



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una tríada indisoluble desde un enfoque educativa

Coords.

Bartolomé Pizà-Mir
María del Mar Suárez Vilagran
Rocío Gavilanes Pérez
Herminia Planisi Gil
Irina Capriles González
Concepció Bauçà de Mirabò
Joan Josep Matas Pastor

Dykinson, S.L.



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES
Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y
CULTURALES: UNA TRÍADA INDISOLUBLE
DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVA

Coords.

BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR
MARÍA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN
ROCÍO GAVILANES PÉREZ
HERMINIA PLANISI GIL
IRINA CAPRILES GONZÁLEZ
CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ
JOAN JOSEP MATAS PASTOR

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES:
UNA TRÍADA INDISOLUBLE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 162 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-584-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

CAPÍTULO 34. EL PÓDCAST COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA
EN CLASE DE PERIODISMO CULTURAL 592
JULIETI DE OLIVEIRA

CAPÍTULO 35. DRAMATIC TECHNIQUES
IN PRIMARY EDUCATION 606
ITZIAR URRETABIZKAIA ZABAETA

SECCIÓN III.
LA LENGUA Y LA LITERATURA

CAPÍTULO 36. INCLUSIVIDAD LINGÜÍSTICA: REGULACIÓN DEL
USO DEL LENGUAJE EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 629
TAMARA ALLER CARRERA

CAPÍTULO 37. APPLYING THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT
GOALS IN A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE ENGLISH LANGUAGE
SUBJECT IN POST-COMPULSORY EDUCATION..... 648
ALEXIS MARTEL ROBAINA
EVA HOYA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 38. DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA ESCRIBIR Y
COEVALUAR TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA EL APRENDIZAJE
DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 680
ALICIA DE LA PEÑA PORTERO

CAPÍTULO 39. LA LITERATURA GEORREFERENCIADA COMO
PRÁCTICA EFECTIVA EN UNA EXPERIENCIA DEL MÁSTER DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO AL AULA DE SECUNDARIA 699
MIRIAM LÓPEZ SANTOS
MARÍA GUTIÉRREZ CAMPELO

CAPÍTULO 40. PREPARING FUTURE TEACHERS: GAMIFIED
LEARNING EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION INNOVATION .. 713
ANNA SZCZESNIAK
CRISTINA CASTILLO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 41. PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS ON
STORYTELLING TO LEARN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE .. 729
NEUS FRIGOLÉ
MARIA-DEL-MAR SUÁREZ

INCLUSIVIDAD LINGÜÍSTICA: REGULACIÓN DEL USO DEL LENGUAJE EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

TAMARA ALLER CARRERA
Instituto Politécnico de Bragança

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el lenguaje inclusivo ha adquirido gran relevancia como tema de discusión pública (Barrera Linares, 2019; Bolívar, 2019; Furtado, 2013; Grijelmo, 2019; Martínez, 2019; Merijärvi, 2021). En estos debates se ha planteado la necesidad social de reivindicar la diversidad y la igualdad de género a través de la erradicación del uso del masculino genérico, ya que se considera que la utilización del género gramatical masculino no marcado puede producir ambigüedades y confusiones lingüísticas.

Tradicionalmente, las normas lingüísticas han reflejado una estructura jerárquica en la que el uso de la voz masculina se considera una forma genérica e incluyente, es decir, representa el género estándar de un grupo de individuos sin importar su sexo o identidad de género (Parra & Serafini, 2021). Sin embargo, esta perspectiva androcéntrica del uso de la lengua ha sido duramente cuestionada. Por este motivo, el lenguaje inclusivo pretende desafiar el concepto lingüístico gramatical de género no marcado, para promover una comunicación en la que se visibilice a la mujer y se respete la diversidad de género.

Como señala Barrera Linares (2019), en la última década se han propuesto cambios lingüísticos mediante la introducción de duplas sintagmáticas o léxicas para “diferenciar los referentes masculino y femenino mediante diversos procedimientos, tanto en la oralidad como en la lengua escrita” (p.328). Algunas propuestas de lenguaje inclusivo incluyen

el uso de desdoblamientos o doble mención, que consiste en utilizar los dos géneros gramaticales (alumno y alumna); el reemplazo por nombres abstractos (estudiantes); el empleo del morfema neutro -e como tercer género, es decir, tanto para el masculino como para el femenino (alumn^es); la utilización del pronombre personal neutro «elle» para referirse a una persona cuya identidad de género no se ajusta a las categorías binarias, y el uso de símbolos como las barras (alumnos/as), los paréntesis (alumno(a)), la arroba (alumn@s), el guion bajo (alumn_s) o la x (alumnxs) para sustituir a los morfemas binarios (Martínez, 2019). Atendiendo a la utilización de signos y símbolos informáticos, aunque estos pueden funcionar en la escritura, no son adecuados para la oralidad, ya que son impronunciables.

Sin embargo, el lenguaje inclusivo ha generado controversia y debate entre lingüistas que defienden la posición normativa de la lengua y activistas que se adhieren a las políticas de identidad. En palabras de Merijärvi (2021), la Real Academia Española (RAE), considerada la máxima autoridad sobre la lengua española, se ha convertido en uno de los mayores críticos, argumentando que “el movimiento feminista ha confundido el género gramatical binario del español con el sexo biológico” (p. 22).

Como refiere Olguín (2013), en marzo de 2012 la RAE presentó un informe crítico en el que sostuvo que las alternativas verbales no sexistas “contradicen numerosas normas gramaticales, no se adaptan al lenguaje corriente de los hablantes, anulan distinciones y matices lexicológicos, a la vez que promueven la falsa noción de que la falta de correspondencia lingüística entre sexo y género es discriminatoria” (p. 1). Del mismo modo, otras opiniones (Bosque, 2012) argumentan que las fórmulas inclusivas pueden dificultar la comprensión y la fluidez del lenguaje debido a la presencia de secuencias anómalas y cambios de sentido.

Aparte del lenguaje inclusivo en cuanto al género, también es importante hacer referencia al lenguaje incluyente, el cual intenta “impactar no sólo en los constructos alrededor de las tensiones epistemológicas de los roles de género, sino como una plataforma cultural hacia la empatía colectiva y respeto a la diversidad, hacia un mundo libre de discriminación” (Huesca Lince, Ortega Rodríguez, Velasco de la Rosa, 2018, p. 2). En este sentido, ambos lenguajes responden a necesidades

distintas de integración. Mientras que el lenguaje inclusivo se ocupa de la comunicación sin discriminar a un sexo, identidad de género ni perpetuar estereotipos de género, el lenguaje incluyente se centra en dar visibilidad a todas las personas por igual, sin importar la condición sexual, color de piel, etnia, creencias religiosas, discapacidades, diferencias socioeconómicas, entre otras.

En definitiva, tanto el lenguaje inclusivo como el lenguaje incluyente nos incitan a reflexionar sobre la importancia de adecuar los discursos que se transmiten en las aulas a las nuevas necesidades comunicativas con el objetivo de promover una experiencia educativa basada en la equidad, la inclusión y la diversidad.

2. LENGUAJE INCLUSIVO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El lenguaje inclusivo en las clases de español como lengua extranjera (ELE) es un tema poco estudiado, lo que explica la falta de materiales y propuestas didácticas relacionadas con este ámbito. En el afán de promover la transparencia lingüística y fortalecer la conciencia crítica estudiantil sobre las inequidades sociales, se considera necesario que la comunidad docente de lenguas extranjeras le conceda valor académico al lenguaje inclusivo. Se trata, pues, de dar a conocer al alumnado las posibilidades que la lengua extranjera ofrece en términos de inclusividad lingüística desde el aspecto formal, normativo y prescriptivo de la lengua, así como “reflejar la realidad lingüística en su contexto social, donde se encuentra el lenguaje inclusivo. Se trata de exponer una realidad lingüístico-cultural y de dar herramientas para su expresión personal [...] como la fraseología, las expresiones o cierto vocabulario” (Gutiérrez Conde, 2022, p. 8), es decir, vincular el conocimiento lingüístico con la competencia sociolingüística, la sociocultural e intercultural.

La competencia sociolingüística hace referencia a la capacidad de producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de relaciones sociales. Esto incluye saludos y formas de tratamiento; normas de cortesía; refranes; modismos; expresiones de creencias; actitudes o valores, entre otros aspectos. Por tanto, el desarrollo de la competencia sociolingüística se fundamenta en la capacidad de

comprender y utilizar adecuadamente diferentes registros en función del contexto comunicativo. Esto implica ser sensible a las variaciones del lenguaje según el nivel de formalidad, el grado de familiaridad con el interlocutor, el ámbito social, cultural o profesional, entre otros factores. Al trabajar esta sensibilidad, los hablantes pueden determinar qué enunciados o expresiones son más apropiados en determinadas situaciones específicas, adaptando su lenguaje de manera adecuada y respetuosa.

En este sentido, se recomienda evitar expresiones, modismos y refranes que contengan connotaciones peyorativas o concepciones estereotipadas que perpetúan la discriminación y la desigualdad. De este modo, se busca evitar el empleo de:

- Frases destinadas a demeritar el valor, talento y habilidades de las mujeres: «calladita te ves más bonita», «mujer al volante peligro constante», «es cosa de hombres».
- Frases destinadas a resaltar la masculinidad: «los hombres no lloran», «actúa como una niña».
- Frases que presenten la figura femenina como sinónimo de debilidad, inferioridad u ofensa: «de la mujer y el mar no hay que fiar», «la mujer y la sardina en la cocina», «la mujer es el sexo débil».

Atendiendo al género como constructo sociolingüístico, es importante desmontar estereotipos y evitar designar en género femenino aquellas profesiones que tradicionalmente han sido realizadas por mujeres. Se sugiere, de este modo sustituir expresiones como:

- Las mujeres de la limpieza por el personal de limpieza.
- Secretarias» por personal administrativo.
- Niñeras por personal encargado por el cuidado de niños y niñas.
- Azafatas de vuelo por auxiliares de vuelo o tripulantes de cabina.
- Empleada doméstica por persona para trabajo doméstico.

Relativamente a las formas de tratamiento en los títulos de cortesía, se considera apropiado emplear la misma construcción tanto para hombres como para mujeres. Por lo tanto, se sugiere evitar el uso del título «Srta.», ya que se considera que, al igual que ocurre en el contexto masculino, no es necesario especificar el estado civil de una mujer. En este sentido, se debe utilizar el título "Sra." para mujeres adultas, independientemente de su estado civil, al igual que se utiliza el título de «Sr.» para hombres adultos. Este cambio de formulación fomenta la simetría de tratamiento y evita hacer distinciones innecesarias basadas en el estado civil de las personas.

Dentro de la competencia sociolingüística subyace la competencia sociocultural, la cual se refiere al conocimiento de las pautas culturales y convenciones sociales que regulan las intervenciones lingüísticas en función del contexto en el que se producen. Por lo tanto, implica comprender y respetar las normas, valores, costumbres y prácticas de diferentes colectivos, grupos sociales y culturas.

Entre los grupos sociales se encuentra el feminismo, el cual, en términos lingüísticos, demanda la visualización de la mujer mediante el empleo de un lenguaje que refiera ambos sexos, “basta con prestar atención a cualquier medio o red social de la actualidad para leer o escuchar términos como *dirigenta, *ídola, *miembra, *testiga,*cónsula, *jequesa” (Barrera Linares, 2019, p.328). En este sentido, aprender una lengua extranjera también implica reconocer las formas de expresión y características distintivas propias de una determinada comunidad de habla.

En relación a la competencia intercultural, es esencial capacitar a los estudiantes con las habilidades necesarias para comprender y respetar las normas y convenciones de diferentes comunidades de habla. Desde este enfoque, es fundamental fomentar el diálogo inclusivo y promover la apreciación de la diversidad a través del cultivo de actitudes como la sensibilidad, la tolerancia y la empatía para reconocer, comprender y valorar la heterogeneidad.

Por último, la competencia lingüística también juega un papel fundamental en la transmisión de la realidad comunicativa. Por ello, se presentan algunas de las estrategias discursivas inclusivas que pueden ser

utilizadas en el aula. Estas se encuentran clasificadas de acuerdo con los niveles de referencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2021):

TABLA 1. Estrategias discursivas para el uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE, encuadradas al nivel lingüístico

Nivel Lingüístico	A1- A2	B1-B2	C1- C2
	Omisión del artículo ante sustantivos comunes al género (periodista, participante, representante)	Nombres epicenos (persona, víctima, figura pública, personaje, cónyuge, clientela)	Empleo de construcciones impersonales (se recomienda)
	Empleo de sustantivos colectivos (público, audiencia, infancia)	Empleo de estructuras genéricas (comunidad, el cuerpo de, el equipo de)	Modificación de voz activa a pasiva (se va a elegir)
	Desdoblamientos o duplicaciones (niños y niñas)	Aposiciones explicativas	Incorporación de una frase explicativa que clarifique la mención tanto de hombres como mujeres
	Empleo de morfemas inclusivos /-@/, /-x/, /-e/	Uso de expresiones metonímicas (el mundo intelectual, la opinión pública, el ámbito empresarial)	
	Alternativas gráficas como el caso de las barras, los paréntesis, (profesores (as) niños/as)	Uso del infinitivo o el gerundio en lugar de un sintagma con marca de género	
	Uso de pronombres y adjetivos indefinidos (alguien, nadie, cualquiera)	Elisión del sujeto (habrá un debate)	
	Uso de determinantes invariables (cada, tal)		

Fuente: elaboración propia

Si bien, en el discurso social, especialmente en las redes sociales y la comunicación digital, se ha extendido la utilización de los morfemas inclusivos no normativos /-@/, /-e/ y /-x/, es importante tener en cuenta que su uso no está aceptado ni reconocido por las instituciones lingüísticas normativas. Por consiguiente, se recomienda que en contextos formales o académicos se sigan las normas establecidas por la gramática

y la ortografía estándar, reservando, de esta forma, su uso para transmitir mensajes escritos coloquiales o artísticos.

Como puede observarse en la Tabla 1, las diferentes estrategias lingüísticas representan opciones que desafían las estructuras binarias de género, permitiendo reconocer la diversidad de identidades al explicitar ambos géneros. Lamentablemente, esta representatividad equitativa no se ve reflejada en los manuales de ELE ni en los materiales didácticos, ya que suelen presentar sesgos de género tanto en la gramática como en el vocabulario (Merijärvi, 2021). A este respecto:

la enseñanza/aprendizaje de ELE no puede ser ajena a lo anteriormente expuesto, sino que ha de fomentar el procesamiento crítico de nuevos conocimientos favorecedores de una dinámica de cambio y capaces de dar visibilidad a problemáticas (exentas de estereotipos y/o generalizaciones) como sería la necesidad de buscar expresiones lingüísticas que visibilicen y representen a cada miembro de la sociedad a través de un lenguaje inclusivo. (Santiago Alonso, 2023, p.185)

En síntesis, el lenguaje inclusivo “es un fenómeno lingüístico con génesis social donde se traslapan aspectos lingüísticos, culturales, sociales y psicológicos” (Parra & Serafini, 2021, p. 144). Por este motivo, el profesorado de español como lengua extranjera puede desempeñar un papel fundamental en la construcción de una educación inclusiva y equitativa mediante la selección de recursos pedagógicos que no contengan términos excluyentes o que puedan generar discriminación de género. Así pues, debe estar presente no solo en la lengua que se emplea en el aula, sino también en las actividades, los materiales y los recursos didácticos que apoyan el aprendizaje.

2.1. MATERIALES DIDÁCTICOS INCLUSIVOS

Con el objetivo de promover el diseño inclusivo en la producción de materiales didácticos para el aula de ELE, en este epígrafe se ofrece algunas orientaciones clave para la elaboración de contenidos didácticos basados en la igualdad de género:

1. Los contenidos y las actividades deben redactarse teniendo en cuenta la perspectiva de género, seleccionando, de este modo, contenidos que otorguen la misma visibilidad a las mujeres y a los hombres. Un ejemplo de ello es alternar el orden de aparición del femenino y el masculino, manteniendo así una representación equilibrada entre ambos géneros.
2. El lenguaje visual a través de imágenes, ilustraciones o iconos no debe presentar supremacía masculina, femineidad subordinada, ni contener tópicos ni estereotipos de género como: el jefe/la secretaria; el trabajador/la ama de casa; los niños futbolistas/las niñas princesas, etc. Se propone, la utilización de imágenes contra estereotipadas, es decir, niñas jugando al fútbol, niños vestidos de rosa, mujeres liderando una empresa, hombres cuidando a personas mayores, etc.
3. Se debe dar visibilidad a mujeres y a hombres desempeñando todo tipo de trabajos como mujeres mecánicas y camioneras; hombres empleados domésticos y canguros, entre otros, con el fin de no limitar las capacidades profesionales de cada individuo.
4. No se deben atribuir roles específicos a mujeres u hombres basados en su género. Un ejemplo de ello son las expectativas en los comportamientos familiares. Existe todavía el tópico de que las mujeres se tienen que encargar de la educación de los/as hijos/as, de cocinar y limpiar la casa, mientras que los hombres son los responsables por la economía doméstica, el coche y las reparaciones del hogar.
5. El aspecto físico de hombres y mujeres debe romper con las ideas preconcebidas sobre los atributos y características prototípicas de su género (mujeres cariñosas, delgadas y maquilladas; hombres fuertes, altos, musculosos y con el pelo corto). Por eso, se aconseja mostrar estéticas variadas para, de este modo, ayudar a romper con los tópicos tradicionalistas de lo que se considera socialmente correcto.

6. Se debe reflejar la equidad en las expresiones de género, no limitándose únicamente a aquellas consideradas típicamente apropiadas para cada identidad de género. Por lo tanto, es importante incluir representaciones de mujeres con expresiones de género masculina (mujeres sin depilar) y hombres con expresiones de género femenina (hombres maquillados y con pendientes).
7. En el lenguaje escrito se debe evitar el masculino genérico no marcado y optar por formas discursivas inclusivas como perífrasis, metonimias, epicenos, el empleo de estructuras genéricas, entre otras.

FIGURA 1. Ilustraciones contra estereotipadas (niño vestido de rosa; hombre haciendo las tareas domésticas; mujer ocupando un cargo directivo; mujer astronauta; niña jugando al rugby; pareja de mujeres; hombre llorando; hombre cuidando a un bebé)



Fuente: elaboración propia

3. LENGUAJE INCLUYENTE EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Como se mencionó en el epígrafe anterior, el lenguaje incluyente busca concederle el mismo valor a todas personas sin excepción, poniendo de manifiesto la diversidad social y confiriéndole visibilidad a todos los que en ella participan.

La incorporación del lenguaje incluyente en las prácticas lingüísticas cotidianas de la humanidad es una tarea primordial que no sólo da respuesta a la lucha de las mujeres por encontrar espacios equitativos en los diferentes contextos sociales, sino que dará cuenta de un rompimiento de barreras que abrirá el camino hacia la trascendencia de una cultura de Derechos Humanos para todas y todos. (Huesca Lince, Ortega Rodríguez, Velasco De La Rosa, 2018, p. 8)

En el ámbito educativo, es muy frecuente que el personal docente se enfrente a aulas cada vez más diversificadas y heterogéneas, donde convive una población estudiantil que trae consigo diversas realidades en términos de nacionalidad, género, preferencia sexual, edad, estado civil, religión, discapacidad, problemas de salud, condiciones socioeconómicas, familias monoparentales, etc. Esta realidad académica también debe verse simbolizada en los materiales didácticos que se emplean para el contacto con la lengua y la cultura extranjera, para que los estudiantes se puedan sentir identificados y representados dentro de un entorno social, fomentando, de este modo, el sentido de pertenencia e inclusión en el aula. En palabras de Rodríguez (2017):

Las aulas deberían no solo ser espacios donde se enseña un idioma, sino lugares donde celebrar la pluralidad, desarrollar un pensamiento crítico y combatir la discriminación. En definitiva, espacios de transformación social. (Rodríguez, 2017, p. 647)

Los materiales incluyentes respetan las diferentes identidades sociales y desafían los estereotipos y prejuicios existentes al enfocarse en mostrar la diversidad en todas sus formas. Su aplicación en el aula ayuda a derribar barreras y promover una visión más amplia y respetuosa de las personas, superando la discriminación y fomentando la igualdad de oportunidades.

La representación social en los materiales educativos de lenguas extranjeras es esencial, ya que estos no solo son herramientas de aprendizaje,

sino también el principal medio de contacto con la comunidad de habla en estudio. Por esta razón, es necesario incluir el lenguaje incluyente en los diferentes tipos de textos didácticos utilizados en el aula, es decir, en los textos que regulan el uso del lenguaje; en los textos que definen los elementos lingüísticos; en los textos orales y escritos que tematizan; en los textos visuales mediáticos que contextualizan los diferentes grupos sociales, familias y poblaciones (Furtado, 2013).

El tema de la representatividad en los manuales de ELE ha sido estudiado por varios autores, revelando a través de sus investigaciones que los libros de texto no reflejan de ningún modo la diversidad social. Desde la perspectiva de género, “la heteronormatividad predominaba claramente mientras que las diversas identidades de género y orientaciones sexuales quedaban casi invisibles, sin ninguna mención a las personas transgénero” (Parra & Serafini, 2021, p.144). Es de este modo, como “las sexualidades no normativas están sumamente infrarrepresentadas y silenciadas” (Rodríguez, 2017, p. 646) por las editoriales.

Como apuntan Morales-Vidal & Cassany (2020), la representación de personas con discapacidades físicas es prácticamente inexistente en los manuales de enseñanza, “las imágenes muestran un perfil único de cuerpo capacitado, delado, de estatura media y normativo” (p.15). Asimismo, destacan las referencias esporádicas a personas con problemas de depresión, ansiedad, trastornos alimentarios relacionados con la obsesión por las dietas, adicción a las compras o a internet, es decir, enfermedades que afectan principalmente a personas acomodadas económicamente.

Sobre la diversidad étnico-racial, se ha comprobado la invisibilidad y la mal visibilidad que caracteriza la presencia de las poblaciones afrodescendientes y afro-latinoamericanas en los manuales de ELE:

invisibilidad porque en la mayoría de los casos no aparecen, como sino formaran parte de la comunidad hispanohablante y por lo tanto de sus culturas [...] más que de visibilidad cabría hablar de mal-visibilidad porque aún que aparecen, a menudo no están presentadas de la manera adecuada. (Lefèvre & Okome-Beka, 2015, p.62)

Las personas racializadas que aparecen como miembros de la sociedad de estudio no presentan problemas socioeconómicos, por consiguiente

no han migrado por obligación y no han tenido que adaptarse a entornos menos favorables (Morales-Vidal & Cassany, 2020).

En relación a la edad y las clases sociales, Morales-Vidal & Cassany (2020) confirman que los manuales presentan un mundo en el que predominan adultos con apariencia joven (entre 20 y 40 años) y de estatus social medio-alto, es decir, con vivienda propia y desempeñando profesiones cualificadas sin limitaciones económicas:

la presencia de la clase trabajadora es mínima: aparecen sobre todo profesiones cualificadas (asociadas a altos ingresos), las no cualificadas que aparecen suelen ser artísticas (cantantes, actores) y se omiten casi por completo los trabajos precarizados o de baja remuneración (limpieza, cuidados). (Morales-Vidal & Cassany, 2020, p. 13)

Atendiendo a estos datos, es importante reflexionar sobre la subrepresentación de los grupos poblacionales en los libros de texto, especialmente aquellos más vulnerables. Las brechas en la representación son producto de la heteronormatividad y el eurocentrismo dominante, es decir, ideologías que promueven la superioridad sustentadas en pensamientos, tradiciones y valores culturales arraigados en el imaginario social desde hace siglos, formando, así, parte del constructo social y cultural establecido.

Con este trabajo, se pretende dar visibilidad a todos los miembros de la sociedad dentro de los materiales didácticos de ELE a través del uso del lenguaje incluyente. El objetivo que se busca es ayudar a eliminar el uso de expresiones discriminatorias y promover un lenguaje que transmita respeto y reconocimiento hacia todas las personas, independientemente de su género u otros aspectos de su identidad.

3.1. MATERIALES DIDÁCTICOS INCLUYENTES

En base a los argumentos presentados en el epígrafe anterior y con el objetivo de estimular entre el profesorado de español como lengua extranjera la elaboración de materiales didácticos donde utilicen el lenguaje incluyente, se ofrecen las siguientes orientaciones para su diseño y creación.

Por una parte, es fundamental emplear expresiones lingüísticas verbales o escritas que no denoten ningún tipo de discriminación, segregación o jerarquización. Esto implica, suprimir del discurso:

- Expresiones, frases o refranes con connotaciones racistas o xenofóbicas que reflejen o promuevan estereotipos o prejuicios étnicos o culturales: «trabajar como un negro», «ser la oveja negra», «merienda de negros», «ponerse negro/a», «estar negro/a», «trabajo de chinos», «ir hecho un gitano», «sin moros en la costa», «prometer el oro y el moro», «hacer el indio», etc.
- Expresiones homófobas o sexistas: «solterona», «se te va a pasar el arroz», «marimacho», «no parece gay», «esto es una mariconada», «ser maricón o mariquita», «que te den por culo», «todos los hombres son iguales», «se le ve la pluma», «calzonazos», «bollera», etc.
- Modismos o expresiones que exterioricen prejuicios hacia personas con discapacidades, minusvalías, problemas funcionales o trastornos mentales: «estás loco/a», «estás depresiva/o», «no te pongas histérico/a», «he tenido un día de locos», «no te hagas el sordo/a», etc.
- Cualquier frase que estigmatice a colectivos marginales, minoritarios o pertenecientes a comunidades con otros valores y creencias: «paleta/a de pueblo», «panchito/a», «pueblerino/a», «perroflauta», etc.
- Frases o expresiones edadistas que reflejen cualquier tipo de discriminación por razón de edad, especialmente de las personas mayores o ancianas: «eso es cosa de viejos», «no estás en edad de...», «pareces una vieja todo el día quejándote», «está senil», etc.
- Expresiones clasistas que minimicen las capacidades y valías de las personas o que refuercen estereotipos negativos sobre cualquier grupo social: «cuanto más poderoso, más roñoso», «es un muerto de hambre».

Se recomienda la adaptación de las expresiones anteriores por estructuras lingüísticas más respetuosas e integradoras, como se muestra a continuación:

TABLA 2. Estrategias discursivas para el uso del lenguaje incluyente en el aula de ELE.

	Expresiones discriminatorias	Expresiones incluyentes
Expresiones racistas o que reflejen o promuevan estereotipos o prejuicios étnicos o culturales.	Negros/as Moros/as Indio/a Sudaca Panchito Gringo	Afrodescendientes Personas musulmanas Persona indígena Hispanoamericano/a Persona de EE.UU.
Expresiones homófobas o sexistas.	Maricón, marica Bolleras, tortilleras, marimachos	Homosexual Mujeres lesbianas
Expresiones que exterioricen prejuicios hacia personas con discapacidades, problemas funcionales o trastornos mentales.	Deficiente Mongólico Retrasado Subnormal Minusválido/a, paralítico/a, cojo/a, manco/a Ciego/a Sordo/a Mudo/a Sidoso/a Drogadicto/a Está loco/a Está depresivo/a Eres bipolar Manicomio Loquero/a	Persona con discapacidad intelectual/mental Persona con discapacidad física Persona con ceguera Persona con sordera Persona con mudez Persona con VIH o sida Persona adicta a las drogas Tiene problemas mentales Está muy triste Eres muy inconstante Centro de salud mental Persona que trabaja en un centro mental
Expresiones marginales a colectivos minoritarios o pertenecientes a comunidades con otros valores y creencias.	Perroflauta Pueblerino/a	Persona con gustos hippies Persona que vive en un pueblo
Expresiones edadistas o clasistas, que minimicen las capacidades y valías de las personas o que refuerzan estereotipos negativos sobre cualquier grupo social.	Pobres Ricachón Pijo/a Sin techo Viejos	Personas sin recursos económicos Persona con mucho dinero Persona con gustos propios de una clase social acomodada Persona sin hogar Personas mayores

Fuente: elaboración propia

Al igual que el componente lingüístico, la comunicación a través de contenidos visuales también debe de ser incluyente, ya que las imágenes o textos visuales no solo ejercen de material de apoyo del texto escrito, sino que implican el uso comunicativo del lenguaje a través de la transmisión de ideas, creencias y comportamientos. Por esta razón, las imágenes que se empleen para hacer parte del material didáctico deben de reflejar la pluralidad de la sociedad con respeto y empatía. Por ello, se recomienda:

1. Utilizar imágenes o ilustraciones que represente una sociedad multicultural y no estereotipada a los rasgos europeos.
2. Incluir imágenes presentando la mayor diversidad de personas posible: con distintas características físicas, etarias, étnicas, culturales y socioeconómicas.
3. No representar solo a personas normativas, con rasgos físicos prototípicos provenientes del imaginario de los medios de comunicación y las redes sociales (personas jóvenes, altas, guapas, delgadas, atléticas, bien vestidas, etc.) sino que, es importante utilizar imágenes que personifiquen la realidad del alumnado (personas corpulentas, anchas, con granos, etc.)
4. Incluir familias y relaciones afectivas diversas: familias heteroparentales, homoparentales, monoparentales, sin descendencia, etc.
5. No usar imágenes que sexualicen a la mujer.
6. No utilizar imágenes de foráneos que representen a otro país recurriendo al uso de tópicos (mujeres españolas vestidas de flamencas, mexicanos con sombreros de mariachis, mujeres musulmanas con *hiyad*, etc...).
7. Hacer visibles a los grupos de población discriminados, marginales y en situación de vulnerabilidad: gitanos, migrantes, afrodescendientes, personas que habitan en zonas rurales, personas sin recursos económicos, etc.
8. Incluir imágenes de personas con algún tipo de discapacidad o enfermedad sin reflejar ningún tipo de visión caritativa o paternalista.
9. Presentar diferentes modelos y realidades sociales.

FIGURA 2. Ilustraciones incluyentes (familia homoparental, personas con compleción corporal fuerte, niño con discapacidad física, personas mayores, mujer con distinta religión y cultura, habitante de zona rural, persona sin recursos económicos y mujeres afrodescendientes)



Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La inclusividad lingüística en los materiales didácticos es un tema relevante y necesario en la actualidad educativa y en la enseñanza de ELE en particular. El lenguaje inclusivo busca reivindicar la diversidad y la igualdad de género, desafiando la estructura tradicional del lenguaje, incidiendo, de este modo, en el aspecto lingüístico para generar modificaciones morfosintácticas. Un nuevo paradigma sustentado por “el presupuesto de que la sintaxis es semántica y pragmáticamente motivada, [...] la cultura puede modelar la gramática (Martínez, 2019, p.197).

Sin embargo, su implementación ha generado controversia entre lingüistas y activistas, tomando “posiciones ideológicas difíciles de conciliar en un diálogo que no siempre es cooperativo, sino más bien conflictivo” (Bolívar, 2019, p.357). La transgresión a la norma lingüística

ha sido muy cuestionada por los y las academicistas, centrando “sus críticas en la falta de atención prestada a los criterios lingüísticos y gramaticales, así como el desentendimiento de la relación referencial” (Gutierrez, 2022, p. 3). Rechazando, de este modo, propuestas que son consideradas perjudiciales para la lengua porque no cumplen con la norma lingüística.

Con todo, existen estrategias lingüísticas que se encuentran asentadas en el sistema lingüístico que consiguen promover la equidad, la inclusión social y la diversidad cultural en el lenguaje. En el contexto de enseñanza de ELE, es necesario que el cuerpo docente sea consciente de las posibilidades que la lengua ofrece construyendo espacios comunicativos reales y respetuosos.

Asumiendo la premisa sobre la importancia de reflejar la realidad social en el aula, se convierte en un responsabilidad docente la presentación e integración de las diferentes identidades sociales y transculturales, ya que en la actualidad los manuales de ELE presenta un mundo:

urbano, contemporáneo y rico, con una mayoría de ciudadanos blancos, jóvenes y adultos, en edad laboral y acomodados. Hay pocas personas racializadas, solo algunos ancianos y no hay mendigos, parados o pobres, presos, enfermos o migrantes o refugiados. Son personas independientes, con trabajos cualificados e interesantes. Visten bien, de manera informal, pueden ir de vacaciones y tener sus espacios de ocio. Viven solos o en familia, en relaciones heterosexuales cisgénero, sin discapacidad física o padecimientos psicosociales, sin interés por la religión. Hay escasos progenitores solteros, niños adoptados, familias monoparentales o reestructuradas. Hay cierto equilibrio cuantitativo entre hombres y mujeres, pero los primeros siguen dominando el espacio social más cualificado y preservan sus oficios tradicionales. Es un retrato simplista, alejado de la realidad compleja, con escaso detalle, centrado en lo más complaciente y convencional. (Morales-Vidal & Cassany, 2020, p. 15)

Ante este escenario de sociedad prototípica y poco real que presentan los libros de texto, es necesario promover la visibilidad pluricultural y la transparencia social a través de los materiales y recursos didácticos. Una realidad que debe estar presente en los textos orales, en los discursos escritos y en los recursos visuales y auditivos para, de esta forma, evitar los posibles sesgos en favor de grupos de poder, así como combatir la dominación, la discriminación y la imposición de ideas opresivas.

En resumen, la inclusividad lingüística en la enseñanza de ELE no solo implica un cambio en la forma en que nos comunicamos, sino que representa una oportunidad para promover una educación basada en la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Estamos de este modo ante un desafío que requiere el compromiso de los docentes en la adecuación de materiales y estrategias didácticas que promuevan la conciencia crítica y reflexiva de la población estudiantil sobre las inequidades sociales presentes en el lenguaje.

5. REFERENCIAS

- Barrera Linares, L. (2019). Relación género/sexo y masculino inclusivo plural en español. *Literatura y Lingüística*, 40, 327-354. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo. *Literatura y Lingüística*, 40, 355-375. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Consejo de Europa. (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*. Recuperado de: <https://revistas.rae.es/bilrae/article/view/120>
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5, 48-70. Universidad de Costa Rica
- Grijelmo, Á. (2019). Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo. Taurus.
- Gutiérrez Conde, A. (2022). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 34, 1-29.
- Huesca Lince, M. F; Ortega Rodríguez, Y.; Velasco de la Rosa, N. (2018). El lenguaje incluyente: hacia una cultura de los derechos humanos. *Revista Ciencia Administrativa*, 13, 2-10. Universidad Veracruzana.
- Lefèvre, S. & Okome-Beka. V. (2015). Invisibilidad, visibilidad y “mal-visibilidad” de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (9), 47-67. Universidad Nacional de Colombia.

- Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. Cuadernos de la ALFAL, 11(2), 186-198. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.
- Merijärvi, S. (2021). Queridos profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE. [Tesis de Master, Facultad de Humanidades Universidad de Turku]. Repositorio Institucional Turun Yliopisto <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202104099994>
- 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.
- Olguín, M. J. (2013). El Sexismo lingüístico, visibilidad de las mujeres y polémicas en torno a los usos del habla. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Parra, M. L. & Serafini, E. J. (2021). “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160.
- Rodríguez, M. S. (2017). La representación de la sexualidad en los manuales de ELE. *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 641-649.
- Rodríguez Iglesias, A. (2018). Estudio del uso de morfemas de género normativos y no normativos: preferencia, tolerancia y rechazo en la autoidentificación. *Textos en Proceso: Revista de lengua y lingüística del español*, 4(2). Asociación Internacional para los Estudios de la Comunicación en Español.
- Santiago Alonso, G. (2023). El lenguaje inclusivo en las clases de español como LE: problemática y propuestas didácticas. *BEOIBERÍSTICA: Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos*, 7(1), 183-203.