



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

***LA REPRESENTACIÓN QUEER EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL
ANÁLISIS DE MANUALES***

Marina García Herranz

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Leticia Santana Negrín

MADRID
Junio de 2023

ÍNDICE

1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. ANÁLISIS DE MANUALES Y MATERIALES	7
3.2. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO	9
3.3. CURRÍCULUM OCULTO	10
3.4. TEORÍA Y PEDAGOGÍA <i>QUEER</i>	12
3.4.1. <i>Teoría queer</i>	12
3.4.2. <i>Heteronormatividad en la educación</i>	15
3.4.3. <i>Pedagogía queer</i>	16
4. METODOLOGÍA	18
5. RESULTADOS	23
6. DISCUSIÓN	35
7. CONCLUSIONES	39
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
9. ANEXOS	46

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Plantilla de descripción externa del manual.....	46
Anexo 2. Plantilla de descripción interna del manual	46
Anexo 3. Tabla de subcategorías y variables.....	46
Anexo 4. Tablas cumplimentadas de análisis de los manuales	48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción externa de los manuales analizados	23
Tabla 2. Descripción interna de los manuales analizados	23
Tabla 3. Cómputo desglosado según la orientación sexual en <i>¡Genial! B1.1.</i>	26
Tabla 4. Cómputo desglosado según la diversidad familiar en <i>¡Genial! B1.1.</i>	26
Tabla 5. Cómputo desglosado según las parejas en <i>¡Genial! B1.1.</i>	27
Tabla 6. Cómputo desglosado según la orientación sexual en <i>Español en marcha 2</i>	29
Tabla 7. Cómputo desglosado según la diversidad familiar en <i>Español en marcha 2</i>	29
Tabla 8. Cómputo desglosado según las parejas en <i>Español en marcha 2</i>	30
Tabla 9. Cómputo desglosado según la orientación sexual en <i>Nos vemos hoy 3</i>	32
Tabla 10. Cómputo desglosado según la diversidad familiar en <i>Nos vemos hoy 3</i>	32
Tabla 11. Cómputo desglosado según las parejas en <i>Nos vemos hoy 3</i>	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cómputo en cuanto a la orientación sexual en <i>¡Genial! B1.1.</i>	25
Figura 2. Cómputo en cuanto a la diversidad familiar en <i>¡Genial! B1.1.</i>	25
Figura 3. Cómputo en cuanto a las parejas en <i>¡Genial! B1.1.</i>	26
Figura 4. Cómputo en cuanto a la orientación sexual en <i>Español en marcha 2</i>	28
Figura 5. Cómputo en cuanto a la diversidad familiar en <i>Español en marcha 2</i>	28
Figura 6. Cómputo en cuanto a las parejas en <i>Español en marcha 2</i>	29
Figura 7. Cómputo en cuanto a la orientación sexual en <i>Nos vemos hoy 3</i>	31
Figura 8. Cómputo en cuanto a la diversidad familiar en <i>Nos vemos hoy 3</i>	31
Figura 9. Cómputo en cuanto a las parejas en <i>Nos vemos hoy 3</i>	32

1. RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster versa sobre el análisis de la representación de la población *queer* en los manuales de español como lengua extranjera. El estudio se enmarca en la modalidad de investigación y tiene como propósito descubrir si existe dicha representación y, en caso afirmativo, cómo se presenta. Para lograr este objetivo, se han seleccionado tres manuales editados en España entre los años 2020 y 2022, correspondientes a los niveles A2-B1 de competencia lingüística según el MCER.

En la primera parte del trabajo, se exploran los diversos conceptos teóricos que se muestran relevantes para este cometido: el análisis de manuales, el análisis crítico del discurso, el currículum oculto, la teoría y la pedagogía *queer*, y la heteronormatividad en la educación. La segunda parte aborda los resultados del análisis presentando los datos computados y ofreciendo su correspondiente interpretación. Estos evidencian que, si bien se detecta una predominancia de referentes heteronormativos, en dos de los tres manuales escogidos existe representación explícita de las personas *queer*.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, análisis de manuales, representación *queer*, pedagogía *queer*, diversidad.

2. INTRODUCCIÓN

Los materiales didácticos cumplen una función primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras¹ y su empleo está presente en todas las aulas. Así queda constatado en las ventas y en los estudios sobre el trabajo de clase, que reflejan que los materiales que utilizan papel o soportes multimedia y, particularmente, los que se presentan en forma de «curso» o «manual» son recursos que el profesorado de enseñanza de lenguas utiliza de forma prioritaria (Ezeiza Ramos, 2009, p. 5). De esta manera, además de profesores y alumnos, otro elemento fundamental para el proceso de enseñanza es el material didáctico usado en el aula (Kuzmanović Jovanović y Đuričić, 2016, p. 210).

En estos materiales se explican y ejercitan los contenidos lingüísticos o culturales mediante representaciones de personas (en ilustraciones, fotografías, audios, vídeos, etc.). Dependiendo del tema alrededor del que se articule una unidad, podrá encontrarse una foto de una pareja de viaje si se está tratando el tema de viajar; o podrá hallarse, igualmente, un audio en el que una persona describe a los miembros de su familia si la unidad gira en torno a esta. En definitiva, hay una gran variedad de ejemplos, pero todos parecen tener algo en común: en escasas o nulas ocasiones se distinguen representaciones explícitas de la población *queer*². Retomando los ejemplos anteriores, lo más probable es que, tanto en la fotografía de la pareja de viaje como en la descripción de los miembros que componen una familia, se muestre una realidad enmarcada dentro de la heteronormatividad.

Estos materiales, asimismo, forman parte de un contexto de enseñanza-aprendizaje de LE desde el enfoque comunicativo, caracterizado, entre otras muchas cosas, por el uso de la lengua en contextos reales o por estar orientado hacia el alumno, además de favorecer el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales, así como el reconocimiento de la diversidad cultural. Por lo tanto, en el aula de LE habrá que representar la realidad de la comunidad, en este caso, de la hispanohablante; si esto es así, entonces también debería verse reflejada la presencia de las personas *queer*. Cabría preguntarse entonces por qué únicamente la población heteronormativa aparece representada en los materiales didácticos; si la cultura y los contextos reales facilitan el aprendizaje, ¿por qué los manuales ocultan la realidad? (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 15)

Si bien es cierto que es de suma importancia seleccionar un material didáctico que promueva el pensamiento crítico en los alumnos, también se torna necesario poner el foco en el discurso docente, puesto que lo relativo a la sexualidad y a las personas *queer* resulta un tema de difícil integración para muchos docentes por la ausencia de información y de formación por su parte, dando

¹ A partir de aquí se emplearán las siglas LE. Asimismo, a pesar de existir una diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua (L2), salvo que sea relevante para la argumentación, se utilizará LE por motivos de unidad.

² Siguiendo a López Medina (2022), se emplea el término *queer* en lugar de LGTBIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, *queer* y más) con motivo de facilitar la lectura y porque aquella denominación resulta más inclusiva (p. 39).

lugar a que, simplemente, opten por evitarlo (Melero Carnero, 2021, p. 9). Un ejemplo de esta situación se encuentra en este mismo artículo de Melero Carnero (2021), en el que se menciona el caso específico de unos profesores griegos que mostraron reticencias a incluir temas *queer* en el aula de inglés por falta de formación o por la heteronormatividad arraigada (Evrpidou y Çavuşoğlu, 2014, citado en Melero Carnero, p. 9). Otro motivo por el que se omite su integración lo constituye el argumento que defienden algunas personas de que se trata de un contenido perteneciente a la esfera íntima y privada, y que, por lo tanto, no tiene cabida en el aula de idiomas (Salvia Rodríguez, 2017, p. 102).

Igualmente, Guijarro Ojeda (2006), hablando de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, señala que, cuando se han trasladado al aula estos temas, ha sido de manera artificial (p. 59). Por su parte, Salido (2017) sostiene que es necesario que el discurso del docente sea coherente con los manuales, pero que, al fin y al cabo, es él el último responsable del tratamiento de los diversos temas que se llevan al aula, entre los que ella menciona la interculturalidad o cualquier otra variable social que afecte a la autoestima y a la identidad del alumnado (p. 291).

Al hilo del razonamiento de esta autora, cabe destacar el vínculo entre la competencia intercultural, la afectividad y la representación de las personas *queer* en los materiales didácticos. Por un lado, hay que entender la competencia intercultural como «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad» (*Diccionario de términos clave de ELE*). Así pues, se deben fomentar desde la cultura el análisis, la reflexión, el pensar en el «otro» y el diálogo intercultural (Santamaría Martínez, 2010, p. 51), además de comprenderse que:

La interculturalidad no solo se ocupa de la interacción que ocurre por ejemplo entre un chino y un boliviano, sino, además, de la que sucede entre un hombre y una mujer, un niño y un anciano, un rico y un pobre, un marxista y un liberal, un gay y un heterosexual, etc. (Soto, 2019, p. 47)

Desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo sucesivo, MCER) se impulsa la adquisición de la competencia comunicativa en una LE que engloba las competencias generales y las lingüísticas; estas primeras promueven la denominada consciencia intercultural, es decir, el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia los modos de vida diferentes. Paricio Tato (2015), con respecto a la dimensión cultural en los libros de texto, opina que

es importante velar por que la imagen del país extranjero que se le ofrece en las clases de lengua responda a una visión ajustada a la realidad, libre de sesgos y estereotipos, y que recoja la pluralidad de opciones existentes en una sociedad dada. (p. 137)

Guijarro Ojeda y Barozzi (2014) afirman que aprender una LE significa aprender una nueva cultura en la que todas las identidades sociales deberían aparecer representadas; sin embargo, las identidades sexuales tienden a evitarse explícitamente en la enseñanza de segundas lenguas³ (p. 134). Dentro del amplio contexto intercultural que se ha descrito, no parece lógico continuar invisibilizando de manera deliberada la diversidad de identidades en el aula de LE.

Por otro lado, esta argumentación conduce a la siguiente variable mencionada anteriormente, esto es, la afectividad. La ausencia de referentes *queer* en los materiales didácticos de LE que se ha venido alegando tiene un impacto directo en los estudiantes, especialmente, en aquellos que trasgreden la heteronormatividad. Los alumnos se sentirán más cómodos en un espacio de aprendizaje-enseñanza cuyos materiales didácticos abordan y visibilizan las diferencias sexuales y de género de forma positiva; de lo contrario, no se estarán sino perpetuando las prácticas que reflejan perspectivas heteronormativas y habrá alumnos que no cesarán de sentirse excluidos (Nemi, 2018, p. 601).

Igualmente, el sentimiento de exclusión no es el único que puede surgir entre el alumnado: la falta de referentes también incide en su autoconcepto y su autoestima, es decir, en su idea de quiénes son y qué valor tienen. Si, por ejemplo, una persona tuviera que asistir todas las semanas a una clase de una LE en la que no pudiese sentirse identificado, cabe preguntarse cómo afectaría a su identidad personal. Ante esto, la aparición de referentes, de personas reales y ficticias, otorgaría legitimidad a las personas y grupos que se identifican con ellos de forma personal (López Medina, 2020, pp. 94 y 95). Asimismo, la falta de representación podría generar angustia, estrés o ansiedad a la hora de hablar sobre estos temas por miedo a experimentar rechazo o discriminación (Lázaro Ruiz, 2022, p. 279).

En cuanto al resto del alumnado, hay que tomar en consideración la posibilidad de que también se vea afectado por la ausencia o pobreza de representación de las personas *queer* en tanto que solo aprenden en relación a los contenidos heteronormativos, no se les lleva a cuestionar la identidad sexual, sobre «el otro», sobre la empatía, etc.; esto implica que no se trabajen la normalización e integración de un sector de la población.

Como se ha venido exponiendo, es de vital importancia la integración, visibilidad y representación de las personas *queer* en los materiales didácticos de una LE y, en especial por ser

³ Aquí se emplea «segundas lenguas» porque los autores están haciendo una referencia concreta al inglés como L2.

el caso que nos ocupa, de español como lengua extranjera⁴. Esta situación ha motivado la elección del tema de este trabajo, enmarcado en la modalidad de investigación. Desde la formación del profesorado se aboga por trasladar al aula una realidad que refleje la que hay fuera, que sea cercana a los estudiantes y que encuentren en ese espacio dedicado al aprendizaje de una LE un lugar seguro en el que aprender y expresarse libremente; por eso, llama la atención que dicha realidad solo se plasme en los materiales de manera sesgada. Citando a Morales-Vidal y Cassany (2020), que retoman la idea de Gray (2013), «aunque en la última década los artefactos culturales occidentales (novelas, películas, series) incorporan personajes desmarcados de la heteronormatividad, en los manuales suele omitirse lo LGTBIQ+» (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 3).

Por todo el razonamiento anterior, este problema demuestra ser relevante y necesario de estudiar, llevando a cabo una revisión de estos aspectos presentes en los materiales didácticos. Para lograr que los alumnos se sientan seguros, visibilizados y libres de expresarse, contribuyendo enormemente a la creación de un ambiente favorable (Melero Carnero, 2021), no se debe perpetuar la visión de un mundo sesgado y que no refleja la variedad de personas que lo componen, por lo que es menester del profesorado de LE investigar sobre este tema y aportar una mejora que dé cuenta de la realidad. En este trabajo se buscará realizar una investigación empírica que arroje luz sobre la realidad que presentan los manuales de ELE.

Así pues, se propone el objetivo principal de investigar y analizar la representación de las personas *queer* en los manuales de ELE de los niveles de competencia lingüística A2-B1, por ser estos los niveles donde se comprenden temas del ámbito personal y social como el de la familia o las bodas. Para la consecución de ese objetivo, se han definido y deberán cumplirse los siguientes objetivos específicos:

1. Recopilar información sobre la situación de las personas *queer* en la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Ahondar en la importancia de la atención a la diversidad a través de la representación fidedigna de la población *queer* en los materiales educativos.
3. Establecer unas variables representativas sobre las que realizar el análisis.

⁴ De ahora en adelante se optará por el uso del acrónimo ELE.

Las preguntas de investigación, por lo tanto, son las que siguen:

1. ¿Existe representación de la población *queer* en los manuales de ELE de nivel A2-B1 publicados en España entre los años 2020 y 2022?
2. En caso afirmativo, ¿de qué tipo de presencia se trata (diversidad familiar, orientación sexual u otro tipo)?
3. En caso afirmativo, ¿se encuentra únicamente en determinadas unidades? ¿Se muestra fiel a la realidad? ¿Se introduce de manera natural?

Resulta preciso dedicar unas líneas a explicar qué se entiende por *fiel a la realidad* y por una *introducción natural*. Con la primera idea se hace referencia a la cercanía de la representación a la realidad que refleja, si está reproduciéndola verazmente o, por el contrario, está perpetuando estereotipos y visiones obsoletas o prejuiciosas. En lo que se refiere a la naturalidad de la incorporación de los referentes, se persigue discernir si estos se integran adecuadamente en la unidad en la que se encuentran, si están en consonancia con los otros recursos y si su inclusión no es forzada y artificial en un intento de la editorial de dotar de «diversidad» al manual.

De esta manera, en este trabajo inscrito dentro de la modalidad de investigación, primero se incluirá el marco teórico en el que se desarrollará la fundamentación teórica a partir de la revisión bibliográfica. Se dará comienzo abordando el análisis de manuales y los aspectos teóricos pertinentes que permitan dotar al análisis de materiales de herramientas para justificar su práctica y dilucidar los elementos que tener en consideración, así como el procedimiento adecuado que seguir. A continuación, en los dos epígrafes consecutivos, se llevará a término la explicación de los conceptos de análisis crítico del discurso y de currículum oculto, con el fin de averiguar qué hay detrás de los contenidos curriculares, es decir, qué es lo que se enseña explícitamente, qué es lo que se omite y por qué. Por último, se expondrán las aportaciones más relevantes de la teoría y pedagogía *queer* que apoyen el análisis crítico.

Una vez concluido el marco teórico, se procederá al establecimiento de la metodología que se seguirá y a la exposición de los resultados, tras la que se realizará una discusión de estos. En este epígrafe se dará respuesta a las preguntas de investigación sobre si, verdaderamente, existe representación en los manuales analizados. Se presentarán, asimismo, los tipos de referentes *queer* identificados en estos materiales: personas homosexuales, parejas del mismo género, familias homoparentales y no convencionales, etc.

Después de la explicación concerniente a los resultados, se concluirá con la comprobación de si se han alcanzado los objetivos establecidos en un apartado final, se resumirán las ideas principales y los hallazgos personales que derivan de ellas, y se expondrán las limitaciones del estudio y las potenciales líneas de investigación o prospectivas en las que podría trabajarse.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Análisis de manuales y materiales

Como se apuntaba en la introducción, los materiales didácticos comportan una gran importancia en las clases de ELE y están presentes en todas las aulas, ya se trate de materiales que el docente ha seleccionado de entre los disponibles o a su alcance, ya sean de creación propia para su empleo en las sesiones de clase. En definitiva, deben ser materiales de calidad y revisados, de forma que se ajusten al contexto de aula en el que se va a hacer uso de ellos. En aras de descubrir la adecuación de un material a dicho contexto, el análisis de materiales supone una tarea, aunque ardua, de enorme utilidad.

La práctica de análisis de estos instrumentos ha afianzado su lugar en los programas de cursos y másteres de profesorado de ELE, así como en las habilidades que debe poseer el docente de lenguas (Fernández López, 2017, p. 694), haciéndose preciso que el profesorado conozca bien el material que lleva al aula. Esto no debe causar sorpresa dada la necesidad de contar con recursos que sean útiles, de calidad y que no resulten indistintos a las personas destinatarias. Así lo expresa Blanco Canales (2010) cuando defiende que, dado el crecimiento exponencial que está experimentando y que se espera que experimente el aprendizaje de ELE, cobra aún más importancia que la variedad de materiales didácticos se ajuste a los distintos factores, entre los que pueden mencionarse la edad, el perfil, las necesidades formativas o la realidad sociocultural del alumnado (p. 72).

También respalda este argumento Fernández López (2017), que asevera:

El número de estudiantes que elige el español como primera lengua extranjera [...] es cada vez mayor; también lo es el de los aprendices que tienen que adquirir la lengua española como segunda lengua [...] o como lengua de comunicación diaria en su entorno laboral y social. Como consecuencia la demanda de materiales que permitan atender estas necesidades educativas también se ha visto incrementada, tanto en número como en diversificación. (pp. 694-695)

Asimismo, hay que tener presente el mundo cambiante en el que se enmarcan estos manuales, tanto a nivel pedagógico como social: no resultará igual de apropiado un manual de los años ochenta que uno cuya fecha de publicación es reciente. Es, además, relativamente fácil que los textos, los temas o las fotos incluidos en los manuales pierdan actualidad con el paso del tiempo (Pastor Cesteros, 2004, p. 242).

Ante los diversos factores que tener en consideración, es primordial que el análisis de materiales ayude al profesorado a seleccionar los recursos más adecuados a su situación educativa, permita a las editoriales detectar vacíos o necesidades y reorientar la producción, o proporcione a los

investigadores información relevante para la mejora de los procesos de aprendizaje de ELE (Blanco Canales, 2010, p. 72). Así queda también reflejado en las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Moreno Fernández, 2012), en el que se impulsa la selección y adaptación de materiales para un ejercicio adecuado de la labor docente, por ejemplo, en la competencia central de organizar situaciones de aprendizaje o en la de desarrollarse profesionalmente.

Para lograr realizar un análisis riguroso y pormenorizado, habrá que detenerse en describirlo objetivamente, encuadrarlo metodológicamente, estudiarlo de manera crítica en función de las características y necesidades específicas del alumnado, investigar sobre sus propuestas didácticas, etc. (Fernández López, 2017, p. 694). Es recomendable, asimismo, servirse de una plantilla o «esqueleto», como lo denominó Ezquerro (1974), en el que se recojan las pautas de revisión y los elementos que se van a estudiar, de forma que la persona responsable del análisis pueda utilizar la plantilla como una guía con el fin de no obviar ningún elemento.

Por lo que se refiere al momento de ejecutar el análisis, se muestra pertinente tener en cuenta cuál es el objeto sometido a esta práctica, razón por la que conviene aclarar qué se entiende por materiales didácticos y qué diferencias existen entre material y manual. En primer lugar, los materiales didácticos, comprendidos en términos genéricos, son todos aquellos recursos que se emplean en la enseñanza de una lengua. Pueden encontrarse en diversos formatos: libros de texto impresos o en formato digital, material auditivo, vídeos, etc.

En segundo lugar, cabe señalar que, mientras que se emplea la denominación «materiales didácticos» para hacer referencia a estos de manera no específica, resulta necesario distinguir entre manuales y materiales propiamente dichos. Siguiendo a Fernández López (2004) para exponer las diferencias entre ambos, los manuales son los instrumentos de trabajo (tanto en el aula como fuera de ella) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de la lengua (desde los aspectos puramente lingüísticos hasta las peculiaridades del intercambio comunicativo), atendiendo a los diferentes niveles; en lo que respecta a los materiales, son instrumentos complementarios que ayudan al alumno y al profesorado proporcionando un apoyo teórico o práctico en un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua (p. 724).

Por otro lado, puede darse el caso de que se utilicen indistintamente los términos de «análisis» y «evaluación» de materiales, pero una revisión de las características de uno y otro evidencia que no se tratan de lo mismo. Tomlinson (2014) aborda las diferencias defendiendo que los objetivos y los procedimientos difieren en cada una de las dos prácticas: mientras que la evaluación es, en esencia, subjetiva y pone el foco en las personas destinatarias de los materiales y en qué efectos van a tener sobre ellos, el análisis se centra en el material y en él se formula una serie de preguntas acerca del contenido de los materiales, qué pretenden conseguir y qué les pide a los alumnos que hagan (p. 22).

Es decir, el análisis de materiales permite extraer información objetiva acerca de qué contienen los materiales y qué no (Arboleda González, 2017, p. 6).

‘What does it ask the learners to do immediately after reading a text?’ is also an analysis question and can be answered factually. As a result of answering many such questions, a description of the materials can be made which specifies what the materials do and do not contain. On the other hand, ‘Are the listening texts likely to engage the learner?’ is an evaluation question and can be answered on a cline between ‘Very unlikely’ and ‘Very likely’. (Tomlinson, 2014, p. 22)

Con este ejemplo puede discernirse claramente hacia qué está orientado cada uno de estos instrumentos y no es asunto de poca importancia que se tenga presente esta distinción, puesto que tiene sus consecuencias en el tratamiento de un material.

En definitiva, en el desempeño de la labor docente en ELE una de las prácticas que ha ido ganando terreno ha sido la del análisis de materiales, que dota al profesorado de una herramienta clave para acercarse de manera crítica a los recursos que va a llevar después al aula o en cuya creación va a participar. Será vital que realice un análisis siendo consciente de si está trabajando con un manual o con un material didáctico, recopilando información acerca de este y buscando averiguar qué otros aspectos se abordan más allá de los descritos en el índice de contenidos.

3.2. Análisis crítico del discurso

Todos los materiales encierran una ideología, son artefactos ideológicos que perpetúan los modelos de pensamiento dominantes (Apple, 2004, citado en Lázaro Ruiz, 2022, p. 284), es decir, de aquellos grupos poderosos de una comunidad que fomentan una educación según sus intereses socioeconómicos (Apple y Christian-Smith, 1991, citado en Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 1).

Así, cuando Ezeiza Ramos (2009) expone los argumentos desfavorables de las contribuciones de los materiales comerciales, señala que «muchos materiales esconden un sistema de control que tiene como objetivo preservar un *statu quo* generalmente establecido por instancias administrativas o políticas» (p. 9). Alude, asimismo, a la influencia de ciertas ideologías e intereses económicos en los manuales de enseñanza, todo relacionado con conseguir la mayor expansión y alcance posibles.

También apoyan esta idea Morales-Vidal y Cassany (2020) quienes, tras haber observado una acusada ausencia de personas *queer* en los manuales que analizan, arguyen que parece una omisión deliberada por razones comerciales: «las editoriales no se arriesgan a perder mercado por la inclusión de identidades que algún aprendiz pueda tildar de inapropiadas» (pp. 14 y 15).

Consecuentemente, los materiales recogerán unos contenidos u otros, por lo que, ante esta tesitura, supone una tarea para el profesorado descubrir qué es lo que se enseña, qué se omite y la causa, el porqué de su razón de ser. Para este cometido, se presta útil la disciplina conocida como Análisis Crítico del Discurso, interesada en el análisis ideológico manifestado en el discurso de los libros de texto (Van Dijk, 2003, 2005, citado en Atienza, 2007, p. 545). Morales-Vidal y Cassany (2020) lo conciben como una herramienta para desvelar la ideología oculta tras los manuales de aprendizaje de español, que puede contribuir a cuestionar el *statu quo* y a resistir frente a la discriminación y la imposición de ideas opresivas (p. 2).

Por su parte, López Medina (2020) defiende que si el lenguaje está provisto de ideología por su capacidad de condicionar la forma de pensar y de categorizar y clasificar el mundo (Alba-Juez, 2009, citado en López Medina, 2020, p. 181), el análisis crítico del discurso cubre la brecha entre los niveles macro y micro de la sociedad, al desvelar cómo el poder y el dominio (nivel macro) están presentes en el discurso (nivel micro) (p. 181). Así pues, el análisis crítico del discurso se enfoca en los problemas sociales y es explicativo e interpretativo (López Medina, 2020, p. 182).

En esta disciplina, en última instancia, se opera en aras de aproximarse a los materiales didácticos desde una perspectiva más crítica, que impulse no solo el desarrollo de la capacidad de razonamiento, interpretación y metacompreensión del alumnado, sino también que entre en conflicto con sus creencias y con las de los materiales, así como para suscitar el debate (Atienza, 2007, p. 549).

3.3. Currículum oculto

Estrechamente vinculado al epígrafe anterior se encuentra el concepto de currículum oculto. Si se argumentaba que los materiales están teñidos de la ideología de los grupos poderosos y, por lo tanto, recogen unos contenidos, el currículum oculto determinará otros, como la invisibilización de las personas *queer* (López Medina, 2020).

Resulta imprescindible abordar qué se entiende por currículum oculto y cuáles son las consecuencias de su manifestación. La literatura sobre el tema coincide en que se corresponde con aquello que se enseña de manera implícita y que suele estar fuertemente determinado por cuestiones de índole social, política e incluso histórica (Cisterna Cabrera, 2002, p. 51). Esto no se plasma únicamente en los libros de texto, sino también en el propio discurso docente (Kuzmanović Jovanović y Đuričić, 2016, p. 220) y el problema reside en que, aunque sean conocimientos no explícitos en la enseñanza, aparecen en ella y reproducen y transmiten inadvertidamente los patrones ideológicos de la sociedad en la que se encuadran (Engra Minaya, 2020, p.15).

Cisterna Cabrera (2002) ya defendía a principios de los 2000 que se trataba de un conjunto de fenómenos educativos caracterizado por ser implícito y desarrollarse simultáneamente al currículum oficial o abierto. Esto incide directamente en la selección de los contenidos de enseñanza, el

aprendizaje del estudiantado, las acciones de los maestros y la internalización de la cultura en que se enmarca el centro escolar (Jackson, 1994, citado en Cisterna Cabrera, 2002, p. 42).

Asimismo, sostiene que supone la expresión de la ideología, alegando que «se tiende a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas» (Cisterna Cabrera, 2002, p. 51).

Continúan esta línea de pensamiento Kuzmanović Jovanović y Đuričić (2016), que investigan acerca de estos mensajes implícitos en relación a las ideologías y estereotipos de género en los manuales de ELE, definiéndolos como valores no escritos y actitudes que se transmiten a través del proceso educativo (Petrić, 2006, citado en Kuzmanović Jovanović y Đuričić, 2016, p. 213). Son, igualmente, valores que, de manera inconsciente, influyen en la configuración de los significados del profesorado y del alumnado (p. 213).

Por su parte, López Medina (2020) alude al currículum oculto como un concepto oscuro e impreciso por hacer referencia a los componentes imprevistos, no planificados y encubiertos en el contexto educativo. Dadas sus características, lo considera el conjunto de prácticas y resultados de la enseñanza que constituyen un elemento regular y eficaz de la experiencia escolar, a pesar de no quedar constancia explícita de ellas (Vallance, 1989, citado en López Medina, 2020, p. 73).

Asimismo, aclara que, si bien el currículum oculto suele estar cargado de una connotación negativa, no se trata de prácticas y resultados que se apliquen con intenciones maliciosas, pero sí que es necesario captar los significados que se desprenden de estos y adoptar una postura crítica (Torres Santomé, 1998, citado en López Medina, 2020, p. 75).

Es conveniente, por otro lado, señalar la relación entre este concepto y el pensamiento crítico que se promueve desde la formación del profesorado en general y, particularmente, de lenguas. Si el objetivo de impulsar el pensamiento crítico es el de favorecer que una persona forme su propio juicio y que sea capaz de justificar el razonamiento detrás de dicho juicio, parece clara su vinculación con el currículum oculto: el profesorado ha de ahondar en este y extraer una valoración crítica a partir de él, sabiendo discernir qué es lo que se está enseñando y qué no, tanto contenidos como valores y principios, y argumentar cuál es el motivo por el que esto es así. En última instancia, recaen en manos del personal docente el análisis y la crítica de aquello encerrado en el currículo, así como llevar a cabo una práctica educativa que lo desafíe (Casillas Gutiérrez, 2018).

En conclusión, tras una revisión de las diversas definiciones que brindan algunos de los estudios realizados sobre el tema, pueden reunirse características comunes que permiten construir una idea de lo que comporta el concepto de currículum oculto. De esta forma, siendo conscientes de él, se pueden emplear herramientas para descubrir los mensajes ocultos, como averiguar qué clase

de representación ofrecen los libros de texto (López Medina, 2022, p. 40); en el caso que nos ocupa, la de las personas *queer* en manuales de ELE.

3.4. Teoría y pedagogía *queer*

Este epígrafe y sus subepígrafes versarán sobre las aportaciones más relevantes de la teoría *queer*, así como de la pedagogía *queer*, aclarando qué es la heteronormatividad y cómo afecta a la enseñanza.

3.4.1. Teoría *queer*

La denominada teoría *queer* es una corriente de crítica literaria y cultural (Guijarro Ojeda, 2006, p. 54) que, a pesar de ser relativamente joven, cuenta con una larga trayectoria. Para llegar a lo que se conoce hoy en día como teoría *queer*, han sido imprescindibles los estudios y las aportaciones de múltiples estudiosos cuyas teorías han ido moldeando el conglomerado actual.

El inicio de esta teoría hay que enmarcarlo tras las reivindicaciones de la comunidad LGTBIQ+ en los años 60, motivadas por la invisibilización que habían estado sufriendo los miembros de la comunidad por el hecho de que, por aquel entonces, la homosexualidad se tildaba de patológica (Nelson, 2002, p. 46; Sáez, 2004, citado en Guijarro Ojeda, 2006, p. 55) y por cómo se gestionó y se respondió a la epidemia del VIH a nivel social (Planella y Pie, 2012, citado en Carrera-Fernández, Cid-Fernández y Lameiras-Fernández, 2018, p. 50). En sus comienzos, en el colectivo se congregaban personas que, sencillamente, no se identificaban como heterosexuales; con todo, conforme fueron adquiriendo visibilidad y fuerza política, esta aparente homogeneidad se vio quebrada por la enorme diversidad de prácticas sexuales, valores, estilos de relaciones, identidades e ideologías políticas. En consecuencia, se fue desarrollando la teoría *queer*, cuyo objeto de crítica es la propia identidad sexual (Nelson, 2002, pp. 46 y 47).

Al nacimiento de esta corriente, en los años 80 en Estados Unidos, contribuyeron las teorías feministas, de entre cuyas grandes defensoras algunas hicieron importantes aportaciones, así como los filósofos franceses Jacques Derrida y Michel Foucault. Este último plantea que el sexo es algo abierto donde intervienen discursos, escritura, investigación, conocimiento, etc., convirtiéndolo en algo que deja de ser cerrado o reprimido (Guijarro Ojeda, 2006, p. 54).

Derrida, por su parte, propone y desarrolla los conceptos de deconstrucción y de *différance* (Guijarro Ojeda, 2006, p. 55). La deconstrucción, por un lado, alude a que no hay una única manera de interpretar las cosas, dando cabida a la configuración de nuevas significaciones y entre cuyos beneficios se pueden destacar la lucha contra el sistema binario de oposiciones (homo-hetero; hombre-mujer) y la demolición de verdades absolutas sobre el sujeto, la identidad y la sexualidad (Guijarro Ojeda, 2006, p. 55). Se trata, en definitiva, de desvelar el carácter falaz de dichas

oposiciones (López Medina, 2020, p. 109). La *différence*, por otro lado, defiende que las diferencias que se extraen de algo son productos o efectos contruidos, que hay una distancia entre el signo y la realidad que representa (Derrida, 1968, citado en Engra Minaya, 2020, p. 9).

Junto con los dos conceptos anteriores se encuentra también el de la *performance*. Fue acuñado inicialmente por el lingüista J. L. Austin (Guijarro Ojeda, 2006, p. 55), que planteó que hay ciertos actos de habla que no aluden a ninguna realidad existente, sino que producen un efecto. Esta idea inicial sería ampliada posteriormente por Derrida: cuando se nombra una realidad, se está reproduciendo la palabra, pero no se le está dando el mismo significado que los hablantes que la hubieran empleado previamente, puesto que no hay coincidencia plena de condiciones contextuales; por este motivo, «“citamos” las palabras y al utilizarlas nuevamente, de alguna forma, estamos variando su significado: “performamos” una nueva realidad» (López Medina, 2020, p. 120).

En lo que respecta a las teorías feministas y a sus contribuciones, parece que el punto de partida es la ruptura de las mujeres lesbianas⁵ dentro del feminismo; el motivo no es otro que el hecho de que el feminismo por aquel entonces aparentaba acoger únicamente a las mujeres heterosexuales, de clase media y blancas, situación que dejaba en exclusión a las mujeres lesbianas, negras, asiáticas y que, en última instancia, no fueran blancas (López Medina, 2020, p. 103).

Adrienne Rich, poeta estadounidense que establece este vínculo entre lesbianismo y feminismo, sostiene que la heterosexualidad es un dispositivo institucionalizado en el plano político con consecuencias directas en la identidad sexual y en el género. Monique Wittig, por su parte, también encauza su investigación por este camino, proponiendo que el sexo es una categoría política culturalmente establecida (Guijarro Ojeda, 2006, pp. 55 y 56). Igualmente, cabe incluir a Gayle Rubin, que señala la diferencia entre sexo (biológico) y género (división de los sexos socialmente impuesta) (Engra Minaya, 2020, p. 12).

Además de estas autoras y de sus valiosas aportaciones, es inevitable poner el foco en Judith Butler por haber contribuido enormemente a la teoría *queer*. En su obra *Gender Trouble: Feminism and the Subversive of Identity* (1999⁶), ella defiende que la definición biológica de hombre-mujer invisibiliza e invalida a las personas que no se definen por su género biológico, generando conflictos de identidad y de pertenencia (Butler, 1999, citado en Cuevas Kluge, 2021, p. 5). Para justificar esta afirmación, parte de la concepción errónea del feminismo de que todas las mujeres comparten características e intereses comunes, lo que fortalecía el binomio hombre-mujer.

⁵ De hecho, fueron ellas las que comenzaron a utilizar el término *queer* fuera del ámbito académico, pues este originariamente hacía referencia a lo extraño, raro o anormal (Córdoba, 2005, citado en López Medina, 2020, p. 103). Después se empleó para designar todas las realidades sexuales apartadas de lo que se consideraba normal o aceptable, cargado de una connotación peyorativa (Eribon, 2004; McKee, 2009 citado en López Medina, 2020, p. 103).

⁶ En 1999 se publicó la 2ª edición, pero la 1ª data de 1990. Dependiendo de la que utilicen los autores que la citan, se estará haciendo referencia a una edición u otra.

Igualmente, Butler propugna la idea de que sexo y género son disolubles, y que ni siquiera el sexo es natural porque está condicionado por la cultura predominantemente heterosexual en la que se enmarca (López Medina, 2020, p. 109). Es dentro de esta misma cultura donde Butler pone de relieve el carácter performativo del género, entendiéndolo como una repetición de los actos pautados por esta cultura (esto es, cómo debe comportarse uno según su género asignado), pero también como una reiteración de las normas que da cabida al fallo y a la posibilidad de desestabilización de estas (Carrera-Fernández, Cid-Fernández y Lameiras-Fernández, 2018, pp. 54 y 55). Esto guarda relación con la performatividad anteriormente mencionada dado que, en palabras de Guijarro Ojeda (2006), «el género es una *performance*; es lo que se hace en distintos momentos, más que una cuestión universal de ‘who you are’» (p. 57).

En último lugar, no se puede dejar de hacer referencia a Teresa De Lauretis, que coincide con el sistema sexo-género presentado con anterioridad (Engra Minaya, 2020, p. 14) y que abogaba por superar las fronteras entre homosexuales y heterosexuales, así como entre gays y lesbianas, aportando visibilidad dentro del colectivo homosexual (De Lauretis, 1994, citado en López Medina, 2020, p. 104). Digna de mención también es Eve Kosofsky Sedgwick, que, junto con los autores y autoras recogidos en este epígrafe, se suma a apoyar las ideas principales de la teoría *queer*: crítica del binomio sexo-género, crítica del sexo como característica meramente biológica, crítica del concepto de normalidad y crítica de las identidades excluyentes (Penna, 2012, citado en López Medina, 2020, p. 105).

En conclusión, de la exposición de las ideas claves de la teoría *queer* se desprende que la esencia de esta corriente no es otra que la de cuestionar las normas más que imponer identidades diversas y estancas (López Medina, 2020, p. 50). El fin no es encasillar correctamente a las personas, sino desafiar, precisamente, este encasillamiento.

Con este breve recorrido por la historia de la teoría *queer* se pretenden asentar unas bases que permitan aplicar la pedagogía *queer* posteriormente, es decir, es conveniente conocer qué es lo que defiende esta teoría para luego poder transmitírselo al alumnado a través de una educación crítica. Además, las enseñanzas de esta teoría posibilitan la creación de materiales didácticos que cuestionen y exploren libremente los diversos aspectos de la sexualidad y, por extensión, que el estudiantado se sienta en la comodidad de aprender y tratar estos temas en la lengua meta. Como se defenderá más adelante en el trabajo, la pedagogía *queer* resulta muy beneficiosa en el aula de ELE para que los estudiantes sean capaces de expresar y representar su propia identidad sexual, así como para tratar con personas no heteronormativas (Paiz, 2019, citado en Lázaro Ruiz, 2022, p. 280); todo esto es posible gracias a las aportaciones de la teoría que se ha revisado en este epígrafe.

3.4.2. Heteronormatividad en la educación

Gracias a la teoría *queer* se despliega un abanico de términos y conceptos que favorecen la reflexión sobre los mecanismos y estrategias de discriminación en las instituciones y discursos educativos; entre ellos cabe destacar la heteronormatividad (Ramírez, 2020, p. 907). Resulta, por tanto, pertinente explicar qué se entiende por heteronormatividad y qué consecuencias reales tiene en la enseñanza, en particular, en la de LE.

Este término que nos ocupa hace referencia a todo aquello que promueve la heterosexualidad como lo natural y evidente, que abarca desde estructuras e instituciones hasta relaciones y acciones (Cameron y Kulick, 2003, citado en Lázaro Ruiz, 2022, p. 279). Esta heteronormatividad designa la heterosexualidad como la norma y, por lo tanto, la concibe como aquello que se da por sentado, lo no marcado. A partir de esta concepción, se arguye que todo lo que no siga la norma conforma la otredad (Gutiérrez Ménez, 2015, p. 17). Asimismo, de esto se deriva que se trata de otro mecanismo de perpetuación del binomio hombre-mujer que exige que haya una coherencia heterosexual, es decir, que los opuestos binarios se atraigan y complementen (Kleiner y Rose, 2014, citado en Ramírez, 2018, p. 907).

En cuanto a la incidencia de la heteronormatividad en la enseñanza de LE, se puede percibir cuando el profesorado y el alumnado se enfrentan a un material didáctico y en él se halla, si no una completa representación de personas heterosexuales, una marcada mayoría de individuos que se ajustan a la norma de lo que resulta esperable y «natural». Estudiando la inclusión de familias homoparentales en los manuales de ELE, Lázaro Ruiz (2022) expone que la heteronormatividad aparece en los libros de texto como discurso hegemónico en lo que a la identidad sexual se refiere (p. 279).

En la investigación llevada a cabo por Gray (2013) sobre la invisibilidad de las personas *queer* en los materiales de inglés como LE, el autor explica un caso muy revelador en el que una editorial británica publicó una edición de un libro de texto que incluía a una pareja homosexual; esta tuvo tanto éxito que decidieron sacar al mercado una segunda edición en la que esta misma pareja se había conmutado por otra heterosexual. En vez de mantener las dos ediciones, la editorial optó por continuar la producción solo de la segunda. Ante esta situación, Gray (2013) concluye:

The refusal to produce two editions, one with and one without the gay couple, was motivated entirely by commercial concerns and the incident provides a clear example of how heteronormativity is the default position when profits may be at stake. (p. 52)

Para concluir este apartado, conviene enfatizar la importancia de actuar para que la heteronormatividad no continúe ocupando un lugar hegemónico en los discursos docentes y en los

materiales didácticos. Como estrategia para combatir este método de opresión, Nelson (2002) propone hacerlo explícito y ponerlo en el punto de mira, de forma que se analice qué es lo que hace que una identidad sexual se considere natural o no, y que se demuestre que la norma no es algo estático ni universal, sino que está supeditada al contexto y es de índole cambiante. Finalmente, la autora recalca que explicitar la norma concede la posibilidad de que sea cada individuo el que tome sus propias decisiones de una manera más informada (p. 50).

3.4.3. Pedagogía *queer*

La pedagogía *queer*, también denominada transgresora, disruptiva, crítica o feminista, surge gracias a las aportaciones de la teoría *queer* y de la pedagogía crítica (Lázaro Ruiz, 2022, p. 279), y comprende un conjunto de prácticas que persiguen evitar la discriminación, incorporar la otredad y cuestionar las estructuras de opresión y normalidad (Nelson, 1999, citado en Lázaro Ruiz, 2022, p. 279).

Como se apuntó en el epígrafe de la teoría *queer*, el objetivo no es clasificar correctamente a las personas, sino que la pedagogía *queer* busca ampliar la perspectiva del alumnado sobre la sexualidad, independientemente de la orientación o identidad sexual; es decir, este modelo educativo no está exclusivamente orientado a las personas *queer* (Louro, 2001, citado en Nemi, 2018, p. 591). Se trata, asimismo, de fomentar el entendimiento y la crítica hacia aquellos aspectos educativos que permiten la reproducción de ciertas relaciones y prácticas, así como de las estructuras de opresión dentro de la escuela (Sánchez Sáinz, 2018, p. 111)

Para lograr este objetivo, la pedagogía *queer* no solo traslada a la práctica educativa la crítica de la norma y de la heteronormatividad, sino que, además, se propone informar y educar acerca del carácter construido y performativo del género a través de los estereotipos, los roles género y el binomio mujer-hombre. También aborda la desestabilización de los límites de la identidad, es decir, se preocupa de demostrar que la identidad no es algo fijo, sino, todo lo contrario, tiene una naturaleza subjetiva, cambiante e inestable (Carrera-Fernández, Cid-Fernández y Lameiras-Fernández, 2018).

Al hilo de esta última idea, resulta preciso aclarar que en la pedagogía *queer* no se tiene por fin promover una educación tolerante hacia lo que se considera la otredad (Sánchez Sáinz, 2018, p. 111), sino cuestionar todas las identidades sexuales por igual: para qué sirven, cómo funcionan y qué restricciones o contradicciones se encuentran en ellas. De esta manera, se logrará una educación mucho más inclusiva que si únicamente se busca legitimar aquellas identidades que trasgreden la heterosexualidad (Nelson, 2002, p. 48).

Finalmente, cabe abordar cuáles son los múltiples los beneficios de la pedagogía *queer* que se prestan en el aula de LE: por un lado, se dota al alumnado de las herramientas y conocimientos en la lengua para representar su propia identidad sexual; por otro lado, se le capacita para comunicarse

con personas *queer* de una forma adecuada, tanto lingüística como culturalmente (Paiz, 2019, citado en Lázaro Ruiz, 2022, p. 280).

Por supuesto, la pedagogía *queer* trae consigo la atención a la afectividad del alumnado: se están tratando temas de su realidad y se les está dando visibilidad en el aula de LE, otorgándoles plena libertad de expresión y un espacio seguro en el que poder generar debates. Esto último cobra especial importancia cuando se reflexiona acerca de los factores afectivos negativos que pueden incidir en el alumnado *queer* en particular, pues, debido a la invisibilización, estigmatización o discriminación que haya podido sufrir, es probable que sus niveles de ansiedad sean más altos y los de la autoestima, más bajos (Salvia Rodríguez, 2017, p. 106).

Esto guarda relación, igualmente, con las competencias clave que debe desarrollar el profesorado de lenguas, específicamente, con la que se refiere a la implicación en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado por parte del docente, en la que, no solo se opera en aras de animarlo a identificar sus emociones y sentimientos, sino también a tener en consideración los del resto de compañeros (Moreno Fernández, 2012, p. 24).

A modo de conclusión de este apartado, se presta útil la siguiente afirmación: «*queer pedagogy does not seek the 'correct' method or the 'right' questions, but rather the possibility to question our practices or notions of equality and acceptance*» (Nemi, 2018, p. 591).

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca dentro de la modalidad de investigación porque precisa de un repaso bibliográfico para fundamentar el trabajo, se aborda la necesidad detectada de revisar la representación de las personas *queer* en los manuales de ELE y, además, se realiza un estudio de carácter empírico que resulta en unos datos contrastados, llevado a término a través del análisis de los manuales escogidos.

Este capítulo versa sobre los aspectos metodológicos que han sido precisos para la elaboración del trabajo, en el que se justifican los temas escogidos para conformar el marco teórico, así como los criterios y las palabras claves de las que se ha hecho uso para realizar la búsqueda de información. También se explica qué tipo de análisis se ha seguido y se expone la población que ha sido sometida al análisis, esto es, los manuales. Por último, se defiende qué herramienta se ha utilizado, cómo y por qué se ha escogido y modificado.

Así pues, esta investigación está sustentada por el marco teórico presentado y desarrollado a lo largo de las páginas anteriores. La elección de estos fundamentos teóricos viene motivada por la naturaleza del trabajo de investigación que se va a exponer posteriormente y que consiste en un análisis de manuales enfocado a la representación de las personas *queer*. Para la conformación del marco teórico han resultado esenciales los trabajos de Fernández López (2017), Guijarro Ojeda (2006), Lázaro Ruiz (2022), López Medina (2020) y Morales-Vidal y Cassany (2020).

En primer lugar, se ha estudiado sobre el análisis de manuales para justificar por qué es significativa esta práctica y en qué consiste. Esta recopilación de información permite respaldar, por un lado, la importancia de llevar a término este trabajo de investigación y, por otro lado, ofrece las bases para que sea posible ejecutar el análisis de forma rigurosa: qué es conveniente que se incluya (descripción objetiva o encuadre metodológico), qué hay que tener cuenta (edad, nivel o alumnado al que va destinado) y cuál es la terminología apropiada (manual en vez de material didáctico, así como análisis y no evaluación).

Seguidamente, se han dedicado dos epígrafes al análisis crítico del discurso y al currículum oculto por causa del objeto de análisis. En otras palabras, se ha considerado preciso destinar unas breves páginas a estos dos conceptos porque se muestran relevantes para el análisis de la visibilidad de las personas *queer* en los manuales de ELE. A través de estas dos realidades se posibilita el entendimiento y discernimiento del motivo detrás de la representación o ausencia de ella en los manuales que se someten a análisis en este trabajo, aportando una comprensión más profunda de los resultados posteriores.

Por último, una vez abarcada la revisión bibliográfica que fundamenta la parte del análisis de manuales, se procede a exponer la teoría vinculada al objeto de análisis, es decir, la representación

de las personas *queer*. Para lograr este objetivo, se ha investigado sobre la teoría *queer*, la heteronormatividad y la pedagogía *queer*.

El primero de estos epígrafes versa sobre la teoría *queer* y sus aportaciones, que se prestan considerablemente útiles a la hora de navegar por estos temas. Resulta preciso contar con unas nociones y unos conocimientos relacionados con el sector de la población sobre el que se va a realizar el análisis antes de ejecutarlo, con afán de dotar a esta investigación de la mayor inclusión posible. También es esta la idea tras la incorporación de un apartado sobre la pedagogía *queer*, haciendo aterrizar la teoría en el plano de la enseñanza, que es, en última instancia, donde se insertan los manuales de ELE que se van a analizar.

En último lugar, entre los dos epígrafes de teoría y pedagogía *queer*, se ha incluido un breve apartado en el que se aborda la heteronormatividad en la educación; la razón no es sino la estrecha relación que guarda tanto con la teoría como con la pedagogía recientemente mencionadas. Como se ha explicado, la heteronormatividad es una realidad que se puede hallar fácilmente en los materiales didácticos, esto es, en los manuales aquí utilizados, por lo que había de contar con un lugar en el marco teórico que permitiera su descripción.

Para recabar todo este conjunto de información, se han empleado redes y repositorios académicos como son Academia.edu, Google Scholar, Dialnet, ProQuest, Summon, E-libro.net o los repositorios individuales de varias universidades como la Universidad Complutense de Madrid, la de Santiago de Compostela o la Carlos III, entre otras. También se ha hecho uso del Centro Virtual Cervantes.

En lo que se refiere a las palabras clave y a los criterios de búsqueda, estas primeras se han seleccionado acorde a la información que se consideraba necesaria para conformar el marco teórico de la investigación, por lo que las búsquedas se realizaban utilizando estos términos. Sin embargo, es frecuente que algunas de las fuentes contengan información relevante sobre el tema que se está estudiando, pero que el objeto de interés no sea una de las ideas esenciales de ese trabajo y, por lo tanto, no forme parte de las palabras claves del documento. Esto ocasiona que no se encuentre correspondencia con aquello que se ha introducido en el buscador, dado que este no lo identifica. Ante una tesitura semejante, la estrategia que se ha seguido ha sido la de realizar una búsqueda más amplia, introduciendo términos como «interculturalidad» o «LGTBIQ+» en lugar de *queer*, o recurriendo a investigaciones que se articulan en torno al inglés como lengua extranjera. También ha resultado útil consultar la bibliografía que aparecía en los documentos en los que ya se había confirmado su validez y relevancia para el trabajo, pues, en múltiples ocasiones, se han hallado fuentes muy valiosas que, de otra manera, habrían sido profundamente difíciles de encontrar y consultar. Ha sido el caso, a modo de ejemplo, de algunos libros de contenido más misceláneo que

abarcaban capítulos de interés para la investigación, constituyendo una fuente de información con la que habría resultado complicado dar de no haber empleado esta estrategia.

Los criterios de búsqueda, por su parte, han sido mayoritariamente de temporalidad. A pesar de que se han consultado fuentes cuya fecha de publicación es muy antigua o relativamente poco reciente, se ha procedido de esta manera bien porque se trataba de un documento clave, bien porque contenían una idea que se había recogido en otro estudio. No obstante, se ha procurado acotar la búsqueda a investigaciones de no más de diez años con ánimo de dotar a este trabajo de la fundamentación más actual posible.

Otro punto que tratar es qué metodología se ha aplicado para el análisis de investigación. Siguiendo aquella empleada por Álvarez Baz (2014), se ha procedido a un primer paso que comprende la observación de un elemento, en este caso, la representación de las personas *queer*; a continuación, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo, es decir, se han recopilado datos de la frecuencia de aparición de los referentes *queer*; el paso final supone la interpretación de los resultados obtenidos del análisis. Es preciso señalar que, aunque este trabajo se realiza a pequeña escala y con un número tan reducido de manuales, es lícito hablar de un análisis cuantitativo porque implica computar una serie de datos.

En lo concerniente a la población, este trabajo de investigación persigue sacar conclusiones sobre el conjunto de los materiales de ELE, más específicamente, sobre los manuales. Con el fin de definir más el objeto sometido a análisis, se presenta la muestra concreta constituida por los tres manuales siguientes:

- *¡Genial! B1.1*. Publicado en 2020 por la editorial enClave-ELE, este manual está destinado a personas jóvenes y adultas y tiene por objetivo que el alumnado alcance el nivel B1.1 una vez finalizado.
- *Español en marcha 2*. Se trata de un manual presentado por la editorial SGEL ELE en el año 2021 cuyos contenidos comprenden los del nivel A2. Al igual que el manual anterior, también se dirige a la población joven y adulta.
- *Nos vemos hoy 3*. Este manual pertenece a la editorial Difusión y su fecha de publicación es muy reciente, datando de 2022. Abarca el nivel B1 para personas adultas.

Como se ha visto, la muestra se compone de tres ejemplares de manuales de ELE que se han editado en España y cuya fecha de publicación comprende un periodo de dos años muy próximos al actual, desde el 2020 hasta el 2022. Asimismo, todos están diseñados y elaborados teniendo en mente a las personas jóvenes y adultas que estudian español como destinatarias, cuyo nivel de competencia del idioma se espera que se sitúe entre el A2 y el B1.1.

En cuanto al proceso de selección de los manuales, el método se corresponde con un muestreo por conveniencia, es decir, se trata de trabajos a los que la investigadora tenía mayor acceso por

disponibilidad de la editorial a la hora de facilitar ejemplares. De esta manera, se han establecido los criterios en función de la cronología, la edad y el nivel: cronológicos dado el interés por que los materiales sometidos a análisis sean lo más recientes posibles, para comprobar qué clase de sociedad están reflejando y cuán fieles son a la realidad que se vive hoy en día; de edad porque estos manuales están dirigidos a adultos, un rango de edad para el que se considera que la representación *queer* es más abundante; y, finalmente, de nivel por ser estos (A2-B1) en los que más se suelen incluir temas como la familia y en los que el alumnado ya tiene un nivel como para poder tratarlos.

Asimismo, cabe aclarar por qué se ha optado por tres manuales y no por una muestra superior. La razón principal es que supone un trabajo de gran envergadura llevar a cabo el análisis de más de tres manuales para el tiempo del que se dispone para la realización de esta investigación. Conseguir un análisis riguroso y completo de un número más elevado de manuales habría implicado una cantidad de tiempo y esfuerzo que excede la dedicación de un trabajo de estas características.

En lo que respecta a las editoriales encargadas de la publicación de estos manuales, han sido escogidas de acuerdo al artículo de Morales-Vidal y Cassany (2020), en el que eligen estas editoriales españolas basándose en su presencia en el mercado español y en los congresos, así como en la popularidad de la que gozan en los centros educativos.

Como instrumento para la realización de este trabajo de investigación se ha empleado una plantilla de análisis de materiales, que puede observarse en el anexo. El motivo de haber escogido esta herramienta es la oportunidad que brinda de codificar y organizar el análisis de los datos, creando una guía muy fácil de usar y simplificando significativamente el proceso, especialmente cuando se maneja una cantidad considerable de información. Además, permite la comparación de los resultados obtenidos en distintos momentos del trabajo, así como con otros estudios.

Así pues, en esta investigación se ha hecho uso de una plantilla que consta de tres partes y que cubre tres conjuntos de elementos distintos que analizar, es decir, una primera parte se encarga de la recogida de los datos bibliográficos de los manuales, la siguiente comprende su descripción interna y una última parte de la plantilla está enfocada a la representación de las personas *queer*.

Por una parte, la plantilla utilizada para la descripción externa e interna del manual se ha tomado de la que propone Fernández López (2017), por contar con todos aquellos elementos que resultan relevantes en el análisis que aquí se va a llevar a cabo. Cabe señalar que en la plantilla de la descripción interna se han omitido algunos puntos por carecer de pertinencia para esta investigación, siendo estos la programación de objetivos y contenidos, la secuenciación y la organización de cada lección. Asimismo, con afán de mantener el espíritu inclusivo del trabajo, se ha modificado una categoría: originalmente, en la plantilla se incluía a los destinatarios, término que se ha conmutado por «personas destinatarias».

Por otra parte, para la organización de los datos acerca de la representación de las personas *queer* en los manuales, se ha seguido la plantilla que presentan Morales-Vidal y Cassany (2020), dado que se muestra muy apropiada para el análisis que se pretende realizar, incluyéndose tres subcategorías y once variables. No obstante, se han realizado modificaciones, ajustando la plantilla a los intereses del trabajo: la categoría principal recibía el nombre de «LGTBIQ+, género y diversidad», que, inicialmente, se cambió por «personas *queer*», pero, finalmente, se obvió por resultar evidente cuál era el objeto de estudio; igualmente, los autores denominaron a una de las subcategorías «diversidad», pero, por la naturaleza de los elementos de análisis, tal y como se explica en la plantilla, se ha preferido matizar y hacer uso de la denominación «diversidad familiar»; por último, se ha optado por convertirla en una plantilla mixta, es decir, que combine respuestas cerradas de sí o no y abiertas, de forma que permitan un breve comentario.

En lo relativo al procedimiento, se ha llevado a cabo una observación de todas las unidades que componen los tres manuales escogidos, incluyendo el cuaderno de actividades. Cabe señalar que se ha preferido abarcar el número total de unidades y el cuaderno en lugar de hacer una selección de los contenidos, en aras de cubrir todas las ocasiones en las que pudiera haber referentes *queer*. Además, se ha trabajado de esta manera por conformar las unidades la base de los manuales.

Así pues, están sujetas a análisis seis unidades del manual *¡Genial! B1.1*, diez de *Español en marcha 2* y doce del tercer manual, *Nos vemos hoy 3*; también lo están los cuadernos de actividades asociados a cada una de las unidades pertenecientes a cada manual. La única parte del manual que no ha sido sometida a análisis es la extensión digital por motivos de tiempo, dadas las características de este trabajo, y por considerarse material complementario.

Se ha atendido, asimismo, a la representación y presencia de las personas *queer* en los textos, las imágenes y los audios. Se ha comenzado el análisis revisando los textos en cada unidad y en el cuaderno de actividades, para continuar con el mismo procedimiento con las imágenes y, finalmente, con los audios.

Haciendo uso de la plantilla, se ha ido marcando la respuesta afirmativa o negativamente a lo largo del proceso, dependiendo de si se ha encontrado representación. Con respecto a esto, es preciso apuntar que en el caso de la subcategoría de «heterosexualidad», se ha realizado el recuento por referente, no por aparición, es decir, si se ha detectado una pareja heterosexual, se ha contado como dos referentes heterosexuales en lugar de como uno.

A continuación, se ha procedido a realizar un breve comentario acerca de qué tipo de referente se ha hallado, si se trata de una representación fiel o si se ha introducido de manera natural o forzada. Simultáneamente, se ha ido elaborando el cómputo de las apariciones en cada unidad y, más tarde, en cada manual. Para concluir, se han plasmado los resultados y su interpretación correspondiente.

5. RESULTADOS

En este epígrafe se exponen los resultados tras haber ejecutado el análisis de los tres manuales seleccionados. En primer lugar, se procede a presentar las descripciones externas e internas de cada uno de los manuales, para continuar con el desarrollo de los datos recogidos concernientes a la representación y visibilización de las personas *queer*.

Tabla 1

Descripción externa de los manuales analizados

Título	Autor/es	Datos bibliográficos	Material
<i>¡Genial! B1.1.</i>	Martín Bosque, A., Méndez Santos, M. ^a D. C. y Tudela Capdevila, N.	Madrid. Editorial enClave-ELE, 2020. 147 pp.	Libro del alumno y cuaderno de actividades en formato impreso y digital, guía docente, recursos auditivos, vídeos y tableros en Pinterest.
<i>Español en marcha 2</i>	Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardineros Francos, C.	España. Editorial SGEL ELE, 2021. 238 pp.	Guía docente, libro del alumno y cuaderno de ejercicios en formato impreso y digital, presentaciones en PowerPoint, material auditivo y vídeos.
<i>Nos vemos hoy 3</i>	Pérez Cañizares, P., Lloret Ivorra, E. M. ^a , Díaz Barahona, M., Narvajas Colón, E. y Ribas, R.	España. Editorial Difusión, 2022. 262 pp.	Libro del alumno y cuaderno de actividades en formato impreso y digital, materiales de audio y vídeo, textos mapeados e itinerarios digitales.

Tabla 2

Descripción interna de los manuales analizados

Manual	Objetivos generales	Metodología	Organización en niveles	Personas destinatarias
<i>¡Genial! B1.1.</i>	Favorecer el aprendizaje en espiral, trabajar las destrezas de modo equilibrado y activo, desarrollar la autonomía y las estrategias de aprendizaje, trabajar los contenidos	Enfoque orientado a la acción.	B1.1	Jóvenes y adultas.

	<p>lingüísticos, desarrollar la competencia intercultural, fomentar una visión del mundo inclusiva y respetuosa, promover una visión diversa sobre la lengua española y sus variedades, promover la competencia crítica y desarrollar las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.</p>			
<p><i>Español en marcha 2</i></p>	<p>Describir y narrar en términos sencillos aspectos de su pasado, describir algunos sentimientos y estados de ánimo, hablar de planes, expresar opiniones sencillas sobre temas variados y actuales, desenvolverse en situaciones cotidianas relacionadas con necesidades inmediatas.</p>	<p>Enfoque orientado a la acción.</p>	<p>A2</p>	<p>Jóvenes y adultas.</p>
<p><i>Nos vemos hoy 3</i></p>	<p>Descubrir el mundo de habla hispana y aprender a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana.</p>	<p>Enfoque por tareas, aunque no se explicita.</p>	<p>B1</p>	<p>Adultas.</p>

A continuación, se exponen los datos recopilados de los tres manuales en cuanto a los referentes *queer*. Se comienza abordando aquellos pertenecientes a *¡Genial! B1.1.*, después los recogidos en *Español en marcha 2* y, por último, los que presenta *Nos vemos hoy 3*.

5.1. ¡Genial! B1.1.

Figura 1

Gráfico del cómputo total en ¡Genial! B1.1. en cuanto a la orientación sexual

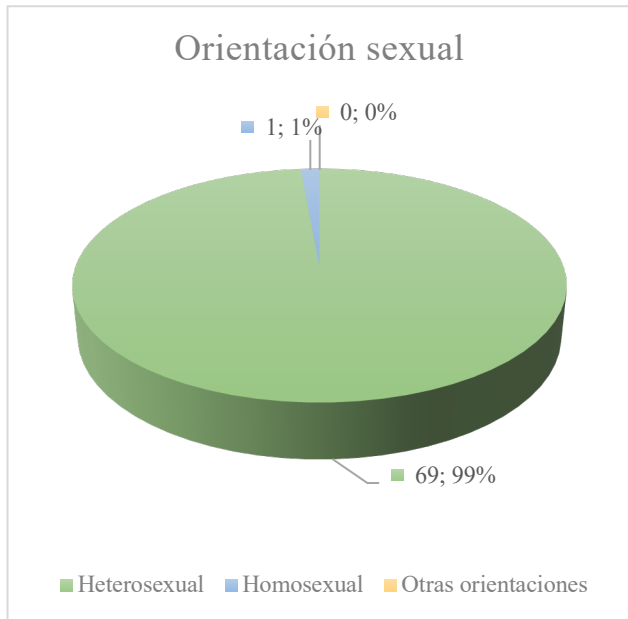


Figura 2

Gráfico del cómputo total en ¡Genial! B1.1. en cuanto a la diversidad familiar

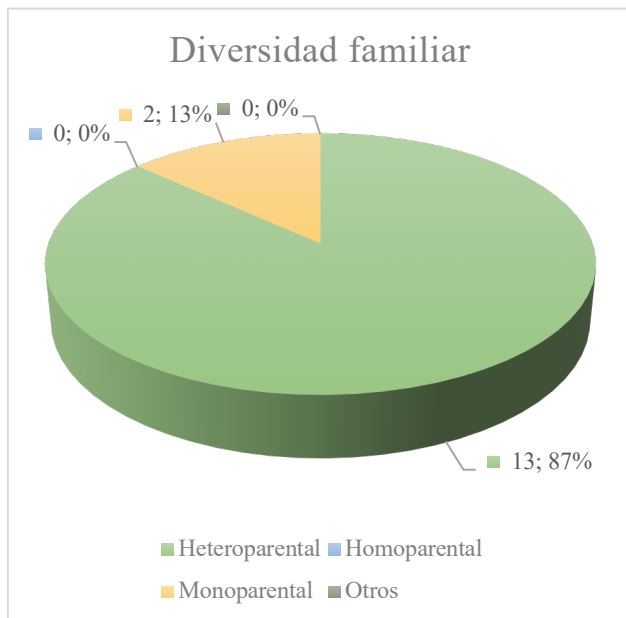


Figura 3

Gráfico del cómputo total en ¡Genial! B1.1. en cuanto a las parejas

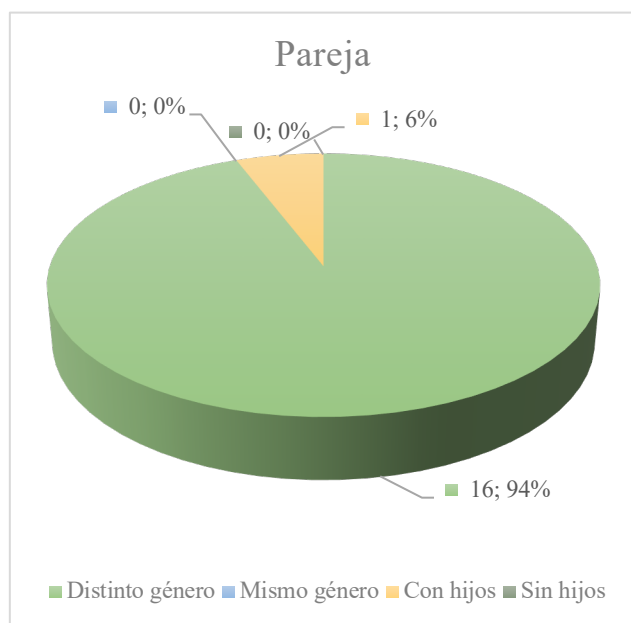


Tabla 3

Tabla del cómputo desglosado según la orientación sexual en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Heterosexual	44	15	10
Homosexual	1	0	0
Otras orientaciones	0	0	0

Tabla 4

Tabla del cómputo desglosado según la diversidad familiar en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Heteroparental	9	0	4
Homoparental	0	0	0
Monoparental	1	0	1
Otros	0	0	0

Tabla 5

Tabla del cómputo desglosado según las parejas en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Distinto género	7	7	2
Mismo género	0	0	0
Con hijos	0	0	1
Sin hijos	0	0	0

Tal y como se muestra en estos gráficos, si bien se ha hallado una mayor representación de individuos que se enmarcan dentro de la heteronormatividad, tanto en lo relativo a la orientación sexual como a las distintas relaciones sentimentales y familiares que guardan las personas, no obstante, se ha registrado representación de personas *queer* y familias monoparentales.

Cabe aclarar que en el caso de las variables «con hijos» y «sin hijos», el cómputo final resulta tan bajo porque no siempre se especificaba si la pareja tenía descendencia o no. En la mayoría de los casos, asimismo, cuando sí que se explicitaba, solía corresponderse con parejas casadas en ambientes familiares, por lo que se contaba como parte de la subcategoría de «diversidad familiar».

Como se puede observar, la mayor parte de las apariciones de referentes son heterosexuales y conforman núcleos familiares heteroparentales, cuya mayor frecuencia se registra en los textos. En cuanto a lo que trasgrede la heteronormatividad, en este manual se hace una referencia explícita a los homosexuales y, en la diversidad familiar, se alude a las familias monoparentales a través de un texto y de un audio.

Por otra parte, se han hallado los referentes en la siguiente unidad: se hace mención de las personas homosexuales en el cuaderno de ejercicios de la unidad 1, que gira en torno a los medios de comunicación, y en la que se declara que las personas homosexuales son víctimas de noticias de odio.

Cabe señalar que también se hace alusión en *¡Genial! B1.1* a las personas trans cuando se incluye un artículo que se integra en el cuaderno de ejercicios de la unidad 1: en él se muestran las palabras del año escogidas por la Fundéu BBVA, entre las que se expone la de *trans*. Asimismo, se hace mención de las personas intergénero en la unidad 5, también en el cuaderno de ejercicios, que versa sobre los gustos, las preferencias o los referentes culturales; en esta se adjunta un pequeño recuadro que informa de que unos asistentes virtuales a un evento desconocido serán intergéneros, pudiendo escoger una voz femenina, masculina o neutra. A pesar de la inclusión explícita de estas dos identidades sexuales en el manual, no han podido ser computadas dado que la identidad sexual no conformaba ninguna de las variables que se habían sometido a análisis.

5.2. Español en marcha 2

Figura 4

Gráfico del cómputo total en Español en marcha 2 en cuanto a la orientación sexual

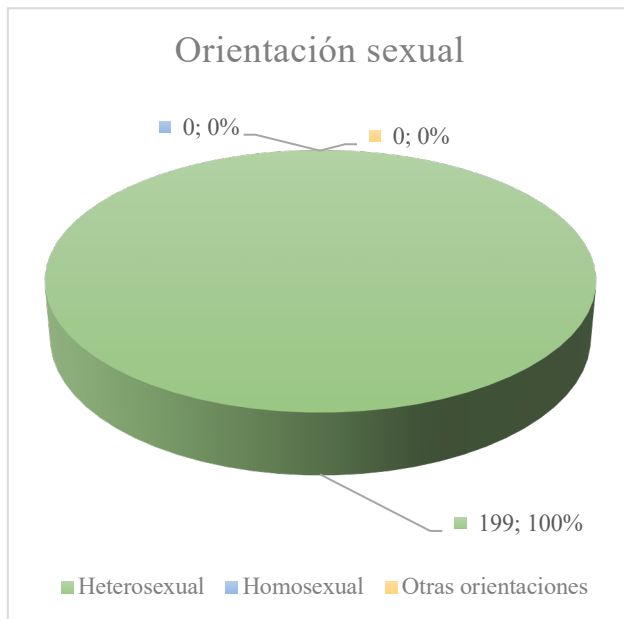


Figura 5

Gráfico del cómputo total en Español en marcha 2 en cuanto a la diversidad familiar

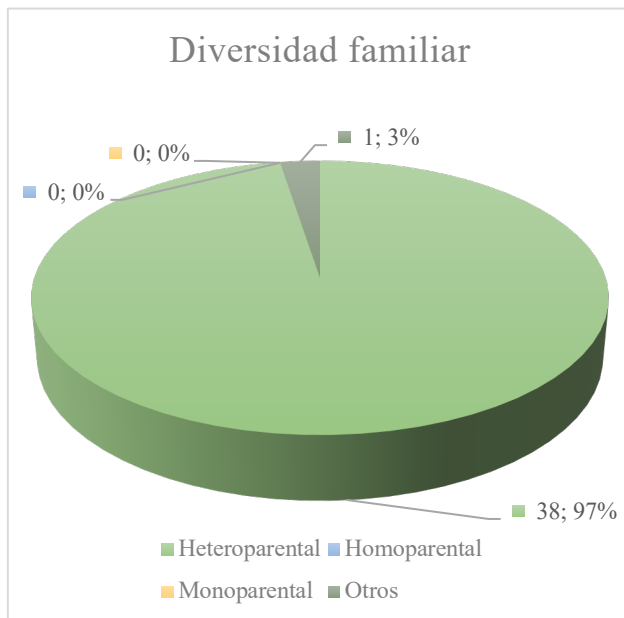


Figura 6

Gráfico del cómputo total en Español en marcha 2 en cuanto a las parejas

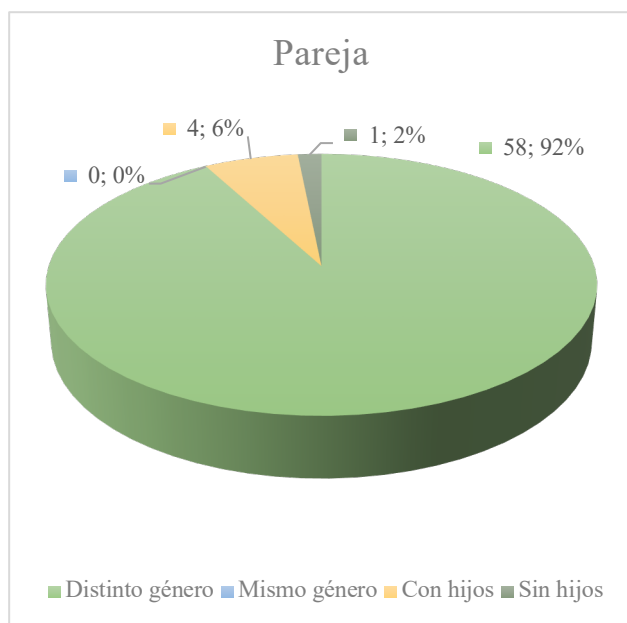


Tabla 6

Tabla del cómputo desglosado según la orientación sexual en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Heterosexual	117	32	50
Homosexual	0	0	0
Otras orientaciones	0	0	0

Tabla 7

Tabla del cómputo desglosado según la diversidad familiar en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Heteroparental	20	5	13
Homoparental	0	0	0
Monoparental	0	0	0
Otros	1	0	0

Tabla 8

Tabla del cómputo desglosado según las parejas en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Distinto género	38	10	10
Mismo género	0	0	0
Con hijos	3	0	1
Sin hijos	0	1	0

Como se puede observar en la recopilación de los datos pertenecientes al manual *Español en marcha 2*, la representación de las personas que trasgreden la heteronormatividad y que forman familias diferentes a la tradicional muestra una acusada ausencia, de forma que se identifican exclusivamente individuos heterosexuales, en parejas formadas por personas de distinto género y que crean familias heteroparentales.

A través de las tablas presentadas se muestra el predominio de los referentes heterosexuales en un 100%, así como de las familias heteroparentales y de las parejas de distinto género, la gran mayoría de ellos en los textos. Se impulsa, de esta manera, la visión de una familia tradicional, formada por un matrimonio heterosexual de abuelos, otro de padres y uno o dos hijos.

Resulta pertinente, asimismo, apuntar que en la diversidad familiar, en la subcategoría de «otros», se ha hallado una familia conformada por dos personas de distinto género con un hijo que no es biológico, sino adoptado. Al no tratarse de una familia «tradicional» con relaciones puramente consanguíneas, se ha preferido incluir este caso en una subcategoría distinta a la de «heteroparental». Finalmente, cabe mencionar el único ejemplo de una pareja sobre la que se explicita que no tiene descendencia y que aparece representada en una imagen de un árbol genealógico. En el resto de casos, como se explicó en los resultados obtenidos del manual *¡Genial! B1.1.*, no se especificaba si la pareja tenía hijos o no y, cuando sí que se hacía, tendía a interpretarse como una unidad familiar.

5.3. Nos vemos hoy 3

Figura 7

Gráfico del cómputo total en Nos vemos hoy 3 en cuanto a la orientación sexual

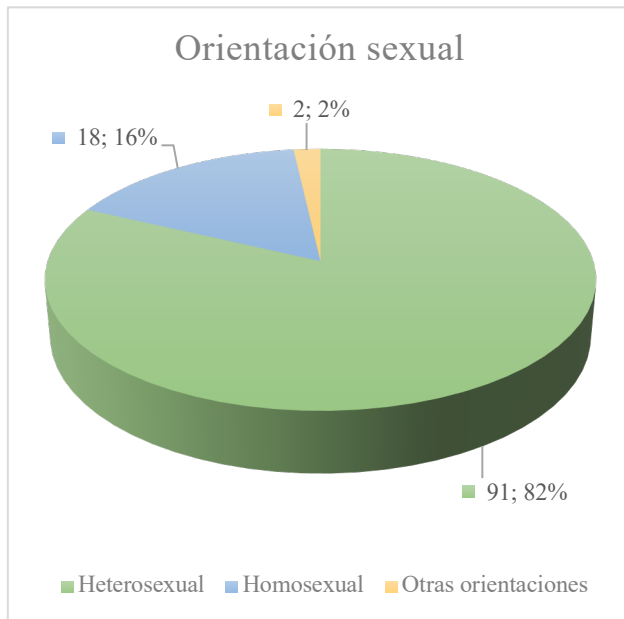


Figura 8

Gráfico del cómputo total en Nos vemos hoy 3 en cuanto a la diversidad familiar

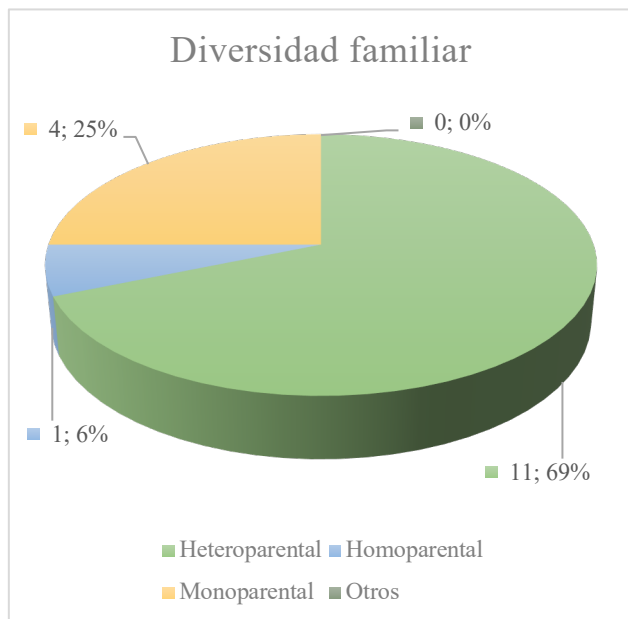


Figura 9

Gráfico del cómputo total en Nos vemos hoy 3 en cuanto a las parejas

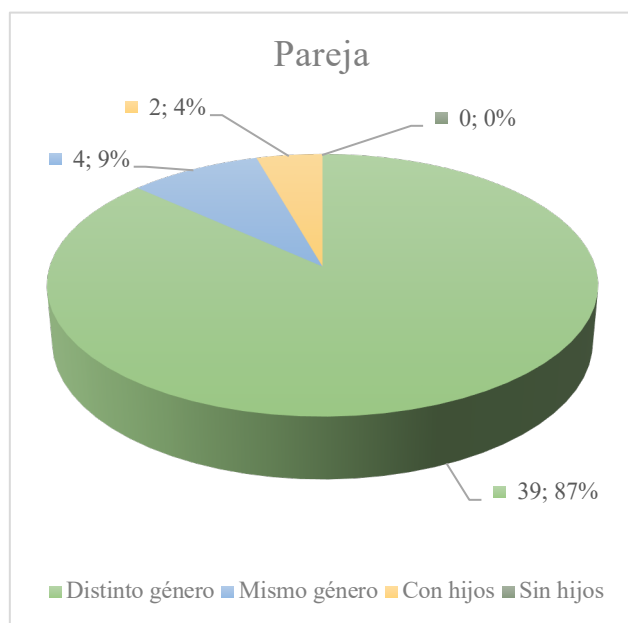


Tabla 9

Tabla del cómputo desglosado según la orientación sexual en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Heterosexual	57	14	20
Homosexual	7	9	2
Otras orientaciones	1	1	0

Tabla 10

Tabla del cómputo desglosado según la diversidad familiar en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Heteroparental	8	1	2
Homoparental	0	0	1
Monoparental	2	2	0
Otros	0	0	0

Tabla 11

Tabla del cómputo desglosado según las parejas en tres formatos

	Textos	Imágenes	Audios
Distinto género	24	7	8
Mismo género	1	3	0
Con hijos	1	0	1
Sin hijos	0	0	0

En este manual se recogen unos datos que demuestran que la mayor parte de la representación se corresponde con la heteronormativa, pero que también hay presencia de personas *queer* en relación a la orientación sexual, a la diversidad familiar y a la pareja.

En *Nos vemos hoy 3* se distinguen referencias explícitas a personas que divergen de la heterosexualidad y de las familias tradicionales, observando en textos, imágenes y audios a individuos homosexuales, a una familia homoparental formada por dos mujeres con hijos, dos monoparentales y varias parejas del mismo género. Asimismo, se menciona al colectivo LGTIBQ+, aludiendo a las otras orientaciones sexuales. En cuanto a si los referentes tenían o no descendencia, de la misma manera que ocurría en los manuales analizados previamente, la mayoría de veces no se conocía específicamente este dato y, en caso de explicitarse, se determinaba que pertenecían a la subcategoría de «diversidad familiar».

En el cuaderno de ejercicios de la unidad 1, en la que el alumnado aprende sobre los intereses, la escuela, los idiomas o a hablar del pasado, se presenta la trama de una película cuya protagonista es una familia monoparental compuesta por una madre y su hijo. En la unidad 2, articulada en torno al tema de los viajes, se identifica una imagen en la que una pareja de dos mujeres está preparando su maleta para irse juntas de viaje. En la unidad siguiente, que versa sobre estilos de vida y la casa, se incluye un audio en el que una mujer, Alicia, relata cómo es su vida con su mujer Eugenia y sus dos hijos.

En la unidad 7, cuyo temario es relativo al aspecto físico, a las relaciones interpersonales y a los sentimientos, en un texto se dice que Marcos está enamorado de Jerónimo y, además, se presenta una imagen, con su texto correspondiente, de la familia de Bety Pardo, que vive con sus tres hijos y su perro. La unidad 9 trata las diversas celebraciones, entre las que se pueden encontrar las bodas, contexto en el que se incluyen unas imágenes de tres parejas distintas de hombres contrayendo matrimonio.

En las últimas dos unidades también se aporta visibilidad a las personas *queer* con la alusión explícita a la comunidad LGTIBQ+ a través una mención textual y de una imagen de la bandera del colectivo. Esta referencia se encuentra en la unidad 11, que gira en torno a la sociedad, a los

problemas políticos y sociales, o a las manifestaciones. Para confirmar la otra aparición hay que remitirse al cuaderno de ejercicios de la unidad 12, unidad de repaso, a un texto que consiste en la invitación a la boda de Andrés y de Marcelo.

Resulta preciso apuntar que en este manual se encuentra contenida una gran variedad de actividades que dan cabida a que los estudiantes aporten respuestas que se desmarquen de la heteronormatividad: un ejemplo lo constituye un ejercicio en la unidad 1 que invita a los estudiantes a hablar sobre fechas importantes a través de unas preguntas, algunas de las cuales son relativas a la pareja o a planes de futuro, como formar una familia; otro ejemplo se encuentra en la unidad 7, donde se plantea que los alumnos expresen cómo se sentirían en situaciones que implicasen a su pareja. En ambos casos, se emplea el término neutro *pareja* y se formulan las cuestiones sin partir de la asunción de que se trata de una relación heteronormativa, lo que brinda la oportunidad de que cada persona responda libremente.

Tampoco pueden obviarse algunos casos que quedan abiertos a interpretación, como es el caso de texto de la unidad 1 sobre una profesora de México que dice que conoció a su pareja, se casó y tuvo dos hijos; como en el manual ya se han identificado familias homoparentales, cabe la posibilidad de que en este caso también sea así. Otro ejemplo se encuentra en un audio de esta misma unidad, en el que Marcos cuenta que se casó y se divorció, pero no se proporciona más información acerca de su expareja. Asimismo, en el cuaderno de ejercicios de la unidad 9, se trabaja con otro audio en el que un hombre simplemente dice que está celebrando su vigésimo quinto aniversario con su pareja, posibilitando que se le dé una lectura *queer*.

Como se ha expuesto, dos de los tres manuales sometidos a análisis para comprobar la presencia o ausencia de representación de las personas *queer* han incluido referentes no heteronormativos en sus unidades. Mientras que *Español en marcha 2* no se han hallado muestras de visibilización, *¡Genial! B1. 1* y *Nos vemos hoy 3* sí que presentan varios casos de representación, siendo más frecuentes en el último de estos dos.

6. DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo es investigar y analizar la representación de las personas *queer* en los manuales de ELE de los niveles A2-B1, habiendo seleccionado tres para someter a análisis. De este objetivo principal derivan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe representación de la población *queer* en los manuales de ELE de nivel A2-B1 publicados en España entre los años 2020 y 2022?
2. En caso afirmativo, ¿de qué tipo de presencia se trata (diversidad familiar, orientación sexual o u otro tipo)?
3. En caso afirmativo, ¿se encuentra únicamente en determinadas unidades? ¿Se muestra fiel a la realidad? ¿Se introduce de manera natural?

Tras la revisión bibliográfica que se llevó a cabo en el epígrafe 3 y la consulta de diversos trabajos en los que también se ejecutaba un análisis de la representación de las personas *queer* u otro objeto de estudio altamente similar o relacionado, como puede ser la representación del género o la heteronormatividad (por citar algunos: el de Gutiérrez Ménez, 2015, o el de Cuevas Kluge, 2021), se preveía hallar una mayoría absoluta de referentes heteronormativos, miembros de familias y parejas tradicionales y que, en consecuencia, hubiese una completa ausencia de visibilización de las personas *queer*.

A pesar de que no se esperaba encontrar representación de la población *queer* en los tres manuales, la hipótesis se ha visto refutada en dos de ellos: se confirma que en los manuales de ELE *¡Genial! B1.1.* y *Nos vemos hoy 3* sí que existe representación de la población *queer*, mientras que *Español en marcha 2* no se han detectado muestras explícitas de inclusión de las personas *queer*. Asimismo, *Nos vemos hoy 3* recoge un mayor porcentaje de frecuencia de aparición con respecto a *¡Genial! B1.1.*, con un 16% de referentes homosexuales, frente al 1% de homosexuales en el manual de enClave-ELE; en la diversidad familiar, el primero registra un 6% de familias homoparentales y un 25% de aquellas monoparentales, en contraposición con el 0% de núcleos familiares homoparentales y con el 13% de familias monoparentales del segundo; finalmente, las parejas del mismo género suman un 9% del total en el manual de Difusión, mientras que en el otro no se han discernido.

En lo relativo al formato en el que se ha representado a la población *queer* y a las familias disidentes de las normativas y tradicionales, la mayoría de los manuales lo ha llevado a cabo a través de los textos: *¡Genial! B1.1.* se sirve de los textos y de los audios para dar visibilidad a los homosexuales y a las familias monoparentales; *Español en marcha 2* escoge, igualmente, el formato textual para hacer una breve referencia a la pareja que busca formar su familia mediante la adopción de un niño; para terminar, *Nos vemos hoy 3*, al igual que los anteriores, recurre a los textos predominantemente, seguidos de las imágenes y después de los audios, salvo en el caso de la familia

homoparental, que aparece en un audio, y en de las parejas del mismo género, en el que se cuentan tres representaciones fotográficas ante una textual.

Retomando las preguntas de investigación con las que se ha introducido este epígrafe y en aras de seguir el orden que se ha establecido a lo largo del trabajo, se ha dado respuesta a cada una de ellas atendiendo primero a *¡Genial! B1.1.*, luego a *Español en marcha 2* y, en último lugar, a *Nos vemos hoy 3*.

En *¡Genial! B1.1.* los resultados del análisis de las seis unidades del libro del alumno y del cuaderno de ejercicios han propiciado que la hipótesis inicial se haya visto refutada, puesto que sí se ha encontrado representación de la población *queer*, aunque muy reducida y con una presencia de referentes heteronormativos enormemente superior.

En lo que respecta a la cuestión de qué tipo de presencia se trata, es preciso encuadrarla dentro de la orientación sexual, pues se está haciendo una referencia directa y explícita a los homosexuales. También se ha de conceder un punto a favor de este manual por haber incluido dos identidades sexuales que desafían la heteronormatividad, la de las personas trans e intergénero, pese a que no hayan podido formar parte del cómputo por la razón que se ha expuesto en el epígrafe de los resultados.

Asimismo, cabe destacar que en este manual se han identificado ejemplos de personas *queer*, como es el caso de Lady Gaga o de Megan Fox, en la unidad 1, pero, como no se presentan en su faceta personal, no se está visibilizando que trasgreden la heteronormatividad. Ante esta afirmación, es imprescindible aclarar que, no obstante, resulta menos inclusivo hacer mención explícita de la orientación sexual de las personas, excepto si es pertinente porque el contexto así lo permite (a modo de ejemplo, se consideraría oportuno si se estuviera hablando de las orientaciones e identidades sexuales, o de temática *queer* en general). Lo mismo ocurre con algunas series televisivas que aparecen en la unidad 5 de *¡Genial! B1.1.*, en las que se identifican personajes que se desmarcan de la heteronormatividad, como es el caso de Óscar, un hombre trans que forma parte de *Las chicas del cable*. También es el caso de una referencia que se hace en esa misma unidad a la cancelación de la serie *Sense8*, en la que hay una fuerte presencia de personajes *queer*: una mujer trans, una pareja de mujeres y otra de hombres, además de la constante alusión a las dificultades, retos y derechos de las personas *queer*. Sin embargo, constituyen datos que se desconocen si no se han visto estas series, a partir de las cuales, no obstante, resultaría posible la inclusión del tema de las personas *queer* en el aula.

En respuesta a la tercera pregunta de investigación, los referentes identificados se hallan en las unidades que versan sobre la comunicación y los gustos o las preferencias, no mostrando ninguna tendencia a la aparición en unidades con temáticas determinadas. Asimismo, se hace referencia a la población *queer* mediante breves alusiones que se integran de manera natural en el contenido del

manual y reflejan, dentro de lo posible, la realidad. En otras palabras, el odio contra los homosexuales en las noticias y las personas trans e intergénero son muestras de la sociedad en la que se insertan los manuales, que se han introducido en consonancia con el resto de recursos, de forma no forzada.

En lo relativo a *Español en marcha 2*, después de haber analizado cada una de sus diez unidades, además de las correspondientes diez que pertenecen al cuaderno de ejercicios, se confirman el currículum oculto y heteronormatividad dado que no existe representación explícita de las personas *queer* en absoluto, ratificando la hipótesis inicial de que, efectivamente, solo se registran referentes heteronormativos y de que no ha sido posible hallar muestras de visibilización de la población *queer*. Este material didáctico está conformado por referentes que se enmarcan completamente dentro de la heteronormatividad y de las familias clásicas, perpetuando una visión de la sociedad en la que la otredad no tiene cabida. La única vez que se detecta una desviación de lo tradicional es cuando se incluye a una pareja que desea formar una familia a través de la adopción.

Tampoco se ofrecen tantas oportunidades de introducción de la temática *queer* en el aula como en los otros dos manuales y, al mantener presente a lo largo de todo el manual la imagen de una población heteronormativa, las ocasiones de otorgar una interpretación más heterodoxa se ven reducidas considerablemente. Por lo general, los textos, las imágenes y los audios suelen aportar ejemplos en los que los individuos que aparecen son un hombre y una mujer, de forma que no resulta posible aplicar una lectura potencial *queer*, aunque no se haga explícita la relación que mantienen.

Sin embargo, cabe señalar que se incluye una imagen de Ricky Martin en la unidad 5, un referente *queer*, pero, de la misma manera que ocurría con Lady Gaga o Megan Fox en *¡Genial! B1.1.*, no se hace mención explícita acerca de su orientación sexual ni de la familia homoparental que forma puesto que no es relevante en el contexto en el que se inserta. Al ser el único caso que se ha encontrado en las más de doscientas páginas que conforman el manual, cabe considerarse la representación en *Español en marcha 2* como inexistente.

Finalmente, en lo concerniente al manual *Nos vemos hoy 3*, el análisis de sus doce unidades del libro del alumno y del cuaderno de ejercicios ha confirmado la presencia de múltiples personas que se desmarcan de la heteronormatividad, por lo que sí que existe representación en este manual. Además, con respecto a los otros dos anteriores, muestra una mayor frecuencia de aparición y de diversidad.

En este manual se han identificado múltiples personas homosexuales, varias parejas del mismo género, una familia homoparental y un par monoparental, así como una mención al colectivo LGTBIQ+, de manera que la representación no se limita únicamente a un tipo, sino que se detecta en la orientación sexual, en la diversidad familiar y en las distintas parejas.

Resulta pertinente añadir que lo mismo que ocurría con Lady Gaga o Megan Fox en *¡Genial! B1.1.* sucede aquí también con Federico García Lorca, en la unidad 5, por ejemplo, así como con

Frida Kahlo, en la unidad 7, sobre quien, pese a que sí se presenta en su faceta personal, se proporciona información en cuanto a su matrimonio heterosexual con Diego Rivera. Igualmente, *Nos vemos hoy 3* contiene imágenes que podrían haber sido interpretadas con lecturas *queer* de no haberse explicitado en el contexto que las personas de las fotografías no mantenían una relación sentimental, como es el caso de la unidad 4, en la que se presenta una imagen de dos chicas, que muestran cierta cercanía, y que podría haber brindado una posibilidad de interpretación *queer*; no obstante, está asociada a un texto en el que se menciona que se trata de dos amigas.

En cuanto a las unidades en las que se ha dado la representación, al grado de fidelidad de esta y a la naturalidad de la inclusión, tras un recorrido por las unidades que recogen las apariciones de los referentes *queer*, puede observarse que estas se encuentran repartidas a lo largo de todo el manual, tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios; con todo, existe un número mayor de representación en la unidad que se vertebra en torno a la temática de las celebraciones, concretamente, en lo que concierne a las bodas, así como en la de los viajes, en la que se integran las dos parejas homosexuales, una de las cuales forma una familia homoparental.

Otro punto que tratar es cómo ha sido la inclusión de estos referentes. Se trata de una representación natural, introducida de manera no artificial y en armonía con el resto de recursos del manual, incluyendo la línea temática. Además, se alude a una representación fiel en la medida en la que refleja la realidad de la sociedad que está ilustrando: hoy en día se celebran bodas entre dos personas del mismo género porque el matrimonio homosexual es legal en varias naciones hispanohablantes, aunque no en todas; estas mismas parejas, ya se hayan casado o no, también tienen hijos; y cada año se organizan manifestaciones por los derechos de las personas *queer* en multitud de países.

En definitiva, los resultados demuestran que se han identificado referentes pertenecientes a las diversas subcategorías que componen la plantilla de análisis y que se encuentran en múltiples unidades didácticas. También resulta posible aseverar que las editoriales han ejecutado una labor de inclusión de las personas *queer* adecuada y natural en todos los casos hallados, pues en ninguno de los manuales se ha detectado una intención de diversidad forzada y cada uno de los referentes se integra naturalmente en el contenido del manual al que pertenece, a la vez que muestra un reflejo de la sociedad en la que se inserta. En cuanto a esto último, se puede afirmar que no se trata de alusiones que perpetúen estereotipos o transmitan una visión obsoleta y prejuiciosa, sino que muestran a personas reales en situaciones actuales y reales.

7. CONCLUSIONES

Como se exponía en la introducción de este trabajo, el objetivo principal consiste en investigar y analizar la representación de las personas *queer* en los manuales de ELE de los niveles A2-B1. Una vez se ha llevado a término el análisis de cada uno de los manuales, se han recopilado, expuesto y discutido los datos resultantes, puede afirmarse que se ha logrado el objetivo principal que se propuso al inicio de la investigación por medio de la compilación de la fundamentación teórica, imprescindible para justificar el cometido y sustentar el análisis posterior, de la búsqueda e identificación de los referentes *queer* en los manuales, y del consecuente análisis de estos.

En este trabajo se ha explicado y defendido que la visibilización de la población *queer* es un aspecto de inconmensurable relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE por lo que ello comporta, pues incide directamente en la afectividad del alumnado y, además, está estrechamente vinculado a la interculturalidad que tanto se promulga desde el MCER. Una de las vías para indagar sobre la representación de estas personas es el análisis de materiales didácticos, particularmente, de manuales. El análisis que se realice debe ser, ante todo, organizado, para lo que es muy recomendable que se utilice un instrumento ajustable y ajustado a aquello que se va a examinar, como la plantilla que aquí se ha seguido. Esta se presta especialmente útil para no perder de vista todos aquellos datos importantes, puesto que es fácil que tanta cantidad de información resulte abrumadora en el momento de realizar el análisis.

Esta práctica puede servir de herramienta para el profesorado con el fin de que tome consciencia de qué se esconde detrás de los materiales que se están llevando al aula, qué se está enseñando y qué se está omitiendo. Todo esto es responsabilidad del equipo docente, que debe ser consecuente y crítico con aquello de lo que hace uso, para lo que se ha visto que aplicar el análisis crítico del discurso y examinar el currículum oculto es fundamental. Asimismo, juega un papel esencial el pensamiento crítico, que tanto se valora y se promueve, especialmente en lo que atañe al docente como educador de personas que sepan vivir en sociedad, pero, consecuentemente, también es importante que el alumnado desarrolle este pensamiento crítico.

En lo que se refiere concretamente a las personas *queer*, resulta esencial tener presentes algunas enseñanzas de la teoría y de la pedagogía *queer* para lograr un tratamiento de estos temas verdaderamente inclusivo y eficaz, y que no se reduzca a una integración superficial y carente de reflexión. Ayudar y guiar al alumnado de ELE en la expresión libre, en la deliberación, en el tratamiento exento de prejuicios de estos temas, en la visibilización de la otredad o en la crítica de la norma y de lo establecido, no es sino el objetivo último.

Del estudio llevado a cabo derivan los hallazgos que se enuncian a continuación:

- Si bien se manifiesta una acusada infrarrepresentación de la población *queer* en tanto que se elaboran materiales didácticos que no la incluyen o lo hacen minoritariamente, ha supuesto un

grato hallazgo comprobar a lo largo del trabajo que se está trabajando y progresando en ello en el contexto hispanohablante.

- En los manuales de publicación reciente en España, sí que se incluyen referentes que se desmarcan de la heteronormatividad, aunque no parece que la visibilización se haya asentado y extendido todavía en el mercado editorial. Con todo, supone un comienzo debidamente encaminado.

A partir de este estudio, se puede concluir que la presencia de la población *queer* en los manuales de ELE de nivel B1-B1.1. está registrada, aunque todavía se encuentre en minoría con respecto a las personas cisheterosexuales. Tampoco se ha identificado en todos los ejemplares: *Español en marcha 2*, de nivel A2, manifiesta la heteronormatividad y un currículum oculto que mantiene la invisibilización de las personas *queer*, quizás por razones comerciales que impulsan a la editorial a vender un producto que no le suponga pérdidas en el mercado. A partir de este razonamiento, cabe argüir que la inclusión de este sector de la población todavía no se ha generalizado como cabría esperar. Con todo, obtener los resultados que se han extraído en este trabajo indica que se está produciendo un cambio con respecto a lo que venía presentando, de manera general, la literatura acerca del tema. Pese a que aún hay espacio para la mejora y el progreso, las pequeñas muestras que se han identificado suponen un comienzo alentador y esperanzador para la visibilización de las personas *queer* en los materiales didácticos de ELE.

Igualmente, la representación que se ha encontrado parece buscar directamente la inclusión para la normalización de las personas *queer*. Dicho de otra manera, se da visibilidad mediante la integración, pero, si se siguiera la pedagogía *queer*, habría que cuestionar aquellas referencias que se han hallado. Como se ha venido defendiendo, si bien los materiales didácticos cumplen un papel fundamental en el aula de ELE, es el profesorado, en última instancia, el responsable del tratamiento de todos estos temas, por lo que estaría en su mano problematizar los referentes identificados.

Cabe destacar, asimismo, que muchas de las alegaciones por parte de los docentes que se oponen a integrar estos temas en el aula resultan refutables y debatibles, como es el caso de aquellas personas que opinan que la orientación y la identidad sexuales pertenecen a la esfera íntima: en *Español en marcha 2*, a modo de ejemplo, se detecta una alta frecuencia de alusiones y menciones a parejas (naturalmente, heterosexuales), a las familias, a los amigos o a los planes de futuro (casarse o tener hijos), temas que podrían enmarcarse en la misma privacidad que aquellos relacionados con la sexualidad.

En lo que respecta a las limitaciones, la principal está relacionada con las subcategorías y variables que se establecen para el análisis. Es vital proceder con sumo cuidado a la hora de clasificar las referencias para no caer en lo que, precisamente, se está intentando evitar: la heteronormatividad. No siempre es posible abarcar toda la diversidad que compone la sociedad ni tampoco resulta sencillo

evitar asumir identidades u orientaciones. Además, se debe procurar no producir el resultado contrario al que se pretende, puesto que, si bien una mención explícita de una persona trans estaría visibilizando que trasgrede la heteronormatividad, no parece muy inclusivo señalar ese dato, salvo que se mostrara relevante por las circunstancias contextuales. Igualmente, al hilo de este razonamiento, resulta esencial ser riguroso y cuidadoso en el proceso de análisis en favor de no encasillar a las personas representadas, aspecto que a veces supone un reto para la persona que está llevando a cabo la investigación.

Finalmente, una potencial línea de investigación relacionada podría ser la de elaborar propuestas didácticas de innovación en las que se trabajasen estos contenidos en el aula de ELE, siempre desde una perspectiva lo más inclusiva y problematizada posible. Asimismo, se pueden sugerir investigaciones que sigan un procedimiento similar al de este estudio, sometiendo a análisis un número mayor de manuales, de distintos niveles y cuyo lugar de publicación no sea exclusivamente España, con el fin de descubrir cuál es el alcance de la representación de las personas *queer* a mayor escala y hasta qué punto continúan estando presentes la heteronormatividad y el currículum oculto. También se muestra pertinente estudiar y diseñar una plantilla que se pueda ajustar más adecuadamente al objeto de análisis, de forma que, tal y como ha ocurrido con las identidades sexuales encontradas en uno de los manuales, no haya exclusión alguna, dentro de lo posible. Sin embargo, cabe recordar que se trata de una tarea no poco ardua y que presenta grandes dificultades ya desde su planteamiento, dado que muchas de las subcategorías o variables no resultan sencillas de analizar.

En conclusión, a pesar de lo compleja y laboriosa que puede resultar la elaboración de estudios de este tipo, se debe perseverar y seguir contribuyendo a la mejora de los materiales didácticos que se trasladan al aula, pues unos resultados favorables pueden conllevar un impacto positivo en el bienestar del alumnado y en el fomento de la interculturalidad o de la empatía hacia el otro. Para lograr este propósito, el análisis de manuales se presta como una herramienta especialmente útil al alcance del profesorado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza Cerezo, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Álvarez Baz, A. (2014). Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo 21. XXIV Congreso Internacional ASELE* (pp. 67-78). ASELE.
- Arboleda González, D. (2017). Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como segunda lengua. *Tonos digital* (33). Murcia: Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/53360>
- Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 71-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>
- Carrera-Fernández M.^a V., Cid-Fernández, X. M. y Lameiras-Fernández, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo González (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 48-70). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Casillas Gutiérrez, C. (2018). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria. *Revista Educación*, 43(1), 623-642. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardineros Francos, C. (2021). *Español en marcha 2*. SGEL ELE.
- Cisterna Cabrera, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41-56.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cuevas Kluge, N. (2021). *La representación del género en los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Estocolmo]. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1543148&dswid=-8422>
- Engra Minaya, S. (2020). *El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera*. E-eleando: ELE en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE nº 16. Universidad de Alcalá.

- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado. *Suplementos marcoELE*, (9). <https://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>
- Ezquerro, R. (1974). Análisis de métodos para la enseñanza del español. *Boletín AEPE*, (11), 31-46.
- Fernández López, M.^a C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). SGEL.
- Fernández López, M.^a C. (2017). En A. M.^a Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 694-728). Universidad de Alcalá.
- Gray, J. (2013). LGTB Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials. En J. Gray (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40-63).
- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Porta Linguarum*, (6), 53-66. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/30660>
- Guijarro Ojeda, J. R. y Barozzi, S. (2014). Discussing Sexual identities with pre-service primary school English language teachers from a Spanish context. *Perspectives in Education*, 32(3), 131-145.
- Gutiérrez Ménez, E. (2015). *Heteronormatividad, estereotipos y actitudes relacionados al género. Análisis comparativo de materiales didácticos de apoyo para la comprensión lectora de ELE en Suecia*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Linnaeus]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A900446&dswid=4880>
- Kuzmanović Jovanović, A. y Đuričić, M. (2016). ¿Manuales sexistas, aula sexista? El papel de docentes en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (7), 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6154705>
- Lázaro Ruiz, H (2022). Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial. En E. F. López Medina, M. Fernández Cano, A. Pérez Bernabeu, E. Pérez Nieto y M. Sánchez Ibáñez, *MariCorners: Estudios interdisciplinarios LGTBIQ+ [2021: II Congreso Internacional]* (pp. 276-300). Madrid: MariCorners. <https://oa.upm.es/72094/>
- López Medina, E. F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64112/>

- López Medina, E. F. (2022). Manifestación visual del cisheterosexismo en Educación Secundaria. El caso de los libros de texto de inglés. *Revista prisma social*, (37), 36-57. <https://orcid.org/0000-0001-8475-451X>
- Martín Bosque, A., Méndez Santos, M.^a D. C. y Tudela Capdevila, N. (2020). *¡Genial! B1.1. – Curso de Español*. Madrid: en-Clave ELE.
- Melero Carnero, L. (2021). Visibilizar a la mujer y al colectivo LGTBI en el aula de ELE. En C. Torres Fernández, J. Puig Guisado, G. Molano Caro y A. I. Aguilar Cuesta (Eds.), *Diversidad sexual y género a través de la educación y las artes* (pp. 7-19). Dykinson.
- Morales-Vidal, E. y Cassany, C. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Moreno Fernández, F. (Dir.). (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Nelson, C. D. (2002). Why Queer Theory Is Useful in Teaching: A Perspective from English as a Second Language Teaching. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 2(14), 43-53. https://doi.org/10.1300/J041v14n02_04
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Features in Education*, 16(5), 589-604. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1478210317751273>
- Paricio Tato, M.^a S. (2015). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas*, (15), 133-144. <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Pérez Cañizares, P., Lloret Ivorra, E. M.^a, Díaz Barahona, M., Narvajas Colón, E. y Ribas, R. (2022). *Nos vemos hoy 3*. Difusión.
- Ramírez, M.^a G. (2020). ¿Hablamos queer? La representación de la diversidad sexual en los manuales de ELE más vendidos en el cantón de Berna, Suiza. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 903-915). XXIX Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/9788417595487>
- Salido, E. (2017). Género e interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua. En M. Blanco y C. Sainz de Baranda (Eds.), *Investigación joven con perspectiva de género II* (pp. 285-301). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Universitario de Estudios de Género. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/26051>

- Salvia Rodríguez, M. (2017). Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de español como lengua extranjera. *Ex aequo: Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, (36), 99-115. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.06>
- Sánchez Sáinz, M. (2018). Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz. En A. Ocampo González (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 108-142). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Colección de Monografías ASELE nº13. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Soto, J. (2019). Las representaciones sociales, pensamiento sistémico y enfoque intercultural de la enseñanza de las lenguas. *Entretextos*, 13(24-25), 45-55. <http://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/94>
- Tomlinson, B. (2013). Materials Evaluation. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (2ª ed., pp. 21-48). Bloomsbury Publishing.

9. ANEXOS

Anexo 1

Plantilla de la descripción externa del manual o material didáctico

Descripción externa del manual o material didáctico		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	
	Editorial	
	Año de publicación	
Material	Impreso	
	Auditivo	
	Visual	
	Multimedia	
	Formación <i>online</i>	

Nota. Tomada de Fernández López (2017, p. 720).

Anexo 2

Plantilla de la descripción interna del manual o material didáctico

Descripción interna del manual o material didáctico	
Objetivos generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Personas destinatarias	

Nota. Tomada de Fernández López (2017, p. 721).

Anexo 3

Plantilla de las subcategorías y variables sometidas a análisis

Subcategorías	Variables			
		Textos	Imágenes	Audios
Orientación sexual	Heterosexual	Sí	Sí	Sí
		No	No	No

	Homosexual	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
	Otras orientaciones	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
Diversidad familiar⁷	Heteroparental	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
	Homoparental	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
	Monoparental	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
	Otros	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
Pareja	Distinto género	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
	Mismo género	Sí	Sí	Sí
		No	No	No

⁷ En el documento que se tomó como referencia para esta plantilla de análisis (Morales-Vidal y Cassany, 2020), los autores denominaron esta subcategoría «diversidad»; con motivo de ofrecer una mayor concreción y dadas las características de lo que se está analizando en cada una de las variables (heteroparental, homoparental, etc.) que forman parte de esta subcategoría, en este trabajo se ha optado por emplear la denominación «diversidad familiar».

	Con hijos	Sí	Sí	Sí
		No	No	No
	Sin hijos	Sí	Sí	Sí
		No	No	No

Nota. Adaptada de Morales-Vidal y Cassany (2020, p. 5).

Anexo 4

En la siguiente carpeta de Google Drive se recogen todas las tablas cumplimentadas de cada una de las unidades de los tres manuales.

https://drive.google.com/drive/folders/1JIYszgL1Sz3IsPWf30Wt8kUf591HwtNr?usp=share_link