

EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN: LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE INCLUSIVO  
EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Gender in education: the relevance of inclusive language in the Spanish  
as a foreign language classroom*

**Covadonga Arroyo García**

[arroyocovadonga@uniovi.es](mailto:arroyocovadonga@uniovi.es)

*Universidad de Oviedo - España*

*Recibido: 28-02-2024*

*Aceptado: 02-06-2024*

### **Resumen**

Este artículo examina la integración de la perspectiva de género en la educación, defendiendo la relevancia de incorporar el lenguaje inclusivo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) como una herramienta que promueve la igualdad y la conciencia crítica del alumnado. Además, se presenta un modelo para la implementación de una unidad didáctica centrada en el lenguaje no sexista para estudiantes de español que incluye materiales reales. La metodología empleada en el estudio es cualitativa, basada en el análisis de investigaciones sobre coeducación, transversalidad educativa y lenguaje inclusivo. De esta forma, este trabajo aboga por una educación inclusiva y equitativa, destacando la necesidad de desarrollar más propuestas didácticas que aborden el lenguaje inclusivo en la clase de español.

**Palabras clave:** género, coeducación, transversalidad, lengua extranjera, lenguaje inclusivo, ELE, materiales reales.

### **Abstract**

This article examines the integration of the gender perspective in education, defending the relevance of incorporating inclusive language in the teaching of Spanish as a foreign language as a tool that promotes equality and critical awareness among students. Additionally, a model is presented for the implementation of a didactic proposal focused on non-sexist language for Spanish students, which includes real materials. The methodology used in the study is qualitative, based on the analysis of research on coeducation, transversal education and inclusive language. As a result, this paper advocates for an inclusive and equitable education, highlighting the need to develop didactic proposals that address inclusive language in the Spanish classroom.

**Keywords:** gender, coeducation, transversality, foreign language, inclusive language, Spanish classroom, real materials.

## **1. Introducción**

La desigualdad y la opresión de género han generado repetidas demandas de reforma a lo largo de la historia. En *Gender in World Perspective* (2009) Connell sostiene que los movimientos que promueven la igualdad de género abarcan múltiples perspectivas, incluyendo la promoción de campañas que luchan contra la discriminación en la educación. La comprensión y promoción de la igualdad y diversidad en el ámbito educativo no solo es fundamental para el desarrollo individual de cada estudiante, sino que también contribuye de manera significativa a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, pues la igualdad no “se conseguirá a no ser que logremos la participación de todos los estamentos de la sociedad” (Moreno Llaneza, 2020: 68). Este enfoque no solo implica reconocer y abordar las disparidades existentes entre géneros, sino también fomentar la conciencia, el respeto y la inclusión, creando así un entorno educativo que empodera a todas las personas.

Este artículo analiza la importancia de incorporar el género como componente esencial en la educación y como contenido transversal en el aula, destacando su impacto positivo en el desarrollo académico, social y emocional del alumnado. En este sentido, se pone de relieve la necesidad de abordar el lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua extranjera (ELE) con el objetivo de promover una educación igualitaria y coeducativa, donde todo el alumnado pueda sentirse nombrado, valorado y respetado. El uso del lenguaje inclusivo en el aula constituye un enfoque didáctico con perspectiva de género que fomenta la aceptación y el respeto, ya que demuestra las posibilidades que la lengua ofrece para prevenir sesgos y discriminaciones. Por eso, este enfoque en la clase de lengua extranjera no solo mejora las habilidades lingüísticas y culturales del alumnado, sino que también potencia su conciencia crítica.

## **2. Objetivos**

El presente estudio tiene como objetivos principales presentar una revisión de la normativa universal que regula la educación en igualdad, justificar la relevancia de la coeducación en la promoción de sociedades más equitativas y abordar la necesidad de incluir el lenguaje inclusivo como un componente con perspectiva de género adecuado en el aula de lengua extranjera. Para evidenciar su implementación, se incluye una orientación práctica para incorporar el lenguaje inclusivo en el aula de español, detallando sus objetivos, contenidos y materiales.

Por tanto, la finalidad de este trabajo abarca tanto el análisis teórico como las implicaciones prácticas necesarias para fomentar una educación más inclusiva y equitativa en el aula de español

como lengua extranjera. Este enfoque teórico y didáctico es fundamental para conseguir que la educación proporcione realmente un ambiente de aprendizaje seguro y libre de discriminaciones basadas en el género.

### **3. Metodología**

La metodología utilizada es cualitativa de tipo documental, en concreto un estado del arte (Guevara Patiño, 2016), con el fin de analizar y sintetizar investigaciones del siglo XXI que estudian la coeducación (Freixas Farré, 2012; Meseguer Chanzá y Villar Aguilés, 2012; Povedano Díaz, Muñiz Rivas, Cuesta Roldán y Musitu Ochoa, 2018; Sáez-Rosenkranz, Barriga-Ubed y Bellatti, 2019; Backes Dos Santos y Zavala Saucedo, 2019; Ugalde Gorostiza, Aristizabal Llorente, Garay Ibañez de Ejalde y Mendiguren Goienola, 2019; Moreno Llana, 2020), la transversalidad de la clase de lengua extranjera (Guijarro Ojeda, 2005; Corros Mazón, 2008; Gago, 2010; Derenowski, 2011; Viñó y Massó, 2015; Leeman y Serafini, 2016; Toledo Vega y García Fernández, 2020) y la perspectiva de género en el aula de ELE y, en concreto, el uso del lenguaje inclusivo (Alonso Torío, 2016; Rivera Alfaro, 2019; Alonso Álvarez, 2020; Guadamillas Gómez, Faya Cerqueiro, Alcaraz Mármol, Martín-Macho Harrison, 2021; Gutiérrez Conde, 2022; Parra y Serafini, 2022).

La selección bibliográfica se fundamentó en su pertinencia temática y contemporaneidad, lo cual permite adoptar una postura crítica en favor de la inclusión de contenidos con perspectiva de género en el aula y, en especial, del lenguaje inclusivo. Así, con este artículo se pretende acercar el debate del lenguaje no sexista al contexto educativo de ELE, puesto que es un tema presente en nuestra sociedad y existen pocos materiales y recursos para abordarlo (Gutiérrez Conde, 2022).

### **4. La relevancia del género en la educación desde una perspectiva normativa global**

Tradicionalmente, las sociedades occidentales han estado divididas en términos binarios, propiciando que hombres y mujeres se relacionaran entre sí de forma diferente e imposibilitando la diversidad de géneros. Por este motivo, el avance hacia la igualdad de género ha sido percibido como una amenaza hacia los privilegios de determinadas clases que, conscientes de la pérdida de ventajas sociales, intelectuales, económicas y políticas, han entorpecido el camino hacia la equidad. En consecuencia, incluir o no el género como parte del currículo educativo ha generado muchas controversias. Las diversas opiniones en cuanto a la importancia de educar en igualdad de género, conocimiento de la diferencia y diversidad sexual han enfrentado a instituciones, partidos políticos,

familias y al propio sistema educativo (Fernández Soria, 2008). De acuerdo con Moreno Llana (2020), el motivo de tanta disputa ha sido principalmente la creencia popular y colectiva de que ya vivimos en una sociedad igualitaria debido a la existencia de leyes que protegen y obligan a la igualdad. Sin embargo, la puesta en práctica real de dichas leyes aún no ha conseguido romper por completo las estructuras patriarcales de las sociedades occidentales. De hecho, la desigualdad entre géneros en los sistemas educativos no se ha superado, sino que ha dejado de ser explícita, pues forma parte de un currículo oculto que varía en función del contexto histórico y geográfico (Guadamillas Gómez, Faya Cerqueiro, Alcaraz Mármol y Martín-Macho Harrison, 2021).

La Organización de Naciones Unidas (ONU) se ha preocupado de asegurar la educación en igualdad, ya que considera que de esta forma se mejoran los medios de vida, se da más valor a la enseñanza, y se produce un fortalecimiento de las responsabilidades civiles. Además, la ONU también considera que la igualdad en el sistema educativo sustenta el cumplimiento de los principios fundamentales de los Derechos Humanos.

Por este motivo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) garantiza que las perspectivas de género sirvan de base a las políticas y prácticas relativas a la enseñanza, y apoyan la capacitación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos con perspectiva de género. Según la UNESCO, para apoyar la igualdad en la educación es necesario cuestionar los estereotipos de género en los planes de estudio y los materiales didácticos, abordar la violencia de género en el sistema educativo y dotar al profesorado de las competencias y los instrumentos necesarios para crear contextos de aprendizaje más seguros y eficaces (Povedano Díaz, Muñiz Rivas, Cuesta Roldán y Musitu Ochoa, 2018).

Como señala Guijarro Ojeda (2007), la educación en general, pero, sobre todo, la educación en valores no sería posible ni democrática sin normativas que legislaran sus particularidades. Asimismo, tampoco sería posible “un consenso internacional con respecto a los valores en los que hay que educar si no existiera una serie de documentos que validaran precisamente las directrices axiológicas comunes que nos han de guiar” (Guijarro Ojeda, 2007: 148). Por este motivo, la ONU y su Declaración Universal de los Derechos Humanos desarrollan un rol vital que debe estar por encima de la idiosincrasia particular de cada nación, cada cultura o cada religión.

De la mano de la ONU y sus delegaciones como la UNESCO, cada Estado debe cumplir la función de recoger los valores comunes para el avance de la igualdad en la educación y reflejarlos en sus Constituciones democráticas y, subsiguientemente, en sus diferentes Leyes Educativas. Esto garantiza que todas las personas no solo tengan el derecho a acceder de forma igualitaria a la educación, sino que el sistema también se mantenga libre de sesgos y estereotipos basados en el género.

## 5. La educación en igualdad o coeducación

Freixas Farré (2012: 155) argumenta desde la perspectiva psicológica que en la socialización del género entran en juego diferentes contextos como la familia, la escuela, el medio sociocultural o los medios de comunicación:

“A lo largo del desarrollo evolutivo los seres humanos experimentan una serie de cambios tanto en el ámbito biológico y fisiológico como en los aspectos psicosociales. En lo relativo al sexo estos cambios tienen su origen tanto en los procesos biológicos de sexuación prenatales, que dan pie al desarrollo de un programa madurativo sexual diferente para cada sexo, como en los procesos psicosociales relativos a la adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género, que también siguen una cronología. Esta temporalidad está determinada tanto por los procesos físicos, cognitivos y psicosociales, como por las características socioculturales derivadas de la vida en una sociedad determinada.”

Resulta evidente, por tanto, que el aprendizaje de actitudes, conductas y roles asociados al género es el resultado de la interacción social en diversos contextos, entre los que se encuentra la escuela. La comunidad escolar representa la primera institución formal de la que las personas forman parte, siendo el primer entorno de socialización fuera del contexto familiar y determinando ciertas conductas desde la infancia. Por este motivo, las instituciones educativas desarrollan un papel muy destacado en el proceso de adquisición de los modelos de comportamiento que se aprenden respecto a los patrones de relación entre diversos géneros. De hecho, Freixas Farré (2012: 159) concibe el modelo de género como un constructo evolutivo múltiple que se adquiere en la infancia:

“Concebimos a las niñas y los niños como constructores activos de esquemas cognitivos con los cuales clasifican y categorizan su mundo, organizan activamente los estímulos y la información y no reciben pasivamente el tutelaje adulto. Partimos de la idea de que el juicio cognitivo es el factor decisivo en este proceso, pero éste se produce en un contexto socio-cultural que le dará un contenido determinado.”

En consecuencia, la escuela incide en el nivel de formación de la identidad de género y el profesorado juega un papel crucial en la socialización de la identidad sexual y de género del alumnado. Muchos profesores y profesoras creen que las niñas y los niños son diferentes en diversos aspectos y en todos los niveles escolares. Guadamillas Gómez, Faya Cerqueiro, Alcaraz Mármol y Martín-Macho Harrison (2021) exponen que, por paradójicamente que pueda resultar, puesto que la mayoría de docentes son mujeres, en la escuela se perpetúan los valores patriarcales. Estas creencias son reflejo de la sociedad y fruto del propio proceso de socialización del profesorado, quien reproduce inconscientemente imágenes de género aprendidas (Backes Dos Santos y Zavala Saucedo, 2019). Por eso, cuando el profesorado transmite sus expectativas al alumnado suele reproducir un modelo de género tradicional y binario.

A través de la educación, paralelamente al currículo formal, se desarrolla de forma implícita un currículo oculto fundamentado en un modelo de relación entre los géneros donde los estereotipos y el sexismo, que presentan el modelo de masculinidad dominante, siguen teniendo una fuerte presencia. Se ha avanzado mucho en las últimas décadas con relación a la equidad, pero aún existe un sistema desigual para los géneros que refleja la sociedad patriarcal en la que vivimos (Povedano Díaz, Muñiz Rivas, Cuesta Roldán y Musitu Ochoa, 2018).

El profesorado posee la capacidad de promover la igualdad de oportunidades mediante su actitud, asegurando un tratamiento consciente de los estereotipos de género tanto en el aula como en los materiales docentes (Guadamillas Gómez, Faya Cerqueiro, Alcaraz Mármol y Martín-Macho Harrison, 2021). Por consiguiente, concienciar al profesorado e incluir la perspectiva de género como un contenido didáctico es necesario para avanzar hacia una sociedad que promueva la igualdad entre todas las identidades de género.

La coeducación es “el método de intervención educativa que se sostiene sobre el principio de la igualdad de los sexos y de la no discriminación por razón de sexo” (Meseguer Chanzá y Villar Aguilés, 2012: 163), y tiene por objetivos romper las relaciones de poder entre los géneros, visibilizar los aportes de ambos géneros en la construcción del conocimiento y conseguir la equidad a través del reconociendo de las desigualdades existentes.

La escuela coeducativa surge, pues, de la necesidad de abordar la diferencia desde el sistema educativo, promoviendo una educación más rica y efectiva. Si bien la coeducación nació como un concepto que promovía la educación no sexista e igualitaria, hoy en día se entiende como una apuesta a una educación que promueve la libertad y la igualdad de oportunidades de todos los tipos, superando las desigualdades de género en los diferentes contextos socioculturales. Por ello, coeducar implica fomentar el respeto, la libertad y la valoración de las personas por sí mismas (Sáez-Rosenkranz, Barriga-Ubed y Bellatti, 2019).

Por lo expuesto en el párrafo anterior, la coeducación no solo plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios en la estructura formal de la escuela, sino también en su ideología y práctica educativa.

En este sentido, el modelo coeducativo se fundamenta en la promoción de cambios en los estereotipos y roles de género, educando dentro de un modelo de educación inclusivo, no sexista y respetuoso con las diferentes identidades que potencie al máximo el desarrollo libre de la personalidad (Povedano Díaz, Muñiz Rivas, Cuesta Roldán y Musitu Ochoa, 2018). En la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, en inglés) de la ONU de 1979 se establecieron una serie de medidas para asegurar un sistema coeducativo que cumpla los

principios anteriormente mencionados<sup>1</sup>. De acuerdo con Povedano Díaz, Muñiz Rivas, Cuesta Roldán y Musitu Ochoa (2018) las siguientes medidas establecidas en la CEDAW son necesarias para alcanzar un sistema de educación y capacitación igualitario:

- Elaborar planes de estudio, libros de texto, material didáctico y programas de enseñanza que estén libres de estereotipos basados en desiguales de género, en todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente.
- Promover la igualdad, cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas desde el nivel pre-escolar en adelante.
- Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para el profesorado que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género.
- El fin de la función educativa de la coeducación es desarrollar valores, actitudes, creencias y comportamientos que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, las normas y los estereotipos de género enraizados en la desigualdad. La coeducación en nuestros días significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias que traten de corregir los desajustes que se producen por la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios (Povedano Díaz, Muñiz Rivas, Cuesta Roldán y Musitu Ochoa, 2018: 26).

Actualmente, también existen numerosos planes y proyectos coeducativos que buscan abordar la educación con perspectiva de género. Estos programas garantizan una educación basada en el desarrollo de las personas, al margen de los estereotipos y roles de género, además de ocuparse de rechazar cualquier forma de violencia o discriminación por género, garantizando un futuro académico y profesional no sexista. En “Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI” (2019), Ugalde Gorostiza, Aristizabal Llorente, Garay Ibañez de Elejalde y Mendiguren Goienola recogen varios principios que son necesarios para que la coeducación sea efectiva. Entre estos principios se pueden

---

<sup>1</sup> El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) aseguró en la recomendación general núm. 36 sobre el derecho de las niñas y mujeres a la educación del año 2017 que se lograron progresos notables con respecto a las recomendaciones de años anteriores, pero que el objetivo no se alcanzó: “las niñas y las mujeres tienen dificultades desmedidas para reivindicar y ejercer su derecho humano fundamental a la educación por diversos factores, entre los que destacan las barreras de acceso que enfrentan las niñas y las mujeres de grupos desfavorecidos y marginados, exacerbadas por la pobreza y las crisis económicas; los estereotipos de género en los planes de estudio, los libros de texto y los procesos pedagógicos; la violencia contra las niñas y las mujeres dentro y fuera de la escuela; y los obstáculos de orden estructural e ideológico para que se decanten por disciplinas académicas o de formación profesional dominadas por hombres” (2017: 2). Se puede consultar el documento completo a través del siguiente enlace: <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no-36-2017-right-girls-and> [02/05/2024].

destacar cinco con relación a la perspectiva de género: el pensamiento crítico ante el sexismo; el rechazo al sexismo en el lenguaje y las imágenes; la integración del saber de las mujeres y su construcción social e histórica; la educación afectiva y sexual en igualdad; y la prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres.

Estos principios asientan las bases para alcanzar un sistema educativo libre de cargas sexistas, aunque bien es cierto que no hacen referencia a las identidades no binarias. Cabe destacar, además, que entre los fundamentos necesarios para alcanzar una coeducación plena se encuentra el uso del lenguaje no sexista en la educación. De acuerdo con Furtado (2013), el uso del lenguaje inclusivo constituye una política de igualdad, ya que el lenguaje es un espacio de poder simbólico que perpetúa desigualdades y sexismo. Por este motivo, la educación tiene la gran responsabilidad de analizar y erradicar el sexismo en el lenguaje, tanto en la comunicación oral como en los recursos educativos.

Al proporcionar entornos educativos inclusivos, las personas se sienten empoderadas para desafiar estereotipos de género y desarrollar habilidades sociales fundamentales. Además, se promueve una comprensión más completa de la diversidad de perspectivas, experiencias y habilidades que aporta cada persona, independientemente de su expresión de género. La coeducación contribuye a la preparación del alumnado para enfrentar un mundo globalizado y diverso, donde la colaboración entre géneros es esencial. A través de la interacción cotidiana en entornos educativos mixtos, se cultivan habilidades de comunicación, empatía y trabajo en equipo, fundamentales para el éxito personal y profesional.

## **6. La cultura y la transversalidad en la clase de lengua extranjera**

De acuerdo con Guijarro Ojeda (2005), hoy en día estamos asistiendo a una globalización de todos los medios de comunicación, de todas las sociedades, de la economía, de las culturas y de sus gentes. Esta nueva situación de la que todas las personas somos partícipes requiere unas actuaciones muy concretas desde el campo de la educación, pues resulta necesario educar a las nuevas generaciones en unos valores enfocados hacia el respeto a la otredad, a quienes son diferentes independientemente de su raza, cultura, religión o sexo.

A este respecto, Guijarro Ojeda está de acuerdo en que el área de Lengua Extranjera se presta especialmente al uso de temas transversales por tratarse de una materia curricular que transmite un vehículo de comunicación y no unos contenidos conceptuales concretos. De esta forma, le corresponde al profesorado de idiomas seleccionar contenidos de entre los saberes culturales, sociales, históricos y mediáticos donde se habla la lengua enseñada. Por este motivo, el aula de idiomas brinda una oportunidad única para utilizar y crear materiales ricos desde el punto de vista de la transversalidad, los valores, la cultura y cualquier otro tipo de información con cierta relevancia social

y personal para el alumnado, como es el género. El área de Lengua Extranjera supone, pues, el escenario idóneo para llevar a cabo una educación en valores consciente y planificada para dar respuesta a los problemas sociales de nuestros días.

La educación transversal es aquella que establece una didáctica que compromete a otras disciplinas dentro un mismo plano educativo. Resulta evidente que enseñar una lengua supone también incluir su cultura, pues la lengua y la cultura son realidades disociables. El diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define la competencia intercultural como la habilidad de quien aprende “una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Instituto Cervantes, 2024). Esto significa que las personas que estudian lenguas extranjeras, como el español, también se enfrentan al reto de aprender el contexto que las envuelve. Como explica Corros Mazón (2008: 235): “La tarea no es enseñar simplemente a decir cosas, sino guiar y ayudar a los estudiantes en el descubrimiento de que el sistema de una nueva lengua conduce a nuevas formas de percepción, de clasificación y de categorización, a nuevas formas de interactuar, de ver y de conocer el mundo.”

A este respecto, Toledo Vega y García Fernández (2020) indican en que la adquisición de una lengua se potencia al trabajar la competencia cultural en el aula. Por este motivo, el profesorado de idiomas debe preocuparse por incluir siempre referentes culturales. No obstante, la selección de los aspectos culturales que deben enseñarse en el aula no resulta una tarea fácil. En el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera se ha organizado la cultura tomando como referencia parámetros generales de diversos campos como la música, la literatura o la historia, pero, teniendo en cuenta la enorme variedad de culturas en el mundo hispanohablante, esbozar una realidad cultural y lingüística en una clase de ELE no es sencillo.

En los manuales de ELE más recientes existen tendencias positivas hacia la enseñanza de la cultura. Esto implica la promoción de actividades interculturales, el tratamiento de temas sociales, el uso de materiales reales y el intercambio de perspectivas. Sin embargo, también se observa que hay un foco excesivo en la forma, una orientación del uso de la lengua con fines turísticos que evita el tratamiento de temas controvertidos y la presentación estereotipada de la cultura (Derenowski, 2011). Por este motivo, Toledo Vega y García Fernández (2020: 109) están de acuerdo en que es necesario “promover un cambio de orientación en la enseñanza de la cultura, cuyo énfasis debe estar en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con otros, es decir, en el fomento de la interculturalidad”.

Teniendo en cuenta, pues, el contexto de interculturalidad que engloba la enseñanza de idiomas y, en concreto, el aula de ELE, las profesoras y profesores se convierten en mediadores culturales, responsables de incluir o no debates contemporáneos, como es el caso del lenguaje inclusivo. Como explican Viñó y Massó (2015) la transmisión de la cultura en el aula de idiomas plantea al profesorado la dificultad de encontrar temas interesantes que eviten generar situaciones incómodas al tratar temas

idiosincráticos. Por eso, “[...] enseñar el contenido cultural en una lengua extranjera implica tomar decisiones sobre perspectivas: qué enseñar y qué cultura, intentando evitar los estereotipos, o bien propiciando una reflexión sobre los orígenes, implicaciones y posibles cambios de estos” (Toledo Vega y García Fernández, 2020: 112).

Tomlinson y Masuhara (2018) defienden que la adecuada selección de materiales y contenidos del mundo real dentro del aula de Lengua Extranjera ayuda al desarrollo de la competencia intercultural, pues esto permite experimentar la lengua y la cultura en un contexto real, lo que aumenta y enriquece los conocimientos del idioma aprendido. Asimismo, como se expuso con anterioridad, es imposible concebir el aprendizaje de una lengua al margen de la realidad a la que pertenece, de la cual es resultado y herramienta de construcción social (Gago, 2010). En esta realidad intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma se encuentran los debates más recientes con respecto al género y la diversidad y, por eso, resulta necesario incluirlos como contenido transversal.

## **7. El género y la diversidad como contenido transversal en la clase de lengua extranjera: el lenguaje inclusivo en la clase de ELE**

En su tesis doctoral *Género y diversidad como contenidos transversales en el aula de inglés* (2020), Alonso Álvarez justifica que la implementación de contenidos interculturales en el aula de idiomas fomenta actitudes más igualitarias y la comprensión de la diversidad, contribuyendo de forma positiva al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Las lenguas funcionan como un vehículo de transmisión de conocimiento y valores y, por ello, su enseñanza y aprendizaje avala la importancia de la promoción de la competencia intercultural como un mecanismo para hacer frente a las desigualdades y la discriminación, a los prejuicios y estereotipos, y a fomentar la convivencia y el entendimiento con el fin de promover una sociedad plural e igualitaria.

Los estudios de género resultan imprescindibles para entender la complejidad de las personas que conforman la sociedad, su diversidad y sus particularidades, pues la identidad de género es un constructo complejo y multifactorial. Dotar a la educación de perspectiva feminista puede, por tanto, proporcionar herramientas para comprender y atender la diversidad. Además, su incorporación puede hacerse tanto de forma transversal, con contenidos específicos de género en el aula de idiomas, como con la inclusión de una asignatura específica en los planes de estudio. En este sentido, como se mencionó anteriormente, el papel que desarrolla el profesorado es fundamental para la transmisión de valores y contenidos transversales, ya que cuenta con la posibilidad de promover el cambio y la transformación de comportamientos individuales, fomentando el pensamiento crítico y autocrítico (Alonso Álvarez, 2020).

La integración del género como contenido transversal en la clase de lengua extranjera representa un enfoque enriquecedor y esencial para el desarrollo integral del alumnado. Al abordar cuestiones de género a lo largo del currículo, no solo se fomenta una comprensión más profunda de las dinámicas sociales, culturales y lingüísticas, sino que también se desarrolla una conciencia crítica sobre las estructuras de poder y las inequidades de género. Por ello, la inclusión del género en la enseñanza de la lengua extranjera contribuye a la formación de personas más informadas y empáticas, capaces de comunicarse de manera efectiva en contextos interculturales. Esta perspectiva transversal prepara al alumnado para formar parte de una ciudadanía globalmente consciente y comprometida con la promoción de la igualdad, así como para ser capaz de establecer una comunicación intercultural consciente de las diferentes realidades sociales. De estas diversas realidades forma parte el uso del lenguaje inclusivo que, por tanto, corresponde con un contenido didáctico con perspectiva de género idóneo para utilizar en la clase de Lengua Extranjera.

El uso del lenguaje inclusivo surge como una respuesta a las implicaciones sociales del lenguaje. El lenguaje es un sistema efectivo para la transmisión de conocimiento, pero es también una herramienta de interacción entre las personas. Por eso, aun cuando se señale que el código no es sexista; es decir, no produzca discriminaciones basadas en el género, las personas le dan dicho valor al poner las palabras en uso. Mientras el discurso fomente estereotipos y la gramática invisibilice e imposibilite la diversidad de identidades, el lenguaje seguirá siendo sexista. Por este motivo, es necesario que las personas tomen conciencia de las implicaciones que tienen las palabras en la sociedad para poder romper con los roles establecidos.

El lenguaje no es, por tanto, un mero instrumento mediante el cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje es un acto que produce efectos sociales, de modo que las prácticas discursivas de las personas construyen la realidad de la que hablan (Foucault, 1972). El lenguaje contribuye así a clarificar e interpretar la experiencia, a construir y representar identidades y a organizar las relaciones sociales, siendo un medio de reproducción de las relaciones de poder (Butler, 2004). Por eso, el que utilicemos determinadas palabras para designar a determinados sujetos o colectivos (o no utilicemos ninguna), contribuye al reconocimiento de las identidades. En el contexto de una sociedad patriarcal, el discurso reproduce las estructuras de pensamiento y de organización social androcéntricas y sexistas, situando a los hombres como principal sujeto de acción (Emakunde, 1998). Por este motivo, es importante prestar atención al contenido del lenguaje y a las imágenes estereotipadas que transmite en torno a los roles de género.

En la medida en que la sociedad conciba nuevas formas de usar las palabras y se construyan nuevos significados, será posible transformar la realidad social o, al menos, crear nuevos caminos para que las personas utilicen el lenguaje. La lengua debe adaptarse a las nuevas demandas sociales para evitar el sesgo hacia un género social en particular y abrirse a todas las identidades. Solo de esta forma será posible concebir la realidad sin invisibilizar a grupos concretos. El lenguaje inclusivo es, por tanto, el lenguaje que representa y visibiliza a todas las identidades, además de plasmar una nueva

realidad (una realidad que identifica hombres, mujeres y personas no binarias) y ayudar a tomar conciencia de que aquello que no se nombra no existe.

La necesidad de incluir formas lingüísticas inclusivas es un debate prominente en el contexto internacional, aunque en los últimos años la discusión se ha abierto principalmente a las lenguas romances y los retos de su género gramatical. En el contexto hispanohablante el tema se ha convertido en un polémico debate que, generalmente, se muestra separando dos ideologías: la de quienes se adhieren a la posición normativa de la Real Academia Española en contra del lenguaje inclusivo; y la de quienes hablan del lenguaje no sexista desde la sociolingüística, las políticas de identidad y el bienestar psicológico (Stahlberg, Braun, Irmen y Sczesny, 2007). Por eso, el debate ante el uso del lenguaje inclusivo es complejo, ya que es un fenómeno de la lengua con un origen social donde intervienen aspectos lingüísticos, culturales, sociales y psicológicos (Rivera Alfaro, 2019).

Una de las principales formas de transmitir el valor del lenguaje inclusivo y dar a las personas la oportunidad de conocerlo y ponerlo en uso es a través de la educación. El hecho de que el estudiantado conozca las posibilidades que la lengua ofrece para evitar discriminaciones puede ampliar su competencia lingüística y cultural y fortalecer la conciencia crítica (Leeman y Serafini, 2016). Además, el lenguaje inclusivo está directamente relacionado con la identidad del alumnado y, por eso, surge la necesidad de diseñar e implementar políticas y prácticas de reivindicación y participación que permitan el reconocimiento sin exclusión.

Inevitablemente, las personas que estudian español están expuestas al uso del lenguaje inclusivo por medio de las redes sociales, los artículos periodísticos o incluso por las propuestas activistas de los propios centros educativos. Sin embargo, el lenguaje inclusivo no siempre se aborda en la clase de español y, además, su uso contradice las reglas de gramática que generalmente aparecen en los manuales tradicionales. Por este motivo, resulta necesario que la clase de ELE ofrezca una visión objetiva del tema para invitar al alumnado a reflexionar sobre esta nueva realidad de la lengua y que pueda, así, desarrollar sus propias opiniones acerca de su uso.

Parra y Serafini (2022) argumentan que la pedagogía crítica de las últimas décadas se ha ocupado en el campo de la enseñanza del español de resaltar la importancia de que el estudiantado aprenda *cómo* (en vez de *qué*) pensar por medio de cuestionar, examinar y desafiar el *statu quo*. Estas autoras asumen, por tanto, que la reflexión crítica posibilita el cambio social y político y la transformación de la sociedad a largo plazo. Parte de ese *cómo* tiene que ver no solo con entender conceptos sociolingüísticos básicos, sino también con reconocer las estructuras de poder que fortalecen y reproducen las jerarquías lingüísticas y sociales. Por este motivo, es importante cuestionar la perspectiva normativa de la lengua y analizar sus consecuencias para diferentes grupos sociales.

A este respecto, es necesario promover no solo el reconocimiento del lenguaje y la cultura como un sistema de privilegio y/o opresión, sino también como una herramienta de resistencia social y recurso para construir la identidad. Por ello, las personas que aprenden un idioma deben tomar

decisiones propias acerca del uso de la lengua, los registros y los estilos de habla a su alcance para poder participar libremente en las comunidades de habla de las que buscan formar parte. La raíz de la pedagogía crítica en el activismo social y los derechos civiles crea, por tanto, un marco de referencia clave para la enseñanza del español (Parra y Serafini, 2022).

Teniendo en cuenta, pues, que el sexismo lingüístico es un debate social y que el material docente para abordarlo en el aula es escaso, resulta necesario desarrollar propuestas didácticas inclusivas para afrontar el desafío del lenguaje inclusivo en la clase de ELE como parte de un enfoque transversal y feminista. Como explica Gutiérrez Conde (2022), en ningún caso es obligatorio que el alumnado utilice las alternativas de lenguaje inclusivo como los morfemas “-@”, “-x” o “-e”, pero sí es vital dar a conocer un fenómeno con el que se va a encontrar y que puede o no interesarle en su vida social y/o laboral futura.

En el ámbito de las lenguas extranjeras, el alumnado aprende aquello que es reflejo de la sociedad dónde se habla el idioma, influido por la cultura. Por este motivo, un enfoque comunicativo en el aula debe incluir el contexto lingüístico y social de la lengua, en este caso el español, donde el lenguaje inclusivo es una realidad que, además, influye en el proceso de identificación de las personas. Incluir el lenguaje inclusivo de forma transversal en el aula de idiomas “se trata de exponer una realidad lingüístico-cultural y de dar herramientas para su expresión personal como otros ejemplos que ya están asentados en el aula de ELE como la fraseología, las expresiones o cierto vocabulario” (Gutiérrez Conde, 2022: 8).

El profesorado tiene, por tanto, la responsabilidad de cuidar el lenguaje y aportar una reflexión crítica sobre todas sus posibilidades de uso. Como sostiene Alonso Torío (2016: 29) acerca del lenguaje inclusivo en la clase de ELE:

“Es necesaria una reflexión sobre el tema para adoptar una postura y poder decidir qué mecanismos utilizar para intentar evitar en todo momento un reflejo sexista de la lengua española. Así mismo, la aclaración en todo momento entre el género gramatical y el género social y el sexo debe ser tarea obligatoria con el fin de evitar confusiones que aviven la llama en este asunto.”

El lenguaje inclusivo y el sexismo en el lenguaje son, pues, temas de incuestionable actualidad con una importante repercusión lingüística y social en el contexto hispanohablante y merecen, por tanto, formar parte de los planes didácticos del español como lengua extranjera. El uso del lenguaje inclusivo en la clase de ELE emerge como una práctica pedagógica fundamental para fomentar la equidad y la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Integrar un enfoque inclusivo en el lenguaje no solo refleja un compromiso con la igualdad de género, sino que también contribuye a la creación de un ambiente educativo respetuoso para todo el alumnado.

Asimismo, la incorporación de estrategias inclusivas en la enseñanza del español promueve la sensibilización lingüística y cultural, permitiendo al estudiantado desarrollar habilidades comunicativas en un contexto que valora y respeta la diversidad de identidades. En consecuencia,

adoptar el lenguaje inclusivo como contenido didáctico en la clase de español como lengua extranjera no solo fortalece la calidad educativa, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Como se mencionó con anterioridad, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras lleva intrínseco la transversalidad e incluir el género como parte de ese enfoque mejora la calidad de la enseñanza.

## **8. Unidad didáctica sobre lenguaje inclusivo en la clase de ELE**

En este apartado se exponen los contenidos, objetivos y materiales utilizados en el diseño y la implementación de una unidad didáctica sobre lenguaje inclusivo llevada a cabo con estudiantes de español de nivel intermedio y avanzado durante el curso académico 2022-2023 en Gettysburg College, Pensilvania. Tanto el diseño de la unidad como su posterior implementación en el aula de ELE se desarrolló en torno a dos objetivos clave. En primer lugar, mejorar la competencia lingüística y léxico-gramatical en español del alumnado a través de diversas actividades enfocadas a mejorar las cuatro destrezas del idioma (habla, escucha, lectura y escritura). En segundo lugar, trabajar la competencia intercultural desde una perspectiva de género, proporcionando las herramientas necesarias para comprender y utilizar el lenguaje inclusivo en español.

En el diseño de la unidad didáctica se emplearon únicamente materiales reales. El núcleo principal de estos materiales está conformado por producciones audiovisuales, como canciones y vídeos; y producciones textuales, como artículos publicados en blogs y páginas webs. La selección de los materiales se fundamentó en su pertinencia y adecuación a la temática de la propuesta didáctica, priorizando aquellos que permitieran la interacción y el desarrollo de actividades comunicativas. La inclusión de este tipo de recursos en la enseñanza de idiomas facilita una mayor exposición a la lengua estudiada, lo que posibilita el uso del idioma en contextos comunicativos (Tomlinson, 2016).

Las distintas actividades que se diseñaron y llevaron a cabo con el estudiantado de español de Gettysburg College extendían el debate del lenguaje inclusivo dentro de la clase a la vez que proporcionaban los instrumentos necesarios para utilizarlo. A través de vídeos, canciones o textos del presente, en cada sesión se abordaron los aspectos más reconocibles que evidencian el sexismo en la lengua española: el constante uso del masculino genérico; los duales aparentes; el discurso sexista de los medios y la música; la necesidad de incluir identidades no binarias en el lenguaje; y la oposición normativa a un cambio.

En la siguiente tabla se resumen los contenidos, objetivos y materiales reales utilizados para elaborar algunas de las distintas actividades interactivas que se desarrollaron a lo largo de la unidad didáctica con el fin de tratar el lenguaje inclusivo:

**Tabla 1. Contenidos, objetivos y materiales de la unidad didáctica**

Contenidos	Objetivos	Materiales Reales
Los estudios de género en español	Conocer vocabulario sobre los estudios de género en español.	“De la A a la Z: diccionario de feminismo para sobrevivir al 8M” (Antena 3 Noticias, 2019).
El lenguaje sexista	Entender cómo se manifiesta el sexismo en el español. Entender cómo los medios de comunicación fomentan estereotipos de género. Conocer el discurso sexista de la música.	“Tipos de lenguaje sexista” (ICLAB, 2020), “Perra” (Bandini, 2021), “Ponte a prueba: ¿son estos versos poesía o reggaetón?” (HayFestivalQuerétaro@BBCMundo, 2017) y “Cómo hacer un poema feminista con canciones machistas” (Vídeos Educación Social, 2018).
El lenguaje no binario	Conocer herramientas para utilizar el lenguaje sin restricciones binarias.	“Bienvenidxs todes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español” (Parra y Serafini, 2022) y “6 jóvenes nos cuentan cómo es ser no binarie en Chile” (Camacaro, 2020).
El debate sobre el uso del lenguaje inclusivo	Entender el debate sobre el uso del lenguaje inclusivo.	“El lenguaje es sexista. ¿Hay que forzar el cambio?” (Constenla, 2008).

*Fuente: elaboración propia*

Tras su implementación a lo largo de diez sesiones, la unidad didáctica demostró ser un mecanismo útil para concienciar al alumnado de español sobre las posibilidades del idioma y mejorar su competencia lingüística. Los materiales reales seleccionados permitieron crear actividades comunicativas que trabajaban las cuatro destrezas. Así, por ejemplo, los vídeos empleados no solo mejoraban la comprensión auditiva del alumnado, sino que también generaban debates gracias a su contenido. Finalmente, las sesiones terminaron con un proyecto grupal que consistió en la creación de una cuenta de *Instagram* a modo de guía de uso sobre el lenguaje no sexista.

## 9. Conclusión

La coeducación tiene el objetivo de romper los estereotipos y las relaciones de poder existentes entre los géneros, promoviendo la diversidad de identidades y la igualdad a través del reconocimiento. En este sentido, adoptar un enfoque coeducativo resulta fundamental para crear sociedades más inclusivas. En este artículo se ha subrayado la importancia de integrar la perspectiva de género como

un componente esencial en educación tanto a nivel académico como social. Para ello, el artículo se ha centrado en examinar la idoneidad de abordar el lenguaje inclusivo dentro de la clase de español, defendiendo que su uso representa un enfoque didáctico fundamental en el aula, puesto que el lenguaje inclusivo es una realidad lingüística en el contexto hispanohablante que también está relacionado con la identidad del alumnado. Por este motivo, su uso dentro de los planes educativos de ELE no solo enriquece las habilidades comunicativas y culturales del alumnado, sino que también promueve la conciencia crítica y el respeto mutuo.

A través de una metodología cualitativa y una revisión exhaustiva de la literatura, este artículo proporciona una guía práctica para la inclusión del debate sobre lenguaje no sexista en el contexto de ELE, puesto que los recursos para abordarlo aún son escasos. El modelo de aplicación práctica presentado se compone exclusivamente de materiales reales que brindan la oportunidad de crear actividades comunicativas que potencian las cuatro destrezas del idioma. El uso de materiales reales y temas recientes en el aula invita al alumnado a la reflexión crítica de las estructuras sociales y contribuye a la creación de espacios de aprendizaje interactivos y seguros. Por ello, el modelo presentado representa un mecanismo adecuado para generar conciencia sobre las implicaciones sociales y sexistas del lenguaje. Además, abarcar el lenguaje inclusivo en la clase de español no solo ayuda a conocer las dimensiones del idioma, sino que, además, nombra y valida las identidades de quienes no encuentran su realidad reflejada en los manuales y libros de texto generalmente usados en las aulas.

En conclusión, este artículo destaca la necesidad de desarrollar más propuestas didácticas coeducativas e inclusivas que aborden el desafío del lenguaje no sexista, dada su estrecha relación con el género y la identidad del alumnado. La inclusión del género y el lenguaje inclusivo como contenidos transversales en la enseñanza de idiomas, particularmente en el caso de ELE, no solo fomenta la igualdad y la diversidad, sino que también contribuye a la formación de una comunidad global comprometida con la justicia social. La perspectiva de género en la enseñanza fortalece la calidad educativa y contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas. Por ello, este artículo ofrece una contribución significativa para promover una educación que respete y valore todas las identidades.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alonso Alvarez, Óscar (2020). *Género y diversidad como contenidos transversales en el aula de inglés*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Departamento de Género y Diversidad. Tesis Doctoral.

Alonso Torío, Elena (2016). "El género y el sexismo en la clase de ELE". En: *DISMUPREN*, pp. 22-30.

Antena 3 Noticias (2019): “De la A a la Z: diccionario de feminismo para sobrevivir al 8M”. En: *Antena 3 Noticias*, 8 de marzo. Disponible en: [https://www.antena3.com/noticias/sociedad/8-marzo-dia-mujer/diccionario-feminismo-sobrevivir-video\\_201902285c77b9a80cf2acca9c306123.html](https://www.antena3.com/noticias/sociedad/8-marzo-dia-mujer/diccionario-feminismo-sobrevivir-video_201902285c77b9a80cf2acca9c306123.html) [13/11/2023].

Backes Dos Santos, Karen y Zavala Saucedo, María V (2019). “Contexto escolar e imagen de género. Percepción de mujeres que ocupan cargos intermedios en una institución de educación superior”. En: *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7(86). Disponible en: <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.86> [29/05/2024].

Bandini, Rigoberta (2021). “Perra”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IuUagFR-g1Q> [13/11/2023].

Butler, Judith (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

Camacaro, Diosceline (2020): “6 jóvenes nos cuentan cómo es ser no binarie en Chile”. En: *Euforia Familias Trans-Aliadas*, 28 de julio. Disponible en: <https://euforia.org.es/6-jovenes-nos-cuentan-como-es-ser-no-binarie-en-chile/> [13/11/2023].

Connell, Raewyn (2009). *Gender in World Perspective*. Cambridge: Polity Press.

Constenla, Tereixa (2008): “El lenguaje es sexista. ¿Hay que forzar el cambio?”. En: *El País*, 14 de junio. Disponible en: [https://elpais.com/diario/2008/06/14/sociedad/1213394401\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/06/14/sociedad/1213394401_850215.html) [13/11/2023].

Corros Mazón, Francisco Julián (2008). “La evaluación de la competencia cultural”. En: Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (Coords.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso ASELE*. Alicante: Instituto Cervantes Budapest, pp. 234-239.

Derenowski, Marek (2011). “Strangers in Paradise: The Role of Target Language Culture in Foreign Language Teaching Materials”. En: *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Silesia: Springer, pp. 273-286.

Emakunde/Instituto vasco de la mujer (1998). “El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje”. Disponible en: [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones\\_folleto/es\\_emakunde/ad\\_juntos/lenguaje\\_no\\_sexista\\_es.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_folleto/es_emakunde/ad_juntos/lenguaje_no_sexista_es.pdf) [24/01/2024].

Fernández Soria, Juan Manuel (2008). “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada)”. En: *Transatlántica de Educación*, (4), pp. 45-63. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2690398> [20/12/2023].

Foucault, Michel (1972). *The Archeology of Knowledge and the Discourse of Language*. Nueva York: Pantheon Books.

Freixas Farré, Anna (2012). “La adquisición del género: El lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual”. En: *Apuntes de psicología*, (30), pp. 155-164. Disponible en: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/402> [15/01/2024].

Furtado, Victoria (2013). “El lenguaje inclusivo como política lingüística de género”. En: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (5), pp. 48-70.

Gago, Emma (2010). “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE”. En: *Analecta Malacitana*, (29), pp. 221-239.

Guadamillas Gómez, María Victoria; Faya Cerqueiro, Fátima; Alcaraz Mármol, Gema y Martín-Macho Harrison, Ana (2021). *Aprendizaje en igualdad en el aula de lengua extranjera*. Barcelona: GRAÓ.

Guevara Patiño, Ragnhild (2016). “El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?”. En: *Revista Folios*, (44), pp. 165-179.

Guijarro Ojeda, Juan Ramón (2007). “Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para inglés como lengua extranjera”. En: *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, (30), pp.147-164.

Guijarro Ojeda, Juan Ramón (2005). “Educar para la otredad: usos didácticos para la poesía en lengua inglesa”. En: *Lenguaje y textos*, (23), pp. 139-148.

Gutiérrez Conde, Ángela (2022). “Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera”. En: *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (34).

HayFestivalQuerétaro@BBCMundo (2017): “Ponte a prueba: ¿son estos versos poesía o reggaetón?”. En: *BBC News Mundo*, 5 de septiembre. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40961263> [13/11/2023].

ICLAB (2020). “Tipos de lenguaje sexista”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5KSUVi1L8NI> [13/11/2023].

Instituto Cervantes (2024). “Diccionario de términos clave de ELE”. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm), [25/01/2024].

Leeman, Jennifer y Serafini, Ellen J. (2016). “Sociolinguistics for Heritage Language Educators and Students: A Model for Critical Translingual Competence”. En: Marta Fairclough y Sara Beaudrie (Eds.): *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, pp. 56-79.

Meseguer Chanzá, Dolores y Villar Aguilés, Alicia (2012). “Género y educación”. En: José Beltrán Llavador y Frances Jesús Hernández i Dobon (Coords.): *Sociología de la educación*. McGraw-Hill, pp. 155-184.

Moreno LLaneza, Marián (2020). “Coeducar es innovar”. En: *Participación educativa*, 7(10), pp. 61-73.

Naciones Unidas (2017). “Recomendación general núm. 36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación”. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no-36-2017-right-girls-and> [18/01/2024].

Parra, María Luisa y Serafini, Ellen J. (2022). “Bienvenidxs todes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español”. En: *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), pp. 1-18.

Povedano Díaz, Amapola; Muñiz Rivas, María; Cuesta Roldán, Pepa y Musitu Ochoa, Gonzalo (2018). *Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Rivera Alfaro, Silvia (2019). “La planificación lingüística en la Universidad de Costa Rico: Política lingüística de lenguaje inclusivo de género, su ejecución y relación con propuestas de universidades hispanohablantes”. En: *Filología y Lingüística*, 45(2), pp. 269-294. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/39162> [21/11/2023].

Sáez-Rosenkranz, Isidora; Barriga-Ubed, Elvira y Bellatti, Ilaria (2019). “La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO”. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), pp. 17-30. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370201> [29/05/2024].

Stahlberg, Dagmar; Braun, Friederike; Irmén, Lisa y Sczesny, Sabine (2007). “Representation of the Sexes in Language”. En: *Social Communication*, pp.163-187.

Toledo Vega, Gloria Macarena y García Fernández, María (2020). “Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), pp. 107-130. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie8223566> [21/11/2023].

Tomlinson, Brian (2016). “Achieving a match between SLA theory and materials development”. En: *European Journal of Applied Linguistics and TESOL*, pp. 1-179.

Tomlinson, Brian y Masuhara, Hitomi (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford: Wiley Blackwell.

Ugalde Gorostiza, Ana Isabel; Aristizabal Llorente, Pilar; Garay Ibañez de Elejalde, Beatriz y Mendiguren Goienola, Hartziz (2019). “Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI”. En: *Tendencias Pedagógicas*, (34), pp. 16-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999802> [15/01/2024].

Videos Educación Social (2018). “Cómo hacer un poema feminista con canciones machistas”. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=I0prR1iSC\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=I0prR1iSC_4) [13/11/2023].

Viño, Mónica y Massó, Amparo (2015). ¿Qué cultura deberíamos enseñar en el aula de ELE? *Actas de I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*.