Actitudes de estudiantes ante dos intervenciones pedagógicas de temática LGTBIQ+ en el aula de ELE y Traducción[1]

Alberto Hijazo-Gascón
ahijazo@unizar.es
Universidad de Zaragoza

María Gómez-Bedoya
maria.gbedoya@uah.es
Universidad de Alcalá

Alfredo José Castro-Jiménez
acastroj@colegiosanpatricio.es
Inspired Education Group

Resumen: En este capítulo se presentan dos intervenciones pedagógicas para concienciar sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ en las clases universitarias de Español como Lengua Extranjera y Traducción. Estas sesiones tenían como objetivo aumentar el conocimiento de los desafíos de la comunidad LGTBIQ+ para que el estudiantado desarrolle competencias interpersonales en valores, ciudadanía y empatía. Se analizaron las actitudes de estudiantes y el impacto de estas intervenciones pedagógicas a partir de cuestionarios. Con este estudio, se pretende mostrar los beneficios de integrar estos temas en el currículum, desde una perspectiva intercultural, para concienciar sobre cuestiones LGTBIQ+.

Palabras clave: español lengua extranjera (ELE); traducción LGTBI+; pedagogía *queer*; actitudes.

[1] Esta investigación ha recibido la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación (MOTIV PID2021-123302NB-I00), el Ministerio de Universidades y la Unión Europea-Next GenerationEU (Programa María Zambrano MZ-240621), el Gobierno de Aragón (Psylex H11-17R) y el Campus Íberus (Grupo de Acción ICON). Queremos agradecer a las participantes su tiempo y buena voluntad para participar en el estudio. También queremos dar las gracias a la editorial IconBooks que nos facilitó el uso de PDF originales para la intervención pedagógica en la asignatura de Traducción especializada.

1. Introducción

El fomento de una perspectiva crítica en la enseñanza de idiomas es creciente en la sociedad contemporánea. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) considera que el aprendiente de una lengua debe ser un agente social y las competencias que adquiere van más allá de las comunicativas. Tal y como recogen el Consejo de Europa (2008) y la Organización de las Naciones Unidas, con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), aprender una lengua supone también la adquisición de los valores de educación para la ciudadanía. Uno de los principales objetivos consiste en que la educación inclusiva de calidad sea un derecho para todos los ciudadanos del mundo, impulsando así la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de lenguas contribuye de forma esencial a la formación holística de profesionales que necesitan cada vez más una capacitación en componentes afectivos y habilidades blandas, lo que contribuirá a su desarrollo humano y al avance hacia una sociedad igualitaria e inclusiva.

Entre las cuestiones que se pueden tratar en el aula de idiomas están las relacionadas con el colectivo LGTBIQ+, una minoría que todavía sufre discriminación y es frecuentemente objeto de delitos de odio.[2] Algunas de las razones por las que se defiende la necesidad de que la enseñanza sea más inclusiva y los ambientes de aprendizaje más seguros para las personas LGTBIQ+ son, según Nelson (2002), denunciar la discriminación en las instituciones de enseñanza y las actitudes homófobas, crear recursos y currículos más inclusivos, considerar las necesidades educativas de quienes se identifican como LGTBIQ+, crear ambientes laborales y de aprendizaje en los que cualquier docente o estudiante pueda abrirse sobre su identidad sin temor a represalias, entre otras.

En este trabajo presentamos dos intervenciones pedagógicas en distintas asignaturas relacionadas con la enseñanza de lenguas,[3] ambas en el contexto de una institución de educación superior en Reino Unido. Por un lado, en una clase de Español como Lengua Extranjera (ELE), y por otro, en una clase de Traducción especializada del inglés al español. Decidimos medir las actitudes del estudiantado ante el tratamiento de cuestiones LGTBIQ+ en estas asignaturas. Nuestro estudio se enmarca dentro de la perspectiva de la Pedagogía *queer* y nuestros objetivos son los siguientes:

[2] Según Amnistía Internacional (2025), 12 países del mundo pueden castigar la homosexualidad con pena de muerte, y alrededor de 62 países consideran ilegales las relaciones consentidas entre personas del mismo sexo. En España, la preocupación por los delitos de odio contra este colectivo es creciente y, de hecho, los delitos contra la población LGTBIQ+ constituyeron el segundo tipo de delito de odio en el país en el año 2021 (Ministerio del Interior, 2021).

[3] En este capítulo nos centramos en las cuestiones LGTBIQ+ en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, estos contenidos pueden tratarse en otras materias. Por ejemplo, en el grado de formación profesional de animación sociocultural (Platero, 2013).

1. Desde un punto de vista pedagógico, tratar cuestiones LGTBIQ+ en el aula de ELE y de Traducción. En este sentido, las intervenciones pedagógicas propuestas pretendían "queerizar" estas materias, creando un espacio seguro en el que se pudieran tratar todos los temas.
2. Examinar las actitudes del estudiantado en ambos contextos.
3. Observar si las actitudes cambiaron después de las intervenciones pedagógicas.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: primero presentamos una revisión de la literatura científica sobre perspectivas *queer* en la enseñanza de lenguas adicionales. Después, se explica la metodología del estudio y se presentan los resultados. Posteriormente se dedica una sección a la discusión de estos resultados y, finalmente, se termina con las conclusiones.

2. Perspectivas *queer* en la enseñanza de lenguas adicionales

2.1. El "giro social" en la enseñanza de lenguas adicionales

Las perspectivas *queer* en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) se enmarcan dentro del "giro social" que se produce en el campo de la Lingüística aplicada. Este cambio de paradigma supone tener en cuenta cuestiones que tradicionalmente se han dejado al margen en la enseñanza de idiomas. Canagarajah (2004) explica que lo que motiva aprender una lengua es construir las identidades que deseamos y las comunidades que queremos formar para participar en la comunicación y la vida social. Este giro social supone dejar de centrarnos en el sistema gramatical abstracto y tratar al alumnado como seres sociales complejos.

En este sentido, Pennycook (2001, p. 10) explica que la lingüística aplicada crítica supone un escepticismo constante, un cuestionamiento de las asunciones normativas de la lingüística aplicada. Se necesita problematizar lo que se da por hecho y trabajar en esta disciplina con relación a temas de género, clase, sexualidad, raza, etnicidad, cultura, identidad, política, ideología y discurso, lo que supone abrirse a nuevas preguntas que surgen de esta conjunción. Pennycook (2010) considera que los distintos giros que se han ido dando en la Lingüística aplicada cambian el foco de considerar el lenguaje como un sistema autónomo que preexiste a su uso y su competencia como una capacidad interna que da cuenta de su producción, hacia entender el lenguaje como un producto de las prácticas sociales que lo crean.

Del mismo modo, la enseñanza de la traducción no está al margen de los giros pedagógicos que fomentan la perspectiva de educación para la justicia social. Un buen ejemplo es la propuesta pedagógica de Castro (2024) sobre la traducción feminista, en la que expone la práctica docente de una asignatura universitaria sobre traducción de textos transgresores escritos por mujeres a través de clases magistrales, seminarios y talleres, con gran diversidad de materiales y técnicas pedagógicas.

Por lo tanto, tomar esta perspectiva crítica y tratar temas desde la diversidad supone varios beneficios, especialmente en relación con los factores afectivos. Una clase inclusiva facilita la exploración de la identidad, evita que el estudiantado se sienta intimidado e incluso puede incrementar su motivación. Con este objetivo planteamos las intervenciones pedagógicas, centradas en cuestiones LGTBI+.

2.2. Pedagogía queer y su aplicación a la enseñanza de lenguas

La pedagogía *queer* va a tener un papel fundamental en nuestras intervenciones.[4] Nelson (2006, p. 3) explica como el término peyorativo *queer* 'invertido' se ha resignificado, teniendo en cuenta dos de sus significados, que pueden ser paradójicos. Por un lado, *queer* significa 'no heterosexual' y se utiliza de manera descriptiva para englobar los distintos colectivos dentro de las siglas LGTBIQ+. *Queer* también significa "no normal" en el sentido de desafío a las prácticas normativas que refuerzan el status privilegiado de la heterosexualidad. De Laurentis (1991) afirma que el término *queer* debe causar incomodidad ya que alude a lo "no canónico", polifónico, transgresivo y problemático. Nemi Neto (2018) explica que en los años 60 y 70 el movimiento gay y lésbico se normalizó al adoptar prácticas heteronormativas (el matrimonio, la adopción) para ganar aceptación pública, pero dejó fuera de esta normalización a algunas personas como los chicos afeminados, las personas trans y las no binarias. Así, el término *queer* intenta recuperar a estos individuos. Butler (1990) considera que la identidad sexual es "performativa", es decir, que el uso repetido de estrategias discursivas se repite hasta conseguir un sentido de identidad sexual que se siente "natural". Los discursos dominantes heteronormativos utilizan el lenguaje para dar a la heterosexualidad un estado de normalidad que se da por hecho.

Nemi Neto (2018) señala cómo la pedagogía *queer* supone una perspectiva crítica con la exclusión que se produce en clase por medio de la heteronormatividad. La aplicación de la teoría *queer* a la clase de lenguas extrajeras supone evitar que se construya a las personas como, o bien "tolerantes", o bien "tolerados" (Nelson, 2002). En este sentido, la pedagogía *queer* supone una oportunidad de aprendizaje, también sobre prácticas socioculturales, abierta a todo el mundo y no solo a las personas que se identifican con un tipo de identidad determinada. Una perspectiva *queer* supondría, por ejemplo, cuestionar por qué términos como *gay*, *lesbiana*, *bisexual* o *trans* no aparecen en el vocabulario en las escuelas y por qué si lo hacen es solo como insulto a silenciar. Otros ejemplos serían cuestionar los materiales de enseñanza que utilizamos en el aula respecto a la representación LGTBIQ+ (Nemi Neto, 2018) o estudiar el posicionamiento de la identidad que realizan estudiantes LGTBIQ+ en el discurso del aula de idiomas, como hacen Nguyen y Yang (2015) con una estudiante coreana que está haciendo la transición en sus clases de inglés en Estados Unidos.

[4] Guijarro-Ojeda (2006) para una explicación concisa sobre la teoría queer (Butler, 1990) y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras.

Un concepto relevante es el de *queering*, que consiste en crear espacios en los que se pueda establecer un diálogo y una discusión crítica sobre todas las identidades y su relevancia sociocultural, de forma que se mantenga una actitud respetuosa con todas ellas (Nelson, 2006; Paiz, 2019). Como explica Paiz (2019), la identidad sexual es un componente fundamental de la identidad social y va más allá de la atracción sexual, ya que influye en otras facetas de las experiencias vitales. Que muchos estudiantes mantengan la identidad oculta en las aulas por miedo a las repercusiones podría estar muy vinculado con la falta de preparación del profesorado para crear espacios donde se cuestionen los discursos sociales dominantes. Esto puede llevar a que algunas personas se sientan apartadas del espacio educativo (Paiz, 2019). En todo caso, la decisión de compartir la identidad sexual es siempre individual, ya que es nuestra responsabilidad, independientemente de la orientación sexual, educarnos en cómo construir espacios inclusivos para el aprendizaje de lenguas. Las prácticas de pedagogía *queer* son variadas y pueden ir desde la visibilización de personas del colectivo LGTBI+ (que estén presentes en diálogos, textos para la comprensión lectora, *role-plays* en clase, etc.) a la pedagogía de la investigación *queer* que se explica en la próxima sección.

2.3. La pedagogía de la investigación queer

Una forma de aplicar la pedagogía *queer* en los ámbitos de enseñanza es lo que Nelson (1999) denomina *pedagogy of inquiry* o *queer inquiry* (Nelson, 2002; 2006) que traducimos aquí como *pedagogía de la investigación queer*[5] y que supone prestar atención a cuestiones de sexualidad (identidades, normas, relaciones) en las rutinas cotidianas de pensamiento, conversación, aprendizaje y trabajo. Esta autora explica que, al adoptar una perspectiva *queer*, no se espera que el profesorado transmita conocimiento sobre este tema, ni que se especialice en la materia, sino que las tareas estén diseñadas para favorecer la indagación. Debe fomentarse que el estudiantado entienda cómo la lengua, la cultura y las interacciones sociales operan con relación a todas las identidades sexuales.

El objetivo que se plantea con este procedimiento es guiar y provocar debates sobre la diversidad sexual, la identidad y su relación con otros temas. Se intenta evitar asumir la heterosexualidad, algo que se produce cuando se evita hablar de temas LGTBIQ+ en el aula. Nelson (2006, p. 7) señala que las consecuencias de mantener el aula como zona de heterosexualidad asumida suponen por una parte limitar las oportunidades de los aprendientes de lengua adicional de desarrollar la competencia necesaria para participar en los discursos de la sociedad contemporánea, en los que la diversidad cada vez juega un papel mayor. Por otra parte, excluir las perspectivas *queer* supone reforzar una heterosexualidad obligatoria en el aula, que no parece muy adecuada. La pedagogía de investigación *queer* puede ayudar a los estudiantes

[5] Adoptamos la traducción que Guijarro-Ojeda (2006) hace del término de Nelson (1999) *pedagogy of inquiry* como "pedagogía de la investigación".

a asumir una perspectiva crítica, deconstruir las asunciones heteronormativas y comprender que todas las identidades son negociadas, (re)construidas y disputadas (Paiz, 2019).

Un ejemplo es el de Ó'Móchaim (2006) que realizó un proyecto mostrando a sus estudiantes entrevistas en la LE con miembros LGTBIQ+ de la comunidad local japonesa. Según este autor, era importante mostrar las cuestiones LGTBIQ+ en la comunidad local, para evitar una posible identificación de estos temas como algo occidental, ajeno a la realidad del estudiantado. Las entrevistas provocaban discusiones interesantes en clase sobre sus experiencias y reacciones empáticas.

Paiz (2019) señala que en numerosos casos se ofrecen oportunidades para que el estudiantado se involucre con temas de identidad LGTBIQ+. Sin embargo, incide en que las cuestiones trans no reciben suficiente atención y que deberíamos focalizarnos en esta comunidad. En ese sentido, una de las propuestas pedagógicas que incluimos aquí trata sobre cuestiones trans y la otra sobre cuestiones de la comunidad *queer*, que tampoco ha recibido tanta atención.

2.4. Estudios de actitudes sobre la enseñanza de temas LGTBIQ+

Una parte de los estudios sobre pedagogía *queer* se ha centrado en estudiar las actitudes de profesorado hacia la presencia de estos temas en el aula de lenguas extranjeras. En numerosas ocasiones estos temas no han sido bien recibidos, se ha observado inseguridad para tratarlos o incluso su exclusión, debido a considerarlos poco relevantes para su asignatura. El contexto de estos estudios es variado. Dumas (2010) investiga las actitudes del profesorado de inglés como lengua extranjera en Canadá, en cursos para migrantes. Esta autora se centra en temas de la comunidad LGTBIQ+ en general. En la misma línea, Witcher (2014) prepara cuestionarios de actitudes para profesorado de inglés como lengua extranjera en Estados Unidos, comparando personal en activo y en formación. En este caso, Witcher focaliza su estudio en las actitudes hacia las personas trans.

En el contexto español, Guijarro-Ojeda y Ruiz-Cecilia (2013) estudian las actitudes de profesorado de inglés en educación primaria en formación, concluyendo con la necesidad de incorporar la perspectiva *queer* en la formación. En todo caso, parece que la situación es mejor en la Unión Europea, como subrayan Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril (2021), que señalan actitudes positivas hacia la inclusión de temas LGTBIQ+ en las clases, especialmente en el profesorado europeo y que pertenece al colectivo. Finalmente, en el caso del ELE, destaca el trabajo de Engra Minaya (2020) que examina las actitudes hacia temas LGTBIQ+ tanto por profesorado como por alumnado de ELE. En general, encuentra actitudes positivas, aunque algunas variantes se muestran relevantes, como la edad, siendo estas actitudes más positivas cuanto más joven sea la persona. El género solo fue significativo en el caso del profesorado, teniendo las mujeres actitudes más positivas.

3. Metodología

3.1. Cuestionarios sobre actitudes

La metodología adoptada para este estudio comprende dos intervenciones pedagógicas para tratar temas LGTBIQ+ con el estudiantado. Ambas incorporan un pretest y un postest. La finalidad de dichos test se centró en recoger las opiniones de las estudiantes[6] antes y después de las intervenciones y, en última instancia, en conocer el impacto de las intervenciones en sus actitudes hacia cuestiones LGTBIQ+. Dichos test se realizaron en clase de forma escrita e individual, ambos incorporaron un cuestionario con preguntas abiertas, que podían ser respondidas tanto en L1 (inglés o español) como en LE (inglés o español), a elección de cada estudiante, y preguntas cerradas siguiendo una escala Likert de 1 a 5.

Por lo que respecta a la asignatura de ELE, el pretest constaba de cuatro preguntas abiertas de respuesta libre y dos preguntas cerradas de escala Likert (1 a 5). El postest constaba de tres preguntas abiertas y ocho cerradas con las mismas características. En cuanto a la asignatura de Traducción especializada, el pretest incluía cinco preguntas de respuesta abierta y dos preguntas de respuesta cerrada de escala Likert (1 a 5), y el postest recogía cinco preguntas de respuesta abierta y siete preguntas de respuesta cerrada.

Los test se basan en el cuestionario utilizado por Witcher (2014) para medir las actitudes de profesores de inglés como segunda lengua al tratamiento de cuestiones trans en el aula de idiomas, a su vez basados en Dumas (2010). Sus cuestionarios tuvieron que ser adaptados, ya que en este caso se exploraban las actitudes de estudiantes y no de profesorado. Además, este estudio presenta la novedad de que las participantes respondían al cuestionario antes y después de una intervención pedagógica específica. Los cuestionarios del estudio y el cuestionario de información biográfica fueron aprobados previamente por el comité ético de la institución educativa donde se realizó la recogida de datos (referencia GREC 18-1166).

3.2. Participantes y contexto educativo

Las participantes eran estudiantes de grado en una universidad británica. La asignatura seleccionada de ELE es obligatoria en el grado de Lenguas Modernas y en otros grados con combinaciones de español. El estudiantado en estos grados pasa el tercer curso académico en un país hispanohablante. El nivel de dominio del español es avanzado, con el fin de consolidar un nivel C1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) al final del

[6] La mayoría de las estudiantes participantes en este estudio se identificaron como mujeres, por lo que se ha optado por utilizar el femenino genérico. En el cuestionario biográfico se preguntaba sobre la identidad y orientación sexo-afectiva de las participantes, garantizando su anonimato y con la posibilidad de marcar una casilla de "prefiero no decir".

curso. La asignatura de Traducción especializada es una asignatura obligatoria en el grado de Traducción e Interpretación en el itinerario de español. La intervención pedagógica se desarrolló en el seminario de traducción del inglés al español, dentro del bloque de traducción literaria.

En cuanto al número de participantes, cada una de las intervenciones contó con el estudiantado de las asignaturas mencionadas, concretamente 17 estudiantes de nacionalidad británica participaron en la primera intervención, de ellos 5 hombres y 12 mujeres de entre 20 y 24 años, dos de los cuales indicaron pertenecer al colectivo LGTBIQ+. La segunda intervención contó con la participación de 27 estudiantes, 20 mujeres, 6 hombres y 1 participante no binarie. De ellos, 4 participantes indicaron pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Cabe mencionar que en este segundo grupo 10 de las estudiantes eran de nacionalidad británica, y 17 eran de nacionalidad española, siendo estas últimas estudiantes de diferentes universidades españolas que estaban cursando un semestre de intercambio estudiantil dentro del programa Erasmus.

3.3. Intervenciones pedagógicas

Para la asignatura de ELE, se diseñó la primera intervención pedagógica, que consistía en una indagación sobre el tema "Transexualidad en España". Para ello, se diseñaron una serie de actividades en torno al reportaje "El sexo sentido" (Documentos TV, 2014). Al tratarse de una asignatura de expresión oral, las estudiantes debían definir y comprender conceptos como *trans*, *transexual*, *travesti*, o *transgénero*, además de buscar información sobre la comunidad trans y su legislación en distintos países de la Unión Europea, así como observar la cobertura mediática y la (des)información con relación a la comunidad trans.[7]

Para la asignatura de Traducción se diseñó la segunda intervención pedagógica, que consistía en la traducción del inglés al español de algunas viñetas seleccionadas de la novela gráfica *Queer: A graphic history*, escrita por Meg-John Barker y Jules Scheele. En esta segunda intervención las estudiantes se centraron en la traducción de conceptos relacionados con la comunidad *queer*, por lo que las actividades giraron en torno a la investigación y definición de conceptos claves para su posterior traducción. También se pedía que indagasen sobre conceptos clave como *queer*, *camp*, *TERF*, el pronombre neutro *they* y las siglas *LGTBQIA+*. Además, gracias a la colaboración de la editorial IconBooks, pudieron utilizar los PDF originales para editar e incluir las traducciones, desarrollando competencias transversales como la competencia digital, con el objetivo de capacitar a los estudiantes para usar las tecnologías digitales de forma creativa y fomentar su participación segura en la sociedad digital (MRCDD, 2022).

[7] Se debe aclarar que hasta 2018 la Organización Mundial de la Salud todavía consideraba la transexualidad como un "trastorno de salud mental" (OMS, 2018).

Las intervenciones se realizaron durante uno de los seminarios del curso (50 minutos en la clase de ELE, 90 minutos en la de Traducción). En ambos casos se utilizó la metodología pedagógica de la "clase invertida" ya que el estudiantado tenía que preparar tareas previas al seminario, en el que se combinaron el trabajo en parejas o grupos pequeños y en gran grupo, siendo el papel principal del profesorado el de facilitar, más que el de impartir una clase magistral.

3.4. Procedimiento y análisis

Los cuestionarios que sirvieron como pretest se repartieron una semana antes de las intervenciones pedagógicas. Los cuestionarios que sirvieron como postest se administraron una semana después de la intervención.

El análisis de las respuestas de los cuestionarios se fundamenta principalmente en un análisis cualitativo de las respuestas abiertas, a través del análisis de contenido. También se realizó un análisis cuantitativo en el caso de las preguntas cerradas con respuestas por escala Likert de 1 a 5. De esta manera, una vez completados los test, se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido. En este estudio seguimos a Hsieh y Shannon (2005) en la definición de análisis cualitativo de contenido como un método de investigación para la interpretación subjetiva del contenido de datos textuales a partir de un proceso de clasificación sistemática de codificación e identificación de temas. Se aplicó este análisis a las respuestas a las preguntas abiertas. Para ello, primero se clasificaron todas las respuestas en una plantilla Excel, de manera que cada pregunta abierta agrupase todas las respuestas a dicha pregunta. Seguidamente, se realizó un análisis de las respuestas, donde se identificaron los temas recurrentes y se codificaron las respuestas atendiendo a dichos temas. Asimismo, se realizó una cuantificación de las preguntas cerradas con escala Likert, donde se calculó la distribución media de las respuestas de forma numérica. Todas las respuestas fueron contestadas de forma anónima.

4. Resultados

4.1. Resultados de los pretest

El análisis de las respuestas del pretest se centró, por una parte, en recoger el conocimiento del estudiantado sobre temas LGTBIQ+, en concreto aspectos referentes a la transexualidad y a la identidad *queer*, y por otra, en conocer sus actitudes referentes al tratamiento de estos temas como parte de su formación académica en ELE o Traducción.

La primera pregunta del pretest fue formulada de forma abierta para recoger el conocimiento de las estudiantes de ambos grupos sobre los desafíos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+. El tema más prominente fue la discriminación que sufre este colectivo, mencionada por 14 estudiantes del grupo de ELE (de un total de 17) y 14 estudiantes del grupo de Traducción (de un total de 27). En

particular, se recogieron respuestas que describían la intolerancia e incluso la violencia hacia el colectivo, en forma de *attacks* 'agresiones' o *bullying* 'acoso'. Es interesante destacar que 10 estudiantes, 8 de ELE y 2 de Traducción, mencionaron los derechos del colectivo y cómo existe todavía una lucha por igualarlos con los de otros grupos sociales. Asimismo, 5 estudiantes (3 de ELE y 2 de Traducción) mencionaron el desconocimiento y la ignorancia de la sociedad hacia las personas LGTBIQ+.

Por lo que se refiere a la cuestión número 2, sobre el conocimiento de las estudiantes en relación con los desafíos de la comunidad trans, el tema de la discriminación aparece en 32 respuestas, 12 de estudiantes de ELE y 12 de estudiantes de Traducción. Esta discriminación se describe con palabras como *being opressed* 'ser oprimido', "rechazo", "son considerados enfermos". Asimismo, 20 estudiantes (12 de español LE y 6 de Traducción) mencionaron dificultades a las que se enfrenta el colectivo trans, principalmente en su proceso de transición y/o cambio de sexo. Los problemas de salud mental fueron mencionados por 3 estudiantes (2 de ELE y 1 de Traducción) y de nuevo la falta de información también estuvo presente en esta respuesta (mencionada por 1 estudiante de ELE y 3 de Traducción).

En el pretest completado por las estudiantes de Traducción, la pregunta 2 contenía una sub-pregunta relacionada con los desafíos a los que se enfrenta la comunidad *queer*, debido a la naturaleza de las viñetas que posteriormente iban a traducir. En este caso, es interesante mencionar que 14 estudiantes, o bien mencionaron que no conocen los desafíos, o bien no respondieron a esta pregunta. Asimismo, 5 estudiantes dieron respuestas que denotan específicamente su confusión sobre lo que significa el término *queer*, con comentarios como:

(1) *I struggle to differentiate a queer person from a trans/LGBT person*

'Me cuesta diferenciar a una persona *queer* de una persona trans/LGBT'

(2) *Queer is the same as LGBT*

'*Queer* es lo mismo que LGBT'

(3) *It's a broad term*

'Es un término amplio'

Además, dos estudiantes mencionaron que existe un desconocimiento de la sociedad hacia la identidad *queer*, y 6 comentaron sobre la discriminación hacia estas personas, con respuestas como que las personas *queer* "tienen que justificarse constantemente" o *they are scared of coming out* 'tienen miedo de salir del armario'.

Con respecto a las preguntas cerradas, la cuestión referente a si debe haber lugar para temas LGTBIQ+ en la clase de ELE o Traducción, se midió con una escala Likert donde 1 correspondía a "totalmente en desacuerdo" y 5 a "totalmente de

acuerdo". Las estudiantes de ambos grupos se mostraron muy a favor de dicha inclusión, en concreto, la media resultó en 4,29 en las estudiantes ELE y en 4,41 en el grupo de Traducción. Al pedirles una justificación de su respuesta en forma de pregunta abierta, en ambos grupos apuntaron a la idea de que es importante tratar estos temas para dar visibilidad a la comunidad, pero también que los temas LGTBIQ+ son temas "como otros cualquiera". Es interesante destacar también que las estudiantes de Traducción expresaron opiniones más instrumentales, con comentarios en relación con la idea de que "todos los temas son importantes para la formación de traductores".

La pregunta relacionada con su sensibilidad antes el tratamiento de temas LGTBIQ+ en clase ("si surgieran temas LGTBIQ+ en clase me sentiría…") también se midió con una escala Likert, donde 1 correspondía a "muy incómodo" y 5 a "muy cómodo". La media de ambos grupos demuestra que en general el estudiantado se siente cómodo al tratar estos temas en clase, con resultados de 4,23 de media en las estudiantes de ELE y 4,63 en las estudiantes de Traducción. Cabe destacar aquí que un 70,37 % de las estudiantes de Traducción respondieron que se sentirían muy cómodas (5), con respecto a un 52,94 % de las estudiantes de ELE. Al justificar esta respuesta en forma de pregunta abierta, en ambos grupos se obtuvieron opiniones relacionadas con la satisfacción personal que supone tratar estos temas para crear conciencia social, además de poder apoyar la inclusión de personas LGTBIQ+. Además, se mencionó la universidad como un entorno en el que las estudiantes se sienten seguras para tratar dichos temas. Asimismo, al igual que en la pregunta anterior (sobre si estos temas deberían tratarse en clase), el estudiantado de Traducción apuntó razones más instrumentales, con comentarios relacionados con la necesidad, como futuras traductoras, de tener conocimientos "sobre cualquier tema", y la preocupación de que un tema con vocabulario complejo pudiera repercutir en la nota final de una posible evaluación de la asignatura.

4.2. Resultados de los postest

Una vez realizada la intervención pedagógica, se procedió al análisis de los resultados de la misma. Dicho análisis permite la presentación de los datos más relevantes que arroja el cuestionario. Partiendo de la escala 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), y en relación con la idea de incluir más temas LGTBIQ+ en las clases de ELE, el alumnado se muestra partidario de una mayor presencia de estos contenidos (resultado medio de 4,61). De la misma manera, aquellas que cursan Traducción ofrecen un resultado prácticamente idéntico (media de 4,62). Con la misma escala de medición (1 muy incómodo; 5 muy cómodo) el conjunto de estudiantes de ELE muestra su comodidad (media de 4,66) cuando se debaten temáticas del colectivo LGTBIQ+. Por su parte, las traductoras en ciernes también expresan su comodidad en esta cuestión (media de 4,67).

Preguntadas por el tratamiento de contenidos LGTBIQ+ en otras asignaturas tanto en la educación universitaria como en secundaria (*GCSE*) o bachillerato (*A-Levels*),[8] resulta especialmente llamativo el contraste entre los porcentajes de estudiantes de ELE y de Traducción.

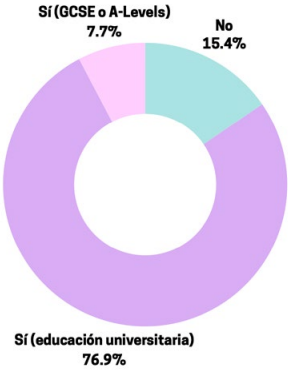

Gráfico 1. Respuestas del grupo de ELE al ítem "¿Has tratado temas LGTBQ en otras asignaturas (universitarias, secundaria)?

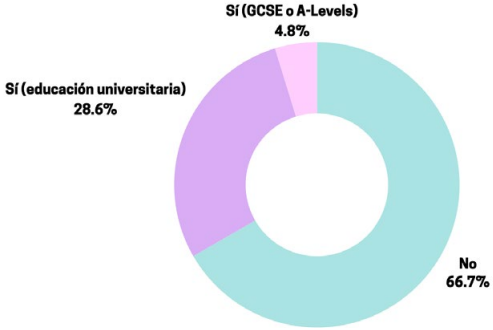

Gráfico 2. Respuestas del grupo de Traducción al ítem "¿Has tratado temas LGTBQ en otras asignaturas (universitarias, secundaria)?

Preguntadas sobre la posible preocupación que se podría plantear a la hora de tratar temas LGTBIQ+, se subdivide esta cuestión en varias preguntas, atendiendo a diferentes particularidades. Así pues, en cuanto a las habilidades lingüísticas presentadas en estas materias, el estudiantado de ELE se muestra inquieto, mientras que esta preocupación es menor en el grupo de Traducción, como se muestra en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Respuestas del grupo de ELE al ítem "Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque es difícil (en relación con las actividades lingüísticas)".

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
26,7 %	20 %	20 %	33,3 %	-
Grupo de ELE				

[8] Los GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) son los exámenes que se realizan al terminar el Year 11 (con 15-16 años) en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Los *A-Levels (Advanced Level Qualifications*) son las pruebas realizadas al final de los dos últimos años de enseñanza secundaria, que dan acceso a la universidad, en estos países (con 17-18 años). En el texto utilizamos los términos "secundaria" y "bachillerato" de manera general, ya que hay participantes que han estudiado en distintos países.

Tabla 2. Respuestas del grupo de Traducción al ítem "Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque es difícil (en relación con las actividades lingüísticas)".

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
33,3 %	23,81 %	14,29 %	23,81 %	4,76 %
Grupo de Traducción				

Otra subdivisión dentro de esta misma cuestión tiene que ver con la sensibilidad cultural y/o religiosa que podría alterar o modificar el tratamiento de temas LGTBIQ+ en clase. Aquí, los dos grupos intervenidos (ELE: 33,3 %; Traducción: 47,62 %) muestran una escasa o nula preocupación ante la posible ofensa o alteración de conductas culturales y/o vinculadas a aspectos religiosos. Pese a la similitud, atendiendo a los resultados, es fácilmente perceptible que el alumnado de Traducción muestra una mayor laxitud en este asunto.

Tomando como punto de partida la misma escala, se pregunta sobre la posibilidad de que la puesta de estas temáticas en el centro de nuestras sesiones docentes pudiera generar un conflicto personal para el estudiantado. Los resultados arrojan una situación semejante a las dos anteriores, con un 66,7 % de estudiantes en ELE a los que esto no les generaría ningún tipo de enfrentamiento interno; y un 80,95 % en Traducción que comparten la misma opinión, como se muestra en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Respuestas del grupo de ELE al ítem "Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque podría ser un conflicto para mí".

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
66,7 %	20 %	13,3 %	-	-
Grupo de ELE				

Tabla 4. Respuestas del grupo de Traducción al ítem "Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque podría ser un conflicto para mí".

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
80,95 %	14,29 %	-	4,76 %	-
Grupo de Traducción				

También se pregunta sobre los cambios en su conocimiento acerca de los retos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ tras la intervención pedagógica. Pueden verse los resultados en las Tablas 5 y 6. El alumnado ELE confirma que ahora dispone de una percepción más amplia del tema (12 participantes lo ratifican) así como un manejo más complejo y rico sobre la terminología adecuada (4 participantes). El grupo de Traducción considera que ahora está en una mejor disposición para

abordar la diversidad y el colectivo en sí (10 participantes); otras 4 alumnas expresan su satisfacción ante las mejoras que pueden incorporar y complementar así su carrera como futuras traductoras; igual número (4) corresponde a estudiantes que confirman que su conocimiento sobre discriminación y retos pendientes ha experimentado cierta mejoría; un total de 5 participantes asegura que ya conocía el tema; y solo una de ellas ha puesto de manifiesto que ha cambiado su percepción a la hora de apoyar y defender los derechos del colectivo.

Tabla 5. Respuesta del grupo de ELE a "¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ después de la clase de la semana pasada?".

Temas	
Mayor conocimiento	12
Mayor terminología	14
Grupo de ELE	

Tabla 6. Respuesta del grupo de Traducción a "¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los restos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ después de la clase de la semana pasada?".

Temas	
Diversidad (el colectivo en sí, diferencias dentro de las "letras")	10
Mejora como traductora (términos difíciles, preparación para cualquier tema)	4
Discriminación, retos	4
Mejorar cómo ser *ally* (persona aliada)	1
Ya sabía sobre el tema	5
Grupo de Traducción	

En la fase final de este análisis de resultados, y en línea con la cuestión anterior, el alumnado ha sido preguntado de manera más específica acerca de los cambios que se han producido en su conocimiento sobre los retos que enfrenta la comunidad trans. El grupo de ELE ratifica haber alcanzado un mayor conocimiento en relación con los retos y problemas a los que se enfrentan, como muestra la Tabla 7. Un total de 8 estudiantes ELE aseguran disponer ahora de mayor conocimiento; 6 creen que su conocimiento sobre cuestiones específicas como *dysphoria* 'disforia', *intersex* 'intersex', diferencias entre *male and female trans* 'hombre y mujer trans', derechos y aspectos legales o terminología, se ha intensificado; otras 6 se centran en la mayor percepción de problemas, adversidades y retos pendientes; y una única estudiante es de la opinión de que ya era conocedora del tema y que, por ende, no ha modificado su conocimiento en exceso.

Tabla 7. Respuestas del grupo de ELE a la pregunta "¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad trans después de la clase de la semana pasada?".

Temas	
Mayor conocimiento	8
Cuestiones específicas trans	6
Problemas, retos	6
Ya sabía/No ha cambiado	1
Grupo de ELE	

Planteada esta misma cuestión al grupo de Traducción, los resultados presentan una mayor variedad de respuestas, como muestra la Tabla 8. Así, 7 alumnas de esta rama aseguran que ya conocían el tema y que los cambios efectuados en su conocimiento son nulos (4) o poco reseñables (3); las ya mencionadas cuestiones específicas trans sí que se han visto reforzadas en 3 jóvenes; la problemática actual y los desafíos se incorporan al campo del conocimiento de 2 estudiantes; el uso de pronombres, la diferencia entre *transexual* y *transgénero*, la construcción del género y el llamado *TERF* (acrónimo del término en inglés *trans-exclusionary radical feminist*, 'feminista radical trans-excluyente') han impactado en el saber de una estudiante respectivamente en cada uno de estos apartados.

Tabla 8. Respuestas del grupo de Traducción a la pregunta "¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad trans después de la clase de la semana pasada?".

Temas	
Ya sabía/no ha cambiado	4
No ha cambiado (mucho)	3
Cuestiones específicas trans	3
Problemas, retos	2
Uso de pronombres	1
Diferencia transexual-transgénero	1
El género se construye	1
TERF	1
Grupo de Traducción	

Finalmente, al grupo de Traducción se les preguntó sobre el colectivo *queer*. De esta manera, el cuestionario posterior a la intervención recogía la pregunta acerca de un posible incremento en el conocimiento sobre retos y desafíos a los que se enfrenta este colectivo. Un total de 8 estudiantes expresan su mejoría sobre el

concepto *queer* (categoría, diferentes significados, debates…); 4 creen que su percepción de conflictos, adversidades y cuestiones pendientes se ha acrecentado; el mismo número asegura que ya conocía el tema y que su entendimiento no se ha visto afectado; 3 piensan que ahora disponen de una mayor apreciación de la diversidad existente dentro de esta comunidad; y una estudiante considera un aumento de la empatía hacia este colectivo.

Tabla 9. Respuestas del grupo de Traducción a la pregunta "¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad queer después de la clase de la seman.a pasada?".

Temas	
Concepto *queer* (categoría, diferentes significados, debates…)	8
Retos, problemas	4
Ya sabía/No ha cambiado	4
Diversidad dentro del colectivo	3
Mayor empatía	1
Grupo de Traducción	

Así, en general, puede afirmarse que las actitudes del alumnado en ambos grupos y en los dos test fueron muy positivas. Además, la intervención pedagógica supuso en algunas participantes la obtención de un mayor conocimiento sobre varias de las cuestiones LGTBIQ+ tratadas.

5. Discusión

Los resultados del estudio nos muestran que no hubo grandes diferencias entre los pretest y los postest en ambos grupos. Esto se debe, en gran medida, a que las actitudes de este estudiantado ya eran muy positivas hacia la inclusión de temas LGTBIQ+ en sus asignaturas antes de la intervención pedagógica. Las estudiantes se mostraron conscientes de las dificultades que pueden encontrar las personas LGTBIQ+, en especial las personas trans, sobre las que tenían preguntas específicas. Sin embargo, mostraron más desconocimiento hacia el colectivo *queer* en el pretest. La intervención pedagógica ayudó a aumentar sus conocimientos sobre la diversidad dentro del colectivo LGTBIQ+, según las respuestas de las propias participantes.

Es especialmente interesante señalar que se observaron diferencias en el análisis temático entre las estudiantes de traducción y las de ELE. Mientras que el estudiantado de ELE consideraba que tratar estos temas es positivo para crear conciencia sobre el tema, evitar la discriminación, etc., las respuestas de las estudiantes de traducción iban más orientadas hacia el ámbito profesional, señalando que es un tema del que también deben tener información, como otros

campos especializados. Esta diferencia puede deberse a cuestiones culturales, ya que el grupo de ELE era mayoritariamente de estudiantes británicas mientras que el de Traducción era mixto con mayoría de estudiantes españolas, o si se debe a una cuestión del contexto, al encontrarse en una asignatura más práctica y próxima al mundo profesional. Del mismo modo, los dos grupos también mostraron diferencias sobre su experiencia con temas LGTBIQ+ en la enseñanza reglada.

Los resultados de este estudio muestran actitudes diferentes a los estudios que fueron la base para el diseño de nuestra metodología (Dumas, 2010; Witcher, 2014). Esto no sorprende, ya que los contextos y la población estudiada son muy diferentes. En el caso de Witcher (2014) se estudian las actitudes del profesorado de inglés como segunda lengua en Estados Unidos. Aunque sus resultados muestran actitudes positivas, la autora señala que el tratamiento de temas gais y lésbicos parece causar menos incomodidad que los temas sobre las personas trans y no binarias. Witcher (2014, p. 54) señala que esto puede deberse a la influencia de los discursos centrados en la sexualidad y no en el género tanto en la sociedad en general como en el mundo académico. Los participantes en su estudio también muestran diferencias entre el conocimiento de estos temas, su aplicación en el aula y la actitud hacia ellos.

Estas disparidades también se dan en el trabajo de Dumas (2010), centrado en las actitudes de profesores de inglés para extranjeros en Canadá. Casi la totalidad de sus participantes señalan sentirse cómodos con los temas LGTBIQ+, pero muestran incomodidad a la hora de llevar estos temas al aula. También es contradictorio que, mientras el 81,2 % muestra comodidad con esta temática, un 37,5 % indica que no se les ha ocurrido nunca tratar este tema en sus clases (Dumas, 2010, p. 617), probablemente en coherencia con otras respuestas como que les provocaría nerviosismo tratar el tema por miedo a una posible reacción negativa del estudiantado.

Nuestras participantes se muestran más coherentes, teniendo un buen conocimiento de estos temas y con actitudes positivas hacia ellos fuera y dentro del aula. La diferencia entre los estudios de Dumas y Witcher puede deberse a cuestiones generacionales (por la diferencia de edad de las participantes), culturales (por contexto americano o europeo) o profesionales, debido a que estos estudios tratan actitudes de profesores, mientras que nuestro estudio presente se centra en las de estudiantes. Así, nuestros resultados están más próximos a los de Engra Minaya (2020) que también estudia las actitudes de estudiantes de ELE y las encuentra más positivas que las del profesorado.

Debemos señalar que, frente a los otros trabajos, en nuestro caso, las participantes respondieron a dos cuestionarios con una diferencia de tiempo y tras una intervención pedagógica que contribuyó a aumentar su conciencia sobre estos temas. Así, nuestro estudio se enmarca dentro de la pedagogía *queer*, que supone

la enseñanza de este tipo de temática. En la docencia de segundas lenguas, Nemi Neto (2018) señala cómo se puede aplicar por medio de revisión de materiales existentes o la enseñanza de vocabulario relacionado con los temas LGTBIQ+. En nuestra intervención las estudiantes tenían que buscar información relacionada con términos específicos que no siempre tienen una equivalencia en la segunda lengua y definir términos sobre el tema, además de leer parte de una novela gráfica o ver un reportaje sobre distintos grupos dentro del colectivo LGTBIQ+. Este tipo de actividades entrarían en la "pedagogía de investigación *queer*" propuesta por Nelson (2006).

Una parte del objetivo de la intervención era crear un espacio inclusivo sobre la identidad en el aula de lenguas extranjeras y de traducción, en línea con el *queering* señalado por Nelson (2006) y Paiz (2019). El objetivo parece cumplirse en la medida en que algunas respuestas de las participantes son que un beneficio de la intervención pedagógica fue tener una mayor empatía. Dados estos buenos resultados, sería adecuado que se aumentase la investigación en torno a la pedagogía *queer* en enseñanza de ELE, en la que hay algunos estudios e iniciativas como los de Engra Minaya (2020), Lázaro Ruiz (2020), Rodríguez-Velasco (s. f.), así como los estudios recogidos en este volumen. Sin embargo, todavía no hay suficientes, y menos en el caso de actitudes de estudiantes, sobre este tipo de intervenciones pedagógicas. Así, se sugieren nuevas vías de investigación, como la aplicación de la pedagogía de investigación *queer* a colectivos que han recibido menos atención como los de personas intersex, asexuales, no binarias, etc. También pueden aplicarse este tipo de estudios en distintos contextos educativos, en diferentes niveles de dominio y en educación no universitaria o no reglada, y con intervenciones que integren la inclusión a través del desarrollo de componentes afectivos, como la empatía o la solidaridad. Finalmente, sería interesante reforzar la investigación con la intención de facilitar diferentes y nuevas pautas de actuación para el profesorado que quiera tratar este tema en sus clases.

6. Conclusiones

En este estudio se han examinado las actitudes del estudiantado de ELE y Traducción sobre la inclusión de temas LGTBIQ+ en sus asignaturas. Se han cumplido los objetivos de investigación que se plantearon. En primer lugar, las intervenciones pedagógicas diseñadas fortalecieron las competencias lingüísticas y socioculturales del estudiantado, dando lugar a debates interesantes e intercambio de información. En este sentido podemos afirmar que se realizó una "queerización" de estas clases, al convertirlas en un espacio inclusivo en el que se pueden hablar de estos temas. Para ello jugó un papel fundamental la "pedagogía de investigación *queer*" como método que favorece estos espacios inclusivos. No se trató de explicar cuestiones teóricas por parte del profesorado sino de guiar

la búsqueda de información y la puesta en común de la misma, compartiendo conocimientos entre estudiantado y profesorado. Esta labor de indagación fue valorada positivamente por el alumnado.

Además, a través de los test pudieron examinarse las actitudes de los dos grupos hacia la inclusión de este tipo de temas. Los test mostraron que las actitudes del estudiantado fueron muy positivas en ambos grupos, incluso antes de las intervenciones pedagógicas. El principal problema que señalaron los participantes en el cuestionario fue la inseguridad que les provocaban los usos lingüísticos, lo que podía suponer un problema para tratar temas LGTBIQ+ en clase.

También se cumplió el tercer objetivo, observar si había habido cambios en las actitudes del alumnado antes y después de las intervenciones pedagógicas. No hubo cambios fundamentales, debido a que las actitudes previas ya eran muy positivas, aunque el análisis cualitativo mostró una profundización en el conocimiento de estos temas por parte del alumnado gracias a dichas intervenciones.

En definitiva, se puede concluir que en este caso las actitudes fueron buenas desde el principio y las intervenciones pedagógicas tuvieron una gran acogida entre los grupos. Sin embargo, es necesaria más investigación en el área de pedagogía *queer* en ELE y en enseñanza de la Traducción. Quizá en otro contexto educativo o en otros niveles de enseñanza las actitudes no hubieran sido tan positivas en un primer momento y las intervenciones pedagógicas podrían suponer un cambio mayor. En este sentido, son necesarios más estudios desde el punto de vista de la pedagogía *queer*, para conseguir que las aulas sean lugares seguros en los que cualquier persona pueda sentirse cómoda para expresarse como quiera.

Referencias bibliográficas

Amnistía Internacional (2025). LGBTIQ+. Diversidad sexual y de género. https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/diversidad-afectivo-sexual/

Barker, M.J. y Scheele, J. (2016). *Queer. A graphic history*. IconBooks.

Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidos.

Castro, O. (2024). La traducción feminista en la práctica del aula. Experiencia docente en el campo de los estudios culturales hispánicos. *Quaderns, Revista de Traducció*, 31, 179–197.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes y Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europa (2008). *Recomendación CM/Rec (2008)7 del Comité de Ministros sobre el uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo*. Strasbourg, Council of Europe. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1

Caragarajah, S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 116–137). Cambridge University Press.

De Laurentis, T. (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities: An introduction. *Differences (a journal of feminist cultural studies)*, 3(2), III–XVII.

Documentos TV (RTVE) (2014). El sexo sentido. https://www.rtve.es/play/videos/documentos-tv/documentos-tv-sexo-sentido/2616594/

Dumas, J. (2010). Sexual Identity and the LINC Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66, 607–627.

Engra Minaya, S. (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera. *E-eleando. ELE en Red*, 16, 1–104.

Guijarro-Ojeda, J.R. (2006). Enseñanzas de la Teoría *Queer* para la Didáctica de la Lengua y la Literatura en lengua extranjera. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 6, 53–66.

Guijarro-Ojeda, J.R. y R. Ruiz-Cecilia (2013). Perceptions of Spanish EFL trainee teachers on the introduction of queer issues in the classroom. *Onomázein*, 27, 193–206.

Hsieh, H-F. y S. Shannon (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1227-1288.

Lázaro Ruiz, H. (2022). Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial. E. López Medina, M. Fernández Camo, A. Pérez Bernabeu, E. Pérez Nieto y M. Sánchez Ibáñez (eds.), *MariCorners: Estudios interdisciplinares LGTBIQ+* (pp. 263–248). Universidad Politécnica de Madrid.

Ministerio del Interior. (2021). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*.: https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas/INFORME-EVOLUCION-DELITOS-DE-ODIO-VDEF.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

Nelson, C.D. (1999). Sexual identities in ESL: Queer Theory and classroom inquiry. *TESOL Quarterly*, *33*(3), 371–392.

Nelson, C.D. (2002). Why Queer Theory is Useful in Teaching. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, *14*(2), 43–53.

Nelson, C.D. (2006). Queer Inquiry in Language Education. *Journal of Language, Identity, and Education*, *5*(1), 1–9.

Nemi Neto, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, *16*(5), 589–604.

Nguyen, H. y Yang, L. (2015). A queer learner's identity positioning in second language classroom discourse. *Classroom Discourse*, *6*(3), 221–241.

Ó'Móchain, R. (2006). Discussing Gender and Sexuality in a Context-Appropriate Way: Queer Narratives in an EFL College Classroom in Japan. *Journal of Language, Identity, and Education*, *5*(1), 51–66.

Organización Mundial de la Salud (2018). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD-10) https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F60-F69

Organización de Naciones Unidas (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Paiz, J.M. (2019). Queering Practice: LGBTQ+ Diversity and Inclusion in English Language Teaching. *Journal of Language, Identity & Education*, *18*(4), 266–275.

Palacios-Hidalgo, F.J. y C. Huertas-Abril (2021). A comparative analysis of the attitudes of EU and non-EU teachers about including LGTBI matters in their lessons. A. Cotán Fernández y J.C. Ruiz Sánchez (coords.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 595–612). Dykinson.

Platero, R.L. (2013). Can we teach transgender issues in vocational training? A teaching practice from Spain. *Journal of LGBT Youth*, 10, 127–139.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Lawrence Erlbaum.

Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, *33*(2), 16.1–16.16.

Rodríguez-Velasco, D. (s. f.) A conversation on diversity: LGTBQ+ inclusivity in the language classroom. Queen Mary University of London. https://www.qmul.ac.uk/queenmaryacademy/educators/resources/inclusive-curriculum/case-studies/a-conversation-on-diversity-lgbtq-inclusivity-in-the-language-classroom/

Witcher, T.L. (2014). Finding the "T" in LGBTQ: ESL Educator Perceptions of Transgender and Non-Binary Gender Topics in the Language Classroom. *Master Theses & Specialists Projects*, paper 1433.