



## El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2

Elena Morales-Vidal & Daniel Cassany

To cite this article: Elena Morales-Vidal & Daniel Cassany (2020): El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2, Journal of Spanish Language Teaching, DOI: [10.1080/23247797.2020.1790161](https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>



© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 23 Jul 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 799



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

# El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2

Elena Morales-Vidal <sup>a</sup> y Daniel Cassany <sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, España; <sup>b</sup>Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España

## RESUMEN

Analizamos desde la óptica del Análisis Crítico del Discurso y la Pedagogía Crítica la representación de siete variables (clase social; diversidad étnico-racial; roles sociales; prácticas culturales; roles de género e identidades LGTBIQ+; edad; discapacidad) en cinco manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE) muy utilizados en España. Mediante un método inductivo-deductivo, un corpus de materiales multimedia (textos, audios, imágenes y vídeos) y el diseño de una parrilla con 19 subcategorías y 38 variables, el análisis desvela la construcción de una realidad idealizada sobre la sociedad española con importantes implicaciones pedagógicas, comerciales y políticas. Constatamos la creación de estereotipos culturales de corte neoliberal que contextualizan los usos lingüísticos y los valores socioculturales ofrecidos al aprendiz y la invisibilización de aspectos más controvertidos de la realidad social española.

## ABSTRACT

We study the representation of seven variables (social class; ethnic and racial diversity; social roles; cultural practices; gender roles and LGTBIQ+ identities; age; disability) from the perspective of Critical Discourse Analysis and Critical Pedagogy in five Spanish as a Second Language textbooks widely used in Spain. We use an inductive-deductive methodology to study a corpus of multimedia materials (texts, audio recordings, images and videos) and design an observation grid with 19 sub-categories and 38 variables. This analysis reveals an idealised portrayal of Spanish society and highlights important pedagogical, economic and political implications. We show that linguistic uses and socio-cultural values offered to learners are set in a context of cultural stereotypes, presented with a neoliberal bias, that hide controversial elements of Spanish society.

## ARTICLE HISTORY

Received 20 December 2019  
Accepted 5 July 2020

## PALABRAS CLAVE

Análisis Crítico del Discurso; ideología; neoliberalismo; libros de texto; clase social; roles de género

## KEYWORDS

Critical Discourse Analysis; ideology; neoliberalism; textbooks; social class; gender roles

## 1. Introducción

Educación y poder son dos conceptos indisolubles: el primero forma a la ciudadanía y el segundo ha tratado históricamente de controlarla. Los grupos poderosos de una comunidad fomentan una educación con cosmovisiones favorables a sus intereses socioeconómicos (Apple y Christian-Smith 1991). La distribución del capital cultural, económico y lingüístico de la educación define la posición del individuo en la escala social, situando a aquellos que cumplen las demandas del mercado en una

**CONTACT** Elena Morales-Vidal  moralesv.elena@gmail.com

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group  
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

posición privilegiada y relegando a una posición desfavorecida a los que no lo hacen, en una forma de violencia simbólica (May 2013, 164-165).

En este contexto, los libros de texto no son solo herramientas de aprendizaje, sino artefactos cargados de ideología que reflejan las creencias de estos grupos dominantes (Apple 2004). Los aprendices adoptan los libros de texto como una fuente de conocimiento indiscutible (Canale 2016); en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE) pueden ser su primer (y quizás único) contacto formal con la comunidad hispanohablante. Así, se convierten en “un pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el modo en que los estudiantes perciben la realidad” (Atienza 2007, 546).

En este estudio, nos proponemos tomar conciencia de la realidad que reflejan los libros de texto de ELE —y de sus posibles sesgos en favor de los grupos de poder. Creemos que con una perspectiva más crítica resulta posible fomentar una enseñanza más equitativa y responsable hacia los aprendices. Partimos del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 2003; Wodak 2012), que propone desentrañar la ideología subyacente en el discurso, aplicando sus herramientas de análisis a los libros de texto. Fairclough (1989) hace hincapié en la importancia de adquirir una conciencia crítica en la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que los aprendices pueden ser especialmente vulnerables (en contextos de inmersión) al enfrentarse a la discriminación y la dominación (Fairclough 1989, 235). Seguimos también la Pedagogía Crítica (Freire 2012; Giroux 2015), que enfatiza el papel fundamental de la educación en la emancipación social y la lucha contra la dominación. Desvelar la ideología oculta tras los manuales de aprendizaje de español puede contribuir a cuestionar el *statu quo* y a resistir frente a la discriminación y la imposición de ideas opresivas.

Partimos de estudios previos sobre libros de texto de inglés como lengua extranjera (Canagarajah 1999; Ansary y Babaii 2003; Nagatomo 2010; Sunderland y McGlashan 2015), ELT (Gray 2013; Gray y Block 2014; Babaii y Sheikhi 2018) y otros idiomas (ruso [Rifkin 1998; Azimova y Johnston 2012], catalán [Bori 2019]) o materias regladas (Cunningsworth 1995; Van Dijk 2005; Atienza y Van Dijk 2010). En ELE, la mayoría de análisis de materiales se centran en la didáctica o la lengua: léxico (Gómez Silva 2019), pragmática (Fernández y Núñez 2017; Trigo Campelo 2017), destrezas (Rodríguez y Núñez 2017) o abordan solo los aspectos culturales (Illescas 2015; Vargas Arévalo y Ávila González 2018). Incluso del Pozo Díez (2018), que propone una parrilla pormenorizada de análisis, omite el componente ideológico en su estudio. Este trabajo aspira a llenar este importante hueco.

Nuestra pregunta de investigación se resume de la siguiente manera: ¿es la representación del mundo que proporcionan los manuales de ELE fiel a la sociedad actual? Nuestra hipótesis es que los manuales de aprendizaje ensalzan lo que contribuye a crear una imagen atractiva, burguesa y de carácter neoliberal de la comunidad (ocio, paisajes idílicos, jóvenes emprendedores), mientras ocultan los aspectos más controvertidos, que cuestionan la ética y la validez de las estructuras socio-económicas establecidas (pobreza, explotación laboral, discriminación). También esperamos valorar e interpretar las motivaciones que pueden subyacer a esta propuesta de representación (véase Morales Vidal 2020 para una versión completa).

## 2. Estado del arte

La mayoría de análisis críticos sobre libros de texto se centra en un único aspecto, por ejemplo, la clase social (Bori 2018; Gray y Block 2014), la racialización y la migración (Van Dijk 2005; Bori y Petanović 2017) o el género (Rifkin 1998; Ansary y Babaii 2003). Nuestra intención, en cambio, es adoptar una perspectiva más general e inclusiva para lo que nos basamos en Arikan (2005) y Sleeter y Grant (2011), quienes incorporan otros aspectos y variables de índole social: racialización, clase y edad; y racialización, clase, género y discapacidad, respectivamente.

La clase social es históricamente uno de los principales ejes de opresión y un tema central en el Análisis Crítico del Discurso (Anyon 1981; Apple 2004). La mayoría de los personajes de los libros de texto pertenece a la clase media-alta. La clase obrera, la precariedad y la pobreza están infrarepresentadas. Esta ausencia de clases no acomodadas reproduce las relaciones de poder y de dominación

en la comunidad (Gray y Block 2014) y debe enmarcarse en la corriente socioeconómica conocida como neoliberalismo. Según Chun (2015), esta corriente aspira a construir una identidad individual marcada por la competitividad, la adquisición y el individualismo, valores ideales del capitalismo; por el contrario, la clase obrera, el trabajo precarizado y la pobreza son su cara oscura, que conviene ocultar.

La diversidad étnico-racial es otro eje del estudio, puesto que nuestra sociedad cada día más multicultural cuenta con más personas migrantes y racializadas.<sup>1</sup> Aunque la racialización y el estatus migrante no siempre vayan juntos, los analizamos conjuntamente porque comparten problemáticas y porque sus diferencias no son relevantes aquí. Las personas racializadas y migrantes, como otros grupos marginados, han hecho grandes esfuerzos para ser representadas en los artefactos culturales, pero siguen enfrentándose a estereotipos y esquemas reduccionistas, distorsionados o discriminatorios (Babaii y Sheikhi 2018; Herman 2007). Seguimos aquí a Bori y Petanović (2017), quienes exploran la representación de los inmigrantes en los manuales de catalán, en un contexto de creciente racismo, políticas contrarias a la inmigración y precariedad laboral.

La representación de la mujer y de los roles de género se investiga desde finales del siglo pasado. Rifkin (1998) o Porreca (1984) exploran la igualdad de género en manuales de L2 y aportan ejemplos de machismo implícito y estereotipos sexistas. Trabajos más recientes advierten de que no se han superado estos estereotipos (Nagatomo 2010), aunque predomine una mirada más equilibrada.

No ocurre igual con la diversidad de géneros y orientaciones sexuales (Sunderland y McGlashan 2015). Aunque en la última década los artefactos culturales occidentales (novelas, películas, series) incorporan personajes desmarcados de la heteronormatividad,<sup>2</sup> en los manuales se suele omitir lo LGTBIQ+<sup>3</sup> (Gray 2013). Para este colectivo la visibilidad en educación es una herramienta esencial de afirmación política y lucha por la igualdad (Hanckel *et al.* 2019). Por ello, hemos incorporado la representación de orientaciones no heterosexuales, identidades de género disidentes, diversidad afectivo-familiar y la subversión o reproducción de la masculinidad/feminidad hegemónica, más allá del análisis de la representación de hombres y mujeres y sus roles.

Además de estos aspectos más estudiados, hemos incluido en nuestro estudio cuatro categorías que amplían el retrato ofrecido por los manuales: los roles del alumno (Taki 2008; Atienza y Van Dijk 2010), las prácticas culturales (Níkleva 2012; Canale 2016), la edad (Arikan 2005) y la discapacidad<sup>4</sup> (Sleeter y Grant 2011; Fernández 2016).

Respecto a los roles de alumno, la distinción intencionada entre el “yo/nosotros” y el “otro/lo ajeno” (Van Dijk 2000) cobra especial interés en la educación por su relevancia en la construcción del sujeto (González Silva 2008). Averiguar quién se presenta como “nosotros” en los manuales permite identificar el *ingroup* o grupo en el que se incluye al aprendiz, con valores positivos, diferenciado del *outgroup* o grupo externo y con tintes negativos (Van Dijk 2000, 7). Este *ingroup* (prácticas comunicativas, valores, creencias) sin duda influye en el autoconcepto del alumno y en su percepción de su papel social.

Respecto a la cultura, la inclusión de unas formas y la omisión de otras contribuye a legitimar lo que se considera prototípico hispánico y esencial para aprender la lengua. Si la competencia cultural es crucial para desenvolverse satisfactoriamente en la comunidad, averiguar qué tipos culturales se representan (alta Cultura, cultura popular o “*kultura* con k”; [Miquel y Sans 2004]), permite identificar los referentes o ideales proyectados: la élite intelectual, el común de los ciudadanos o los grupos minoritarios. También conviene identificar los aspectos que se muestran como anecdóticos. Luke (1988) llama *mentioning* a la tendencia de incluir las contribuciones de los grupos minoritarios o marginalizados como algo añadido en secciones especiales de los libros, etiquetándolos como “la cultura del otro” (Luke 1988, 178). Esta reflexión es pertinente porque muchos manuales de ELE usan apéndices separados para algunas prácticas culturales (*Mundo Latino* en *En Acción*) o presentan tareas memorísticas de hechos y generalizaciones sobre países hispánicos (Cubillos 2014, 214).

Hemos incluido la edad siguiendo lo estipulado por Arikan (2005), quien encuentra muestras frecuentes de edadismo o discriminación por razones de edad en manuales de inglés. Concluye que en su corpus hay: 1) sobrerrepresentación de jóvenes y adultos jóvenes; y 2) discriminación de los mayores porque se representan sin matices, con el único rasgo destacable de su avanzada edad (abuelos, pensionistas), lo cual no sucede con los jóvenes (Arikan 2005, 35). Nos interesa ver si

ocurre lo mismo en ELE, así como explorar el posible vínculo de esta priorización de jóvenes y adultos con la ya mencionada construcción del sujeto neoliberal. Bori y Petanović (2016) toman de Foucault el concepto de *homo economicus* (Bori y Petanović 2016, 155) para caracterizar esta figura emancipada, consumista y emprendedora, esencialmente joven, que representan los libros de texto.

Por último, incluimos la discapacidad y la neurodivergencia porque, pese a los notables avances educativos en inclusión, accesibilidad o adaptación curricular, se suelen omitir e invisibilizar en los libros de texto (Sleeter y Grant 2011). Según el Observatorio Estatal de la Discapacidad (2017), hay más de tres millones de españoles discapacitados (casi un 6% de la población), pero su presencia en los manuales es ínfima, dada la tendencia a presentar una realidad idealizada, sin conflictos ni obstáculos (Bori y Cassany 2014).

### 3. Corpus

Para garantizar la representatividad del corpus, seleccionamos manuales populares, actuales y diversos. Las editoriales escogidas son: Difusión, Edelsa, Edinumen, EnClave ELE y SGEL, ya que son las editoriales que más presencia tienen en el mercado español actualmente por la publicación de nuevos títulos, su presencia en los principales congresos y su popularidad en los centros educativos. Optamos por analizar tres niveles para asegurar la diversidad de contenidos y seleccionamos los niveles que suelen contar con más alumnos (A1, A2 y B1). Para garantizar la homogeneidad y comparatividad, nos centramos en manuales generales para adultos, excepto el reciente *¿Español? ¡Por supuesto! 4* (Sousa y Rodríguez 2018), orientado a adolescentes, que consideramos relevante por dirigirse a una etapa crítica en el desarrollo del sujeto. Intencionalmente, elegimos los libros españoles más usados en los dos centros en que ha dado clases la primera coautora, para asegurar su conocimiento. Coincidimos con Illescas (2015) en la gran dificultad de comparar libros de países diferentes y no siempre conocidos. Los cinco manuales elegidos (Tabla 1) se publicaron entre 2010 y 2018. Todos están hoy a la venta en los catálogos actualizados de las editoriales.

**Tabla 1.** Manuales analizados.

Manual	Editorial	Año	Nivel	Formato	Metodología
<i>¿Español? ¡Por supuesto! 4</i>	Edelsa	2018	B1	Libro del alumno, cuaderno de ejercicios (con glosario) y guía del docente con orientaciones y transcripciones del audio. CD con audio. Web con la versión digital del manual y otras tareas.	Enfoque por tareas, aunque no lo explicita.
<i>En Acción 1</i>	En Clave ELE	2011	A1-A2	Libro del alumno, cuaderno de ejercicios y guía del docente, con tareas extra. CD con audio autocorrectivo y DVD con extras audiovisuales.	Enfoque orientado a la acción.
<i>Gente Hoy 2</i>	Difusión	2014	B1	Libro del alumno, cuaderno de ejercicios y guía del docente con orientaciones. CD con audio y web con un vídeo por unidad.	Enfoque por tareas.
<i>Nuevo avance Básico</i>	SGEL	2010	A1-A2	Libro del alumno y cuaderno de ejercicios, CD con audios y web con material audiovisual extra y gratuito.	Enfoque estructuralista, aunque no lo explicita.
<i>Nuevo Prisma A1</i>	Edinumen	2014	A1	Libro del alumno, cuaderno de ejercicios y guía del docente. CD con audios y web con material extra accesible durante 18 meses.	Enfoque comunicativo orientado a la acción.

### 4. Metodología

De los estudios anteriores tomamos deductivamente estas siete categorías y preguntas específicas: 1) ¿Qué clases sociales se representan, en qué proporción y cómo?; 2) ¿Existe diversidad étnico-racial? ¿Cómo aparecen representadas las personas racializadas o migrantes?; 3) ¿En qué roles o papeles sociales se sitúa al aprendiz?; 4) ¿Qué prácticas culturales hispanas se representan y cómo?; 5) ¿Hay identidades LGTBIQ+ y diversidad de género y orientación sexo-afectiva?; 6) ¿Qué edad

aparentan predominantemente los personajes? y 7) ¿Se hace referencia a la discapacidad física/motora o neurodivergente y cómo se muestra?

Siguiendo a Cunningsworth (1995) y Azimova y Johnston (2012), observamos inductivamente el corpus e identificamos rasgos específicos que se pueden asociar a cada categoría y cuantificarse. Por ejemplo, la racialización, la edad o la apariencia se representan audiovisualmente (fotos, ilustraciones, audios y vídeos), mientras que la cultura o los roles se identifican en el habla y la escritura. La primera autora de este estudio repitió tres veces el análisis, de manera manual, a lo largo de varios meses; los sucesivos recuentos tenían el objetivo de garantizar la solidez de la categorización; cada nuevo recuento verificaba el anterior y permitía afinar las categorías e incrementar su definición. El coautor supervisó el proceso de categorización y obtención de resultados, así como la coherencia de los mismos. Obtuvimos 19 subcategorías y 38 variables (Tabla 2) que generaron los resultados de las tablas 3-14. Para la interpretación cualitativa de las mismas, seguimos a Gray (2010), quien en su análisis de manuales de ELT propone combinar un análisis cuantitativo de contenido con la apreciación cualitativa de fenómenos y matices que no se reflejan en las cifras.

**Tabla 2.** Categorías, subcategorías y variables.

Categoría	Subcategoría	Variables
<b>Clase social</b>	Profesión	cualificada (ingenieros, médicos) / no cualificada (vendedores, camareros); empleador / empleado; tradicionalmente masculina (policía, futbolista) / tradicionalmente femenina (enfermera, profesora); sector laboral (primario, secundario o terciario); requiere usos verbales (comercial, periodista) o no (vigilante, mecánico).
	Formación	obligatoria (ESO y BACH) / superior (universidad) / adicional (clases extraescolares); pública/privada; ESO-BACH-UNI (itinerario tradicional) / FP (itinerario alternativo).
	Ocio	costoso (ópera) / asequible (cine) / gratuito (paseo); viajes internacionales/nacionales; deporte como practicante (asequible [correr] / costoso [vela]) / espectador.
	Entorno	rural/urbano; ubicación (centro/periferia).
<b>Racialización y migración</b>	Estilo de vida	con familia / independiente (solo/compartido).
	Aspecto personal	indumentaria (formal/informal/uniforme); de marca/popular.
	Origen	personas blancas / racializadas; europeas/no europeas.
<b>Roles sociales</b>	Alusiones a migrantes	aparición / omisión; motivo (voluntario/motivado-refugiado); clase social (media-alta/obrera precaria).
	<b>Roles sociales</b>	Laborales: consumidor-cliente / empresario-vendedor / trabajador de clase media-alta / trabajador de clase obrera Personales: viajero-turista / miembro de una ONG [como emisor/receptor de ayuda] / creativo-publicista / otros.
<b>Prácticas culturales</b>	Ámbito	España / Hispanoamérica / otros o sin localización específica.
	Estándares	tradiciones-estereotipos (paella, siesta) / corrientes o <i>mainstream</i> (celebridades) / innovadores-alternativos (activismo); Cultura con mayúscula (literatura, cine) / cultura con minúscula (normas sociales) / <i>kultura</i> (jerga, fandom).
<b>LGTBQ+, género y diversidad</b>	Religión	cristianismo / otras religiones.
	Género	mujeres / hombres / otros géneros (agénero, género fluido); representación neutra o tradicional (hombres como proveedores de sustento económico/mujeres como cuidadoras o madres) / no tradicional o hegemónica (inversión de roles de género).
	Orientación sexual	heterosexual / homosexual u otras orientaciones.
	Diversidad	heteroparental / homoparental / monoparental-otros.
<b>Edad</b>	Pareja	distinto género / mismo género; con hijos / sin hijos.
	Edad	niños (0-11) / jóvenes (12-30) / adultos (31-60) / personas mayores (61+).
<b>Discapacidad</b>	Presencia	discapacidad física o motora / neurodivergencia.

Con una parrilla tan pormenorizada no era posible analizar el corpus completo, por lo que seleccionamos 3 unidades del libro del alumno de cada manual. El total de unidades suma aproximadamente 164 páginas, 75 minutos de audio, 470 fotografías y 14 minutos de vídeo. El conjunto supone una muestra representativa de los cinco manuales. Elegimos de manera intencional unidades con temas genéricos sobre relaciones sociales, entorno y estilo de vida, para observar los valores

socioculturales. Incluimos también la unidad de presentación de los estudiantes de cuatro manuales (*En Acción*, *Gente*, *Avance* y *Prisma*), dado que se dirige a los potenciales usuarios del manual (origen o nacionalidad, ocupación, motivaciones, etc.).

## 5. Resultados

A continuación, presentamos los datos de acuerdo con las siguientes categorías: clase social; racialización y migración; roles sociales; prácticas culturales; identidades LGBTQ+ y roles de género; y edad y discapacidad.

### 5.1. Clase social

Incluye las subcategorías referidas a la posición social y el poder adquisitivo: profesión (Tabla 3), formación (Tabla 4), ocio (Tabla 5), entorno y estilo de vida (Tabla 6) y aspecto personal (Tabla 7).

**Tabla 3.** Profesiones.

Profesiones	Cualificadas	No cualificadas		Total
<i>¡Por supuesto!</i>	27	7		<b>34</b>
<i>En Acción</i>	24	14		<b>38</b>
<i>Gente</i>	25	27		<b>52</b>
<i>Avance</i>	35	24		<b>59</b>
<i>Prisma</i>	19	26		<b>45</b>
Posición	Jefe / empleador	Subordinado / empleado	N. E.	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	13	0	21	<b>34</b>
<i>En Acción</i>	8	0	30	<b>38</b>
<i>Gente</i>	21	12	19	<b>52</b>
<i>Avance</i>	22	7	30	<b>59</b>
<i>Prisma</i>	14	6	25	<b>45</b>
Profesiones	Asociadas a varones			Total
Desempeñadas por	Hombres	Mujeres	N. E.	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	8	2	12	<b>22</b>
<i>En Acción</i>	15	4	1	<b>20</b>
<i>Gente</i>	10	3	9	<b>22</b>
<i>Avance</i>	8	10	9	<b>27</b>
<i>Prisma</i>	8	7	0	<b>15</b>
Profesiones	Asociadas a mujeres			Total
Desempeñadas por	Hombres	Mujeres	N. E.	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	0	4	0	<b>4</b>
<i>En Acción</i>	0	6	0	<b>6</b>
<i>Gente</i>	2	3	3	<b>8</b>
<i>Avance</i>	3	4	3	<b>10</b>
<i>Prisma</i>	0	5	0	<b>5</b>
Sector	Primario	Secundario	Terciario	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	1	1	32	<b>34</b>
<i>En Acción</i>	0	0	38	<b>38</b>
<i>Gente</i>	2	0	50	<b>52</b>
<i>Avance</i>	0	0	59	<b>59</b>
<i>Prisma</i>	0	0	45	<b>45</b>
Usos verbales	Con usos	Sin usos		Total
<i>¡Por supuesto!</i>	29	5		<b>34</b>
<i>En Acción</i>	28	10		<b>38</b>
<i>Gente</i>	38	14		<b>52</b>
<i>Avance</i>	43	16		<b>59</b>
<i>Prisma</i>	22	23		<b>45</b>

N. E. = no especificado



En *¡Por supuesto!* (79,4%), *En Acción* (63,3%) y *Avance* (59,3%) predominan las profesiones cualificadas frente a las no cualificadas. Pero en *Gente* (51,9%) y *Prisma* (57,8%) predominan las no cualificadas, con más igualdad.

Solo hemos podido identificar las posiciones de poder o subordinadas en un porcentaje variado: 38,2% en *¡Por supuesto!*; 21,1% en *En Acción*; 63,4% en *Gente*; 49,2% en *Avance*; y 44,4% en *Prisma*. En *¡Por supuesto!* y *En Acción* no hay posiciones subordinadas, pero sí de poder: 38,2% y 21,1% respectivamente. En el resto, las posiciones de poder superan a las subordinadas: 40,4% frente a 23,1% (*Gente*); 37,3% frente a 11,9% (*Avance*); y 31,1% frente a 13,3% (*Prisma*).

Las profesiones tradicionalmente consideradas masculinas predominan notablemente. El número de profesiones masculinas dobla el de femeninas; en *¡Por supuesto!*, *En Acción* y *Prisma* lo triplica. Además, estas profesiones masculinas están desempeñadas sobre todo por hombres: 36,4% de hombres frente a 9,1% de mujeres (*¡Por supuesto!*); 75% frente a 20% (*En Acción*); 45,5% frente a 13,6% (*Gente*); y 53,3% frente a 46,7% (*Prisma*). Solo *Avance* representa a más mujeres (37%) que hombres (29,6%) haciendo trabajos de hombres.

De manera similar, las profesiones tradicionalmente femeninas las desempeñan sobre todo mujeres. En *Gente* y *Avance* están desempeñadas por un 25% de hombres frente a un 37,5% de mujeres y un 30% de hombres frente a un 40% de mujeres, respectivamente. En *¡Por supuesto!*, *En Acción* y *Prisma* no hay varones en oficios considerados femeninos.

La representación del sector terciario supera con creces al resto con altos porcentajes: 94,1% (*¡Por supuesto!*), 96,2% (*Gente*) y 100% (*En Acción*, *Avance* y *Prisma*). Y en todos los manuales predominan las profesiones que requieren el uso verbal frente a las que no: 85,3% (*¡Por supuesto!*), 73,7% (*En Acción*), 73,1% (*Gente*) y 72,9% (*Avance*), a excepción de *Prisma*, donde están casi igualadas.

**Tabla 4.** Formación.

Formación	Obligatoria	Superior	Adicional	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	17	0	1	<b>18</b>
<i>En Acción</i>	0	13	13	<b>26</b>
<i>Gente</i>	0	3	3	<b>6</b>
<i>Avance</i>	2	1	1	<b>4</b>
<i>Prisma</i>	0	0	2	<b>2</b>
Tipo de centro	Público	Privado	N. E.	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	0	0	18	<b>18</b>
<i>En Acción</i>	10	10	6	<b>26</b>
<i>Gente</i>	2	3	1	<b>6</b>
<i>Avance</i>	0	1	3	<b>4</b>
<i>Prisma</i>	0	0	2	<b>2</b>
Itinerario	ESO y Universidad		Ciclos formativos y FP	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	17		0	<b>17</b>
<i>En Acción</i>	14		0	<b>14</b>
<i>Gente</i>	3		0	<b>3</b>
<i>Avance</i>	3		0	<b>3</b>
<i>Prisma</i>	0		0	<b>0</b>

La representación de la formación difiere bastante. La obligatoria aparece en *¡Por supuesto!* (94,4%), dirigido a adolescentes, y en *Avance* (50%). La formación superior aparece en todos los manuales, excepto en *¡Por supuesto!* y *Prisma*: suma el 50% en *En Acción* y *Gente* y el 25% en *Avance*. La formación adicional aparece en todos los manuales; en *En Acción* y *Gente* supone un 50% y en *Prisma* es el único tipo mencionado.

No siempre se especifica el tipo de centro formativo. *En Acción* suma un mismo número de centros públicos y privados, pero en dos manuales predominan los privados: el 50% de privados frente al 33,3% de públicos (*Gente*) y un 25% de privados frente a ninguno público (*Avance*). Finalmente, no hay referencias a itinerarios reglados alternativos (Formación Profesional).



**Tabla 5.** Ocio.

Ocio	Costoso	Asequible	Gratuito	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	9	15	14	<b>38</b>
<i>En Acción</i>	3	20	18	<b>41</b>
<i>Gente</i>	12	10	22	<b>44</b>
<i>Avance</i>	8	14	21	<b>43</b>
<i>Prisma</i>	6	7	9	<b>22</b>
Viajes	Internacionales	Nacionales / bajo coste	N. E.	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	0	0	2	<b>2</b>
<i>En Acción</i>	2	0	2	<b>4</b>
<i>Gente</i>	2	0	0	<b>2</b>
<i>Avance</i>	2	2	3	<b>7</b>
<i>Prisma</i>	1	3	0	<b>4</b>
	Como practicante			
Deporte	Asequible	Costoso	Como espectador	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	8	2	0	<b>10</b>
<i>En Acción</i>	9	0	0	<b>9</b>
<i>Gente</i>	7	5	0	<b>12</b>
<i>Avance</i>	2	1	2	<b>5</b>
<i>Prisma</i>	0	1	0	<b>1</b>

Predomina el ocio asequible y gratuito frente al costoso: el gratuito es el más representado en *Gente* (50%), *Avance* (48,8%) y *Prisma* (40,9%), mientras que predomina el asequible en *¡Por supuesto!* (39,5%) y *En Acción* (48,8%). El costoso tiene más presencia en *Gente* (27,3%) y *Prisma* (27,3%). También hay más viajes costosos en *En Acción* (50%) y en *Gente* (100%), mientras que los de bajo coste solo aparecen en *Avance* (28,6%) y *Prisma* (75%).

En todos los manuales excepto *Prisma* prevalecen los deportes asequibles, aunque cabe destacar que en *Gente* hay una considerable representación de deportes costosos (41,7%). Solo *Avance* incluye espectadores de deportes.

**Tabla 6.** Entorno y estilo de vida.

Entorno	Rural	Urbano	Total		
<i>¡Por supuesto!</i>	2	6	<b>8</b>		
<i>En Acción</i>	0	13	<b>13</b>		
<i>Gente</i>	4	14	<b>18</b>		
<i>Avance</i>	7	21	<b>28</b>		
<i>Prisma</i>	3	24	<b>27</b>		
Ubicación	Centro	Periferia / barrios	N. E.	Total	
<i>¡Por supuesto!</i>	0	0	8	<b>8</b>	
<i>En Acción</i>	2	0	11	<b>13</b>	
<i>Gente</i>	2	1	11	<b>14</b>	
<i>Avance</i>	7	0	14	<b>21</b>	
<i>Prisma</i>	5	1	18	<b>24</b>	
	Independizado				
Estilo de vida	Con familia	Solo	Compartir piso	N. E.	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	11	0	0	0	<b>11</b>
<i>En Acción</i>	2	1	2	0	<b>5</b>
<i>Gente</i>	0	0	0	3	<b>3</b>
<i>Avance</i>	3	1	1	3	<b>8</b>
<i>Prisma</i>	1	0	0	3	<b>4</b>

El entorno urbano predomina en todos los manuales, al menos tres veces más que el rural. Hay un 25% de representación del mundo rural en *¡Por supuesto!* y *Avance*. No se especifica el área urbana, pero cuando se hace suele ser el centro. *Gente* y *Prisma* mencionan una vez la periferia.

Predominan las alusiones a vivir independizado en todos los manuales excepto en *¡Por supuesto!*, orientado a adolescentes, en el que no aparecen personas independizadas. En *Gente y Prisma* no se especifica con quién viven las personas; en *En Acción* hay un 40% que comparte piso frente a un 20% que vive sola; y en *Avance* es el mismo porcentaje (12,5%).

**Tabla 7.** Aspecto personal.

Indumentaria	Formal	Informal	Uniforme	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	4	92	12	<b>108</b>
<i>En Acción</i>	32	124	9	<b>165</b>
<i>Gente</i>	20	39	37	<b>96</b>
<i>Avance</i>	24	51	9	<b>84</b>
<i>Prisma</i>	14	57	10	<b>81</b>
Tipo de prenda	De marca	Popular		Total
<i>¡Por supuesto!</i>	12	84		<b>96</b>
<i>En Acción</i>	20	145		<b>165</b>
<i>Gente</i>	12	84		<b>96</b>
<i>Avance</i>	18	66		<b>84</b>
<i>Prisma</i>	18	71		<b>89</b>

En todos los manuales observamos más indumentaria informal que formal. La diferencia más acusada está en *¡Por supuesto!*: 85,2% informal frente a 3,7% formal. En *Gente* hallamos la cifra más alta de uniformes (38,5%). Los manuales con más vestimenta formal son *Gente* (20,8%) y *Avance* (28,6%). En *Avance* aparece también el mayor número de prendas de apariencia costosa (21,4%) seguido de *Prisma* (20,2%).

## 5.2. Racialización y migración

Nos referimos al origen étnico o rasgos fenotípicos de las personas que aparecen en los manuales (Tabla 8) y a la presencia o ausencia de personas migrantes y refugiadas (Tabla 9):

**Tabla 8.** Racialización.

Grupos étnicos	Personas blancas				Personas racializadas				Total
	Origen europeo	Origen no europeo	N. E.	Total	Origen europeo	Origen no europeo	N. E.	Total	
<i>¡Por supuesto!</i>	24	6	97	127	4	1	24	29	<b>156</b>
<i>En Acción</i>	50	4	102	156	2	12	3	18	<b>174</b>
<i>Gente</i>	10	4	49	63	0	22	2	24	<b>87</b>
<i>Avance</i>	25	8	31	64	4	8	11	17	<b>81</b>
<i>Prisma</i>	17	8	33	58	0	17	3	20	<b>78</b>

N. E. = No especificado

Hay diferencias relevantes entre manuales. Los que representan más personas racializadas son *Gente* (27,6%) y *Prisma* (25,6%) y el que menos, *En Acción* (10,4%). La mayoría de racializados son de origen no europeo o no especificado; esto es significativo en *Gente* y *Prisma*, con porcentajes muy altos de racializados de origen no europeo (91,7% y 85% respectivamente). En contraste, el número de personas blancas de origen no europeo es menor en todos los manuales; el número más alto de blancos no europeos está en *Prisma* (13,8%).

Apenas aparecen personas migrantes. *Prisma* es el manual que muestra más (11,5%) y *¡Por supuesto!* (0,6%) y *Avance* (1,1%) los que menos. No se especifica la razón de migrar. Todos los migrantes son de clase social acomodada, cuando se puede identificar. No aparecen migrantes en situación de precariedad o personas refugiadas por motivos bélicos o políticos.

**Tabla 9.** Migración.

Migrantes	Aparición de migrantes	Aparición total de personas			
<i>¡Por supuesto!</i>	1	156			
<i>En Acción</i>	6	173			
<i>Gente</i>	3	88			
<i>Avance</i>	1	87			
<i>Prisma</i>	9	78			
Clase social del migrante	Media-alta o acomodada	Obrera o con precariedad	N. E.	<b>Total</b>	
<i>¡Por supuesto!</i>	1	0	0	<b>1</b>	
<i>En Acción</i>	4	0	2	<b>6</b>	
<i>Gente</i>	3	0	0	<b>3</b>	
<i>Avance</i>	1	0	0	<b>1</b>	
<i>Prisma</i>	6	0	3	<b>9</b>	

### 5.3. Roles sociales

Nos referimos aquí a los roles que deben asumir los aprendices, en el ámbito laboral (Tabla 10) y en el personal (Tabla 11).

**Tabla 10.** Roles laborales.

Roles laborales	Consumidor / cliente	Empresario / vendedor	Trabajador de clase media / alta	Trabajador de clase obrera	<b>Total</b>
<i>¡Por supuesto!</i>	1	1	1	0	<b>3</b>
<i>En Acción</i>	0	0	0	0	<b>0</b>
<i>Gente</i>	5	2	1	2	<b>10</b>
<i>Avance</i>	2	1	0	0	<b>3</b>
<i>Prisma</i>	0	0	0	0	<b>0</b>

El rol más frecuente en el que se sitúa al aprendiz es el de consumidor o cliente, sobre todo en *Gente* (50%) y *Avance* (66,7%). Además, *¡Por supuesto!* y *Gente* sitúan al alumno en el papel de trabajador de clase media/alta en un 33,3% y un 10% de los casos, y *Gente* es el único que incluye también el rol de trabajador de clase obrera (20%). Ni *En Acción* ni *Prisma* incluyen roles laborales.

**Tabla 11.** Roles personales.

Roles laborales	Viajero / turista	Participante del sistema de caridad (ONG)		Creativo / publicista	Otros	<b>Total</b>
		Emisor de ayuda	Receptor de ayuda			
<i>¡Por supuesto!</i>	1	1	0	1	3	<b>6</b>
<i>En Acción</i>	1	0	0	0	1	<b>2</b>
<i>Gente</i>	1	1	0	3	9	<b>14</b>
<i>Avance</i>	1	0	0	0	1	<b>2</b>
<i>Prisma</i>	2	0	0	0	3	<b>5</b>

En todos los manuales está presente el rol de viajero/turista. Solo en dos aparecen organismos de caridad (*¡Por supuesto!* y *Gente*) y sitúan al aprendiz como emisor de la ayuda. Destaca la presencia del rol de creativo o publicista en *Gente* (33,3%).

### 5.4. Prácticas culturales

Analizamos la localización en España, Hispanoamérica u otros lugares (Tabla 12), la presencia de tópicos tradicionales y estereotipados (paella, toros, siesta), corrientes o *mainstream* (celebridades, música) y alternativos (jerga, activismo); la distinción entre alta cultura (cine, literatura), cultura popular (hábitos, cuestiones pragmáticas) o cultura alternativa (perteneciente a determinados grupos sociales) (Tabla 13) y la presencia de creencias religiosas o espirituales (Tabla 14).

**Tabla 12.** Localización.

Procedencia	España	Hispanoamérica	Otra / sin especificar	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	7	3	24	<b>34</b>
<i>En Acción</i>	17	9	3	<b>29</b>
<i>Gente</i>	9	14	15	<b>38</b>
<i>Avance</i>	20	7	15	<b>42</b>
<i>Prisma</i>	18	10	0	<b>28</b>

Predominan las prácticas españolas frente a las hispanoamericanas: es notorio en *En Acción*, con un 58,6% de referencias españolas frente a un 23,7% de hispanoamericanas. La excepción es *Gente*, con un 36,8% de prácticas hispanoamericanas frente a un 23,6% de españolas.

**Tabla 13.** Tópicos culturales.

Tópicos	Tradiciones y estereotipos	Corrientes / <i>mainstream</i>	Innovadores / alternativos	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	1	30	3	<b>34</b>
<i>En Acción</i>	7	18	4	<b>29</b>
<i>Gente</i>	7	25	6	<b>38</b>
<i>Avance</i>	8	20	14	<b>42</b>
<i>Prisma</i>	8	18	2	<b>28</b>
Tipos	Cultura	cultura	Kultura	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	31	1	2	<b>34</b>
<i>En Acción</i>	26	3	0	<b>29</b>
<i>Gente</i>	50	6	0	<b>56</b>
<i>Avance</i>	29	13	0	<b>42</b>
<i>Prisma</i>	24	4	0	<b>28</b>

Los tópicos más frecuentes son los corrientes o *mainstream*, destacando en *¡Por supuesto!* (88,2%) y *Gente* (65,8%). *¡Por supuesto!* es también el manual que menos estereotipos incluye (2,9%), siendo *Prisma* y *En Acción* los que más (28,6% y 24,1% respectivamente). Los tópicos alternativos son escasos en *¡Por supuesto!* (8,8%) y *Prisma* (7,1%), mientras que destacan en *Avance* (33,3%). En todos los manuales predomina la alta cultura, con una presencia destacable de la popular en *Avance* (31%). Solo *¡Por supuesto!* incluye formas alternativas (5,9%).

**Tabla 14.** Religión y espiritualidad.

Alusiones	Cristianismo	Otras religiones o creencias	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	0	0	<b>0</b>
<i>En Acción</i>	0	1	<b>1</b>
<i>Gente</i>	0	1	<b>1</b>
<i>Avance</i>	2	3	<b>5</b>
<i>Prisma</i>	0	0	<b>0</b>

Las menciones o alusiones a la religión son escasas, excepto en *Avance*. La mayoría (71,4%) son de credos diferentes al cristianismo, que se representa solo en *Avance*.

### 5.5. Identidades LGTBIQ+ y roles de género

Analizamos la presencia de mujeres, hombres y personas de otros géneros, la representación de la masculinidad y la feminidad (Tabla 15), la orientación sexual (Tabla 16) y la diversidad afectivo-familiar y los tipos de parejas (Tabla 17).

**Tabla 15.** Identidad y expresión de género.

Alusiones	Mujeres	Hombres	Transgénero / otros	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	114	104	0	<b>218</b>
<i>En Acción</i>	97	113	0	<b>210</b>
<i>Gente</i>	58	86	0	<b>144</b>
<i>Avance</i>	117	85	0	<b>202</b>
<i>Prisma</i>	50	50	0	<b>100</b>
	Neutra o hegemónica / tradicional			
Representaciones de masculinidad o feminidad	Neutra o hegemónica / tradicional		No hegemónica / tradicional	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	205		13	<b>218</b>
<i>En Acción</i>	202		8	<b>210</b>
<i>Gente</i>	131		13	<b>144</b>
<i>Avance</i>	191		11	<b>202</b>
<i>Prisma</i>	93		7	<b>100</b>

Hay relativa equidad en la representación de hombres y mujeres en todos los manuales. *Avance* tiene el mayor porcentaje de mujeres (57,9%) y *Gente* el menor (40,3%). No hay menciones a personas transgénero. Hallamos una amplia representación de la masculinidad y feminidad tradicionales o neutras. Los manuales con más casos de subversión de roles de género son *Gente* (9%) y *Prisma* (7%).

**Tabla 16.** Orientación sexo-afectiva.

Orientaciones	Heterosexualidad	Otras	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	2	0	<b>2</b>
<i>En Acción</i>	17	0	<b>17</b>
<i>Gente</i>	5	0	<b>5</b>
<i>Avance</i>	14	0	<b>14</b>
<i>Prisma</i>	7	0	<b>7</b>

Hay pocas referencias a la orientación sexual de los personajes, excepto en *En Acción* y *Avance*. Todas son heterosexuales. Ningún manual menciona otras orientaciones.

**Tabla 17.** Diversidad afectivo-familiar.

Tipo familiar	Heteroparental	Homoparental	Monoparental / otras	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	2	0	0	<b>2</b>
<i>En Acción</i>	10	0	3	<b>13</b>
<i>Gente</i>	1	0	0	<b>1</b>
<i>Avance</i>	8	0	0	<b>8</b>
<i>Prisma</i>	6	0	0	<b>6</b>
	Distinto género			
Tipo de pareja	Distinto género		Mismo género	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	2		0	<b>2</b>
<i>En Acción</i>	17		0	<b>17</b>
<i>Gente</i>	1		0	<b>1</b>
<i>Avance</i>	14		0	<b>14</b>
<i>Prisma</i>	7		0	<b>7</b>
	Con hijos			
Hijos	Con hijos		Sin hijos	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	5		0	<b>5</b>
<i>En Acción</i>	11		4	<b>15</b>
<i>Gente</i>	1		0	<b>1</b>
<i>Avance</i>	11		2	<b>13</b>
<i>Prisma</i>	6		1	<b>7</b>

Predomina la representación de familias heteroparentales; solo aparecen familias monoparentales en *En Acción* (23,1%). Solo aparecen también parejas heterosexuales. Y la mayoría de las parejas

representadas tienen hijos, pero hay parejas sin hijos en *En Acción* (26,7%), *Avance* (15,4%) y *Prisma* (14,3%).

### 5.6. Edad y discapacidad

Analizamos los grupos de edad que aparecen en los manuales (Tabla 18) y las personas con discapacidad física/motora o neurodivergentes (Tabla 19).

**Tabla 18.** Franjas de edad representadas.

Edades	Niños / bebés (0-11)	Adolescentes y jóvenes (12-30)	Adultos (31-60)	Mayores (61+)	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	0	151	8	5	<b>164</b>
<i>En Acción</i>	10	103	54	6	<b>173</b>
<i>Gente</i>	2	21	78	6	<b>107</b>
<i>Avance</i>	16	28	41	5	<b>90</b>
<i>Prisma</i>	2	40	36	3	<b>81</b>

Predominan los adolescentes/jóvenes y los adultos. Tienen mayores porcentajes de adolescentes/jóvenes *¡Por supuesto!* (92,1%) y *En Acción* (59,5%); de adultos, *Gente* (72,9%) y *Avance* (45,5%). Los niños y las personas mayores están menos representados. Hay más niños en *Avance* (17,8%) y *En Acción* (5,8%) y hay más mayores en *Gente* (5,6%) y *Avance* (5,6%).

**Tabla 19.** Representación de la discapacidad.

Inclusión	Discapacidad física / motora	Neurodivergencia	Total
<i>¡Por supuesto!</i>	0	0	<b>0</b>
<i>En Acción</i>	1	0	<b>1</b>
<i>Gente</i>	1	3	<b>4</b>
<i>Avance</i>	0	0	<b>0</b>
<i>Prisma</i>	0	0	<b>0</b>

No hay menciones o alusiones a la discapacidad física o neurodivergencia en tres manuales: *¡Por supuesto!*, *Avance* y *Prisma*. *En Acción* contiene una referencia a la discapacidad física o motora y *Gente* es el único manual de la muestra analizada con una discapacidad física o motora y tres de neurodivergencia.

## 6. Discusión y conclusiones

Interpretamos a continuación los resultados anteriores, en este estudio comparativo sobre los manuales de texto de ELE. Sobre la clase social, los datos muestran que no se refleja la diversidad. 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).

La clase más representada es la media-alta. Los datos sobre ocio, formación y vivienda muestran una mayoría de personajes con una vida desahogada (con trabajo cualificado, formación superior, vacaciones y ocio), que trabajan en el sector servicios, viven en el centro y no sufren limitaciones económicas al planear un viaje o buscar vivienda.

Adoptando una perspectiva de género, hallamos una notable representación de mujeres en sectores laborales tradicionalmente masculinos (directoras, investigadoras), pero no sucede igual a la inversa. Las profesiones asociadas al rol maternal y a los cuidados siguen estando desempeñadas por mujeres, excepto de la docencia, en cuya representación hallamos más presencia masculina. Esto delata una clara feminización de la pobreza (de la Fuente 2017), puesto que son trabajos peor remunerados que obstaculizan la independencia de la mujer.

Sobre la exaltación del neoliberalismo y la omisión de su cara oscura hallamos dos fenómenos interesantes. El primero es la presencia de *zero drag* (Bauman 2007) o empleados idealizados que priorizan el trabajo a cualquier otro aspecto vital. En *Gente* (2014, 23) una persona responde “yo iría” a la pregunta de si aceptaría un trabajo “muy bien pagado en otro país”; así se modeliza positivamente la anteposición del trabajo a la vida personal o al arraigo geográfico, coincidiendo con la figura del trabajador flexible, sin ataduras y entregado (Bori y Cassany 2014).

El segundo es la *pobreza glamurizada* (Pacheco 2018): la tendencia neoliberal a maquillar la precariedad bajo un aire *cool*, juvenil y alternativo. Un anuncio de “canguros hispanos” (*Gente* 2014, 70) ofrece chicas para cuidar niños y enseñar español “jugando”, indicando que “podrás elegir la nacionalidad”, cuando lo que se propone es un trabajo doble (docente y cuidador) por un solo sueldo, probablemente dirigido a migrantes o estudiantes.

Sobre diversidad étnico-racial, hallamos en los manuales algunas personas racializadas, pero raramente migrantes. Las racializadas, aunque aparecen como miembros de la comunidad, se representan habitualmente como extranjeras, por su origen, aunque sin aclarar su estatus migratorio. Esta ausencia de personas migrantes llama la atención cuando, entre alumnos que cuentan sus motivos para aprender español, nunca hay migrantes que necesiten una certificación oficial o sobrevivir en su nuevo entorno hispano, como ocurre en *En Acción* (2011, 18), donde tres jóvenes blancos afirman que estudian ELE para “trabajar en México, estudiar en la universidad o hablar con su familia española”.

Otra cuestión es que los hablantes nativos del español suelen aparecer representados como personas blancas, asociando así la variedad estándar al grupo étnico dominante (Flores y Rosa 2019; Saldivar Zimmerman 2019). May (2013, 134) advierte del peligro de asociar lengua y grupo étnico: “There is no inevitable correspondence between language and ethnicity”. En el caso de ELE, esta asociación omite la gran diversidad étnico-racial que caracteriza a la comunidad hispanohablante.

La relación entre racialización/migración y clase social revela el retrato idealizado que se hace de estos colectivos. La gran mayoría de migrantes que aparecen en los manuales son de clase alta, no han migrado por obligación y no deben adaptarse a entornos hostiles: son celebridades de origen humilde (Messi, Calle 13) que han alcanzado la cima. Aunque parezca emancipatorio mostrar el éxito de algunos casos, es un enfoque edulcorado del multiculturalismo al responsabilizar únicamente al migrante de su éxito o fracaso, omitiendo la importancia de la desigualdad social (Babaii y Sheikhi 2018).

Los roles más comunes son los comerciales, como consumidores o empresarios. Se sitúa al alumnado en los papeles de vendedor o publicista, desde una perspectiva de marketing. En una tarea de *¡Por supuesto!* (2018, 53) los aprendices “crea(n) un producto y diseña(n) un cartel publicitario”, con eslogan y logotipo, sin margen para la reflexión crítica sobre la publicidad.

Además, algunas tareas proponen roles poco accesibles a la mayoría de la población. En “Jóvenes emprendedores” de *Gente* (2014, 74), cada aprendiz dispone de 2.000€ para invertir en un proyecto empresarial, construyendo así un *nosotros* neoliberal con función activa dentro del mercado capitalista (Atienza y Van Dijk 2010). Esta naturalización del neoliberalismo debería cuestionarse porque puede suponer un choque o conflicto para los aprendices con valores no eurocéntricos (Canagarajah 1999) y niega al aula la función de resistencia y cuestionamiento crítico (Bori 2015).

Sobre la cultura, asumiendo que el foco es España, dada la titularidad peninsular de las editoriales, destaca una notoria presencia de contenidos culturales hispanoamericanos, en sintonía con una visión pluricéntrica de la comunidad. Coincidiendo con Herman (2007), encontramos una sobrerrepresentación de los aspectos folclóricos y festivos de la comunidad hispanohablante, con prácticas estereotipadas como corridas de toros, flamenco, sangría, paella y carnaval. Esta mirada paradisíaca se relaciona con la mercantilización del español (Bruzos 2017), es decir, la instrumentalización de la lengua como recurso para incrementar el turismo, el crecimiento y los beneficios económicos, sirviendo intereses neoliberales.

Hay una acusada ausencia de identidades LGTBIQ+. En las unidades sobre la familia (*En Acción* y *Avance*), solo aparecen alternativas heterosexuales, con la excepción de alguna familia monoparental.



Las identidades disidentes de sexo y género “are nowhere to be found. They are still firmly in the course book closet” (Thornbury 1999, 15). Parece una omisión deliberada por razones comerciales. Las editoriales no se arriesgan a perder mercado por la inclusión de identidades que algún aprendiz pueda tildar de inapropiadas. Para Gray (2013, 50), “heteronormativity is the default position when profits may be at stake”: una representación binarista con personas cisgénero, parejas heterosexuales y familias con padre, madre e hijos no compromete las ventas.

Respecto a la edad, se esboza un mundo de adultos con apariencia joven (20-40 años), con trabajo y vivienda, independencia de sus progenitores y vida asentada y elegida libremente. Es una excepción la lectura titulada “La generación nini” (*¡Por supuesto!* 2018, 88) que expone las dificultades de muchos jóvenes para alcanzar unas condiciones de vida dignas. Pero también hallamos aquí una visión reduccionista al analizar las causas, con frases impersonales (“no se valora suficiente su formación” [*¡Por supuesto!* 2018, 88], “no es fácil conseguir un trabajo” [*¡Por supuesto!* 2018, 88]) o responsabilizando a los propios jóvenes que “deciden no hacer nada” [*¡Por supuesto!* 2018, 88]).

Destaca la ausencia de niños y ancianos, pese a representar porcentajes relevantes de la población hispana, según los países. Aparecen solo de manera anecdótica en retratos de familia, excepto las celebridades. Coincidiendo con Arikan (2005), los mayores se representan sobre todo como cuidadores o proveedores de apoyo al adulto, como una abuela que cuida a su nieto en vacaciones (*Avance* 2010, 48). Este hecho puede deberse a la intención de que los destinatarios del manual (probablemente jóvenes) se identifiquen con sus personajes.

Finalmente, la discapacidad es casi inexistente en los manuales. Las imágenes muestran un perfil único de cuerpo capacitado, delgado, de estatura media y normativo. Hay algunas referencias esporádicas y despersonalizadas a neurodivergencias (depresión, ansiedad, adicciones), tratadas con cierta frivolidad. En *Gente* (2014, 54), entre las enfermedades actuales se mencionan la obsesión por las dietas, la adicción a internet o a las compras, que afectan sobre todo a la clase media-alta.

También *Gente* (2014, 68 y vídeo) ejemplifica la superación personal con la narrativa de un emprendedor con discapacidad motora por accidente, que crea una empresa de sillas de ruedas especiales. Es un ejemplo de “glorified supercrip” (Kama 2004) o discapacitado que consigue logros extraordinarios, que resulta controvertido para el propio colectivo porque “insiste en la voluntad individual de sobreponerse a la ‘adversidad’ y no en el diseño de entornos y ambientes adaptados que hagan posible que estas personas puedan desarrollar las mismas actividades cotidianas que otras personas sin sus limitaciones funcionales” (Moscoso 2013, 175). De nuevo se pone el foco en el individuo y no en la estructura social.

Recapitulando nuestra pregunta general, el mundo reflejado en los libros de texto de ELE es 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.

Cabe preguntarse por qué los manuales construyen esa representación aséptica y parcial de la realidad. Si la cultura y los contextos reales facilitan el aprendizaje, ¿por qué los manuales la ocultan? Existen varias hipótesis a este respecto. La hipótesis comercial explica parte de esa neutralidad simulada y conservadora que facilita la aceptación de los manuales en países y comunidades diversas. Luke (1988, 188) advierte que los libros de texto huyen de cualquier potencial provocación; una motivación política o crítica pueden despertar reacciones negativas, “anything that can jeopardize sales is to be avoided”.

La hipótesis pedagógica (Canale 2016) pone de manifiesto que la ausencia de contextos reales y matices culturales permitiría al aprendiz concentrarse en los aspectos centrales del idioma (pronunciación, léxico, sintaxis). Pero esa simplificación imposibilita el aprendizaje real de muchos matices pragmáticos de la interacción auténtica con personas mayores (tratamiento de tú/usted), trans (él/ella u otra forma autoelegida), discapacitadas (cortesía sin exceso ni defecto de amabilidad) o habitantes del campo/ciudad (registro más o menos formal). Estos matices y aprendizajes no merecen interés, en estos manuales. Por ello, coincidimos con Cunningsworth (1995) al defender que los materiales no deben simplificarse ni blanquearse, sino perseguir la autenticidad para hacer cuestionar, estimular y enriquecer la criticidad y la curiosidad del aprendiz (Cunningsworth 1995, 88). También para May (2013, 183): “Multicultural education overstates the significance of cultural recognition and understates, and at times disavows, the impact of structural discrimination (be it racial, cultural, religious or linguistic) on minority students’ lives. Such an approach may in fact serve simply to reinforce the current cultural and linguistic hegemonies that multicultural education is concerned, at least ostensibly, to redress”. Esta idea coincide con Zimmerman (2019), quien responsabiliza a los organismos educativos de incluir la diversidad lingüística y de prácticas letradas de todos los estudiantes en el currículum para desafiar la hegemonía lingüística y cultural imperante.

Finalmente, la hipótesis política sirve para explicar que los manuales siguen una agenda neoliberal y, aunque sea de manera inconsciente y velada, forman consumidores y empleados acrílicos. En sus actividades, sitúan a los aprendices en empleos cualificados y prácticas consumistas que perpetúan y reproducen la lógica capitalista. Así, contribuyen a la concepción neoliberal de los idiomas como bienes materiales cuyo fin es aumentar la empleabilidad (Leeman y Martínez 2007). En este marco, la diversidad incomoda porque implica “cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y también las injusticias” (Magendzo 2005, 110). Cabría esperar más compromiso político de las editoriales del ámbito del español LE/L2 para asumir responsabilidades éticas más allá de sus legítimos intereses comerciales, con el propósito de reflejar mejor la diversidad de la comunidad y avanzar hacia un futuro con mayor equidad.

Pese a lo expuesto, nuestro trabajo no se halla exento de algunas limitaciones. Solamente nos hemos podido centrar en una parte del corpus por lo que existen unidades con datos relevantes para este estudio que no han formado parte del análisis. Nos centramos en manuales hasta el nivel B1, hecho que podría justificar la ausencia de temas más controvertidos que exigen mayor competencia lingüística y capacidad de reflexión del aprendiz. Además de libros de texto, sería necesario ampliar el análisis crítico a la elaboración de exámenes (DELE, CCSE) o documentos curriculares, como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). Del mismo modo, pese a que algunas variables y subcategorías solo alcanzan cifras pequeñas, que pueden reducir su representatividad, la parrilla de análisis demuestra ser una herramienta útil para ofrecer una visión global del problema. Confiamos que nuestro estudio contribuya a tomar conciencia de la trascendencia que adquiere la visión del mundo que ofrecen los materiales de aprendizaje de lenguas y a luchar contra la representación de realidades simplificadas y vacías de contenido político e ideológico (May 2013). Así ayudaremos a avanzar en el empoderamiento, el pensamiento crítico y la conciencia social de los aprendices.

## Notas

1. Utilizamos el término *racialización* según Campos García (2012, 2): “las razas son un constructo social histórico, ontológicamente vacío, resultado de procesos complejos de identificación, distinción y diferenciación de los seres humanos de acuerdo con criterios fenotípicos, culturales, lingüísticos, regionales, ancestrales, etc.”, es decir, “no existen grupos raciales *per se*, sino solamente grupos socialmente racializados como resultado de prácticas, doctrinas y voluntaristas producciones de saber”.
2. Adrienne Rich (1980) propuso este concepto que acuñó Warner (1991) para referirse a la concepción de la heterosexualidad como única opción natural, normalizada, deseable y privilegiada.
3. Optamos por la sigla LGBTQ+ (Lesbianas, Gays, Transgénero, Bisexuales, Intersexuales, Queer y demás disidencias sexuales y/o de género) por ser más inclusiva que la de Human Rights Watch (LGTB).

4. Optamos por *discapacidad* frente a *diversidad funcional* (propuesto por Romañach y Lobato en 2005 en el Foro de Vida Independiente) por ser el término preferido por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad al considerar que “diversidad funcional” no identifica fielmente la problemática y los obstáculos a los que se enfrentan las personas discapacitadas.

## ORCID

Elena Morales-Vidal  <http://orcid.org/0000-0003-0437-7318>

Daniel Cassany  <http://orcid.org/0000-0003-3494-5531>

## Bibliografía

- Ansary, H. y E. Babaii. 2003. “Subliminal Sexism in Current ESL/EFL Textbooks”. *Asian EFL Journal* 5 (1): 1-15.
- Anyon, J. 1981. “Social Class and School Knowledge”. *Curriculum Inquiry* 11 (1): 3-42.
- Apple, M. W. 2004. *Ideology and Curriculum*. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.
- Apple, M. W. y L. Christian-Smith. 1991. *The Politics of the Textbook*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Arikan, A. 2005. “Age, Gender and Social Class in ELT Coursebooks: A Critical Study”. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Hacettepe* 28: 29-38.
- Atienza, E. 2007. “Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales”. *Discurso y Sociedad* 1 (4): 543-574.
- Atienza, E. y T. A. Van Dijk. 2010. “Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales”. *Revista de Educación* 353: 67-10.
- Azimova, N. y B. Johnston. 2012. “Invisibility and Ownership of Language: Problems of Representation in Russian Language Textbooks”. *The Modern Language Journal* 96 (3): 337-349. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01356.x>.
- Babaii, E. y M. Sheikhi. 2018. “Traces of Neoliberalism in English Teaching Materials: A Critical Discourse Analysis”. *Critical Discourse Studies* 15 (3): 247-264. <https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1398671>.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. 2017. Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad (31/12/2017). <https://bit.ly/3fXVqhc>.
- Bauman, Z. 2007. *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bori, P. 2019. “Neoliberalisme en els llibres de text de català per a no catalanoparlants adults”. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 29: 105-118.
- Bori, P. 2018. *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bori, P. 2015. “Anàlisi crítica de llibres de text de català per a no catalanoparlants adults en temps de neoliberalisme”. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- Bori, P. y D. Cassany. 2014. “Análisis crítico de diálogos en libros de texto de catalán como lengua extranjera”. En *Estudios Hispánicos en el siglo XXI*, ed. A. Kuzmanović Jovanović, 401-417. Belgrado: Universidad de Belgrado.
- Bori, P. y J. Petanović. 2016. “Constructing the Entrepreneurial-Self: How Catalan Textbooks Present the Neoliberal Worker to Their Students”. *Journal for Critical Education Policy Studies* 14 (3): 154-174.
- Bori, P. y J. Petanović. 2017. “The Representation of Immigrant Characters in Catalan as a Second Language Textbooks: A Critical Discourse Analysis Perspective”. *Language and Migration* 9 (2): 61-75.
- Bruzos, A. 2017. “‘De camareros a profesores’ de ELE: la mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera”. *Spanish in Context* 14 (2): 230-249. <https://doi.org/10.1075/sic.14.2.04mor>.
- Campos García, A. 2012. “Racialización, racismo y racismo: un discernimiento necesario”. *Revista de la Universidad de La Habana* 273: 184-199.
- Canagarajah, S. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, G. 2016. “(Re)Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek”. *Language, Culture and Curriculum* 29 (2): 225-243. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764>.
- Cerdeira, P. y J. V. Ianni. 2014. *Nuevo Prisma A1 (Edición ampliada)*. Madrid: Edinumen.
- Chun, C. W. 2015. “Exploring Neoliberal Language, Discourses and Identities”. En *The Routledge Handbook of Language and Identity*, ed. S. Preece, 558-571. Londres y Nueva York: Routledge.
- Cubillos, J. H. 2014. “Spanish Textbooks in the US: Enduring Traditions and Emerging Trends”. *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 205-225. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970363>.
- Cunningsworth, A. 1995. *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- de la Fuente, M. 2017. “Crisis, austeridad y pobreza con perspectiva de género”. *Barcelona Societat: Revista de Investigación y Análisis Social* 21: 1-7.
- del Pozo Díez, M. 2018. “Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles publicados desde 1986-2016”. *Lenguaje y Textos* 47: 65-81.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Nueva York: Longman.

- Fernández, D. 2016. "Teoría queer y teoría crip: reflexiones teóricas en relación con el ámbito educativo". En *Vygotski: su legado en la investigación en América Latina*, eds. W. Rodríguez Arocho, M. D'Antoni y V. González García, 25-50. San José: Universidad de Costa Rica.
- Fernández, P. y J. A. Núñez. 2017. "Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2". *MarcoELE* 24. [https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-nunez\\_actos\\_de\\_habla.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-nunez_actos_de_habla.pdf).
- Flores, N. y J. Rosa. 2019. "Bringing Race into Second Language Acquisition". *The Modern Language Journal* 103 (S1): 145-151. <https://doi.org/10.1111/modl.12523>.
- Freire, P. 2012. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. 2015. "Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regimenes neoliberales". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 4 (2): 13-27.
- Gómez Silva, S. 2019. "Análisis sobre el tratamiento de los aspectos léxicos en los manuales de ELE". *E-eleando: ELE en Red* (11). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/36367>. [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/36367/analisis\\_gomez\\_eleando\\_2019\\_N11.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/36367/analisis_gomez_eleando_2019_N11.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- González Silva, F. 2008. "Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato". *Educación en Valores* 2 (10): 56-72.
- Gray, J. 2013. "LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials". En *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, ed. J. Gray, 40-63. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gray, J. 2010. "The Branding of English and the Culture of New Capitalism: Representations of the World of Work in English Language Textbooks". *Journal of Applied Linguistics* 31 (5): 714-733.
- Gray, J. y D. Block. 2014. "All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: the Case of ELT Textbooks". En *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*, ed. N. Harwood, 45-71. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hanckel, B., P. Byron, S. Vivienne y B. Robards. 2019. "That's not Necessarily for Them': LGBTIQ+ Young People, Social Media Platform Affordances and Identity Curation". *Media Culture and Society* 41 (8): 1261-1278. <https://doi.org/10.1177/0163443719846612>.
- Herman, D. M. 2007. "It's a Small World after All: From Stereotypes to Invented Worlds in Secondary School Spanish Textbooks". *Cultural Inquiry in Language Studies* 4 (2-3): 117-150. <https://doi.org/10.1080/15427580701389417>.
- Illescas, A. 2015. "La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: Trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español". Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Kama, A. 2004. "Supercrrips versus the Pitiful Handicapped: Reception of Disabling Images by Disabled Audience Members". *Communications* 29 (4): 447-466.
- Leeman, J. y G. Martínez. 2007. "From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks". *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (1): 35-65.
- Luke, A. 1988. *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. Bristol: The Falmer Press.
- Magendo, A. 2005. "Alteridad y diversidad: componentes para la educación social". *Pensamiento educativo* 37: 106-116.
- Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas. 2014. *Gente Hoy 2*. 1ª edición. Barcelona: Difusión.
- May, S. 2013. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Miquel, L. y N. Sans. 2004. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Red ELE* 0. [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9).
- Morales Vidal, E. 2020. "El mundo según los libros de texto: crítica al neoliberalismo en los manuales de ELE". Tesis de máster, Universitat de Barcelona/Universitat Pompeu Fabra.
- Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita. 2010. *Nuevo Avance Básico*. Madrid: SGEL. Reimpresión 2012.
- Moscoso, M. 2013. "'De aquí no se va nadie': el uso del discapacitado para el aleccionamiento moral". *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica* 5: 170-183.
- Nagatomo, D. H. 2010. "A Critical Analysis of Gender Representation in an EFL Textbook". *Journal of the Ochanomizu University English Society* 1: 53-61. <http://hdl.handle.net/10083/49643>.
- Nikleva, D. 2012. "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 25: 165-187.
- Pacheco, A. 2018. "Dejad de llamarnos pobres con palabras en inglés". *Playground*, 12 de noviembre. [https://www.playgroundmag.net/now/dejad-llamarnos-pobres-palabras-ingles\\_31270007.html](https://www.playgroundmag.net/now/dejad-llamarnos-pobres-palabras-ingles_31270007.html).
- Porreca, K. L. 1984. "Sexism in Current ESL Textbooks". *TESOL Quarterly* 18 (4): 705-724.
- Rich, A. C. 1980. "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". *Signs* 5 (4): 631-660.
- Rifkin, B. 1998. "Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian". *The Modern Language Journal* 82 (2): 217-236. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01195.x>.
- Rodríguez, B. y M. P. Núñez. 2017. "La comprensión lectora en ELE: análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1". *Revista Educativa Hekademos* 23: 74-84.

- Romañach, J. y M. Lobato. 2005. "Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano". *Foro de Vida Independiente*. [http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf).
- Saldivar Zimmerman, E. 2019. *Racioliteracies: Race and Subjectivity in the Teaching of Spanish to Bilingual Latinx Students*. Tesis doctoral, University of Pennsylvania. <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI13858472/>.
- Sleeter, C. y C. Grant. 2011. "Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks". En *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, eds. E. F. Provenzo, A. N. Shaver y M. Bello, 183-215. Londres y Nueva York: Routledge.
- Sousa, D. y Ó. Rodríguez. 2018. *¿Español? ¡Por supuesto!* 1ª edición. Madrid: Edelsa.
- Sunderland, J. y M. McGlashan. 2015. "Heteronormativity in EFL Textbooks and in Two Genres of Children's Literature (*Harry Potter* and Same-Sex Parent Family Picturebooks)". *Language Issues* 26 (2): 17-26.
- Taki, S. 2008. "International and Local Curricula: The Question of Ideology". *Language Teaching Research* 12 (1): 127-142.
- Thornbury, S. 1999. "Window-Dressing vs. Cross-Dressing in the EFL Sub-Culture". *Folio* 5 (2): 15-17.
- Trigo Campelo, R. 2017. "¿Cortés yo? ¡Y un jamón! Análisis de la evolución del tratamiento de la cortesía en manuales de ELE de nivel superior". Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Barcelona.
- Van Dijk, T. A. 2005. "Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles". *Cuaderno de Antropología y Semiótica* II 2: 15-37.
- Van Dijk, T. A. 2000. *Ideology and Discourse. A Multidisciplinary Introduction*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Vargas Arévalo, A. P. y A. K. Ávila González. 2018. "Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico". *Enunciación* 23 (2): 209-224. <https://doi.org/10.14483/22486798.13540>.
- Verdía, E., M. González, F. Martín, I. Molina y C. Rodrigo. 2011. *En Acción* 1. 1ª edición. Salamanca: En Clave ELE.
- Warner, M. 1991. "Introduction: Fear of a Queer Planet". *Social Text* 29: 3-17.
- Wodak, R. 2012. "Language, Power and Identity". *Language Teaching* 45 (2): 215-233.