel de las mujeres y las personas *queer*, abordando temas desde el rol de la mujer hasta una teoría feminista, la teoría *queer*, la heteronormatividad y ambas pedagogías, *queer* y feminista. Finalmente, se incorporó el concepto de la interseccionalidad como herramienta clave para analizar la combinación de diferentes ejes de opresión.

Los resultados del análisis confirmaron algunas de las hipótesis iniciales. En primer lugar, se planteaba que los manuales de ELE no eran ideológicamente neutros y tendían a reproducir estereotipos, representaciones normativas, e incluso a excluir a

algunos colectivos. Esto se confirma a través de los manuales analizados, que suelen construir una visión homogénea del mundo hispanohablante. En algunos casos, no se incluyen personas de Guinea Ecuatorial ni se menciona la presencia de personas gitanas o indígenas latinoamericanas. En otros casos, algunos personajes racializados se presentan a través de estereotipos, ya sea a través de ilustraciones o de ciertas costumbres asociadas a su origen. En lo que respecta a la representación femenina, se reproduce un canon estético único, mientras que la representación *queer* es prácticamente inexistente, lo cual influye directamente en la forma en la que se construye la imagen del mundo hispanohablante para el alumnado.

Se pensaba que las personas racializadas aparecían de forma marginal, exótica o vinculada a contextos migratorios. Si bien no siempre se las representa marginalmente, sí se observa una clara tendencia a la exotización de América Latina y a la asociación entre racialización y extranjería. Esta representación refuerza imaginarios coloniales y eurocéntricos que aún persisten en los manuales.

Respecto a los colectivos *queer*, se partía de que podían estar invisibilizados o excluidos de los contenidos. En efecto, las personas *queer* están ausentes o aparecen de manera superficial; este último es el caso en uno de los cuatro manuales. Aunque en uno de ellos se observan intentos puntuales de inclusión, como la presencia de mujeres *queer* racializadas, estas representaciones son mínimas y la heteronormatividad continúa siendo la norma predominante. En el caso de las mujeres, se planteaba que podrían estar representadas desde roles estereotipados o de subordinación. Sin embargo, los resultados muestran que, aunque el modelo femenino que se representa es normativo, también se les otorga voz, intervención propia y autonomía, ya que aparecían trabajando, saliendo, dando su opinión y tomando decisiones propias. Además, en algunos manuales se mostraban ejerciendo profesiones que se asocian de manera tradicional a los hombres.

Para finalizar, las personas racializadas aparecen, pero en calidad de minoría y frecuentemente vinculadas al extranjerismo, al exotismo y a la otredad. Las mujeres responden, en general, al modelo de la «tercera mujer» propuesto por Daros (2014), influido por las ideas de Lipovetsky, pero se mantienen dentro de un único canon estético. Las personas *queer*, por su parte, apenas están representadas. Todo ello demuestra que los manuales de ELE continúan transmitiendo un currículum oculto que perpetúa visiones normativas, eurocéntricas y excluyentes, lo cual plantea la necesidad de una revisión crítica de los materiales pedagógicos desde una perspectiva inclusiva y decolonial.

A pesar de que, en el contexto de los manuales publicados en la década del 2010, la inclusión no era una tendencia, es importante señalar que la diversidad en el mundo hispanohablante, y en la sociedad en general, ya era visible y estaba reconocida. Por lo tanto, esta ausencia de representación no se puede justificar por el contexto social de la época, sino que evidencia una ideología dominante que reproduce un modelo heteronormativo y excluyente. En cambio, hoy en día, la sociedad ha avanzado en términos de visibilidad y concienciación sobre estas realidades. Aun así, los resultados del manual publicados en 2020 muestran solo un pequeño avance en términos de inclusión. Este hecho puede interpretarse como una posible señal de que los manuales de ELE publicados en años posteriores están empezando a incorporar representaciones más diversas e inclusivas.

7. Ideas para mejorar la inclusión en los manuales de ELE

A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, se pueden proponer algunas sugerencias que podrían contribuir a que los manuales de ELE sean más inclusivos, representativos y coherentes con la diversidad real del mundo hispanohablante.

En primer lugar, resulta fundamental formar al profesorado en pedagogías críticas, ya que abordar temas relacionados con la diversidad puede ser delicado si no se cuenta con las herramientas necesarias. El papel del profesorado no se debe limitar a la transmisión de contenidos lingüísticos, sino que también debe incluir la educación en valores, la sensibilización y el reconocimiento de las múltiples identidades, sobre todo si un alumno forma parte de colectivos históricamente marginados. Una educación verdaderamente inclusiva debe comprometerse con los derechos humanos y con una representación justa de todas las realidades sociales.

En cuanto al diseño de los materiales, es importante que las representaciones sean realistas y naturales, y no anecdóticas ni estereotipadas. Por ejemplo, ha habido casos en los que las familias tradicionales aparecen como norma, mientras que las familias diversas se presentan como excepciones. Otra cuestión sería mostrar a otros países como parte del mundo al que pertenecemos y que no se representen como objetos de la otredad.

También debería abordarse con más frecuencia el contexto histórico de la lengua española y, en este sentido, remediar la ausencia de Guinea Ecuatorial como país hispanohablante. Se ha notado, asimismo, una fuerte ausencia de comunidades indígenas latinoamericanas y gitanas. Ello contribuye a reforzar una visión limitada y eurocéntrica del mundo hispano. La inclusión de estas comunidades permitiría al alumnado tener una visión más completa. Asimismo, no solamente resulta necesario evitar los estereotipos sobre las personas extranjeras, sino también incluir a personas racializadas nacidas en España, dado que este colectivo forma parte de su sociedad actual.

De la misma forma, resultaría interesante mostrar la diversidad corporal y de la expresión de género, rompiendo con la imagen tradicional y estandarizada de las mujeres, la cual se compone, en su mayoría, de mujeres jóvenes, delgadas y siempre «femeninas». Además, los materiales deberían introducir distintas identidades de género y orientaciones sexuales, mostrando referentes *queer* diversos como personas transexuales, no binarias o con expresiones de género no normativas.

La inclusión de estas realidades ayuda a los demás a entender mejor el mundo en el que viven. Aprender una lengua también implica aprender sobre identidades, culturas, y formas de ver al otro. Por eso, es importante cuestionar los materiales que usamos para enseñar y promover representaciones más realistas en la enseñanza de lenguas.

8. Bibliografía

- Abad, M., & Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Onomázein*, (13), 135-145.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516555009>
- Angulo Blanco, M. E. (2010). *La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Jaén]. Repositorio Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a592071d-2509-4e2c-af84-a27d63ca8d89/2011-bv-12-22angulo-pdf.pdf>
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/0159630930140101>
- Barffusón, R., Revilla Fajardo, J. A., & Carrillo Trujillo, C. D. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 357-376.
https://www.researchgate.net/publication/50285930_APORTES_FEMINISTAS_A_LA_EDUCACION
- Barozzi, S., & Guijarro Ojeda, J. R. (2014). Discussing sexual identities with pre-service primary school English-language teachers from a Spanish context. *Perspectives in Education*, 32(3), 131-145.
https://www.researchgate.net/publication/289816157_Discussing_Sexual_identities_with_pre-service_primary_school_englishlanguage_teachers_from_a_spanish_context
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación-acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71-81.
<https://doi.org/10.5209/dill.81349>
- Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Butler, J., & Trouble, G. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. *Gender trouble*, 3(1), 3-17.

- Campos, C. E. R. (2010). *El análisis del discurso*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/575970b3-758d-4960-bc2e-aca974028612/content>
- Cano Peral, G. (2017). Afrodescendientes latinoamericanos. *Punto y Coma*, (67).
<https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/costumbres/afrodescendientes-latinoamericanos/>
- Cárdenas Bernal, F., Hierro Montosa, A., Robles Ávila, S., & Peláez Santamaría, S. (2012). Método 1 de español (A1). Libro del alumno. Anaya ELE.
- Catalano, T., & Waugh, L. R. (2020). *Critical Discourse Analysis, Critical Discourse Studies and Beyond*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49379-0>
- Cisterna Cabrera, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208329>
- Concio, E., Garmendia, A., Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (2018). Bitácora: Nueva edición 1 (Nivel A1). Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Consejo de Europa y Unión Europea (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Tabla de auto evaluación* [PDF]. Europass y Consejo de Europa. <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20ES.pdf>
- Corpas Viñals, J., García, E., Garmendia, A., & Sans Baulenas, N. (Eds.) (2020). Aula Internacional Plus 1. Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Council of Europe (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1.^a ed.). Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cruz Picón, P. E. (2024). Educación y sociedad: hacia un nuevo giro epistemológico decolonial. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9846474>
- Cuevas Kluge, N. (2021). *La representación del género en los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2* [Tesis de licenciatura, Universidad de Estocolmo].

- DiVA – Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1543148>
- Daenzer, A. (2022). *Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement : analyse scientifique* (col. Document de travail 22.1001). IRDP. <https://www.irdp.ch/institut/representation-inclusive-genre-interculturalite-4071.html>
- Daros, W. R. (2014). La mujer posmoderna y el machismo. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 56(162), 107-129. <https://www.redalyc.org/pdf/3435/343532033005.pdf>
- de las Heras Aguilera, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (9), 45-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041785>
- De Lauretis, T. (1991). *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*. Indiana University Press.
- Dumbravescu, D.-G. (2017). *Los manuales escolares y la formación inicial del profesorado de ELE*. Educalia. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0291.pdf
- Engra Minaya, S. (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera. *E-eleando: ELE en Red*, (16), 1-104. Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/42011>
- Fernández López, M.^a C. (2017). Análisis de manuales y materiales didácticos. En A. M. Cestero Mancera & I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 694-728). Universidad de Alcalá.
- Fernández Palop, M. P., & Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/229641>
- Fernández Rotache, P., Jauregizar Albóniga-Mayor, J., & Idoiaga Mondragón, N. (2022). Análisis del sexismo y feminismo en el futuro profesorado. *HUMAN Review. International Humanities Review*, 11, 2-14. https://www.researchgate.net/profile/Nahia-Idoiaga/publication/366614467_Analisis_del_sexismo_y_feminismo_en_el_futu

[ro_profesorado/links/654ca5343fa26f66f4e7761f/Analisis-del-sexismo-y-feminismo-en-el-futuro-profesorado.pdf](https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/links/654ca5343fa26f66f4e7761f/Analisis-del-sexismo-y-feminismo-en-el-futuro-profesorado.pdf)

- Fernández, M. L. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, (8), 91-102. https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/maria_lameiras/sexismo_anuario.pdf
- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., & Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>
- García Garrido, P. (2023). *El tratamiento de la diversidad sexual y de género en los manuales de ELE: Análisis del contenido y percepción del alumnado* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66814>
- García Herranz, M. (2023). *La representación queer en el aula de ELE a través del análisis de manuales* [Trabajo de fin de máster, Universidad a Distancia de Madrid]. Repositorio institucional UDIMA. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1569>
- Gómez, B. (2011). El análisis de manuales y la identificación de problemas de investigación en Didáctica de las Matemáticas. *PNA*, 5(2), 49-65. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/6723>
- González García, M. A. (2018). Breve recorrido por la historia del feminismo. *HistoriAgenda*, 3(35), 106-113. <https://revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/65416>
- González Sepúlveda, M. P. (2020). El manual de ELE como transmisor de la imagen del mundo hispánico. La competencia sociocultural en contexto. En P. Taboada de Zúñiga Romero & M. R. Barros Lorenzo (Coords.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 383-396). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188129>
- Gros, A. E. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 245-260. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100246672016>

- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Porta Linguarum*, (6), 53-66. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30660>
- Gutiérrez, C. H. S., & Mella, M. C. S. (2017). Profundidad del procesamiento y reciclaje en los manuales de ELE de niveles iniciales: El caso de los adverbios de lugar. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1315262>
- Haraway, D. J. (1985). *Manifiesto cyborg : ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX* (Manuel Talens, Trans.). Internet Archive. (Trabajo original publicado en 1985 en *Socialist Review*, (80), 65-108). https://archive.org/details/anarchy_Cyborg_Manifesto_Harroway/mode/1up?view=theater&q=social
- Kuzmanović Jovanović, A., & Đuričić, M. (2016). ¿Manuales sexistas, aula sexista? El papel de docentes en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (7), 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6154705>
- Lázaro Ruiz, H. (2022). Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial. En F. Sánchez-Ávila Estébanez (Coord.), *MariCorners 2021: II Congreso Internacional de Estudios Interdisciplinarios LGTBIQ+ en español* (pp. 276-299). Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/72094/>
- López Medina, E. F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64112/>
- López Medina, E. F. (2022). Manifestación visual del cisheterosexismo en Educación Secundaria: El caso de los libros de texto de inglés. *Revista Prisma Social*, (37), 36-57. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4601>
- López-Sáez, M. Á. (2017). Heteronormatividad. En R. Lucas Platero, M. Rosón Villena & E. Ortega Arjonilla (Coords.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 228-238). Edicions Bellaterra.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5354751>

- Martínez-Bello, V. (2013). Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 4(7), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457063012.pdf>
- Melero Carnero, L. (2020). *Educación en materia de igualdad de género y visibilidad LGTBI en el aula de ELE: ¿Es posible?* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/109186>
- Mena Roa, M. (14 de octubre de 2022). Más de 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. *Foro Económico Mundial*. <https://es.weforum.org/stories/2022/10/mas-de-24-millones-de-alumnos-estudian-espanol-como-lengua-extranjera/>
- Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Moreno Fernández, F., & Otero Roth, J. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo* (3.ª ed.). Ariel / Fundación Telefónica. <https://www.researchgate.net/.../Atlas-de-la-lengua-espanola-en-el-mundo.pdf>
- Moreno Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona próxima: revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia)*, (25), 129-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416753>
- Moreyra, C. E. (2012). Mestizaje, vida cotidiana y cultura material: una mirada sociocultural a dos matrimonios interétnicos en la ciudad de Córdoba, siglo XVIII. *Diálogos*, 13(2), 92-111. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101509>
- Ospina García, S. (2018). Cine, derechos humanos y pedagogía crítica en clase de español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (27).
- Pineda, E. (2020). Feminismo, interseccionalidad y transformación social. En G. L. Gusis & L. Farb (Coords.), *Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana* (pp. 259-274). Ediar. https://www.academia.edu/61589621/Feminismo_interseccionalidad_y_transformación_social_Esther_Pineda_G

- Platero Castro, S. (2023). *La influencia de los ideales de belleza en la sociedad actual sobre la autoimagen y la autoestima según el género y la edad: una revisión sistemática* [Trabajo de fin de máster, Universidad Europea de Valencia]. Repositorio TITULA. <https://hdl.handle.net/20.500.12880/6868>
- Ponci, J.-D. (2021). La ideología woke: Favorecer a los desfavorecidos. *Le Regard Libre, Artículos selecciona*(2), 18-24. <https://doi.org/10.3917/regli.071.0018>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (28), 108-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825617>
- Ramírez, M. G. (2020). ¿Hablamos queer? La representación de la diversidad sexual en los manuales de ELE más vendidos en el cantón de Berna, Suiza. En P. Taboada de Zúñiga Romero & M. del R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 903-916). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188091>
- Real Academia Española (RAE) (2025). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., [versión 23.8 en línea]).
- Ricciardi, N. (2021). *La enseñanza de español lengua extranjera en Argentina y el uso de materiales didácticos: análisis de las representaciones identitarias de la lengua y sus usuarios en manuales de ELE* [Trabajo final de especialización]. Universidad Nacional de Rosario. <https://www.academia.edu/94738651/>
- Ríos Bellagamba, L. (1 de julio de 2022). Qué es la interseccionalidad y por qué te importa saberlo. *¿Y si hablamos de igualdad?* (Blog del BID, Banco Interamericano de Desarrollo). <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/que-es-interseccionalidad/>
- Risager, K., & Fernández, S. S. (2024). Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(2), 152-166. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678>
- Rodó-Zárate, M. (2022). Interseccionalidad: conceptualización, aplicación y retos. *IDEES, Revista de Pensamiento Político*, (46). <https://revistaidees.cat/es/interseccionalidad-conceptualizacion-aplicacion-y-retos/>

- Rodríguez, B. P. S., & Pérez, M. R. (2017). La etnicidad en los manuales de ELE: Tres casos concretos. En *III International Colloquium Proceedings* (p. 103). <https://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1039&context=internationalcolloquium#page=107>
- Rodríguez, M. S. (2017). Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de español como lengua extranjera. *Ex æquo*, (36), 99-115. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.06>
- Sáez, J. (2004). *Teoría queer y psicoanálisis*. Editorial Síntesis.
- Samacá Alonso, G. D. (2011). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (16), 199-224. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86922549009.pdf>
- Sánchez Lobato, J. (2004). La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera. En T. Arimoto (Ed.), *Japón y el mundo hispánico: enlaces culturales, literarios y lingüísticos* (pp. 31-38). Nagoya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2004/coloquio_2004_06.pdf
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL – Sociedad General Española de Librería. https://www.academia.edu/295297/Historia_De_La_Enseñanza_Del_Espa%C3%B1ol_Como_Lengua_Extranjera
- Sans Baulenas, N., Alonso Arija, M. E., & Martínez Sallés, M. (2013). *Gente Joven 1. Nueva edición: Libro del alumno* (Nivel A1.1). Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Schlumpf, S. (2016). Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 37, 217-233. <https://doi.org/10.36950/elies.2016.37.8668>
- Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación: El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 643-678. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/147109/1/Discurso%26Sociedad_2008_2_3_05.pdf

- Uribe López, M. I. (2019). Pedagogía queer en la escuela. *Agenda Cultural Alma Máter*, (265), 23-25.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/338633>
- Valero-Matas, J. A., Coca, J. R., & Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de Población*, 20(80), 9-45.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200002
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 10(29), 9-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2734720>
- Voghel Lemercier, D. de (2010). El análisis del discurso. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 6(12), 86-93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3636054>
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica* (M.^a T. Jiménez, Trans.; 1st ed.). Abya-Yala. (Original work published 1997).
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53773.pdf>
- Waitoller, F. R., Beasly, L., Gorham, A., & Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>
- Zaldúa Garoz, A. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *ACIMED*, 14(3), 1-16.
<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v14n3/aci03306.pdf>

9. Anexos

Anexo 1

Plantilla de la descripción externa del manual o material didáctico

Descripción externa del manual o material didáctico		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	
	Editorial	
	Año de publicación	
Material	Impreso	
	Auditivo	
	Visual	
	Multimedia	
	Formación <i>online</i>	

Nota: Tomada de Fernández López (2017, p.720)

Anexo 2

Plantilla de descripción interna del manual o material didáctico

Descripción interna del manual o material didáctico	
Objetivos generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Personas destinatarias	

Nota: Tomada de Fernández López (2017, p. 721)

Anexo 3

Hoja de cálculo del número y porcentaje de páginas con presencia de personajes según el origen étnico-racial en los manuales analizados.

Método 1	Columna2	Columna3
Racializadas – origen europeo	0	0%
Racializadas – origen no europeo	14	11%
No racializadas – origen europeo	45	36%
No racializadas – origen no europeo	5	4%
Racializadas – origen no específico	15	12%
No racializadas – origen no específico	48	38%
Bitácora 1	Columna2	Columna3
Racializadas – origen europeo	0	0%
Racializadas – origen no europeo	4	9%
No racializadas – origen europeo	14	30%
No racializadas – origen no europeo	11	23%
Racializadas – origen no específico	2	4%
No racializadas – origen no específico	24	51%
Aula 1	Columna2	Columna3
Racializadas – origen europeo	2	2%
Racializadas – origen no europeo	6	7%
No racializadas – origen europeo	11	13%
No racializadas – origen no europeo	10	12%
Racializadas – origen no específico	27	31%
No racializadas – origen no específico	59	69%
Gente Joven 1	Columna2	Columna3
Racializadas – origen europeo	0	0%
Racializadas – origen no europeo	7	9%
No racializadas – origen europeo	14	19%
No racializadas – origen no europeo	6	8%
Racializadas – origen no específico	10	13%
No racializadas – origen no específico	31	41%

Anexo 4

Hoja de cálculo del número y porcentaje de páginas con presencia de mujeres y hombres en los manuales analizados

Método de Español 1	Columna1	Columna2
Mujeres	111	88%
Hombres	94	75%
Bitácora 1	Columna2	Columna3
Mujeres	37	79%
Hombres	41	87%
Aula 1	Columna2	Columna3
Mujeres	71	83%
Hombres	73	85%
Gente Joven 1	Columna2	Columna3
Mujeres	59	79%
Hombres	59	79%

Anexo 5

Hoja de cálculo del número y porcentaje de páginas con personajes y representaciones queer y heteronormativas en los manuales analizados

Método 1	Columna2	Columna3
Personajes o referentes queer explicitados	0	0%
Personajes o referentes queer no explicitados	0	0%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	1	1%
Representaciones heteronormativas (parejas hombre-mujer, familia tradicional)	12	10%
Bitácora 1	Columna2	Columna3
Personajes o referentes queer explicitados	0	0%
Personajes o referentes queer no explicitados	1	2%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	0	0%
Representaciones heteronormativas (parejas hombre-mujer, familia tradicional)	9	19%
Aula 1	Columna2	Columna3
Personajes o referentes queer explicitados	0	0%
Personajes o referentes queer no explicitados	3	3%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	2	2%
Representaciones heteronormativas (parejas hombre-mujer, familia tradicional)	6	7%
Gente Joven 1	Columna2	Columna3
Personajes o referentes queer explicitados	0	0%
Personajes o referentes queer no explicitados	0	0%
Representación de parejas del mismo sexo y familias homoparentales	0	0%
Representaciones heteronormativas (parejas hombre-mujer, familia tradicional)	5	7%

Anexo 6

Patrón de análisis del manual

Manual	Nivel	Unidad/sección	Página(s)	Contexto del (los) ejercicio(s)

Anexo 7

Patrón de análisis de diversidad étnico-racial

Categoría: Diversidad étnico-racial Subcategoría(s): ¿Aparecen personas racializadas? ¿o personas que pertenecen a otra etnia (no europeo/a)? ¿Se incluyen grupos étnicos minorizados (gitano, indígena, árabe, asiático...)?	Categoría: Diversidad étnico-racial (interseccional) Subcategoría(s): ¿Cómo se representa? ¿Cuál es su estatus?	Categoría: Interseccionalidad Subcategoría: ¿Está presente el cruce de identidad?
--	--	--

Anexo 8

Patrón de análisis de representación de mujeres

Categoría: Mujeres Subcategoría(s): ¿Aparecen mujeres?	Categoría: Mujeres Subcategoría(s): ¿En qué contexto aparecen? (Mencionar Rol social o/y rol laboral si se especifica)	Categoría: Mujeres Subcategoría(s): ¿Hay estereotipos?
--	---	---

Anexo 9

Patrón de análisis de representación de personajes queer

Categoría: Personas queer Subcategoría(s): ¿Aparecen personas queer? ¿Con qué frecuencia?	Categoría: Personas queer Subcategoría(s): ¿Es explícita su identidad? (También se especificará si es heterosexual)	Categoría: Personas queer Subcategoría(s): Tipo de referencia (Parejas del mismo género, personas trans, símbolos)	Categoría: Personas queer con identidades interseccionadas Subcategoría: ¿Está presente el cruce de identidades?
--	---	--	--

Anexo 10

Patrón de análisis de comentarios y observaciones

Comentarios

Anexo 11

En la siguiente carpeta de Google Drive, se incluye una hoja de cálculo de Google Sheets (exportada desde Excel) con el análisis realizado.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AS2XVw_x4yDoa32Pp09cY87IHlVOczki/edit?usp=sharing&ouid=100972871541164003431&rtpof=true&sd=true

Nota: Debido al volumen del archivo original en Excel, se ha optado por alojarlo en línea para facilitar su consulta.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial