

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
DIDÀCTICA DE CHINO PARA HISPANOHABLANTES

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso 2021-2022

**Perspectiva de género en la enseñanza del chino
como lengua extranjera**

Análisis de manuales y propuesta didáctica

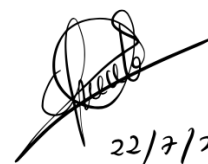
Manuel Jesús Fuentes Calvo

1589050

TUTORA

Dra. María del Carmen Espín García

Barcelona, 22 de julio de 2022



22/7/2022

El presente trabajo va dedicado a mi madre, María Jesús Calvo, por su sacrificio, su amor y su compañía durante 32 años de mi vida.

A mis dos pilares, Pilar prima, por su amor incommensurable, y Pilar tía, por haberme querido como a un nieto. Ojalá estuvieses aquí.

A Benja, por quererme y cuidarme como a un hermano desde el verano del 98.

A Lucas, por enseñarme a querer y a quererme.

A Taiwán.

RESUMEN

A medida que surgen nuevas propuestas y metodologías educativas con un claro enfoque sobre la dimensión intercultural, transversal al resto de competencias, cabe preguntarse no solo por el rol del personal docente dentro del aula, quien desempeña la función de mediación entre alumnado y cultura meta, sino que también debemos replantearnos si los materiales de enseñanza de lengua china de los que disponemos en la actualidad reflejan fielmente las nuevas realidades con las que estamos empezando a convivir a través de la inclusión y la tolerancia. En un contexto en el que se empieza a dar visibilidad a diferentes realidades e individuos dentro de un sistema hegemónico tradicionalmente heteropatriarcal, cobra sentido que el personal docente cuente con material de didáctica acorde a las realidades políticas, sociales, culturales y económicas del mundo e incluso con los diferentes individuos que lo habitan, independientemente de su cultura, religión, raza, clase social, orientación sexual o identidad de género. Este trabajo pretende, mediante un enfoque metodológico mixto, determinar la ausencia de rasgos inclusivos en algunos de los manuales de chino más empleados y explorar el grado de sensibilización de profesorado y alumnado en cuanto a perspectiva de género en la docencia de chino, todo ello a través de una encuesta dirigida a estudiantes de chino, cuatro entrevistas a docentes de esta lengua y un análisis de cinco libros de texto de diferentes niveles. El trabajo se culmina con una propuesta de secuencia didáctica inclusiva.

Palabras clave: didáctica de chino como lengua extranjera, libros de texto, LGBTIQA+, educación inclusiva, estudios de género

Keywords: teaching Chinese as foreign language, textbooks, LGBTIQA+, inclusive education, gender studies

關鍵詞: 對外華語文教學，課本，LGBTIQA+，包容性教育，性別學

摘要

隨著新的教學方法與提案的出現，相較於其他語言能力，更注重跨文化、跨領域的面向，不僅教師在課室中作為學習者認識目標文化的媒介的角色值得探究，也應該再探目前市面上的華語教材是否能真實地反應我們近日所依存的多元包容與共存的社會發展。長久以來在異性戀父權與霸權的社會制度下，不一樣的現況與不同的個體能見度日漸提升的情況下，教學者擁有符合目前世界政治、社會、文化與經濟現實的教材，同時包括生活於此的不同個體，不管其文化、宗教、種族、社會階級、性別傾向或者身分認同。本研究試圖透過混合式研究法探討目前主要使用的中文教材中多元包容元素的缺乏，以及探究師生針對性別相關議題的敏感度。將透過訪談，訪問學生與四位華語教師，最後，分析五套不同程度的華語教材。本研究的最後將試著提出具多元共存理念的教學流程設計。

關鍵詞: 對外華語文教學，課本，LGBTIQA+，包容性教育, 性別學

Palabras clave: didáctica de chino como lengua extranjera, libros de texto, LGBTIQA+, educación inclusiva, estudios de género

Keywords: teaching Chinese as foreign language, textbooks, LGBTIQA+, inclusive education, gender studies

Índice

Índice de imágenes	1
Índice de tablas	1
Introducción	2
Justificación.....	2
Preguntas de investigación	2
Objetivos	3
Hipótesis y metodología	3
Capítulo 1	5
1.1 Perspectiva de género	5
1.2 Perspectiva de género y dimensión intercultural en la educación	6
1.3 Perspectiva de género en materiales de didáctica de idiomas	8
1.4 Lenguaje inclusivo. Rasgos de inclusión en el español y el chino.	13
1.5 El valor de la educación inclusiva en la deconstrucción del estigma social.....	21
Capítulo 2: Metodología empleada para la consecución de objetivos	25
Enfoque metodológico	25
2.1 Encuesta presentada a estudiantes de chino	25
2.2 Entrevistas a docentes de chino	27
2.3 Justificación de materiales empleados y parámetros de análisis	28
Capítulo 3: Resultados	32
3.1 Percepción del estudiantado sobre perspectiva de género en el aula y los materiales.....	32
3.2 Percepción del profesorado sobre perspectiva de género en la clase de chino	36
3.3 Resultados del análisis de los manuales	43
3.3.1 El Nuevo Libro de Chino Práctico.....	43
3.3.2 Hànyǔ 2 - Chino para hispanohablantes	48
3.3.3 Standard Course HSK 3	53
3.3.4 Discover China 4	59
3.3.5 A Course in Contemporary in Chinese 5	63
3.4 Triangulación de resultados	70
Capítulo 4: Propuesta de secuencia didáctica inclusiva	71
Capítulo 5: Conclusiones	73
Bibliografía	75
Anexos	81

Índice de imágenes

IMAGEN 1: Propuestas de terminación inclusiva en español	15
IMAGEN 2: Propuesta de pronombres inclusivos en chino	16
IMAGEN 3: Propuesta de carácter para pronombre inclusivo	17
IMAGEN 4: Propuesta de carácter para pronombre inclusivo	17
IMAGEN 5: Uso erróneo del pronombre 他 para personaje femenino	43
IMAGEN 6: Uso erróneo del pronombre 他 para personaje femenino (2)	43
IMAGEN 7: Orden de mención en texto	44
IMAGEN 8: Orden de mención en texto (2)	45
IMAGEN 9: Representación física de personajes	45
IMAGEN 10: Representación física de personajes (2)	45
IMAGEN 11: Representación física de personajes (3)	45
IMAGEN 12: Representación de roles ocupacionales	46
IMAGEN 13: Representación de aficiones	46
IMAGEN 14: Mapa de China	47
IMAGEN 15: Tareas domésticas	49
IMAGEN 16: Aficiones de personajes masculinos y femeninos	50
IMAGEN 17: Aficiones de personajes masculinos y femeninos	50
IMAGEN 18: Diversidad racial	50
IMAGEN 19: Diversidad racial (2)	51
IMAGEN 20: Diversidad racial (3)	51
IMAGEN 21: Ambigüedad racial	51
IMAGEN 22: Ambigüedad racial (2)	52
IMAGEN 23: Representación de países sinohablantes	52
IMAGEN 24: Representación de países sinohablantes (2)	52
IMAGEN 25: Descripción física de personaje femenino	54
IMAGEN 26: Descripción física de personaje femenino (2)	54
IMAGEN 27: Alusión al físico de personaje femenino	55
IMAGEN 28: Alusión a la vestimenta de personaje femenino	56
IMAGEN 29: Asignación de tareas domésticas	56
IMAGEN 30: Asignación de tareas domésticas (2)	56
IMAGEN 31: Rol ocupacional de hombres	56
IMAGEN 32: Rol ocupacional de hombres (2)	56
IMAGEN 33: Rol ocupacional de hombres (3)	56
IMAGEN 34: Aficiones de personajes masculinos	57
IMAGEN 35: Aficiones de personajes masculinos (2)	57
IMAGEN 36: Trato del peso en mujeres	57
IMAGEN 37: Diversidad racial	58
IMAGEN 38: Diversidad racial (2)	58
IMAGEN 39: Uso de ambos pronombres en texto	59
IMAGEN 40: Rol ocupacional hombre	60
IMAGEN 41: Rol ocupacional mujer	60
IMAGEN 42: Oferta laboral para mujer	60
IMAGEN 43: Oferta laboral para hombre	60
IMAGEN 44: Aficiones asignadas a hombres	61
IMAGEN 45: Aficiones asignadas a hombres (3)	61
IMAGEN 46: Diversidad racial en personajes	61
IMAGEN 47: Diversidad racial en personajes (2)	61
IMAGEN 48: Países sinohablantes en mapa de China	62
IMAGEN 49: Trato de la belleza en mujeres	64
IMAGEN 50: Trato de la belleza en mujeres (2)	64
IMAGEN 51: Trato de la belleza en mujeres (3)	64
IMAGEN 52: Cuestionamiento de los roles dentro de la familia (pág. 118)	64
IMAGEN 53: Rol laboral de la mujer	65
IMAGEN 54: Rol laboral de la mujer (2)	65
IMAGEN 55: Rol laboral de la mujer (3)	65
IMAGEN 56: Maternidad subrogada	65
IMAGEN 57: Maternidad subrogada (2)	65
IMAGEN 58: Representación racial	66
IMAGEN 59: Representación de refugiados	66
IMAGEN 60: Representación de refugiados (2)	66
IMAGEN 61: Representación LGBTIQ+	67
IMAGEN 62: Representación LGBTIQ+ (2)	67
IMAGEN 63: Representación LGBTIQ+ (3)	67
IMAGEN 64: Representación de personas TRANS	67
IMAGEN 65: Mención de China en manual de Taiwán	69
IMAGEN 66: Mención de China en manual de Taiwán (2)	69

Índice de tablas

Tabla 1: Propuestas de inclusión en chino19

Tabla 2: Propuestas de inclusión en chino (2)20

Tabla 3: Propuestas de inclusión en chino (3)20

Tabla 4: Propuestas de inclusión en chino (4)21

Tabla 5: Manuales escogidos para análisis29

Tabla 6: Parámetros de análisis de los manuales 31

Tabla 7: Patrones comunes en los manuales de chino analizados 69

Tabla 8: Ficha técnica de la secuencia didáctica71

Introducción

Justificación

Cuando la tendencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas durante los últimos años se está centrando en la dimensión intercultural, empezamos a replantearnos no solo el papel del profesorado dentro de las aulas, sino también el material del que estos hacen uso para conseguir trasladar esta dimensión a sus estudiantes. Los principios de igualdad son elementos clave de las sociedades contemporáneas, y en pleno siglo XXI, donde las voces del colectivo LGBTIQ+ y el feminismo resuenan con más fuerza que nunca, adquiere mayor relevancia la promoción de valores como la tolerancia y la inclusión dentro del ámbito educacional, ya que es precisamente en las aulas donde formamos a los futuros profesionales. Por lo tanto, es importante plantearnos cómo podemos, desde nuestra posición como mediadorxs, proporcionar materiales que muestren una visión de equidad y que se adecuen a las realidades sociales, culturales y políticas que vivimos y aspiramos a vivir y que abracen los principios de inclusión, tolerancia y visibilidad de todos los individuos que forman parte de la sociedad más allá de los modelos heteronormativos y patriarcales. Es importante plantearse qué papel debemos adoptar dentro de las aulas y cómo podemos proporcionar materiales que muestren una visión de equidad con el fin de erradicar los sesgos de género en la producción de conocimiento y la docencia.

Bajo mi experiencia como estudiante de lengua china, y actualmente docente, no me ha supuesto demasiado esfuerzo encontrar carencias evidentes en los manuales y las aulas de chino en materia de perspectiva de género y multiculturalidad. Durante mi largo período de aprendizaje, yo mismo me he visto envuelto en situaciones incómodas dentro del aula: docentes que se niegan abiertamente a hablar de las realidades sociales y políticas de China continental y el resto de países sinohablantes; docentes que asumen la orientación sexual del alumnado, poniéndoles en un compromiso cuando se le pregunta por cuestiones personales dentro del aula, e incluso docentes que *corrigen* los pronombres personales empleados en las composiciones escritas del alumnado cuando no se cumple con el patrón heteronormativo.

A pesar de que los estudios de perspectiva de género aplicada a la adquisición de una lengua son relativamente tempranos y centrados en lenguas mayoritarias, el ámbito de la lengua china es un campo por explorar; es muy poco lo aportado hasta la fecha en este ámbito y considero de gran importancia aportar mi pequeña contribución, por todo lo que el aprendizaje de esta lengua ha supuesto en mi vida, y motivar a más estudiantes a seguir investigando en esta dirección en el futuro.

Preguntas de investigación

Para realizar mi trabajo, partí de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué realidades sociales, culturales, económicas y políticas (no) muestran los materiales actuales de enseñanza de chino?
- ¿Existen materiales con rasgos inclusivos?
- ¿Qué visibilidad se da a otros países de habla china (como Taiwán y Hong Kong) en las aulas y los materiales?
- ¿Hasta qué punto está el personal docente/el estudiantado al tanto de la perspectiva de género aplicada al chino como lengua extranjera?

- ¿Se reserva espacio dentro de las aulas de chino para la dimensión intercultural?

Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo la creación de una secuencia didáctica de lengua china inclusiva desde la perspectiva de género. Para la consecución de este objetivo principal, me planteé como objetivos secundarios explorar el grado de sensibilidad de estudiantes y docentes en cuanto a perspectiva de género y dimensión intercultural dentro de los manuales de enseñanza de chino, determinar la presencia o la ausencia de ambos aspectos en los manuales y encontrar patrones en común entre ellos.

Hipótesis y metodología

Desde mi posición como estudiante, ahora docente, de lengua china, he podido observar que en los manuales de chino como segunda lengua no abunda la diversidad ni la representación de minorías ni colectivos invisibilizados y generalmente se perpetúan los roles tradicionales de hombres y mujeres impuestos hegemonícamente por la sociedad. Los materiales solo dan visibilidad a un sector muy concreto del conjunto de la sociedad, principalmente clase media de china continental y personas caucásicas angloparlantes, perpetuando además los roles tradicionales arquetípicos de la mujer y el hombre en un entorno heteropatriarcal y poco diverso en cuestiones de raza, orientación sexual, salud mental, clase social o género.

Por lo tanto, para confirmar mis hipótesis, me he planteado emplear una metodología de enfoque mixto: una parte cuantitativa, que consta de una encuesta dirigida al estudiantado de chino, y una parte cualitativa, compuesta por cuatro entrevistas a docentes de diferentes perfiles e instituciones que me permitan indagar en los aspectos sobre los que previamente se ha preguntado al alumnado. Además, he seleccionado diferentes manuales de enseñanza de chino como lengua extranjera sobre los que se aplicarán una serie de parámetros de análisis que nos permitirán saber hasta qué punto cuentan con rasgos inclusivos desde la perspectiva de género. Se expondrán los datos obtenidos en una fase de triangulación de resultados y, teniendo todo esto en cuenta, se hará una propuesta de secuencia didáctica que abrace la perspectiva de género.

Cuestiones formales

Con el fin de erradicar los posibles signos de androcentrismo y heterocentrismo durante el presente trabajo, se empleará para su redacción lenguaje inclusivo, para lo que se hará uso de la guía para el uso de lenguaje no sexista de la Universitat Autònoma de Barcelona¹. Podrán observarse expresiones metonímicas, uso de las variantes inclusivas e y x, además de desdoblamiento de sustantivos.

Con el fin de visibilizar a las autoras cuyas obras han servido para la elaboración del presente trabajo, se tendrán en cuenta las directrices propuestas por la guía para la elaboración de la bibliografía (formato APA 7), en la que se mostrará tanto el nombre como el apellido de la persona responsable de la autoría. Se optará, sin embargo, por no especificar el género de la persona para, en primer lugar, no perpetuar el binarismo de género y, en segundo lugar, no asumir la identidad de género de nadie.

¹ Accesible en: https://www.uab.cat/Document/177/832/Annex3_LlenguatgeCASTweb.pdf

Se hará un uso de la negrita no convencional en la sección de análisis de materiales, concretamente en las traducciones propias, con el fin de facilitar la lectura a todas aquellas personas que no conozcan la lengua china.

Se ha decidido, por último, emplear el sistema de escritura de chino tradicional, de uso exclusivo en Taiwán, Hong Kong y Macao, para darle visibilidad.

Capítulo 1

1.1 Perspectiva de género

Entendemos por perspectiva de género el enfoque analítico sobre las relaciones entre los géneros, el «estudio de las construcciones culturales y sociales propias para las mujeres y los hombres, lo que identifica lo femenino y lo masculino» (Chávez, 2004), con el trasfondo del análisis de la desigualdad entre géneros en todas las clases sociales y ámbitos de la sociedad y la cultura. El término surgió de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer (第四次世界婦女大會 Dì sì cì shìjiè fùnǚ dàhuì) celebrada en Beijing en 1995 (Carmona, 2015), donde se empleó por primera vez como elemento estratégico para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres.

Richards (2016) nos explica que el género a menudo se conceptualiza como binario, con opciones masculinas y femeninas que se corresponden con el género asignado al nacer y la atracción por el sexo opuesto. La tendencia a creer e insistir en que sólo existen estos géneros, que están determinados por el sexo biológico, y etiquetar a otros como estrictamente hombres o mujeres se conoce como *genderism* o *cisgenderism* y está omnipresente en la cultura occidental. Sin embargo, el género ahora se reconoce como un constructo formado por una combinación de factores biológicos, psicosociales y culturales que fluyen a través del tiempo y el espacio y puede, o no, corresponderse con las asociaciones tradicionales a la orientación sexual (Mayer et al., 2008).

Hablamos de «sexo» para referirnos a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres; mientras que «género» hace referencia a la representación cultural, a los comportamientos que se le atribuyen a hombres y a mujeres a partir de esas diferencias biológicas (Suárez, 2007). Scott (1996) define el género en base a dos ideas que se relacionan, afirmando que, por un lado, el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; por otro lado, el género es una forma primaria de relaciones de poder, que a su vez comprende la interrelación de estos cuatro elementos:

- Símbolos culturales que sugieren múltiples representaciones, en ocasiones, contradictorias.
- Conceptos normativos que expresan interpretaciones de los significados de los símbolos culturales.
- La forma de tratar el género de las organizaciones e instituciones sociales.
- La identidad subjetiva.

En palabras de Scott, el género nos brinda y facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana.

Según Gomariz (1992), el enfoque de la perspectiva de género implica:

- El reconocimiento de las relaciones de poder que existen entre los géneros, considerando que, de forma mayoritaria, estas relaciones de poder favorecen a los hombres y discriminan a las mujeres.
- Una interpretación histórica y social de dichas relaciones, considerando que han sido construidas social e históricamente y que influyen en la constitución psíquica y social de las personas.
- Una interseccionalidad, que entiende que las relaciones de género atraviesan todo el tejido social y se articulan con las de clase, etnia, edad, orientación sexual, religión, etc.

Esta perspectiva (Vicente, 2004; citado en Chávez Carapia, 2004) busca examinar qué impacto tiene el género sobre los roles sociales y las interacciones entre individuos. Su objetivo es desnaturalizar, desde el punto de vista teórico, el carácter jerárquico tan marcado que se le atribuye a la relación entre géneros y mostrar que los conceptos hegemónicos de varón o de mujer, además de la idea de heterosexualidad obligatoria, son constructos sociales que establecen mecanismos de interrelación y marcan lo que cada persona puede y debe hacer de acuerdo a la posición que el conjunto de la sociedad asigna a su género.

1.2 Perspectiva de género y dimensión intercultural en la educación

Un concepto clave en el ámbito de la educación desde la perspectiva de género y la dimensión intercultural es el de estereotipo. Según Suárez (2007), entendemos por estereotipo a ese conjunto de ideas que la sociedad obtiene a partir de normas o patrones culturales previamente establecidos. La acción de estereotipar es fijar de forma permanente y de identificar lo estereotipado como el seguimiento de un modelo preestablecido, conocido y formalizado que se adapta de una manera fija. Los estereotipos sociales son afirmaciones generalizadas sobre personas e instituciones que se derivan de su pertenencia a determinados grupos o categorías sociales. Pertenecen al imaginario colectivo y se nos presentan como la pura realidad objetiva e incuestionable, ya que están vinculados a la estructura social y, obviamente, trascienden así a la sociedad.

Los estereotipos son constructos sociales que pueden encontrarse tanto fuera como dentro de las aulas. Jung (1970, 2004) se refiere a ellos como arquetipos y asegura que en esencia representan un contenido inconsciente, que al explicitarse y ser percibidos, cambian de acuerdo con cada conciencia individual que surge. Jung presta especial atención al arquetipo de la madre, de que afirma tener, como todo arquetipo, una cantidad imprevisible de aspectos. Citando solo algunas formas típicas, podemos encontrar a la madre y a la abuela; la madrastra y la suegra; cualquier mujer con la cual se está en relación, la diosa, la madre amante, la madre terrible, etc.

Jung afirma que el arquetipo de la madre está estrechamente relacionado con rasgos como la bondad, la protección, el cuidado, la fertilidad; pero también la oscuridad, lo que devora y seduce, entre otros.

Para Besalú (2002), el estereotipo es una imagen simplificada de las personas integrantes de un grupo. Consiste en otorgar ciertas características a alguien por el simple hecho de pertenecer a un grupo concreto, por ejemplo, mediante la asociación: mujer y sensibilidad, hombre y fuerza. Los estereotipos son generalizaciones a partir de las cuales se transmiten juicios y valores de una sociedad concreta, divulgados principalmente en la escuela, los medios de comunicación o la familia. Se caracterizan por ser resistentes al cambio y por ser el paso previo al prejuicio, una idea o creencia aprendida, que no requiere un contacto real.

De acuerdo con Paricio (2004), la enseñanza de lenguas extranjeras ha de estar estrechamente relacionada con el contexto social, político, económico y cultural en el que tienen lugar. Ante el evidente escenario global en que nos encontramos, la manera de abordar la enseñanza de idiomas lleva años orientada hacia la llamada dimensión intercultural, una nueva concepción del hecho comunicativo que centra su atención en los individuos como actores sociales que cuentan con diferentes identidades y un amplio abanico de conocimientos sobre mundo, así como destrezas esenciales en el proceso comunicativo. Esta dimensión intercultural, precisamente, se plantea como objetivo principal hacer de aquellos individuos que estudian una lengua mediadores interculturales

con la capacidad de desenvolverse en un contexto de identidades múltiples y complejo, evitando así caer en prejuicios y estereotipos.

Paricio (2014) realiza un análisis del marco teórico sobre el que se asienta la competencia intercultural a través del estudio del *Marco europeo de referencia* (Instituto Cervantes, 2002) y explica cómo en todo acto comunicativo entran en juego dos competencias: las competencias generales y las competencias comunicativas, recogidas en este apartado, cuyo desarrollo es esencial por parte de los mediadores interculturales (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; citadas en Paricio, 2014):

- Saber ser: centrado en las perspectivas interculturales y la capacidad de revisar nuestra desconfianza hacia otras culturas y la fe en la propia; de relativizar nuestros propios valores, creencias y comportamientos.
- Saberes: referente a todos aquellos conocimientos de los distintos grupos sociales y de las interrelaciones generales entre sociedades e individuos.
- Saber comprender: referente a la capacidad para comparar e interpretar documentos o acontecimientos vinculados a otra cultura y exponerlos en relación con aquellos vinculados a la propia cultura.
- Saber aprender/hacer: centrado en la capacidad de adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas y manejarlos sometiéndolos a las normas comunicativas y de la interacción en tiempo real.
- Saber comprometerse: lo cual implica una visión crítica en el plano cultural; saber evaluar opiniones, prácticas y productos tanto de nuestras propias naciones y culturas como del resto.

Es precisamente este último punto, la visión crítica en el plano cultural, el que Byram (1997) insiste desarrollar en el alumnado. Este ejercicio requiere desarrollar una capacidad para, en primer lugar, identificar e interpretar los valores de documentos o acontecimientos de la propia cultura y de otras, situarlos en su contexto y ser consciente de su dimensión ideológica. En segundo lugar, basarse en criterios precisos como la democracia, los derechos humanos o la ideología política para evaluar dichos documentos o acontecimientos. Por último, se debe actuar en calidad de mediador durante los intercambios culturales, teniendo presentes aquellos conflictos que puedan surgir entre las posiciones ideológicas propias y las de otros.

Paricio (2014) recalca, además, la importancia de la subcompetencia del «saber» (o conocimiento declarativo), dentro de la cual se encontrarían:

- El conocimiento del mundo: es de especial relevancia para el alumnado el conocimiento factual del país o países donde se habla la lengua de estudio, como pueden ser las instituciones y organizaciones, personas, acontecimientos históricos y características demográficas, económicas, políticas, geográficas y medioambientales.
- El conocimiento sociocultural: podría considerarse una subcategoría del conocimiento del mundo, pero merece especial atención, ya que al no formar parte de la experiencia previa del alumnado, esta noción puede haberse formado a base de estereotipos. Este subapartado incluiría características distintivas de una sociedad y su cultura, por ejemplo:

- Elementos de la vida diaria: alimentación, horario, modales, mundo laboral y ocio.
- Condiciones de vida: nivel de vida, diversidad regional, cultural y social, vivienda y asistencia social.
- Relaciones interpersonales: relaciones de la familia; relaciones entre sexos; relaciones de raza; relaciones entre grupos políticos y religiosos; estructuras sociales y relaciones de sus miembros.
- Creencias, valores y clase social: culturas regionales, instituciones, minorías étnicas, política, arte, religión, riqueza o historia;
- Lenguaje corporal / no verbal.
- Convenciones sociales: vestimenta, puntualidad, obsequios, reuniones, saludos y despedidas y tabúes sobre el comportamiento y las conversaciones.
- Dinámicas de comportamiento en ceremonias y rituales como el nacimiento, el matrimonio o la muerte; celebraciones, prácticas religiosas, festividades, etc.

Desde la perspectiva de género, resulta interesante hacer un análisis de los procesos de elaboración de las representaciones de las identidades y de los roles de género dentro de la educación. Como arguyen Verge y Cabruja (2017), la perspectiva de género, aplicada a la docencia, implica un análisis que nos permite, en primer lugar, identificar los posibles sesgos de género para, más tarde, poder eliminarlos en la transmisión de conocimiento de cualquier ámbito. Se precisa de una reflexión sobre los contenidos y los métodos utilizados, puesto que esta contribuiría a que el profesorado pudiera determinar si los intereses y las experiencias de hombres y mujeres están incorporados en las materias impartidas de forma igualitaria.

Ante el amplio prisma de diversidad en el que nos encontramos en la actualidad, la perspectiva de género se plantea como un nuevo paradigma dentro del ámbito de la educación. Según Forest y Pearpoint (1992), una educación inclusiva está arraigada a la tolerancia, la accesibilidad, la diversidad y la igualdad de todos los seres humanos; proporciona igualdad de oportunidades y acceso al conocimiento a todo el estudiantado, especialmente a aquellos grupos tradicionalmente poco representados, independientemente de su raza, género, etnia, religión, clase social, identidad de género y capacidad física o mental. La educación, como agente socializador, tiene la obligación de transmitir y formar valores y establecer normas de comportamiento mediante una proyección de modelos inclusivos que representen fielmente el conjunto de la sociedad en la que nos encontramos. (Forest y Pearpoint, 1992).

1.3 Perspectiva de género en materiales de didáctica de idiomas

De acuerdo con Brugeilles y Cromer (2009), los libros de texto no solo son herramientas fundamentales durante las diferentes etapas educativas del estudiantado, sino que actúan a la vez como vectores de socialización. Por su transmisión de modelos de comportamiento sociales, son ventanas directas a una realidad a partir de la cual, desde bien pequeños, comenzarán a construir su propia percepción del mundo. Contribuyen, de este modo, a que el estudiantado construya también las identidades de género a partir de las representaciones de los constructos sociales y las relaciones entre los sexos que en estos se muestran. Entre las características comunes de muchos de ellos cabe destacar que la mayoría son cualitativos y están basados en el concepto de estereotipo.

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas no son prácticas ideológicamente neutrales; se ubican dentro de contextos políticos, históricos y socioculturales específicos, todos los cuales están mediados a través de los mundos textuales y visuales de los libros de texto (Curdt-Christiansen & Weninger, 2015). En la escuela, los materiales educativos transmiten gran parte de los valores y actitudes

sociales a los jóvenes. Así, se les reconoce como el primer agente oficial y el motor más poderoso para la socialización de género (Foroutan, 2012). Por lo tanto, es importante comprender cómo los libros de texto de idiomas extranjeros se relacionan y contribuyen a objetos sociales más amplios (Yang, 2011).

De acuerdo con Paricio (2004), la cultura ha estado presente en las aulas a través del trabajo sobre documentos auténticos, mediante los que se pretende acercar al alumnado a un contexto social y cultural del país, sin embargo, no se ha promovido la reflexión sobre su realidad sociocultural ni la adquisición de una conciencia crítica que pudiese favorecer la relativización de las diferencias entre culturas. Paricio arguye que, para conseguir transmitir esta dimensión intercultural, el profesorado debe contar con la capacidad de crear en las aulas las condiciones necesarias para conseguir el compromiso personal del alumnado en los planos intelectual y emocional a través de la reflexión y la práctica. Se trata de que el profesorado adquiera el rol de «aprendiz intercultural», lo que implica no solo transmitir una cultura extranjera, sino también promover el trabajo autónomo del alumnado y aprender las habilidades, actitudes y destrezas que quiere desarrollar en él. Además, se plantea ampliar su centro de atención tradicional en las lenguas que imparte y en los países diferentes al propio para añadir un interés por la diversidad del país propio y por la condición multilingüe y multicultural de los países donde se habla la lengua objeto de aprendizaje.

Considerando la importancia que tiene el uso de materiales adecuados y variados a la hora de desarrollar la dimensión intercultural dentro de las aulas, es necesario por parte del profesorado llevar a cabo un análisis crítico de materiales, especialmente de los libros de texto. ¿Hasta qué punto la imagen de las culturas extranjeras que brindan los manuales es representativa, realista, completa y plural desde la perspectiva de género?

Jiang (2022) en su artículo *The Gender Inequality in Chinese Textbooks*, asegura que los libros de texto no representan a las mujeres y los hombres de manera objetiva y, a menudo, se presenta a las mujeres como débiles y dependientes. Sin embargo, los hombres suelen estar dotados de buenas cualidades, como la ambición y el coraje. En palabras de Jiang (2022), los libros de texto han instaurado la desigualdad de género en la mente de las niñas y los niños de manera inconsciente. Tales descripciones les conducen a una orientación incorrecta y les harán tener estereotipos de género evidentes en el futuro. Es necesario ayudarles a comprender la igualdad de género eliminando los estereotipos de género presentes en los libros de texto.

En este aspecto, Jing (2006) explica que el material didáctico se convierte en una de las vías principales para que los niños obtengan experiencia social y la cultura de género implícita en los materiales se convierte en el catalizador para la formación y desarrollo de los roles de género desde edades muy tempranas.

Zheng y Lu (2006) explican, en primer lugar, que la desigualdad de género en los libros de texto tiene una influencia negativa en la formación de la conciencia de género del estudiantado. La conciencia de género es un concepto y método para observar y comprender muchos fenómenos sociales y ser conscientes del principio de igualdad desde la perspectiva de género. Los estereotipos de género permiten al estudiantado asociar de forma natural algunos rasgos de comportamiento con algunas personas y extenderlos a otras cualidades que no deberían atribuirse simplemente al género, como la valentía frente a la cobardía o la inteligencia frente a la estupidez. Esto sustenta las desigualdades de género existentes. Tal resultado no solo no es propicio para el progreso social, sino que tampoco lo es para el desarrollo potencial del estudiantado en aquellos aspectos relacionados con el desarrollo físico y mental y el desarrollo general.

En segundo lugar, la desigualdad de género en los libros de texto establece ejemplos negativos de roles de género para el estudiantado. Además, se puede ver que existe un sesgo de género en la proporción de roles masculinos y femeninos, imagen y capacidad general, personalidad y otros aspectos en los libros de texto, y que las mujeres son generalmente inferiores a los hombres.

En tercer lugar, la desigualdad de género en los materiales didácticos puede conducir fácilmente a conflictos de roles de género entre el alumnado, lo que dificulta su adaptación a la vida social. Este efecto negativo aparece tanto en estudiantes masculinos como femeninos.

Hay infinidad de estereotipos de género en los libros de texto de chino. Liu, Wang y Dong (2004) nos explican cómo a las mujeres presentes en los materiales de didáctica de chino se las presenta frecuentemente como esposas obedientes que siempre escuchan a sus maridos. Pueden ocupar puestos en la docencia de artes, chino e inglés, pero no se les considera competentes en ramas de conocimiento lógico, como las matemáticas. Zheng y Lu (2006) añaden que, por el contrario, al hombre se le representa ocupando cargos de responsabilidad y que implican coraje y valentía, como policía o soldado. Mientras que a las niñas se les asigna un rol débil y tímido, a los niños se les representa como sujetos valientes, más capaces para la resolución de problemas, más lógicos y más inteligentes.

Es interesante prestar atención, por otro lado, a las fotos e ilustraciones que contienen los materiales. Liu, Yan y Ding (2012) nos explican cómo a los niños y niñas les resulta más interesante fijar su atención en imágenes que en palabras. Sin embargo, los libros de texto de chino a los que las autoras someten a análisis (de primero a cuarto de primaria), cuentan con infinidad de imágenes que contienen estereotipos de género y desigualdad, mostrando a la mujer haciéndose cargo de las tareas domésticas y el cuidado de la familia únicamente. Cuando un manual presenta una visión única de las cosas, una visión hermética y definitiva de la realidad cultural, Paricio (2004) afirma que el profesorado está en la obligación moral de hacer ver a su alumnado que existen perspectivas diferentes; debe instarse al estudiantado a analizar de manera crítica el libro con el que trabaja, prestando atención a todos sus elementos constituyentes: ilustraciones, fotografías, elementos escritos, etc. Y es que, según Hamodi (2014), en estos casos, donde pueden presentarse frases, palabras e imágenes lejanas a la realidad existencial del alumnado al encontrar que nada tienen que ver con sus vivencias concretas, el libro de texto nunca puede hacer de instrumento transformador del mundo real.

[Los libros de texto suelen estar] ilustrados con encantadoras casitas, cálidas, bien decoradas, con hermosas parejas (habitualmente blancas y rubias), niños bien alimentados que con bolsas al hombro se despiden de sus padres camino del colegio, tras un succulento desayuno. (Freire 1990)

Jiang (2022) afirma que nuestra historiografía ordinaria ha omitido deliberadamente cualquier vestigio de las mujeres o la feminidad hasta el punto de que sigue siendo difícil creer que hubo mujeres que desempeñaron papeles significativos en la historia, o que algo tan superficial como las mujeres y los valores femeninos podrían haber sido una fuerza central y haber desempeñado un papel importante en el curso de la historia. La realidad, asegura Jiang, es que las mujeres sí han desempeñado un papel crucial en el desarrollo de la historia.

Wang (2016), en su publicación *Learning or becoming: Ideology and National Identity in Textbooks for International Learners of Chinese*, explica cómo han proliferado los libros de texto de chino para estudiantes internacionales en las últimas tres décadas. Expone que, estadísticamente, en comparación con los 146 publicados en China continental entre 1950 y 1985, el mercado de libros de texto registró una cifra sorprendentemente alta entre 1988 y 1999: más de 400 títulos nuevos (Li, 2002). Sin embargo, el pico de publicación de libros de texto de chino como lengua extranjera no

llegó hasta principios del siglo XXI (Hu, 2007). De acuerdo con Wang (2000, 2005), el profesorado en China continental estaba satisfecho con la gran cantidad de opciones, pero a la vez se sentía decepcionado porque el contenido de aprendizaje y las representaciones culturales eran siempre los mismos, además de por la escasez de atracciones culturales populares para el estudiantado. Li (2002) también argumenta que el mercado actual de libros de texto de chino carece de obras innovadoras, y critica la sobreoferta de contenido tan similar que representaba un plan de estudios centralizado y autoritario. Además, Zhu (2004) señala que los libros de texto de chino se centran demasiado en el conocimiento lingüístico y elementos culturales y orientaciones ideológicas que son más relevantes para los ciudadanos chinos nativos en lugar de para el alumnado internacional.

Wang (2016) continúa explicando que una de las críticas más serias se relaciona con el contenido ideológico en la enseñanza de chino como segunda lengua que se transmite a través de los libros de texto. Bajo su propia experiencia, McDonald (2011) encontró que la enseñanza del chino como lengua extranjera en China exhibe un modelo contemporáneo de gran poder con el objetivo de construir una identidad sinófona.

Varios estudios han profundizado en la diplomacia cultural de China a través de proyectos como los del Instituto Confucio, que tienen como objetivo manifestar una imagen nueva y positiva del país (Gil, 2008; Paradise, 2009; Starr, 2009; Wang y Adamson, 2014). Mientras que las personas dedicadas a la docencia de idiomas actúan como embajadores culturales de buena fe, los libros de texto de idiomas son representantes modelo de las normas de comportamiento y los valores culturales. Como instrumento central de la instrucción lingüística y las representaciones culturales, los libros están en la primera línea para presentar el idioma, la cultura y la sociedad de China al alumnado del resto del mundo. Pero, ¿qué aprende el estudiantado internacional de chino sobre China a través de estos materiales?

Woolard (1992) define la ideología como ideas, discursos o prácticas significativas al servicio de la lucha por adquirir o mantener el poder. En la educación de lenguas, las ideologías se construyen a menudo poniendo en primer plano ciertos discursos, culturas y creencias hacia el idioma; estos se vuelven hegemónicos, mientras que otros quedan en un segundo plano o ni siquiera se incluyen. Fairclough (1992) explica que la elección de los textos que se estudian en una clase de lengua extranjera nunca es neutral y tiene el propósito ideológico de nombrar el mundo social y natural, moldeándolos con propósitos particulares y en interés de ciertos grupos privilegiados.

Amalsalch, Javid y Rahimi (2010) coinciden en que los libros de texto nunca son un vehículo neutral de formación y transmisión de conocimiento, sino que presentan realidades con claras orientaciones ideológicas que sirven al interés de ciertos grupos e implican la exclusión de otros, por lo que son capaces de moldear la percepción de la realidad del estudiantado. Los libros de estudio de lenguas extranjeras presentan textos y recursos como muestras del idioma y la cultura en los que se centran, a la vez que brindan información sobre las ideologías, los valores y las creencias. Sin embargo, sin una experiencia real de la cultura, los usuarios de estos materiales pueden suponer que el contenido expuesto en los libros de texto se aplica a la cultura de destino en su conjunto (Yuen, 2011). Si bien el estudiantado dispone de medios alternativos para comprender China fuera del aula, lo que los libros de texto les presenta en clase, y la visión que el profesorado deciden transmitir, sigue siendo, en general, una fuente oficial de conocimiento. Lo que es más importante, sus habilidades en el idioma de destino a menudo se construyen sobre la base de lo que lee y aprende de los libros de texto a lo largo del tiempo.

En cierto modo, las personas que estudian una lengua extranjera están experimentando un proceso de construcción de identidad a través del estudio del discurso arraigado ideológicamente, aprendiendo a hablar, pensar y comportarse como hablantes de la lengua meta. Apple (1999)

también argumenta que los libros de texto centralizados tienen un discurso que moldea la identidad, porque encarnan la versión oficial del conocimiento cultural dominante y las construcciones particulares de la sociedad. Por lo tanto, los libros de texto de idiomas se seleccionan y legitiman oficialmente para socializar al estudiantado de otros países. Al estudiar los textos, los estudiantes internacionales aprenden a reconocer y representar los aspectos de una identidad nacional particular.

Para descubrir cómo se construyen discursivamente las ideologías en los libros de texto de chino como segunda lengua, Hong y He (2015) examinaron tres series de libros aprobados por el Instituto Confucio: 當代中文 (*Contemporary Chinese*), 體驗漢語 (*Experience Chinese*) y 快樂漢語 (*Happy Chinese*), todos ellos forman parte de la lista de los diez libros de texto CIT² de calidad y referencia según el *Hanban*³. A través de un análisis cualitativo del corpus y un análisis de contenido, el estudio concluye que la etnia Han monopoliza la representación, mientras que las minorías étnicas quedan invisibilizadas. Además, los libros se centran en presentar exclusivamente a China continental, dejando marginados al resto de países sinohablantes. La representación superficial de las diferentes culturas internacionales sugiere una falta de atención a la conciencia multicultural y la educación intercultural. Esta es una clara manifestación de que el contenido ideológico sirve principalmente al propósito de fortalecer un currículo con un fuerte enfoque en la identidad nacional. La escasa representación de las culturas internacionales sugiere una falta de atención a la educación multicultural. Hong y He afirman que, de querer China mostrar una imagen abierta e internacional para promover su cultura a través del Instituto Confucio, debería esforzarse en adoptar una visión global e inclusiva en el desarrollo de sus materiales.

Representation is farther from reality because what is represented is often coloured by the artists' ideological and social values, in other word, representation often reflects the dominant culture that the artist represents and tends to portray. The position that representations are deliberately constructed to serve certain purposes, e.g., to reinforce the dominant ideological views of individuals or groups of people summarise the dynamics of representations. (Mustapha, 2012)

Apple (1999) afirma que los libros de texto legitiman y transmiten los valores y creencias culturales dominantes, que sirven al propósito de formación de la identidad nacional, mientras que deliberadamente omiten o rechazan otros. Wang (2016) explica cómo algunos libros de texto de chino como segunda lengua publicados fuera de China han sido duramente criticados y cuestionados por autores, maestros y académicos de instituciones chinas. Un ejemplo de ello es la crítica que hace Qi (2000) sobre el manual *A Trip to China* (Chou, Chao, y Gao, 2012), utilizado en el *Princeton in Beijing*. En su publicación⁴, Qi asegura que se transmite ideología estadounidense en la enseñanza del idioma chino, afirmando que el libro demonizaba a China y a su gente. El estudio de Qi concluye que los materiales de aprendizaje del programa PiB tratan temas políticos delicados relacionados con el gobierno, el sistema democrático, los derechos humanos, la libertad de expresión, la planificación familiar y la independencia de Taiwán y el Tíbet. Qi urge a que el gobierno chino revise y censure los libros de texto extranjeros antes de permitir su uso en China. En el prefacio de *A Trip to China*, los autores enfatizan la problemática del adoctrinamiento de la identidad y el nacionalismo chinos en los libros de texto para el estudiantado extranjero publicados en China. Los materiales de aprendizaje de chino existentes se basan en la presentación de China,

² *Confucious Institute Textbooks*

³ Sede del Instituto Confucio

⁴ 美国意识形态对汉语教学的渗透及我们的对策——从普林斯顿大学辨析的汉语教材说起 (*American ideology infiltrated Chinese as a foreign language teaching and our strategies—Chinese textbooks published by University Princeton*), 2000.

pero lo que presentan es China desde la perspectiva de las personas chinas nativas, por lo que es difícil evitar una cierta cantidad de nacionalismo. Cuando presentan a China, cantan alabanzas de la grandeza del país, la fuerza y la prosperidad de la etnia china (Chou et al., 2012). En su trabajo de investigación, Wang (2000) concluye que, desde el punto de vista pedagógico, proporcionar un discurso abierto beneficia al aula de chino en el contexto multicultural. Para hacer frente a las tensiones ideológicas, tanto el profesorado como el alumnado de chino pueden adoptar diferentes posiciones de lectura y decodificar los textos en función de sus propias experiencias de vida y conocimientos previos. El discurso abierto, a su vez, promoverá una comprensión crítica de cómo estos textos posicionan al lector y qué intereses o valores transmiten.

1.4 Lenguaje inclusivo. Rasgos de inclusión en el español y el chino.

La Organización de las Naciones Unidas⁵ define el lenguaje inclusivo en cuanto al género como «la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género». Dado que la lengua es uno de los factores clave decisivos para la realización de las actitudes culturales y sociales, emplear un lenguaje inclusivo en cuanto al género es una forma sumamente importante de promover la igualdad de género y combatir los prejuicios de género.

Que el estudiantado sea conscientes de las posibilidades que les ofrece un idioma —o no— para ser más inclusivos, realmente puede mejorar su competencia lingüística y cultural (Knisely, 2021) y fortalecer su conciencia crítica para analizar y cuestionar el *status quo* (Leeman y Serafini, 2016).

Parra y Serafini (2021) arguyen que la necesidad de emplear formas lingüísticas que sirvan para expresar la inclusión y evitar la discriminación se ha vuelto prominente en el contexto internacional como parte de las luchas sociales en contra del sexismo, la desigualdad y la discriminación. En los últimos años, se ha abierto un debate importante en las lenguas romances alrededor de los rasgos y recursos con las que estas cuentan para representar, visibilizar e incluir de manera equitativa al prisma de géneros en su totalidad y a los grupos históricamente ignorados y marginados como las mujeres, las comunidades de personas racializadas, personas con diversidad funcional, no neurotípicas y los miembros del colectivo LGBTIQ+.

El lenguaje inclusivo es complejo, ya que, como señala Rivera Alfaro (2019), es un fenómeno lingüístico con génesis social donde se solapan aspectos lingüísticos, culturales, sociales y psicológicos de forma transversal. Pero, ¿cuentan el chino y el español con rasgos de inclusividad? ¿Qué propuestas ofrecen en cuanto lenguaje inclusivo?

El español es una lengua que diferencia entre los géneros masculino y femenino, por lo que resulta complicado evitar categorizar a las personas en cuanto a género dentro del discurso oral y escrito. De acuerdo con Bolívar (2019), el debate en cuanto al español se centra en la crítica al masculino genérico por considerarlo sexista y excluyente de las mujeres y de aquellas personas que no se identifican con el binarismo masculino-femenino. En idiomas como el español, esta dicotomía representa a las mujeres como inferiores a los hombres y margina e invisibiliza a las personas que se identifican como no binaries.

⁵ Enlace de consulta ONU: <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/>

Durante épocas en las que la presencia del hombre era superior en los ámbitos laborales e institucionales, no se cuestionaba ni problematizaba el uso del masculino genérico, ya que parecía haber cierta correspondencia entre la realidad social y los recursos lingüísticos empleados para describirla. Actualmente, por el contrario, la presencia de las mujeres en los diferentes ámbitos de la sociedad se ha vuelto muy significativa y las batallas del colectivo LGBTIQ+ hoy se enfocan, sobre todo, en su derecho a ser visibilizadas, representadas y apeladas de forma apropiada y de acuerdo a su realidad, por lo que es necesario contar con recursos lingüísticos que nos permitan describir la realidad de forma justa y equitativa con todas las personas integrantes de la sociedad.

Es por ello por lo que el uso del masculino genérico ya se percibe como el menos apropiado para acercarnos a la idea de inclusión y equidad de género (Stahlberg *et al.*, 2007) y el menos preciso para representar a los colectivos femeninos y LGBTIQ+ (Galperín, 2018).

Parra y Serafini (2021) explican que otro factor que contribuye al cuestionamiento de, por un lado, el masculino genérico y, por otro, al binarismo de género predominante en las lenguas romances ha sido el diálogo interdisciplinario entre lo natural y lo social; entre las ideas de «sexo biológico» y «género». Scotto y Pérez (2020) explican que dicho diálogo concluye que, por una parte, la categoría de «sexo biológico» queda obsoleta cuando se ha establecido que no hay dos sexos y, por otra parte, hablar de «género social» implica tener en cuenta algunos aspectos importantes, por ejemplo, que el «género» está relacionado con nuestra autopercepción y con la manera en la que buscamos que se nos perciba, por lo que es una categorización subjetiva. Por otro lado, Scotto y Pérez argumentan que los roles de género, actividades y actitudes asignadas tradicionalmente a *hombres* y *mujeres*, en realidad, pueden ser realizadas por cualquier persona, por lo que esta dicotomía solo concuerda con expectativas culturales obsoletas tradicionalmente impuestas.

Parra y Serafini explican cómo el lenguaje inclusivo en el mundo hispanohablante se promueve desde gobiernos, instituciones educativas y organizaciones internacionales y activistas. Muchos de estos grupos han redactado sus propias guías, como Fundéu de la RAE, el Instituto Andaluz de la Mujer, las Naciones Unidas, o diferentes universidades españolas y catalanas, incluida la UAB.

Guerrero (2019) y Rivera Alfaro (2019) afirman que las propuestas más comunes de lenguaje inclusivo en español que presentan estas guías son:

- Sustantivos colectivos y abstractos (*el profesorado* en lugar de *los profesores*).
- Palabras no marcadas, como el caso de los sustantivos comunes (*docente*), pronombres (*alguien*, *nadie*), adjetivos (*brillante*) y determinantes invariables (*cada*, *tal*).
- Epícenos (*víctima*, *personaje*).
- Omisión de expresiones masculinas innecesarias.
- Uso de las estructuras impersonales.
- Cambio de voz activa a voz pasiva.
- Uso de expresiones metonímicas (*Dirección*, *Secretaría*, *Presidencia*, *etc.*)
- Uso de perífrasis.
- Desdoblamientos o duplicaciones (*maestras y maestros*, *niñas y niños*).
- Alternativas gráficas como el caso de las barras (*niñas/os*) o los paréntesis.

La propuesta del léxico genérico y el desdoblamiento son las más empleadas. La primera de ellas está ampliamente aceptada en ámbitos y contextos institucionales, aunque su uso en el discurso oral por parte de los hablantes es más reducido, pues requiere un nivel de abstracción mayor (Meneses, 2020). La segunda propuesta, aceptada en contextos administrativos y legislativos, genera controversia por diversos motivos; Galperín (2018) afirma que duplicar contradice el principio de economía prevaleciente en la lengua. Bosque (2012) dice del desdoblamiento que si se aplicaran las directrices propuestas en sus términos más estrictos, no se podría hablar. Esta opción funciona en la lengua escrita, no tanto en la oral, y además sigue perpetuando la noción de binarismo en cuanto al género sin resolver la representación y la inclusión de las personas no binarias. (Bolívar, 2019; Castillo y Mayo, 2019; Martínez, 2019; Meneses, 2020).

Como alternativa al desdoblamiento y señal de inclusión, el uso de la arroba (*profesor@*) se ha visto paulatinamente reemplazado por el de la -x (*profesorx*), según señala Martínez (2019), que en los últimos años ha dado paso al uso de la terminación -e (*profesore*). Este uso tiene origen en Argentina, proporciona un valor genérico más preciso y puede escribirse y leerse (Galperín, 2018). Castillo y Mayo (2019) afirman que el uso de la -e «permite una clara concesión a la diversidad de género, contribuyendo a derribar asimetrías lingüísticas para construir una sociedad más equitativa y menos violenta».

López (2019) afirma que, de hecho, el uso del morfema -e con valor neutro no es nada nuevo, pues ya existe en español en palabras como intérprete o inteligente. Lo nuevo es su uso de manera globalizada, gracias en parte a las redes sociales e internet.

MASCULINE	FEMININE	INCLUSIVE (-x gender)	INCLUSIVE (-e gender)
Él es bombero.	Ella es bombera.	Ellx es bomberx.	Elle es bombere.

IMAGEN 1: Propuestas de terminación inclusiva en español (www.genderinlanguage.com)

De acuerdo con Lai (2021), en chino contemporáneo el carácter 他 (pronombre de la tercera persona del singular masculino: él, pronunciado como /tā/) se asocia específicamente con el género masculino, sin embargo, esta es una construcción relativamente moderna. Durante gran parte de la historia de China, la palabra sirvió como pronombre de género neutro, cubriendo pronombres femeninos, masculinos y neutros. En muchas obras de la literatura clásica china, como *Sueño en el pabellón rojo* (紅樓夢), del siglo XVIII, los autores emplean 他 para describir personajes masculinos y femeninos.

Debido a las crecientes interacciones lingüísticas y culturales con occidente, se produjo un cambio a principios del siglo XX. De forma gradual, los hablantes de chino comenzaron a hacer uso de 他 para referirse única y exclusivamente a los hombres, ya que el carácter contiene el radical 人 (que significa 'humano' u 'hombre'). En chino, un radical es un componente gráfico básico de un carácter chino que proporciona significado lingüístico, similar a una categoría gramatical en español.

El uso de 她 (pronombre de la tercera persona del singular femenino: ella, también pronunciado como /tā/) como pronombre femenino no se popularizó hasta la década de 1920, durante el 五四運動 (movimiento del Cuatro de Mayo), periodo que arrojó luz sobre la independencia y la

individualidad de las mujeres chinas. Según Lai (2021), escritoras de renombre, como Bing Xin y Lu Yin, comenzaron a usar 她 en sus escritos, publicados en la revista de ficción 小說月報 (*Fiction Monthly*) en 1921.

El uso del pronombre 她, sin embargo, no escapó a la polémica. Un sector de las mujeres consideraba que se las estaba comparando con animales. Concretamente, la 婦女共鳴 (*Women's Resonance Monthly*) publicó un comunicado en 1934 en el que afirmaba que usar el radical⁶ de persona 人 (en 他) para representar a los hombres, el de mujer 女 (en 她) para representar a las mujeres y el de vaca 牛 (en 牠) para representar animales es un insulto a las mujeres porque da a entender que no son humanas.

Otro elemento distintivo en cuestiones de género es el pronombre de la segunda persona. La forma empleada en China continental es 你 (tú, pronunciado como /ní/). Este pronombre sirve para referirse a personas tanto de género masculino como femenino. Sin embargo, especialmente en otros países sinohablantes como Taiwán, es frecuente el uso de la variante 妳 (tú, también pronunciado como /ní/), de uso exclusivo femenino. Su formación sigue la misma estrategia que el pronombre 她 (ella), mencionado en los párrafos anteriores. Se ha sustituido su radical de persona 人 (en 你) por el de mujer 女 (en 妳).

De acuerdo con Tang y Bedin (2021), las nociones de masculino y femenino en chino aparecen representadas de diversas maneras. En ocasiones, la diferenciación de género solo existe en la lengua escrita, como en el caso de 他 (él) y 她 (ella), ambos pronunciados de la misma forma, /tā/. Los hablantes han tendido a neutralizarlos empleando en su lugar los pronombres inclusivos TA (pinyin), X也 y 无也.

MASCULINE	FEMININE	NEUTRAL—PINYIN	INCLUSIVE—X	INCLUSIVE—无
他	她	TA	X也	无也
tā	tā	tā	tā	tā
'he'	'she'	'they [SG.]'	'they [SG.]'	'they [SG.]'

IMAGEN 2: Propuesta de pronombres inclusivos en chino. (www.genderinlanguage.com)

Lai, en su artículo *X也'and 'Ta' : The gradual rise of gender-neutral pronouns in Chinese* (2021), nos presenta a Joanne Leung, activista transgénero no binarie de Hong Kong, quien explica cómo algunas compañías *mainstream*, como *China Central Television*, *JDB Group* o *Weibo* emplean TA en sus publicaciones y anuncios. A pesar de que esta propuesta no es demasiado común en Hong Kong, Leung la ha adoptado durante la redacción de *The Book of Transgender in Hong Kong: Gossip Boys & Girls*. En palabras de Leung, se espera poder recordar a todo el mundo que puede mostrarse respeto hacia la identidad y la expresión de género de las personas mediante el lenguaje que empleamos.

⁶ Radical o clave: componente semántico de un carácter, similar a un morfema.

Por otra parte, la propuesta «X也» es una forma innovadora que la comunidad intersexual *The Missing Gender 0.972*⁷ creó en el año 2015. De acuerdo con Kaspar Han, fundador de la plataforma 性別空間 - *Gender Empowerment*⁸ en Hong Kong, esta propuesta resulta muy inspiradora, ya que se asemeja mucho a los caracteres chinos. Sin embargo, a pesar de promover la inclusividad, Leung explica que este tipo de caracteres inventados plantean retos lingüísticos y prácticos. Al no ser posible introducirlo como carácter único a través de los métodos de entrada de texto convencionales (teclados o móviles), su circulación queda muy limitada.



IMAGEN 3: Propuesta de carácter para pronombre inclusivo.
(www.arianalife.com)

Otra propuesta de pronombre de género neutro viene de la mano de Zipeng Zhu⁹, en 2021, en la que se emplea el radical 无 (sin, no) para formar el pronombre «无也». Zhu es el diseñador y artista chino con residencia en Brooklyn responsable de la propuesta del pronombre personal no binario en chino mandarín 无也. Su propuesta también neutraliza la distinción de los pronombres personales 他 (él) y 她 (ella).

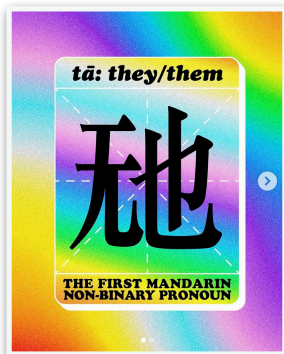


IMAGEN 4: Propuesta de carácter para pronombre inclusivo. (Instagram @zzdesign)

⁷ <https://www.facebook.com/intersex0.972>

⁸ <https://genderempowerment.org/>

⁹ Zhu, Z. (2021). *Say hello to the FIRST NON-BINARY They/Them Pronoun in Mandarin. I created this for the Nonbinary Chinese speaking people...* Instagram. <https://www.instagram.com/p/CQt6kFDr05d/>

De acuerdo con Tang y Bedin (2021), el idioma chino cuenta con muy pocos términos neutros para referirse al género de progenitores y hermanas/os que no estén restringidos a los registros formales de la lengua. La palabra 父母 (padre y madre) y 兄弟姐妹 (hermanos y hermanas) describen grupos de personas, aunque los caracteres individuales con los que se construyen aún asumen el binarismo de género. Los únicos términos verdaderamente inclusivos para progenitores son 双亲 (ambos progenitores) y 单亲 (un solo progenitor), los cuales se usan generalmente en contextos formales. En el caso de las hermanas y los hermanos, no existe una forma neutra de género para referirse a ellos.

La forma más utilizada para describir a una pareja casada es el término 夫妻 (esposo y esposa), que cae de nuevo en la dicotomía de hombre y mujer. Su alternativa neutral, 配偶 (cónyuges), rara vez se usa en entornos informales.

Es frecuente el uso de los términos 男朋友 (novio) y 女朋友 (novia) para referirnos a la pareja de alguien. El uso de ambos términos perpetúa, por un lado, el binarismo de género; y por otro, la heterosexualidad obligatoria, con la que se asume que una mujer ha de tener una pareja masculina y un hombre, una femenina. El término de género neutro de uso común para referirse a la pareja de alguien es 对象, pero se usa exclusivamente en entornos informales. Para entornos más formales puede recurrirse a 另一半 (la otra mitad) y 伴侣 (compañerx).

Tang y Bedin (2021) continúan explicando que tanto el verbo 娶 (desposar a una mujer) como 嫁 (dar a una hija en matrimonio) cosifican a las mujeres. La parte semántica en 娶 es 取, que significa «coger algo» y es un verbo de uso exclusivo masculino, ya que es el hombre quien tradicionalmente se ha llevado a la mujer a casa tras contraer matrimonio; en 嫁 la parte semántica es 女 (mujer) y la parte semántica, 家, que significa «hogar/familia». El verbo 嫁 implica que la mujer es transferida a otra familia o a otro hogar. Ambos verbos excluyen a las personas que no se identifican ni como hombre ni como mujer. La alternativa inclusiva para esto es el verbo 结婚 (casarse), que puede emplearse por todos los hablantes.

Desde la guía de lenguaje inclusivo en chino de la ONU¹⁰, Sun (2012) explica cómo en esta lengua, a diferencia de en muchas lenguas romance, no existe la noción de género gramatical.

Las diferencias de género en chino se reflejan principalmente en sexo y género social. El sexo biológico refleja diferencias biológicas innatas. Por ejemplo como ya hemos comentado, en chino, los pronombres de tercera persona se dividen en 她 (ella) y 他 (él). 他 generalmente se refiere a hombres (también sirve como opción predeterminada cuando no se indica información de género), mientras que 她 generalmente se refiere únicamente a mujeres.

El género social parte de la noción de sexo biológico y se desarrolla y forma gradualmente bajo la construcción social y cultural. En chino, cuando se habla de una embajadora o una jueza, aunque el género puede no ser información necesaria, la gente suele referirse a ellas como 女大使 o 女法官, añadiendo el carácter 女 (mujer) justo antes de 大使 (embajadorx) y 法官 (juezx). Podríamos pensar que para referirnos a un embajador y un juez precisaríamos, de la misma forma que se hace cuando es de género femenino, añadir la marca de género, en este caso la masculina, 男 (hombre), antes de 大使 y 法官. Sin embargo, esto no suele suceder. Se da por hecho que 大使 y 法官 son posiciones

¹⁰ Accesible en: <https://www.un.org/zh/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>

ocupadas por hombres. Algo similar ocurría en español cuando empleábamos «médico» o «abogado» para referirnos a ambos sexos; inconscientemente, y a pesar de no conocer el género de la persona en cuestión, visualizamos a un hombre ejerciendo dicho cargo y no a una mujer. No ha sido hasta que nuestra lengua ha aceptado las formas femeninas «médica» y «abogada» que hemos podido ser capaces de diferenciar y especificar el género femenino. En cierta medida, esto refleja un fenómeno social en el que las ocupaciones como embajadores, jueces, médicos o abogados están tradicionalmente dominadas por hombres.

Con la creciente participación e importancia de las mujeres en la sociedad, el idioma chino también evoluciona. Los esfuerzos para hacer que los hablantes de chino sean más inclusivos en materia de género incluyen eliminar los prejuicios y la discriminación contra las mujeres, evitar las expresiones de estereotipos de género y aumentar la visibilidad de las mujeres de una manera más positiva. Para lograrlo, la guía de lenguaje inclusivo de las Naciones Unidas nos propone algunas estrategias para lograr la inclusión de género cuando se utiliza el chino, ya sea de forma oral u escrita:

1. Utilizar un lenguaje no discriminatorio.
2. Si la situación comunicativa lo requiere, visibilizar el género de la persona a la que nos referimos.
3. De no ser necesario, no indicar el género de la persona a la que nos referimos.

En cuanto al primer punto, la ONU nos ofrece algunas alternativas a expresiones de uso frecuente con un grado de inclusión bajo, por ejemplo:

Grado de inclusión bajo	Grado de inclusión alto
<p>女強人 (Mujer de negocios. Literalmente <i>female strongman</i>.)</p> <p>強人 se ha usado tradicionalmente para describir únicamente a hombres con éxito o grandes capacidades en el entorno laboral. Para su variante femenina simplemente se añade el carácter de mujer (女) antes.</p>	<p>成功女性/事業有成的女性 (Mujer de éxito/Mujer de éxito laboral.)</p> <p>En su lugar, la guía de lenguaje inclusivo de la ONU propone las construcciones arriba mencionadas, con las que se consigue erradicar la carga machista que porta la palabra 強人.</p>
<p>婦孺皆知 (Sabido <u>hasta por mujeres y niños</u>.)</p> <p>Mediante esta expresión, se da a entender que las mujeres y los niños poseen una capacidad intelectual inferior a la de los hombres.</p>	<p>眾所周知 (Sabido <u>por todos</u>.)</p> <p>En su lugar, se propone emplear el término 眾所, que es la opción neutral para referirse a todo el mundo.</p>
<p>男人幫忙做家务 (Los hombres <u>ayudan con</u> las tareas del hogar.)</p> <p>Emplear el verbo 幫忙 (ayudar) asume que la responsabilidad de las tareas del hogar recae exclusivamente en las mujeres.</p>	<p>男人做家务 (Los hombres <u>realizan</u> las tareas del hogar.)</p> <p>En su lugar, se propone cambiar el verbo 幫忙 (ayudar) por 做 (hacer, realizar).</p>
<p>歡迎攜夫人出席晚宴 (Les damos la bienvenida a usted y su esposa a la cena.)</p> <p>Al dirigirse a un hombre con esta frase, se asume que su pareja es una mujer (夫人, esposa o señora).</p>	<p>歡迎攜配偶/伴侶出席晚宴 (Les damos la bienvenida a usted y su <u>cónyuge/pareja</u> a la cena.)</p> <p>En su lugar, se propone 配偶/伴侶 (cónyuge/pareja) como opciones neutrales y evitar caer en la heterosexualidad forzada.</p>

Tabla 1: Propuestas de inclusión en chino (elaboración propia)

Con el propósito de mostrar respeto a las mujeres y a su privacidad, se recomienda emplear 女士 (señora) cuando nos dirigimos a ellas; deben evitarse términos como 姑娘 (jovencita), 小姐 (señorita), 夫人 (esposa), 太太 (mujer casada), ya que llevan implícita información personal sobre la edad, la identidad y el estado civil de las mujeres.

Como se indica en el segundo punto, de ser necesario añadir información referente al género en la comunicación, pueden usarse los pronombres personales correspondientes o hacer uso de ambas opciones, el masculino y el femenino.

Grado de inclusión bajo	Grado de inclusión alto
每個兒童都有權獲得平等的教育機會。 (Todos los niños tienen derecho a la igualdad de oportunidades educativas.)	無論女童或男童，都有權獲得平等的教育機會。 (Tanto las niñas como los niños tienen derecho a la igualdad de oportunidades educativas.)
Emplear el término 兒童 (niños) implica caer en el masculino genérico, invisibilizando así a las niñas.	En su lugar, se opta por emplear la variación femenina (女童) y masculina (男童) en la misma frase.

Tabla 2: Propuestas de inclusión en chino (2) (elaboración propia)

En lo referente al último punto, de no ser necesario especificar el género de la persona a la que nos referimos, la ONU nos recomienda, en primer lugar, evitar el uso de los posesivos con marca de género (por ejemplo, 她的 (su, de ella), 他的 (su, de él), 她們的 (su, de ellas) y 他們的 (su, de ellos). En su lugar, es recomendable emplear pronombres de género neutro como 其, 此, 該 (su neutro, cuyo/cuya/cuyos/cuyas, dicha/dichas/dicho/dichos).

Grado de inclusión bajo	Grado de inclusión alto
副主席在任職資格上與主席相同， <u>他的</u> 職責是..... (La Vicepresidencia tiene las mismas cualificaciones que la Presidencia, y <u>su (de él)</u> responsabilidad es...)	副主席在任職資格上與主席相同， <u>其</u> 職責是..... (La Vicepresidencia tiene las mismas cualificaciones que la Presidencia, y <u>su (neutro)</u> responsabilidad es...)
Al emplear 他的 (su, de él), se da a entender que el cargo de Vicepresidencia lo ocupa necesariamente un hombre.	En su lugar, se opta por usar el pronombre de género neutro 其 (su neutro), el cual no denota de qué género es la persona que ocupa la Presidencia.

Tabla 3: Propuestas de inclusión en chino (3) (elaboración propia)

De forma adicional, la guía de lenguaje chino inclusivo de la ONU ofrece una lista de expresiones chinas comunes peyorativas y estereotípicas que deben evitarse:

- 男人婆 (Chica poco femenina, *tomboy*.)
- 娘娘腔 (Chico afeminado, *sissy*.)
- 婆婆媽媽 (Nenaza, blandengue. Como ocurre en español con «nenaza», se asume que ser de género femenino implica debilidad o cobardía.)
- 頭髮長，見識短 (Literalmente «pelo largo, mente corta», dando a entender que todas las mujeres son tontas.)
- 男主外女主內 (Literalmente «el hombre fuera, la mujer dentro». Creencia de que el hombre ha de salir a trabajar y la mujer ha de quedarse en casa.)

En la guía también se menciona que cuando queramos referirnos a una persona mencionada con anterioridad, se recomienda repetir su nombre, su cargo o el sustantivo relacionado con ella, en lugar de usar los pronombres personales 她 (ella), 他 (él), 她們 (ellas) o 他們 (ellos).

Grado de inclusión bajo	Grado de inclusión alto
<p>他的代表團支持這份修正案。 Su (de él) delegación apoya la enmienda.)</p> <p>Como hemos observado antes, emplear el pronombre posesivo 他的 (su, de él) denota que el sujeto es masculino.</p>	<p>意大利代表團支持這份修正案。 (La delegación italiana apoya la enmienda.)</p> <p>Como alternativa, se propone sustituir el pronombre posesivo por algún elemento descriptivo relacionado con la persona o la organización, en este caso, su país de procedencia.</p>

Tabla 4: Propuestas de inclusión en chino (4) (elaboración propia)

1.5 El valor de la educación inclusiva en la deconstrucción del estigma social

Existen innumerables estudios sobre educación inclusiva en educación superior (Hockings, 2010); sin embargo, ninguno de estos está específicamente centrado en las prácticas pedagógicas inclusivas dentro del aula de chino como lengua extranjera.

Conforme el número de estudiantes que toman clases de chino ha ido aumentando en las últimas décadas debido en gran parte al creciente estatus de China en la escena económica y política internacional, el estudiantado de chino se ha vuelto cada vez más diverso y los conflictos de raza, género, nivel económico, religión, entre otros, han planteado nuevos desafíos para la docencia de esta lengua.

En su artículo 在中文教學中避免性別和性取向方面的微歧視 (*Evitar microagresiones en términos de género y sexualidad en las clases de mandarín*), Lu (2021) explica cómo estudiantes de chino de una escuela secundaria privada en San Francisco afirman haber sido víctimas de microagresiones en términos de género y sexualidad. Este estudio identifica cuatro tipos de microagresiones de esta índole en las aulas de chino:

- La falta de conocimiento del profesorado de chino sobre cuestiones sexuales y de género.
- Instrucciones inapropiadas de profesores de chino en las aulas.
- Poco contenido de espectro de género u orientación sexual en los libros de texto.
- El uso poco frecuente de expresiones chinas relacionadas con LGDBQ en la vida cotidiana.

Lu (2021) expone que, para comprender mejor la situación de la enseñanza de cada materia, la escuela pide que cada estudiante evalúe a través de un cuestionario cada uno de los cursos. Este cuestionario incluye temas relacionados con los contenidos didácticos, el método de enseñanza del profesorado, el volumen de trabajo, el conocimiento profesional del profesorado y la interacción y la comunicación entre profesorado y estudiantado. Una de las preguntas dice así: «¿hay algún contenido tratado en la clase que te parezca inapropiado o que te haya causado incomodidad?».

De acuerdo con Lu (2021), 28 de los cuestionarios reflejan que el estudiantado considera que el contenido y el material didáctico de las clases de chino y la forma de comunicarse del profesorado diferentes contienen diferentes grados de microagresión contra las minorías de género y orientación sexual.

Los problemas mencionados por el alumnado en dicho cuestionario pueden englobarse dentro de estas situaciones:

1. Descripciones físicas de personas: algunos estudiantes explican cómo su profesora recurría frecuentemente a esta pregunta: «¿cómo sería tu novio/novia ideal?». De esta forma, la docente plantea escenarios sobre el alumnado basados en la suposición de que los hombres tienen que buscar una mujer y las mujeres han de buscar un hombre: heterosexualidad obligatoria. En este contexto, la parte no heterosexual del alumnado se enfrenta al dilema de decir lo que piensan y sienten o simplemente responder lo que se espera de ellos por convención.
2. Corrección de tareas escritas: una parte del alumnado asegura que, cuando no se cumple el patrón hegemónico de hombre y mujer, la maestra corrige los pronombres referidos a ellos mismos o sus parejas. El estudiantado espera que el cuerpo docente de chino pueda consultar el género y el pronombre de género seleccionado de cada uno de ellos para evitar confusiones de este tipo.
3. Representación LGBTIQ+: los libros de texto y las clases rara vez cubren temas relacionados con el género, el matrimonio y el amor, e incluso si lo hacen, generalmente no incluyen contenido relacionado con la identidad de género o la orientación sexual. Sin embargo, de acuerdo con Lu Lin (2021), el estudiantado generalmente muestra inquietud por saber cómo es la situación en China en referencia a estos aspectos, qué tipo de educación está recibiendo el resto de estudiantes en China, cómo ven el género y la orientación sexual las personas chinas, etc.

Lu (2021) manifiesta que todo esto demuestra que la educación en diversidad de género necesita expandirse en todas las etapas educativas. Es precisamente por esta falta de educación sobre la diversidad de género que gran parte del profesorado de chino actual accede al aula sin nociones claras sobre la identidad de género y la orientación sexual.

Este campo de investigación, que surge de los movimientos de derechos civiles y de una legislación destinada a proteger a las personas más vulnerables, ha analizado muchos aspectos de la educación a través de la lente de la inclusión. Los estudios han demostrado que la creación de aulas accesibles para todos, beneficia al alumnado en su conjunto (McGregor & Vogelsberg, 1998; Waldron, Cole, & Majd, 2001).

Sin embargo, la definición exacta de «inclusión» es una pregunta con la que muchos investigadores han de lidiar, ya que su significado solo puede ser provisional. Varios estudios concluyen que se centra en los parámetros de diversidad funcional, raza/etnia, clase socioeconómica, origen

geográfico, antecedentes culturales, antecedentes lingüísticos, orientación sexual, género, creencias religiosas, experiencia de vida, preparación educativa y formas de vida del alumnado. (Hockings, 2010). El aula inclusiva no se concibe en relación con ningún grupo específico; en cambio, de acuerdo con Hockings (2010), la inclusión podría entenderse como sustentada «en los valores de equidad y justicia, teniendo en cuenta y valorando las diferencias del estudiantado dentro del currículo, la pedagogía y la evaluación convencionales».

Como venimos diciendo, la educación inclusiva es un área que cuenta con poco trabajo de investigación en relación con el chino como segunda lengua. (Tao, et al., 2021). Sin embargo, aunque las nociones de «inclusión» o «aula inclusiva» son relativamente nuevas en el campo, las discusiones y prácticas de la diversidad lingüística y sociocultural en las aulas de chino pueden remontarse a la década de 1940, con la creación de *Mandarin Primer* por parte de Chao (Chao, 2013), que incluye una variedad de geolectos junto al mandarín en la misma lección. Otros ejemplos de educación inclusiva surgen en la década de 1980, con la publicación de dos libros de texto publicados con el objetivo de «preparar al estudiantado para hacer frente de manera realista a situaciones de habla reales», ya que los hablantes nativos de chino suelen tener «un acento dialectal» (Liang, DeFrancis y Hen, 1982). Las obras en cuestión son *A Speaker from Tianjin* (Liang, DeFrancis y Hen, 1982) y *A Speaker from Taipei* (Kubler & Ho, 1984). Estos proyectos fueron pioneros en presentar el chino moderno no estándar; pueden considerarse como los primeros esfuerzos importantes por abarcar la diversidad lingüística de esta lengua.

Que el estudiantado esté expuesto a variedades de mandarín no estándares y materiales de habla auténticos le permite tener una comprensión más completa del idioma y la cultura que están estudiando, especialmente en su aspecto de diversidad. Aunque el *Putonghua*¹¹ a menudo se presenta como el idioma dominante dentro y fuera del país, China es una nación diversa tanto lingüística como culturalmente, que cuenta con la existencia de cientos de variedades lingüísticas o geolectos.

En su artículo *Inclusive Education in Chinese as a Second/Foreign Language: An Overview and Research Agenda*, las autoras proponen algunos puntos significativos y urgentes que este campo debería abordar: entre ellos, la defensa de la educación inclusiva, el desarrollo de material didáctico y capacitación de docentes en materia de inclusión. (Tao, et al., 2021).

En primer lugar, es crucial que las organizaciones profesionales y las instituciones en el campo de la didáctica de chino promuevan activamente el concepto de aulas inclusivas, ya sea a través de pautas, talleres profesionales u otras prácticas profesionales; en segundo lugar, la formación de instructores de lengua chino en educación inclusiva es clave. Al mismo tiempo, también es importante brindar pautas para que el profesorado, por un lado, se enfrente a lo que Rojas Tejada (2012) llama «agotamiento relacionado con la diversidad» cuando hay una alta demanda de docentes que trabajan con grupos culturalmente diversos, y, por otra lado, para que cuente con formas de abordar los posibles conflictos culturales en la comprensión de la educación inclusiva; en tercer lugar, con una mejor comprensión de lo que puede implicar la educación inclusiva, puede ser necesario volver a examinar los materiales didácticos existentes y desarrollar nuevos materiales para atender a la creciente diversidad demográfica y cultural de la población del estudiantes; esto implicaría, por ejemplo, incluir más personajes de grupos tradicionalmente subrepresentados y revisar los diálogos presentes en los libros; la inclusión de formas lingüísticas y culturales no dominantes (como convenciones y herencias lingüísticas y culturales regionales); todo esto puede exponer al estudiantado a diversas formas de la lengua y la cultura chinas.

¹¹ Chino mandarín estándar.

Los materiales y el diseño de los cursos pueden ser factores que aumenten la motivación. Los estudios sobre materiales auténticos y relevantes muestran que estos preparan mejor al estudiantado para la interacción en el mundo real y, a menudo, son más atractivos debido a su relevancia, especialmente cuando se incorporan a actividades comunicativas basadas en tareas (Zhang, 2012).

Una educación inclusiva requiere también del cultivo de una cultura de aula justa, equitativa y accesible, por lo que un aula de lengua extranjera inclusiva debe ser el punto de encuentro de esta cultura de aula inclusiva, de la cultura más amplia de la institución y la sociedad y aspectos de la cultura de destino. Como se ha mencionado anteriormente, la educación inclusiva tiene sus raíces en los valores de la tolerancia, la accesibilidad, la diversidad y la igualdad de derechos de todos los seres humanos. La educación inclusiva brinda a todo el estudiantado en su conjunto, especialmente a los grupos tradicionalmente subrepresentados, la igualdad de oportunidades, acceso al conocimiento y representación, independientemente de su raza, género, etnia, religión, clase social y capacidades físicas/mentales (Forest y Pearpoint, 1992).

Capítulo 2: Metodología empleada para la consecución de objetivos

A continuación se explican en detalle los enfoques metodológicos empleados y las herramientas de recogida de datos de las que hemos hecho uso para la presente investigación.

Enfoque metodológico

Con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas para el presente trabajo, hemos decidido adoptar un enfoque de investigación mixto. Por un lado, un método cuantitativo, para el cual hemos analizado los resultados obtenidos de una encuesta a la que han respondido estudiantes actuales de chino de diferentes perfiles. Por otro lado, hemos empleado un método cualitativo consistente en un análisis de 5 libros de texto de chino mandarín. De forma complementaria, basándonos en las preguntas y contenidos de la encuesta, hemos realizado 4 entrevistas a docentes actuales de lengua china de diferentes perfiles en las que nos detallan sus opiniones sobre las cuestiones planteadas en las encuestas.

Finalmente, haremos uso de los resultados obtenidos a partir de estas tres herramientas de obtención de datos para someterlos a una fase de triangulación, la cual nos permitirá encontrar puntos en común entre el estudiantado, el profesorado y los materiales de enseñanza de chino.

2.1 Encuesta presentada a estudiantes de chino

Con la encuesta presentada se pretende observar el grado de sensibilización del estudiantado en cuanto a la perspectiva de género aplicada a los manuales y clases de chino. Con el fin de garantizar la seguridad y la intimidad de las personas participantes, solo se consideraron personas adultas para este estudio, a fin de que pudieran brindar de manera más efectiva sus propias experiencias y un mayor nivel de desarrollo de identidad.

Para la creación de la encuesta se ha empleado la plataforma *Google Forms*.¹² A través del enlace a pie de página pueden consultarse todos los resultados obtenidos en forma de tabla de *Excel*.¹³ La participación en la encuesta es voluntaria y anónima y cuenta con un total de 16 preguntas:

1. Edad
2. Género
3. ¿Dónde estudias chino actualmente?
4. ¿Podrías mencionar algunos de los materiales que habéis usado en clase? (por ejemplo, *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, *Standard Course HSK*, etc.).
5. En cuanto a los materiales de estudio de chino empleados en clase (libros, vídeos, etc.), ¿qué nivel de diversidad racial crees que muestran? (además de personajes chinos y/o caucásicos).
6. ¿Qué nivel de diversidad de género crees que muestran? (por ejemplo, presencia de personas transexuales y demás identidades de género).
7. ¿Qué nivel de diversidad en cuanto a posición social crees que muestran? (por ejemplo, presencia de personas que no pertenezcan a una clase social media/alta).

¹² Enlace de consulta *Google Forms*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf4o50OpxjJeddYk_jnL--YUyfD3dHpCwMbkKDqH7pk4DPFiw/viewform?usp=sf_link

¹³ Enlace de consulta *Excel*: <https://drive.google.com/file/d/12dB1SIL5qMFp6XCvtpUZ0wDywWd1rXSf/view?usp=sharing>

8. ¿Qué nivel de diversidad funcional crees que muestran? (por ejemplo, presencia de personas con capacidades reducidas o no neurotípicas).
9. ¿Qué nivel de diversidad sexual crees que muestran? (por ejemplo, presencia de personajes pertenecientes al colectivo LGBTIQA+ o diferentes al patrón heteronormativo).
10. ¿Crees que los materiales de clase perpetúan los roles de género tradicionales de hombres y mujeres? (Por ejemplo, muestran al hombre en puestos de trabajo tradicionalmente ocupados por hombres, como el de médico o abogado, mientras que a la mujer se le asignan puestos relacionados con el cuidado o la enseñanza, como enfermera o profesora).
11. ¿Crees que los materiales de clase dan visibilidad a otros países de habla china más allá de China continental? (Por ejemplo, Taiwán o Hong Kong).
12. ¿Crees que se crea un espacio de debate libre dentro de las aulas de chino sobre las realidades sociales, culturales, económicas y políticas de los países de habla china? (Por ejemplo, temas como la censura, la relación de China con Taiwán y Hong Kong, la libertad de expresión, religión, etnias, etc.).
13. ¿Consideras que tus docentes se esfuerzan por dar una visión realista de la realidad de los países de habla china e intentan romper con estereotipos culturales?
14. ¿Sientes que haya algún tema concreto sobre los países de habla china sobre el que no podáis debatir con el profesorado o el resto del alumnado dentro del aula? De ser así, ¿cuál o cuáles?
15. A grandes rasgos, ¿sientes que los materiales de estudio de lengua china muestran diversidad e inclusión? (social, racial, sexual, de género, religiosa, etc.).
16. En tu opinión, ¿crees necesaria la creación de nuevos materiales de lengua china que abracen todas estas nuevas realidades y den una visión más diversa, inclusiva e igualitaria?

De las pregunta 1 a la 3 se recogen datos puramente estadísticos y cuantitativos relacionados con información del perfil del estudiantado; de las preguntas 5 a la 13, además de la 15 y 16, se recaba información relacionada con la opinión del estudiantado sobre los temas propuestos, pidiéndoles que elijan entre diferentes opciones; por último, recalcar que las preguntas 4, 10, 12, 13 y 14 permiten a las personas encuestadas expresar su opinión de forma escrita más detallada y extensa.

En la encuesta han participado 81 personas, de las cuales 59 se encuentran en un rango de edad de 18 a 30 años; 13 se encuentran comprendidas entre los 30 y 40; 2 entre 40 y 50, y 7 superan los 50. Un 60% de las personas participantes son mujeres; un 33,8% son hombres; el 6,2 % restante lo forman personas no binaries y una persona *neuroqueer*.¹⁴

De las personas encuestadas, el 17,3% realiza actualmente estudios de lengua china en el Instituto Confucio de Barcelona; el 14,8%, en la Escuela oficial de idiomas de Barcelona (Drassanes); otro 14,8%, en ESIC Universidad de Valencia; el 53,1% restante cursa chino en diferentes instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales: Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Universidad de Alicante, *National Chengchi University* (Taipei), *Beijing Language and Culture University*, Universidad de Costa Rica, Universidad Complutense de Madrid, *Beijing Normal University*, Instituto Chino Europeo, escuela de chino online *Bai Laoshi*.

¹⁴ Neurodivergente y *queer*.

2.2 Entrevistas a docentes de chino

Basándonos en las preguntas y contenidos de la encuesta, hemos realizado 4 entrevistas a docentes actuales de lengua china de diferentes perfiles; una profesora nativa de Taiwán que imparte clases de chino mandarín en la universidad ESIC de Valencia (entrevista en línea a través de Zoom en español); una profesora nativa de China continental que imparte clases en el Instituto Confucio (entrevista presencial en chino); un profesor de Taiwán nativo que imparte clases de chino en la Escuela Europea de Taipéi (entrevista en línea a través de Zoom en chino y español); y un profesor español con formación en docencia de chino que imparte clases en la escuela online *Bai Laoshi* (entrevista presencial en español).

El objetivo de estas entrevistas es observar el grado de sensibilización del profesorado en cuanto a perspectiva de género aplicada a la docencia de chino y los materiales empleados y someter a las cuestiones planteadas en las encuestas a un análisis más pormenorizado y profesional basado en la experiencia personal de cada docente.

La identidad de las personas participantes en estas entrevistas permanecerán en el anonimato, siendo yo y mi tutora de proyecto, la Dra. María Carmen Espín, los únicos conocedores de sus identidades. Al concluir las entrevistas, cada una de las personas participantes han firmado un consentimiento informado mediante el cual quedan informados y conformes con las características de la entrevista y el empleo de los datos obtenidos a través de ellas. Para consultar el modelo de consentimiento informado, consulte el **ANEXO 6** en la sección final de este trabajo.

2.3 Justificación de materiales empleados y parámetros de análisis

Los materiales se han escogido teniendo en cuenta los resultados de las encuestas, en las que el estudiantado ha compartido cuáles son los manuales que utilizan con más frecuencia. El corpus de análisis está formado por los textos presentes y no presentes en los diálogos y las ilustraciones que acompañan a textos y actividades. Con el fin de contar con un corpus relativamente diverso, se han escogido materiales de publicación china, española y taiwanesa. A continuación se detallan sus características:

<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico I</i>	Nivel básico
	<p>Se trata de una serie de libros de estudio de lengua china publicados a principios de los años 2000 por la editorial <i>Beijing Language and Culture University Press</i>. Cuenta con un total de 6 manuales. Para la presente investigación, se someterá a análisis el primero de la serie, en su edición traducida al español.</p> <p>El manual tiene un enfoque comunicativo y resalta el estudio sistemático de caracteres. Al tratarse de un manual de nivel inicial, las temáticas no son demasiado variadas, y se centran en proporcionar nociones básicas del idioma y vocabulario de uso diario a un público relativamente joven o en etapas de formación educacional.</p>
<i>Hànyǔ 2 - Chino para hispanohablantes</i>	Nivel básico
	<p>La serie <i>HànYǔ</i> se conforma de un total de 3 manuales. Este segundo manual, publicado por Herder en 2006, es un material didáctico dirigido a estudiantes hispanohablantes.</p> <p>El libro de texto consta de diez unidades a través de las cuales el alumnado desarrolla de forma progresiva las cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita.</p> <p>Los contenidos pragmáticos y gramaticales de este curso están basados en los niveles de las EEOOI.</p>
<i>Standard Course HSK 3</i>	Nivel básico/intermedio
	<p>Esta serie cuenta con un total de 6 manuales correspondientes a los 6 niveles del examen de certificación HSK y fue publicada en xxx por la editorial <i>Beijing Language and Culture University Press</i> y autorizado por el Hanban.</p> <p>Tiene un claro enfoque a la preparación del examen oficial HSK nivel 3, apostando por un aprendizaje y una enseñanza a través de la realización de pruebas.</p>

<i>Discover China 4</i>	Nivel intermedio/avanzado
	<p>La serie <i>Discover China</i> consta de un total de 4 manuales, publicado por a editorial <i>Macmillan Publishers Limited</i> en 2014. Se trata de un material didáctico dirigido a estudiantes internacionales angloparlantes.</p> <p>De enfoque comunicativo y centrado en situaciones de la vida cotidiana relacionadas con el mundo académico y el entorno laboral. Este manual en concreto prepara al estudiantado para afrontar situaciones reales relacionadas con el mundo laboral, como presentarse a una entrevista o redactar textos formales.</p>
<i>A Course in Contemporary Chinese 5</i> 當代中文課程	Nivel avanzado
	<p>La serie 當代中文 consta de un total de 6 manuales de chino mandarín (escritura tradicional), siendo publicados por primera vez en el año 2012 por el <i>Mandarin Training Center</i> de la <i>National Taiwan Normal University</i>.</p> <p>En manual tiene un claro enfoque comunicativo, centrado en desarrollar las competencias de expresión oral y escrita mediante la argumentación a favor o en contra de temas muy diversos, relativamente actuales y de relevancia internacional.</p>

Tabla 5: Manuales escogidos para análisis (elaboración propia)

Para el presente trabajo, se ha hecho uso de las versiones digitalizadas de los manuales en formato PDF (a excepción de *A Course in Contemporary Chinese 5* 當代中文課程). Por ello, el recuento y la recogida de datos en los manuales se ha realizado de manera analógica, apuntando a mano todo aquel contenido que posteriormente se volcaría digitalmente en las tablas de parámetros de análisis incluidas en los anexos (**ANEXOS 1 a 5**).

Inicialmente, se planteó hacer análisis únicamente de los niveles de iniciación (A1) de estos manuales, sin embargo, el contenido que estos materiales presentan resulta ser muy similar en cuanto a temáticas y vocabulario, por lo que se obtendrían datos bastante similares. Por ello, obediendo a los resultados obtenidos a través de las encuestas al estudiantado, se decidió explorar todo el abanico de niveles, para ofrecer mayor representación y diversidad. De este modo, podremos hacer un análisis más detallado de la representación de la perspectiva de género dentro de todo el espectro de niveles.

Para el análisis, hemos decidido prestar atención a diálogos, textos, enunciados de actividades, notas culturales, ilustraciones, fotografías y listas de vocabulario y sus traducciones presentes en los libros de texto, excluyendo los libros de ejercicios.

El cuerpo del trabajo contendrá información detallada de los resultados obtenidos tras el análisis apoyada con imágenes de los manuales a modo de ejemplo. Todas aquellos elementos que precisen

de una traducción al castellano para poder ser comprendidos, la tendrán. Dicha traducción será propia.

La contabilización de datos está reflejada en diversas tablas (ANEXOS 1 a 5) que corresponden a cada uno de los manuales elegidos. En dichas tablas se incluyen datos numéricos y ejemplos seleccionados a partir de la aplicación de los parámetros empleados para el análisis de los materiales.

Los parámetros de análisis empleados en estos materiales se han determinado, por una parte, siguiendo las preguntas planteadas en las encuestas. Además, se han añadido algunos parámetros adicionales tomando como referencia otros trabajos de investigación, en concreto, los de Yang (2011)¹⁵ y Li (2020)¹⁶. Los parámetros de análisis finales escogidos para llevar a cabo el análisis son los siguientes:

Apariciones en ilustraciones	Apariciones de personajes masculinos y femeninos en fotografías o ilustraciones. Se han descartado aquellas en las que el género de la persona no es identificable.
Menciones en texto (forma y pronombres 她/他 (Sin contar formas como 其他/他國/他人)	Uso de los pronombres personales de la tercera persona en singular y plural del género masculino (他/他們) y femenino (她/她們) en el texto de los diálogos, enunciados de las actividades, frases de ejemplo, explicaciones gramaticales, etc. También se incluyen aquellos sustantivos y adjetivos empleados para referirse específicamente a alguien.
Orden de mención	Hace referencia a cuántas veces se menciona primero a los hombres o a las mujeres cuando se hace referencia a ambos sexos, por ejemplo: 爸爸媽媽 (papá y mamá), 男女朋友 (novio y novia).
Intervención	Hace referencia a la persona que interviene en primer lugar en los diálogos del libro de texto.
Descripción	Hace referencia a todos aquellos elementos que proporcionen una descripción personal o física de alguien. Se tendrán en cuenta sustantivos, adjetivos e ilustraciones.

¹⁵ Yang, Chi Cheung Ruby (2011) 'Gender representation in a Hong Kong primary English textbook series: the relationship between language planning and social policy', *Current Issues in Language Planning*, 12: 1, 77 — 88

¹⁶ Qiuna Li. A Corpus-Based Study of Gender Representation in Chinese EFL Textbooks. "International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), vol 8, no.4, 2020, pp. 15-25.

Tareas domésticas	Hace referencia al tipo de tareas que desarrollan hombres y mujeres dentro del ámbito del hogar mostradas en texto e imagen.
Rol ocupacional	Hace referencia a las labores que desempeñan hombres y mujeres en el entorno laboral mostradas en texto e imagen.
Actividades de tiempo libre o temáticas relacionadas	Hace referencia a todas las actividades que realizan las personas en su tiempo libre o por las que muestran interés. También se tendrán en cuenta las temáticas asignadas a cada individuo dependiendo de su género.
Traducciones y redacción en español	De estar el material seleccionado traducido al español, se hará referencia, principalmente, a la forma de traducir sustantivos y adjetivos, en concreto si la traducción ofrece versión en masculino y femenino u opta únicamente por el masculino. También se prestará atención a los enunciados de las actividades y explicaciones culturales redactadas en español.
Presencia de personas racializadas	Hace referencia a todas aquellas personas racializadas (tanto personajes del propio manual como personajes presentes en ilustraciones de forma descontextualizada). De este apartado se excluyen personas chinas o caucásicas.
Presencia de personas LGBTIQA+	Hace referencia a todas aquellas personas pertenecientes al colectivo LGBTIQA+ que aparezcan tanto en texto como en imagen.
Presencia de personas con diversidad funcional	Hace referencia a todas aquellas personas con algún grado de diversidad funcional o personas no neurotípicas que aparezcan tanto en texto como en imagen.
Clases sociales / Presencia de personas de zonas rurales	Hace referencia a todas aquellas personas enmarcadas dentro de un contexto rural alejado de la vida de la gran ciudad o pertenecientes a una clase social baja.
Presencia de otros países sinohablantes	Hace referencia a todas aquellas menciones a países sinohablantes, tanto en texto como en ilustración.

Tabla 6: Parámetros de análisis de manuales (elaboración propia)

Capítulo 3: Resultados

A continuación se expondrán de manera detallada los datos obtenidos a través de las encuestas al estudiantado, las entrevistas al profesorado y el análisis de los materiales.

3.1 Percepción del estudiantado sobre perspectiva de género en el aula y los materiales

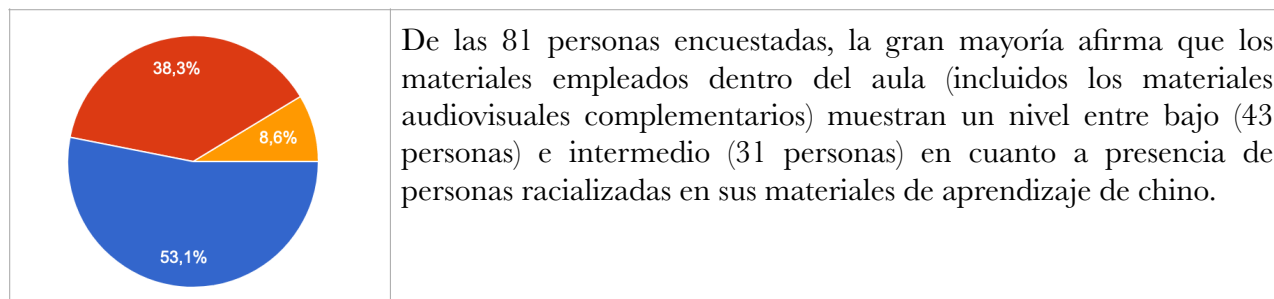
Anteriormente hemos detallado los perfiles de las personas participantes en la encuesta (edad, género y lugar de estudio de chino). A continuación, se exponen sus respuestas a las demás preguntas incluidas en la encuesta:

- **¿Podrías mencionar algunos de los materiales que habéis usado en clase? (por ejemplo, El nuevo libro de chino práctico, Standard Course HSK, etc.)**

De las 81 personas participantes, 71 han especificado algunos de los materiales con los que suelen trabajar en sus clases de chino. De entre ellos, los manuales que las personas encuestadas han mencionado en más ocasiones son: *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, *Standard Course HSK*, *Hànyǔ: chino para hispanohablantes*, 當代中文: *A Course in Contemporary Chinese*, y *Camino al chino*.

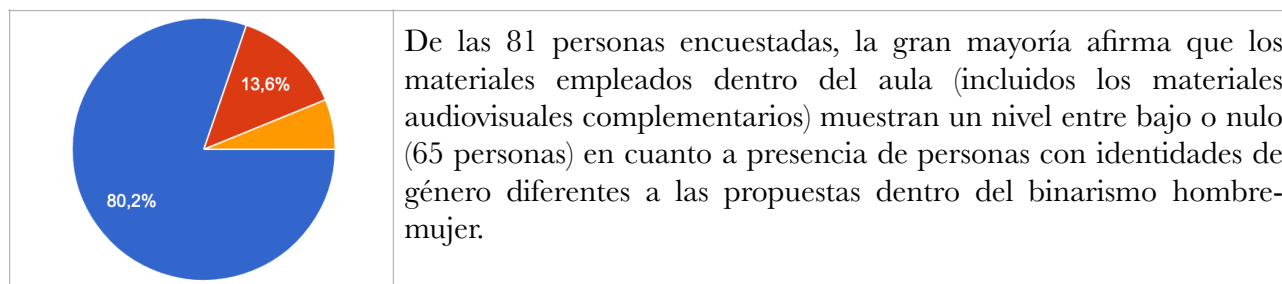
- **En cuanto a los materiales de estudio de chino empleados en clase (libros, vídeos, etc.), ¿qué nivel de diversidad racial crees que muestran?**

● Nivel bajo (o nulo) ● Nivel intermedio ● Nivel alto



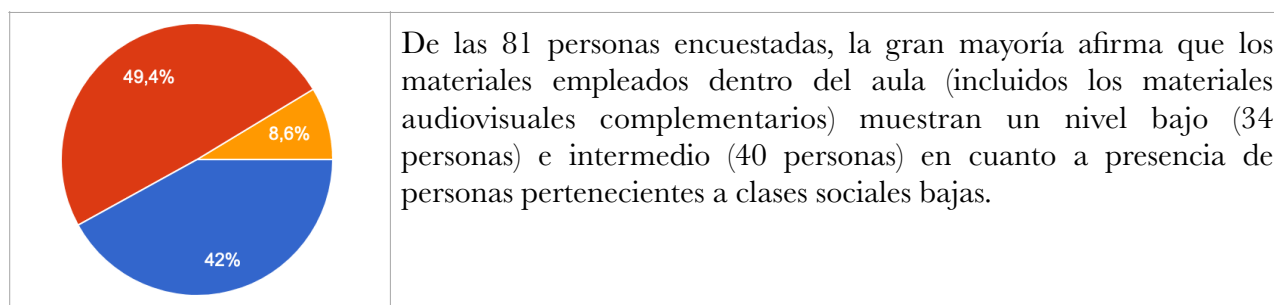
- **¿Qué nivel de diversidad de género crees que muestran?**

● Nivel bajo (o nulo) ● Nivel intermedio ● Nivel alto



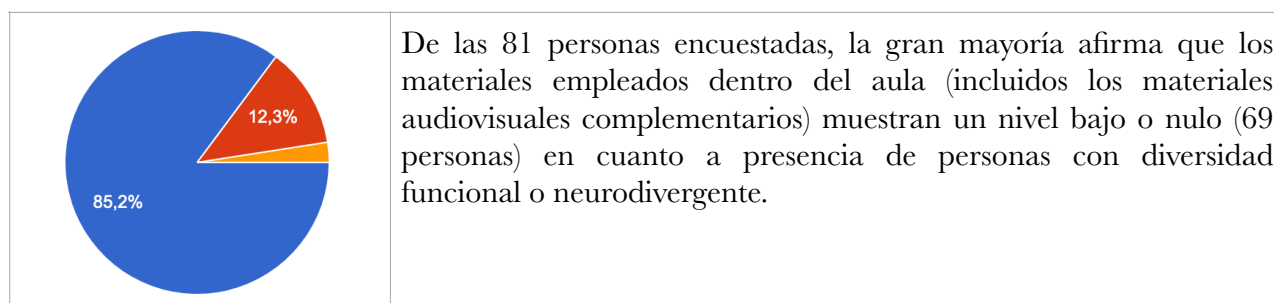
• **¿Qué nivel de diversidad en cuanto a posición social crees que muestran?**

● Nivel bajo (o nulo) ● Nivel intermedio ● Nivel alto



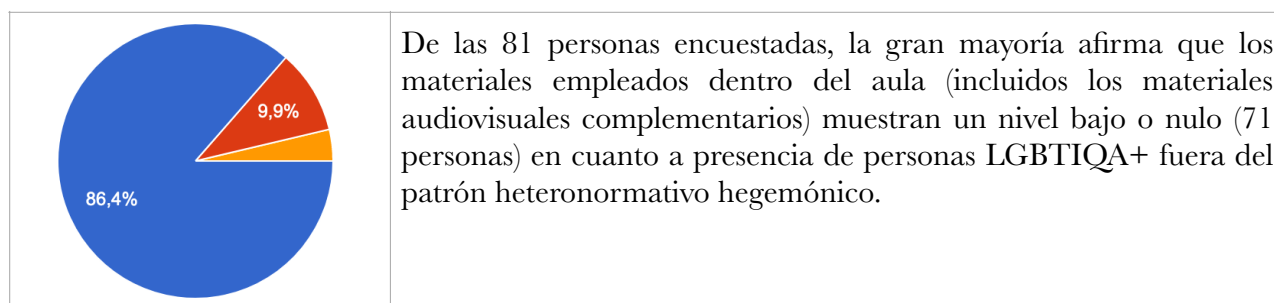
• **¿Qué nivel de diversidad funcional crees que muestran?**

● Nivel bajo (o nulo) ● Nivel intermedio ● Nivel alto



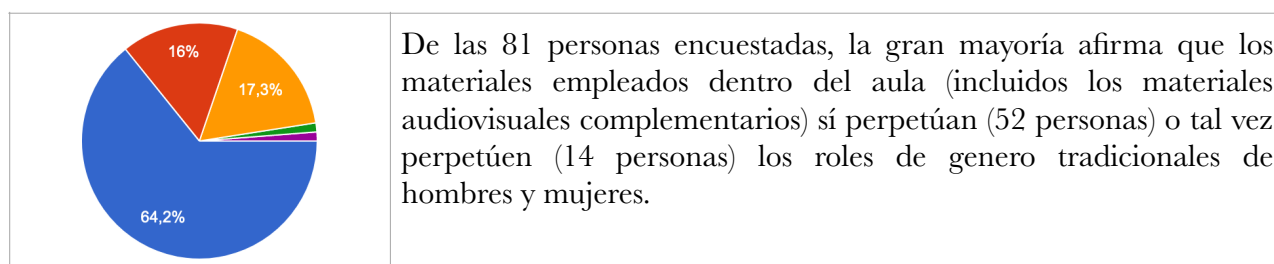
• **¿Qué nivel de diversidad sexual crees que muestran?**

● Nivel bajo (o nulo) ● Nivel intermedio ● Nivel alto



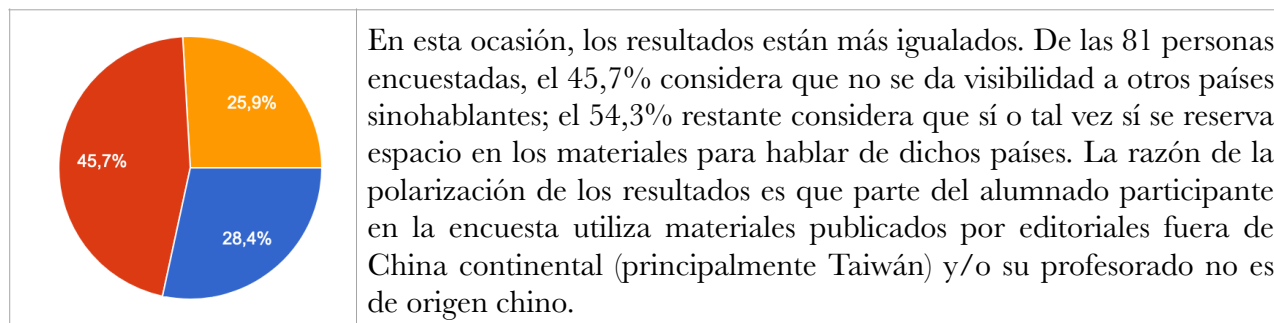
• **¿Consideras que los materiales de clase perpetúan los roles de género tradicionales de hombres y mujeres?**

● Sí ● No ● Tal vez



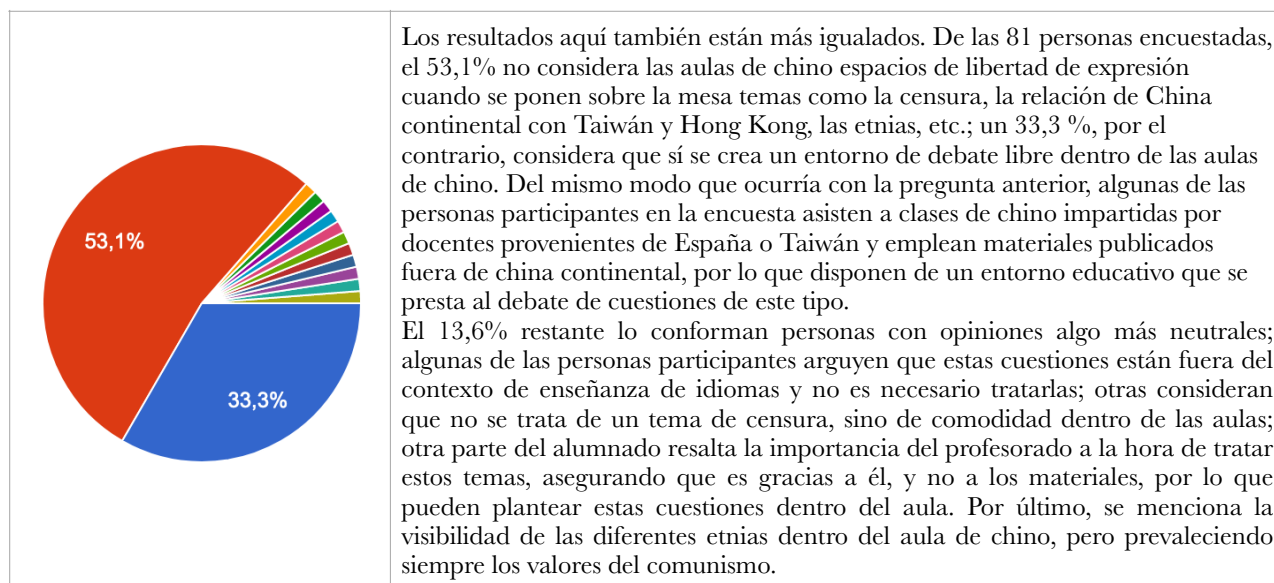
• **¿Crees que los materiales de clase dan visibilidad a otros países de habla china más allá de China continental?**

● Sí ● No ● Tal vez



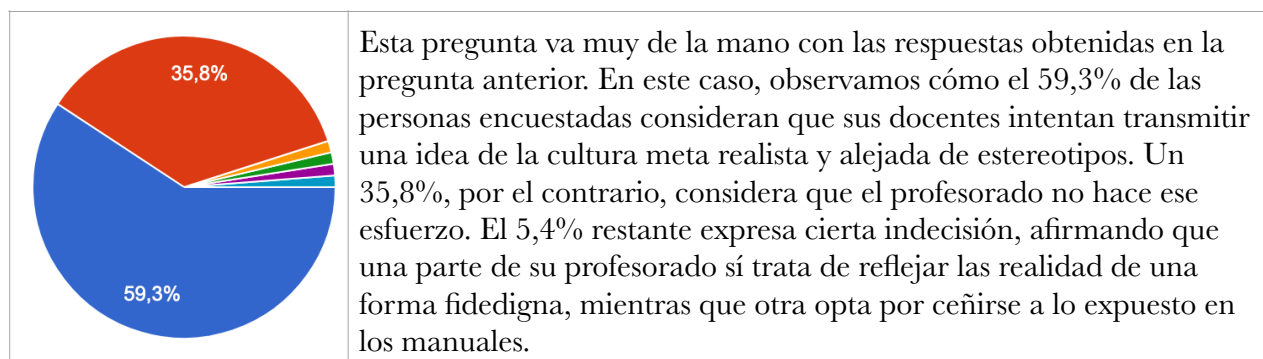
• **¿Crees que se crea un espacio de debate libre dentro de las aulas de chino sobre las realidades sociales, culturales, económicas y políticas de los países de habla china?**

● Sí ● No



• **¿Consideras que tus docentes se esfuerzan por dar una visión realista de la realidad de los países de habla china e intentan romper con estereotipos culturales?**

● Sí ● No



- **¿Sientes que haya algún tema concreto sobre los países de habla china sobre el que no podáis debatir con el profesorado o el resto del alumnado DENTRO DEL AULA? De ser así, ¿cuál o cuáles?**

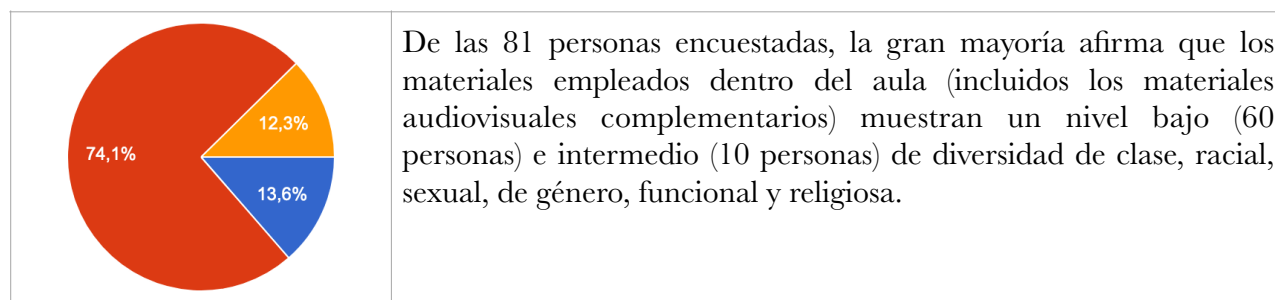
De las 81 personas participantes, 66 aseguran haberse encontrado en la situación de no poder hablar de algún tema concreto dentro del aula. A continuación se exponen los temas más mencionados por el estudiantado. Se han listado cuatro temas que engloban el conjunto de respuestas obtenida, las cuales se han incluido entre paréntesis.

- Realidad política y social (relaciones de China continental con Taiwán y Hong Kong; situación actual del Tíbet; población Uyghur en Xinjiang; libertad de expresión; democracia; política; dictadura; calidad de vida en zonas rurales).
- Colectivo LGBTIQ+ (cuestiones de género; transexualidad; homosexualidad; orientación sexual.)
- Salud mental (suicidio; cultura excesiva de trabajo)
- Acontecimientos históricos (Matanza de Tiananmen; Masacre de Tianjin)

Por otro lado, 10 personas aseguran no haberse encontrado nunca en la situación de no poder hablar de algún tema de los arriba mencionados dentro del aula de chino. Las 5 personas restantes no han dado una respuesta concreta a este tema.

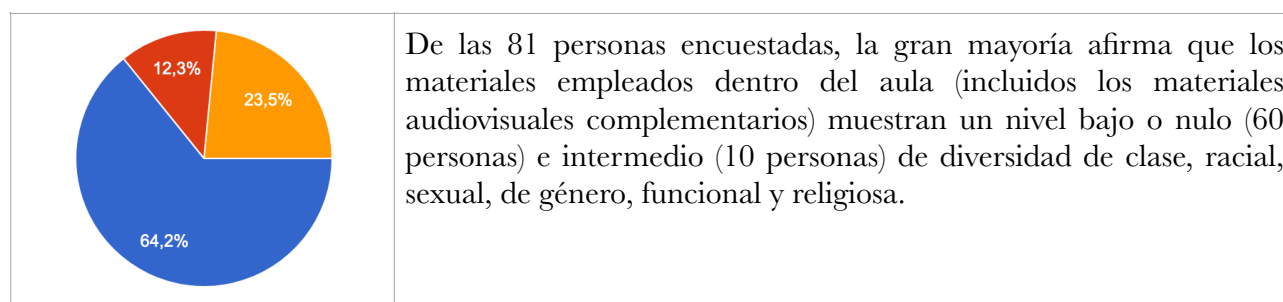
- **A grandes rasgos, ¿sientes que los materiales de estudio de lengua china muestran diversidad e inclusión?**

● Sí ● No ● Tal vez



- **En tu opinión, ¿crees necesaria la creación de nuevos materiales de lengua china que abracen todas estas nuevas realidades y den una visión más diversa, inclusiva e igualitaria?**

● Sí ● No ● Tal vez



3.2 Percepción del profesorado sobre perspectiva de género en la clase de chino

Con el fin de preservar el anonimato de las personas participantes, me referiré a cada docente de la siguiente manera:

- P1 (profesora nativa de Taiwán en ESIC Universidad de Valencia).
- P2 (profesora nativa de China en el Instituto Confucio de Barcelona).
- P3 (profesor no nativo de España en la escuela online Bai Laoshi).
- P4 (profesor nativo de Taiwán en la *Taipei European School*).

He agrupado las opiniones recogidas a través de las entrevistas en los siguientes 8 apartados:

- Representación de la diversidad racial
- Representación LGBTIQ+
- Representación de clase y mundo rural
- Representación de la diversidad funcional
- Roles de género en el mundo laboral
- Representación de otros países sinohablantes
- Libertad de expresión y temáticas sensibles dentro del aula
- Creación de nuevos materiales

Representación de la diversidad racial

En este aspecto, P1 afirma que el material empleado durante sus años de estudio en la *National Taiwan Normal University* sí contaba con algo más de diversidad, especialmente con los países del sur y el sureste asiático. Sin embargo, esta diversidad suele estar presente en libros específicos de chino para negocios, y no tanto en los manuales de lengua china para extranjeros. En cuanto a los materiales que emplea en la actualidad en sus clases de universidad, en nivel de diversidad racial tiende a ser muy bajo. P3 coincide en que aquellos materiales empleados en instituciones educativas en países sinohablantes suelen mostrar un espectro racial más amplio, especialmente con países como Japón y Corea.

P2, por su parte, explica que muchos de los manuales que se publican en editoriales chinas van enfocados a países angloparlantes, por lo que la representación de sus personajes viene determinada por sus estereotipos:

«Una parte relativamente grande de la población china todavía vive con ese estereotipo; si provienes de un país angloparlante tienes que ser blanco necesariamente».

P4, por su parte, justifica la ausencia de representación racial, especialmente de población negra, con el hecho de que, históricamente, los países sinohablantes, especialmente China, no ha experimentado tantos movimientos migratorios; la sociedad en sí misma sigue siendo muy homogénea y carente de diversidad, en la que las personas negras migrantes siguen siendo una minoría invisibilizada.

Representación LGBTIQA+

P1 manifiesta sorpresa e incomodidad en el estudiantado de chino cuando se le plantea la pregunta referente a este tema en la encuesta. El alumnado no suele plantearse la aplicación de perspectiva de género en este tipo de manuales, pues es material destinado a la adquisición de competencias lingüísticas. P1 añade que el sector editorial actual maneja contenido relativamente tradicional, encajado en el pensamiento clásico. Taiwán es uno de los países más abiertos en este cuanto a derechos LGBTIQA+, el cambio social está ocurriendo, por lo que el mundo editorial necesita comenzar a actualizar sus publicaciones y reflejar en ellas estas realidades.

P2, por su parte, expresa que el problema principal aquí es un conflicto cultural. Las personas pertenecientes al colectivo LGBTIQA+ en China son una minoría. El grado de tolerancia y aceptación de la sociedad china hacia este colectivo no puede compararse con, por ejemplo, el que tienen muchos países en Europa. A pesar de que en los últimos años ha habido muchos avances en cuestión de tolerancia, una gran parte de la población china continúa teniendo muchos prejuicios. Para llegar a ver una representación de este colectivo en los materiales es necesario, en primer lugar, un avance social.

P3, En este sentido, afirma que la representación de diversidad del espectro LGBTIQA+ en los manuales de chino es nula. Cuando hay una negación institucional de todas estas realidades, a pesar de todos los avances que ha hecho el colectivo dentro de China, resulta difícil pensar que los materiales de enseñanza de chino, o de cualquier otra disciplina, puedan si quiera mencionarlas. P4 coincide en la nula representación del colectivo en los materiales de enseñanza de publicación china. Las voces del colectivo han empezado a resonar hace relativamente poco tiempo; muchos de los manuales que empleamos actualmente fueron creados antes de que surgiera el debate social y las políticas sobre el colectivo y, por tanto, todavía no recogen en ellos estas realidades. La sociedad china censura cualquier tipo de contenido relacionado con la ideología de género o el colectivo LGBTIQA+; lo invisibiliza y, por ende, no existe. Sí es cierto que, en Taiwán, los manuales creados en los últimos años sí incluyen estas temáticas; por ejemplo, en la serie de libros 當代中文課程, concretamente el manual de nivel 5, se incluye el matrimonio igualitario como tema en una de las unidades¹⁷.

Representación de clase y mundo rural

P1 explica que es difícil encontrar representación del mundo rural en los manuales para estudiantes de chino como segunda lengua, ya que estos suelen centrarse en el mundo de la ciudad. Si hablamos de materiales de chino destinados a alumnado sinohablante nativo, sí que se observa representación del mundo rural, con presencia de gente campesina, obrera, y personajes históricos de la China clásica. P2 está de acuerdo en que las temáticas incluidas en la mayoría de libros de chino para extranjeros se centran en la vida del estudiantado o en el mundo laboral dentro de la ciudad, y añade:

«No considero que se esté invisibilizando de forma deliberada a las clases sociales más bajas, sino que se muestra la realidad con la que estudiantes y profesores conviven diariamente. Sí es cierto que la representación del mundo rural en los manuales de chino como lengua extranjera es muy escasa, y se debe probablemente a que las personas responsables de diseñar los materiales no conviven con estas realidades en su día a día».

¹⁷ Unidad 10: 同性婚姻合法化 (*Legalizing Same Sex Marriage*).

P3, coincide en que los materiales actuales de enseñanza de chino con los que ha trabajado se centran mayoritariamente en mostrar las realidades de las grandes ciudades, y tienden a obviar las realidades del mundo rural, con las que el estudiantado puede sentir cierta lejanía.

Por su parte, P4, no difiere con la opinión del resto de docentes; falta representación del mundo rural. Esto refleja muy bien la mentalidad actual de la sociedad de los países sinohablantes: las personas mayores con posiciones sociales y laborales más altas suelen recibir el elogio y el respeto del resto; todas aquellas profesiones englobadas dentro de 師¹⁸ se asocian directamente con el éxito y la buena retribución económica.

Representación de la diversidad funcional

El profesorado encuestado en su totalidad coincide en la baja, incluso nula, representación de personas con diversidad funcional o no neurotípicas en los manuales de chino como lengua extranjera. P2 explica que el grado de sensibilidad de muchas personas en China, incluso el de las instituciones, hacia personas con diversidad funcional no es tan alto como puede serlo aquí en España. Es una realidad que se sabe que existe, pero con la que no se está demasiado acostumbrado a convivir. P2 afirma haber encontrado un texto en el manual *Standard Course HSK 5* donde se presenta a una mujer parálitica de la que se hace cargo su marido. Lejos de intentar dar visibilidad a este colectivo, el texto muestra una realidad condescendiente con la mujer y engrandece al hombre por sobrellevar dicha carga y haber conseguido la recuperación de su mujer.

別人都覺得她的丈夫會跟她離婚，她也想過要自殺。¹⁹

(La gente pensaba que su marido iba a divorciarse de ella, quien incluso pensó en suicidarse).

在丈夫的愛護和努力下，她終於又站了起來。²⁰

(Gracias al cuidado, al amor y a los esfuerzos de su marido, consiguió volver a levantarse.)

Roles de género

De acuerdo con P1, el modelo de sociedad tradicional machista en China consiguió fragmentarse durante la época de Mao, donde las mujeres eran consideradas iguales en muchos ámbitos, incluido el laboral. Durante el siglo XXI, en gran parte debido a la influencia de la política de hijo único, el tejido social cambió drásticamente, y los hombres ocuparon y monopolizaron los puestos de poder. Actualmente, es cierto que las mujeres cuentan con igualdad en derechos laborales, especialmente en los entornos laborales de las grandes ciudades. Sin embargo, se sigue asociando a las mujeres con las tareas del hogar y labores de cuidado, una realidad muy presente en los materiales de lengua china.

¹⁸ 師: persona especializada y cualificada en cierta profesión, por ejemplo: 教師 (docente), 醫師 (médicx), 律師 (abogadx), 工程師 (ingenierx).

¹⁹ Fragmento extraído del manual *Standard Course HSK 5*, lección 1, pág.2.

²⁰ Fragmento extraído del manual *Standard Course HSK 5*, lección 1, pág.3.

Sobre esta cuestión, P2 menciona un fenómeno social muy extendido en China, y es que las mujeres, a pesar de ocupar muchos cargos relacionados con la enseñanza, cuando hablamos de docencia universitaria, la representación es claramente más masculina. Es común ver estos arquetipos en los manuales de chino, en los que las docentes de chino suelen ser mujeres y el profesorado universitario, hombres.

P2 añade que la representación de las mujeres haciéndose cargo de las tareas del hogar en una proporción mayor que la de los hombres también viene determinada por la cultura tradicional china, en la que las mujeres permanecen en casa y se hacen cargo de las tareas del hogar y el cuidado de los hijos.

«También es importante observar qué impresión tienen los hombres chinos en cuanto a esto; La población masculina del norte de China suele tener una mentalidad más cerrada y más machista, y atribuye las tareas del hogar únicamente a la mujer. Al final, lo que vemos representado en los libros de texto, no solo de chino, es una realidad estereotipada que, hasta cierto punto, refleja la dinámica general de comportamiento de esta sociedad».

P3 y P4 coinciden en que se perpetúan estos estereotipos de forma inconsciente por una cuestión de generalización. A P4, en su propia experiencia como estudiante de español, le sorprendió la distinción entre «enfermero» y «enfermera». Al ser su lengua materna el chino, donde no hay marca de distinción del masculino y el femenino, inconscientemente asociaba la profesión 護士²¹ a una mujer. P4 añade que los trabajos relacionados con el cuidado se siguen relacionando con las mujeres y asignar ese rol a un hombre hace que, a ojos de la sociedad, sea una persona frágil o delicada, no encajando así dentro del constructor social hegemónico de hombre.

Representación de otros países sinohablantes

Teniendo en cuenta los materiales que emplea en sus clases (mayoritariamente *Standard Course HSK*), P1 no encuentra menciones explícitas a otros países sinohablantes. Sin embargo, se esfuerza por mencionarlos en clase a pesar de no estar en los manuales.

«Siento que en los materiales que usamos en clase [*Standard Course HSK* 1 y 2] están demasiado enfocados en que el alumnado supere las pruebas de certificación de idioma, y no hay una vinculación con la vida real. Como docente, es importante dar esta visibilidad y mostrar al alumnado las realidades culturales e históricas de los diferentes países [sinohablantes] aparte de China continental, por ejemplo, Singapur, Taiwán, Hong Kong o incluso EE.UU.».

En este aspecto, P2 asegura que solo ha empleado materiales publicados por editoriales de China, en su mayoría editoriales de universidades de Beijing. Tanto ella como P3 coinciden en que no es común ver menciones a Taiwán o Hong Kong; de haberlas, se habla de ellos como partes de China. De acuerdo con P2, las personas responsables de crear los materiales didácticos se centran en mostrar la realidad con la que ellos mismos conviven, por ejemplo, si la editorial encargada de realizar los materiales pertenece a la Universidad BLCU de Beijing, los lugares que se mencionarán en los materiales serán lugares de Beijing o cercanos a ella, para que el alumnado pueda sentirse

²¹ 護士 : Enfermerx

más identificado. Suelen incluirse menciones a otras ciudades de China, especialmente en lecciones relacionadas con los viajes, pero Taiwán y Hong Kong quedan muy lejos.

P4 explica que en la escuela donde trabaja, a pesar de estar en Taipéi, se emplean materiales de China continental con caracteres simplificados²², donde no se menciona a Taiwán ni a ningún otro país sinohablantes más allá de China continental. Estos manuales van enfocados a que el estudiantado supere el examen IGCSE²³. Esto genera contradicciones: por una parte, el estudiantado obtiene referentes de una cultura meta con la que no conviven a diario, ya que todos viven e interaccionan en la sociedad taiwanesa; por otro lado, la variedad lingüística de Taiwán varía en diversos aspectos de la variedad estándar del mandarín de China, por lo que durante sus clases necesita hacer aclaraciones constantes sobre el vocabulario que aparece en los manuales, pues no se emplea en Taiwán. Según P4, es interesante y beneficioso que aprendan las dos opciones, pero en niveles iniciales esto supone una carga extra y ralentiza el ritmo de aprendizaje de la lengua.

Libertad de expresión y temáticas sensibles dentro del aula

En lo referente a este tema, P1 asegura tener libertad dentro del aula para hablar de cualquier tema con el estudiantado, sin embargo, por decisión personal, opta por no hablar de política. Cuando el estudiantado muestra interés por temas como, por ejemplo, las etnias y las religiones, no tiene inconveniente en hablar de ello desde una perspectiva lo más neutral posible. Por otra parte, cuando se plantean cuestiones de índole política por parte del estudiantado, prefiere que sea él mismo quien indague sobre el tema; el estudiantado tiene capacidad de pensamiento crítico y cuenta con los recursos para hacerlo. La política es un tema sensible y prefiere mantener fuera del aula por evitar conflictos entre el estudiantado.

«Mi grupo de estudiantes es muy variado; tenemos alumnos chinos de segunda generación e incluso algunos de Rusia y Ucrania, por lo que intentamos mantenernos al margen en cuestiones políticas por no incomodar a nadie».

P2 coincide en cuanto a política. Según explica, para muchas personas chinas, la política es una cuestión que se siente lejana y sobre la que no dedican demasiado tiempo a debatir. Otra cuestión importante es que las discrepancias políticas entre profesorado y alumnado pueden crear tensiones y situaciones incómodas:

«No hay una posición objetiva ante estos temas y nadie puede convencer a nadie de que cambie su opinión».

Estos temas, dice, no aparecen en los manuales precisamente por este motivo, por evitar conflictos directos con el estudiantado y por intentar dar una visión neutral de la realidad. P2 continúa diciendo que no considera que los centros educativos tengan que ser necesariamente un lugar de debate libre; la educación lleva consigo una innegable carga política, por lo que los materiales deben revisarse por parte del estado para evitar adoctrinamiento en las aulas. Cuando se trata de temas mencionados dentro de los manuales, asegura que las docentes no tienen

²² El sistema de escritura de caracteres simplificados se emplea en toda China continental. Por su parte, Taiwán utiliza el sistema de escritura de caracteres tradicionales.

²³ International General Certificate of Secondary Education.

inconveniente en abrir debate, sin embargo, si surge un tema que no está incluido en los materiales de chino, optamos por no dedicar demasiada atención al asunto.

P3, afirma que los resultados de las encuestas recogen muy bien las temáticas que suelen generar controversia y sobre las que el profesorado nativo suele sentirse reticente a debatir. Nos explica que, durante su estancia en China, una de las profesoras preguntó al alumnado si conocía algún acontecimiento importante ocurrido en el año 1998 en China. Recuerda la sorpresa en las caras de sus compañeros de clase ante tal pregunta, hasta que alguien se atrevió a responder 六四²⁴. En ese momento, nos cuenta, la profesora intentó cambiar de tema de forma abrupta y muy incómoda, pues no esperaba que mencionasen ese evento en concreto. P3 añade que el conflicto no solo se genera con el profesorado, sino también con algunos compañeros de clase.

«Recuerdo cómo mis compañeros chinos de clase de interculturalidad se molestaban al ver que otros compañeros, descendientes chinos, pero nacidos en países como Australia o EE.UU., se consideraban australianos y estadounidenses. Hay un sentimiento nacionalista muy fuerte, y no lograban entender cómo estas personas no se sentían chinas. Desde la propia universidad, nos intentaban inculcar la idea de que tu lengua materna es tu lengua ancestral, es decir, que la lengua materna de una persona de progenitores chinos nacida en EE.UU., que no habla chino, es indiscutiblemente el chino».

P4 nos cuenta que no hay ningún tema tabú dentro de su aula. Sin embargo, sí se ha encontrado con un caso en el que una compañera de trabajo, en palabras de P4, «taiwanes, pero afín al régimen chino», ha negado la existencia del cambio climático abiertamente dentro de clase, asegurando que es un tema «inventado por las potencias occidentales» y se ha sentido con la libertad de mostrar su rechazo al partido PPD²⁵ y a la presidenta Tsai Ing-wen dentro del aula. Algo similar le ocurre a P1 en su centro de trabajo:

«He sentido rechazo por parte de algunas compañeras de trabajo cuando he intentado hablar de política, incluso de la española. Hay una barrera muy grande en ese aspecto. Entiendo que en España, al participarse directamente de la política, las personas suelen mostrar más interés en hablar de ello. En la sociedad china, por el contrario, la política se percibe como algo más abstracto y lejano, a la que es difícil tener acceso, por lo que se opta por no hablar de ella».

Creación de nuevos materiales

El profesorado en su totalidad considera la necesidad de actualizar los materiales y reflejar en ellos una realidad más justa y equitativa desde a perspectiva de género. P4 hace especial hincapié en la necesidad de dar visibilidad a diferentes modelos de familia:

«Siento que en los manuales que empleamos actualmente se perpetúa el mismo modelo de familia tradicional, formada por un padre, una madre y varios hijos. Sí, una parte

²⁴ 六四: literalmente 6 y 4, en referencia a las protestas y masacre de la plaza de Tiananmén ocurridas el 4 de junio de 1989.

²⁵ Partido Progresista Democrático de Taiwán.

importante de nuestros estudiantes proviene de un núcleo familiar tradicional, pero también existen alumnos que provienen de familias uniparentales o de unión homosexual; no podemos ignorar estas realidades».

3.3 Resultados del análisis de los manuales

A continuación se exponen de forma detallada los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los parámetros de análisis expuestos en el apartado de metodología. El orden de exposición de datos de esta sección seguirá el orden de los apartados incluidos en la tabla de análisis

3.3.1 *El Nuevo Libro de Chino Práctico*

Para consultar la tabla de análisis de este manual, diríjase al **ANEXO 1**.

En las ilustraciones incluidas en el libro de texto (en diálogos, frases de ejemplo, apartados culturales y actividades), se muestra una clara tendencia a representar de manera mayoritaria a personajes masculinos. Estos pueden encontrarse representados en ilustraciones en 131 ocasiones, mientras que los personajes femeninos solo aparecen en 59.

Esta misma tendencia es aplicable a las menciones de personajes masculinos y femeninos en texto dentro del manual. Los pronombres masculinos 他/他們 aparecen 85 veces, mientras que los pronombres femeninos 她/她們 solo aparecen mencionados 25 veces. Hay una clara tendencia a emplear el pronombre masculino en las frases de ejemplo. De hecho, se hace un uso incorrecto del pronombre masculino en dos ocasiones, pues se emplea para referirse a los personajes femeninos que aparecen en las ilustraciones:

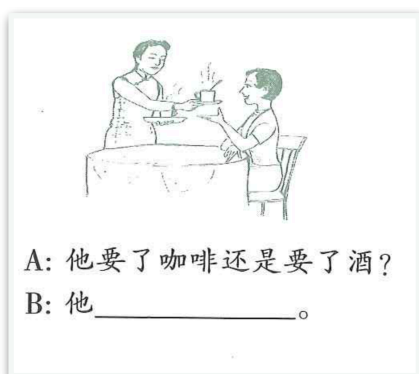


IMAGEN 5: Uso erróneo del pronombre 他 para personaje femenino (pág. 84).



IMAGEN 6: Uso erróneo del pronombre 他 para personaje femenino (2) (pág. 184).

Traducción

A: *¿ Él ha pedido café o vino?	* Ellos son chinos. Ella _____ china.
B: * Él _____.	* Ellos _____ chinos.

Es interesante analizar, por otro lado, de qué forma se menciona o refiere a los personajes masculinos y femeninos dentro del texto. Algunos ejemplos de mención a personajes masculinos incluyen los sustantivos: 先生 (señor), 師傅 (maestro), 醫生 (doctor), 教授 (profesor universitario) o 老師 (profesor). Todos enmarcan a la figura masculina dentro de un entorno formal y ocupando posiciones sociales y laborales altas. Por el contrario, cuando las menciones son a personajes femeninos, las menciones son las siguientes: 太太 (mujer casada), 小姐 (señorita), 姑娘 (jovencita), 外婆 (abuela) o 老師 (profesora). Estas formas de mención, casi en su mayoría, hacen referencia a información personal de los personajes femeninos, reduciéndolos a desempeñar un papel sumiso e ignorando sus capacidades profesionales.

En cuanto al orden de mención de personajes femeninos y masculinos que aparecen juntos, vuelve a darse prioridad al personaje masculino, quien se menciona primero en 16 ocasiones frente a las 5 en las que se menciona primero al personaje femenino. Algunos ejemplos de ello los encontramos en la lección 8 (你們家有幾口人? - ¿Cuántas personas hay tu familia?), donde siempre se antepone la figura del padre a la de la madre:

- 這是我爸爸、我媽媽..... (Este es mi padre, esta mi madre...) (Pág. 95)
- 他家有五口人：爸爸、媽媽、哥哥、弟弟和他。(En su familia hay 5 personas: el padre, la madre, el hermano mayor, el hermano pequeño y él.) (Pág. 104)

(2) A: 你爸爸、妈妈做什么工作?

B: 我爸爸是_____, 妈妈是_____. 你爸爸、妈妈呢?

A: 我爸爸是_____, 妈妈不工作。

IMAGEN 7: Orden de mención en texto (pág. 103).

Traducción

A: ¿De qué trabajan tu **padre** y tu **madre**?

B: Mi **padre** es _____, mi **madre** es _____. ¿Y tu **padre** y tu **madre**?

A: Mi **padre** es _____, mi **madre** no trabaja.

También ocurre en las frases de las actividades donde aparecen personajes masculinos y femeninos juntos:



IMAGEN 8: Orden de mención en texto (2) (pág. 84).

Traducción

Él es estudiante, ella también es estudiante. Ellos son estudiantes.	Él es profesor, ella ____ profesora. Ellos ____ profesores.
Él no es estadounidense, ella ____ estadounidense. Ellos ____ estadounidenses.	Ellos son chinos. Ella ____ china. Ellos ____ chinos.

Lo mismo ocurre, aunque de manera menos desproporcionada, con las intervenciones de personajes masculinos y femeninos en diálogos. 18 son las veces en que los personajes masculinos inician la conversación, frente a 11 en personajes femeninos.

Si prestamos atención a las descripciones (físicas y personales) de los personajes a través de ilustraciones y adjetivos, observamos, por un lado, un patrón dominante en cuanto a la vestimenta de personajes femeninos, destacando el uso de vestidos, tirantes, faldas o trajes tradicionales chinos. En la vestimenta empleada por personajes masculinos, por el contrario, predomina el uso de pantalones largos, camisa, corbata o ropa de deporte. Los adjetivos presentados en este primer manual son relativamente escasos, pero destaca el uso repetitivo de 漂亮 (guapa) para referirse a personajes femeninos.



IMAGEN 9: Representación física de personajes (pág. 7).



IMAGEN 10: Representación física de personajes (2) (pág. 69).



IMAGEN 11: Representación física de personajes (3) (pág. 36).

En lo referente al rol ocupaciones, se observa una clara predominancia de personajes masculinos en posiciones tradicionalmente ocupadas por hombres: profesor universitario, periodista, médico, gerente, abogado, taxista, etc. En cuanto al rol ocupacional de personajes femeninos, podemos aseverar que se perpetúan los roles tradicionales, asignando a las mujeres profesiones relacionadas con el servicio y el cuidado: enfermera, camarera, recepcionista, ama de casa o profesora de chino.

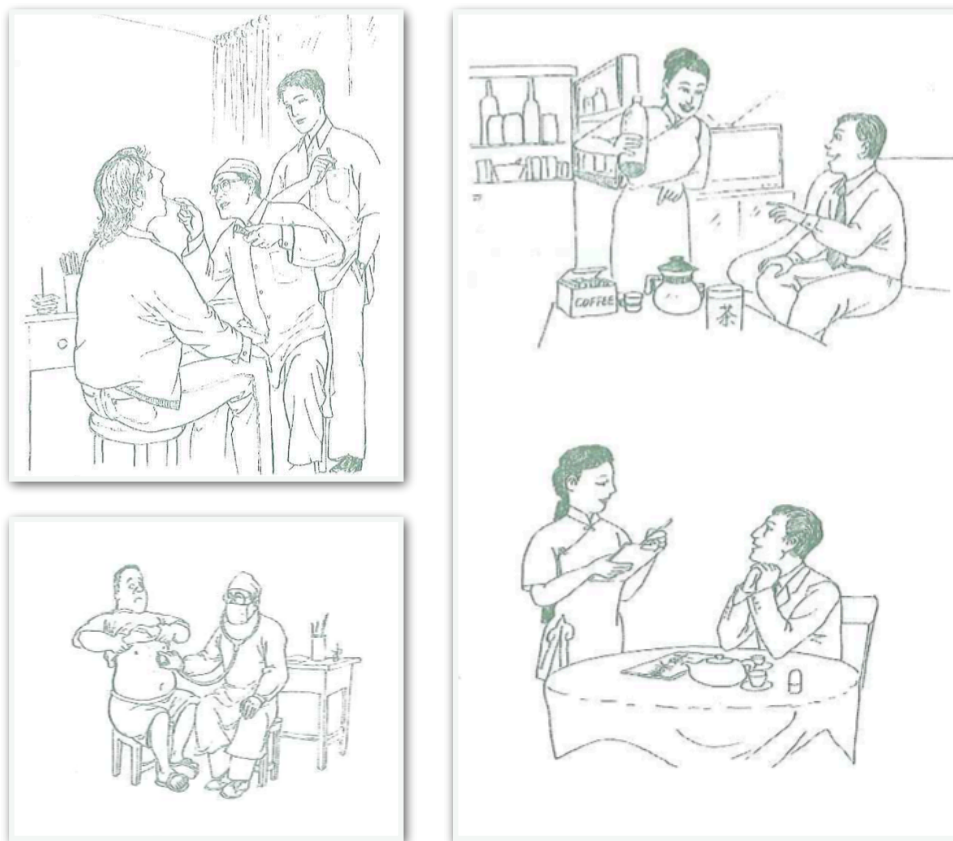


IMAGEN 12: Representación de roles ocupacionales (págs. 170, 30 y 19).

Encontramos un reparto medianamente equitativo de actividades de tiempo libre entre personajes masculinos y femeninos: ambos pueden encontrarse realizando actividades relacionadas con la música, el deporte, las reuniones sociales o las compras. Sin embargo, aquellas actividades relacionadas con el deporte (baloncesto) que están representadas en ilustraciones solo muestran a personajes masculinos.



IMAGEN 13: Representación de aficiones. (pág. 68).

Es interesante observar el trato dado a las traducciones de sustantivos y adjetivos referidos a personas, las cuales hacen uso exclusivo del masculino y obvian las variantes en femenino. Algunos ejemplos de ello son las traducciones de los roles ocupacionales, expresados de esta manera: médico (pág. 245), abogado (pág. 248), profesor (pág. 135/240), profesor catedrático (pág. 239), jefe de departamento, escritor (pág. 250), director de fábrica, trabajador, administrativo, campesino, entrenador, amigo, estudiante extranjero (pág. 240), dependiente (pág. 249), conductor (pág. 135), cocinero (pág. 135), cliente (pág. 135).

Ausencia total de personas racializadas (sin tener en cuenta a personas chinas o caucásicas); personas pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ y personas con diversidad funcional. Mencionable en este manual es la heterosexualidad obligatoria imperante durante todas las lecciones, donde se asume que los personajes principales, de tener pareja, ha de ser del sexo opuesto:

林娜，你有沒有男朋友嗎？

(Lina, ¿tienes novio?, pág. 96)

El manual tiene una representación nula de personas pertenecientes a zonas rurales o de clase social baja. Las temáticas incluidas dentro del libro omiten la vida fuera de la ciudad o círculos que no sean académicos y/o laborales.

Nula es también la representación de otros países sinohablantes dentro del manual, dando visibilidad única y exclusivamente a la sociedad de China continental. De hecho, si observamos el mapa incluido dentro del manual, observamos cómo Taiwán, Hong Kong y Macao están integrados dentro de China.

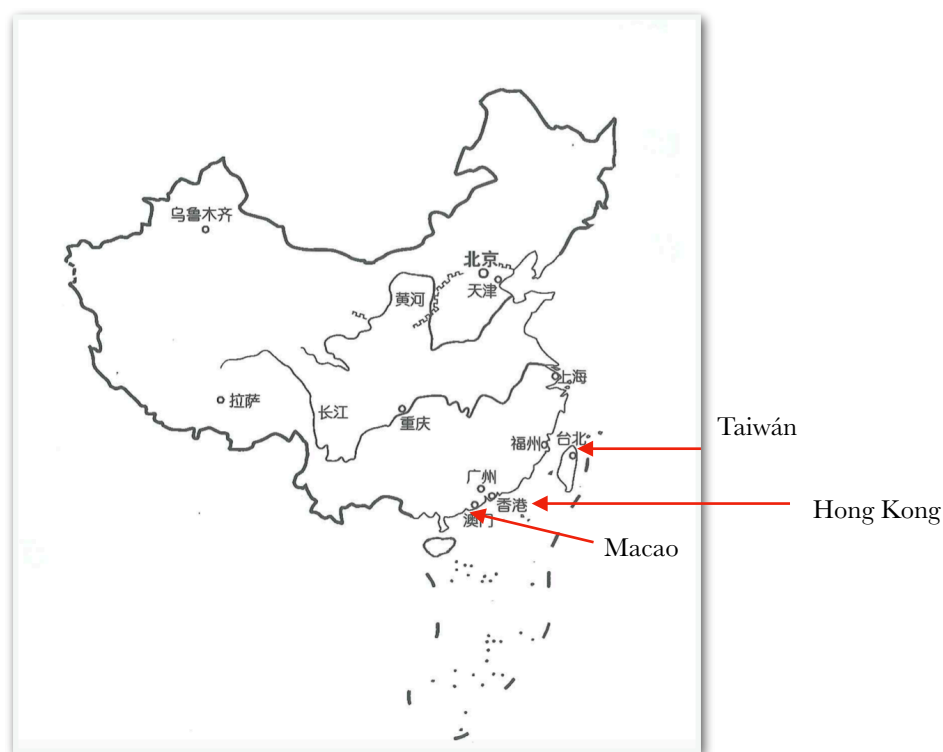


IMAGEN 14: Mapa de China (pág. 223).

3.3.2 Hànyǔ 2 - Chino para hispanohablantes

A continuación se exponen de forma detallada los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los parámetros de análisis expuestos en el apartado de metodología. El orden de exposición de datos de esta sección seguirá el orden de los apartados incluidos en la tabla de análisis. Para consultar la tabla, dirijase al **ANEXO 2**.

En las ilustraciones incluidas en el libro de texto (en diálogos, frases de ejemplo, apartados culturales y actividades), se muestra una ligera tendencia a representar de manera mayoritaria a personajes masculinos. Estos pueden encontrarse representados en ilustraciones en 165 ocasiones, mientras que los personajes femeninos aparecen 110 veces.

En cuanto a las menciones de personajes masculinos y femeninos en texto dentro del manual, la representación masculina es exageradamente alta en comparación con la femenina. Los pronombres masculinos 他/他們 aparecen 113 veces, mientras que los pronombres femeninos 她/她們 solo aparecen mencionados 35 veces. Hay una clara tendencia a emplear el pronombre masculino en las frases de ejemplo. De aparecer mujeres, predomina la temática de las tareas del hogar. El manual incluye, además, el uso del verbo 娶 (desposar a una mujer), mencionado en la página 16 del marco teórico. Recordamos que este verbo objetiviza a la mujer y es de uso exclusivo masculino.

Es interesante, por otro lado, observar cómo se refieren en texto a las personas masculinas y femeninas. A ellos se refieren como 男人 (chico), 小伙子 (chaval) o 大夫 (doctor) o 老師 (profesor), mientras que para referirse a personajes femeninos se emplean palabras como 姑娘 (chica joven) o 太太 (mujer casada/esposa). Los personajes masculinos suelen incidir en el físico o la vida personal de las mujeres cuando se refieren a ellas, algo que no ocurre a la inversa:

- 我一見她，就喜歡上了她。 (Nada más verla, me enamoré de ella.)
- 那個小姑娘長得漂漂亮亮的。 (Esa jovencita es muy guapa.)
- 蘇州的姑娘是中國最美的。 (Las chicas de Suzhou son las más guapas de China.)
- 她結婚了沒有? (¿Está casada?)
- 她不但很漂亮也很聰明。 (No solo es guapa, sino que también es inteligente.)

Para el orden de mención también se tiende a anteponer la figura masculina a la femenina, a continuación algunos ejemplos:

- 父母 (Padre y madre.)
- 爸爸媽媽 (Papá y mamá.)
- 大哥和姐姐 (Hermano mayor y hermana mayor.)
- 王六和他的太太 (Wangliu y su esposa.)
- 爺爺和奶奶 (El abuelo y la abuela.)

También se prioriza la intervención en los diálogos, siendo los hombres quienes comienzan la conversación en hasta 23 ocasiones, frente a las 11 de las mujeres.

En cuanto a las descripciones de personajes masculinos y femeninos, se observa una clara tendencia al uso de adjetivos para hacer referencia al físico de las mujeres:

她瓜子臉 (Tiene cara ovalada)
眉毛細細的 (De cejas finas)
栗色的眼睛 (De ojos castaños)
皮膚雪白雪白的 (De piel blanca como la nieve)

太瘦了! (¡Demasiado delgada!)
穿著不好看! (¡No le queda bien!)

挺合身 (Le hace buen cuerpo)
穿得很時髦 (Viste muy a la moda)
美 (Bella)
又漂亮又溫柔 (Es guapa y dulce)

Los adjetivos empleados para describir personajes masculinos suelen referirse a rasgos de su personalidad, describiéndolos como 有點兒笨 (un poco tonto), 花花公子 (mujeriego), 認真 (conciencioso), 努力 (que se esfuerza) o 淘氣 (travieso).

El reparto de tareas domésticas entre personajes femeninos y masculinos es equitativo en imágenes (imagen de la izquierda), pero algo más desproporcionado en las frases de ejemplo (derecha), asignando estas tareas únicamente a mujeres.



IMAGEN 15: Tareas domésticas (pág. 111).

chúfáng
3. 妈妈在厨房做饭。

3. Mamá cocina en la cocina.

9. 她妈妈洗干净了衣服。

9. Su madre ha lavado la ropa.

La asignación de roles laborales en este manual es algo desigual. A pesar de que hombre y mujeres comparten profesiones como la de docente, a ellos se les continúa asignando profesiones tradicionalmente ocupadas por hombres, como ingeniero, gerente o médico, mientras que ellas están representadas como músicas, madres o dependienta.

Algo similar ocurre con las aficiones o las temáticas asignadas a personajes masculinos y femeninos, tanto en ilustración como en texto. Observamos cómo ellos están más involucrados en actividades como el fútbol, la escalada, la natación, los videojuegos, la pintura, la lectura o salir de copas; ellas, por otro lado, pueden verse representadas en actividades como salir de compras, tomar el sol, bailar, cocinar, y temáticas como la moda, la pintura y la jardinería.



IMAGEN 16: Aficiones de personajes masculinos y femeninos (pág. 58).

IMAGEN 17: Aficiones de personajes masculinos y femeninos (2) (pág. 106).

En la sección final de vocabulario, las traducciones de sustantivos y adjetivos al español solo se expresan en masculino, por ejemplo: 忙 (ocupado, atareado); 棒 (magnífico, estupendo); 背痛 (afligido, apenado); 聰明 (listo, vivo); 大夫 (doctor); 導遊 (guía turístico).

El libro de texto muestra cierta diversidad racial en algunas de las imágenes que acompañan al vocabulario y las actividades, integrando a personas negras (10 en total) dentro de las actividades que se están realizando.



IMAGEN 18: Diversidad racial (pág. 77).

Sin embargo, la dinámica general es representar a personajes caucásicos mayoritariamente, a pesar de que los personajes principales de la trama sean chinos y occidentales.



IMAGEN 19: Diversidad racial (2)



IMAGEN 20: Diversidad racial (3). (pág. 72)

Un claro ejemplo de esto también lo encontramos en una de las actividades de la unidad 5 (pág. 84), dedicada a relatar acontecimientos pasados. Esta actividad cuenta con un texto donde se cuenta la vida de Wang Yuqing (王玉清), la abuela de uno de los personajes, nacida en Suzhou. Durante sus estudios en el extranjero, conoció a un chico chino, con el que posteriormente contrajo matrimonio. La actividad pide relacionar los acontecimientos con las imágenes, las cuales se exponen a continuación:



IMAGEN 21: Ambigüedad racial (págs. 84 y 85)

La mujer representada en las imágenes bien podría identificarse con una mujer caucásica y con una estética más occidental, cuando el texto especifica que es una mujer china. Solo en una de las imágenes se hace una representación de la mujer más acorde a sus orígenes y su raza.

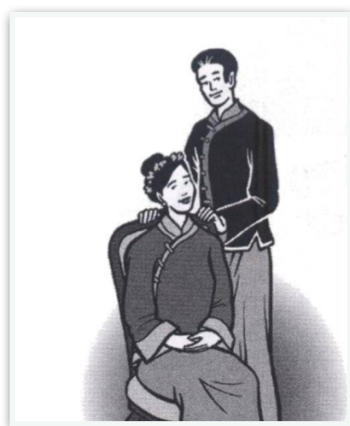


IMAGEN 22: Ambigüedad racial (2) (pág. 85)

El manual no da ningún tipo de visibilidad a personas pertenecientes al colectivo LGBTIQ+, personas con diversidad funcional o neurodivergentes o personas de clase social baja o perteneciente a zonas rurales.

En lo referente a la representación de otros países sinohablantes, el libro de texto hace mención a Hong Kong, Macao y Taipéi (tres últimos en la lista de la IMAGEN 21), pero se entienden como partes integrantes de China al estar contenidas dentro de una lista de ciudades chinas. Por otro lado, Taiwán está incluido dentro del mapa de China como provincia integrante (isla ubicada al sureste de China).

Béijīng	xuě	北京, 中雪, -2 °C—9 °C
Hā'ěrbīn	xuě	哈尔滨, 大雪, -15 °C—-5 °C
Tiānjīn	yún zhuǎn yǔ	天津, 多云转小雨, -3 °C—7 °C
Xī'ān	qíng zhuǎn yún	西安, 晴转多云, -2 °C—16 °C
Chéngdū	qíng	成都, 晴, 10 °C—14 °C
Shànghǎi	yǔ	上海, 小雨, 1 °C—13 °C
Nánjīng	yún zhuǎn qíng fēng	南京, 多云转晴, 北风, 0 °C—12 °C
Guǎngzhōu	qíng	广州, 晴, 11 °C—20 °C
Xiānggǎng	yún zhuǎn qíng	香港, 多云转晴, 15 °C—23 °C
Aomén	qíng	澳门, 晴, 17 °C—25 °C
Táiběi	qíng	台北, 晴, 16 °C—22 °C

IMAGEN 23: Representación de países sinohablantes (pág. 142).



IMAGEN 24: Representación de países sinohablantes (pág. 85).

3.3.3 *Standard Course HSK 3*

A continuación se exponen de forma detallada los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los parámetros de análisis expuestos en el apartado de metodología. El orden de exposición de datos de esta sección seguirá el orden de los apartados incluidos en la tabla de análisis. Para consultar la tabla, diríjase al **ANEXO 3**.

En las ilustraciones incluidas en el libro de texto (en diálogos, frases de ejemplo, apartados culturales y actividades), se muestra una distribución más equitativa de personajes femeninos y masculinos. Los personajes masculinos están representados en ilustraciones en 133 ocasiones, mientras que los personajes femeninos aparecen en 107 ocasiones.

En cuanto a las menciones de personajes masculinos y femeninos en texto dentro del manual, la representación masculina es exageradamente alta en comparación con la femenina. Los pronombres masculinos 他/他們 aparecen 137 veces, mientras que los pronombres femeninos 她/她們 solo aparecen mencionados 37 veces. Hay una clara tendencia a emplear el pronombre masculino en las frases de ejemplo.

El libro de texto emplea el orden tradicional de mención cuando hay personajes femeninos y masculinos juntos, poniendo en primer lugar al hombre, por ejemplo: 爸爸媽媽 (papá y mamá) , 父母 (padre y madre) o 男女朋友 (novio y novia).

Si prestamos atención a las intervenciones de personajes masculinos y femeninos en diálogos, observamos una clara predominancia del hombre iniciando la conversación: 43 son las veces en que los personajes masculinos inician la conversación, frente a las 29 en personajes femeninos.

Si prestamos atención a las descripciones (físicas y personales) de los personajes a través de ilustraciones y adjetivos, observamos una clara tendencia a hacer referencia a los atributos físicos de las mujeres empleando adjetivos como: 漂亮 (guapa), 胖 (gorda), 一點兒也沒瘦 (nada delgada), 高 (alta), 年輕 (joven), 白白的 (de piel blanca), 可愛 (adorable), 非常好看 (extremadamente atractiva), 頭髮長長的 (de pelo largo). Por el contrario, la mayoría de adjetivos empleados para describir a los personajes masculinos hacen referencia a su estado de ánimo, su personalidad o sus capacidades, por ejemplo: 認真 (conciencioso), 努力 (que se esfuerza), 忙 (ocupado), 生氣 (enfadado), 高興 (contento).

A: 你看, 那个女孩个子_____, 头发_____, 眼睛_____, 真漂亮。

B: 你如果喜欢她的话, _____。

A: 我现在已经有女朋友了。

B: 我还没有女朋友呢, 那我去吧。



IMAGEN 25: Descripción física de personaje femenino. (pág. 141)

Traducción

A: Mira, esa chica _____, su pelo es _____, sus ojos son _____. Es realmente guapa.

B: Si estás interesado en ella, _____.

A: Yo ya tengo novia.

B: Yo todavía no, así que allá voy.

Este manual, además, perpetúa los modelos estéticos hegemónicos tanto en ilustraciones como en texto. Un ejemplo de ello es el trato que se da a la apariencia de una chica por parte de sus padres, asumiendo que un tipo de estética se puede atribuir exclusivamente a un género.

1 在家 At home 19-1

爸爸: 女儿最近喜欢把头发放在耳朵后面, 你知道为什么吗?

妈妈: 这样可以使她的脸看上去漂亮一些。

爸爸: 我最近觉得她和以前不太一样了。

妈妈: 女儿变化不小, 她小时候喜欢短头发, 像男孩子一样。

爸爸: 我也想起来了。她现在慢慢地开始像个女孩子了。

Traducción

En casa

Padre: a nuestra hija últimamente le gusta llevar pelo por detrás de las orejas. ¿Sabes por qué?

Madre: Así se le ve la cara más bonita.

Padre: Últimamente me he fijado en que está muy cambiada.

Madre: Nuestra hija ha cambiado mucho. De pequeña le gustaba llevar el pelo corto, como un chico.

Padre: Yo también lo recuerdo. Ahora, poco a poco, está empezando a parecerse a una chica.

IMAGEN 26: Descripción física de personaje femenino (2).
(pág. 160)

Considero necesario destacar que el manual objetiviza y sexualiza a la figura de la mujer en varios de los diálogos. Es común ver cómo se referieren a ellas resaltando sus características físicas y empleando adjetivos como 漂亮 (guapa) o 年輕 (joven), haciendo referencia a su ropa, o describiéndolas como amables o simpáticas, convirtiéndolas así en un mero objeto deseable por parte de las figuras masculinas presentes en el libro. A continuación, algunos ejemplos:

4 在饭馆 In a restaurant 04-4

经理: 您好! 您找谁?
客人: 你们这儿是不是有一个又年轻又漂亮的服务员?
经理: 我们这儿年轻、漂亮的服务员有很多。
客人: 她工作又认真又热情。
经理: 您能再说说吗?
客人: 她总是笑着跟客人说话。
经理: 啊, 我知道了, 你说的是李小美吧?

En el restaurante

Gerente: Hola, ¿a quién busca?
Cliente: ¿Trabaja aquí una camarera joven y guapa?
Gerente: Aquí tenemos muchas camareras jóvenes y guapas.
Cliente: Es muy trabajadora y amable.
Gerente: ¿Puede decirme algo más?
Cliente: Siempre sonrío cuando habla con los clientes.
Gerente: ¡Ah, ya sé! ¿Te refieres a Xiao Limei?

Traducción

2 在教室 In the classroom 04-2

小丽: 你觉得小红怎么样?
同学: 她又聪明又热情, 也很努力。
小丽: 我看她总是笑着回答老师的问题。
同学: 她对每个人都笑, 也常常对我笑。
小丽: 你是不是喜欢她啊?
同学: 喜欢她的人太多了, 你看那些拿着鲜花站在门口的, 都是等她的。

En clase

Xiaoli: ¿Qué te parece Xiaohong?
Compañero: Simpática y amable, además es muy aplicada.
Xiaoli: Me he fijado en que siempre sonrío cuando responde a las preguntas del profesor.
Compañero: Sonríe a todo el mundo, incluso a veces a mí también.
Xiaoli: ¿No será que te gusta?
Compañero: Le gusta a muchas personas. Fíjate en los chicos que están con flores en la puerta, todos la están esperando.

Traducción

1 在办公室 In the office 07-1

同事: 那个漂亮的新同事是谁?
小刚: 那是小丽。
同事: 她刚来北京吗?
小刚: 不, 她在北京工作三年了。
同事: 以前她在哪儿工作?
小刚: 她在银行工作了两年以后来的我们公司。

En la oficina

Compañero: ¿Quién es esa compañera de trabajo nueva tan guapa?
Xiaogang: Es Xiaoli.
Compañero: ¿Acaba de llegar a Beijing?
Xiaogang: No, ya lleva tres años trabajando en Beijing.
Compañero: ¿Dónde trabajaba antes?
Xiaogang: Trabajó dos años en un banco, después vino a nuestra empresa.

Traducción

小丽: 我最喜欢夏天, 因为我可以穿漂亮的裙子了。
 小刚: 那我也喜欢夏天了。
 小丽: 怎么? 你也有漂亮的裙子?
 小刚: 不, 我喜欢看你穿漂亮的裙子。

Traducción

Xiaoli: Me encanta el verano, porque puedo ponerme faldas bonitas.

Xiaogang: Pues a mí también me gusta el verano.

Xiaoli: ¿Cómo? ¿Tú también tienes faldas bonitas?

Xiaogang: No, pero me gusta verte llevar faldas bonitas.

IMAGEN 28: Alusión a la vestimenta de personaje femenino (pág. 38)

En lo referente a la realización de tareas domésticas, predomina la figura femenina desempeñando funciones como cocinar, poner la lavadora, tender la ropa y limpiar. También están representadas en tareas de cuidado de niños.



IMAGEN 29: Asignación de tareas domésticas (págs. 42 y 174).

IMAGEN 30: Asignación de tareas domésticas (2) (págs. 90 y 148).



IMAGEN 31: Rol ocupacional de hombres (pág. 42).



IMAGEN 32: Rol ocupacional de hombres (2) (pág. 46).



IMAGEN 33: Rol ocupacional de hombres (3) (pág. 11).

En cuanto a roles ocupaciones, se vuelve a perpetuar la asignación de roles tradicionales; los personajes masculinos ocupan puestos como gerentes, profesores, directores, estudiantes o camareros, mientras que las mujeres se representan como amas de casa, profesoras o camareras. Se observa una clara diferenciación en la asignación de actividades de tiempo libre en personajes masculinos y femeninos. A ellos se les representa en actividades como el deporte (baloncesto, taichí y fútbol), los videojuegos, las reuniones sociales o las matemáticas. Ellas, por otro lado, ocupan actividades relacionadas con la moda, las compras o el cuidado físico y temáticas como el deporte y la preocupación por el peso.



IMAGEN 34: Aficiones de personajes masculinos (pág. 77).



IMAGEN 35: Aficiones de personajes masculinos (2) (pág. 69)

Considero necesario destacar, especialmente en este manual, la constante crítica al cuerpo que no cumple con el canon de belleza hegemónico, crítica hecha únicamente hacia el cuerpo femenino.

4 在家 At home 02-4

周太太: 你看, 我这么胖, 怎么办呢?

周 明: 你每天晚上吃了饭就睡觉, 也不出去走走, 能不胖吗?

周太太: 其实我每天都运动。

周 明: 但是你一点儿也没瘦! 你做什么运动了?

周太太: 做饭啊。

Traducción

Señora Zhou: ¡Mira qué gorda estoy! ¿Qué puedo hacer?

Zhouming: Todas las noches te acuestas justo después de cenar, y ni sales a caminar. ¿Cómo no vas a estar gorda?

Señora Zhou: De hecho hago deporte todos los días.

Zhouming: ¡Pues no has adelgazado nada! ¿Qué deporte haces?

Señora Zhou: Pues cocinar.

IMAGEN 36: Trato del peso en mujeres (pág. 13).

En cuanto a representación de personas racializadas dentro del manual, cabe destacar la presencia de personas negras (8 en total) únicamente en las ilustraciones; por lo que a los personajes principales del libro respecta, solo encontramos personajes chinos y caucásicos. Este libro está dirigido a un público angloparlante, por lo que se ha prestado atención en que las ilustraciones muestren cierta diversidad racial; sin embargo, las ilustraciones están totalmente descontextualizadas de la trama, sus personajes carecen de relevancia en el hilo argumental del libro y cumplen una función meramente estética.



IMAGEN 37: Diversidad racial (pág. 143).

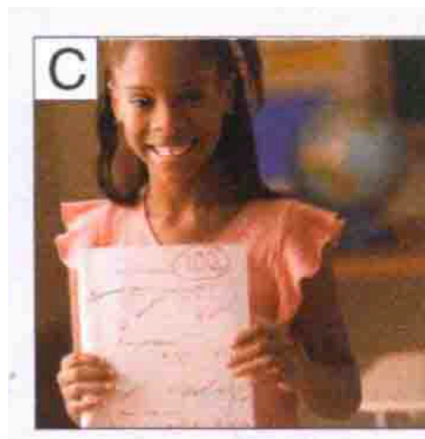


IMAGEN 38: Diversidad racial (2) (pág. 168).

E 1

manual no solo no cuenta con presencia de personas pertenecientes al colectivo LGBTIQ+, sino que perpetúa el binarismo de género.

(8) 我不知道这个人是男的还是女的。

(Traducción: No sé si esta persona es hombre o es mujer) (Pág. 23).

En cuanto a personas con diversidad funcional y personas pertenecientes a zonas rurales o de clase social baja, el manual muestra un nivel de representación nulo. Las temáticas incluidas dentro del libro omiten la vida fuera de la ciudad o círculos que no sean académicos y/o laborales.

Nula es también la representación de otros países sinohablantes dentro del manual, dando visibilidad única y exclusivamente a la sociedad de China continental.

3.3.4 *Discover China 4*

A continuación se exponen de forma detallada los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los parámetros de análisis expuestos en el apartado de metodología. El orden de exposición de datos de esta sección seguirá el orden de los apartados incluidos en la tabla de análisis. Para consultar la tabla, diríjase al **ANEXO 4**.

En las ilustraciones incluidas en el libro de texto (en diálogos, frases de ejemplo, apartados culturales y actividades), se muestra una clara tendencia a representar de manera mayoritaria a personajes masculinos. Estos pueden encontrarse representados en ilustraciones en 92 ocasiones, mientras que los personajes femeninos solo aparecen en 49 ocasiones.

Hay un reparto poco equitativo de las menciones de personajes masculinos y femeninos mediante los pronombres personales. Los pronombres masculinos 他/他們 aparecen 92 veces; los pronombres femeninos 她/她們 aparecen mencionados 41 veces. Cuando se hace referencia a personajes masculinos suele emplearse 先生 (señor) o su cargo; para referirse a personajes femeninos, se suele emplear el término 小姐 (señorita) o su profesión. Cabe destacar el uso del desdoblamiento de pronombres personales tanto en inglés (him/her) como en chino (他/她), aunque siempre se antepone el masculino al femenino.

7 Write an email to a photographer friend and encourage him/her to take part in a photo competition. Include:

- 你认为他/她满足参赛的条件
- 你相信他/她的摄影水平
- 参加这个比赛的好处
- 你对他/她的鼓励

Traducción

- ¿Consideras que él/ella cumple con las condiciones del concurso?
- ¿Confías en su (de él y de ella) nivel de la fotografía?
- Los beneficios de participar en el concurso.
- Motivación para él/ella.

IMAGEN 39: Uso de ambos pronombres en texto (pág. 125)

En cuanto a la intervención de personajes dentro de diálogos, el reparto es bastante equitativo, interviniendo los hombres primero en 9 ocasiones y las mujeres en 7.

Si nos fijamos ahora en las descripciones de los personajes, observamos cómo la mayoría de ellas van dirigidos a personajes masculinos, especialmente en la lección 1, reservada al mundo laboral: 你一定行! (¡Puedes hacerlo!, pág. 15). Algunos ejemplos de ello son: 努力 (que se esfuerza), 主動 (activo, con iniciativa), 幽默 (gracioso), 開朗 (extrovertido, optimista), 做事認真 (conciencioso, involucrado en sus tareas), 富有同情心 (que tiene mucha empatía), 有責任感 (que tiene sentido de la responsabilidad). Los personajes femeninos, aunque en menos medida, también se describen con términos similares: 辦事認真 (involucrada en sus tareas), 責任心強 (que tiene un fuerte sentido de la responsabilidad).

En lo referente al rol ocupacional de hombres y mujeres, la distribución del manual es relativamente equitativa. Ellos ocupan puestos como profesores, trabajadores de oficina, estudiantes, gerentes, responsables de recursos humanos o representantes de ventas; a ellas se las puede ver representadas ocupando puestos como profesoras, estudiantes, trabajadoras de oficina, gestoras de proyectos, traductoras y rectoras de universidad. Sin embargo, los cargos como relacionados con el servicio o el cuidado, como secretaria, ama de casa o asistentas siguen asignándose exclusivamente a mujeres.



IMAGEN 40: Rol ocupacional hombre. (pág. 125)



IMAGEN 41: Rol ocupacional mujer. (pág. 91)

En la lección 2, también reservada a hablar sobre el mundo laboral (你感覺怎麼樣? - ¿Cómo te sentiste?, pág. 28), se dedica un apartado a estudiar las ofertas de trabajo. En esta actividad, el alumnado ha de leer dos ofertas y contestar a unas preguntas. En el primer caso (izquierda), una oferta de trabajo para una empresa de educación internacional, se especifica que buscan a una chica de menos de 25 años para un puesto como asistente del gerente. En el segundo caso, una oferta para una agencia de viajes, se buscan tres hombres para tres puestos como representantes de ventas; esta oferta, sin embargo, no especifica el rango de edad de los solicitantes.

诚聘

梦飞国际教育公司

经理助理 1名

女性，年龄25岁以下，办事认真，责任心强，有文秘工作经验，懂英文且会开车者优先。

IMAGEN 42: Oferta laboral para mujer. (pág. 36)

Traducción

Mengfei. Empresa de Educación Internacional.

Asistente de gerente
(1 vacante)

Mujer, menor de 25 años, diligente en el trabajo, con sentido de responsabilidad, con experiencia como secretaria, se dará prioridad a quienes sepan inglés y tengan permiso de conducir.

清风国际旅行社
因业务发展 急招

销售代表 3名

男性，要求沟通能力强，会英文、有销售工作经验者优先。需经常出差。

IMAGEN 43: Oferta laboral para hombre. (pág. 36)

Traducción

Agencia de viajes Qingfeng
Representante de ventas
(3 vacantes)

Hombre, buenas capacidades comunicativas, se dará prioridad a los candidatos que hablen inglés y tengan experiencia. Disponibilidad para viajes de negocios.

En cuanto a la distribución de personajes masculinos y femeninos en actividades de tiempo libre, ambos comparten el estudio, la música, la lectura, las reuniones sociales y los viajes. Suele haber una presencia mayoritaria de hombres en el deporte, especialmente baloncesto, tenis y piragüismo.



IMAGEN 44: Aficiones asignadas a hombres. (pág. 117)



IMAGEN 45: Aficiones asignadas a hombres (3). (Págs. 16 y 17)

En términos de diversidad racial, el libro de texto muestra un nivel relativamente alto en comparación con el resto de manuales. A pesar de la evidente predominancia de personajes caucásicos, se ha incluido a un estudiante coreano y a una estudiante brasileña dentro de la trama. Sin embargo, a diferencia del resto de sus compañeros, la estudiante brasileña, Amanda, solo aparece en dos ocasiones a lo largo de las 12 lecciones que contiene el manual, mientras que sus compañeros aparecen mencionados en prácticamente todas las lecciones.

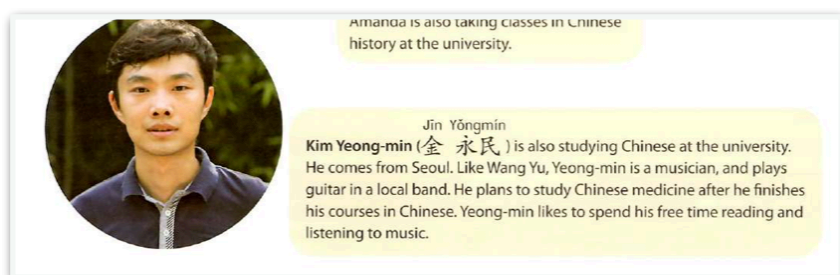


IMAGEN 46: Diversidad racial en personajes (pág. 14)



IMAGEN 47: Diversidad racial en personajes (2). (pág. 14)

No hay casos de personas pertenecientes al colectivo LGBTIQ+, personas con diversidad funcional o neurodivergentes, ni personas de clase social baja o perteneciente al mundo rural. Las temáticas integradas en el manual giran en torno al mundo de la ciudad, centrándose en la vida laboral y académica.

También este manual omite las referencias a otros países sinohablantes que no sean China continental. La única presencia de Hong Kong y Taiwán en el manual está en un mapa de China que las integra como parte del país.



IMAGEN 48: Países sinohablantes en mapa de China.
(pág. 13)

3.3.5 *A Course in Contemporary in Chinese* 5

A continuación se exponen de forma detallada los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los parámetros de análisis expuestos en el apartado de metodología. El orden de exposición de datos de esta sección seguirá el orden de los apartados incluidos en la tabla de análisis. Para consultar la tabla, diríjase al **ANEXO 5**.

En las ilustraciones incluidas en el libro de texto (en diálogos, frases de ejemplo, apartados culturales y actividades), a diferencia de los materiales analizados hasta ahora, hay una clara representación mayoritaria de personajes femeninos. Ellas aparecen representadas en ilustraciones en 143 ocasiones, mientras que ellos, 97.

Esta tendencia, sin embargo, no es aplicable a las menciones de personajes masculinos y femeninos en texto dentro del manual. Los pronombres masculinos 他/他們 se emplean en 241 ocasiones, mientras que los pronombres femeninos 她/她們 solo aparecen mencionados 37 veces. Destacable es también el uso de los pronombres de la segunda persona 你 (tú, masculino) y 妳 (tú, femenino). Como mencionamos en el apartado de rasgos inclusivos del marco teórico, la variedad de chino de Taiwán cuenta con dos pronombres diferentes para referirnos a la segunda persona, dependiendo de si es de género masculino o femenino. En el manual, sin embargo, se emplea única y exclusivamente la variante masculina 你, obviando por completo la opción femenina 妳. Hay una clara tendencia a emplear el pronombre masculino de la tercera persona del plural 他們 para referirse a grupos formados por mujeres, por ejemplo:

記得媒體報導了某場的選美比賽，三十四位參賽者幾乎都長得一樣！
那是他們原來的樣子嗎？

(**Traducción:** Recuerdo haber oído hablar en las noticias sobre un concurso de belleza, ¡las 34 participantes eran casi idénticas! ¿Es ese su (de ellos) aspecto original?) (Pág. 52)

En cuanto al orden de mención de personajes femeninos y masculinos cuando aparecen juntos, la tendencia predominante es anteponer el masculino al femenino, rasgo característico del chino mandarín. Algunos ejemplos de ello podemos encontrarlos en construcciones como: 男女 (chico y chica, pág. 67), 父母 (padre y madre, pág. 261), 夫妻 (marido y mujer, pág. 69).

Si nos fijamos en cómo se describe o representa a las personas dentro del manual, observamos una clara predominancia de la figura de la mujer en temas relacionados con la belleza. De hecho, si centramos nuestra atención en las imágenes que contiene la lección 3, referida a la cirugía plástica, muestran mayoritariamente a mujeres bajo procedimientos quirúrgicos; de aparecer personajes masculinos, a estos se les asigna el rol de doctor.

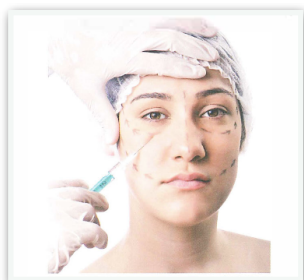


IMAGEN 49: Trato de la belleza en mujeres (pág. 51)

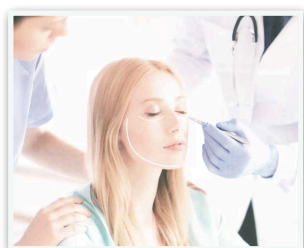


IMAGEN 50: Trato de la belleza en mujeres (2). (pág. 51)



IMAGEN 51: Trato de la belleza en mujeres (3). (pág. 60)

El manual no cuenta con demasiada representación de personajes haciéndose cargo de las tareas domésticas, sin embargo, sí dedica un apartado específico a cuestionar el modelo tradicional 男主外女主內 (algo así como «los hombres fuera de casa y las mujeres dentro»). En el marco teórico de este trabajo se incluye esta expresión como ejemplo de lenguaje discriminatorio hacia las mujeres (pág. 18). Se plantea una actividad de debate en la que, tras leer este pequeño texto, el alumnado ha de contraargumentar y rebatir este modelo de pensamiento.

一、辯論練習：反駁家庭應「男主外女主內」

「男主外女主內」顧名思義就是男人負責在外面工作，要賺錢養家；所以妻子也稱丈夫為「外子」女人負責家裡的大小事，比如做飯、洗衣服、照顧小孩等。

但現今社會已有許多職業婦女也一樣賺錢養家，甚至也有男主內女主外的家庭。



IMAGEN 52: Cuestionamiento de los roles dentro de la familia (pág. 118)

Traducción

1. Práctica de debate: Rebatir el modelo de familia «hombres fuera de casa, mujeres dentro».

Como su nombre indica, 男主外女主內 significa que los hombres son responsables del trabajo fuera de casa y de ganar dinero para mantener a su familia. Por ello, las mujeres pueden llamar a sus maridos 外子 (外 significa fuera, haciendo referencia a que trabajan fuera de casa). Las mujeres son responsables de las tareas y los asuntos del hogar, como cocinar, lavar la ropa o cuidar a los niños.

Sin embargo, en la sociedad actual muchísimas mujeres ocupan puestos que les permiten ganar dinero y mantener a sus familias, siendo sus maridos quienes se quedan en casa y se hacen cargo de las tareas.

El reparto de profesiones entre personajes masculinos y femeninos dentro del manual es muy equitativo, ofreciendo una representación equitativa de ambos géneros en todos los puestos de trabajo propuestos, incluso dando visibilidad a mujeres ocupando profesiones tradicionalmente asignadas a hombres, como médica o abogada.

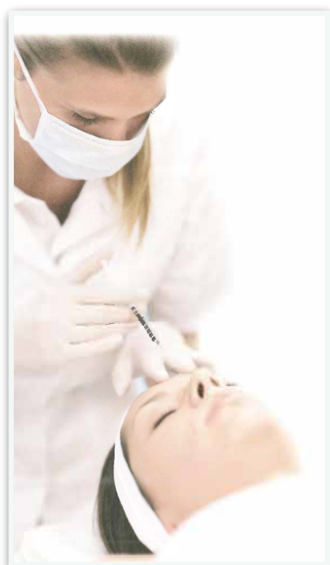


IMAGEN 53: Rol laboral de la mujer (pág. 52)



IMAGEN 54: Rol laboral de la mujer (2). (pág. 28)



IMAGEN 55: Rol laboral de la mujer (3). (pág. 96)

Aunque la representación en imágenes de la lección 5, dedicada al tema de la maternidad subrogada, es mayoritaria femenina, también se integra a la figura masculina.



IMAGEN 56: Maternidad subrogada (pág. 96)

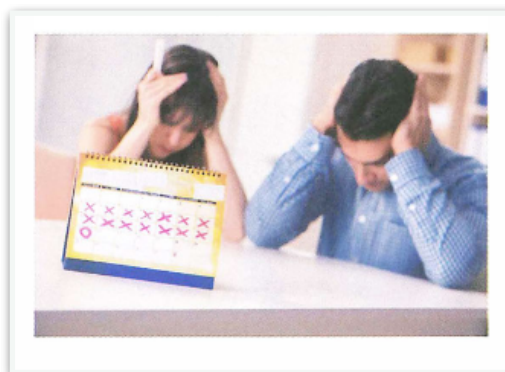


IMAGEN 57: Maternidad subrogada (2). (pág. 95)

No siempre predomina el modelo de familia heteronormativo, sino que también se da visibilidad a casos donde el modelo es uniparental y homosexual (pág. 95). De hecho, cuando el texto se refiere a personas incapaces de concebir de forma natural, emplea dos formas diferentes:

- 不妊夫妻 (pág. 95): Literalmente, «esposo y esposa infértiles», para referirse únicamente a los núcleos familiares heteronormativos formados por un hombre y una mujer.
- 不妊者 (pág. 111): Literalmente, «persona infértil», para referirse a personas individuales con un modelo de familia diferente al modelo tradicional.

Es interesante observar el trato del manual con las personas racializadas. Por un lado, las incluye en algunas de las ilustraciones, aunque de forma minoritaria y sin prestar atención específica a los individuos (imagen de arriba a la derecha). Sin embargo, dedica el contenido de la lección 8 a visibilizar la crisis de los refugiados (左右為難的難民問題 - El dilema de la crisis de los refugiados, pág. 163).

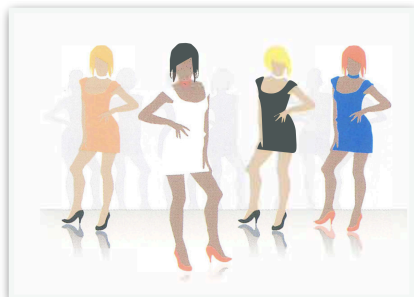


IMAGEN 58: Representación racial.
(pág. 65)



IMAGEN 59: Representación de
refugiados (pág. 164)



IMAGEN 60: Representación de refugiados (2).
(pág. 163)

Cabe destacar la mención de hasta en tres ocasiones de la población aborigen taiwanesa dentro del manual:

為保存傳統語言，政府將原住民族的語言列為國家語言。
(pág. 78)

Para preservar las lenguas tradicionales, el gobierno ha clasificado los idiomas de los pueblos indígenas como idiomas nacionales.

一般人怎麼看原住民的狩獵文化活動? (Pág. 94)

¿Cómo ve la gente común las actividades culturales de caza de los aborígenes?

當年政府為了國家發展收了許多土地，許多原住民被迫離開平地，搬往深山裡。 (pág. 157)

En ese momento, el gobierno adquirió una gran cantidad de tierras para favorecer el desarrollo nacional, y muchos aborígenes se vieron obligados a abandonar los terrenos y trasladarse a la profundidad de las montañas.

De entre todos los manuales, este es el único que da visibilidad real a personas pertenecientes al colectivo LGBTIQ+. Por una parte, dedica una de sus lecciones a exponer el tema de la legalización del matrimonio igualitario (lección 10: 同性婚姻合法化 - Legalización del matrimonio igualitario, pág. 211).

A través de las imágenes, ofrece una representación diversa del colectivo en cuestiones de orientación sexual, género y raza.



IMAGEN 61:
Representación
LGBTIQ+ (pág. 212)



IMAGEN 62:
Representación LGBTIQ+
(2) (pág. 212)



IMAGEN 63: Representación LGBTIQ+
(3) (pág. 211)

Dentro del texto, además, se presentan casos reales de personas pertenecientes al colectivo, concretamente en esta unidad se menciona a Zeng Kaixin (曾愷芯), una profesora transexual en una escuela de Taichung²⁶.



IMAGEN 64: Representación de personas
trans. (pág. 217)

El manual hace un esfuerzo por visibilidad la realidad de este colectivo. Hace uso de las propuestas de lenguaje inclusivo para referirse a la pareja de alguien expuestas en el marco teórico de este trabajo (pág. 16), en lugar de emplear 女朋友 (novia) y 男朋友 (novio), los cuales perpetúan la heterosexualidad obligatoria y el binarismo de género. Las propuestas empleadas son:

- 伙伴: Compañerx (pág. 212)
- 伴侶: Pareja, compañerx (pág. 212)

²⁶ Taichung (台中), ciudad ubicada en el centro de Taiwán.

Considero necesario mencionar que desde el manual se plantea el matrimonio igualitario como un tema de debate sobre el que se pueden esgrimir argumentos a favor y en contra. El enfoque de este libro de texto para con sus diferentes temáticas es neutral, pues se ofrecen dos textos por tema, uno a favor y otro en contra, dejando en manos del estudiantado decidir cuál es su propia opinión. Sin embargo, del mismo modo que no plantearíamos los derechos de la mujer como tema sobre el que estar a favor o en contra, tampoco podemos hacerlo con los derechos del colectivo LGBTIQ+, pues es de derechos humanos de lo que estamos hablando.

En lo referente a la visibilidad de personas con diversidad funcional y/o neurodivergentes, el manual no reserva contenido concreto. Solo se ha encontrado una mención a personas con movilidad reducida en una actividad de gramática (pág. 126):

臺灣有很多為行動不方便的人設計的無障礙空間，以———，各站都有為他們設計的電梯。

(**Traducción:** Taiwán tiene muchos espacios sin barreras diseñados para personas con movilidad reducida, por ejemplo———, cada estación tiene ascensores diseñados para ellas.)

El libro de texto dedica dos lecciones a visibilizar, por un lado, a las personas que trabajan en el sector de la agricultura y, por otro, a las personas más desfavorecidas de la sociedad. Por un lado, la lección 2 (關於基因食品，我有話要說 - Tengo algo que decir sobre los alimentos transgénicos, pág. 27), dedicada a los alimentos modificados genéticamente y la agricultura, se hace eco de las consecuencias que tiene esta práctica en las personas que trabajan el campo:

政府應該立法禁止種植和進口，以照顧本地農民的利益。

(**Traducción:** El gobierno debería legislar para prohibir el cultivo y la importación, con el fin de proteger los intereses de los agricultores locales.)

Por otro lado, la lección 7 (增富人稅 = 減窮人苦 - Más impuestos para los ricos = Menos sufrimiento para los pobres, pág. 143), visibiliza las desigualdades entre clases dentro del sistema capitalista.

這兩個孩子的家庭都需要政需要經濟援助，但是錢都在別人的口袋裡。對他們來說，所謂「公平的起跑點」根本不存在，只因出生時的環境比較差，賺起錢來自然比較吃力。

(**Traducción:** Las familias de ambos niños necesitan asistencia financiera gubernamental, pero el dinero está en el bolsillo de otras personas. Para ellos, el llamado «punto de partida justo» no existe en absoluto, porque el entorno donde nacieron es más pobre y ganar dinero es, naturalmente, mucho más complicado.)

El libro de texto, de editorial taiwanesa, hace menciones específicas a China continental en varias ocasiones. En la introducción, dedica varios apartados a explicar cómo se denomina el chino mandarín estándar en ambos países y cuáles son las principales diferencias en pronunciación de sus variedades lingüísticas.

China is a multi-ethnic society, and when people in general study Chinese, ‘Chinese’ usually refers to the Beijing variety of the language as spoken by the Han people in China, also known as Mandarin Chinese or simply Mandarin. It is the official language of China, known mostly domestically as the Putonghua, the lingua franca, or Hanyu, the Han language. In Taiwan, Guoyu refers to the national/official language, and Huayu to either Mandarin Chinese as spoken by Chinese descendants residing overseas, or to Mandarin when taught to non-Chinese learners. The following pages present an outline of the features and properties of Chinese. For further details, readers are advised to consult various and rich on-line resources.

IMAGEN 65: Mención de China en manual de Taiwán (pág. VII)

Además de cuestiones meramente lingüísticas, el manual también lleva a debate elementos culturales y sociales chinos, por ejemplo, la Gran Muralla China o el *Great Firewall of China*²⁷.

2 請用上面這些句式 (jùshi, sentence pattern) 談談你對「網路長城」
(wǎnglù Chángchéng, Great Firewall of China) 的看法。(至少使用 3 個)

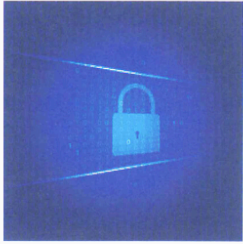


IMAGEN 66: Mención de China en manual de Taiwán (2) (pág. 9)

Traducción

2. Utiliza las estructuras arriba mencionadas para dar tu punto de visto sobre el *Great Firewall of China*. (Emplea un mínimo de 3)

Tras someter a análisis los diversos manuales, encontramos los siguientes patrones en común:

• Predominancia de la figura masculina.	• Invisibilización del colectivo LGBTIQA+.
• Escasa diversidad racial.	• Nula representación de la diversidad funcional, la salud mental o las personas neurodivergentes.
• Perpetuación de estereotipos de género.	• Escasa representación de la diversidad cultural sinófona.
• Objetivación de la mujer.	• Escasa representación del mundo rural.

Tabla 7: Patrones en los manuales de chino analizados.

²⁷ El Gran Cortafuegos, conocido oficialmente como Proyecto Escudo Dorado, supone la vigilancia y la censura en internet por parte del Ministerio de Seguridad Pública.

3.4 Triangulación de resultados

A continuación se compararán los resultados obtenidos mediante las encuestas, las entrevistas y los análisis de los libros de texto. La triangulación de resultados se dividirá en diferentes temas, tomando como referencia las preguntas planteadas a docentes y estudiantes y los parámetros de análisis empleados para llevar a cabo el análisis de los manuales.

Diversidad racial: una gran parte del alumnado y el profesorado ha expresado que los materiales empleados en clase carecen de una representación racial diversa. Con sus opiniones, y junto a los resultados obtenidos tras el análisis de los materiales, podemos concluir que en los libros de texto de chino como segunda lengua hay una evidente predominancia de personajes chinos y caucásicos, especialmente provenientes de países anglófonos. Además, la integración de personas negras dentro de los hilos argumentales de los manuales es baja o nula.

Representación LGBTIQ+: en este aspecto, las opiniones del alumnado y el profesorado y los resultados obtenidos tras el análisis de los libros de texto concluyen que se omite la existencia de personas pertenecientes a este grupo, dando visibilidad única y exclusivamente a patrones de conducta, relación e identidad heteronormativos.

Visibilidad del mundo rural y clase baja: una gran mayoría del alumnado y el profesorado en su totalidad coinciden en la ausencia casi total del mundo rural fuera de la gran ciudad y entornos que no estén relacionados con la vida laboral o académica. En los manuales, los personajes suelen pertenecer a una clase media privilegiada.

Presencia de personas con diversidad funcional/neurodivergente: en este sentido, los resultados de las encuestas y las respuestas obtenidas a través de las entrevistas, además de los datos obtenidos a partir de los análisis de los manuales, ponen de manifiesto la nula representación de personas no neurotípicas o con algún grado de diversidad funcional.

Estereotipos de género: tanto el alumnado como el profesorado coincide en que los manuales dan una mayor representación a los personajes masculinos, ya sea a través de fotos, ilustraciones o menciones en texto. Se perpetúa la asignación de cargos de relevancia y responsabilidad a hombres, asignando a las mujeres profesiones relacionadas con la educación y el cuidado y temáticas como la belleza. En los manuales analizados, hay constantes referencias a ella y a la preocupación por el cuerpo: todos los manuales hacen referencia al aspecto físico de las mujeres, o bien para ensalzarlo o bien para criticarlo. Todas aquellas unidades dedicadas al estudio de adjetivos, descripciones físicas y partes del cuerpo muestran únicamente imágenes con mujeres. Además, la forma que emplean los personajes masculinos para referirse a las mujeres suele ser haciendo alusión a su físico, ignorando por completo sus capacidades intelectuales.

Representación cultural de otros países sinohablantes: una gran mayoría del estudiantado, así como del profesorado, señala la ausencia de diversidad y representación cultural sinófona dentro de los manuales y dentro de las aulas. En cuanto a los materiales, a excepción de *A Course in Contemporary Chinese*, estos omiten la existencia del resto de países sinohablantes, y de mencionar a Taiwán, Hong Kong o Macao, siempre es bajo la idea de que son partes constituyentes de China.

Libertad de expresión: alumnado y profesorado coincide en la falta de debate abierto y trato de temas considerados sensibles dentro del aula de chino. Sus puntos de vista, junto a la evidente ausencia de temas como la situación de los países sinohablantes o la realidad del colectivo LGBTIQ+ evidencian que no se crea una cultura de debate libre dentro de las aulas de chino.

Capítulo 4: Propuesta de secuencia didáctica inclusiva

A continuación se detalla y justifica la creación de una secuencia didáctica inclusiva desde la perspectiva de género. El tema escogido para tratar en esta secuencia es la familia (妳/你家有幾個人? - ¿Cuántas personas hay en tu familia?), pues en él pueden englobarse la mayoría de aspectos tratados en el presente trabajo, desde la raza, los roles de género o la orientación sexual, hasta los modelos de familia, la diversidad funcional y la clase social.

Esta sección queda reservada a presentar la ficha técnica de la secuencia y a explicar cada una de las actividades de forma detallada. Para consultar el dossier de la propuesta de actividades, consulte el apartado de anexos (**ANEXO 8**).

Ficha técnica de la unidad	
Nivel	A2 del MCER
Objetivos	Repasar el vocabulario de la familia y aprender el del trabajo y el tiempo libre. Expresar información personal sobre la familia.
Contenidos	Léxico: Miembros de la familia, profesiones, y ocio. Gramática: clasificador 個, verbos 有 (tener) y 喜歡 (gustar) y números.
Destrezas	Comprensión escrita. Comprensión oral. Expresión escrita. Expresión oral.
Agrupamientos	Actividades individuales y en grupo.
Duración	90 minutos
Material	Dossier de la unidad (ANEXO 8). Teléfono móvil con conexión a internet. Cartulinas. Rotuladores de colores.

Tabla 8: Ficha técnica de la unidad (Elaboración propia)

Esta sesión contendrá un total de 5 actividades que recorrerán las 4 destrezas básicas. A través del contenido específico creado para cada actividad, en el que se han tenido en cuenta los aspectos tratados en el presente trabajo (lenguaje inclusivo, visibilidad de minorías, igualdad de género, etc.), acercaremos al alumnado a la perspectiva de género y a la dimensión intercultural. A continuación, se detallan las actividades propuestas para esta secuencia didáctica:

1. La primera actividad está destinada al repaso y aprendizaje del vocabulario relacionado con la familia, las profesiones y las actividades de tiempo libre. La actividad 1, diseñada para desarrollar la comprensión escrita, consta de tres pequeños textos que describen a tres familias diferentes. El alumnado deberán, por parejas, leer los textos y señalar aquellas palabras que no hayan conseguido comprender. Una vez finalizada la lectura, se pondrán en común las posibles dudas. (Duración: 15 minutos)

2. La actividad 2 se realizará haciendo uso del teléfono móvil. El alumnado accederá a la plataforma Blooket²⁸ para hacer un repaso del léxico aprendido en la actividad 1 y familiarizarse con él. (Duración: 10 minutos).
3. La actividad 3 está pensada para desarrollar tanto la comprensión como la expresión escritas. Teniendo en mente el contenido de los textos de la actividad 1, el alumnado, de nuevo por parejas, deberá responder de forma escrita y en caracteres a las preguntas que se plantean. (Duración: 15 minutos)
4. Para la actividad 4, diseñada para desarrollar la comprensión oral, el alumnado escuchará una grabación²⁹ de niño describiendo a su familia. En el dossier encontrarán su árbol genealógico, pero está incompleto. El alumnado, de forma individual en este caso, deberá prestar atención a la grabación y completar la información que falta. (Duración: 15 minutos)
5. Como actividad final, y para confirmar que el alumnado se ha familiarizado con el vocabulario de esta sesión, deberán hacer su propio árbol genealógico y presentarlo a sus compañeros. Podrán incluir palabras relacionadas con la edad, el ocio, el trabajo y la familia, pero no podrán escribir frases completas. Para desarrollar la expresión oral, será más efectivo que cuenten con su imagen del árbol genealógico a modo de esquema e intenten crear un discurso de forma improvisada. El resto de compañeros deberá prestar atención a las presentaciones para, una vez finalizadas, hacer una pregunta. (Duración: 35 minutos)

²⁸ Accesible en: <https://www.blooket.com/set/6272bd9a2717d5bb4667b58b>

²⁹ Accesible en: <https://drive.google.com/file/d/19iRojWijn7ROT5Tt7xOxdn5cqgld9hmV/view?usp=sharing>

Capítulo 5: Conclusiones

En el presente estudio se ha investigado sobre la sensibilización del estudiantado y el profesorado de chino en cuanto a la perspectiva de género a las clases y a los manuales de chino.

Al comienzo de este trabajo, nos planteamos diferentes preguntas de investigación y propusimos diferentes hipótesis. A continuación, mencionaremos dichas preguntas, cuáles eran las hipótesis y los resultados esperados. Más tarde, los compararemos con los datos obtenidos tras la finalización de esta investigación.

La primera pregunta hacía referencia a las realidades sociales, culturales, económicas y políticas que muestran o no los manuales actuales de enseñanza de chino. Sobre este aspecto, nuestro análisis de los libros de texto pone de manifiesto la ausencia de diversidad en términos de raza, clase social, orientación sexual, salud mental, diversidad funcional y género. Se ha probado la predominancia de personajes pertenecientes al grupo étnico Han y al caucásico, obviando en la mayoría de manuales la diversidad racial presente dentro y fuera de China continental. Se ha evidenciado, mediante las encuestas y las entrevistas al estudiantado y al profesorado respectivamente, la existencia de representación ideológica de los valores chinos imperantes y la omisión de temáticas consideradas sensibles tanto en los manuales como en las propias clases, dando una visión sesgada de la realidad del mundo sinófono.

También nos preguntamos por la representación de otros países sinohablantes (además de China) en los manuales. Los datos obtenidos a partir de la aplicación de los parámetros de análisis ponen de manifiesto el trato discriminatorio hacia ellos, de los que o bien se opta por no hablar o, en el caso de hacerlo, siempre se enmarcan dentro del territorio chino. Esto evidencia que los manuales en cuestión minimizan e infravaloran la complejidad y diversidad cultural del mundo sinohablantes, dando una visión sesgada de la realidad, centrada en promover los valores impuestos por el *soft power* del régimen chino.

En cuanto al acercamiento a la dimensión intercultural (la cual recordamos se plantea como objetivo principal hacer de aquellos individuos que estudian una lengua mediadores interculturales con la capacidad de desenvolverse en un contexto de identidades múltiples para evitar caer en prejuicios y estereotipos), los manuales fracasan estrepitosamente al perpetuar estereotipos culturales y de género. La escasa representación de las culturas internacionales en los manuales analizados, sumada a la reticencia de gran parte del profesorado a crear un entorno de debate libre dentro de las aulas, sugiere una falta de atención a la dimensión intercultural y al pensamiento y la visión críticos en el plano cultural. Recordamos que Byram (1997) insiste desarrollar este último punto en el estudiantado para, en primer lugar, identificar e interpretar los valores de documentos o acontecimientos de la propia cultura y de otras, situarlos en su contexto y ser consciente de su dimensión ideológica; y en segundo lugar, basándose en criterios precisos como la democracia, los derechos humanos o la ideología política, para evaluar dichos documentos o acontecimientos.

Cuando desde la dimensión intercultural aceptamos que se debe actuar en calidad de mediador durante los intercambios culturales, siempre teniendo presentes aquellos conflictos que puedan surgir entre las posiciones ideológicas propias y las de otros, nuestra labor como docentes entra en conflicto con las condiciones de trabajo de muchos centros, donde no se crea un entorno educativo de libre debate.

Por último, en cuanto al grado de sensibilización sobre perspectiva de género, se puede asegurar que una gran mayoría del estudiantado y el profesorado de chino muestra interés e inquietud por poder acercarla a sus clases y sus materiales. Mediante la encuesta y las entrevistas se han puesto de manifiesto las evidentes carencias en términos de equidad, tolerancia y diversidad. Con ello, podemos aseverar que se han confirmado las hipótesis planteadas antes del comienzo de la investigación

Durante la realización del presente trabajo de investigación me he encontrado con algunas dificultades, las cuales expongo a continuación:

Como se ha mencionado en el marco teórico del trabajo, la educación inclusiva es un área que cuenta con poco trabajo de investigación en relación con el chino como segunda lengua. Durante los últimos años, se han realizado numerosos trabajos de investigación sobre perspectiva de género y lenguaje inclusivo, pero ninguno centrado concretamente en los manuales de enseñanza de chino; menos aún en un contexto hispanohablante. Por consiguiente, me resultó algo complicado definir los límites de mi trabajo y enmarcar su contenido dentro de un contexto sociolingüístico sinohablante. Ha sido necesario consultar numerosas fuentes, en su mayoría otros trabajos de investigación centrados en temas como los estereotipos de género, la dimensión intercultural, el lenguaje inclusivo, la producción de materiales de chino como segunda lengua o la igualdad de género y el colectivo LGBTIQ+.

Otra de las dificultades añadidas con las que me he encontrado ha sido la negativa del Instituto Confucio a permitirme encuestar a su alumnado; solo se nos permitía enviar la encuesta al profesorado. Independientemente de su postura, consideré de gran relevancia para la investigación conocer cuál era la opinión del estudiantado de dicho centro, por lo que empleé otras vías para poder hacerles llegar las encuestas.

La recogida de datos de los libros de texto también ha supuesto una inversión de tiempo y esfuerzo considerable. A excepción del manual *A Course in Contemporary Chinese*, el resto de manuales estaban en formato PDF escaneado, por lo que no se me permitía la búsqueda rápida de elementos a través del cuadro de búsqueda. Ha sido necesario revisar a ojo todos los manuales varias veces y hacer un recuento de forma manual.

A pesar de las dificultades encontradas y todo el esfuerzo empleado en la realización del presente trabajo, considero haber hecho mi pequeña aportación al campo. Como ya he mencionado, es un área de investigación relativamente temprana e invito a todas aquellas personas interesadas en este ámbito a continuar investigando por esta vía. Necesitamos y merecemos una educación basada en los principios de tolerancia, igualdad e inclusión, una cultura de aula libre y unos materiales acordes a las realidades con las que convivimos.

En último lugar, querría expresar mi enorme interés por este campo, mucho mayor después de la realización de este trabajo. Las limitaciones de extensión del trabajo de final de máster solo me han permitido hacer una propuesta de secuencia didáctica inclusiva y un análisis de un número limitado de manuales, sin embargo, siento la necesidad de seguir investigando en esta dirección y hacer propuestas mucho más ambiciosas que puedan, algún día, llegar a materializarse en forma de libro de texto.

Bibliografía

- Amalsalch, Ehya; Javid, Fatemeh, & Rahimi, Ali. (2010). The power of language and ELT textbooks. *Procedia, Social and Behavior Sciences*, 9.
- Apple, Michael. (1999). Power, meaning, and identity: Essay in critical education studies. *New York, NY: Peter Lang*.
- Besalú, Xavier. (2002). Diversidad cultural y educación. *Madrid Síntesis*.
- Bolívar, Adriana (2019). Una Introducción al Análisis Crítico del lenguaje Inclusivo. *Literatura y Lingüística* 40.
- Bosque, Ignacio. (2012). Sexismo Lingüístico y Visibilidad de la Mujer. *Madrid: Real Academia Española*.
- Brugel, Carole & Cromer, Sylvie. (2009). The gender representations in textbooks. *Revista Latinoamericana De Población*, 3(4-5), 189-205.
- Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Byram, Michael. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Clevedon. Multilingual Matters*.
- Carmona Valdés, Sandra Emma. (2015). Hacia una Educación con Equidad. Volumen 11: *Praxis*.
- Castillo Sánchez, Silvia & Mayo Simona. (2019). El lenguaje inclusivo como 'norma' de empatía e identidad: Reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, 40.
- Chávez Carapia, Julia del Carmen (2004). Introducción. *Perspectiva de Género*. Plaza y Valdes.
- Chao, Yuan Ren. (2013). *Mandarin Primer: An Intensive Course in Spoken Chinese*. Cambridge, MA: Harvard University Press and Berlin: De Gruyter Mouton.
- Costa Vila, Eva & Jiameng, Sun. (2010). *Hanyu 2 - Chino para hispanohablantes*. Editorial Herder, S.A.
- Curd-Christiansen, Xiao Lan & Weninger, C. (2015). *Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education* (1a ed.). Routledge.
- Fairclough, Norman (1992). *Language and social changes*. Cambridge: The Polity Press.
- Forest Marsha & Pearpoint Jack. (1992). Inclusion! The Bigger Picture. *Inclusion*. <https://inclusion.com/site/wp-content/uploads/2019/03/Inclusion-the-Bigger-Picture.pdf>
- Foroutan, Yaghoob. (2012). Gender representation in school textbooks in Iran: The place of languages. *Current Sociology. La Sociologie Contemporaine*, 60(6).

- Galperín, Karina. (2018). El idioma es también un reflejo de los cambios sociales. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-idioma-es-tambien-un-reflejo-de-los-cambios-sociales-nid2148044>.
- Gil, Jeffrey. (2008). The promotion of Chinese language learning and China's soft power. *Asian Social Science*, 4.
- Gomariz, Enrique. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas, en *ISIS Internacional* N° 17, Santiago de Chile.
- Guerrero, Susana. (2019). Alternativas al masculino genérico. En El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades. *Simposio llevado a cabo por Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Laboratorio de Igualdad.
- Hamodi, Carolina. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*.
- Hockings, Christine. (2010). Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research. *York: Higher Education Academy*.
- Hong, Huaqing, & He, Xianzhong. (2015). Ideologies of monoculturism in Confucius Institute textbooks: A corpus-based critical analysis. *London: Routledge*
- Instituto Cervantes (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. *Madrid: Instituto Cervantes*.
- Jiang, Yuyue. (2022). The Gender Inequality in Chinese Textbooks. Proceedings of the 2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2021). *Atlantis Press*.
- Jing, Jianhua. (2006). The Rational Appeal of Gender equality in Education and the Realistic confusion of Gender Inequality in Primary and secondary school textbooks -- Also on the Influence of Children's gender role formation. *Journal of Henan Institute of Education (Philosophy and Social Sciences)*.
- Jung, Carl Gustav. (2004). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Ediciones Paidós Iberica.
- Knisely, Kris. (2021). Le Français Non-Binaire: Linguistic Forms Used by Non-Binary Speakers of French. *Foreign Language Annals* 53(4).
- Kubler, Cornelius, & Ho, George. (1984). *Varieties of Spoken Standard Chinese Volume II: A Speaker from Taipei*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- López, Ártemis. (2019). Tú, yo, elle y el lenguaje no binario. *La Linterna del Traductor*, 19, 142-150.
- Lai, Cathy. (2021). 'X也'and 'Ta' : The gradual rise of gender-neutral pronouns in Chinese. *Macao News*. <https://macaonews.org/deepdives/x%E4%B9%9Fand-ta-the-gradual-rise-of-gender-neutral-pronouns-in-chinese/>

- Leeman, Jennifer, & Serafini, Ellen. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translanguing competence. En Beaudrie, Sara, & Fairclough, Marta (Eds.) *Innovative strategies for heritage language teaching*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Li, Charles N., & Thompson, Sandra A. (1989). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar* (Vol. 3). Berkley: University of California Press.
- Li, Qiuna. (2002). Zuijin ershi nian duiwai hanyu jiaocai bianxie he yanjiu de jiben qingkuang shuping. (近20年对外汉语教材编写和研究的基本情况述评) [Una visión general de la compilación e investigación de libros de texto en las últimas dos décadas]. *语言文字应用 [Linguística Aplicada]*, 3.
- Li, Qiuna. (2020). A Corpus-Based Study of Gender Representation in Chinese EFL Textbooks. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, vol 8, no.4, 2020.
- Liang, James C.P., DeFrancis, John, & Han, YH. (1982). *Varieties of Spoken Standard Chinese Volume I: A Speaker from Tianjin*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- Liping, Jiang. (2014). *HSK Standard Course 3 (textbook)*. Beijing Language & Culture University Press.
- Liu, Meng; Wang, Zhonghui, & Dong Ou. (2004). Gender Discrimination in China's Employment Market: A Study on public Awareness rate. *Journal of China Women's University*, 16(006), 1-7.
- Liu, Nina, Yan Guoli, & Ding Min. (2012). Children's attention to characters in picture book reading before different reading styles. *Preschool Education Research*, 000(005), 10-16.
- Liu, Xun. (2008). *El nuevo libro de chino práctico vol.1 - Libro de texto*. Beijing Language & Culture University Press.
- Lu, Lin (陸琳). (2021). “Zai zhongwen jiaoxue zhong bimian xingbie he xingquxiang fangmian de weiqishi” (在中文教学中避免性别和性取向方面的微歧视) [Evitar microagresiones de género y orientación sexual en la clase de chino]. *International Journal of Chinese Language Education*. Publicación 9. *Department of Chinese Language Studies, The Education University of Hong Kong Chinese Language Program, Columbia University Chung Hwa Book Co. (H.K.) Ltd.*
- Mayer, Kenneth H., Bradford, Judith B., Makadon, Harvey J., Stall, Ron, Goldhammer, Hilary, & Landers, Stewart. (2008). Sexual and gender minority health: What we know and what needs to be done. *American Journal Of Public Health*, 98, 989–995.
- McDonald, Edward. (2011). *Learning Chinese, turning Chinese: Challenges to becoming Sinophone in a globalised world*. London: Routledge.
- McGregor, Gail., & Vogelsberg, R.Timm. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. University of Montana, Rural Institute on Disabilities. Brookes Publishing.

- Meneses, Alejandra. (2020). ¿Lenguaje para todes? En *Sexo, género y gramática. Ideas sobre el lenguaje inclusivo*, ed. Academia Chilena de la Lengua. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.
- Mustapha, Abolaji Samuel. (2012). Dynamics of gender representations in learning materials. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3).
- National Taiwan Normal University Mandarin Training Center. (2016). *A course in contemporary Chinese 5*. Lian Jing/Tsai Fong Books.
- Paradise, James. F. (2009). China and International Harmony: The role of Confucius Institutes in bolstering Beijing's soft power. *Asian Survey*, 49(4).
- Parra, María Luisa & Serafini Ellen J. (2021). “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2).
- Martínez, Andrés. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuadernos de la ALFAL* 11(2).
- Paricio, María Silvana (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4): 1-12.
- Paricio, María Silvina. 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21.
- Qi, H. (2000). Meiguo yishi xingtai dui hanyu jiaoxue de shentou ji women de duice - cong pulinsidun daxue bianxi de hanyu jiaocai shuoqi. (美国意识形态对汉语教学的渗透及我们的对策-从 普林斯顿大学辨析的汉语教材说起) [La ideología estadounidense infiltrada en la enseñanza del chino como lengua extranjera y nuestras estrategias: libros de texto de chinos publicados por la Universidad de Princeton]. *北京社会科学 [Beijing Social Science]*, 1.
- Richards, Christina, Bouman, Wallter Pierre, Seal, Leighton, Barker, Meg John., Nieder, Timo O., & T'Sjoen, Gay. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, 28.
- Rivera Alfaro, Silvia. (2019). La planificación lingüística en la Universidad de Costa Rica: Política lingüística de lenguaje inclusivo de género, su ejecución y relación con propuestas de universidades hispanohablantes. *Filología y Lingüística* 45 (2).
- Rojas Tejada, Antonio J., Cruz del Pino, Raquel M., Tatar, Moshe, & Sayáns, Pablo Jiménez (2012). Spanish as a foreign language teachers' profiles: Inclusive beliefs, teachers' perceptions of student outcomes in the TCLA program, burnout, and experience. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3).
- Scott, Joan Wallach (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Scotto, C. y D. Pérez (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis filosófico* 40 (1).

- Stahlberg, Dagmar; Braun, Friederike; Irmen, Lisa & Sczesny, Sabine. (2007). Representation of the Sexes in Language. En *Social Communication: A Volume in the Series Frontiers of Social Psychology*, ed. K. Fiedler New York: Psychology Press.
- Starr, Don. (2009). Chinese language education in Europe: The Confucius Institutes. *European Journal of Education*, 44(1).
- Suárez Villegas, Juan Carlos. (2007). *Estereotipos de la mujer en Comunicación*. www.nodo50.org.
- Sun, R. (2012). Hanyu xingbie yuyanxue. 汉语性别语言学. Kexue chubanshe (科学出版社) 中文性别包容性语言指南. United Nations.. <https://www.un.org/zh/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>.
- Tan, Qiuyu. (2014). *Discover China (Book Four)*. MacMillan Publishers Limited.
- Tang, C., Yi, I. & Bedin, C. (2021). *Mandarin Chinese. Gender in Language Project*. www.genderinlanguage.com/mandarin
- Tao, Hongyin; Carter, Liz; Wan, Helen & Zhou, Yan. (2021). Inclusive Education in Chinese as a Second/Foreign Language: An Overview and Research Agenda. *International Journal of Chinese Language Education*, 9. Department of Chinese Language Studies, The Education University of Hong Kong Chinese Language Program, Columbia University Chung Hwa Book Co. (H.K.) Ltd.
- Verge, Tània & Cabruja, Teresa. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. *Xarxa Vives: Castelló de la Plana*.
- Vicente, Infante Gama. (2004). La masculinidad desde la perspectiva de género. En Chávez Carapia, Julia del Carmen, ed. *Perspectiva de Género*. Plaza y Valdes.
- Waldron, Nancy, Cole, Cassandra, & Majd, Massouhme. (2001). The academic progress of students across inclusive and traditional settings: a two year study Indiana inclusion study. *Bloomington, IN: Indiana Institute on Disability & Community*.
- Wang, Danping. (2016). Learning or becoming: Ideology and national identity in textbooks for international learners of Chinese,, *Cogent Education*, 3.
- Wang, Danping (2005). A study of grammar notes in the textbooks of Chinese as a foreign language. *Renmin University of China, Beijing*.
- Wang, Danping , & Adamson, B. (2014). War and peace: Perceptions of Confucius Institute in China and USA. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24.
- Wang, J. (2000). Duiwai hanyu jiaocai xiandaihua chuyi. (对外汉语教材现代化刍议) [Modernización de los libros de texto para el aprendizaje y la enseñanza de chino como lengua extranjera]. *语言文字应用 [Lingüística Aplicada]*, 1, 9–15.
- Woolard, Kathryn Ann. (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235–249.

Yang, Chi Cheung Ruby. (2016). Are males and females still portrayed stereotypically? Visual analyses of gender in two Hong Kong primary English Language textbook series, *Gender and Education*, 28(5).

Yang, Chi Cheung Ruby. (2011). Gender representation in a Hong Kong primary English textbook series: the relationship between language planning and social policy. *Current Issues in Language Planning* 12(1).

Yuen, Karen. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65.

Zhang, Y. (2012). Integrating Authentic Written Texts into Beginning Chinese Reading Instruction. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 47(1).

Zheng, Ying & Lu, Fangping. (2006). Gender Inequality in Chinese Primary and secondary school textbooks from the perspective of Educational Sociology. *Journal of Sociology* (2).

Zhu, P. (2004). Some thoughts on recent L2 Chinese textbooks. *NUCB JLCC*, 6.

Zhu, Z. (2021). Say hello to the *FIRST NON-BINARY They/Them Pronoun in Mandarin*. I created this for the Nonbinary Chinese speaking people... Instagram. <https://www.instagram.com/p/CQ6kFDr05d/>

Anexos

A continuación se encuentran los anexos (de 1 a 7) mencionados en el cuerpo del trabajo: tablas de análisis de materiales, modelo de consentimiento informado para las entrevistas a docentes y secuencia didáctica.

Anexo 1

El Nuevo Libro de Chino Práctico (Nivel 1)		
Parámetro de análisis	Personajes masculinos	Personajes femeninos
Apariciones en ilustraciones	131 apariciones	59 apariciones
Menciones en texto (forma y pronombres 她/他)	<p>他/他們: 85 veces empleados.</p> <p>Forma de mención: 先生, 師傅, 醫生, 教授, 老師</p>	<p>她/她們: 25 veces empleados.</p> <p>(194 – uso de 他 en una ilustración de mujer 84 – uso de 他們 en una ilustración con solo mujeres)</p> <p>Forma de mención: 太太 mujer casada, 小姐 xiǎojiě, 姑娘 gūniáng, 外婆, 老師,</p> <p>200 媽媽不讓他喝咖啡 – Interacción de mujeres solo con mujeres</p> <p>Uso general frases de ejemplo del pronombre 他</p>
Orden de mención (cuántas veces se menciona primero a los hombres o a las mujeres)	<p>En aquellas partes del texto donde se mencionan a dos personas (un hombre y una mujer), se menciona primero al hombre en 16 ocasiones.</p> <p>- 這是我爸爸、我媽媽..... (Este es mi padre, esta mi madre...) (Pág. 95)</p>	<p>En aquellas partes del texto donde se mencionan a dos personas (un hombre y una mujer), se menciona primero a la mujer en 5 ocasiones.</p>
Intervención (quién habla primero o a quién se dirigen primero en los diálogos)	18	11
Descripción (física–personal mediante, adjetivos, ilustraciones, etc.)	<p>Vestimenta predominante en hombres: camisa, corbata, pantalón,</p> <p>Adjetivos:</p>	<p>Vestimenta: vestido, tirantes, falda, vestido tradicional,</p> <p>Adjetivos: 漂亮 (piàoliang): guapa</p>
Tareas domésticas	Ma Dawei tiene demasiada ropa sucia acumulada y le llaman la atención.	Madre
Rol ocupacional (ilustraciones, menciones)	Estudiante (chino, arte, literatura, economía, historia), profesor de chino, profesor catedrático, periodista, médico, gerente, abogado, jefe de departamento, escritor, director de fábrica, ingeniero, director de cine, trabajador, administrativo, campesino, entrenador, tendero, taxista, compañero de clase, comerciante	Estudiante (chino), profesora de chino, camarera, enfermera, ama de casa, recepcionista.
Actividades de tiempo libre y temáticas relacionadas	Baloncesto, kungfu, taichí, gimnasio, ir de picnic con la familia, reunión con amigos, ir al centro comercial, lectura, música, ir de viaje,	Natación, baile, ópera china, artes marciales, pasear a los niños en el parque, hablar con las amigas, ir de picnic con la familia, reunión con los amigos, ir al centro comercial, música,

Traducciones Y redacción en castellano	<p>Uso exclusivo del masculino en las traducciones del vocabulario (anexos final del libro)</p> <p>Adjetivos:</p> <p>Sustantivos: médico (pág. 245), abogado (pág. 248), profesor (pág. 135/240), profesor catedrático (pág. 239), jefe de departamento, escritor (pág. 250), director de fábrica, trabajador, administrativo, campesino, entrenador, amigo, estudiante extranjero (pág. 240), dependiente (pág. 249), conductor (pág. 135), cocinero (pág. 135), cliente (pág. 135)</p> <p>El uso de “profesor” en masculino cuando la mayoría de docentes presentes en el libro son mujeres.</p> <p>Tendencia a usar el masculino en explicaciones: amigo, conductores, cocineros, (135 – 3)</p>	Ausencia total del femenino en las traducciones del vocabulario.
Presencia de personas racializadas (además de chinas y caucásicas)	No se han encontrado casos.	
Presencia de personas LGBTQIA+	No se han encontrado casos.	
Presencia de personas con diversidad funcional	No se han encontrado casos.	
Clases sociales / Presencia de personas de zonas rurales	No se han encontrado casos.	
Presencia de otros países sinoparlantes	No se han encontrado casos.	No se han encontrado casos.

Anexo 2

Hànyu 2		
Parámetros de análisis	Personajes masculinos	Personajes femeninos
Apariciones en ilustraciones	165	110
Menciones en texto (forma y pronombres 她/他)	<p>他/他們：113</p> <p>Formas para referirse a personajes masculinos: 男人 小伙子 大夫</p>	<p>她/她們：35</p> <p>Formas para referirse personajes femeninos: 姑娘 太太 我一見她，就喜歡上了她 那個小姑娘長得漂漂亮亮的 蘇州的姑娘是中國最美的 她結婚了沒有？ 她不但很漂亮也很聰明</p> <p>Uso de 娶</p>
Orden de mención (cuántas veces se menciona primero a los hombres o a las mujeres)	<p>王六和他的太太 爸爸媽媽 大哥和姐姐 父母 爺爺和奶奶</p>	女/男朋友
Intervención (quién habla primero o a quién se dirigen primero en los diálogos)	23	11

Descripción (física–personal mediante, adjetivos, ilustraciones,, etc.)	<p>又高又大 有點兒笨 有點兒胖 有點兒難看 帥 花花公子 認真 努力 富 淘氣</p>	<p>又漂亮又溫柔 她瓜子臉 長長的頭髮烏黑發亮 眉毛細細的 栗色的眼睛 太瘦了！穿著不好看！ 太肥了 挺合身 皮膚雪白雪白的 穿得很時髦 美 生氣 努力 她穿著一件很漂亮的連衣裙 王老師的太太做的飯非常好吃</p>
Tareas domésticas	Limpiar la casa, poner la mesa, lavar los platos	Limpiar la casa, tender la ropa, cocinar, hacer la compra, planchar, poner la lavadora
Rol ocupacional (ilustraciones, menciones)	Profesor, ladrón, ingeniero, gerente, médico, estudiante, guía turístico, policía, jefe,	Madre, profesora, música, estudiante, vendedora
Actividades de tiempo libre o temáticas relacionadas	Salir de copas, natación, escalada, fútbol, videojuegos, pintura, música, lectura, karaoke, ir a la montaña, moda, manga, reparación, visitar museos, bailar, jugar a las cartas	<p>Moda, cocina, música, lectura, pintura, ir de compras, jardinería, tomar el sol, bailar, jugar a las cartas, coser</p> <p>Comprar regalos:</p>

Traducciones Y redacción en castellano	<p>En la sección final de vocabulario, las traducciones de sustantivos y adjetivos al español solo se expresan en masculino, por ejemplo: 忙 – ocupado, atareado; 棒 – magnífico, estupendo; 背痛 – afligido, apenado; 聰明 – listo, vivo; 大夫 – doctor; 導遊 – guía turístico.</p> <p>En los enunciados se tiende a dirigirse al estudiantado empleando solo el masculino, por ejemplo, empleado la palabra compañero. En muy pocas ocasiones se incluyen en masculino y el femenino juntos.</p>
Presencia de personas racializadas (además de chinas y caucásicas)	Lección 5: El texto habla de dos personas de procedencia china, pero en la mayoría de imágenes se asemejan más a personas caucásicas.
Presencia de personas LGBTIQ+	No se han encontrado casos
Presencia de personas con diversidad funcional	No se han encontrado casos
Clases sociales / Presencia de personas de zonas rurales	No se han encontrado casos
Presencia de otros países sinoparlantes	<p>En los mapas se incluye a Hong Kong, Taiwán y Macao como parte de China.</p> <p>Página 142: Hong Kong, Taipéi y Macao incluidos dentro de una lista de ciudades chinas.</p>

Anexo 3

Standard Course HSK 3		
Parámetros de análisis	Personajes masculinos	Personajes femeninos
Apariciones en ilustraciones	133	107
Menciones en texto (forma y pronombres 她/他)	他/他們：137 Sustantivos empleados para mencionar o dirigirse a alguien alguien: 先生	她/她們：37 Sustantivos empleados para mencionar o dirigirse a alguien alguien: 太太，小姐，漂亮的新同事
Orden de mención (cuántas veces se menciona primero a los hombres o a las mujeres)	爸爸媽媽 男女朋友	No se han encontrado casos.
Intervención (quién habla primero en los diálogos)	43	29
Descripción (física–personal mediante, adjetivos, ilustraciones,, etc.)	認真，努力，忙，生氣，高興	漂亮，比較像男孩，胖，一點兒也沒瘦，高，年輕，認真，熱情，白白的，胖胖的，真可愛，高高的，非常好看，頭髮長長的
Tareas domésticas	Padre, ayuda con los deberes	Encargada de tareas domésticas (cocinar, poner la lavadora, tender la ropa, limpiar), cuidadora, madre
Rol ocupacional (ilustraciones, menciones)	Estudiante, hombre de negocios, gerente, camarero, profesor de chino, director de escuela,	Estudiante, ama de casa, profesora, camarera
Actividades de tiempo libre o temáticas relacionadas	Videojuegos, deporte, reunión con amigos, música, taichí, baloncesto, matemáticas, historia, beber alcohol, dibujo, fútbol	Moda, cuidado físico, compras, deporte, lectura, reunión con amigos, preocupación por el peso, música, taichí, cantar

Presencia de personas racializadas (además de chinas y caucásicas)	Presencia de personas negras (libro de texto dirigido a un público anglosajón/estadounidense)
Presencia de personas LGBTQIA+	No se han encontrado casos.
Presencia de personas con diversidad funcional	No se han encontrado casos.
Clases sociales / Presencia de personas de zonas rurales	No se han encontrado casos.
Presencia de otros países sinoparlantes	No se han encontrado casos.

Anexo 4

Discover China 4		
Parámetros de análisis	Personajes masculinos	Personajes femeninos
Apariciones en ilustraciones	92	49
Menciones en texto (forma y pronombres 她/他)	他/他們：92 先生	她/她們：41 小姐
Orden de mención (cuántas veces se menciona primero a los hombres o a las mujeres)	他/她 父母	No se han encontrado casos.
Intervención (quién habla primero o a quién se dirigen primero en los diálogos)	En diálogos, los personajes masculinos intervienen primero 9 veces.	En diálogos, los personajes masculinos intervienen primero 7 veces.
Descripción (física–personal mediante, adjetivos, ilustraciones,, etc.)	努力，主動，責任，同情，幽默，開朗，養成了做事認真，仔細的好習慣，富有同情心，有責任感，開朗，帥	美女，棒，辦事認真，責任心強
Tareas domésticas	No se han encontrado casos.	Mujer representada como ama de casa en ilustración.
Rol ocupacional (ilustraciones, menciones)	Trabajador de oficina, estudiante de chino, músico, gerente, responsable de recursos humanos, voluntario, representante de ventas, profesor coordinador	Trabajadora de oficina, ama de casa, estudiante de música, secretaria, gestora de proyectos, atención al cliente, traductora, ayudante del gerente, rectora de universidad
Actividades de tiempo libre o temáticas relacionadas	Deporte, baloncesto, dragón boat, esquí, submarinismo, fotografía, medicina china, lectura, música, negocios, economía, kungfu, cultura	Deporte, estudio, cuidado de niños, música, cocina, natación, tenis, viajar, historia, comida china, arte, cultura

Presencia de personas racializadas (además de chinas y caucásicas) Dicotomía 中國人/外國人 Dangdai 4 Honduras	Presencia de una estudiante negra de origen brasileño. Aparece en la parte de presentación de personajes, pero en el resto del libro solo aparece 2 veces más, solo es una ocasión de forma contextualizada. Presencia de otras personas negras, pro descontextualizadas del contenido de los textos los diálogos. Predominancia del personajes caucásicos, especialmente del protagonista, Mike. El resto de personajes que giran en torno a él solo están par engrandecerle.
Presencia de personas LGBTQIA+	No se han encontrado casos.
Presencia de personas con diversidad funcional	No se han encontrado casos.
Clases sociales / Presencia de personas de zonas rurales	No se han encontrado casos.
Presencia de otros países sinoparlantes	No se han encontrado casos.
Variaciones lingüísticas / Geolectos	No se han encontrado casos.

Anexo 5

A Contemporary Course in Chinese 5 – 當代中文 5		
Parámetro de análisis	Personajes masculinos	Personajes femeninos
Apariciones en ilustraciones	97	143
Menciones en texto (forma y pronombres 她/他 (Sin contar formas como 其他/他國/他人))	他: 241 你: 347	她: 37 妳: 0 Uso del masculino genérico 他們 para referirse a un grupo de mujeres (pág. 52).
Orden de mención (cuántas veces se menciona primero a los hombres o a las mujeres)	男女 父母 夫妻	No se han encontrado casos
Intervención (quién habla primero o a quién se dirigen primero en los diálogos)	El manual no cuenta con diálogos ni personajes, por lo que no hay información relevante en este aspecto.	
Descripción (física–personal mediante, adjetivos, ilustraciones, etc.)	Representación de cánones hegemónicos de belleza femenina en la unidad 3, sobre cirugía. La mayor parte de la representación es a través de imágenes. Se trata de un manual de nivel avanzado, donde las temáticas no se centran tanto en describir personas sino temas de actualidad. No se aprecian descripciones basadas en los géneros más allá de la representación a través de las imágenes.	
Tareas domésticas	Crítica al modelo tradicional de familia 男主外女主內 (El hombre fuera de casa, la mujer dentro de casa).	
Rol ocupacional (ilustraciones, menciones)	Investigador, gerente, presentador de televisión, torero, policía, asesino, actor, amo de casa	Médica, enfermera, presentadora de televisión, abogada, asesina, canciller, ama de casa
Actividades de tiempo libre o temáticas relacionadas	Caza, economía, política, educación, maternidad subrogada, investigación	Política, cirugía plástica, maternidad subrogada, compras, investigación
Presencia de personas racializadas (además de chinas y caucásicas)	<p>Mayoría occidental o taiwanesa.</p> <p>Presencia de personas negras en fotografía e ilustración (págs. 65, 163, 164) en temáticas relacionadas con los refugiados (lección 5: 左右為難的難民問題).</p> <p>También se menciona a los aborígenes de Taiwán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 為保存傳統語言，政府將原住民族的語言列為國家語言。(pág. 78) 一般人怎麼看原住民的狩獵文化活動?(Pág. 94) 當年政府為了國家發展收了許多土地，許多原住民被迫離開平地，搬往深山裡。(pág. 157) 	
Presencia de personas LGBTQIA+	<p>Representación de personas pertenecientes al colectivo LGBTQIA+ en la lección sobre la legalización del matrimonio igualitario (lección 10). Se emplean el término 伴侶 y 伙伴 (212) para referirse a la pareja de alguien, en lugar de usar 男/女朋友.</p> <p>Se menciona el caso real de una profesora trans en una escuela de Taichung, 曾愷芯.</p>	
Presencia de personas con diversidad funcional	Mención a personas con movilidad reducida: 臺灣有很多為行動不方便的人設計的無障礙空間，以———，各站都有為他們設計的電梯。(pág. 126)	

Clases sociales / Presencia de personas de zonas rurales	<p>Lección 2: Agricultura transgénica. 以照顧本地農民的利益..... (Pág. 40)</p> <p>Lección 7: Impuestos a los ricos y sufrimiento de los pobres. 增富人稅 = 減窮人苦。(Pág. 143)</p>
Presencia de otros países sinoparlantes	<p>Menciones a China en las explicación del idioma chino ubicadas en la introducción del manual. (Pág. VII)</p> <p>Mención a 網路長城 (Great Firewall of China)(89)</p> <p>Mención a la Muralla China (página 169)</p> <p>Mención a China en frase de ejemplo 2015 年，陸欲鯨吞全球核廢料！美國學者擔憂中國想將「核廢物變核武器」。</p>
Variaciones lingüísticas / Geolectos	Menciones a las variantes de chino del norte de China, Taiwán, al cantonés, al hakka, al shanghainés y al hokkien.



Consentimiento informado

Perspectiva de género en la enseñanza de chino como lengua extranjera

Por favor, lee detenidamente este consentimiento informado.

Objetivo

El objetivo de este trabajo de fin de máster es explorar el grado de sensibilidad de estudiantes y docentes en cuanto a la perspectiva de género en la enseñanza de chino como lengua extranjera; determinar la presencia/ausencia de perspectiva de género en los diferentes materiales de estudio de lengua china e identificar patrones comunes en los manuales existentes mediante un análisis de los materiales más empleados para, finalmente, elaborar una propuesta de unidad didáctica que abrace la perspectiva de género.

Este trabajo forma parte del Máster en Didáctica de chino para hispanohablantes de la UAB y está dirigido por María Carmen Espín.

Implicaciones de la participación

Te pediremos que participes en una entrevista oral (online o presencial) que será grabada y cuyo contenido y conclusiones más relevantes de acuerdo a la presente investigación será expuesto en la parte práctica y de resultados de mi trabajo.

Duración de la entrevista

La entrevista tiene una duración de 60 minutos aproximadamente.

Compensación

No está prevista la compensación.

Confidencialidad

Si decides participar, tu identidad se mantendrá confidencial y solo el investigador responsable y su directora tendrán acceso a los datos del proyecto. Si se presentan casos de estudio, siempre se utilizarán pseudónimos.

El investigador guardará este consentimiento informado en un lugar seguro y lo destruirá al cabo de 5 años de finalizar la investigación.

Participación voluntaria

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización si decides no participar.

Derecho a retirarse del estudio

Tienes derecho a retirarte del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas, solo tienes que comunicárselo a la investigadora del trabajo.

Grabación y uso de testimonios

___ Estoy de acuerdo con la grabación oral de la entrevista con fines de investigación.

___ Autorizo que se utilicen citas literales de mis intervenciones sin mencionar mi nombre.

Persona de contacto:

En caso de duda o consulta puedes contactar con:

Manuel Fuentes (manulfuentes20@gmail.com)

Consentimiento

- He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas que se me han respondido satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto puede aparecer en el TFM de la investigadora.
- Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del participante _____

Firma _____ Fecha: _____

Investigador/a: Manuel Fuentes

Firma _____ Fecha: _____

Anexo 7

Dossier de la unidad didáctica

妳/你家有幾個人？ ¿Cuántas personas hay en tu familia?

練習一：請讀一讀下面的短文。

(Actividad 1: Lee los pequeños textos que hay a continuación.)

豆豆的家 (La familia de Doudou)	阿魯的家 (La familia de Alu)	娜迪美的家 (La familia de Nnedimma)
 mā ma dī dī wǒ gē ge wài pó 媽媽 弟弟 我 哥哥 外婆	 bà ba bà bī wǒ guō guō 爸爸 爸比 我 果果	 mā ma bà ba mèi mei wǒ jiě jie máo máo 媽媽 爸爸 妹妹 我 姐姐 毛毛
<p>大家好！我叫豆豆，我是台灣人，今年五歲。我們家有五個人：外婆、媽媽、弟弟、哥哥和我。媽媽在銀行工作，她說她的工作很有意思！她上班的時候，我跟哥哥上課。弟弟不用上課，太小了！他跟外婆在家睡覺、吃好吃的東西！媽媽回家的時候我們喜歡一起看電影。</p>	<p>嗨！我叫阿魯，我是西班牙人，今年三歲了！我們家只有四個人：爸爸、爸比、果果和我，果果是我們的小狗，它跟我一樣大！。爸爸和爸比都是中文老師，但是爸爸生病了，不能上班。他每天跟我和果果一起去散步。果果愛散步！爸比回家的時候，我們喜歡一起玩遊戲和做飯。我超愛他們！</p>	<p>哈嘍！我叫娜迪美，我是美國人，今年20歲！我們家有很多人！有媽媽、爸爸、妹妹、姐姐、毛毛和我。媽媽是醫生，她在醫院工作！每天都很忙、很累！爸爸今年退休，他一直在家，為我們做飯、做家務。我們都是大學生。我跟我女朋友住在一起。週末的時候媽媽不上班，所以我們回家陪伴他們。我們回家，媽媽和爸爸會很開心！</p>

練習二：請透過Blooket應用回答問題。

(Actividad 2: Responde las preguntas a través de Blooket.)

連結 (Enlace): <https://www.blooket.com/set/6272bd9a2717d5bb4667b58b>

練習三：請回答關於以上三篇文章內容的問題。（寫漢字）

(Actividad 3: Responde a las preguntas sobre el contenido de los tres textos anteriores. Escribe en caracteres.)

豆豆的家總共有幾個人？有誰？_____。

豆豆的媽媽做什麼工作？_____。

豆豆的弟弟為什麼不上課？_____。

豆豆跟家人在一起的時候喜歡做什麼？_____。

果果是誰？_____。

阿魯的爸爸為什麼不上班? _____。

阿魯的家總共有幾個人? 有誰? _____。

阿魯的爸爸和爸比有什麼愛好? _____。

娜迪美有沒有對象? _____。

娜迪美總共有幾個人? 有誰? _____。

娜迪美跟誰住? _____。

練習四：根據錄影的內容，請填空。（寫漢字與拼音）

(Actividad 4: Rellena los huecos con la información de la grabación. Escribe en caracteres y pinyin.)

連結 (Enlace): <https://drive.google.com/file/d/19iRojWijn7ROT5Tt7xOxdn5cggLd9hmV/view?usp=sharing>



名字: Lucas

工作: _____

愛好: _____

年齡: _____

最喜歡的菜: 比薩 🍕



名字: Manuel

工作: _____

愛好: _____

年齡: 32 歲

最喜歡的菜: _____



名字: 阿魯

愛好: 玩遊戲

年齡: _____

最喜歡的菜: _____



名字: _____

愛好: _____

年齡: _____

最喜歡的菜: _____

練習五：請畫出你的家庭，準備一個小報告給大家介紹一下妳/你的家人。

(Actividad 5: Dibuja a tu familia y prepara una pequeña presentación sobre ella para presentarla a tus compañeros.)

