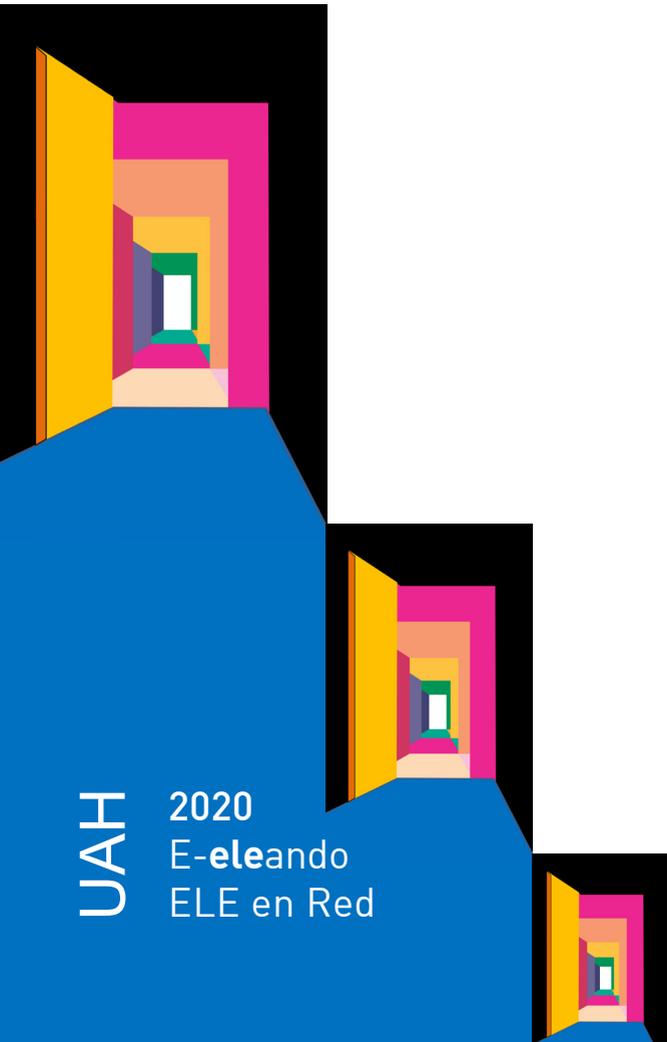


# El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera

Sara Engra Minaya



UAH 2020  
E-eleando  
ELE en Red

16

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

## Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

## Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín  
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de La Rioja, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España  
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.<sup>a</sup> RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

© Sara Engra Minaya

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá  
Colegio San José de Caracciolos  
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
Web: [meleuah.es](http://meleuah.es)  
Correo electrónico: [master.ele@uah.es](mailto:master.ele@uah.es)

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2020  
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)  
Web: [uah.es](http://uah.es)

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606  
<http://www3.uah.es/e-eleando>

# El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera

Sara Engra Minaya

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. MARCO TEÓRICO .....	6
2.1. La teoría <i>queer</i> .....	7
2.2. Aplicación de la teoría <i>queer</i> a la enseñanza de lenguas .....	14
3. METODOLOGÍA .....	21
4. RESULTADOS OBTENIDOS: PROFESORES .....	25
4.1. Presentación de los resultados .....	25
4.2. Correlación de variables y análisis de los resultados .....	34
5. RESULTADOS OBTENIDOS: ALUMNOS .....	47
5.1. Presentación de los resultados .....	47
5.2. Correlación de variables y análisis de los resultados .....	53
5.3. Contraste entre cuestionarios .....	68
6. ANÁLISIS DE MANUALES .....	71
6.1. Presentación de los casos en el corpus .....	71
6.2. Análisis del corpus .....	72
7. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS .....	81
8. CONCLUSIONES .....	85
9. BIBLIOGRAFÍA .....	87

<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
10.1. Encuestas en Google Forms.....	92
10.2. Resultados de las encuestas (Excel).....	92
10.3. Análisis del corpus de los materiales (tablas).....	93
a) <i>Método 1, 2, 5</i> .....	93
b) <i>Bitácora 1, 2, 3 y 4</i> .....	94
c) <i>Aula Internacional 1, 2, 3, 4 y 5</i> .....	95
d) <i>Nuevo Prisma A1, A2, B1, C1, C2 y Club Prisma Método de español para jóvenes</i> .....	96
e) <i>ELE Actual A1, A2, B1, En acción 3 y En acción 4</i> .....	97
f) <i>Etapas Plus B1, Experiencias 1, Vitamina A1, Las claves del nuevo DELE A2 y Las claves del nuevo DELE B2</i> .....	98

# 1. Introducción

La Enseñanza de Segundas Lenguas en general y la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en particular no han prestado mucha atención al componente de orientación e identidad sexual como tema que llevar al aula.

Existen muchos motivos para esta situación: por un lado, son temas que tradicionalmente no se han visto muy claramente relacionados; por otra parte, la homofobia y la heteronormatividad a menudo impiden que estos asuntos formen una parte explícita del currículum y de las prácticas en el aula de ELE, insistiendo en la necesidad de mantener en la esfera privada las sexualidades distintas a la heterosexual, como será desarrollado más adelante. Asimismo, los intereses económicos son determinantes para que estas realidades no aparezcan representadas en los manuales o materiales de ELE: las editoriales son, al final, una empresa motivada por la ganancia económica, la cual podría reducirse de incluir contenidos tradicionalmente considerados “sensibles” en las páginas de sus manuales.

Pese a estas razones, en este trabajo se procura defender la importancia de que las distintas sexualidades e identidades de género formen parte de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Desde 2006 en España, y durante los últimos años en muchos países occidentales (y, más recientemente, en Taiwán), ha sido legalizado el matrimonio homosexual y se han aprobado diversas leyes de protección al colectivo LGTB+. En otros países, como Angola y la India, se han eliminado las sanciones de su Código Penal contra las personas homosexuales (ILGA 2019). Estas buenas noticias, sin embargo, no pueden enterrar otros datos que son más preocupantes: en 70 Estados del mundo, la homosexualidad continúa constituyendo un delito, en 26 países la pena máxima por encuentros homosexuales consentidos oscila entre 10 años y cadena perpetua, y en

11 países la pena de muerte contra los homosexuales se encuentra instituida legalmente (ILGA 2019). En palabras de César Vallejo, "Hay, hermanos, muchísimo que hacer".

Ni siquiera en España, tercer país del mundo en aprobar el matrimonio homosexual, el colectivo LGTB+ está absolutamente normalizado y protegido. De acuerdo con el estudio de 2012 de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB), un 71 % de la muestra entrevistada declaraba haber sido agredido verbalmente con insultos homófobos en un contexto escolar (FELGTB 2012). El 69 % habría sufrido esta clase de acoso durante más de un año, mientras que un 43 % de la muestra experimentó alguna clase de ideación suicida como consecuencia de este acoso. Estos resultados son coherentes con el estudio de la European Union Agency for Fundamental Rights (2012), llevado a cabo en un contexto europeo, el cual mostró que un 47 % de los entrevistados se habían sentido personalmente discriminados o acosados por su orientación sexual en el año anterior a la encuesta, más de un 80 % reportaba haber sufrido violencia verbal en entornos escolares, un 67 % declaraba haber ocultado su orientación sexual hasta, por lo menos, los 18 años de edad, un 30 % de las personas transgénero<sup>1</sup> de la encuesta sufrieron actos de violencia, y, finalmente, más de un 80 % de los encuestados señaló que las bromas sobre las personas LGTB+ son generalizadas en su vida diaria (FRA 2012).

En vista de estos resultados, parece evidente que el colectivo LGTB+ no tiene todos sus problemas resueltos desde 2006 y que, aunque se han hecho progresos importantes, la realidad de las personas LGTB+ continúa siendo difícil en muchos sentidos a día de hoy. Muchos de los problemas más graves de la comunidad LGTB+ tienen su origen en la caracterización de esta minoría como el otro, lo ajeno a la norma, lo diferente: a esta despersonalización contribuye la ausencia de referentes LGTB+ en la esfera pública, ya sea en medios de comunicación, productos audiovisuales y, más cercano a nuestro ámbito de interés, en la educación. Al mismo tiempo, tal y como señala Nelson:

En primer lugar, los/as docentes deben asumir que entre su alumnado hay estudiantes gays, lesbianas y bisexuales (sin necesidad de saber quiénes), que deben enfrentarse no solo a las dificultades lingüísticas y culturales correspondientes al aprendizaje de una lengua extranjera, sino también a la discriminación de currículos y materiales (Nelson 1993 *apud* Salvia 2017).

---

<sup>1</sup> Esto es, una persona que no se identifica con el sexo que le fue tradicionalmente asignado al nacer.

Por tanto, trabajos como esta investigación son necesarios para poner el foco en temas LGTB+ que todavía no han sido estudiados en profundidad y que pueden contribuir a que el alumnado *queer* se sienta identificado con los entornos académicos en los que sistemáticamente trabaja, contribuyendo a su motivación y bienestar.

Así pues, los objetivos de este trabajo son:

1. Observar qué tratamiento se le da a lo LGTB+ en distintas perspectivas del proceso de aprendizaje, a través de sendos estudios de campo con profesores y aprendices de ELE, además de analizar de manera crítica cómo abordan este aspecto diversos manuales de español como lengua extranjera. La hipótesis de partida es que la representación de la comunidad LGTB+ es baja en todos los niveles contemplados, si bien puede existir mayor permeabilidad en los contextos informales de aprendizaje.
2. Contrastar estos datos entre sí y ofrecer explicaciones para los fenómenos presentes en ellos, analizando si los factores individuales de profesores y aprendices (como la nacionalidad, edad, sexo y, por supuesto, la orientación sexual) tienen algún peso sobre los resultados. Inicialmente, se piensa que la orientación sexual del profesorado y el alumnado, así como la edad de estos, pueden ser relevantes a la hora de ofrecer y valorar más modelos LGTB+ en el aula. Por otra parte, también se contempla que aquellos alumnos procedentes de territorios con legislación más avanzada en derechos LGTB+ podrían tener actitudes más favorables hacia la inclusión de estos temas en clase. Además, creemos probable que el tratamiento de temas LGTB+ en las clases tenga generalmente un tono informal y casual, y que su frecuencia de aparición sea mayor en los niveles intermedios y avanzados que en los niveles bajos.
3. Reivindicar la importancia de la pedagogía crítica y la inclusión de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera y ofrecer pautas de actuación para los docentes que quieran tratar este tema en sus clases.

## 2. Marco teórico

La diversidad sexual no es un tema trabajado en profundidad en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, aún menos en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Pese a esta carencia bibliográfica, existen trabajos pioneros que han abordado el tema, como el estudio de Guijarro (2005 y 2006), Salvia (2017) y las ponencias dedicadas a la enseñanza de segundas lenguas en el contexto del congreso universitario *MariCorners: Comunicación y Espacios LGTBQ+*, celebrado en Madrid en 2019 (Landa 2019).

Los trabajos de enseñanza de inglés como lengua extranjera en los que se considera el componente LGTB+ son algo más numerosos, pero, de igual manera, es un terreno poco explorado. Este campo nace en los 90 con figuras como Nelson (1993) y Summerhawk (1998) y ha continuado creciendo hasta el día de hoy (El-Metoui 2014; Macdonald 2014). En este campo de investigación, encontramos estudios sobre el heterosexismo en los materiales (Gray 2013; del Castillo 2015; Erlman 2015). En España, esta área no cuenta con muchos estudios, si bien son especialmente destacables las investigaciones de Guijarro sobre la teoría *queer* en la enseñanza de lenguas (Guijarro 2004, 2006, Guijarro y Ruiz Cecilia 2013), los valores de género perpetuados por los manuales de inglés en la educación primaria y secundaria (Guijarro 2005a y 2005b) o la otredad como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras (Guijarro 2005c). Además de la figura de Guijarro, existen otros investigadores que han llevado a cabo tesis de distinta extensión sobre este tema: dedicadas a la preparación del profesorado para afrontar realidades *queer* (Barozzi 2015) y a la promoción de la igualdad LGTB+ en el aula de inglés como lengua extranjera en el contexto educativo de España (Oxandabarat 2017).

Una vez presentadas estas referencias, sobre las que nos apoyaremos en las siguientes páginas para desarrollar algunos conceptos necesarios antes de abordar el grueso del trabajo, es necesario esclarecer qué entendemos aquí por comunidad LGTB+. Siguiendo a Pobal (2006), las siglas LGTB hacen referencia ya sea a una persona que es individualmente lesbiana, gay, trans o bisexual, o a todo el colectivo LGTB+ (es decir, a personas que se identifican con alguna de estas etiquetas). La orientación sexual es una característica humana que describe hacia quién se siente atraída una persona sexual o emocionalmente: los homosexuales (lesbianas y gays) son hombres o mujeres a los que les atrae el mismo género<sup>2</sup>, los bisexuales sienten atracción por varios géneros y las personas heterosexuales únicamente sienten atracción por el género opuesto (Pobal 2006). Por otra parte, la identidad de género es un concepto relacionado con la identidad sexual, pero no equivalente a ella: describe cómo las personas se relacionan con las nociones socialmente construidas de género (es decir, con la masculinidad y la feminidad). Una persona transgénero no se identifica con el rol tradicional que se le ha sido asignado en virtud de su sexo de nacimiento (Pobal 2006); de igual modo, existen personas que no se identifican plenamente con un rol social masculino o con un rol social femenino: estas personas se denominan de género no binario, esto es, rechazan el binomio de género hombre-mujer y, dependiendo de la persona, se sitúan en un punto u otro de este espectro, más cercano a uno de los dos roles o a ninguno. Mediante el término LGTB+, en este trabajo procuramos englobar todas estas identidades sexuales y aun otras, más minoritarias, que no se incluyen en las cuatro siglas generales del colectivo, pero que forman parte también del mismo<sup>3</sup>.

## 2.1. La teoría *queer*

En este trabajo, además de referirnos al colectivo LGTB+, será mencionada a menudo la palabra *queer*. Tomada del inglés, con el significado originario de “extraño” o “inusual”, pasó a utilizarse en primer lugar como insulto contra las

---

<sup>2</sup> En este estudio, utilizamos el término *género* en lugar del de *sexo* para referirnos a la identidad masculina, femenina o neutra de cada persona. Esta decisión viene motivada por los estudios de teoría *queer* en los que nos basamos, que utilizan dicha terminología y de acuerdo con los cuales existe una división entre el sexo biológico, asignado a cada persona al nacer en función de sus órganos sexuales, y el género, construido socialmente, que puede no coincidir con el sexo asignado al nacer.

<sup>3</sup> Existe cierta polémica sobre qué grupos pertenecen al colectivo y qué grupos no lo hacen. En este trabajo, pretendemos que toda persona que sufra una opresión social derivada de su identidad sexual o de género pueda sentirse representada si se identifica como parte del colectivo.

personas homosexuales, especialmente hombres<sup>4</sup>, para después ser reapropiada por la comunidad LGTB+ en la década de los 80, con el nacimiento de la llamada *teoría queer*, a la cual dedicaremos los siguientes párrafos. En la actualidad, *queer* se utiliza mayormente como un término paraguas, que acoge a todos los integrantes del colectivo LGTB+, además de tener otro significado más restringido cercano al de 'persona de género no binario'. El significado de la palabra depende del contexto en el que se esté usando.

Así pues, la teoría *queer* surge tras las intensas reivindicaciones de la comunidad LGTB+ llevadas a cabo en los años 60 (Nelson 2002: 46), que fueron una respuesta a la invisibilización y patologización de los homosexuales y que tuvieron como consecuencia la creación de una comunidad gay, lesbiana y trans en la que los individuos se unieron por su identidad común no heterosexual. No obstante, a medida que el movimiento LGTB ganaba visibilidad y fuerza política, la atención viró de las coincidencias entre los miembros del colectivo hacia sus diferencias (Nelson 2002: 46), ya que, juntos en este movimiento, se encontraban personas que se identificaban como gays, lesbianas, bisexuales y trans<sup>5</sup>. Sus prácticas sexuales, valores, estilos de relaciones, identidades múltiples e ideologías políticas no solo eran diversas, sino que también entraban en conflicto en algunos casos (Nelson 2002: 46). Como resultado de estos desafíos prácticos y teóricos para los movimientos basados en la identidad social, se desarrollaron la teoría *queer* y su activismo: si antes la identidad sexual había sido la base de la comunidad LGTB, ahora la teoría *queer* convertía la identidad sexual en el objeto de crítica, con el objetivo de desafiar nociones claras de identidad sexual, difuminando intencionadamente los límites entre las categorías del movimiento (Nelson 2002: 47).

Esta corriente de crítica cultural y literaria, originaria de Estados Unidos, hunde sus raíces en los filósofos franceses Jacques Derrida y Michel Foucault (Guijarro 2006: 54) y en teóricas feministas que enriquecieron posteriormente los postulados de estos, como Wittig, Rich o Rubin. Así, los teóricos *queer* tenían el objetivo de establecer un análisis crítico de textos y manifestaciones culturales para desvelar sus significados subyacentes y las relaciones de poder que en ellos se manifiestan, consecuencia de la reproducción a pequeña escala de las

---

<sup>4</sup> El diccionario *Cambridge* da una definición de *queer* como 'gay', y añade la siguiente aclaración: "often offensive (especially of a man). Note: Gay people sometimes use this word in a way that is not offensive".

<sup>5</sup> Los términos *trans* y *transgénero* son preferibles al de *transexual*, ya que *transexual* implica la existencia de cirugía de reasignación genital (Martínez 2014) y puede tener matices peyorativos.

relaciones de poder que funcionan en la cultura a un nivel más amplio (Guijarro 2006: 54). Los resultados de los análisis expusieron estrategias culturales complejas con el fin de marginar a todo aquel que no encajase en la heterosexualidad y en los roles de género tradicionales. De acuerdo con Guijarro (2006: 55), son especialmente relevantes para la teoría *queer* los conceptos de la deconstrucción y la *différance*, tomados de Derrida, y el concepto de performatividad, acuñado inicialmente por Austin.

La deconstrucción es un concepto de difícil definición, puesto que su propia naturaleza va en contra de una definición clara. Derrida, más que acotar exactamente qué era la deconstrucción, lanzó sugerencias sobre lo que no era, en ensayos que han sido criticados por abstrusos (Krieger 2004: 180). Tal y como establece Niall Lucy (2004):

While in a sense it is impossibly difficult to define, the impossibility has less to do with the adoption of a position or the assertion of a choice on deconstruction's part than with the impossibility of every 'is' as such. Deconstruction begins, as it were, from a refusal of the authority or determining power of every 'is', or simply from a refusal of authority in general. While such refusal may indeed count as a position, it is not the case that deconstruction holds this as a sort of preference.

Así las cosas, podemos entender que la deconstrucción exige leer de manera crítica y subversiva todo tipo de textos, negando que exista cualquier axioma, cualquier verdad absoluta, homogénea y hegemónica (Krieger 2004: 182) y desmascarando las relaciones de poder que se manifiestan en los textos y la exclusión que existe en ellos hacia el otro, lo diferente, lo ajeno. La deconstrucción también permite construir nuevas significaciones: algunos de los beneficios de este concepto para la teoría *queer* es la crítica hacia el sistema binario de oposiciones (homo/hetero, mujer/hombre, biología/cultura) y la destrucción de verdades absolutas sobre el sujeto, la identidad y la sexualidad (Guijarro 2006: 55).

En cuanto a la *différance*, es un concepto que hace referencia a la distancia entre el signo y la realidad que este representa. Necesariamente, para referirnos a la cosa necesitamos al signo, que es un rodeo de la cosa y la "presencia diferida" de esta (Derrida 1968: 8). Derrida postula que la *différance* es el movimiento según el cual la lengua y cualquier código se constituye históricamente, como un entramado de diferencias menores. *Différance*, pues, tiene dos sentidos, al igual que el verbo *différer* en francés significa tanto 'posponer' como 'diferenciar': el primero, relacionado con la posposición del significado, alude al concepto de

que las palabras nunca pueden capturar plenamente el significado de la cosa a la que se refieren, con lo cual se ayudan de otras palabras extra, de las que se diferencian, para formar así una cadena eterna de significantes inexactos que nunca llega a englobar el significado real. El segundo valor de *différance* se centra en la fuerza que diferencia elementos entre sí, dando lugar a oposiciones binarias y a jerarquías que afianzan el significado (Derrida 1968: 9). Concluimos, por tanto, que la *différance* es:

[...] un acercamiento que disloca el sistema de oposiciones conceptuales derivado de la idea metafísica de la verdad, y que insiste en la imposibilidad de mantener un pensamiento de la totalidad. (Sáez 2004 *apud* Guijarro 2006)

Por otra parte, el concepto de *performatividad* se acuñó en el contexto de la teoría de los actos de habla de Austin. Los actos performativos se oponen a los actos constatativos, que son verificables con la realidad (son verdaderos o falsos), mientras que los primeros producen los actos a los que se refieren: no son verdaderos o falsos; sencillamente, se completan o no (Guijarro 2006: 55).

En lo que respecta a Michel Foucault, el otro filósofo francés que ha influido enormemente en la teoría *queer*, su filosofía se centra principalmente las esferas del saber, el poder y la ética: esto es, cómo cada individuo se constituye como sujeto de conocimiento, cómo se constituye históricamente en sujeto que influye sobre otros y cómo se constituye en un agente moral (Guijarro 2006: 55). La influencia de estas dimensiones sobre la teoría *queer* es significativa, ya que los teóricos *queer* analizan las estructuras epistemológicas en sus efectos de producción y de poder (Sáez 2004 *apud* Guijarro 2006: 56).

Foucault realiza un análisis que examina la aparición de la categoría de "homosexual": en él, se dilucida la época, las condiciones y los valores bajo los que dicha etiqueta surge y se construye en una especie a través de los discursos médicos y psicológicos, que son puestos en tela de juicio, ya que la ciencia fabrica conceptos, ideas, objetos y sujetos con unos intereses históricos concretos que pueden ser criticados (Guijarro 2006: 55). Puesto que, de acuerdo con Foucault, se había establecido lo normal como el principio que guía la vida en sociedad, las sociedades modernas son sociedades disciplinarias, que no ejercen el control de manera penal, como anteriormente, pero sí lo ejercen sobre aquellos que están más fuertemente individualizados al desviarse de la norma (Foucault 1997: 20). El término "homosexual" es, pues, un constructo del lenguaje psiquiátrico del siglo XIX: antes de que se inventara, solo había *actos* condenables, pero

las personas con prácticas homoeróticas no tenían una *psicología* característica (Foucault 1995 *apud* Cornejo 2007: 89). Asimismo, la estabilidad de la identidad heterosexual solo la garantiza la delimitación y exclusión de la homosexualidad: la heterosexualidad se define en parte por lo que ella rechaza, al igual que la sociedad se define por lo que excluye (Foucault 1995 *apud* Cornejo 2007: 101).

Para Foucault, el poder apresa al sexo colocándolo en un régimen binario a través del lenguaje: lícito o ilícito, permitido o prohibido (Foucault 1997: 34). La prohibición adopta tres formas: afirmar que eso no está permitido, impedir que eso sea dicho y negar que eso exista. Se liga lo inexistente, lo ilícito y lo informu-lable de manera que cada uno sea principio y efecto del anterior. Foucault llama a esto “unidad de dispositivo”: el poder sobre el sexo se ejerce desde todos los niveles, de arriba hacia abajo, de manera uniforme y masiva (“Del Estado a la familia, del príncipe al padre, [...] de las instancias de dominación social a las estructuras constitutivas del sujeto mismo” (Foucault 1997: 103)).

Puede concluirse, por una parte, que en Foucault el sexo es un concepto abierto donde intervienen discursos, escritura, investigación, confesión, testimonios y conocimiento (Guijarro 2006: 55); por otra parte, que la homosexualidad nace de un discurso médico patologizador, pero también se impone al sujeto como imperativo categórico (Sáez 2004 *apud* Guijarro 2006: 55).

Adrienne Rich (2001 *apud* Guijarro 2006: 55) defiende que la heterosexualidad es un dispositivo institucionalizado en el plano político, lo cual tiene consecuencias directas en la identidad sexual y el género. La heterosexualidad obligatoria asume que todas las mujeres son heterosexuales, ya sea de manera activa (a través de la violencia hacia las que no lo son) o de manera pasiva (invisibilización de mujeres lesbianas y bisexuales). Este tipo de heterosexismo tiene cabida incluso en textos feministas: de acuerdo con Rich, el feminismo se había limitado a tratar los problemas de las mujeres heterosexuales, descuidando completamente a las mujeres lesbianas y bisexuales. A su vez, Rich aporta al discurso *queer* la consideración de la raza y la clase como elementos distintivos en las cuestiones de género (Guijarro 2006: 56).

Al mismo tiempo, Monique Wittig caracteriza al sexo como una categoría política culturalmente establecida:

La categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad en cuanto heterosexual. En este sentido, no se trata de una cuestión de ser, sino de relaciones

(ya que las “mujeres” y los “hombres” son el resultado de relaciones) aunque los dos aspectos son confundidos siempre cuando se discuten. La categoría de sexo es la categoría que establece como “natural” la relación que está en la base de la sociedad (heterosexual), y a través de ella la mitad de la población -las mujeres- es “heterosexualizada” [...] y sometida a una economía heterosexual. La categoría de sexo es el producto de la sociedad heterosexual que impone a las mujeres la obligación absoluta de reproducir “la especie”, es decir, reproducir la sociedad heterosexual. (Wittig 1992: 26)

Al definir el sexo como un producto cultural, Wittig se interesa por la abolición de las categorías de “hombre” y “mujer”, ampliamente aceptadas por los movimientos LGTB de las décadas pasadas, ya que en ellas se basa la sociedad heterosexual (Guijarro 2006: 56). Es esta su principal aportación a la teoría *queer*. Al mismo tiempo, Wittig también da cuenta de cómo los discursos políticos, sociales y científicos establecen la heteronorma (Wittig 1992: 49), puesto que dan por sentado que la heterosexualidad funda cualquier sociedad e impiden a las personas LGTB+ hablar en términos distintos a los heterosexuales.

Todos los oprimidos lo conocen y han tenido que vérselas con este poder que dice: no tienes derecho a la palabra porque tu discurso no es científico, ni teórico, te equivocas de nivel de análisis, confundes discurso y realidad, sostienes un discurso ingenuo, desconoces esta o aquella ciencia. (Wittig 1992: 50)

En cuanto a Gayle Rubin (1986), marca señaladamente la diferencia entre sexo (biológico) y género (división de los sexos socialmente impuesta: la configuración social de lo masculino y lo femenino), y define el sistema sexo-género de esta manera: “un ‘sistema sexo-género’ es el conjunto de arreglos por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana, y en los cuales estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas” (Rubin 1986: 97). Al mismo tiempo, trabaja el concepto de la heterosexualidad obligatoria y critica como insuficientes los discursos LGTB que únicamente buscan asimilarse a la sociedad heterosexual (por ejemplo, formando parejas estables y casándose).

Judith Butler, una de las principales teóricas *queer*, asume como válida la diferenciación entre sexo y género que ya había sido propuesta por Wittig y Rubin y la desarrolla también en sus obras. En este sentido, realiza una crítica al feminismo, que, de manera casi determinista, asumía que la cultura patriarcal construye los géneros masculinos y femeninos sobre cuerpos que han sido

tradicionalmente asociados a la idea de lo masculino y lo femenino (Guijarro 2006: 57).

Para Butler, el género es performativo y no esencial: es lo que el sujeto *hace* en distintos momentos, más que lo que *es*. El género se construye por las mismas expresiones que son supuestamente sus resultados (Butler 1990: 54). Butler, por tanto, rechaza que el sexo biológico sea el causante del género, que a su vez sería responsable del deseo físico: el género y el deseo son flexibles y volátiles, y no se encuentran causados por factores estables (Guijarro 2006: 57).

Los géneros “inteligibles” son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y de continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. [...] La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre “femenino” y “masculino”, entendidos estos conceptos como atributos que designan “hombre” y “mujer”. La matriz cultural exige que algunos tipos de identidades no puedan existir: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género. En este sentido, *consecuencia* es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad. (Butler 1990: 72)

De la misma manera, Teresa de Lauretis coincide con el sistema sexo-género presentado por las otras filósofas de la teoría *queer* y en su artículo *The technology of gender* (1987) desarrolla, a partir de ideas de Foucault, cómo el género es una tecnología (en tanto que es construcción social). En un artículo de la revista *Differences*, establece los objetivos de la teoría *queer*:

[...] articular los términos gracias a los cuales las sexualidades “gays” y lesbianas pueden ser comprendidas e imaginadas como formas de resistencia a la homogeneización cultural, oponiéndose al discurso dominante por medio de otras disposiciones del sujeto cultural, [...] y articular los discursos y las prácticas de las homosexualidades en relación con el género y la raza, así como las diferencias de clase o de cultura étnica, de generación y de situación geográfica y sociopolítica”. (De Lauretis 1991: 34-35 *apud* Guijarro 2006: 57)

Así pues, y al igual que Butler, De Lauretis rechaza los conceptos esencialistas del feminismo anterior a la teoría *queer* y se centra en valores performativos, al mismo tiempo que reclama las diferencias de clase o de raza, y no solo el género, como categorías significativas para la homosexualidad.

Finalmente, Sedgwick describe cómo las oposiciones binarias dificultan la libertad y la comprensión: limitar la homosexualidad al binomio absolutamente opuesto de *homosexual/heterosexual* es una aproximación simplista e inexacta a la sexualidad humana (Guijarro 2006: 58). Como afirma en su trabajo *Epistemology of the Closet* (1990: 1-2), existe una incoherencia:

[...] between seeing homo/heterosexual definition on the one hand as an issue of active importance primarily for a small, distinct, relatively fixed homosexual minority ... [and] seeing it on the other hand as an issue of continuing, determinative importance in the lives of people across the spectrum of sexualities.

## 2.2. Aplicación de la teoría queer a la enseñanza de lenguas

Una vez explicados los conceptos fundamentales de la teoría *queer* a través de sus principales autoras, es conveniente explicar por qué puede ser útil aplicar la teoría *queer* al aula y, más aún, al aula de Español como Lengua Extranjera.

Ya hemos hecho referencia antes cómo, tradicionalmente, en la enseñanza de segundas lenguas se ha prestado poca atención a las identidades sexuales. En el caso del inglés como lengua extranjera (TEFL), que vemos fácilmente extensible a la enseñanza de español, Nelson (1999) observa que muchos profesores rechazan la idea de que las identidades LGTB+ puedan ser relevantes para el aprendizaje de la lengua extranjera y consideran artificial la inclusión de estos temas en un campo que, para ellos, ni es relevante ni apropiado (Guijarro 2006: 59). Sin embargo, estos profesores no reconocen otras referencias a la identidad sexual que permean el currículum y que son, para ellos, perfectamente aceptables: "*Husband, wife, wedding ring... anniversaries, in-laws, boy/girl friend: all are the currency of everyday social intercourse for the heterosexual*" (Harris 1990: 103 *apud* Guijarro 2006: 59). La heterosexualidad, pues, aparece como una identidad sexual no marcada e indetectable, perfectamente integrada en el currículum, en los materiales y en los intercambios comunicativos habituales.

Este hecho es una consecuencia de la heteronormatividad, que es el sesgo cultural en favor de las relaciones heterosexuales en detrimento de las relaciones entre personas del mismo género: así, las relaciones heterosexuales se ven como lo que es normal, mientras que las homosexuales se someten a un sesgo heteronormativo. La heteronormatividad también incluye la infrarrepresentación de parejas del mismo género en la publicidad y los medios (y, a su vez, en los

materiales de enseñanza de segundas lenguas), prejuicios relativos al matrimonio entre personas del mismo género y la dificultad para comentar casualmente las relaciones íntimas sin desvelar el nombre o género de la pareja, como podría hacer una persona heterosexual (Rainbow Resource Center 2012). En este sentido, también se dan en el aula situaciones de heterocentrismo: la asunción, a menudo inconsciente, de que todo el mundo es heterosexual, así como las actitudes relacionadas con dicha asunción (Rainbow Resource Center 2012). Estas situaciones están relacionadas con el currículum oculto, que hace referencia a los valores y conocimientos que no se hacen explícitos en la enseñanza pero que, no obstante, aparecen en ella, reproducen y transmiten inadvertidamente los patrones ideológicos de la sociedad en la que se encuadran:

Currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas. (Santos 1996: 3)

La ausencia de investigación sobre el tratamiento de la identidad sexual en el aula, consecuencia, del mismo modo, de la heteronormatividad, también supone un problema para aquellos profesores más *gay-friendly* que se interesan por abordarla en sus clases (Guijarro 2006: 59).

Parece lógico asumir que estos mecanismos de invisibilización y discriminación, aunque inconscientes muchas veces, puedan colocar al alumnado LGTB+ en una situación vulnerable y delicada e, incluso, lleguen a dificultar su proceso de aprendizaje. Así lo han señalado algunos investigadores (Nelson 1993 *apud* Salvia 2017). Como defiende Arnold (2006), la afectividad (conjunto de aspectos relacionados con los sentimientos, emociones, creencias y actitudes) influye en el comportamiento del alumno y en los procesos de enseñanza-aprendizaje: la dimensión afectiva es indisociable de lo cognitivo (Salvia 2017: 105). Un clima desfavorable en el aula, en el que los alumnos LGTB+ no puedan expresarse totalmente sin miedo a la represión o a la discriminación, puede generar en estos estudiantes mayores niveles de estrés y una peor autoestima, ocasionando un aprendizaje más pobre y un posible desinterés:

Los estudiantes cuyas voces no están siendo reconocidas en el aula pueden perder su deseo de aprender el idioma o incluso desarrollar una resistencia pasiva a las prácticas de clase y las demandas curriculares (Pavlenko 2004: 59 *apud* Salvia 2017)

Así pues, recae en el profesor, como facilitador del proceso de aprendizaje, la responsabilidad de crear un entorno de aula relajado, seguro y tolerante, donde la identidad sexual de los alumnos no sea un tabú, así como la responsabilidad de resolver los posibles conflictos que puedan surgir en torno a este tema, fomentando la empatía del alumnado y el respeto a la identidad del otro.

A la hora de introducir lo LGTB+ en el aula, existen principalmente dos opciones (Britzman 1995 *apud* Guijarro 2006: 59-60): la pedagogía de la inclusión y la pedagogía de la investigación. La pedagogía de la inclusión ha sido la tendencia mayoritaria en la enseñanza de segundas lenguas y consiste en la representación de personas *gays* y lesbianas en el aula, ya sea a través del currículum o de los materiales (Guijarro 2006). Esta opción supone un gran progreso para la comunidad LGTB+, puesto que la visibilización activa contribuye enormemente a reconocer y normalizar las identidades sexuales marginadas antes invisibles (en palabras de George Steiner, "Lo que no se nombra no existe").

No obstante, algunos teóricos (adscritos a la teoría *queer*, principalmente) han criticado la pedagogía de la inclusión por insuficiente. Entre ellos, destaca Nelson (1999: 376), que plantea las siguientes cuestiones: cómo puede representarse a una lesbiana en los materiales o en el currículum, qué personajes o características se incluyen y cuáles se excluyen, si son suficientes estas representaciones que únicamente proceden de la cultura meta, si los profesores y los creadores de materiales tienen el conocimiento para incluir minorías sexuales y, finalmente, si los estudiantes considerarán dichas inclusiones relevantes para sus propias vidas y para sus necesidades.

Nelson critica también que, debajo de esta concepción del activismo, subyace la idea de que es posible y deseable categorizar a las personas de acuerdo con sus identidades sexuales (Nelson 2002: 48). Pero, según desarrolla la teoría *queer*, esta categorización de la sociedad en oposiciones binarias y discretas puede ser limitante a la vez que liberadora, puesto que se apoya tanto en la inclusión como en la exclusión de otras identidades que no encajan en estos moldes (Butler 1991 *apud* Nelson 2002: 48), con lo cual se reforzaría inadvertidamente un sistema jerárquico que divide las sexualidades entre aquellas socialmente aceptables y aquellas que no lo son.

Llegamos, así, a la pedagogía de la investigación, basada en la teoría *queer*. La pedagogía de la investigación (*pedagogy of inquiry*), más que afirmar dichas categorías, cuestiona la necesidad de estas, analizando cómo son establecidas por

el lenguaje y la cultura. En lugar de legitimar las identidades sexuales discriminadas, la teoría *queer* problematiza todas las identidades sexuales (incluyendo, claro está, las heterosexuales).

Con *problematizar* no nos referimos a presentarlas de manera negativa: al contrario, explorar cómo los actos de identidad no son necesariamente directos y transparentes, sino complejos, cambiantes y dinámicos, reconoce que, por una multitud de razones, no todo el mundo se adscribe a una categoría identitaria estable y cerrada (Nelson 2002: 48). Es decir, como ya hemos mencionado antes, la identidad no es quiénes somos, sino lo que hacemos. Este enfoque permite preguntarse cuál es el objetivo de las identidades, cómo funcionan y qué restricciones, dilemas y contradicciones se asocian con ellas. Nelson propone que problematizar todas las identidades puede ser más inclusivo que sencillamente validar las identidades discriminadas porque permite que se considere una variedad más amplia de experiencias y perspectivas. También puede ser más aplicable al aula, ya que los profesores no tienen que transmitir conocimiento sobre estos temas, sino curiosidad por la investigación (2002: 48).

La consideración de las identidades como un espectro más que como categorías cerradas puede tener también la ventaja de hacer el aprendizaje más significativo para un mayor número de personas. El binomio heterosexual/homosexual (además de ser, por su propia naturaleza, bífobo<sup>6</sup>) resulta solo significativo para una pequeña minoría homosexual, mientras que una visión más amplia, que considere la existencia de personas a lo largo del espectro de la sexualidad, alude personalmente a más individuos. Además, la identidad sexual se experimenta mediada por otras identidades culturales, como la clase, la raza o el género; de igual manera, estas identidades culturales se realizan de formas distintas dependiendo de la sexualidad (Nelson 2002: 50). Comprender las identidades como múltiples e interconectadas es necesario para comprender cómo funciona cada identidad (por ejemplo, el género) dentro de la identidad sexual. Cabe señalar, finalmente, que las identidades sexuales tienen gran significado cultural (al igual que otros binomios como *masculino/femenino*) y se asocian a patrones de vida y pensamiento (Nelson 2002: 49).

Por tanto, aplicar la teoría *queer* a la enseñanza de lenguas permite hacer relevante para todo el mundo las cuestiones de identidad sexual (Nelson 2002:

---

<sup>6</sup> La bifobia es el conjunto de sentimientos, actitudes y comportamientos negativos hacia las personas bisexuales específicamente y está presente en todos los niveles sociales. La invisibilización de la bisexualidad es una forma de bifobia (FELGTB 2019).

49). A su vez, posiblemente ayude a contrarrestar la tendencia de reducir a los miembros de la clase a *tolerados* y *tolerantes* (Britzman 1995 *apud* Nelson 2002: 49-50). De la misma manera, identificar las normas que construyen las identidades sexuales puede resultar pedagógicamente útil (2002: 50): en primer lugar, el foco no se pone en si una determinada identidad sexual es normal o natural o en si debería serlo, sino en qué la hace *parecer* natural (no hay tanto interés por debatir como por analizar); por otra parte, descubrir que las normas culturales no son universales sino cambiantes y dependientes del contexto puede ser útil en grupos heterogéneos cultura y lingüísticamente; por último, hacer explícitas las normas permite a los alumnos tomar decisiones más informadas y, por tanto, más estratégicas.

Adicionalmente, el hecho de que el género y las identidades sexuales sean performativas (es decir, actos socialmente estudiables), como afirma la teoría *queer*, ofrece algunas ventajas para el aula de enseñanza de lengua extranjera (Nelson 2002: 47). En primer lugar, este hecho encuadra las identidades sexuales en el marco de lo ordinario (las interacciones cotidianas implican representar e interpretar identidades sexuales). En segundo lugar, mantiene el foco en el comportamiento observable: lo que la gente dice y hace, más que lo que la gente es. Este aspecto puede ser útil en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, donde se busca desmitificar las interacciones sociales extrañas para aquellos que son nuevos a una cultura o subcultura. Así pues, con la teoría *queer* es posible examinar los patrones lingüísticos y culturales a través de los cuales se comunican (e incluso constituyen) las identidades sexuales. Finalmente, la noción de *performatividad* subraya que las identidades sexuales no son universales, sino que se producen y leen de maneras distintas en distintos contextos culturales (Nelson 2002: 47).

Efectivamente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, así como el *Marco de Común de Referencia para las Lenguas*, pueden apoyar esta idea con aquellos contenidos de sus páginas relativos a la interculturalidad. El *PCIC* (2006) insiste en un enfoque intercultural en diversos apartados: *El alumno como hablante intercultural*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. En estos apartados, este documento se centra en cómo el alumno debe superar su desconfianza inicial hacia aspectos nuevos de otra cultura para terminar por adaptarse a ellos, fomentando un clima de tolerancia, como se afirma en el apartado *Habilidades y actitudes interculturales*:

La competencia intercultural supone, en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades. Ello requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socio-culturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto. Todo ello permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener. (Instituto Cervantes 2006)

El *MCER* también apuesta por la interculturalidad e introduce, además, un concepto que vemos clave para el enfoque que aquí proponemos: la capacidad de aprender.

La capacidad de aprender (saber aprender) [...] moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 12)

Como defiende Salvia (2017: 105), si estos textos dan tanto peso a la importancia de que el alumno destierre sus prejuicios, acepte y valore lo que es nuevo y distinto a él, incluyendo a personas de otras culturas, esta superación del etnocentrismo puede aplicarse no solo al contacto intercultural, sino también a la sexualidad (que, recordemos, para la teoría *queer* es cultural), donde las identidades LGTB+ serían "lo que es distinto" y también formarían parte de la identidad del individuo. Por tanto, podrían ser tan aceptadas, respetadas y valoradas como otras peculiaridades culturales de cada individuo y sociedad.

Algunas preguntas útiles para la discusión en clase que se enmarcan en los criterios propuestos por la pedagogía de la investigación y la teoría *queer* y que están especialmente pensadas para los contextos interculturales son las siguientes (Littlejohn 1992: 284 *apud* Guijarro 2006: 61):

- *In this country, what do people do or say (or not do or say) if they want to be seen as gay (lesbian) (straight)?*
- *How is this different in another country? How is it similar?*
- *Why do people sometimes want to be seen as straight [bisexual] [lesbian]? Why do they sometimes not want to?*
- *Why do people sometimes want to be able to identify others as straight [gay] [bisexual]?*
- *When is it important to know this about someone? When is it not important at all?*
- *Is it easy to identify someone as gay [straight] [lesbian]? Why or why not? Does it make a difference if the person is old or young, a man or a woman, someone you know or someone you only observe? What other things can make it easier or more difficult?*
- *Are there people who think their sexual identity is more [less] important than another part of their identity? Explain.*
- *In this country [in this city] [on this campus], which sexual identities seem natural or acceptable? Which do not? How can you tell?*

Así las cosas, puede concluirse que el tratamiento de las identidades LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera es un territorio todavía poco explorado, pero existen motivos de peso para tratar estos temas en la clase, ya que pueden ser relevantes para los alumnos y contribuir a un mejor aprovechamiento de su aprendizaje. Para introducir lo LGTB+ en el aula, puede recurrirse a la inclusión de estos temas en clase (pedagogía de la inclusión) o al cuestionamiento de todas las identidades sexuales (pedagogía de la investigación), utilizando la teoría *queer*, la cual insiste en que las identidades sexuales y de género son constructos sociales que, además, no funcionan como un binomio sino como un espectro. Ambas pedagogías son herramientas útiles para el docente y pueden combinarse en distintos momentos del aprendizaje.

## 3. Metodología

**E**n este trabajo, se han difundido dos cuestionarios de creación propia para recoger la información sobre las prácticas del profesorado y alumnado de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. A su vez, se ha elaborado una rúbrica específica para aplicar sobre el corpus de manuales con el que hemos trabajado. Las preguntas de ambos cuestionarios, así como sus resultados y todas las correlaciones entre variables, se encuentran en el apartado de "[Anexos](#)".

El cuestionario sobre las prácticas de los profesores consta de 22 preguntas, algunas de las cuales aluden a las características personales del profesorado y otras a sus prácticas de aula. En el primer grupo, se pregunta por el género, la edad, el lugar de trabajo, la ciudad y la orientación sexual del profesor, mientras que las preguntas del segundo grupo inquieren a) qué temas trabaja el docente en sus clases, si el docente usaría un texto de temática LGTB+ en sus clases (un texto sobre la primera boda *gay* en España, adaptado a partir de un artículo de *El País* de 2006) y cómo usaría dicho texto; b) cómo de necesario ve tratar la temática LGTB+ en clase, cómo de positivo ve hablar de estos temas, si ha tratado estos temas en sus clases y de qué manera los ha tratado; c) si hablaría de este tema con todos los alumnos, con qué grupos preferiría hablar del tema (por género, edad, nacionalidad y nivel) y con qué grupos preferiría no hablarlo (mismos parámetros); y d) si considera que la comunidad LGTB+ se encuentra representada en los manuales de ELE y si, de no ser así, suple esta infrarrepresentación de alguna manera. El cuestionario fue completado por 104 informantes de características heterogéneas que accedieron al formulario de manera online a través de Google Drive, plataforma en la que fueron creados ambos cuestionarios.

A continuación, se adjunta una serie de datos sobre la muestra del cuestionario de profesores, relativos a las características personales de los encuestados:

Edad	Número de informantes
20 - 35	52
35 - 50	44
50 - 65	8

Género	Número de informantes
Hombre	21
Mujer	79
Otro	4

Orientación sexual	Número de informantes
Heterosexual	71
Bisexual	15
Homosexual	12
NS/NC	6

Lugar de trabajo	Número de informantes
Clases particulares	31
Academia	26
En el extranjero	24
Escuela pública	22
Universidad	19
Editorial	1
ONG	6
En paro	1

Tabla 1: Composición de la muestra de los profesores que han respondido al cuestionario.

En lo que respecta al cuestionario para el alumnado, respondido por 91 informantes, consta de 21 preguntas redactadas tanto en español como en inglés (con el objetivo de que alumnos de niveles más bajos pudieran responder al cuestionario en el caso de que conocieran más inglés que español), también divididas entre aquellas preguntas que hacen referencia a las características del alumno y aquellas otras que se refieren a las prácticas de aula que ha presenciado. Así, para el primer grupo, se contemplan la edad del estudiante, su género, su orientación sexual, su procedencia, su nivel de español, el tiempo que lleva aprendiendo español, el tipo de centro en el que aprende español y si aprende o no español en España. Por otro lado, para el segundo grupo se preguntó a los alumnos a) qué temas se habían tratado en clase (incluyendo, entre otros, los temas LGTB+), si les parecería bien tratar un texto de temática LGTB+ en clase (el mismo texto adaptado que para el cuestionario de los profesores, traducido, además, al inglés); b) cuán necesario ven discutir estos temas en clase, cuán positivo es hablar estos temas en clase y cuán personalmente importante es para ellos que se introduzca la temática LGTB+ en clase; c) si alguna vez se ha tratado

ese tema en clase, cómo se ha tratado y en qué nivel se ha tratado; y d) si la comunidad LGTB+ aparece representada en sus libros de texto y si sus profesores lo suplen de alguna manera en el caso de no ser así.

Los datos que se presentan a continuación ofrecen las características de la muestra de alumnos recogida:

Edad	Número de informantes
Menor de 18	10
18 - 35	76
35 - 50	3
Más de 50	1
Género	
Hombre	24
Mujer	64
Otro	3
Orientación sexual	
Heterosexual	49
Bisexual	19
Homosexual	7
NS/NC	15
Procedencia	
Europa occidental	30
Europa del Este	7
Asia	32
América	16
África	2
Oceanía	4
Nivel de español	
A1	4
A2	7
B1	18
B2	38
C1	15
C2	8
Tiempo aprendiendo español	
Menos de un año	15
Entre 1 y 3 años	20
Entre 3 y 5 años	28
Más de 5 años	27
Dónde aprende español	
En su colegio, instituto o universidad	65
Academia o escuela privada	12
Autodidacta	12
Clases particulares	2
Estudia español en España	
Sí	39
No	52

Tabla 2: Composición de la muestra de los alumnos que han respondido al cuestionario.

Una vez recabados los datos, estos fueron codificados y procesados en el programa estadístico informático SPSS, con una prueba de ji cuadrado para descubrir si la correlación entre las variables era estadísticamente significativa, si bien hubo que dividir algunas de las preguntas en varios ítems que pudieran ser codificados de forma independiente (por ejemplo, la pregunta multirrespuesta “¿Cómo habéis hablado [de lo LGTB+ en clase]?” se dividió en cinco preguntas simples de respuesta de sí o no, una por cada opción para tratar el tema, para que no se perdiera ningún dato en la codificación). Tras esto, se llevó a cabo un análisis de los resultados para explicar los datos y las correlaciones entre los mismos. Del mismo modo, se realizó un contraste entre las prácticas reportadas por los profesores y las prácticas presenciadas por los alumnos para comprobar la coherencia entre ambos resultados.

En cuanto al análisis de los manuales, fueron seleccionados y examinados 28 libros de texto para comprobar cómo aparecía reflejada en ellos la comunidad LGTB+, de acuerdo con una rúbrica que reflejaba distintos parámetros, para después analizar con más detalle cada caso individual de aparición del colectivo en el corpus.

## 4. Resultados obtenidos: profesores

### 4.1. Presentación de los resultados

En este apartado se presentan los resultados de la encuesta aplicada sobre la muestra de los profesores. Tras esta presentación, en el siguiente apartado se analizarán dichos datos y se mostrarán las correlaciones entre las distintas variables manejadas.

En la primera pregunta relativa a las prácticas de aula de los profesores, la cuestión de respuesta múltiple titulada “De estos temas, ¿cuáles has tratado en clase?”, obtenemos los siguientes resultados:

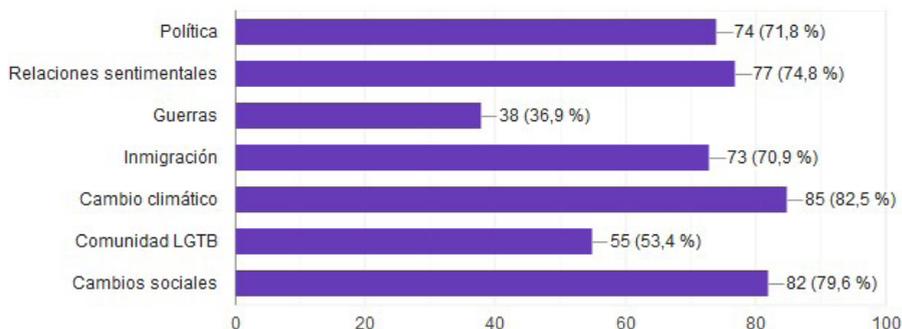


Figura 1: “De estos temas, ¿cuáles has tratado en clase?”.

Como puede apreciarse, los temas que más profesores de esta muestra dicen tratar en clase serían, en este orden: el cambio climático (82,5 %), los cambios sociales (79,6 %), las relaciones sentimentales (74,8 %), la política (71,8 %), la inmigración (70,9 %), la comunidad LGTB (53,4 %) y, en último lugar, las guerras (36,9 %). La comunidad LGTB+ aparece en un quinto lugar en esta lista, como tema abordado en el aula por algo más de la mitad de los profesores de la encuesta.

La segunda pregunta concerniente a la praxis de los profesores, inmediatamente posterior al texto sobre la primera boda *gay* en España, plantea si los profesores llevarían dicho texto a un aula que pudiera comprenderlo. Se muestra que la tendencia mayoritaria es positiva, con un 71,2 % de informantes que afirma que sí lo llevaría, frente a un 5,8 % que lo rechaza y un 23,1 % que subordina su respuesta al tipo de clase.

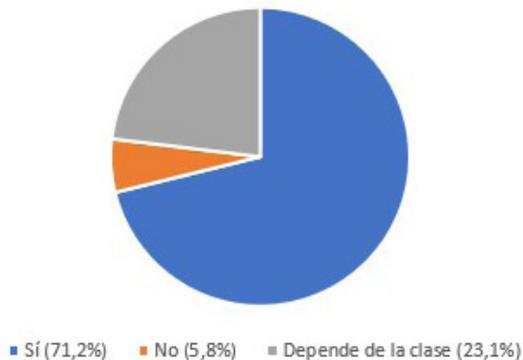


Figura 2: "¿Usarías este texto en una clase que pudiera comprenderlo?"

La manera preferida de usar el texto es variada entre los profesores. Las respuestas mayoritarias tienden a usar el texto para trabajar la comprensión lectora u oral, en debates, en clases dedicadas a ello o en conversaciones informales. Las respuestas restantes, elegidas por menos de tres encuestados, son marginales.

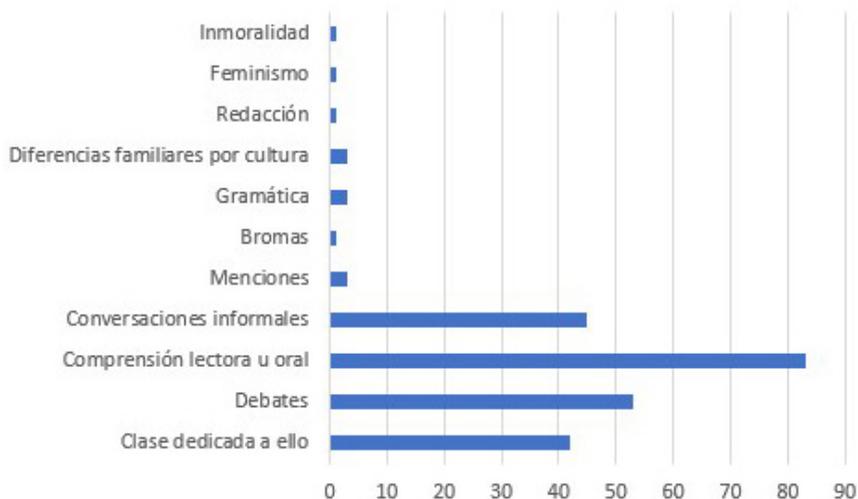


Figura 3: "¿De qué manera usarías este texto?"

Por otra parte, en la siguiente pregunta los encuestados tenían que valorar cuán necesario es abordar la temática LGTB+ en clase, en una escala de 6 valores, siendo 1 el valor más negativo y 6 el más positivo. Las respuestas aquí son enormemente positivas, ya que un 88,4 % de la muestra se adscribe a los valores positivos de la escala que se presentaba en la pregunta. Un 44,7 % de la muestra total considera "Muy necesario" introducir la temática LGTB+ en el aula.

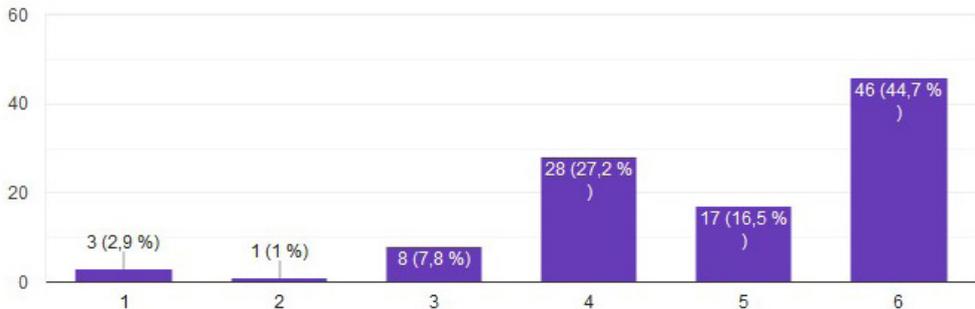


Figura 4: "¿Crees que es necesario hablar de este tema en clase?"

En la siguiente pregunta, sobre si los docentes consideran positivo hablar de temas LGTB+ en clase, de nuevo las respuestas son abrumadoramente positivas, incluso más que en la anterior pregunta. En esta ocasión, un 91,3 % de informantes se adscribe a los valores positivos de la escala, mientras que más de la mitad de la muestra (54,4 %) considera extremadamente positivo introducir esta temática en clase.

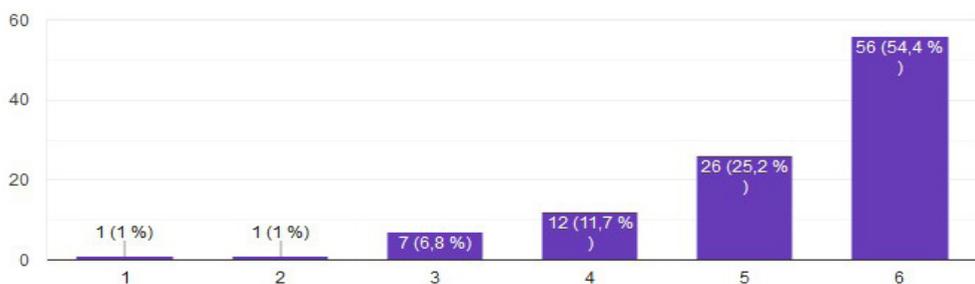


Figura 5: "¿Consideras positivo hablar de este tema en clase?"

Por otra parte, un 77,9 % de docentes afirma haber hablado de la comunidad LGTB+ en sus clases en la pregunta correspondiente, frente a un 22,1 % que reporta no haberlo hecho. Esta tendencia positiva contrasta, no obstante, con la observada en la Figura 1, donde solo un 53,4 % de la muestra identifica la

comunidad LGTB+, entre la batería de temas propuestos por la pregunta, como un tema que ha tratado en clase.

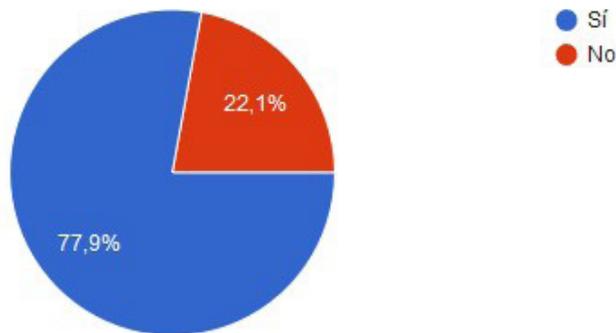


Figura 6: "¿Has tratado el tema de la comunidad LGTB+ alguna vez en clase?"

Al preguntar a los docentes de qué manera habían tratado este tema (en el caso de hacerlo), sus respuestas fueron las siguientes:



Figura 7: "¿De qué manera lo has tratado?"

El gráfico muestra, por tanto, que las respuestas mayoritarias pueden agruparse en respuestas "formales" (clase dedicada a ello y debates) e "informales" (menciones informales, de manera parcial en ejercicios). La tendencia informal es predominante entre los profesores que integran nuestra muestra (56 profesores),

frente a los 30 profesores que participarían de la aproximación formal hacia el tema.

De acuerdo con la siguiente pregunta, un 68,3 % discutiría temas LGTB+ con todos los alumnos, frente a un 1,9 % que no lo haría con ningún grupo y un 29,8 % cuya actuación dependería de las características concretas del grupo.

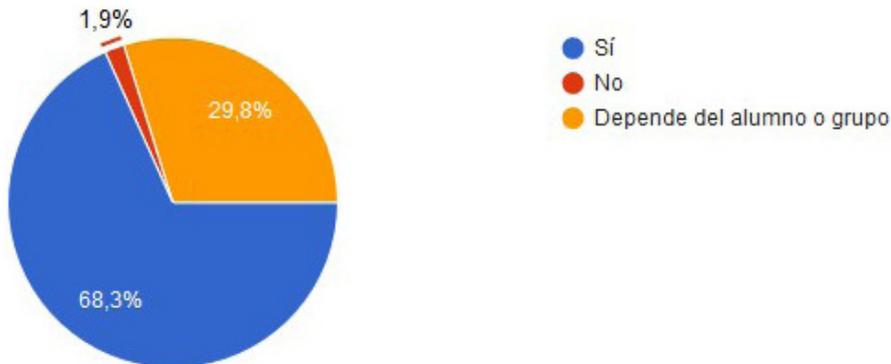


Figura 8: "¿Hablarías de este tema con todos los alumnos?".

En cuanto a las preferencias de los profesores por las características personales de los alumnos a la hora de abordar lo LGTB+ en el aula, encontramos que no parece haber una preferencia fuerte por ningún género para tratar este tema en clase, puesto que prácticamente la absoluta mayoría de encuestados (89,4 %) declara que hablaría del tema con ambos géneros:

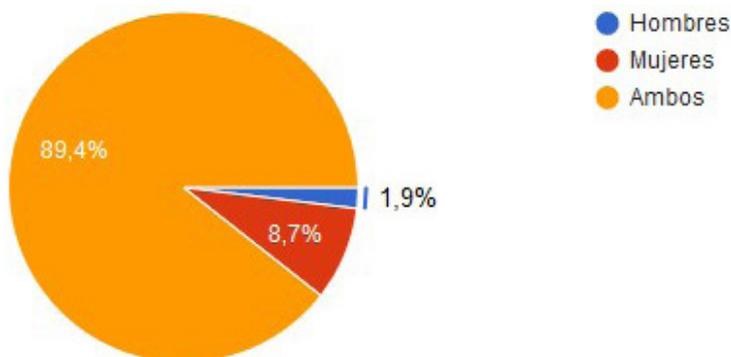


Figura 9: "¿Con qué alumnos preferirías hablar del tema (género)?".

Al cuestionar a los profesores sobre con qué grupo de edad preferirían tratar lo LGTB+, de nuevo parece no haber una preferencia significativa por ningún

grupo (ya que un 71,6 % declara ser indiferente a la edad del alumno), pero un 21,6 % se decanta por el grupo más joven y en los resultados no existe ningún profesor que seleccione al grupo de más edad.

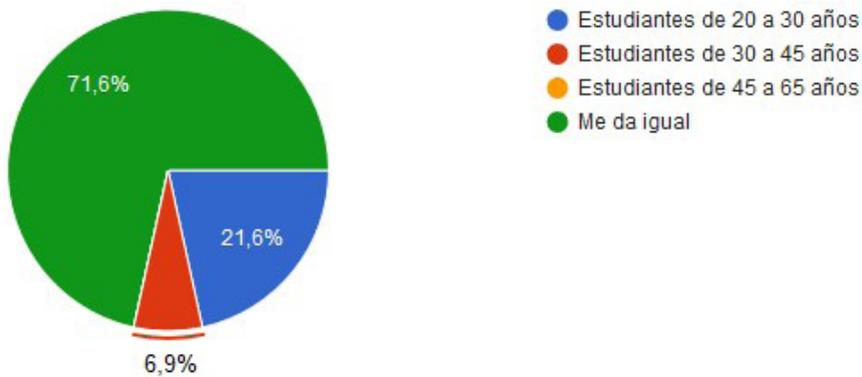


Figura 10: "¿Con qué alumnos preferirías hablar del tema (edad)?"

Formular la pregunta de manera negativa no arroja resultados radicalmente distintos para la variable de la edad del alumno: un 76,3 % se continúa mostrando indiferente a esta característica, si bien el sesgo minoritario aparece invertido, aunque en porcentajes similares (un 20,6 % de profesores preferiría no tratar el tema con el grupo de más edad, lo cual resulta cercano al 21,6 % que se sentiría más cómodo tratándolo con los alumnos más jóvenes).

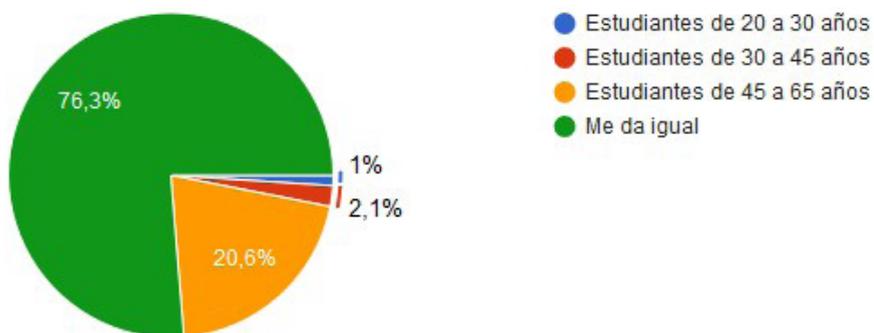


Figura 11: "¿Con qué alumnos preferirías NO hablar del tema (edad)?"

En lo relativo a la nacionalidad del alumnado, 74 profesores de 104 no muestran preferencia por ninguna en concreto. Sin embargo, 24 profesores preferirían tratar este tema con estudiantes europeos:

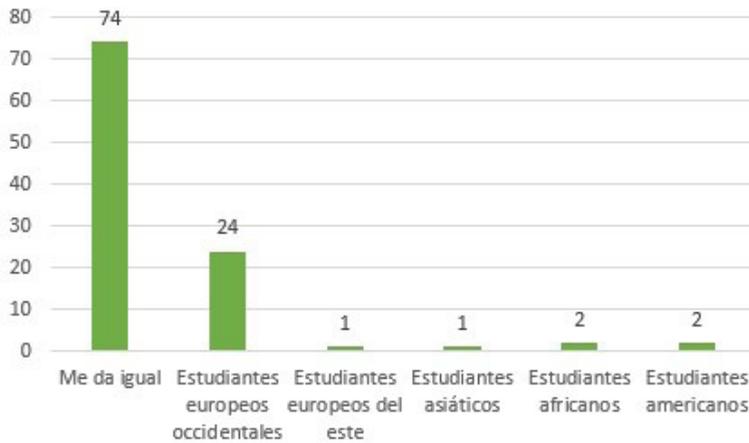


Figura 12: “¿Con qué alumnos preferirías hablar del tema (nacionalidad)?”.

La pregunta formulada a la inversa arroja resultados similares: 71 informantes no parecen sensibles al factor de la nacionalidad del alumno como motivo para no hablar con él del tema, si bien 15 informantes preferirían no introducir lo LGTB+ en un aula con alumnos africanos, 5 con alumnos europeos del Este, 5 con alumnos asiáticos y 3 con alumnos americanos.

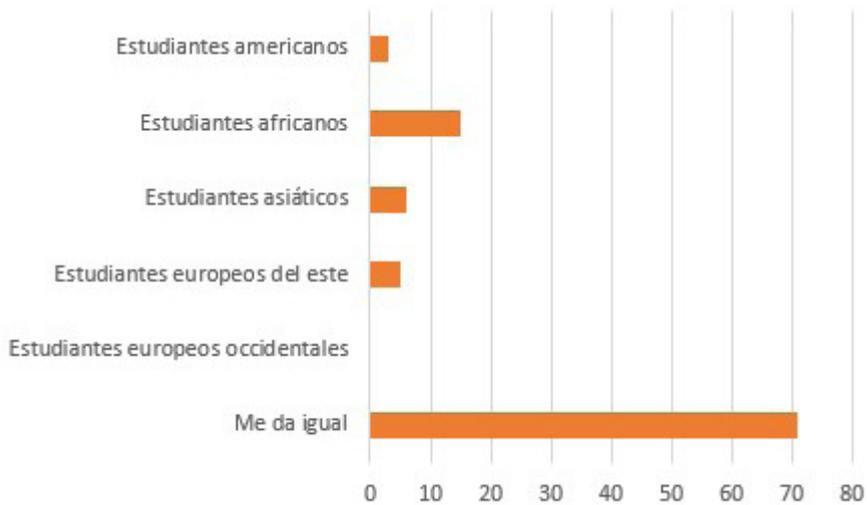


Figura 13: “¿Con qué alumnos preferirías NO hablar del tema (nacionalidad)?”.

El factor del nivel del alumno condiciona con más fuerza la actitud del profesorado hacia la introducción de lo LGTB+. La mayoría de encuestados (un 43,7 %)

reporta no preferir ningún nivel sobre otro para tratar el tema, si bien este es un porcentaje mucho más bajo en comparación con los de las respuestas anteriores, que rondaban el 70 %. Así, un 30,1 % manifiesta preferencia por los niveles avanzados, mientras que un 25,2 % se decanta por los niveles intermedios y solamente un 1 % por los niveles iniciales.

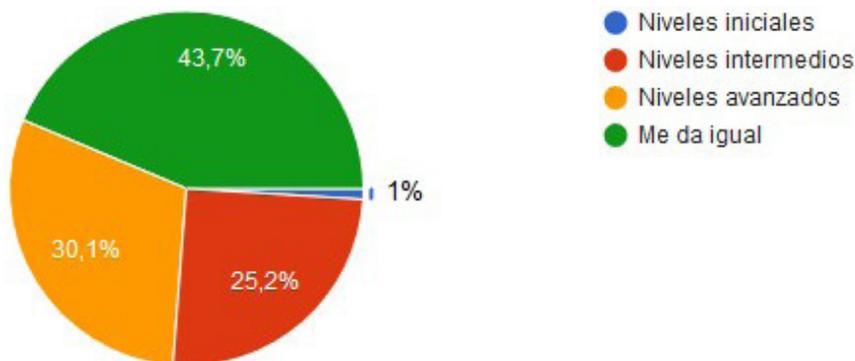


Figura 14: "¿Con qué alumnos preferirías hablar del tema (nivel del alumno)?"

La formulación inversa de esta pregunta muestra, por primera vez, una preferencia clara a la hora de no hablar del tema con un grupo de alumnos: un 55,4 % de los encuestados rechaza tratar lo LGTB+ con los niveles iniciales. Un 43,6 % de los profesores manifiesta indiferencia ante esta variable. Los niveles intermedios y avanzados se encuentran infrarrepresentados: solo un 1 % prefiere no tratar estas cuestiones con los niveles intermedios; ningún informante rechazaría introducir la temática LGTB+ con los niveles avanzados.

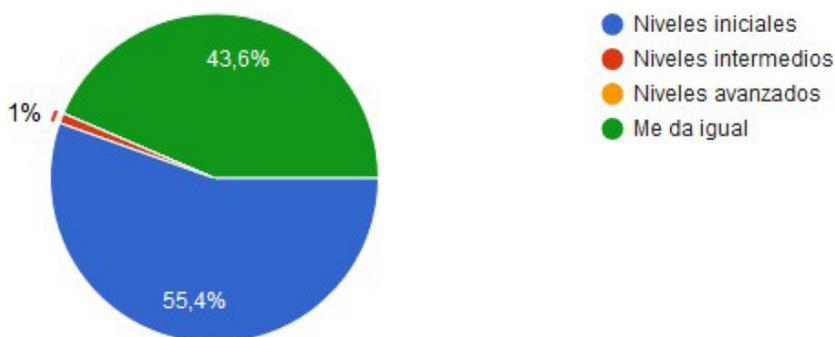


Figura 15: "¿Con qué alumnos preferirías NO hablar del tema (nivel del alumno)?"

Finalmente, en lo que respecta a las preguntas relativas a la representación de la comunidad LGTB+ en los manuales de ELE, la vasta mayoría considera que no

es así y escoge los valores negativos de la escala (93,2 %), siendo la respuesta mayoritaria que se encuentra "Extremadamente poco representada" (53,8 %). El porcentaje de respuesta disminuye a medida que nos acercamos a los porcentajes positivos de la escala y únicamente un 1,9 % de la muestra expresa que la comunidad LGBT+ se encuentra extremadamente representada en los manuales.

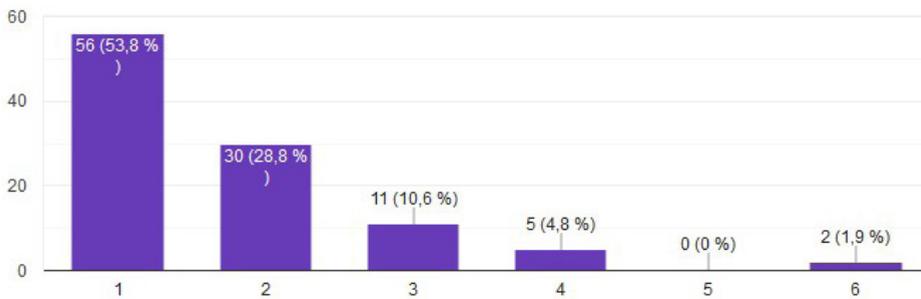


Figura 16: "¿Consideras que la comunidad LGBT+ se encuentra representada en los manuales de ELE?"

Entre los que la consideran poco representada, la manera de compensar este hecho es diversa. De acuerdo con la última pregunta, de respuesta múltiple, un 26,5 % de profesores trae al aula materiales específicos que tratan este tema de manera explícita, mientras que un 21,6 % trabaja materiales específicos que tratan lo LGBT+ de manera no explícita, un 34,3 % discute el tema en clase de manera explícita y un 45,1 % menciona de manera informal alguna vez el tema en clase.

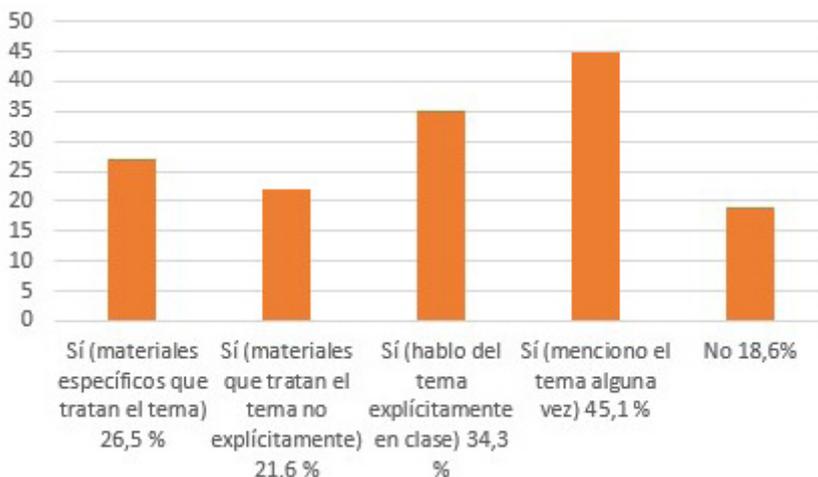


Figura 17: "Si consideras que no está muy representada, ¿compensas este hecho de alguna manera?"

## 4.2. Correlación de variables y análisis de los resultados

Una vez presentados los resultados generales de esta encuesta, puede ofrecerse un análisis más detallado. En primer lugar, procederán a examinarse qué variables personales de los profesores influyen en sus prácticas de aula. Con el fin de poder calcular de manera precisa esta correlación, se procesaron los datos a través del programa SPSS: se considera que aquellas variables contrastadas cuyo valor  $p$  (significación) de la prueba  $\chi^2$  de Pearson es menor a 0,05 tienen una correlación válida, mientras que aquellas con una significación superior a esta cifra tendrían una correlación progresivamente más improbable. Así, con una significación de 0,05 tendríamos únicamente un 5 % de posibilidad de error; con una significación de 0,8, la probabilidad de error sería del 80 %.

Así pues, las características personales de los profesores (edad, género, orientación sexual y tipo de trabajo) han sido contrastadas con las distintas preguntas que se ofrecían en el cuestionario, con el objetivo de comprobar si dichas variables guardan alguna relación con estas cuestiones. A continuación, se detallan las variables que se han encontrado correlacionadas:

a) *Edad y Necesidad de tratar en clase lo LGTB+<sup>7</sup>*: la prueba de  $\chi^2$  cuadrado, con valor de 0,002, muestra que la correlación entre estas variables es significativa. Los resultados reflejan cómo, a mayor edad del profesor, menos necesario se considera introducir los temas LGTB+ en el aula. Son, por tanto, los encuestados más jóvenes los que presentan mayor preferencia por tratar estos temas: la mitad exacta de los encuestados jóvenes (26) considera que es muy necesario tratar lo LGTB+ en clase, y solo 5 de este grupo se sitúan en valores negativos de la escala. En lo que respecta al grupo de mediana edad, sus valores son, en general, positivos: 18 de los 43 informantes marca la opción de máxima necesidad (6), pero también 18 escoge el valor más bajo dentro de la mitad positiva de la escala de valores (4). Los encuestados de más edad, aunque también presentan una actitud favorable ante esta pregunta (5 de 8 encuestados), son los que porcentualmente presentan más resultados negativos, ya que más de un tercio (3 encuestados) se adscribe a la mitad negativa de la escala.

---

<sup>7</sup> Nos referimos a la octava pregunta del cuestionario dirigido a los profesores, "¿Crees que es necesario hablar de este tema en clase?".

Tabla de contingencia

			Edad			Total
			1	2	3	
Necesidad	Nada necesario	Recuento	1	0	2	3
		% de Necesidad	33,3%	,0%	66,7%	100,0%
Poco necesario	Recuento	0	1	0	1	
	% de Necesidad	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
Algo necesario	Recuento	4	3	1	8	
	% de Necesidad	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%	
Bastante necesario	Recuento	9	18	1	28	
	% de Necesidad	32,1%	64,3%	3,6%	100,0%	
Muy necesario	Recuento	12	3	2	17	
	% de Necesidad	70,6%	17,6%	11,8%	100,0%	
Extremadamente necesario	Recuento	26	18	2	46	
	% de Necesidad	56,5%	39,1%	4,3%	100,0%	
Total	Recuento	52	43	8	103	
	% de Necesidad	50,5%	41,7%	7,8%	100,0%	

Tabla 3: Edad y Necesidad de tratar en clase lo LGTB+.

b) *Edad y Actitud positiva hacia la introducción de lo LGTB+<sup>8</sup>*: como ocurría con la correlación entre la edad y la necesidad de introducir lo LGTB+ en el aula, la edad se muestra aquí como una variable significativa a la hora de condicionar la respuesta de los profesores (0,003 en la prueba de ji cuadrado). Aunque los resultados son, en líneas generales, positivos para todos los grupos de edad, el tercer grupo etario es el único cuya mayoría de informantes no escoge la opción más positiva (opción 6); además, proporcionalmente un mayor porcentaje de encuestados de más edad se adscribe a los valores negativos de la tabla (2 informantes que suponen un 20 % de ese grupo de edad), si bien también existen 2 informantes de mediana edad (4,6 %) y 5 del grupo más joven (9,6 %) que se localizan en estos valores. No obstante, es el grupo más joven el que mayor número de resultados extremadamente positivos (opción 6) concentra: 31 informantes, es decir, el 59,6 % de los informantes de ese grupo, en contraste con el 53,4 % del grupo de mediana edad y el 20 % del grupo de más edad. Por otra parte, los valores que pertenecen a la escala positiva, pero son menos favorables (opciones 4 y 5) concentran un mayor porcentaje de informantes de mediana edad y de mayor edad. Así, ambos valores agrupan el 41,8 % del

<sup>8</sup> Nos referimos a la novena pregunta del cuestionario diseñado para los profesores, "¿Crees que es positivo hablar de este tema en clase?".

segundo grupo de edad y el 50% del tercer grupo de edad, pero solo el 30,7 % de informantes jóvenes.

**Tabla de contingencia**

			Edad			Total
			1	2	3	
Actitud Nada positivo	Recuento	0	0	1	1	
	% de Actitud	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
Poco positivo	Recuento	1	0	0	1	
	% de Actitud	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
Algo positivo	Recuento	4	2	1	7	
	% de Actitud	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%	
Bastante positivo	Recuento	2	10	0	12	
	% de Actitud	16,7%	83,3%	,0%	100,0%	
Muy positivo	Recuento	14	8	4	26	
	% de Actitud	53,8%	30,8%	15,4%	100,0%	
Extremadamente positivo	Recuento	31	23	2	56	
	% de Actitud	55,4%	41,1%	3,6%	100,0%	
Total	Recuento	52	43	8	103	
	% de Actitud	50,5%	41,7%	7,8%	100,0%	

*Tabla 4: Edad y Actitud positiva hacia la introducción de lo LGTB+.*

c) *Género y Actitud positiva hacia la introducción de lo LGTB+*: de acuerdo con la prueba de ji cuadrado (0,002), el género influye sobre la actitud positiva hacia la introducción de lo LGTB+. Los resultados muestran que, en general, los tres géneros que hemos considerado en nuestra encuesta (1 = hombre, 2 = mujer, 3 = otro/no binario) tienen una actitud extremadamente positiva hacia la introducción de lo LGTB+, ya que la mayoría de los profesores de todos los géneros seleccionan la opción 6. No obstante, esta tendencia debe puntualizarse: los hombres muestran un porcentaje más bajo de individuos que marcan esta opción (un 47,6% de hombres o 10 de 21 informantes) en comparación con las mujeres (55,1 % o 43 de 78 informantes), quien a su vez presenta un porcentaje inferior que las personas no binarias (75% o 3 de 4 informantes). Los hombres y las personas no binarias concentran el mayor porcentaje de informantes con actitud negativa hacia la introducción de lo LGTB+, con un 9,5 % (2 informantes) y un 25 % (1 informante), respectivamente. Resulta difícil explicar el comportamiento del informante no binario que marca la opción más negativa (1); la explicación más razonable, considerando la extrema disparidad con el resto de

los integrantes su grupo, es que se trate de un error o un caso aislado. Por lo demás, hombres y mujeres comparten una distribución similar en los valores que han elegido, si bien la tendencia es que las mujeres tengan una proporción de informantes levemente más alta en estos valores positivos.

**Tabla de contingencia**

			Género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
Actitud Nada positivo	Recuento		0	0	1	1
	% de Actitud		,0%	,0%	100,0%	100,0%
Poco positivo	Recuento		0	1	0	1
	% de Actitud		,0%	100,0%	,0%	100,0%
Algo positivo	Recuento		2	5	0	7
	% de Actitud		28,6%	71,4%	,0%	100,0%
Bastante positivo	Recuento		2	10	0	12
	% de Actitud		16,7%	83,3%	,0%	100,0%
Muy positivo	Recuento		7	19	0	26
	% de Actitud		26,9%	73,1%	,0%	100,0%
Extremadamente positivo	Recuento		10	43	3	56
	% de Actitud		17,9%	76,8%	5,4%	100,0%
Total	Recuento		21	78	4	103
	% de Actitud		20,4%	75,7%	3,9%	100,0%

*Tabla 5: Género y Actitud positiva hacia la introducción de lo LGTB+.*

d) *Orientación sexual y Preferencia por edad*<sup>9</sup>: La orientación sexual es un factor relevante ( $p = 0,001$ ) para determinar con qué grupo de edad preferirían tratar lo LGTB+ los docentes. La respuesta predominante entre todas las orientaciones sexuales (1 = Heterosexual, 2 = Bisexual, 3 = Homosexual, 4 = Prefiero no decirlo) es la opción 4, indiferencia ante el factor edad. No obstante, deben realizarse algunas puntualizaciones: existe un porcentaje significativo de personas heterosexuales (25,7 %) que preferiría tratar el tema solo con personas jóvenes, pero, al contrario de lo que pudiera pensarse inicialmente, esta tendencia es considerablemente más baja entre personas que se sitúan en el espectro LGTB+ (un 13,3 % de los bisexuales y un 9,1 % de los homosexuales). Como explicación de estos resultados, vemos posible que entre los informantes heterosexuales pueda existir un deseo de distanciarse de las actitudes homófobas y, por tanto,

<sup>9</sup>Nos referimos a la pregunta 14, “¿Con qué grupos preferirías hablar del tema? (Edad)”.

las asocien a tiempos pasados, a su vez asociando estos tiempos pasados con los grupos sociales de mayor edad, con lo que marcarían su predilección por estudiantes jóvenes para hablar de temas LGTB+. De manera también notable, ninguna orientación sexual querría introducir temática LGTB+ con personas del tercer grupo de edad.

**Tabla de contingencia**

			Orientación				Total
			Hetero	Homo	Bi	NS/NC	
Grupo (Edad)	20-30 años	Recuento	18	2	1	1	22
		% de Grupo (Edad)	81,8%	9,1%	4,5%	4,5%	100,0%
	30-45 años	Recuento	3	1	0	3	7
		% de Grupo (Edad)	42,9%	14,3%	,0%	42,9%	100,0%
	Indiferente	Recuento	49	12	10	2	73
		% de Grupo (Edad)	67,1%	16,4%	13,7%	2,7%	100,0%
Total		Recuento	70	15	11	6	102
		% de Grupo (Edad)	68,6%	14,7%	10,8%	5,9%	100,0%

*Tabla 6: Orientación sexual y Preferencia por edad.*

e) *Género y Preferencia por nacionalidad*<sup>10</sup>: de acuerdo con la prueba de ji cuadrado ( $p = 0,00$ ), existe una correlación entre el género y la preferencia de una nacionalidad sobre otra para abordar la temática LGTB+ en el aula. La mayoría de los informantes afirma no preferir ninguna nacionalidad sobre otra (respuesta 6), si bien existe cierto porcentaje que prefiere tratar el tema con alumnos europeos. Este porcentaje es más elevado en el caso de los hombres, que parecen mostrarse más sensibles hacia la procedencia geográfica de su alumnado para tratar este tema, ya que el 28,5 % se siente inclinado a tratar el tema con estudiantes europeos, en contraste con un 21,5 % de mujeres y un 25 % de informantes no binarios. El resto de las respuestas que escogen un lugar de origen sobre otro solo cuentan con un informante y son poco significativas.

<sup>10</sup> Hace referencia a la pregunta 16, "¿Con qué grupos preferirías hablar del tema? (Nacionalidad)".

Tabla de contingencia

			Género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
Grupo (nacionalidad)	Europeos occ.	Recuento	6	17	1	24
		% de Grupo (nacionalidad)	25,0%	70,8%	4,2%	100,0%
	Europeos or.	Recuento	0	1	0	1
		% de Grupo (nacionalidad)	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	Americanos	Recuento	1	1	0	2
		% de Grupo (nacionalidad)	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	Asiáticos	Recuento	0	0	1	1
		% de Grupo (nacionalidad)	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Africanos	Recuento	0	1	1	2
		% de Grupo (nacionalidad)	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Indiferencia	Recuento	14	59	1	74
		% de Grupo (nacionalidad)	18,9%	79,7%	1,4%	100,0%
Total		Recuento	21	79	4	104
		% de Grupo (nacionalidad)	20,2%	76,0%	3,8%	100,0%

Tabla 7: Género y Preferencia por nacionalidad.

f) *Género y Exclusión hacia nacionalidad*<sup>11</sup>: existe una correlación entre el género y la preferencia de no tratar lo LGTB+ con una determinada nacionalidad ( $p = 0,007$ ). La respuesta mayoritaria manifiesta no excluir a ningún lugar de origen en el tratamiento de lo LGTB+ en el aula (opción 6); no obstante, existen contrastes en esta proporción en los distintos géneros. Así, el 75 % de mujeres escoge esta opción, frente al 60 % de los hombres y el 50 % de los informantes no binarios. A su vez, aunque la tendencia mayoritaria es a seleccionar la opción 6, existe un porcentaje importante de informantes (29 % del total) que sí expresa rechazo hacia alguna procedencia. De entre estas, aquella seleccionada por un mayor número de informantes es la africana (opción 5), con 15 informantes, 2

<sup>11</sup> Se corresponde con la pregunta 15, "¿Con qué grupos preferirías NO hablar del tema? (Nacionalidad)".

hombres (10 % del total de los hombres) y 13 mujeres (17,1 % de las mujeres). Le sigue el origen asiático (opción 4), con 6 informantes (4 hombres o 20 % de los mismos y 2 mujeres o 2,6 %), junto con el origen europeo del Este (opción 2), con 5 encuestados (1 hombre o 5 %, 3 mujeres o 3,9 % y una persona no binaria o 25%). Solo 3 informantes expresan rechazo hacia los americanos, mientras que ningún informante excluye con su respuesta a los alumnos de origen europeo occidental.

Por lo tanto, a través de estos resultados hemos podido comprobar que las mujeres son más indiferentes que los hombres hacia el origen de los alumnos como condición para discutir temas LGTB+ en clase, si bien los grupos parecen tener sesgos distintos en cuanto a las nacionalidades que rechazan: las mujeres prefieren no tratar el tema con los estudiantes africanos; los hombres, con los asiáticos.

**Tabla de contingencia**

			Género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
Exclusión hacia nacionalidad	Europeos or.	Recuento	1	3	1	5
		% de Grupo no (nacionalidad)	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Americanos	Recuento	1	1	1	3
		% de Grupo no (nacionalidad)	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	Asiáticos	Recuento	4	2	0	6
		% de Grupo no (nacionalidad)	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
	Africanos	Recuento	2	13	0	15
		% de Grupo no (nacionalidad)	13,3%	86,7%	,0%	100,0%
	Indiferencia	Recuento	12	57	2	71
		% de Grupo no (nacionalidad)	16,9%	80,3%	2,8%	100,0%
Total	Recuento	20	76	4	100	
	% de Grupo no (nacionalidad)	20,0%	76,0%	4,0%	100,0%	

*Tabla 8: Género y Exclusión hacia nacionalidad.*

g) *Edad y Preferencia por nivel*<sup>12</sup>: la edad del profesor se revela como un elemento determinante en la preferencia de grupos según el nivel de los mismos, de acuerdo con el test de ji cuadrado ( $p = 0,023$ ). De esta manera, aunque la opción preferida para todos los grupos de edad es la indiferencia hacia el nivel de los alumnos (opción 4), no todos los grupos muestran una distribución similar: el grupo más joven (1) cuenta únicamente con un 36,5 % de informantes que eligen esta opción, cifra significativamente inferior al 51,1 % y 50 % del segundo (2) y tercer (3) grupo de edad, respectivamente. En la misma línea, en los jóvenes se aprecia un mayor número de encuestados (35,6 % de los informantes jóvenes) que declaran preferir tratar estos temas con alumnos de nivel más alto (opción 3), un número mayor que el 25,8 % para el grupo de mediana edad y el 25 % para el grupo de más edad. De la misma manera, los informantes jóvenes registran sus peores resultados en las opciones relativas a los alumnos con niveles medios y bajos (opciones 2 y 1), si bien esta propensión es compartida por el resto de grupos etarios.

Así pues, existe una tendencia general muy pronunciada a no tratar estos temas con los alumnos de niveles más bajos e ir aumentando el tratamiento de los temas a medida que aumenta el nivel del alumno, aunque esta inclinación es significativamente más acusada en los informantes jóvenes que en otros grupos de edad.

**Tabla de contingencia**

			Edad			Total
			1	2	3	
Grupo (niveles)	Nivel bajo	Recuento	0	0	1	1
		% de Grupo (niveles)	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Nivel medio	Recuento	15	10	1	26
		% de Grupo (niveles)	57,7%	38,5%	3,8%	100,0%
	Nivel alto	Recuento	18	11	2	31
		% de Grupo (niveles)	58,1%	35,5%	6,5%	100,0%
	Indiferencia	Recuento	19	22	4	45
		% de Grupo (niveles)	42,2%	48,9%	8,9%	100,0%
Total		Recuento	52	43	8	103
		% de Grupo (niveles)	50,5%	41,7%	7,8%	100,0%

*Tabla 9: Edad y preferencia por nivel.*

<sup>12</sup>En referencia a la pregunta 16, "¿Con qué grupos preferirías hablar del tema? (Niveles)".

h) *Género y Preferencia por nivel*: el análisis de los datos permite observar una correlación entre el género y la preferencia en cuanto a nivel a la hora de introducir lo LGTB+ en el aula ( $p = 0,00$  en la prueba de ji cuadrado). Ya comentamos en el anterior párrafo que la tendencia mayoritaria para esta pregunta era la opción 4, que denota indiferencia hacia el nivel del alumno para tratar este tema (si bien es una tendencia mucho menor en comparación con las tendencias hacia la indiferencia de determinada variable en otras preguntas). Ahora bien, dentro de las respuestas a esta pregunta, existen diferencias por géneros: proporcionalmente, más hombres y personas no binarias que mujeres se muestran indiferentes hacia el nivel del alumno (55 % y 50 % frente a un 40,5 %). De igual modo, las mujeres presentan una inclinación pronunciada por discutir estos temas con los alumnos de niveles altos: un 34,1 % del total de mujeres, superior al 20 % de hombres y al 0 % de no binarios. Los profesores mantienen una distribución similar para los niveles intermedios, rondando un 25 % los tres grupos, y solo un informante no binario preferiría tratar el tema con los alumnos de niveles bajos. En suma, las mujeres tienen más en cuenta el nivel del alumno que otros grupos y prefieren abordar lo LGTB+ con niveles avanzados.

**Tabla de contingencia**

			Género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
Grupo (niveles)	Nivel bajo	Recuento	0	0	1	1
		% de Grupo (niveles)	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Nivel medio	Recuento	5	20	1	26
		% de Grupo (niveles)	19,2%	76,9%	3,8%	100,0%
Indife-rencia	Nivel alto	Recuento	4	27	0	31
		% de Grupo (niveles)	12,9%	87,1%	,0%	100,0%
Total		Recuento	11	32	2	45
		% de Grupo (niveles)	24,4%	71,1%	4,4%	100,0%
Total		Recuento	20	79	4	103
		% de Grupo (niveles)	19,4%	76,7%	3,9%	100,0%

Tabla 10: Género y Preferencia por nivel.

i) *Edad y Exclusión por nivel*<sup>13</sup>: de nuevo, la edad se revela como una variable significativa, esta vez para la exclusión por nivel ( $p = 0,031$ ). En este caso, la mayoría de los informantes ha elegido a los grupos de nivel bajo (opción 1)

<sup>13</sup> En referencia a la pregunta 17, "¿Con qué grupos preferirías NO hablar del tema? (Niveles)".

como aquel grupo con el que preferiría evitar el tema LGTB+ en el aula: con 55 encuestados, es la opción mayoritaria por encima de la opción 4 (indiferencia hacia el nivel), que cuenta con 44 informantes en total. No obstante, de estos 55 informantes, 34 de ellos son jóvenes (65,3 % del total de jóvenes), 18 pertenecen al segundo grupo de edad (48,3 % del total de informantes de mediana edad) y 3 al tercero (37,5 % del total). Al mismo tiempo, de los 44 encuestados que manifiestan no sentir rechazo hacia ningún nivel del alumno para discutir lo LGTB+, 17 son jóvenes (32,6 % del total de jóvenes), 23 son de mediana edad (56,1 % del total del segundo grupo) y 4 son del tercer grupo de edad (50 %). Por tanto, la distribución de esta pregunta es aproximadamente complementaria a la de la correlación g) *Edad y Preferencia por nivel*, donde se reveló que el grupo joven muestra mayor propensión que otros grupos a tratar lo LGTB+ con alumnos de niveles avanzados; en esta pregunta, la tendencia no solo se mantiene, sino que aumenta, de modo que la respuesta mayoritaria en los jóvenes no es la indiferencia, como en la correlación g, sino el rechazo a tratar lo LGTB+ con los niveles bajos.

Por otra parte, en el resto de grupos etarios se mantiene la predominancia de la respuesta neutral, si bien por un margen más estrecho que en la pregunta g). Además, cabe señalar que ningún grupo de edad manifiesta no querer discutir temas LGTB+ con los niveles altos y solo 2 informantes del total declara su rechazo hacia los niveles intermedios.

**Tabla de contingencia**

			Edad			Total
			1	2	3	
Exclusión por nivel	Nivel bajo	Recuento	34	18	3	55
		% de Grupo no (niveles)	61,8%	32,7%	5,5%	100,0%
	Nivel medio	Recuento	1	0	1	2
		% de Grupo no (niveles)	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
	Indiferencia	Recuento	17	23	4	44
		% de Grupo no (niveles)	38,6%	52,3%	9,1%	100,0%
Total	Recuento	52	41	8	101	
	% de Grupo no (niveles)	51,5%	40,6%	7,9%	100,0%	

*Tabla 11: Edad y Exclusión por nivel.*

j) *Género y Exclusión por nivel* ( $p = 0,017$ ): en los párrafos anteriores comentábamos cómo existe una propensión fuerte a no tratar lo LGTB+ con los grupos de niveles más bajos (54,4 % del total de la muestra). Desde el punto de vista de

la variable del género, existen diferencias sutiles análogas a aquellas observadas en el apartado h) *Género y Preferencia por nivel*. La mayoría de las mujeres (56,4 %) del total preferiría no discutir este tema en niveles bajos, frente a un 52,6 % de los hombres y un 25% de personas no binarias. Apenas existen informantes que no quieran tratar lo LGTB+ en niveles intermedios (2 informantes) y ninguno que rechace hacerlo en los niveles avanzados; en cuanto a los encuestados que manifiestan ser indiferentes al nivel del alumno (43,5 % de la muestra), encontramos que proporcionalmente sería la respuesta preferida de los hombres (47,3 % del total de hombres) y personas no binarias (50 %). El levemente inferior 42,3 % de las mujeres mantiene (aunque atenuada) la inclinación manifestada en el apartado h: las mujeres son más sensibles al nivel del alumno en relación con el tratamiento de lo LGTB+ y rechazan los niveles bajos, al mismo tiempo que prefieren trabajar estos temas con los niveles más altos.

**Tabla de contingencia**

			Género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
Exclusión por nivel	Nivel bajo	Recuento	10	44	1	55
		% de Grupo no (niveles)	18,2%	80,0%	1,8%	100,0%
	Nivel medio	Recuento	0	1	1	2
		% de Grupo no (niveles)	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Indiferencia	Recuento	9	33	2	44
		% de Grupo no (niveles)	20,5%	75,0%	4,5%	100,0%
Total	Recuento	19	78	4	101	
	% de Grupo no (niveles)	18,8%	77,2%	4,0%	100,0%	

Tabla 12: Género y Exclusión por nivel.

Hemos visto, por tanto, que las variables personales de los profesores encuestados más influyentes en los resultados son, en primer lugar, la edad, que ocasiona, por una parte, actitudes más negativas entre los profesores de más edad hacia la introducción de lo LGTB+ en clase y que, por otra parte, se relaciona con una mayor sensibilidad hacia el nivel de los grupos (de manera que los profesores jóvenes prefieren introducir lo LGTB+ en niveles avanzados y excluyen a los niveles bajos); y, en segundo lugar, el género, que se correlaciona con una actitud más positiva por parte de las mujeres hacia el tratamiento de lo LGTB+ en clase y con una menor indiferencia hacia las características personales del alumno: los hombres son más sensibles que las mujeres al origen geográfico de sus estudiantes, mientras que las mujeres tienen más en cuenta el nivel de sus alumnos que los hombres. Asimismo, las mujeres, aunque en general son

indiferentes a la nacionalidad de sus alumnos, muestran mayor inclinación que otros grupos por tratar lo LGTB+ con estudiantes europeos occidentales y por no hablar de estos temas con estudiantes africanos. Además, sienten una mayor predisposición a discutir lo LGTB+ con alumnos de más nivel y a excluir de este tratamiento a los niveles bajos.

Pese a lo que podría esperarse, la orientación sexual no ha resultado ser una variable relevante para ninguna de las respuestas, a excepción de la edad del alumno: aunque en general la tendencia mayoritaria entre todos los grupos es no preferir ningún grupo etario sobre otro, los informantes no heterosexuales (homosexuales y bisexuales) sienten una mayor indiferencia hacia la edad del alumnado que los encuestados heterosexuales, que tienen mayor inclinación a tratar el tema con estudiantes jóvenes, posiblemente por un deseo de asociar actitudes homófobas con el pasado. Por lo demás, en ninguna otra pregunta se ha mostrado esta variable estadísticamente significativa, aunque en algunas preguntas el resultado del test de ji cuadrado no queda demasiado lejos del 0,05 necesario para que sea significativo: es el caso de la pregunta "¿Consideras positivo hablar de este tema en clase?", donde, con un 0,1 en el resultado del test, podemos hablar de una tendencia no significativa de informantes homosexuales y bisexuales a tener una actitud proporcionalmente más positiva que los informantes heterosexuales.

El resto de las variables del profesor (tipo de trabajo) no se ha demostrado relevante para ninguna pregunta. De la misma manera, las variables del género, la edad y la orientación sexual no son significativas para las preguntas del cuestionario que no se han mencionado en los párrafos anteriores.

En cuanto al análisis general de los resultados, puede observarse que las actitudes de los profesores hacia la introducción de lo LGTB+ en clase son, en líneas generales, muy positivas. La mayoría de la muestra no tendría problema en trabajar con su clase el texto sobre la primera boda *gay* en España que se ofrece en el cuestionario y la opción mayoritaria es utilizar es el texto para la comprensión lectora: consideramos que esta manera de abordar el tema sería más positiva que otras tales como el debate (la segunda opción favorita), ya que es fácil que un debate, en manos de un profesor no especialmente sensible para con lo LGTB+, no ponga en tela de juicio todas las identidades sexuales, incluyendo la heterosexual (como propone la pedagogía *queer*), sino que derive en una discusión por la legitimación (o no) de las identidades sexuales discriminadas.

Por otra parte, introducir lo LGTB+ en el aula se ve fundamentalmente como muy necesario y muy positivo, lo cual puede ser consecuencia de que la sociedad actual es más tolerante con lo LGTB+ de lo que era anteriormente, si bien la muestra lo ve más positivo que necesario. Una cantidad muy elevada de docentes (77,9 %) manifiesta haber hablado del tema en sus clases alguna vez, si bien solo un 53,4 % escogió la temática LGTB+ en la pregunta del cuestionario "De estos temas, ¿cuáles has tratado en clase?", lo que podría sugerir que las prácticas de aula que los profesores reportan no son absolutamente fieles a sus prácticas de aula reales. En cuanto al tratamiento del tema que los profesores manifiestan, hallamos una marcada propensión a tratar el tema de manera informal y espontánea más que preparada: las menciones en clase son la solución predominante, aunque también existen profesores que traen a clase materiales específicos para el tratamiento de lo LGTB+.

Al mismo tiempo, cabe mencionar que los profesores entrevistados se muestran generalmente indiferentes ante las características del alumno a la hora de discutir temas LGTB+, con la salvedad del nivel de estos: más de la mitad de los encuestados no querría hablar de estos asuntos con alumnos de niveles bajos y ningún encuestado querría específicamente tratar dichos temas con estos niveles; al contrario, existe una preferencia por los alumnos de niveles avanzados, especialmente entre los profesores jóvenes. Estas tendencias resultan contradictorias con las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, ya que introduce los conceptos de *homosexual, heterosexual, bisexual, transexual, gay y lesbiana* en el nivel B1 (Instituto Cervantes 2006).

Además de este aspecto, encontramos en la muestra algunos sesgos secundarios más allá de la mayoritaria neutralidad ante las cualidades de los alumnos: ningún informante querría hablar de lo LGTB+ con alumnos de edad más avanzada y un número significativo preferiría tratarlo con estudiantes jóvenes; 24 informantes sienten predilección por los europeos occidentales sobre otros grupos y una cantidad moderada siente rechazo hacia la exposición al tema de alumnos africanos (15), asiáticos (6) y europeos del Este (5), pero ninguno excluye a los europeos occidentales.

Finalmente, la amplia mayoría de encuestados coincide en que la representación de los manuales LGTB+ es muy escasa. Las estrategias de compensación de este hecho son, de nuevo, primariamente informales (45,1 % de los profesores).

## 5. Resultados obtenidos: alumnos

### 5.1. Presentación de los resultados

Este apartado, análogo al apartado 4.1., presenta los resultados obtenidos de la encuesta realizada a los alumnos. Tras esta presentación, en el apartado siguiente se buscarán correlaciones entre las distintas variables contempladas y se analizarán los resultados.

La primera pregunta que alude a las prácticas que los alumnos han presenciado y vivido en clase, “¿De qué temas habéis hablado en clase con el profesor?” (multirresposta), muestra los siguientes resultados:

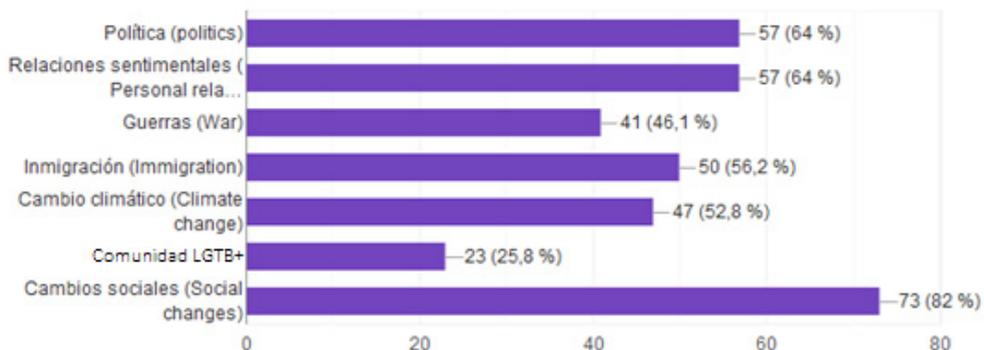


Figura 18: “¿De qué temas habéis hablado en clase con el profesor?”.

Puede apreciarse que los alumnos que manifiestan que se ha hablado de la comunidad LGTB+ en clase son el grupo menos numeroso (25,8 %), frente a otras respuestas que concentran más estudiantes, como “Cambios sociales”, “Política” y “Relaciones sentimentales”. Esta diferencia, que contrasta con las prácticas de

aula reportadas por los profesores en la pregunta análoga de su cuestionario (53,4 % de profesores), puede apreciarse en este gráfico:

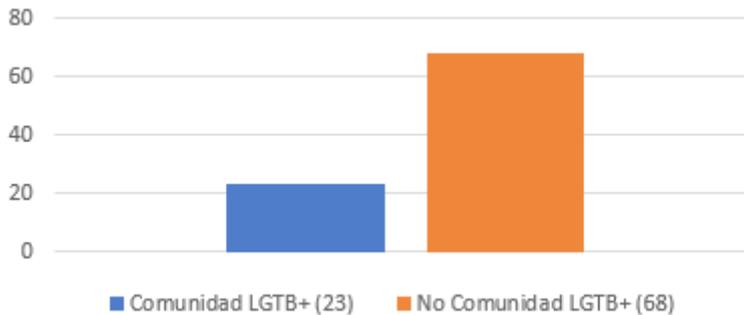


Figura 19.

En la segunda pregunta, localizada en el cuestionario tras el texto de la primera boda *gay* en España que también encontrábamos en el cuestionario de los profesores, se requiere que los alumnos respondan si les parecería bien leer dicho texto en clase. Las respuestas son ampliamente positivas.

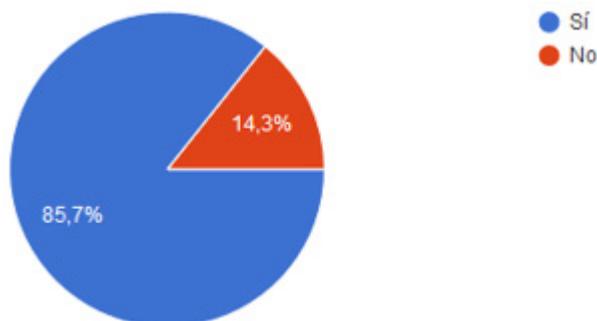


Figura 20: "¿Te parecería bien leer este texto en clase?"

La tercera pregunta ("¿Crees que es necesario hablar de este tema en clase?") muestra valores altos en una escala de seis cifras, siendo 6 el valor más positivo y 1 el más negativo. La mayoría de los alumnos (28,1 %) se localiza en el punto más alto de la escala; el porcentaje de informantes desciende gradualmente conforme se acerca a los porcentajes negativos. Así, más de dos tercios de los estudiantes (68,6 %) se ubican en los valores positivos de la escala y solo hallamos un 31,5 % en los valores negativos.

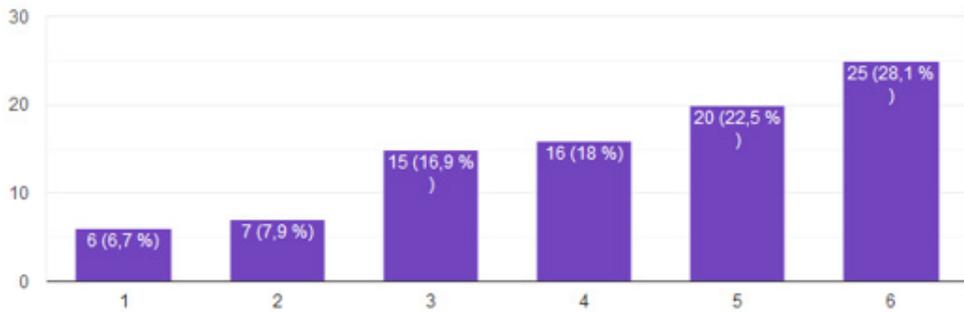


Figura 21: "¿Crees que es necesario hablar de este tema en clase?"

En la cuarta pregunta ("¿Es bueno hablar de este tema en clase?"), que también contiene una escala de seis cifras, las respuestas de los alumnos fueron mayormente positivas y la respuesta que concentra el mayor número de aprendices es la 6, el valor más alto de la escala (41,1 %). Un 76,6 % de las respuestas se distribuye por los espacios positivos de la escala, especialmente en aquellos más altos, mientras que un 24,4 % se adscribe a los valores negativos (aunque, en este grupo, el valor preferido por los alumnos es el 3 (12,2 %), el menos negativo).

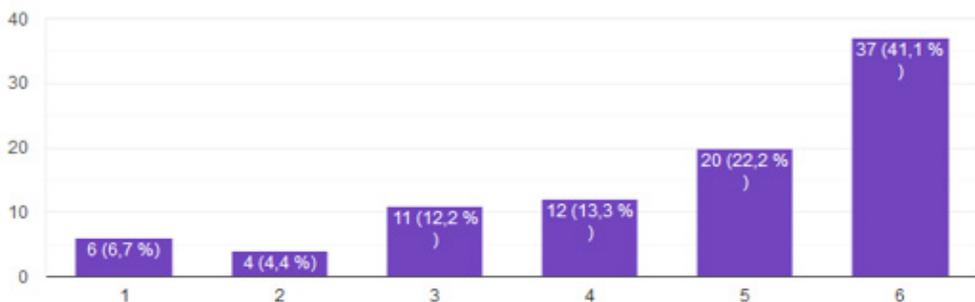


Figura 22: "¿Es bueno hablar de este tema en clase?"

La siguiente pregunta alude a la importancia personal que para los alumnos encuestados puede tener tratar el tema en clase ("¿Es personalmente importante para ti hablar de este tema en clase?"), expresada en una escala de seis cifras. Las respuestas en esta cuestión son muy variadas y ninguna opción tiene una primacía clara sobre las demás: las opciones 6 y 4 empatan en el primer lugar con un 20,2 % de los informantes cada una, seguidas a poca distancia de la opción 1 (19,1 %) y la opción 5 (18 %). En general, los resultados se sitúan en los valores positivos de la escala (58,4 %), aunque con un margen inferior al de otras preguntas (41,6 % en los valores negativos).

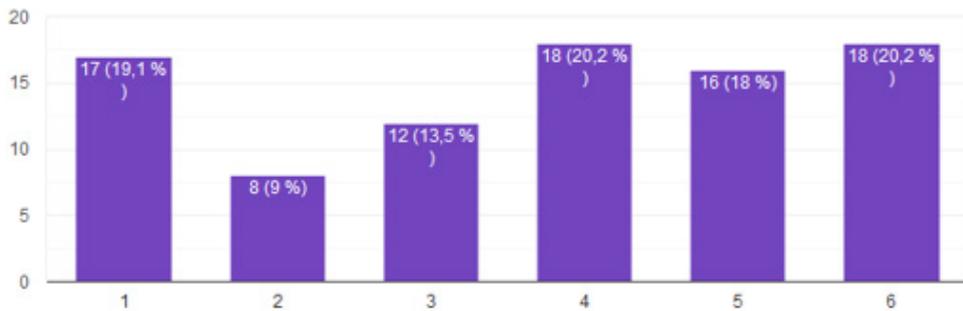


Figura 23: "¿Es personalmente importante para ti hablar de este tema en clase?"

La sexta pregunta del cuestionario ("¿Alguna vez habéis hablado de este tema en clase?") muestra un resultado bastante equilibrado que, no obstante, se inclina por la respuesta negativa (53,9 %). Solo un 46,1 % reconoce que se haya hablado de lo LGTB+ en clase: este resultado es algo más elevado que el 25,8 % que extraíamos de la primera pregunta.

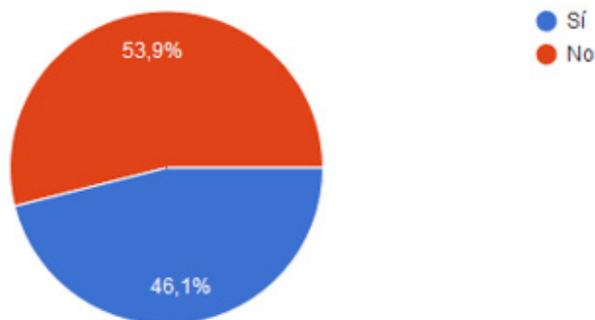


Figura 24: "¿Alguna vez habéis hablado de este tema en clase?"

A continuación, se les pregunta a los alumnos, con opción múltiple, cómo han abordado este tema sus profesores, en el caso de haberlo hecho. Los resultados, plasmados en el siguiente gráfico, muestran que la respuesta mayoritaria, al igual que ocurría en el cuestionario de los profesores, es "Menciones" (33 alumnos). A esta respuesta la sigue la de aquellos alumnos que declaran que sus profesores no tratan este tema en sus clases (27), "Debates" (23) y "Parcialmente en ejercicios" (20). El número de alumnos que reporta haber tenido una clase dedicada al tema es extremadamente bajo (3 alumnos), mientras que hay 12 estudiantes que reconoce que en sus clases se ha bromeado con lo LGTB+: esta tendencia es mucho más alta que la que se declaraba en el caso de los profesores, con solo un profesor de toda la muestra.

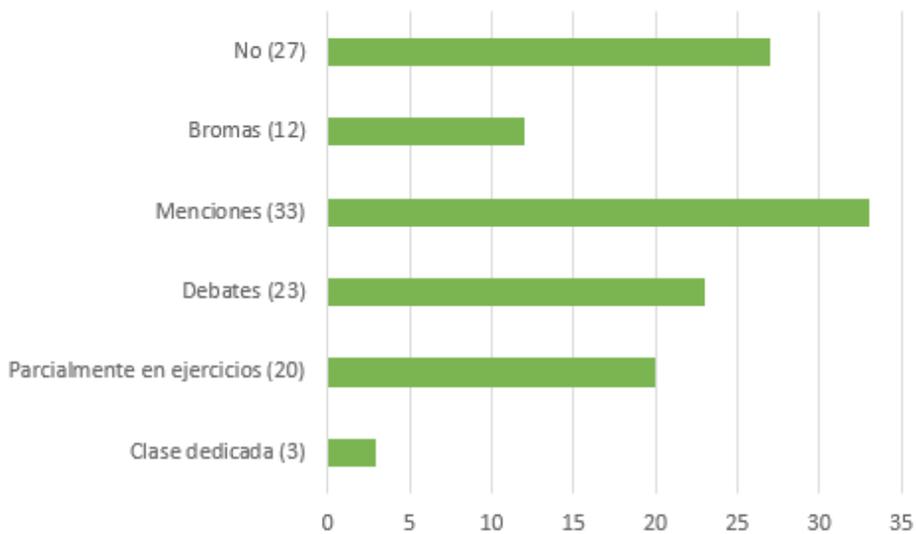


Figura 25: "¿Cómo lo habéis hablado?"

En la siguiente pregunta del cuestionario, se pide a los alumnos que respondan en qué nivel o niveles (es una pregunta de opción múltiple) se les mencionó el tema, en el caso de que les haya sido mencionado. Los resultados se muestran en este gráfico, si bien antes deben ser necesariamente matizados: encontramos 30 respuestas vacías, probablemente de alumnos que no trataron el tema en clase, que sí han sido tenidas en cuenta para el total, considerando el nivel de los alumnos que las seleccionaron; además, hallamos un número decreciente de potenciales informantes a medida que aumenta el nivel de los alumnos, ya que un alumno de C1 puede recordar si le hablaron del tema en el nivel A1, pero un alumno de A1 no puede saber si su profesor de C1 hablará de la comunidad LGTB+; por otra parte, hemos considerado que los alumnos de un determinado nivel son válidos también para ser parte del total de alumnos considerados para el nivel inmediatamente superior al suyo, porque podrían estar cursando dicho nivel (es decir, en el total de alumnos a los que potencialmente se les haya hablado del tema del nivel B1, se contarían también aquellos alumnos de nivel A2). El gráfico resultante sería, pues, el siguiente:

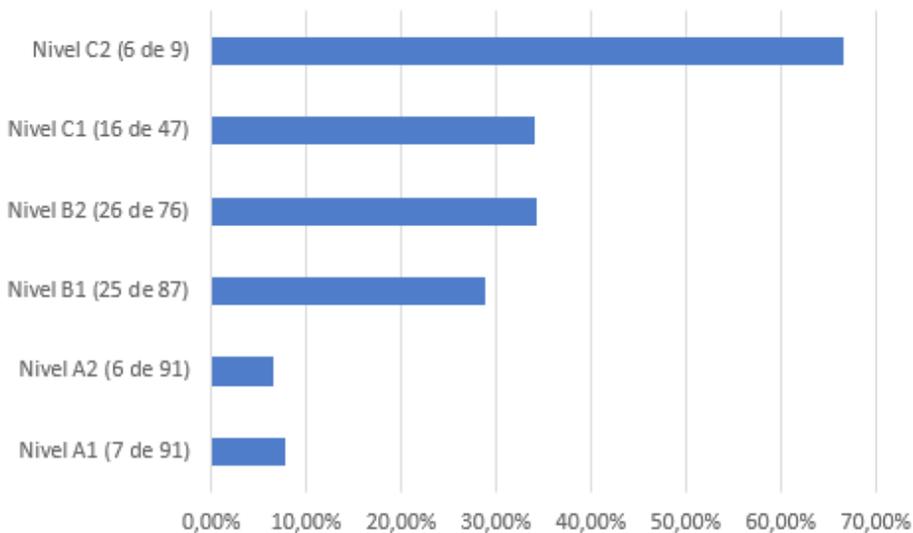


Figura 26: "Si alguna vez te han hablado del tema, ¿en qué nivel ha sido?"

Como vemos, los resultados muestran que existe una clara tendencia a que aumente el porcentaje de alumnos que han tratado el tema en clase a medida que aumenta el nivel de estos: el nivel C2 posee el porcentaje más alto (66,6 %), que va gradualmente disminuyendo de manera irregular hasta el nivel A1 (7,7 %); de igual modo, los niveles avanzados (C1 y C2) muestran los porcentajes más elevados, mientras que en los niveles medios estos experimentan una disminución moderada y en los niveles bajos el decrecimiento es abrupto.

La penúltima pregunta del cuestionario ("¿Crees que la comunidad LGTB+ aparece mucho en tus libros de texto?") ofrece resultados unívocamente negativos. El alumnado considera mayoritariamente que la comunidad LGTB+ no se encuentra en absoluto representada en sus libros de texto (48,9 % de estudiantes): las siguientes respuestas más populares son la 2 y la 3, en este orden, también negativas. Solo 4 informantes consideran que las personas LGTB+ aparecen en sus libros de texto.

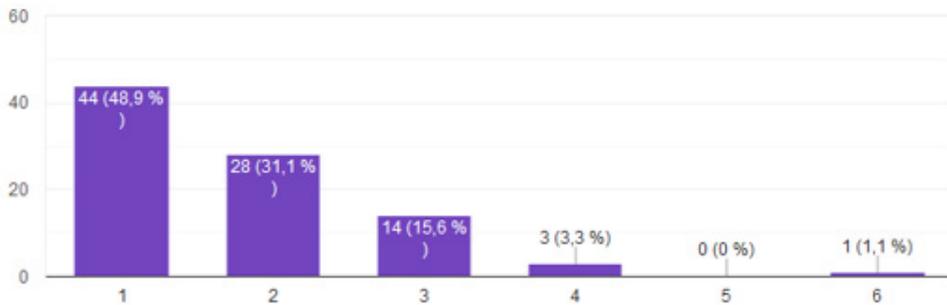


Figura 27: "¿Crees que la comunidad LGTB+ aparece mucho en tus libros de texto?"

Finalmente, la última cuestión del test ("¿Tus profesores han traído a clase ejercicios que traten este tema?") revela que los profesores en su mayoría nunca traen al aula ejercicios específicos que aborden la temática LGTB+ (55,7 %): este porcentaje disminuye a medida que nos acercamos a los valores positivos de la escala. Únicamente siete alumnos se adscriben a los valores positivos de la escala y solo uno considera que su profesor trae siempre materiales de este tipo al aula.

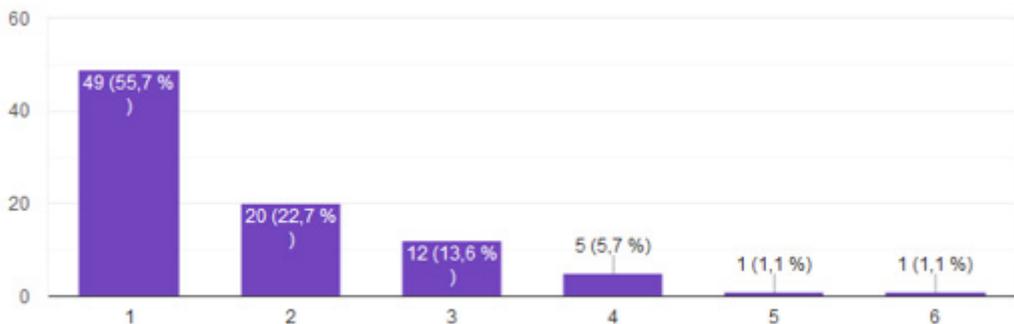


Figura 28: "¿Tus profesores han traído a clase ejercicios que traten este tema?"

## 5.2. Correlación de variables y análisis de los resultados

Tras la presentación de los resultados de la encuesta de los alumnos, hemos realizado un análisis más profundo de estos. Al igual que se realizó para la anterior encuesta, los datos han sido procesados mediante el programa SPSS para

obtener la significación de la correlación entre las variables. Posteriormente, se analizarán en conjunto todos los datos obtenidos de este cuestionario.

Así pues, hemos encontrado las siguientes variables correlacionadas:

a) *Temas y Origen*<sup>14</sup> ( $p = 0,05$ ): el origen geográfico de los alumnos se ha demostrado relevante para los temas que los estudiantes dicen que han tratado en clase, que han sido agrupados en Temas LGTB+ (1) y Temas no LGTB+ (2) para mayor claridad. La mayoría de los alumnos en todos los grupos (salvo en el grupo 5, África) no selecciona los temas LGTB+ entre los temas de los que se ha hablado en clase. Así, esta opción solo ha sido seleccionada por el 16,7 % de los estudiantes europeos occidentales (1), el 28,5 % de los estudiantes europeos del Este (2), el 43,7 % de alumnos americanos (3), el 18,7 % de estudiantes asiáticos (4), el 100 % de estudiantes africanos (5) y el 25 % de alumnos de Oceanía (6). Entre esta lista, hay algunos porcentajes que, considerando la legalidad en cuestiones LGTB+ de la mayoría de países del entorno, resultan más o menos esperables (los bajos porcentajes en Asia y en Europa del Este; los porcentajes moderados para América), si bien otros son sorprendentes por esta misma cuestión (el porcentaje de Europa es el más bajo del grupo pese a que muchos países europeos tengan legislaciones favorables para los derechos LGTB+; y el de África, con un apabullante 100 %, es el más alto pese a lo que podría ser esperable, aunque el porcentaje de África puede ser más extremo debido a los pocos informantes africanos de la encuesta).

Tabla de contingencia

			origen					Total	
			Europa occ.	Europa or.	América	Asia	África		Oceanía
temas	Temas LGTB+	Recuento	5	2	7	6	2	1	23
		% de origen	16,7%	28,6%	43,8%	18,8%	100,0%	25,0%	25,3%
	Temas no LGTB+	Recuento	25	5	9	26	0	3	68
		% de origen	83,3%	71,4%	56,3%	81,3%	,0%	75,0%	74,7%
Total		Recuento	30	7	16	32	2	4	91
		% de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 13: Temas y Origen.

b) *Temas y Nivel de español*: la relación entre el nivel de español de los alumnos y los temas de los que dicen que se ha hablado en clase es, también, significativa ( $p = 0,021$ ). Los alumnos de niveles más bajos son los que concentran los porcentajes más bajos de tratamiento del tema en esta pregunta: 0 % para el

<sup>14</sup> Para la pregunta "¿De qué temas habéis hablado en clase con el profesor?"

nivel A1, 14,3 % para el nivel A2 y 11,1 % para el nivel B1. En los tres niveles más altos, los porcentajes son moderadamente más altos: 23,7 % en el B2, 60 % en el C1 y 25 % en el C2. Como regla general, aunque no categórica (como muestra la disparidad de resultados entre el nivel C1 y el nivel C2), los alumnos de niveles bajos reportan con más frecuencia no haber hablado del tema en clase que aquellos estudiantes de niveles más altos.

Tabla de contingencia

			nivel español						Total
			A1	A2	B1	B2	C1	C2	
temas	Temas LGTB+	Recuento	0	1	2	9	9	2	23
		% de nivel español	,0%	14,3%	11,1%	23,7%	60,0%	25,0%	25,6%
	Temas no LGTB+	Recuento	4	6	16	29	6	6	67
		% de nivel español	100,0%	85,7%	88,9%	76,3%	40,0%	75,0%	74,4%
Total		Recuento	4	7	18	38	15	8	90
		% de nivel español	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 14: Temas y Nivel de español.

c) *Leer el texto en clase*<sup>15</sup> y *Origen* ( $p = 0,004$ ): el origen de los alumnos resulta determinante para su actitud hacia la lectura del texto sobre la primera boda *gay* en España en clase. En general, todos los grupos presentan una actitud ampliamente positiva. Los europeos occidentales (100 % o 30 de 30 informantes), africanos (100 % o 2 de 2 informantes) y alumnos de Oceanía (100 % o 4 de 4 informantes) son los que muestran unas actitudes más favorables, aunque es necesario señalar que el número de informantes para África y Oceanía es bajo. Tras estos grupos, encontramos a los estudiantes americanos (93,8 %), europeos del Este (85,7 %) y asiáticos (65,6 %). Los dos grupos con el porcentaje más bajo, los estudiantes de Asia y Europa del Este, tienen también valores principalmente positivos, si bien, al menos en el caso de Asia, puede hablarse de una actitud negativa hacia la comunidad LGTB+ por parte de una cantidad moderada de estudiantes.

Tabla de contingencia

			origen						Total
			Europa occ.	Europa or.	América	Asia	África	Oceanía	
texto en clase	si	Recuento	30	6	15	21	2	4	78
		% de origen	100,0%	85,7%	93,8%	65,6%	100,0%	100,0%	85,7%
	No	Recuento	0	1	1	11	0	0	13
		% de origen	,0%	14,3%	6,3%	34,4%	,0%	,0%	14,3%
Total		Recuento	30	7	16	32	2	4	91
		% de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 15: Leer el texto en clase y Origen.

<sup>15</sup> En referencia a la pregunta "¿Te parecería bien leer este texto en clase?"

d) *Necesidad*<sup>16</sup> y *Origen* ( $p = 0,024$ ): los resultados muestran que el origen geográfico de los estudiantes es significativo para lo necesario que ven hablar de lo LGTB+ en clase. En general, la mayoría de la muestra (68,5 %) se adscribe a los valores positivos de la escala de seis cifras que mide cuán necesario se ve el tema. Un desglose pormenorizado del comportamiento de los grupos revela que los europeos occidentales ven muy necesario hablar de temas LGTB+ en clase (43,3 % del grupo) y que un 83,3 % de ellos escoge valores positivos en la escala. Por otro lado, solo un 28,6 % de europeos del Este selecciona el valor más positivo de la escala, pero igualmente un porcentaje muy alto se encuadra en la mitad positiva de la misma (85,8 %). Un 37,5 % de los estudiantes americanos se decanta por el valor más alto de la escala, con un 75,1 % de respuestas positivas en general (si bien encontramos un 18,8 % de informantes que no consideran muy necesario introducir a la comunidad LGTB+ en el aula). En lo que respecta a los estudiantes asiáticos, es este el único grupo en el que la mayoría de respuestas es negativa: un 56,6 % de estudiantes se localiza en los valores negativos de la escala, aunque cabe mencionar que la mayoría de estos informantes (10) han escogido la opción 3, el valor menos negativo de los valores negativos; de igual modo, la mayoría de respuestas positivas para los estudiantes asiáticos se concentran en la opción 4 (26,7 %), la respuesta menos positiva de las opciones positivas, y solo un encuestado (3,3 %) otorga al tema el valor más alto. Por otra parte, los estudiantes africanos muestran resultados polarizados, con un informante que ve hablar de lo LGTB+ extremadamente necesario (50 %) y otro que no lo ve en absoluto necesario (50 %). Finalmente, todos los estudiantes de Oceanía se adscriben a los valores positivos de la escala, siendo el máximo el mayoritario (50 %).

Por tanto, estos resultados muestran que los alumnos europeos, de Oceanía y americanos son los que sienten que la introducción del tema es más necesaria, mientras que los alumnos asiáticos son, en líneas generales, de la opinión contraria, aunque su tendencia se encuadra en valores más moderados que absolutamente negativos.

---

<sup>16</sup>En referencia a la pregunta "¿Crees que es necesario hablar de este tema en clase?".

Tabla de contingencia

			origen					Total
			Europa occ.	Europa or.	América	Asia	África	
necesidad 1	Recuento	1	1	0	3	1	0	6
	% de origen	3,3%	14,3%	,0%	10,0%	50,0%	,0%	6,7%
2	Recuento	0	0	3	4	0	0	7
	% de origen	,0%	,0%	18,8%	13,3%	,0%	,0%	7,9%
3	Recuento	4	0	1	10	0	0	15
	% de origen	13,3%	,0%	6,3%	33,3%	,0%	,0%	16,9%
4	Recuento	5	1	1	8	0	1	16
	% de origen	16,7%	14,3%	6,3%	26,7%	,0%	25,0%	18,0%
5	Recuento	7	3	5	4	0	1	20
	% de origen	23,3%	42,9%	31,3%	13,3%	,0%	25,0%	22,5%
6	Recuento	13	2	6	1	1	2	25
	% de origen	43,3%	28,6%	37,5%	3,3%	50,0%	50,0%	28,1%
Total	Recuento	30	7	16	30	2	4	89
	% de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 16: Necesidad y Origen.

e) *Positivo*<sup>17</sup> y *Edad* ( $p = 0,008$ ): la edad establece una correlación significativa con lo positivo que ven los alumnos hablar de temas LGTB+ en clase. Así, los alumnos menores de 18 años son los que tienen actitudes más positivas hacia la introducción de lo LGTB+ en clase: el 44,4 % marca la opción más positiva de todas, seguido del 44,4 % que marca la segunda opción más positiva, mientras que solo un informante (11,1 %) escoge una opción de la mitad negativa del espectro (e, incluso, esta opción es la más positiva de esta mitad). En cuanto al grupo que va de los 18 a los 35, sus respuestas son también abrumadoramente positivas: un 40,8 % de informantes escoge el valor más positivo y el 76,3 % se ubica en los valores positivos de la escala; de igual modo, los alumnos que han escogido las opciones negativas escogen mayoritariamente la opción menos negativa de las presentadas (13,2 % de alumnos). Por otra parte, los alumnos de entre 35 y 50 años muestran también actitudes positivas, con un 66,7 % del total que escogen opciones positivas y, además, la más positiva de todas. No obstante, existe un 33,3 % del total (un informante) que selecciona la opción 1, la más negativa. Finalmente, el único informante del grupo de edad de 50 a 65 años se adscribe a un valor negativo en la escala, la opción 2.

Así las cosas, podemos hablar de una tendencia clara: los estudiantes más jóvenes tienen actitudes más positivas hacia el tema que los estudiantes de más edad. Las actitudes negativas aumentan también a medida que aumenta la edad de los informantes.

<sup>17</sup> Se refiere a la pregunta "¿Es bueno hablar de este tema en clase?"

Tabla de contingencia

			edad				Total
			<18	18-35	35-50	>50	
Positivo	1	Recuento	0	5	1	0	6
		% de edad	,0%	6,6%	33,3%	,0%	6,7%
	2	Recuento	0	3	0	1	4
		% de edad	,0%	3,9%	,0%	100,0%	4,5%
	3	Recuento	1	10	0	0	11
		% de edad	11,1%	13,2%	,0%	,0%	12,4%
	4	Recuento	0	12	0	0	12
		% de edad	,0%	15,8%	,0%	,0%	13,5%
	5	Recuento	4	15	0	0	19
		% de edad	44,4%	19,7%	,0%	,0%	21,3%
	6	Recuento	4	31	2	0	37
		% de edad	44,4%	40,8%	66,7%	,0%	41,6%
Total	Recuento	9	76	3	1	89	
	% de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 17: Positivo y Edad.

f) *Positivo y Origen* ( $p = 0,007$ ): la procedencia de los alumnos resulta una variable significativa con respecto a la actitud que estos tienen hacia la introducción de los temas LGTB+ en clase. Así, vemos que los alumnos de Europa occidental (99,7 %), Oceanía (100 %) y África (100 %) acumulan la mayoría de las respuestas situadas en la escala positiva; en estos grupos, además, la respuesta más alta es también la preferida (con un 53,3 % para los europeos, un 75 % para los estudiantes de Oceanía y un 100 % para los alumnos de África). Les siguen los estudiantes americanos (87,6 %) y europeos del Este (85,7 %) y, finalmente y por mucho margen, los estudiantes asiáticos (46 %). En los estudiantes americanos, la opción más positiva es la respuesta más popular, elegida por un 68,8 % de los alumnos, mientras que, en los alumnos europeos orientales, la respuesta más positiva empata con la segunda respuesta más positiva con un 42,9 % del total de alumnos cada una. Por otro lado, los estudiantes asiáticos presentan unos porcentajes muy repartidos en la escala, si bien las respuestas mayoritarias son la opción 3 (29 % de estudiantes) y la 5 (22,6 % de alumnos). Son, simultáneamente, el grupo con menor porcentaje de alumnos que eligieron la respuesta más positiva (6,5 %) y el grupo con mayor número de estudiantes que marcó la respuesta más negativa (16,1 %), con lo cual puede asumirse que los estudiantes asiáticos de esta muestra presentan unas actitudes mucho más negativas hacia lo LGTB+ que otros grupos.

Tabla de contingencia

		origen						Total	
		Europa occ	Europa or.	América	Asia	Africa	Oceanía		
Positivo	1	Recuento	0	1	0	5	0	0	6
		% de origen	,0%	14,3%	,0%	16,1%	,0%	,0%	6,7%
	2	Recuento	1	0	0	3	0	0	4
		% de origen	3,3%	,0%	,0%	9,7%	,0%	,0%	4,4%
	3	Recuento	0	0	2	9	0	0	11
		% de origen	,0%	,0%	12,5%	29,0%	,0%	,0%	12,2%
	4	Recuento	6	0	1	5	0	0	12
		% de origen	20,0%	,0%	6,3%	16,1%	,0%	,0%	13,3%
	5	Recuento	7	3	2	7	0	1	20
		% de origen	23,3%	42,9%	12,5%	22,6%	,0%	25,0%	22,2%
	6	Recuento	16	3	11	2	2	3	37
		% de origen	53,3%	42,9%	68,8%	6,5%	100,0%	75,0%	41,1%
Total	Recuento	30	7	16	31	2	4	90	
	% de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 18: Positivo y Origen.

g) *Clase dedicada*<sup>18</sup> y *Español en España* ( $p= 0,042$ ): los resultados de la prueba de ji cuadrado muestran que existe una correlación entre que el alumno haya recibido una clase entera dedicada al tema y que el alumno estudie español en España. De esta manera, puede apreciarse que los alumnos que no estudian español en España, pero han recibido este tipo de clase (21,6 %), son más numerosos que los que han recibido este tipo de clase y viven en España (3,7 %).

Tabla de contingencia

			español en España		Total
			Sí	No	
CÓMO Clase dedicada	Clase dedicada	Recuento	1	8	9
		% de español en España	3,7%	21,6%	14,1%
	No clase dedicada	Recuento	26	29	55
		% de español en España	96,3%	78,4%	85,9%
Total	Recuento	27	37	64	
	% de español en España	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 19: Clase dedicada y Español en España.

<sup>18</sup> Remite a la pregunta "¿Cómo habéis hablado [de lo LGTB+ en clase]?". Las distintas opciones de esa pregunta fueron separadas para poder codificar adecuadamente sus datos.

h) *Parcialmente en ejercicios*<sup>19</sup> y *Centro de aprendizaje*<sup>20</sup> ( $p = 0,02$ ): esta correlación muestra que los alumnos que estudian en academias tratan más lo LGTB+ parcialmente en ejercicios que otros grupos (75 %), seguidos de los autodidactas (42,9 %), los que estudian español en su propia universidad o instituto (23,4 %) y aquellos que acuden a clases particulares (0 %). Consecuentemente, estos últimos concentran el mayor porcentaje de estudiantes que no trata este tema parcialmente en ejercicios en clase (100 %), junto con los que estudian español en la universidad (76,6 %).

Tabla de contingencia

			lugar aprendizaje				Total
			1	2	3	4	
Parcialmente	Sí	Recuento	6	11	0	3	20
		% de lugar aprendizaje	75,0%	23,4%	,0%	42,9%	31,3%
	No	Recuento	2	36	2	4	44
		% de lugar aprendizaje	25,0%	76,6%	100,0%	57,1%	68,8%
Total		Recuento	8	47	2	7	64
		% de lugar aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 20: *Parcialmente en ejercicios y Centro de aprendizaje.*

i) *No se habla y Años de aprendizaje* ( $p = 0,05$ ): existe una correlación entre que no se hable del tema en clase y los años que los alumnos declaran llevar aprendiendo español. Así, un 60 % de los alumnos que llevan menos de un año aprendiendo español lo ha tratado de alguna manera. Esta cifra desciende a un 50 % para los estudiantes que han estado aprendiendo español entre 1 y 3 años, pero aumenta a un 75 % para aquellos que han aprendido español entre 3 y 5 años y es de un 85,2 % para los alumnos que han aprendido español durante más de cinco años. Por lo tanto, a mayor tiempo de aprendizaje del alumno, más probable es que sus profesores le hayan hablado de la comunidad LGTB+ de una manera u otra.

<sup>19</sup> Vinculada a la pregunta "¿Cómo habéis hablado [de lo LGTB+ en clase]?".

<sup>20</sup> Se refiere al tipo de centro en el que los alumnos aprenden español. 1 = Academia, 2 = El propio instituto o universidad, 3 = Profesor particular, 4 = Autodidacta.

Tabla de contingencia

			años aprendizaje				Total
			< 1 año	1-3 años	3-5 años	> 5 años	
No se habla	No hablan	Recuento	6	10	7	4	27
		% de años aprendizaje	40,0%	50,0%	25,0%	14,8%	30,0%
	Sí hablan	Recuento	9	10	21	23	63
		% de años aprendizaje	60,0%	50,0%	75,0%	85,2%	70,0%
Total		Recuento	15	20	28	27	90
		% de años aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 21: No se habla y Años de aprendizaje.

j) A1<sup>21</sup> y Género ( $p = 0,027$ ): puede apreciarse una correlación entre el género del estudiante y si este dice haber hablado del tema en el nivel A1. Así, las personas no binarias manifiestan haber tratado más el tema (33,3 %) que los hombres (16,7 %) y las mujeres (3,2 %).

Tabla de contingencia

			género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
A1	Sí	Recuento	4	2	1	7
		% de género	16,7%	3,2%	33,3%	7,8%
	No	Recuento	20	61	2	83
		% de género	83,3%	96,8%	66,7%	92,2%
Total		Recuento	24	63	3	90
		% de género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 22: A1 y Género.

k) A1 y Centro de aprendizaje ( $p = 0,004$ ): de acuerdo con los resultados, los alumnos autodidactas son los que más han encontrado temas LGTB+ en el nivel A1 (33,3 % de alumnos autodidactas), seguidos de los que estudian español en academias (8,3 %), en sus universidades (3,1 %) y en clases particulares (0 %). La tendencia es, sin embargo, muy negativa en todos los tipos de centro, puesto que solamente un 7,7 % del total de la muestra ha tratado lo LGTB+ aprendiendo español en el nivel A1.

<sup>21</sup> Se refiere a la pregunta "Si alguna vez te han hablado del tema, ¿en qué nivel ha sido? Puedes marcar varias opciones", que ha sido dividida en los distintos niveles para codificar los datos en el programa SPSS.

Tabla de contingencia

			lugar aprendizaje				Total
			1	2	3	4	
A1	Sí	Recuento	1	2	0	4	7
		% de lugar aprendizaje	8,3%	3,1%	,0%	33,3%	7,7%
	No	Recuento	11	63	2	8	84
		% de lugar aprendizaje	91,7%	96,9%	100,0%	66,7%	92,3%
Total	Recuento	12	65	2	12	91	
	% de lugar aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 23: A1 y Centro de aprendizaje.

l) A1 y Español en España ( $p = 0,017$ ): de los 7 estudiantes del total de la muestra que han tratado temas LGTB+ en clase en el nivel A1, ninguno estudiaba en España. No obstante, la mayoría de los estudiantes, estudien en España o no, no han hablado de estos temas en dicho nivel.

Tabla de contingencia

			español en España		Total
			Sí	No	
A1	Sí	Recuento	0	7	7
		% de español en España	,0%	13,5%	7,7%
	No	Recuento	39	45	84
		% de español en España	100,0%	86,5%	92,3%
Total	Recuento	39	52	91	
	% de español en España	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 24: A1 y Español en España.

m) A2<sup>22</sup> y Género ( $p = 0,05$ ): como ocurría para el nivel A1, el género de los estudiantes establece una correlación con haber tratado temas LGTB+ en clase. Las personas no binarias son el grupo que más dice haber hablado de la comunidad LGTB+ en el nivel A2 (33,3 %), seguidas de los hombres (12,5 %) y las mujeres (3,2 %). De nuevo, no obstante, las mayorías se sitúan en los grupos que reportan no haber discutido el tema en el aula.

<sup>22</sup> En referencia a la pregunta "Si alguna vez te han hablado del tema, ¿en qué nivel ha sido? Puedes marcar varias opciones", que ha sido dividida en los distintos niveles para codificar los datos en el programa SPSS.

Tabla de contingencia

			género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
A2	Sí	Recuento	3	2	1	6
		% de género	12,5%	3,2%	33,3%	6,7%
	No	Recuento	21	61	2	84
		% de género	87,5%	96,8%	66,7%	93,3%
Total		Recuento	24	63	3	90
		% de género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 25: A2 y Género.

n) B1<sup>23</sup> y Origen ( $p = 0,002$ ): el origen de los alumnos es determinante para que manifesten haber tratado temas LGTB+ en el nivel B1. De este modo, los estudiantes africanos son, porcentualmente, el grupo que más ha tratado lo LGTB+ en el nivel B1 (100 % o 2 de 2 informantes). A continuación, encontramos a los estudiantes asiáticos (48,4 %), europeos occidentales (17,2 %), europeos orientales (14,3 %) y americanos (7,1 %).

Tabla de contingencia

			origen					Total	
			Europa occ.	Europa or.	América	Asia	África		Oceanía
B1	Sí	Recuento	5	1	1	15	2	0	24
		% de origen	17,2%	14,3%	7,1%	48,4%	100,0%	,0%	27,6%
	No	Recuento	24	6	13	16	0	4	63
		% de origen	82,8%	85,7%	92,9%	51,6%	,0%	100,0%	72,4%
Total		Recuento	29	7	14	31	2	4	87
		% de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 26: B1 y Origen.

o) C1 y Género ( $p = 0,003$ ): tal y como ocurría para los niveles A1 y A2, en el nivel C1 existen diferencias por género a la hora de la percepción que tienen los estudiantes sobre haber tratado temas LGTB+. El grupo con más encuestados que dicen haber hablado de esto es el de personas no binarias (100 % del grupo o 2 de 2); tras ellos, hallamos a los hombres (70 % o 7 de 10) y mujeres (20 % o 6 de 30).

<sup>23</sup> Se conecta con la pregunta "Si alguna vez te han hablado del tema, ¿en qué nivel ha sido? Puedes marcar varias opciones".

Tabla de contingencia

			género			Total
			Hombre	Mujer	No binario	
C1	Sí	Recuento	7	6	2	15
		% de género	70,0%	20,0%	100,0%	35,7%
	No	Recuento	3	24	0	27
		% de género	30,0%	80,0%	,0%	64,3%
Total		Recuento	10	30	2	42
		% de género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 27: C1 y Género.

p) *Edad y Compensación de los profesores*<sup>24</sup> ( $p = 0,000$ ): la edad de los alumnos parece influir en la percepción que estos tienen sobre la cantidad de ejercicios que abordan la temática LGTB+ traen sus profesores a clase. Encontramos que la mayoría de la muestra considera que sus profesores no traen nunca ejercicios que traten estos temas (55,2 % de la muestra) y que, a partir de ahí, el porcentaje de las respuestas va disminuyendo a medida que la implicación del profesor aumenta. Solo un alumno del grupo de edad de 18 a 35 años considera que su profesor traiga siempre ejercicios de este tipo al aula (1,3 %); ningún otro estudiante considera esto. Un alumno del grupo de edad entre 35 y 50 años piensa que sus profesores traen casi siempre al aula esta clase de ejercicios (50 % del grupo o 1 de 2 alumnos); por otra parte, 2 alumnos del grupo más joven (22,2 %) y 3 del grupo de 18 a 35 años (4 %) señalan el último valor positivo de la escala, equivalente a "a veces" (opción 4). No obstante, la mayoría de las respuestas se localiza en los valores negativos del espectro, con un 77,8 % para el grupo de menores de 18, un 94,7 % para los alumnos de 18 a 35 años, un 50 % para los alumnos de entre 35 y 50 años y un 100 % para los mayores de 50, aunque, dado que solo existe un encuestado para este grupo, este dato concreto puede resultar comprometido. Así pues, los adultos jóvenes son el grupo que considera en mayor medida que sus profesores no traen al aula ejercicios que traten temas LGTB+.

<sup>24</sup> Se refiere a la cuestión "¿Tus profesores han traído a clase ejercicios que traten este tema?".

Tabla de contingencia

		edad				Total	
		1	2	3	4		
Compensación de los profesores	1	Recuento	5	41	1	1	48
		% de edad	55,6%	54,7%	50,0%	100,0%	55,2%
	2	Recuento	2	18	0	0	20
		% de edad	22,2%	24,0%	,0%	,0%	23,0%
	3	Recuento	0	12	0	0	12
		% de edad	,0%	16,0%	,0%	,0%	13,8%
	4	Recuento	2	3	0	0	5
		% de edad	22,2%	4,0%	,0%	,0%	5,7%
	5	Recuento	0	0	1	0	1
		% de edad	,0%	,0%	50,0%	,0%	1,1%
	6	Recuento	0	1	0	0	1
		% de edad	,0%	1,3%	,0%	,0%	1,1%
Total	Recuento	9	75	2	1	87	
	% de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 28: Edad y Compensación de los profesores.

Una vez analizadas las variables correlacionadas, pueden comentarse algunas tendencias que, pese a no llegar al 0,05 necesario para ser consideradas estadísticamente significativas, han obtenido valores muy cercanos a esta cifra en la prueba de ji cuadrado y, por tanto, pueden observarse como tendencias, aunque sin perder de vista que son resultados no significativos.

- *Temas y orientación* ( $p = 0,063$ ): los alumnos LGTB+ (grupos 2 y 3) manifiestan en mayor medida que otros grupos haber hablado de la comunidad LGTB+ en clase (un 36,8 % de bisexuales y un 42,9 % de homosexuales). En los heterosexuales, esta cifra desciende hasta el 14,3 %. Estos resultados podrían deberse a que la conciencia identitaria de los alumnos LGTB+ les genera una mayor sensibilidad a que estos temas se traten en clase, con lo cual los percibirían más, los recordarían más y se sentirían más inclinados a marcar esa opción, entre todos los temas propuestos, que los alumnos heterosexuales.

Tabla de contingencia

			Orientación				Total
			Hetero	Bi	Homo	NS/NC	
temas LGTB+	Recuento	7	7	3	6	23	
	% de Orientación	14,3%	36,8%	42,9%	40,0%	25,6%	
Temas no LGTB+	Recuento	42	12	4	9	67	
	% de Orientación	85,7%	63,2%	57,1%	60,0%	74,4%	
Total	Recuento	49	19	7	15	90	
	% de Orientación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 29: Temas y Orientación.

Para concluir la correlación de variables, es necesario comentar la escasa influencia sobre las respuestas de los alumnos que parecen haber tenido algunas variables. Especialmente, nos referimos aquí a la orientación sexual, que no ha resultado significativa para ninguna de las variables de esta encuesta. Esto no quiere decir, no obstante, que los alumnos LGTB+ sean indiferentes a la importancia de tratar estos temas en clase, como puede observarse en el cuadro mostrado a continuación (considerando, por supuesto, que la relación entre estas variables obtiene un resultado en la prueba de ji cuadrado de 0,385, lejano al 0,05 necesario para establecer una correlación significativa):

Tabla de contingencia

			Orientación				Total
			Hetero	Bi	Homo	NS/NC	
importante	1	Recuento	12	1	0	3	16
		% de Orientación	25,0%	5,6%	,0%	20,0%	18,2%
	2	Recuento	6	1	0	1	8
		% de Orientación	12,5%	5,6%	,0%	6,7%	9,1%
	3	Recuento	7	1	0	4	12
		% de Orientación	14,6%	5,6%	,0%	26,7%	13,6%
	4	Recuento	9	4	2	3	18
		% de Orientación	18,8%	22,2%	28,6%	20,0%	20,5%
	5	Recuento	7	5	2	2	16
		% de Orientación	14,6%	27,8%	28,6%	13,3%	18,2%
	6	Recuento	7	6	3	2	18
		% de Orientación	14,6%	33,3%	42,9%	13,3%	20,5%
Total	Recuento	48	18	7	15	88	
	% de Orientación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 30: Importante y Orientación sexual.

Los alumnos bisexuales y homosexuales (grupos 2 y 3) concentran un mayor porcentaje de respuestas positivas, especialmente respuestas extremadamente positivas, y un menor porcentaje de respuestas negativas que los alumnos heterosexuales (grupo 1). Los alumnos heterosexuales concentran el mayor número de respuestas negativas y el menor de respuestas positivas, si bien sus resultados también son principalmente positivos. 1

En cuanto al análisis general de los resultados de esta encuesta, puede observarse que existen varias tendencias. En primer lugar, las actitudes de los alumnos hacia tratar temas LGTB+ en clase son ampliamente positivas: así lo muestran los resultados en todas las preguntas en las que se pide la opinión del alumno. No obstante, como ocurría en la encuesta del profesorado, los alumnos también ven hablar de la comunidad LGTB+ como algo más positivo que necesario; además, existen respuestas muy variadas a la pregunta “¿Es personalmente importante para ti hablar de este tema en clase?”, sugiriendo que, aunque es un tema que los alumnos ven en general bajo una luz positiva (y la mayoría de respuestas a esa pregunta está en los valores positivos de una escala de 6), no es un tema central para una parte importante de ellos. Al mismo tiempo, menos de la mitad de los alumnos (46,1 %) afirma haber hablado de la comunidad LGTB+ en clase cuando se le pregunta directamente, una cifra más alta que el 25,8 % resultante cuando se les pide a los alumnos que escojan, entre una serie de temas, aquellos que hayan tratado en clase. De nuevo, esto podría sugerir que existe una parte de la muestra para la que estos temas no son centrales y, por tanto, no los selecciona directamente si no se pone el foco sobre ellos; además, esto puede ser indicativo de prácticas de aula con poco énfasis en la comunidad LGTB+ por parte de los profesores.

Por otra parte, la manera en que los alumnos declaran haber hablado del tema en clase muestra que predominan fundamentalmente las opciones informales, como las menciones o el tratamiento parcial en algún ejercicio, además de los debates y las bromas, mientras que las clases dedicadas al tema son marginales. Por tanto, puede aventurarse que los profesores de estos alumnos mayormente no han puesto mucho énfasis en los temas LGTB+ durante sus clases y no parecen haber dedicado mucha preparación al tratamiento de estos temas. Asimismo, se aprecia que no todos los alumnos que declararon no haber hablado de la comunidad LGTB+ en clase en las preguntas anteriores han respondido que sus profesores no tratan el tema, sino que hay respuestas positivas que deben de haber absorbido a estos informantes (probablemente, la de menciones, ya que es la más numerosa y la más informal).

Asimismo, se observa una inclinación pronunciada a no introducir contenido LGTB+ en clase con los niveles más bajos, reservándolo para niveles altos, especialmente para los niveles avanzados, pese a las recomendaciones del PCIC a este respecto, en las que se recomienda introducir términos LGTB+ en el nivel B1 (Instituto Cervantes 2006). Del mismo modo, la inmensa mayoría de los estudiantes considera muy escasa la representación de la comunidad LGTB+ en los manuales de ELE; a su vez, un porcentaje muy elevado de estudiantes no considera que sus profesores compensen este hecho con ejercicios propios, lo que encaja con la tendencia a tratar este tema con informalidad y sin preparación previa que apuntamos en el párrafo anterior.

Para finalizar, ha de destacarse la variable del origen geográfico de los alumnos, que se ha demostrado enormemente relevante a la hora de determinar las actitudes de los mismos hacia la comunidad LGTB+ y las prácticas de aula de sus docentes: los estudiantes asiáticos tienen una actitud hacia lo LGTB+ considerablemente más baja que los grupos de otros orígenes, aunque no radicalmente negativa, mientras que los europeos, oceánicos y americanos tienen actitudes en general muy positivas. No obstante, los europeos no tratan el tema en clase más que otros grupos. De igual modo, la edad es una variable significativa con respecto a las actitudes de los alumnos: en líneas generales, los alumnos más jóvenes son propensos a tener mejores actitudes hacia lo LGTB+ que los alumnos de mayor edad. A su vez, se ha revelado que el tipo de centro influye en el tratamiento de lo LGTB+, ya que en los institutos y universidades de los alumnos se incluyen con menor frecuencia contenidos *queer*. Y, contra lo que esperábamos, la orientación sexual no ha resultado estadísticamente significativa para ninguna de las cuestiones manejadas en esta encuesta; de igual manera, el género no se ha demostrado relevante para las actitudes de los alumnos hacia la comunidad LGTB+.

### 5.3. Contraste entre cuestionarios

Tras concluir el análisis de ambos cuestionarios, es necesario contrastar los resultados de ambos en busca de convergencias y divergencias que aporten más datos sobre nuestra investigación.

Por una parte, puede observarse que tanto alumnos como profesores tienen actitudes muy positivas hacia la comunidad LGTB+, como se ha observado en las respuestas extremadamente favorables a varias preguntas de ambos

cuestionarios. Dicho esto, ambos grupos consideran que la introducción de lo LGTB+ es algo más positivo que necesario. En la determinación de estas actitudes, se ha mostrado que la edad es un factor importante para ambos grupos y que, a mayor edad del profesor o estudiante, más probable es que tenga actitudes menos positivas hacia el colectivo LGTB+. El género es también un factor significativo en la conformación de las actitudes, pero no afecta a los alumnos, sino únicamente a los profesores: las mujeres tienen actitudes hacia lo LGTB+ más positivas que los hombres. La orientación sexual, sin embargo, no es significativa para ninguna de las dos muestras.

Por otra parte, se ha demostrado que el tipo de centro es relevante para el tratamiento de los temas LGTB+ en la encuesta de los alumnos (en el instituto o universidad, es menos probable que se introduzca lo LGTB+ en clase), pero no así para los profesores. De igual modo, el origen geográfico de los alumnos es un factor relevante para las dos encuestas: aunque los profesores mayoritariamente responden que les da igual tratar el tema con estudiantes de cualquier nacionalidad, tras esta indiferencia es posible distinguir algunos sesgos menores que los llevan a preferir no tratar el tema con estudiantes africanos y, en menor medida, asiáticos y europeos del Este. La encuesta de los alumnos muestra que los asiáticos tienen peores actitudes hacia la comunidad LGTB+, pero estas son mucho menores en la muestra recogida de estudiantes africanos y no tan altas como apuntaban los sesgos de los profesores para los estudiantes del Este. Los profesores, además, muestran una clara preferencia por tratar el tema con alumnos europeos occidentales, que han mostrado tener actitudes altamente positivas hacia la comunidad LGTB+ en la encuesta de los alumnos, aunque ha de decirse que los alumnos europeos no son en absoluto el único grupo con actitudes tan positivas: los alumnos americanos y oceánicos presentan actitudes prácticamente igual de positivas que los europeos occidentales; además, la distancia entre estas actitudes y las del resto de grupos no es muy profunda en ningún caso. Adicionalmente, las prácticas de aula de los europeos occidentales en lo concerniente a temas LGTB+ no son más frecuentes que las de otros grupos.

En lo que respecta a las prácticas de aula reportadas por los profesores, estos afirman hablar de lo LGTB+ en sus clases en un porcentaje mucho mayor (77,9 %) que el que los alumnos atribuyen a sus profesores (46,1 %). Esta incongruencia puede comprenderse si consideramos que la muestra de profesores no ha dado clase a la muestra de alumnos y si tenemos en cuenta la tendencia de los encuestados a procurar retratarse en las encuestas de la manera más favorable posible, aunque suponga inflar la realidad. De igual modo, los profesores afirman

tratar lo LGTB+ de manera menos informal, más respetuosa y más preparada de lo que las encuestas de los alumnos dejan traslucir: los alumnos declaran que sus profesores tratan el tema fundamentalmente mediante menciones y parcialmente en ejercicios, además de con debates. Estas son también las opciones preferidas de los profesores, pero en menor grado, ya que un mayor número de ellos manifiesta haber dedicado alguna clase a hablar de la comunidad LGTB+ (17,4 % frente al 3,3 % de alumnos que afirma haber tenido una clase dedicada al tema). Asimismo, un número mucho mayor de alumnos (13,2 %) manifiesta haber hablado del tema en clase a través de bromas, mientras que solo sería el caso del 0,97 % de profesores. De nuevo, los resultados apuntan a que los profesores pueden haber exagerado las prácticas de aula que ellos verían como más adecuadas y disminuido la importancia de las que se ven como socialmente sancionables (como las bromas), aunque estas discrepancias también podrían explicarse en parte por las diferencias entre países.

En otro orden de cosas, tanto profesores como alumnos coinciden en que el tratamiento de la comunidad LGTB+ se produce fundamentalmente en niveles altos, especialmente avanzados, y casi nunca en niveles bajos. Igualmente, alumnos y profesores coinciden en la consideración de que los manuales incluyen muy escasa representación de temas LGTB+, en porcentajes similares, aunque levemente más bajos en el caso de los profesores, que parecen más conscientes de la ausencia de inclusividad. Sin embargo, los alumnos reportan que sus profesores emplean estrategias de compensación en menor grado que los profesores que han respondido a este cuestionario, creemos que por los motivos expuestos en el párrafo anterior.

## 6. Análisis de manuales

### 6.1. Presentación de los casos en el corpus

Como ya anticipamos en el marco teórico, los temas LGTB+ no ocupan un lugar prominente en los principales manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, ni tan siquiera, en muchos casos, un lugar (Landa 2019). Para comprobar hasta qué punto es así, en este apartado hemos analizado diversos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera a fin de complementar los datos obtenidos de las encuestas y observar cómo aparece (en el caso de aparecer) la comunidad LGTB+ en los libros de texto actuales de los alumnos de español. Con este fin, han sido seleccionados 26 manuales actuales y 2 materiales, que integran un corpus de en torno a unas 5.000 páginas. Se ha procurado que los libros de texto escogidos fuesen actuales (especialmente, posteriores a 2006, fecha de legalización del matrimonio homosexual en España) y relevantes para la comunidad de ELE. Así pues, la lista de manuales considerados es la siguiente:

- Método 1, 2 y 5.*
- Bitácora 1, 2, 3 y 4 (Nueva edición).*
- Aula Internacional 1, 2, 3, 4 y 5.*
- Nuevo Prisma A1, A2, B1, C1, C2.*
- Club Prisma B1 Método de español para jóvenes.*
- ELE Actual A1, A2, B1.*
- En acción 3 (B1) y 4 (B2).*
- Etapas Plus B1.*
- Experiencias 1.*
- Vitamina A1.*
- Las claves del nuevo DELE A2.*
- Las claves del nuevo DELE B2.*

Además, ha sido elaborada una rúbrica para examinar estos manuales. El diseño de la rúbrica pretende cubrir las áreas donde parece más probable que la cuestión LGTB+ pudiera aparecer en un manual de lengua extranjera, además de incluir dos ítems (el 9 y el 10) para estudiar si aparece alguna instancia de la comunidad LGTB+ presentada de manera normalizada en un contexto cualquiera, independiente de un tema específico al que se le suela asociar. Finalmente, la cuestión 12 inquiriere si, de acuerdo con las ideas de la teoría *queer*, el manual supondría alguna clase de desafío al sistema heterosexista imperante (por ejemplo, si cuestiona la heterosexualidad al igual que se cuestiona la homosexualidad, es decir, si “problematiza todas las sexualidades en lugar de solamente legitimar las discriminadas” (Nelson 2002: 48)). La rúbrica se presenta a continuación:

1. ¿El manual trata el tema LGTB+ de alguna manera?	
2. ¿Es explícito al tratarlo?	
3. Menciones totales a esta cuestión en el manual:	
4. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a la familia?	
5. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a las relaciones personales y afectivas?	
6. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a los cambios sociales?	
7. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado al futuro?	
8. ¿Se muestra lo LGTB+ en forma de debate u opinión de algún tipo?	
9. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (imágenes)?	
10. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (oraciones o textos)?	
11. ¿Hay alguna persona trans en el libro?	
12. ¿Se cuestiona la sexualidad subversivamente?	

Al someter los distintos manuales a esta rúbrica, se han obtenidos unos resultados disponibles en la sección de [Anexos](#). Así, en el conjunto de los 28 manuales observados, solamente encontramos 8 menciones en total a la comunidad LGTB+, localizadas en los manuales *Método 1 y 5*, *Aula Internacional 2 y 4*, *Nuevo Prisma A2 y C2* y *En acción 3 y 4*. Nunca encontramos más de una mención a lo LGTB+ en un mismo manual. Estas menciones se centran en los temas dedicados a la familia (generalmente, presentando las familias LGTB+ como uno de los nuevos modelos de familia) y al debate y la opinión. Lo LGTB+ suele tratarse de manera poco explícita y apenas encontramos representación normalizada del colectivo.

## 6.2. Análisis del corpus

En este apartado, analizaremos cómo son las (escasas) instancias de inclusión de la comunidad LGTB+ que han sido encontradas en los manuales. Además, observaremos algunas áreas de estos manuales y de otros sin representación

LGBT+ que tienen interés para nuestro estudio, en tanto que reflejan y transmiten unos determinados valores.

Así las cosas, las referencias a la comunidad LGTB+ son las siguientes:

a) *Método 1*. Pese a ser un manual de nivel bajo, incluye una referencia a las familias LGTB+ en el tema dedicado a la familia. Mediante textos que presentan familias de distinto piso, se introduce una pareja homosexual, Paco y Alfredo, que, como el resto de las parejas del ejercicio (heterosexuales), habla de su vida y las cosas que hacen juntos. No obstante, es un texto mucho menos explícito que el de sus contrapartes heterosexuales, que hablan claramente de matrimonio, cómo y desde cuándo se conocen y si tienen o planean tener hijos. De igual modo, es necesario mencionar que esta representación de la comunidad LGTB+ es del tipo menos arriesgado: son hombres blancos *gays cisgénero*<sup>25</sup> que, además, no aparecen en una postura claramente romántica (como sí lo hacen, por ejemplo, la pareja heterosexual formada por Ángel y Sveta).



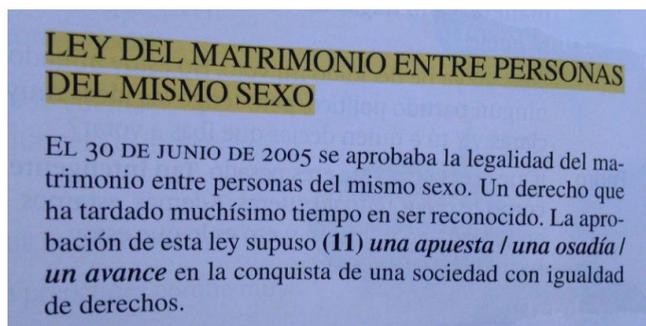
Ilustración 1: Robles, Cárdenas y Hierro (2012): 183.

Adicionalmente, en ese mismo ejercicio existe un segundo apartado en el que se anima al alumno a hablar de si estos tipos de familias existen en su país, se

<sup>25</sup> Esto es, que se identifica con la identidad de género que le fue asignada al nacer o, en otras palabras, que no es una persona trans.

le pregunta cómo es en su lugar de procedencia la familia tradicional y si echa en falta algún tipo de familia, dejando abierta la posibilidad de que las familias *gays* puedan formar parte de la conversación, aunque sin indicarlo con claridad. Por lo demás, toda la representación de familias y parejas del libro está únicamente formada por parejas homosexuales. Tampoco encontramos ninguna persona trans en este manual.

b) *Método C1-C2*. En este manual, encontramos una mención a la comunidad LGTB+ en la página 167, en un ejercicio sobre leyes que, al aprobarse, contribuyeron a cambiar la vida de las mujeres españolas: se incluye aquí la ley del matrimonio entre personas del mismo sexo, con una descripción que adjuntamos en la siguiente imagen. Además, en el ejercicio inmediatamente posterior a este se ofrece una nueva tarea en la que los alumnos pueden elegir, entre una serie de leyes elaboradas por la democracia española (que incluyen la ley del matrimonio homosexual), la ley que más les interese con el fin de investigarla y compararla con la legislación de sus países de origen. No obstante, este manual no incluye ninguna otra referencia a la comunidad LGTB+, ni siquiera en el tema de la familia.



*Ilustración 2: Robles, Peláez, Hierro y Miranda 2017: 167.*

c) *Aula Internacional 2*. En la página 44 de este manual, se presenta a la pareja homosexual como uno de los nuevos modelos de familia, junto con las familias monoparentales, las parejas de hecho, las parejas con hijos adoptivos y las personas adultas no relacionadas que comparten piso. También se ofrece a los alumnos un dato social sobre la realidad de las personas LGTB+ en España desde que se aprobó el matrimonio homosexual: “22.442 bodas entre personas del mismo sexo de 2005 a 2012” (Corpas, Garmendia, y Soriano 2013: 44).

d) *Aula Internacional 4*. El manual no presenta temas LGTB+ de forma explícita. La única referencia que encontramos es un ejercicio sobre un *reality show* en el que distintas parejas, que no se conocen, tienen que convivir para ganar una suma de dinero. Entre las parejas que se presentan en el ejercicio, se halla una pareja de dos hombres y de dos mujeres, además de tres parejas heterosexuales. Esta situación no es abordada por el ejercicio, que no hace ningún comentario al respecto.

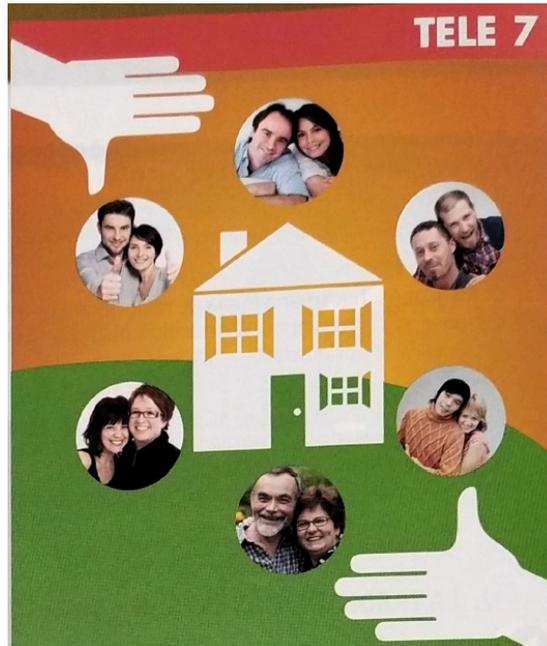


Ilustración 3: Corpas, Garmendia, Sánchez y Soriano 2014: 48.

e) *Nuevo Prisma A2*. En la página 36, se pide a los alumnos que reflexionen sobre qué significa para ellos el concepto de familia para, a continuación, ofrecerles modelos de familias distintas: familia monoparental, pareja de hecho, familia nuclear, familia sin vínculos y familia mixta. *Pareja de hecho* es definida como “Unión de dos personas con independencia de su orientación sexual, concertada mediante ritos o formalidades legales” (Equipo Nuevo Prisma 2013: 36). Aunque esta definición de pareja de hecho es cierta, presenta varios problemas bajo nuestro punto de vista: el matrimonio entre personas del mismo género es legal en España desde 2006, y, considerando que el manual ha sido creado en España y alude a muchos referentes culturales españoles en otras partes del manual, no comprendemos por qué el manual solo menciona la orientación

sexual como relevante para la institución de las parejas de hecho. Todos los potenciales tipos de familia que se mencionan en el ejercicio serían posibles con personas de cualquier orientación sexual bajo la legalidad vigente; singularizar las parejas de hecho como, implícitamente, la única opción posible para las parejas no heterosexuales resulta heterosexista, discriminatorio y, además, falaz, porque no es esa la realidad española. Incluso si asumieramos que el manual pretende abarcar una realidad global, esta realidad global es difícil de definir, porque algunos países tienen también leyes de matrimonio para personas del mismo género y otros ni siquiera contemplan que las personas homosexuales puedan unirse como parejas de hecho. La decisión parece, pues, arbitraria y poco adecuada al contexto social español. La mención a la comunidad LGTB+ es, a su vez, muy velada.

f) *Nuevo Prisma C2*. Este manual incluye un ejercicio que se basa en la lectura de un texto sobre las parejas de hecho en España. El texto describe las parejas de hecho como “la unión de dos personas, con independencia de su opción sexual, a fin de convivir de forma estable, en una relación de afectividad análoga a la [conyugal]” (Equipo Nuevo Prisma 2012: 174). El uso de la palabra *opción* resulta desafortunado, ya que una opción implica ‘Libertad o facultad de elegir’ (Real Academia Española 2014) y la orientación sexual no es elegida libremente por el individuo. De igual modo, y como ocurría en el anterior manual analizado, del mismo grupo editorial, se identifica como una característica definitoria de las parejas de hecho que estas están disponibles para las parejas de todas las orientaciones sexuales, cuando este hecho es un rasgo también del matrimonio en España desde 2006.

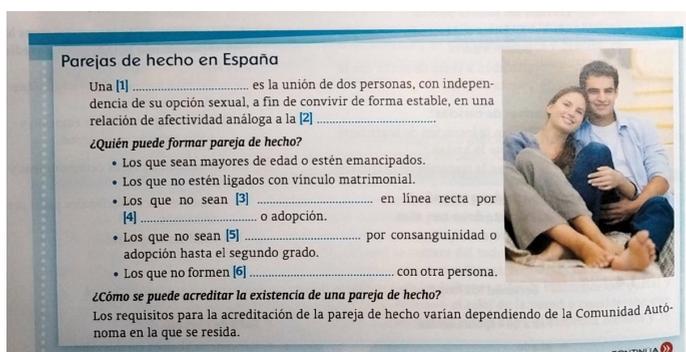


Ilustración 4: Equipo Nuevo Prisma 2012: 174.

Por otra parte, la pareja que se ofrece en la fotografía del texto y los modelos de parejas de hecho presentados en los ejercicios siguientes (Equipo Nuevo Prisma 2012: 175) son en todos los casos parejas heterosexuales. La inclusión de la comunidad LGTB+ es mínima y poco explícita.

g) *En acción 3.* Mediante una noticia de la legalización del matrimonio entre parejas del mismo género, se trabajan las estructuras para valorar hechos y dar opiniones (Verdía et al. 2010: 17), a través de un ejercicio en el que dos personajes dan opinión sobre esta nueva ley y sobre un estudio relativo a fumar en lugares públicos. La incorporación de los temas LGTB+ al manual es un aspecto positivo, pero no lo es tanto que esta incorporación se produzca mediante un debate y la exhortación de los alumnos a que expresen sus opiniones sobre el matrimonio LGTB+. La comunidad LGTB+ no debería ser, a nuestro juicio, una fuente de polémica en el caso de representarse en los manuales, ni las personas LGTB+ o sus derechos deberían ser opinables.

h) *En acción 4.* En un ejercicio que trata las propuestas culturales de Madrid, se dice de Chueca que es “el centro de la vida *gay* de Madrid y de España” (Gutiérrez, Blas, y Abia 2010: 79). En este caso, la representación parece positiva y no asociada a tendencias ni estereotipos perjudiciales para la comunidad.

Como ha podido apreciarse, la representación LGTB+ que ofrecen estos manuales es, en primer lugar, muy escasa. En segundo lugar, a menudo está hecha de tal modo que no resulta apropiada: no se hace de forma explícita; de hacerse, se vincula con los “nuevos tipos” de familia (cuando las personas LGTB+ han existido siempre, aunque no tuvieran libertad para llevar una vida pública), asociándola implícitamente con la anormalidad; o bien se somete a valoración por parte de los manuales, estudiantes y profesores en lugar de sencillamente aceptarla como una realidad que no es debatible.

Asimismo, resulta necesario analizar algunos de los ejercicios de los manuales que no tratan temas LGTB+. Los manuales son polifónicos, es decir, en ellos participan muchos personajes y voces que se utilizan como exponentes lingüísticos para practicar objetivos y contenidos diversos (Salvia 2017: 108). Estos personajes pueden ser anónimos, pero también pueden ser relevantes y recurrentes, pudiendo aportar datos de su vida personal en algunos casos: predomina la interpretación heterosexual de sus vidas (Salvia 2017: 108). A su vez, en los temas dedicados a la pareja, el amor y las relaciones conyugales todas las parejas, personas y ejemplos presentados son heterosexuales. Además, cuando dos

mujeres o dos hombres tienen una relación estrecha, se asume que únicamente son amigos o familiares, mientras que rara vez ocurre lo mismo con un hombre y una mujer, que suelen estar emparejados.

1.4. Vamos a escuchar otras historias. Lee las frases que tienes debajo, escucha cómo se conocieron las tres parejas y clasifica cada frase junto a sus protagonistas.

	Historia 1 <i>Claudia y Martín</i> Lo conocí en un chat en Internet.	Historia 2 <i>Marta y Saúl</i> Conocí a mi novio en una fiesta porque una amiga nos presentó.	Historia 3 <i>Ricardo y Charo</i> Éramos compañeros de trabajo y al principio...
2. Fue un amor muy fuerte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estaba recién separada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Teníamos muy buena relación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Yo no creía en el amor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Descubrí que mi marido tenía relaciones con otra mujer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Nos gustamos simplemente como amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Empezamos a ser amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Empezamos a sentir algo más importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Nos enamoramos en ese momento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ilustración 5: Eusebio et al. 2010: 63.

De igual modo, los modelos de familia “básicos” que se presentan también son totalmente heterosexuales. En ningún tema de presentación del vocabulario familiar encontramos una persona LGBT+, a pesar de que, en algunos casos, puedan ofrecerse modelos de familia distintos del tradicional:

**Palabras en compañía**  
**La familia**

1. 4 3-4-5-6

Miramos este árbol y completamos las frases sobre la familia de Marta.

cuñados	Arturo	el tío de
Eva y Raúl	los padres de	Carmen
la exmujer de	el marido de	

— Rosa y José son \_\_\_\_\_ Marta.  
— Carlos y \_\_\_\_\_ son cuñados.  
— Marta es \_\_\_\_\_ Ramón.  
— Teresa y Arturo son \_\_\_\_\_  
— José es \_\_\_\_\_ Rosa.  
— José es el abuelo de \_\_\_\_\_  
— La mujer de mi hermano se llama \_\_\_\_\_  
— Carlos es \_\_\_\_\_ de Eva.

Ilustración 6: Sans, Martín, Garmendia y Conejo 2016: 38.

Aunque celebremos la inclusión de modelos familiares diversos que incluyen situaciones de divorcio y familias reconstruidas, este árbol familiar tomado de *Bitácora A1*, tan extenso, variado y cuidado en su presentación, es una oportunidad desaprovechada para introducir en él a alguna persona LGBTQ+ de manera natural. En palabras de Thornbury:

¿Dónde están gays y lesbianas en los manuales? No se encuentran en ningún sitio. Todavía están en el armario. La gente en los manuales nunca es gay. Los árboles genealógicos y las fotos familiares son rigurosamente heterosexuales. (Thornbury 1999: 15-16, *apud* Salvia 2017: 102).

La asunción de que todas las familias son heterosexuales puede llegar a rozar actitudes discriminatorias en algunos libros de texto. El manual *Vitamina A1*, publicado este mismo año (2019), es especialmente restrictivo con sus conceptos de *padres* y *matrimonio*, que quedan reducidos por definición a relaciones heterosexuales de acuerdo con la imagen adjuntada, a pesar de que es un libro muy actual y pese a que en España hay matrimonios de dos hombres o dos mujeres y familias con dos madres y dos padres. Entendemos que el libro es para niveles bajos, que mediante los dibujos que representan al hombre y a la mujer se busca claridad explicativa y que probablemente no exista mala intención por parte de los autores del libro; no obstante, es una elección desafortunada que contribuye a perpetuar ideales heterocéntricos.

**1c** Completa las relaciones familiares con vocabulario de los textos anteriores.

- |                                     |                                    |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| a _____ ♀ = padres de tus padres ♂  | d hija ♀ + hijo ♂ = _____ ♂        |
| b madre ♀ + _____ ♂ = padres ♂      | e hermana ♀ + _____ ♂ = hermanos ♂ |
| c _____ ♀ + marido ♂ = matrimonio ♂ | f _____ = hijos de tus hijos ♂     |

*Ilustración 7: Sarralde, Casarejos y López 2019: 26.*

En algunas ocasiones, los manuales hablan de cambios sociales, de protestas políticas y de activismo social. Estas protestas nunca engloban a la comunidad LGBTQ+, pese a que en España existe una manifestación anual multitudinaria en el contexto del Orgullo Gay para reivindicar los derechos de la comunidad. Los manuales parecen preferir luchas sociales más “seguras”, menos amenazantes o que gozan de mayor peso internacional, como el ecologismo o el feminismo.



Ilustración 8: Corpas, Garmendia y Soriano 2014: 78.

Finalmente, hemos encontrado algunas instancias de eliminación de características LGTB+ de lugares o figuras icónicas. De este modo, un ejercicio del manual *Nuevo Prisma A1* habla del barrio madrileño de Chueca mediante un texto que afirma “En el barrio hay un ambiente muy intercultural porque se mezclan personas de diferentes provincias” (Equipo Nuevo Prisma 2017: 44), sin mencionar en manera alguna que Chueca es una zona famosa, en España y otros lugares del mundo, por su ambiente *gay*. Tampoco se incluyen referencias a la sexualidad no heteronormativa de personajes históricos homosexuales o bisexuales, como Federico García Lorca, Frida Kahlo o Salvador Dalí.

Así las cosas, puede concluirse que el currículum presentado en los materiales de ELE es heterosexista, en tanto que apenas ofrece representación de la comunidad LGTB+, la que ofrece es bastante pobre y en general contribuye a perpetuar valores sociales heterocéntricos. Pese a las actitudes favorables ante los temas LGTB+ registradas en las encuestas de profesores y alumnos, la comunidad LGTB+ no consigue permear los materiales de Español como Lengua Extranjera, ni tan siquiera aquellos más recientes: ya sea por presiones económicas (porque se prevea que las ventas de manuales bajarían de introducirse en ellos temas considerados arriesgados, como lo LGTB+) o por tabúes sociales, lo cierto es que las personas LGTB+ no pueden atravesar este techo de cristal ni salir de estos “armarios de papel” (Salvia 2017).

## 7. Orientaciones pedagógicas

**B**asándonos en los resultados de nuestra investigación, las lecturas realizadas para este máster y la reflexión personal, ofrecemos una serie de recomendaciones que podrían ayudar a los docentes de Español como Lengua Extranjera a hablar de la comunidad LGTB+ en sus clases. Muchas veces, el tratamiento desafortunado de estos temas tiene lugar más por desconocimiento que por mala intención del docente; con este apartado pretendemos subsanar en la medida de lo posible estas carencias, apoyándonos tanto en la pedagogía de la inclusión como en la pedagogía de la investigación.

En primer lugar, consideramos que el profesorado debe desarrollar una mayor sensibilidad hacia temas que pueden ser delicados para el alumno, pero que tradicionalmente no han sido considerados así, como es el tema del amor o las relaciones afectivas. De acuerdo con Guijarro (2006: 58), a través de estos temas se manifiesta en el aula la sexualidad, que no queda restringida completamente a la vida privada de los estudiantes, pero esta sexualidad es heterosexual en la mayoría de los casos. Por tanto, el docente no debe asumir que todos sus alumnos son heterosexuales: una buena línea de actuación consistiría en utilizar términos neutros como *pareja* en los momentos en los que profesor y alumno están hablando de estos temas, hasta que el alumno haya establecido claramente su preferencia sexual. En niveles más bajos, donde los alumnos solo conozcan la palabra *novio/a*, el docente debe procurar no asumir que sus alumnas van a tener categóricamente *novios* y sus alumnos, *novias*: es preferible que el docente permita a los alumnos expresar por ellos mismos sus preferencias sexuales. De igual modo, la sexualidad no debe ser un tabú en los niveles bajos, en la medida de lo posible: en los niveles iniciales se ofrecen las herramientas para que los alumnos puedan hablar de las realidades más cercanas a sí mismos y su vida

personal, por tanto, como la orientación sexual forma parte de este ámbito, no es recomendable restringir hablar de ella solo a los niveles más altos.

Por otra parte, el profesor también debe encargarse de fomentar un clima de respeto en clase para que los alumnos LGTB+ no se sientan cohibidos al hablar de sus vivencias personales. A veces, esto puede implicar hacer explícito que el aula es un espacio seguro para hablar de lo LGTB+, lo cual puede realizarse a raíz de algún ejercicio relacionado con la afectividad, como recomendamos en el párrafo anterior, con los cambios sociales, con la familia, con eventos culturales relacionados con lo LGTB+, con figuras famosas LGTB+, etc. Puede ser necesario que el docente se muestre firme con alumnos que muestren comportamientos homófobos hacia otros compañeros, al igual que el docente debe mostrarse firme ante alumnos que falten al respeto de cualquier otra manera a un compañero. A su vez, el profesor debe ser él mismo respetuoso también con los pronombres que cada alumno elija para sí mismo en el caso de alumnos trans, sin corregírseles como si se tratase de un error.

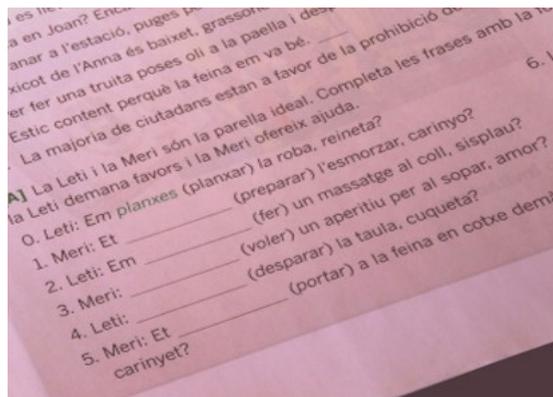
Favorecer un clima de respeto implica también que la comunidad LGTB+ no puede ser motivo de bromas, directas o indirectas. Las actitudes homófobas disfrazadas de humor tienen un efecto negativo tanto sobre el agresor como sobre el agredido (Ford *et al.* 2013), en tanto que agravan la ideología homófoba del agresor y hieren a la persona LGTB+, cuya existencia es condenada a la otredad y convertida en un chiste.

De igual modo, como ya avanzamos en el apartado dedicado a los manuales, los derechos de la comunidad LGTB+ no pueden ser motivo de debate en clase, igual que no discutiríamos en un aula si las mujeres deberían votar u otras conquistas básicas de los Derechos Humanos. Es bueno y necesario hablar en clase sobre las distintas identidades sexuales (también la heterosexual, no asumida como la norma) si se presenta la ocasión, ya que puede ser una conversación muy enriquecedora sobre los patrones culturales de distintas sociedades y las experiencias vitales de los alumnos, pero la existencia y legitimidad de estas no está sujeta a la opinión de ninguna persona.

Asimismo, también resultaría conveniente no vincular a la comunidad LGTB+ de manera sistemática con la novedad. Las personas LGTB+ han existido siempre, aunque solo recientemente hayan podido acceder a algunos derechos básicos como el de formar una familia o adecuar sus documentos legales a su realidad personal: insistir en verlas como algo nuevo contribuye a la alienación de las

personas LGTB+ del resto de la sociedad y puede llevar a que la sociedad vea lo LGTB+ como una moda, algo que pasará, en lugar de como algo que siempre ha existido y, probablemente, continúe existiendo en el futuro. Al hilo de esto, es necesario que no se borre en el aula la sexualidad de las figuras famosas LGTB+ que se tratan en clase si se va a hablar con algún detalle de su vida personal.

En lo que respecta a la representación LGTB+ en los manuales y ejercicios de ELE, consideramos que sería bueno, para empezar, que fuese más frecuente y explícita, ya que hemos comprobado que lo LGTB+ se encuentra muy marginalizado en los manuales. También consideramos preferible que la forma de hacer esta representación sea natural, sin tener que llamar necesariamente la atención sobre el hecho de que existan personas LGTB+ en los manuales. En este sentido, consideramos que los manuales *Veus 1. Curs de català per a no catalanoparlants* (PAMSA 2009) y *Gramàtica pràctica del català* (PAMSA 2012) ofrecen, en algunos ejercicios que adjuntamos a continuación, buenas muestras de esta representación normalizada: en el primer ejemplo, se muestra un texto con una pareja de dos mujeres que tienen una conversación cotidiana; en el segundo, un niño cuenta en un texto cómo es su familia: tiene dos madres, dos abuelas y un abuelo.



Il·lustració 9: Mas et al. 2009 apud Landa 2019.

**21 Completa els textos.**

**Text 1**

**L'Anna ensenya una fotografia de la seva família**

Sóc l'Anna i \_\_\_\_\_ (1) d'aquí són les \_\_\_\_\_ (2) mares. Tinc dues mares. \_\_\_\_\_ (3) Laia i Montse i són catalanes. Són molt maques. La Laia té 37 \_\_\_\_\_ (4) i la Montse \_\_\_\_\_ (5) té 42. \_\_\_\_\_ (6) a Sant Cugat, una ciutat a prop de Barcelona. A la Laia \_\_\_\_\_ (7) agrada cuinar, però a la Montse, no. A mi \_\_\_\_\_ (8) m'agrada cuinar. La Montse té un germà, \_\_\_\_\_ (9) oncle, que es diu Toni i també \_\_\_\_\_ (10) a Sant Cugat. La Laia no té \_\_\_\_\_ (11) germà ni \_\_\_\_\_ (12) germana. \_\_\_\_\_ (13) avis, els pares de la Laia, són de Barcelona, però \_\_\_\_\_ (14) a Girona. La meua altra \_\_\_\_\_ (15), la mare de la Montse, viu \_\_\_\_\_ (16) Sant Cugat. És viuda.

**Text 2**

\_\_\_\_\_ (1) Alexandre i fins 14 anys. \_\_\_\_\_ (2) germà es diu Nicolau i \_\_\_\_\_ (3) té 12. \_\_\_\_\_ (4) d'Ucraina i som estudiants. \_\_\_\_\_ (5) a Manresa amb \_\_\_\_\_ (6) pare, que es diu Martí i és català. És solter i \_\_\_\_\_ (7) d'advocat. Ell és moreno, però nosaltres som \_\_\_\_\_ (8). A mi \_\_\_\_\_ (9) agrada navegar per internet i jugar a futbol. \_\_\_\_\_ (10) germà també li agrada navegar per internet. El nostre avi es diu Martí, com el pare, i \_\_\_\_\_ (11) àvia, Roser. Els avis també \_\_\_\_\_ (12) a Manresa.

**28** | www.viut

*Ilustración 10: Villalonga, Bernardo y Comajoan 2012 apud Landa 2019.*

De la misma manera, sería recomendable que los manuales siguieran las pautas señaladas en los apartados anteriores para mejorar la calidad de la representación LGTB+ que ofrezcan: es decir, no introducir los temas LGTB+ en los espacios dedicados al debate y la valoración, dejar de asociar a la comunidad LGTB+ con el futuro, etc.

Finalmente, es necesario aclarar que no consideramos que la comunidad LGTB+ deba ser un tema de conversación constante en el aula ni que obligatoriamente deba encontrarse alguna persona LGTB+ en cada ejercicio de ELE que proponemos en nuestras clases. Lo que buscamos es que exista la posibilidad de hablar de la comunidad LGTB+ en clase, de que pueda haber personas LGTB+ en los ejercicios y de que todos los alumnos, independientemente de su identidad sexual, puedan sentirse igual de representados por las cosas que se hacen en clase. En definitiva, que lo que hacemos en el aula tenga conexión con la vida de todos los alumnos.

## 8. Conclusiones

En este trabajo hemos analizado desde distintas perspectivas qué tratamiento recibe la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera. Mediante el trabajo con los datos resultantes de una encuesta realizada a profesores de ELE, de otra dirigida a alumnos de español y del análisis de un corpus de 28 manuales, hemos podido responder a los objetivos que planteamos en la introducción.

1. Los temas LGTB+ reciben un tratamiento diferente según en qué perspectiva nos centremos. Tanto profesores como alumnos muestran en general unas actitudes muy positivas hacia la comunidad LGTB+ y manifiestan haber hablado de lo LGTB+ en clase en grados variables (con más frecuencia en la encuesta de los profesores que en la encuesta de los alumnos), pero en los manuales, que son fundamentalmente heterocéntricos, no se reflejan estas actitudes positivas hacia el colectivo, que está invisibilizado en el peor de los casos y tratado desafortunadamente en el mejor de ellos. Además, hemos comprobado que el tratamiento de lo LGTB+ en el aula es variado, pero primordialmente informal y poco preparado previamente.

2. Las variables individuales de docentes y estudiantes inciden en las actitudes que muestran hacia la comunidad LGTB+ y en el tratamiento que esta recibe en el aula. Así, la edad y el género se han demostrado variables significativas para los profesores: los docentes más jóvenes se muestran más inclinados a tratar el tema en clase que aquellos de más edad, adicionalmente, las mujeres muestran actitudes más favorables hacia la comunidad LGTB+ que los hombres. Los jóvenes y las mujeres son también los más sensibles hacia las características individuales de los alumnos y pueden mostrar una mayor preferencia por no tratar el tema con determinados grupos (especialmente, aquellos de niveles bajos y, en menor grado, alumnos de procedencia africana y asiática); no obstante, las

mujeres se muestran más indiferentes al factor de procedencia geográfica de los alumnos que los hombres.

En cuanto a los alumnos, la edad se mostró, de nuevo, como una variable significativa para con las actitudes que los estudiantes expresan hacia el colectivo LGTB+: los grupos jóvenes parecen ser más favorables hacia el colectivo que los grupos de más edad. El género no es en este caso influyente, pero, como aventurábamos en la introducción, sí lo es el origen geográfico del alumno, que se ha revelado como la variable que influye en un mayor número de cuestiones de la encuesta dirigida a los estudiantes: los alumnos asiáticos presentan unas actitudes considerablemente más negativas que aquellos alumnos que proceden de países occidentales, aunque, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, el tratamiento de lo LGTB+ en el aula no es significativamente mayor en los países occidentales.

Por otra parte, pese a lo que teorizamos en el apartado introductorio, la orientación sexual no ha resultado relevante en las actitudes de ninguno de los grupos. Sí ha resultado relevante en ambas encuestas el nivel de español de los alumnos: los profesores manifestaron una preferencia por hablar del tema con los niveles más altos en detrimento de los más bajos y este patrón se vio también reflejado en la encuesta dirigida a los alumnos.

3. Los resultados de la encuesta muestran que tanto profesores como alumnos ven de forma favorable la introducción de lo LGTB+ en clase y en muchos casos lo consideran también necesario. De igual modo, la bibliografía que presentamos avala la necesidad de abordar esta temática en el aula de ELE. Mediante algunas recomendaciones, basadas en el respeto y la empatía con alumnos de identidades sexuales diversas, hemos procurado ofrecer información útil a los docentes que estén interesados en reflejar en sus clases al colectivo LGTB+.

En suma, este trabajo, novedoso en el campo de la investigación en ELE, analiza cómo aparece la comunidad LGTB+ en el aula desde la perspectiva de los profesores, los alumnos y los manuales. Las actitudes positivas de los encuestados muestran que no solo es importante para muchas personas tratar estos temas en clase, sino que hacerlo es posible y deseable. Futuras investigaciones sobre este tema podrían centrarse en estudiar de manera más controlada cómo son las prácticas de aula de los docentes respecto a la comunidad LGTB+.

## 9. Bibliografía

- ARNOLD, Jane (2006): "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera" (en línea). Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm). [17/06/19].
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES, TRANS E INTERSEX (ILGA) y MENDOS, Lucas Ramón (2019): *Homofobia de Estado 2019*, Ginebra.
- ALONSO ARIJA, Encina, ALONSO ERIJA, Eugenia y ORTIZ PÉREZ, Susana (2019): *Experiencias 1*, Madrid: Edelsa.
- BAROZZI, Stefano (2015): *Teacher training on gender sexual identities in a Spanish context*, Universidad de Granada: Tesis doctorales (en línea). Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43369/25961913.pdf?sequence=6&isAllowed=y> [17/06/19].
- BOROBIO, Virgilio (2011): *ELE Actual A1*, Madrid: S.M.
- BOROBIO, Virgilio (2011): *ELE Actual A2*, Madrid: S.M.
- BOROBIO, Virgilio (2011): *ELE Actual B1*, Madrid: S.M.
- BUTLER, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York y London: Routledge (en línea). Disponible en [http://lauragonzalez.com/TC/BUTLER\\_gender\\_trouble.pdf](http://lauragonzalez.com/TC/BUTLER_gender_trouble.pdf) [17/06/19].
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (2008): "QUEER", *Cambridge online dictionary* (en línea). Disponible en <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/queer> [17/06/19].
- CERDEIRA, Paula, GELABERT, María José, MENÉNDEZ, Mar y ROMERO, Ana (2009): *Club Prisma. Método de español para jóvenes B1*, Madrid: Edinumen.
- CORNEJO ESPEJO, Juan (2007): "La homosexualidad como una construcción ideológica", *Límite* (2), 16, pp. 83-108.
- CORPAS, Jaime, GARCÍA, Eva y GARMENDIA, Agustín (2013): *Aula Internacional 1*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín y SORIANO, Carmen (2013): *Aula Internacional 2*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín y SORIANO, Carmen (2014): *Aula Internacional 3*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín, SÁNCHEZ, Nuria y SORIANO, Carmen (2014): *Aula Internacional 4*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín, SÁNCHEZ, Nuria y SORIANO, Carmen (2014): *Aula Internacional 5*, Barcelona: Difusión.

- DE LAURETIS, Teresa (1987): "The technology of gender", *Technologies of Gender, Essays on Theory, Film and Fiction*, Bloomington: Indiana University Press, pp. 1-30 (en línea). Disponible en <https://keepypsiblack.files.wordpress.com/2016/02/lauretis-teresa-de-technologies-of-gender-essays-on-theory-film-and-fiction.pdf> [17/06/19].
- DEL CASTILLO, Valeria (2015): "Heteronormativity and Classroom Strategies: An Educator's Guide to Queering the Normal" (en línea). Disponible en [https://www.academia.edu/6035720/Heteronormativity\\_and\\_Classroom\\_Strategies](https://www.academia.edu/6035720/Heteronormativity_and_Classroom_Strategies) [17/06/19].
- DERRIDA, Jacques (1968): *La diferencia*, edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad AR-CIS (en línea). Disponible en [https://www.ddooss.org/articulos/textos/Derrida\\_diferencia.pdf](https://www.ddooss.org/articulos/textos/Derrida_diferencia.pdf) [17/06/19].
- EL-METOUI, Laila (2014) "LGBT issues in English teaching in the UK", *Voices Magazine*.
- ERLMAN, Lisa (2015): "Heteronormativity in EFL textbooks. A review of the current state of research on gender-bias and heterosexism in ELT reading material" (en línea). Disponible en [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38648/1/gupea\\_2077\\_38648\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38648/1/gupea_2077_38648_1.pdf)
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2011): *Nuevo Prisma C1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2012): *Nuevo Prisma C2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2013): *Nuevo Prisma A1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2013): *Nuevo Prisma A2. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015): *Nuevo Prisma B1. Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS (2013): *Experiencias de personas LGBT como víctimas de la discriminación y los delitos motivados por prejuicios en la UE y Croacia* (en línea). Disponible en: [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2013\\_lgbt-survey-factsheet\\_es.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2013_lgbt-survey-factsheet_es.pdf) [17/06/19].
- EUSEBIO HERMIRA, Sonia, DE DIOS MARTÍN, Anabel, COCA DEL BOSQUE, Beatriz, HERRERO SANZ, Elena, SAGREDO JERÓNIMO, Macarena (2010): *Etapas Plus B1*, Madrid: Edinumen.
- FELGTB (2019): *Decálogo por la visibilidad bisexual* (en línea). Disponible en <http://www.felgtb.org/temas/bisexualidad/decalogo-por-la-visibilidad-bisexual> [17/06/19].
- FELGTB y GENERELO, Jesús (2012): *Informe de resultados de la investigación: Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes LGB* (en línea). Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename> [17/06/19].
- FORD, Thomas et al. (2013): "Not all groups are equal: Differential vulnerability of social groups to the prejudice-releasing effects of disparagement humor", *Group Processes & Intergroup Relations*, (2) 17, pp. 178-199 (en línea). Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1368430213502558>
- FOUCAULT, Michel (1997): *Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad de saber*, México: Siglo XXI (en línea). Disponible en <https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/foucault-michel-historia-de-la-sexualidad-i-la-voluntad-de-saber.pdf> [17/06/19].
- GRAY, John (2013): "LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials", *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, Basingstoke: Palgrave, pp. 40-63.

- GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón (2004): "Addressing queer/GLTB issues in the EFL classroom within the Spanish educational context", *The Grove: Working Papers On English Studies*, 4: pp. 59-70.
- GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón (2005a): "La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria", *Porta Linguarum*, pp. 151-166.
- GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón (2005b): "Valores de otredad (cultura y género) en los libros de texto de inglés para primaria", *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 15, pp. 32-38.
- GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón (2005c): "Conceptualización e implicaciones didácticas de la otredad para el área de inglés como lengua extranjera (EFL)", *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 31, pp. 65-88.
- GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón (2006): "Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras", *Porta Linguarum*, pp. 53-66 (en línea). Disponible en [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero6/guijarro.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/guijarro.pdf) [17/06/19].
- GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón y RUIZ-CECILIA, Raúl (2013): "Perceptions of Spanish EFL trainee teachers on the introduction of queer issues in the classroom", *Onomázein: revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 27, pp. 93-206.
- GUTIÉRREZ, Esther, BLAS, Amelia y ABIA, Belén (2010): *En acción 4*, Madrid: EnClave-ELE.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [17/06/19].
- KRIEGER, Peter (2004): "La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004)", *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 84, pp. 179-188 (en línea). Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v26n84/v26n84a9.pdf> [17/06/19].
- LANDA DIESTRO, Jon (2019): "Leti y Meri se quieren. La diversidad sexual en el aula de lengua extranjera". Conferencia en *MariCorners: Comunicación y Espacios LGTBIQ+*, Madrid, 2019.
- LUCY, Niall (2004): *A Derrida Dictionary*, Wiley-Blackwell (en línea). Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/200026824\\_A\\_Derrida\\_Dictionary](https://www.researchgate.net/publication/200026824_A_Derrida_Dictionary) [17/06/19].
- MACDONALD, Sheila (2014): "Out in the classroom?: Exploring LGBT lives and issues in adult ESOL", *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners*, London: British Council, pp. 153-169.
- MARTÍNEZ, Juliana (2014): *Travesti, transexual, transgénero... Algunas definiciones útiles* (en línea). Disponible en <https://sentiido.com/travesti-transexual-transgenero-algunas-definiciones-utiles/> [17/06/19].
- MARTÍNEZ, María José, SÁNCHEZ, Daniel, SORIA, María Pilar (2010): *Las claves del nuevo DELE A2*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍNEZ, María José, SÁNCHEZ, Daniel, SORIA, María Pilar (2013): *Las claves del nuevo DELE B2*, Barcelona: Difusión.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECED y Anaya (en línea). Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- NELSON, Cynthia (1993): "Heterosexism in ESL: Examining our attitudes", *TESOL Quarterly* (1), 27, pp. 143-150.
- NELSON, Cynthia (1999). "Sexual identities in ESL: Queer Theory and classroom inquiry", *TESOL Quarterly*, (3), 33, pp. 371-392.
- NELSON, Cynthia (2002): "Why Queer Theory is Useful in Teaching", *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14 (2): pp. 43-53 (en línea). Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/254363615\\_Why\\_Queer\\_Theory\\_is\\_Useful\\_in\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/254363615_Why_Queer_Theory_is_Useful_in_Teaching) [17/06/19].
- OAXANDABARAT GALLARDO, Marina (2016): *Promoting LGBT Equality in the EFL classroom*, Universitat de les Illes Balears (en línea). Disponible en <http://repositori.uib.es/xmlui/handle/11201/147099> [17/06/19].
- PELÁEZ SANTAMARÍA, Salvador; ESTEBA RAMOS, Diana y ZAYAS LÓPEZ, Purificación (2012): *Método 2 de español*, Madrid: Anaya.
- POBAL (2006): *More than a phase: A resource guide for the inclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender learners. Understanding the issues* (en línea). Disponible en [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/more\\_than\\_a\\_phase.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/more_than_a_phase.pdf) [17/06/19].
- RAINBOW RESOURCE CENTER (2012): *Heterosexism* (en línea). Disponible en <https://rainbowresourcecentre.org/files/12-11-Heterosexism.pdf> [17/06/19].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.2 en línea]. Disponible en <https://dle.rae.es> [17/06/19].
- ROBLES ÁVILA, Sara; CÁRDENAS BERNAL, Francisca y HIERRO MONTOSA, Antonio (2012): *Método 1 de español*, Madrid: Anaya.
- ROBLES ÁVILA, Sara; PELÁEZ SANTAMARÍA, Salvador; HIERRO MONTOSA, Antonio y MIRANDA PAREDES, Francisca (2017): *Método 5 de español*, Madrid: Anaya.
- RUBIN, Gayle (1986): "El tráfico de mujeres. Notas sobre la 'economía política' del sexo", *Revista Nueva Antropología* (7), 30, pp. 95-145.
- SALVIA RODRÍGUEZ, María (2017): "Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de español como lengua extranjera", *Ex æquo: Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 36, pp. 99-115. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.06> (en línea). Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/322149975\\_Armarios\\_de\\_papel\\_el\\_heterosexismo\\_en\\_los\\_manuales\\_de\\_Espanol\\_como\\_Lengua\\_Extranjera](https://www.researchgate.net/publication/322149975_Armarios_de_papel_el_heterosexismo_en_los_manuales_de_Espanol_como_Lengua_Extranjera) [17/06/19].
- SANS BAULENAS, Neus; MARTÍN PERIS, Ernesto; GARMENDIA, Agustín y CONEJO, Emilia (2016): *Bitácora 1 Nueva Edición*, Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus; MARTÍN PERIS, Ernesto; GARMENDIA, Agustín y CONEJO, Emilia (2016): *Bitácora 2 Nueva Edición*, Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus, MARTÍN PERIS, Ernesto, GARMENDIA, Agustín, CONEJO, Emilia y GARRIDO, Pablo (2017): *Bitácora 3 Nueva Edición*, Barcelona: Difusión.

- SANS BAULENAS, Neus, MARTÍN PERIS, Ernesto, MUNTAL TARRAGÇO, Jauma, ACQUARONI MUÑOZ, Rosana y CONEJO LÓPEZ-LAGO, Emilia (2018): *Bitácora 4 Nueva Edición*, Barcelona: Difusión.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996): *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, pp. 14-27 (en línea). Disponible en [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08\\_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion\\_7/Contenidos/1\\_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escola%20Santos%20Guerra.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escola%20Santos%20Guerra.pdf) [17/06/19].
- SARRALDE, Berta, CASAREJOS, Eva y LÓPEZ, Mónica (2019): *Vitamina A1*, Madrid: SGEL.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky (1990): *Epistemology of the Closet*, Berkeley: University of California Press (en línea). Disponible en <http://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2014/11/Sedgwick-Eve-Kosofsky-Epistemology-Closet.pdf> [17/06/19].
- SUMMERHAWK, Barbara (1998): "From closet to classroom: Gay issues in ESL/EFL". *The Language Teacher (Japan Association for Language Teaching)*, 22 (5).
- VERDÍA LLEO, Elena, FONTECHA LÓPEZ, Mercedes, FRUNS GIMÉNEZ, Javier, MARTÍN SARACHAGA, Felipe y VAQUERO IBARRA, Nuria (2007): *En acción 3*, Madrid: EnClave-ELE.
- WITTIG, Monique (1992): *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona: Egales (en línea). Disponible en <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual.pdf> [17/06/19].

# 10. Anexos

## 10.1. Encuestas en Google Forms

[Cuestionario para profesores](#)

[Cuestionario para alumnos](#)

## 10.2. Resultados de las encuestas (Excel)

**Profesores:** [enlace a la tabla Excel aquí.](#)

**Alumnos:** [enlace a la tabla Excel aquí.](#)

### 10.3. Análisis del corpus de los materiales (tablas)

#### a) Método 1, 2, 5

	Método 1	Método 2	Método 5
1. ¿El manual trata el tema LGTB+ de alguna manera?	Sí	No	Sí
2. ¿Es explícito al tratarlo?	—	—	—
3. Menciones totales a esta cuestión en el manual:	1	0	2
4. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a la familia?	Sí	No	No
5. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a las relaciones personales y afectivas?	No	No	No
6. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a los cambios sociales?	No (no hay)	No	Sí
7. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado al futuro?	No (no hay)	No	No
8. ¿Se muestra lo LGTB+ en forma de debate u opinión de algún tipo?	No	No	Sí
9. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (imágenes)?	No	No	No
10. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (oraciones o textos)?	No	No	No
11. ¿Hay alguna persona trans en el libro?	No	No	No
12. ¿Se cuestiona la sexualidad subversivamente?	No	No	No

**b) Bitácora 1, 2, 3 y 4**

	Bitácora 1	Bitácora 2	Bitácora 3	Bitácora 4
1. ¿El manual trata el tema LGTB+ de alguna manera?	No	No	No	No
2. ¿Es explícito al tratarlo?	—	—	—	—
3. Menciones totales a esta cuestión en el manual:	0	0	0	0
4. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a la familia?	No	No	No	No
5. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a las relaciones personales y afectivas?	No	No	No	No
6. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a los cambios sociales?	No	No	No	No
7. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado al futuro?	No	No	No	No
8. ¿Se muestra lo LGTB+ en forma de debate u opinión de algún tipo?	No	No	No	No
9. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (imágenes)?	No	No	No	No
10. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (oraciones o textos)?	No	No	No	No
11. ¿Hay alguna persona trans en el libro?	No	No	No	No
12. ¿Se cuestiona la sexualidad subversivamente?	No	No	No	No

**c) Aula Internacional 1, 2, 3, 4 y 5**

	Aula Internacional 1	Aula I. 2	Aula I. 3	Aula I. 4	Aula I. 5
1. ¿El manual trata el tema LGTB+ de alguna manera?	No	Sí	No	Sí	No
2. ¿Es explícito al tratarlo?	—	Sí	—	No	—
3. Menciones totales a esta cuestión en el manual:	0	1	0	1	0
4. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a la familia?	No	Sí	No	Sí	No
5. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a las relaciones personales y afectivas?	No	No	No	No	No
6. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a los cambios sociales?	No	Sí	No	No	No
7. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado al futuro?	No	No	No	No	No
8. ¿Se muestra lo LGTB+ en forma de debate u opinión de algún tipo?	No	No	No	No	No
9. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (imágenes)?	No	No	No	Sí	No
10. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (oraciones o textos)?	No	No	No	No	No
11. ¿Hay alguna persona trans en el libro?	No	No	No	No	No
12. ¿Se cuestiona la sexualidad subversivamente?	No	No	No	No	No

**d) Nuevo Prisma A1, A2, B1, C1, C2 y Club Prisma Método de español para jóvenes**

	Nuevo Prisma A1	Nuevo Prisma A2	Nuevo Prisma B1	Nuevo Prisma C1	Nuevo Prisma C2	Club Prisma B1 Método esp. jóvenes
1. ¿El manual trata el tema LGTB+ de alguna manera?	No	Sí	No	No	Sí	No
2. ¿Es explícito al tratarlo?	—	No	—	—	No	—
3. Menciones totales a esta cuestión en el manual:	0	1	0	0	1	0
4. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a la familia?	No	Sí	No	No	Sí	No
5. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a las relaciones personales y afectivas?	No	No	No	No	No	No
6. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a los cambios sociales?	No	Sí	No	No	No	No
7. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado al futuro?	No	No	No	No	No	No
8. ¿Se muestra lo LGTB+ en forma de debate u opinión de algún tipo?	No	No	No	No	No	No
9. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (imágenes)?	No	No	No	No	No	No
10. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (oraciones o textos)?	No	No	No	No	No	No
11. ¿Hay alguna persona trans en el libro?	No	No	No	No	No	No
12. ¿Se cuestiona la sexualidad subversivamente?	No	No	No	No	No	No

e) *ELE Actual A1, A2, B1, En acción 3 y En acción 4*

	ELE Actual A1	ELE Actual A2	ELE Actual B1	En acción 3	En acción 4
1. ¿El manual trata el tema LGTB+ de alguna manera?	No	No	No	Sí	Sí
2. ¿Es explícito al tratarlo?	—	—	—	Sí	Sí
3. Menciones totales a esta cuestión en el manual:	0	0	0	1	1
4. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a la familia?	No	No	No	No	No
5. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a las relaciones personales y afectivas?	No	No	No	No	No
6. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a los cambios sociales?	No	No	No	Sí	No
7. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado al futuro?	No	No	No	No	No
8. ¿Se muestra lo LGTB+ en forma de debate u opinión de algún tipo?	No	No	No	Sí	No
9. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (imágenes)?	No	No	No	No	No
10. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (oraciones o textos)?	No	No	No	No	No
11. ¿Hay alguna persona trans en el libro?	No	No	No	No	No
12. ¿Se cuestiona la sexualidad subversivamente?	No	No	No	No	No

**f) Etapas Plus B1, Experiencias 1, Vitamina A1, Las claves del nuevo DELE A2 y Las claves del nuevo DELE B2**

	Etapas Plus B1	Experiencias 1	Vitamina A1	Las claves del nuevo DELE A2	Las claves del nuevo DELE B2
1. ¿El manual trata el tema LGTB+ de alguna manera?	No	No	No	No	No
2. ¿Es explícito al tratarlo?	—	—	—	—	—
3. Menciones totales a esta cuestión en el manual:	0	0	0	0	0
4. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a la familia?	No	No	No	No	No
5. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a las relaciones personales y afectivas?	No	No	No	No	No
6. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado a los cambios sociales?	No	No	No	No	No
7. ¿Se muestra lo LGTB+ en el tema dedicado al futuro?	No	No	No	No	No
8. ¿Se muestra lo LGTB+ en forma de debate u opinión de algún tipo?	No	No	No	No	No
9. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (imágenes)?	No	No	No	No	No
10. ¿Se muestra lo LGTB+ integrado de forma natural en el libro (oraciones o textos)?	No	No	No	No	No
11. ¿Hay alguna persona trans en el libro?	No	No	No	No	No
12. ¿Se cuestiona la sexualidad subversivamente?	No	No	No	No	No

# E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

## Análisis sobre el tratamiento de los aspectos léxicos en los manuales de ELE

La comunidad LGTB+ no cuenta con una posición prominente en el aula de Español como Lengua Extranjera y esta ausencia se corresponde con la escasa investigación que existe al respecto. En este trabajo, que parte de la teoría *queer*, se analiza la presencia de la comunidad LGTB+ en el aula desde tres perspectivas: profesores, alumnos y manuales. Para ello, se han elaborado dos encuestas que han sido respondidas por una muestra de 104 profesores y 91 alumnos y se han analizado 28 manuales de ELE. Así, se ha tratado de establecer cuál es la presencia de la comunidad LGTB+ en el aula, qué actitudes muestran hacia ella profesores y alumnos, cuál es el tratamiento que se le da al colectivo LGTB+ en clase, qué factores individuales de profesores y alumnos influyen en estos aspectos, cómo aparece representada la comunidad LGTB+ en los manuales de ELE y, finalmente, por qué es importante hablar de este tema en clase, ofreciendo indicaciones para los profesores que tengan interés en hacerlo.

