

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **proyecto EMILIA 2** La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (PID2022-138973OB-C22), **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija del Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517





COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Liceras

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irimi Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Teresa Simón Cabodevilla (coordinadora)

Dra. Marta García Balsas

Dra. Marta Gallego García

Dra. María Eugenia Flores

Prof. Lizeth Guthemberg

Prof. Tahereh Arabsaeidi Arabsaeidi

Prof. Iker González García

Contenidos

Te estoy amando locamente. Propuesta didáctica para trabajar la diversidad afectivo-sexual en ELE, a través de medios audiovisuales y desde un enfoque crítico, con alumnado angloparlante y nivel de español B2

Autor: Antonio Linares-Fumero

Número 3 Volumen VII Año 2026

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

Facultad de Lenguas y Educación

Antonio Linares Fumero / María Martínez-Delgado Veiga
Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera
Trabajo de Fin de Máster

Te estoy amando locamente

Propuesta didáctica para trabajar la diversidad afectivo-sexual en ELE, a través de medios audiovisuales y desde un enfoque crítico, con alumnado angloparlante y nivel de español B2

TFM



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA

*Porque las cosas están cambiando,
pero no han cambiado todavía.*

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN / ABSTRACT | 4 |
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PREGUNTAS ORIENTADORAS | 7 |
| MARCO TEÓRICO..... | 9 |
| 1. EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL | 9 |
| 2. LO QUEER Y SU RELEVANCIA EN EDUCACIÓN | 10 |
| 3. LINGÜÍSTICA QUEER Y ENSEÑANZA DE ELE | 13 |
| 4. CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN ELE | 24 |
| PROPUESTA DIDÁCTICA..... | 32 |
| MATERIAL PARA EL ALUMNO | 50 |
| CONCLUSIONES..... | 52 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 57 |
| ANEXOS | 61 |

Resumen / Abstract

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta didáctica dirigida a estudiantes universitarios angloparlantes de nivel B2-C1 de Español como Lengua Extranjera (ELE), centrada en la película *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023). La unidad tiene como objetivo integrar contenidos lingüísticos y culturales desde un enfoque sociocrítico y queer, fomentando la competencia comunicativa, la reflexión crítica, la empatía y la conciencia intercultural del alumnado.

La propuesta se estructura en torno a tareas significativas que promueven el análisis de discursos, la producción oral y escrita, y la mediación cultural, incorporando también el aprendizaje afectivo, el uso estratégico del *translanguaging* y una secuenciación basada en las fases de pre-, durante y post-visionado. El diseño metodológico se apoya en un marco teórico sólido que articula aportes de la pedagogía crítica, la lingüística queer, la educación emocional y posiciona el cine queer como eje vertebrador del aprendizaje.

El trabajo se inscribe en una línea pedagógica que defiende el aula de ELE como un espacio para el pensamiento ético y transformador, y plantea líneas futuras centradas en la interseccionalidad, el análisis del *tokenismo* y la inclusión del lenguaje no binario como objeto de enseñanza.

Palabras clave: ELE, cine en el aula, pedagogía queer, pedagogía crítica, diversidad afectivo-sexual, mediación intercultural

Abstract

This paper presents a didactic proposal designed for B2-C1 level English-speaking university students of Spanish as a Foreign Language (ELE), based on the film *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023). The unit aims to integrate linguistic and cultural content through a sociocritical and queer lens, fostering students' communicative competence, critical thinking, empathy, and intercultural awareness.

The proposal is structured around meaningful tasks that encourage discourse analysis, oral and written production, and cultural mediation. It incorporates affective learning, strategic translanguaging, and a three-phase structure (pre-, while-, and post-viewing). The methodological design is supported by a robust theoretical framework grounded in critical pedagogy, queer linguistics, emotional education, and positions queer cinema as the central axis of the learning process.

This work aligns with a pedagogical approach that views the ELE classroom as a space for ethical and transformative engagement, and proposes future lines of work focused on intersectionality, tokenism analysis, and the explicit inclusion of non-binary language practices.

Key words: Spanish as a Foreign Language, film-based learning, queer pedagogy, critical pedagogy, affective-sexual diversity, intercultural mediation

Introducción

En los últimos años, la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha evolucionado hacia enfoques más integradores, interculturales y críticos, en sintonía con las transformaciones sociales que atraviesan las sociedades contemporáneas. En este contexto, abordar la diversidad afectivo-sexual y de género desde una perspectiva pedagógica no solo se presenta como una necesidad ética, sino también como una oportunidad didáctica para ampliar la mirada del aula y fomentar el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y críticas en el alumnado.

La representación de identidades LGBTIQ+ en los materiales didácticos de ELE ha sido históricamente marginal o estereotipada, lo cual refleja una concepción del aula como espacio neutral que, en la práctica, reproduce normas sociales dominantes. Esta invisibilización, que se traduce en el uso exclusivo del masculino genérico, en representaciones normativas de familia, amor y cuerpo, y en la ausencia de relatos no hegemónicos, limita el potencial formativo de la lengua como herramienta de comunicación, reflexión y transformación social.

Desde los marcos del MCER y el PCIC, que promueven la competencia pluricultural, la mediación y el aprendizaje significativo, se hace cada vez más necesario diseñar propuestas didácticas que integren una dimensión afectiva, ética y política del lenguaje. En particular, el enfoque queer en educación, entendido no como una ideología sino como una lente crítica, permite cuestionar las normativas implícitas en los discursos y estructuras del aula, abriendo paso a prácticas pedagógicas más inclusivas y empáticas.

El uso del cine como herramienta didáctica se revela especialmente fértil en este sentido. La película *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023), situada en la Sevilla de la Transición española, ofrece una narrativa que articula memoria histórica, activismo LGTBIQ+ y afectos personales, lo que la convierte en un recurso pedagógico valioso para trabajar contenidos lingüísticos, culturales y afectivos en el aula de ELE. Su enfoque sociocrítico y emocional permite no solo contextualizar fenómenos sociales en la historia reciente de España, sino también generar puentes con experiencias del alumnado en contextos diversos, promoviendo una comprensión intercultural más profunda.

Así, este trabajo se sitúa en la intersección entre enseñanza de lenguas, pedagogía queer y memoria histórica, proponiendo una unidad didáctica que busca visibilizar realidades diversas, cuestionar discursos hegemónicos y fomentar la reflexión crítica desde una perspectiva comunicativa y afectiva.

Como objetivo general, el presente trabajo busca diseñar una propuesta didáctica basada en la película *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023) para estudiantes universitarios angloparlantes, de nivel B2-C1 de español, en el marco de una asignatura optativa de conversación y cultura hispana contemporánea. Con ello, se pretende explorar temáticas de diversidad afectivo-sexual y de género, la represión franquista y el activismo LGBTIQ+ en la España de los años 70.

Los objetivos específicos son:

- Desarrollar la competencia comunicativa, intercultural y crítica del alumnado a través de tareas significativas basadas en contenidos audiovisuales.
- Promover el uso de recursos lingüísticos (léxico afectivo, estructuras argumentativas, registros orales) en contextos de análisis social, reflexión ética y expresión emocional.
- Fomentar la empatía, la conciencia crítica y la visibilización de identidades históricamente marginalizadas en el aula de ELE.
- Explorar el potencial didáctico del cine con enfoque queer como herramienta de mediación cultural y construcción de significados compartidos.
- Proporcionar al profesorado una guía detallada para la implementación de la propuesta, con actividades estructuradas, materiales complementarios y criterios de evaluación.

El presente trabajo se divide en cinco grandes bloques:

- A continuación, se presenta un estado de la cuestión, que sintetiza los principales aportes teóricos y propuestas didácticas previas relacionadas con la enseñanza de ELE desde una perspectiva crítica, afectiva y queer, señalando vacíos y retos actuales.
- En el siguiente apartado, el marco teórico se articula en cuatro apartados: la educación afectivo-sexual en contextos de ELE, la perspectiva queer aplicada a la práctica educativa, la lingüística queer en el aprendizaje de lenguas y el uso del cine como recurso pedagógico con valor intercultural.
- El tercer bloque está dedicado a la propuesta didáctica, que incluye una ficha técnica del grupo destinatario, la justificación pedagógica, los objetivos, la metodología adoptada y el desarrollo completo de cinco sesiones didácticas. Se incluyen también sugerencias de ampliación, restricciones para su implementación y materiales complementarios para el alumnado.
- En las conclusiones, se valoran los aprendizajes obtenidos en el proceso de diseño, las aportaciones de la propuesta al campo de ELE y los posibles caminos para su implementación futura.
- Finalmente, se presenta la bibliografía utilizada y los anexos, que recogen materiales de trabajo, rúbricas y recursos empleados a lo largo de las sesiones.

Estado de la cuestión y preguntas orientadoras

El abordaje de la diversidad afectivo-sexual y de género desde una perspectiva crítica en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) sigue siendo, actualmente, un campo incipiente, con escasa presencia en la investigación consolidada y en la práctica docente habitual. Aunque marcos de referencia como el MCER y el PCIC reconocen la importancia de la competencia intercultural y de la mediación como elementos clave del aprendizaje lingüístico, las temáticas relacionadas con la disidencia sexual, la memoria histórica o el lenguaje inclusivo continúan sin ocupar un lugar central en los programas oficiales, manuales o propuestas didácticas más utilizadas.

Algunos trabajos recientes han comenzado a interrogar esta omisión. Investigaciones como las de Cuevas (2020) o Carnero (2020) evidencian cómo los materiales didácticos de ELE reproducen modelos familiares y afectivos heteronormativos, invisibilizando otras realidades o tratándolas de forma superficial. Nieto (2000), por su parte, ya anticipaba estas limitaciones al analizar el uso androcéntrico del lenguaje en la enseñanza del español, señalando la urgencia de introducir estrategias más inclusivas y críticas. Fernández (2023) ahonda en esta línea, proponiendo una intervención pedagógica concreta que visibiliza el lenguaje inclusivo como objeto de reflexión y práctica comunicativa en ELE, superando la mera mención superficial del mismo.

Desde la pedagogía crítica, autoras como Hooks (1994) han defendido la necesidad de una educación que parta de la experiencia vivida, promueva el pensamiento emancipador y rompa los silencios estructurales que atraviesan los espacios educativos. Ahmed (2012) se suma a esta visión al denunciar cómo las políticas institucionales de diversidad suelen quedarse en gestos simbólicos (tokenismo) sin transformar las estructuras que sostienen la exclusión. Esta crítica resulta especialmente pertinente en el campo de la enseñanza de lenguas, donde las prácticas inclusivas rara vez se traducen en contenidos curriculares transformadores.

En este sentido, Meyer (2009) analiza cómo la omisión del género y la sexualidad en los programas escolares contribuye a reforzar la heteronormatividad institucional, proponiendo estrategias concretas para hacer de la escuela un espacio más seguro para el alumnado LGTBIQ+. Por su parte, Giroux (1988) plantea el papel del profesorado como intelectual transformador, capaz de diseñar entornos educativos que no solo reproduzcan conocimientos, sino que cuestionen críticamente los discursos dominantes y generen agencia en el alumnado.

En el marco específico del ELE, la tesis de Barba y Argüello (2020) constituye un hito al abordar la diversidad sexo-afectiva desde una pedagogía crítica, con propuestas que cruzan feminismo, estudios queer y prácticas de aula inclusivas. Esta línea ha sido continuada por estudios como los de Engra (2020) y Murúa (2021), que analizan tanto la presencia de referentes LGTBIQ+ como el tratamiento del género y la sexualidad en manuales actuales, detectando importantes carencias, pero también oportunidades didácticas. Pereira (2005), desde el ámbito de la educación social, ya señalaba el potencial del cine como herramienta para generar conciencia crítica en relación con la exclusión y la otredad, una perspectiva que apenas ha sido explorada de forma sistemática en el ámbito de ELE.

En efecto, aunque existe una larga tradición que reconoce el valor del cine como recurso motivador y culturalmente rico en la enseñanza de lenguas (Bonastre, 2014; Olsson, 2015; Brandimonte, 2004), la mayoría de las propuestas se centran en su utilidad lingüística o en su capacidad de ilustrar estereotipos culturales, sin explotar su potencial como herramienta de transformación social. Pocas experiencias han documentado el uso del cine desde una perspectiva crítica y queer, capaz de cuestionar discursos hegemónicos y visibilizar identidades no normativas. Estudios como los de Vizcaíno Rogado (2007) o Peiffer (2002) abordan el uso del cine en ELE, pero sin situar en el centro las cuestiones afectivo-sexuales o de género.

Este vacío es aún más evidente si se considera la articulación de los tres ejes que esta propuesta didáctica plantea: cine queer, enfoque sociocrítico y enseñanza de ELE. A pesar de los avances teóricos en el campo de los estudios queer y la pedagogía crítica (Jagose, 1996; Luhmann, 1998; Butler, 1990), su traslación concreta al aula de ELE sigue siendo marginal. Esta laguna revela la necesidad de

propuestas integradoras que combinen enseñanza lingüística, reflexión ética y construcción de significados culturalmente situados desde una pedagogía plural, afectiva y transformadora (Pavón Vázquez, 2018; D'Artemius, 2024).

En este contexto, esta propuesta busca contribuir al desarrollo de una didáctica queer en el aula de ELE, y se orienta a responder, o al menos abrir las siguientes líneas de indagación:

- ¿Qué retos y oportunidades plantea la integración de la diversidad afectivo-sexual en la enseñanza de ELE, considerando distintos contextos socioculturales y niveles lingüísticos?
- ¿Qué papel puede jugar la lingüística queer en la enseñanza de ELE para visibilizar identidades no normativas y cuestionar discursos heteronormativos presentes en el uso cotidiano del idioma?
- ¿Cómo se puede trabajar el lenguaje inclusivo o no binario en el aula de ELE sin generar confusión ni rechazo, especialmente en contextos multiculturales?
- ¿Cómo puede el cine con enfoque queer y sociocrítico favorecer la competencia comunicativa, intercultural y crítica del alumnado de ELE?
- ¿Qué lugar ocupan las emociones y la memoria histórica en la motivación, participación e implicación afectiva del alumnado en una secuencia didáctica de estas características?

Estas preguntas no se plantean como hipótesis a validar, sino como ejes de reflexión que han guiado tanto la selección de contenidos como el enfoque metodológico adoptado, en un intento por contribuir a una pedagogía de ELE más experiencial y transformadora.

A partir de estas preguntas y del análisis del estado de la cuestión, se considera necesario fundamentar teóricamente los conceptos y enfoques que sustentan esta propuesta didáctica. El marco teórico que se presenta a continuación se estructura en cuatro apartados interrelacionados, que abordan, desde distintas perspectivas, los pilares fundamentales de este trabajo: la educación afectivo-sexual como enfoque integral; la mirada queer como marco crítico en contextos educativos; la aplicación de la lingüística queer en la enseñanza de ELE; y, por último, el potencial del cine queer como herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. Cada uno de estos bloques ofrece claves conceptuales y pedagógicas que han orientado tanto el diseño como los objetivos y métodos de la unidad didáctica.

Marco teórico

1. Educación afectivo-sexual

Cuando hablamos de educación afectivo-sexual, no nos referimos únicamente a la dimensión biológica de la sexualidad. Nos situamos en un enfoque que, como propone la UNESCO (2018), integra los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales del desarrollo humano. Se trata, en última instancia, de ayudar al alumnado a conocerse, a establecer relaciones respetuosas, a tomar decisiones conscientes y a reconocer su derecho a vivir su sexualidad de forma plena, autónoma y segura.

Sin embargo, lo que observa Sanjuán (2020) es que esta educación, cuando existe, suele estar reducida a un discurso reproductivo y preventivo, focalizado en riesgos y patologías; omitiendo así dimensiones esenciales como la diversidad sexual, la identidad de género, el consentimiento o el placer.

Desde esta perspectiva crítica, reconocemos que la educación afectivo-sexual ya está ocurriendo, nos guste o no. A través de las familias, los medios de comunicación, las redes sociales o el grupo de iguales, los mensajes sobre sexualidad y género llegan al alumnado con fuerza, muchas veces cargados de estereotipos sexistas, violencia simbólica o desinformación (Sanjuán, 2020).

Como docentes, no podemos mirar hacia otro lado. Si no abordamos estos temas desde un enfoque informado y transformador, estamos dejando que otros discursos, a menudo misóginos, lgtbifóbicos o simplemente ignorantes, ocupen ese lugar.

Además, tal y como expone Ruíz (2017), vivimos en una sociedad que sigue estructurada sobre una lógica binaria y heteronormativa, donde, desde la infancia, se asignan roles de género cerrados y excluyentes. Este binarismo presupone que solo existen dos géneros opuestos, masculino y femenino, cada uno asociado a características emocionales, roles sociales y deseos específicos, que se perciben como naturales e inmutables. Como explican Barker y Scheele (2017), esta lógica impone etiquetas fijas sobre el sexo, el género y la sexualidad, dificultando una vivencia libre y diversa de las identidades. Se espera que las personas se ajusten a una de las dos categorías (hombre/mujer), lo que invisibiliza y deslegitima a quienes no encajan en ellas, ya sean personas no binarias, trans o de género fluido.

La heteronormatividad, por su parte, presupone la heterosexualidad como norma universal, natural y deseable. A través de las ideas recogidas por Barker y Scheele (2017), comprendemos que esta norma cultural no solo moldea las relaciones y deseos, sino también las representaciones educativas y mediáticas, asumiendo que toda persona es heterosexual hasta que se demuestre lo contrario y que las únicas relaciones legítimas son las de tipo pene-en-vagina entre un hombre y una mujer. Esta presunción no solo excluye otras orientaciones, sino que legitima la violencia simbólica hacia lo que se percibe como desviado.

Asimismo, los autores explican cómo esta estructura se sostiene en sistemas como el heterosexismo, la idea de que la heterosexualidad es superior o más válida que otras orientaciones, y el cisgenderismo, la imposición de una norma cis que invalida las experiencias de las personas trans, no binarias o de género diverso. En este marco, Barker y Scheele (2017) recogen también la teoría de los guiones sexuales de Simon y Gagnon (1986), que describe cómo la cultura y los medios moldean lo que se considera deseable, normativo y posible en términos de relaciones e identidades. A partir de la crítica desarrollada por Downing (2008), muestran cómo incluso las relaciones heterosexuales deben ser objeto de análisis crítico, ya que refuerzan desigualdades que muchas veces pasan desapercibidas por su aparente normalidad. Igualmente, recuperan el trabajo de Fuss (1991) para evidenciar cómo las categorías binarias de identidad solo se construyen a través de la exclusión de su "otro", la mujer como no-hombre, la homosexualidad como no-heterosexual, generando así estructuras jerárquicas. Desde esta perspectiva, la aparente frontera entre lo "dentro" (lo aceptado, lo normativo) y lo "fuera" (lo excluido, lo queer) nunca es estable, ya que cada polo necesita del otro para definirse. Esto tiene implicaciones directas en el ámbito educativo y cultural: lo que se invisibiliza o margina en el discurso normativo no desaparece, sino que constituye silenciosamente aquello que da forma a la norma. Esta

idea resulta clave para comprender las tensiones entre inclusión y exclusión que atraviesan tanto la educación afectivo-sexual como las representaciones culturales, y conecta directamente con los planteamientos de la teoría queer, que se abordarán en el siguiente apartado.

Así mismo, estas construcciones limitan profundamente la libertad de las personas para vivir sus identidades de forma auténtica, lo que genera dicha exclusión, culpa e incluso violencia.

Por lo tanto, es importante preguntarnos: ¿qué consecuencias tiene para el desarrollo personal del alumnado que su identidad, orientación sexual o expresión de género no exista en los contenidos educativos que consumen habitualmente?

1.1. La educación afectivo-sexual en el contexto europeo

Cuando ampliamos el foco al contexto europeo, constatamos que la implementación de la educación afectivo-sexual ha seguido trayectorias muy desiguales. Mientras que países como Suecia la integraron en sus planes de estudio ya en los años 50, otros, como Italia, aún presentan fuertes resistencias (Bartolomé, 2021).

En los Países Bajos, por ejemplo, este tipo de educación es obligatoria desde la educación primaria, y aborda desde una edad temprana cuestiones como la identidad de género, la diversidad sexual, el consentimiento y la expresión emocional (FPFE, 2020). En España, a pesar de los avances introducidos por la LOMLOE, la estructura descentralizada del sistema educativo ha generado importantes desigualdades territoriales. Algunas comunidades autónomas han promovido contenidos inclusivos (País Vasco, Navarra, Canarias...) mientras que otras (Madrid, Murcia...) han optado por invisibilizar estas cuestiones bajo discursos de “neutralidad” o “libertad de elección”.

La OMS y la BZgA (2010) proponen una educación afectivo-sexual transversal y holística, que no se limite a una asignatura específica, sino que atraviese todas las áreas del currículo. Desde esta perspectiva, entendemos que también las lenguas extranjeras, como el español, deben contribuir a este enfoque formativo integral.

En el caso concreto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), la educación afectivo-sexual puede vehicularse mediante el trabajo con léxico de la emoción, recursos gramaticales para expresar opiniones, estrategias de mediación cultural y el desarrollo de competencias pragmáticas propias de la interacción comunicativa.

Como recopilación de este apartado, puede afirmarse que la educación afectivo-sexual no puede entenderse como un simple complemento informativo, sino como una dimensión transversal y crítica que atraviesa el currículo y desafía los marcos normativos que determinan qué vidas, deseos e identidades se consideran legítimos. En este sentido, también las lenguas extranjeras tienen la responsabilidad de contribuir a un enfoque que promueva la libertad, el respeto y la conciencia social.

2. Lo queer y su relevancia en educación

Al abordar el concepto de lo queer en el contexto educativo, es fundamental comprender que no se trata únicamente de una identidad individual ni de una corriente pasajera, sino de un posicionamiento político, ético y epistemológico que cuestiona los marcos normativos tradicionales sobre el género, la sexualidad y el cuerpo. Desde su resignificación por parte de los movimientos sociales en los años 80, lo queer ha trascendido su origen como insulto para convertirse en una herramienta teórica con profundas implicaciones pedagógicas. Este enfoque, además de denunciar las violencias simbólicas que operan en el aula, propone nuevas formas de concebir la enseñanza como un espacio de disidencia, pluralidad y transformación. Ahora bien, antes de desarrollar sus aplicaciones en educación, resulta necesario rastrear el origen y la evolución del término, así como su consolidación como teoría crítica.

2.1. Origen y evolución del término queer: de insulto a teoría crítica

Cuando hablamos de lo queer, no hablamos solo de una identidad, ni de una etiqueta, ni mucho menos de una moda. Hablamos de una mirada crítica y transformadora que cuestiona las categorías normativas impuestas sobre el género, la sexualidad y la identidad (Barker y Scheele, 2017). Pero para entender su valor pedagógico y político, es necesario profundizar primero en su historia.

El término queer proviene del inglés antiguo “cwēar”, que significaba “torcido” o “extraño”. A finales del siglo XIX, comenzó a utilizarse como un insulto hacia hombres homosexuales en contextos anglosajones (Jagose, 1996). Durante décadas, fue una palabra marcada por el estigma y la marginación. Ahora bien, en la década de 1980, en plena crisis del VIH/SIDA y ante el abandono institucional, colectivos como Queer Nation y ACT UP decidieron reapropiarse del término y resignificarlo como un acto de resistencia política y cultural (Warner, 1993).

Al consolidarse los estudios queer en la academia, el término adquirió un nuevo significado como posicionamiento crítico. Autoras como Butler (1990) introdujeron una de las ideas más influyentes de esta corriente: el género no es una esencia interna ni una verdad biológica, sino un proceso performativo. Es decir, el género se constituye a través de actos repetidos, discursos sociales y relaciones de poder, no a partir de un núcleo auténtico y estable.

Esta performatividad implica que no existe una forma “original” de ser hombre o mujer. Tal como explican Barker y Scheele (2017) al ilustrar la noción de la “matriz heterosexual” de Butler (1990), la cultura establece una cadena normativa: cuerpo-sexuado → género-estable → deseo-heterosexual. Pero este esquema, afirman, debe ser desafiado. Butler (1990) propone entender el género como algo que se hace, no como algo que se es. En palabras gráficas, Butler (1990) concluye que el género es lo que haces de manera reiterada, no quién eres.

Asimismo, la teoría queer señala que, si bien no podemos escapar del todo de los discursos dominantes, sí podemos reconfigurarlos de manera subversiva. Desde la parodia hasta la disidencia corporal, los actos que desafían la norma revelan la artificialidad de las categorías de género y sexualidad. Barker y Scheele (2017) muestran cómo esta resistencia se manifiesta en figuras públicas, activistas y artistas que se sitúan más allá del binarismo hombre/mujer, hetero/homo, y afirman su identidad desde un lugar fluido, híbrido y crítico. Ejemplos de ello se encuentran en la irrupción de drag queens y drag kings que, mediante la exageración paródica de los roles de género, ponen en evidencia su carácter construido; en el activismo trans y no binario, que cuestiona las categorías jurídicas y médicas establecidas; o en expresiones artísticas y ensayísticas como las de Paul B. Preciado, quien desarticula los discursos hegemónicos desde la literatura y el pensamiento crítico. De forma paralela, esta misma resistencia se filtra en la cultura popular a través de figuras como Miley Cyrus, Kristen Stewart o Sam Smith, quienes, desde su posición en la industria del entretenimiento, han problematizado públicamente las nociones de género y sexualidad, mostrando su carácter fluido y no esencialista. Al articularse en distintos registros (el académico, el activista y el mediático) estas prácticas no solo visibilizan identidades marginadas, sino que transforman imaginarios colectivos, evidenciando que el género y la sexualidad no son esencias fijas, sino campos de disputa política y cultural.

En resumen, la teoría queer no solo interpela las estructuras de poder que rigen el género y la sexualidad, sino que ofrece herramientas prácticas y pedagógicas para transformar la educación afectivo-sexual en un espacio verdaderamente inclusivo, reflexivo y emancipador.

Puntos clave sobre la evolución del término:

- Reapropiación activista: Del insulto a la identidad política. Movimientos como ACT UP y Queer Nation lo usaron como un grito de guerra contra la homofobia y la invisibilización de la comunidad LGBTIQ+ en los años 80, ante el desamparo que sufrieron por parte del sistema durante la epidemia del VIH/SIDA.

- Expansión teórica: En los 90, académicos como Foucault, Butler y Halberstam llevaron el concepto al terreno académico, argumentando que queer no solo es una identidad, sino un modo de pensar y desafiar las normas de género y sexualidad.
- Fluidez y disidencia: Queer rechaza etiquetas fijas y normativas impuestas. No se trata solo de quién te atrae o cómo te identificas, sino de una forma de existir fuera de los márgenes y que es mutable.

2.2. Lo queer en educación: de la norma a la realidad vivida

Desde una perspectiva queer, entendemos que las instituciones educativas no son un espacio neutral, sino un lugar donde se reproducen, y también se pueden/deben debatir, normas sociales sobre el género, la sexualidad y el cuerpo. Durante décadas, el currículum oficial ha estado al servicio de una matriz cultural heteronormativa, donde lo masculino, lo femenino, lo heterosexual y lo binario se presentan como lo natural y lo universal. Tal y como explican Barker y Scheele (2017), estas categorías no son neutrales ni fijas, sino productos culturales que se perpetúan a través de discursos dominantes, entre ellos los educativos.

Nosotras, nosotros y nosotres, como docentes y formadores, debemos interrogarnos: ¿qué discursos sobre el género y la sexualidad estamos validando (o silenciando) cuando elegimos un manual, diseñamos una actividad o corregimos una redacción?

Como explica Carnero (2020), la heteronorma se filtra en los materiales educativos, en los ejemplos que damos, en las dinámicas del aula. Cuevas (2020) señala que la representación de familias y relaciones en los manuales de ELE responde a un patrón repetido: pareja heterosexual, roles tradicionales, estructuras familiares cerradas (¿dónde quedan las familias reconstituídas, monoparentales...?) Nieto (2000), por su parte, advierte que la gramática del español ha sido tradicionalmente utilizada para reforzar un uso androcéntrico del lenguaje, excluyendo formas inclusivas o neutras. Cuevas y Carnero (2020) nos ofrecen algunos ejemplos de esto:

- La representación de familias “tipo” en los libros de texto (papá, mamá e hijos con nombres como Juan y María).
- El uso del masculino genérico como estándar no cuestionado.
- La asignación de roles de género en dinámicas de aula (niñas cuidadoras y sensibles, niños racionales y resolutivos).
- La invisibilidad o tratamiento marginal de las relaciones LGBTIQ+ como “temas aparte”.

Este cuestionamiento de las representaciones normativas no solo permite abrir el aula a la diversidad, sino también trabajar competencias lingüísticas como la comprensión crítica, la producción argumentativa y la capacidad de matizar opiniones.

Asimismo, conviene reconocer que las instituciones educativas no solo transmiten contenidos, sino que también producen y regulan cuerpos y subjetividades. Tal como señaló Foucault (1977), la escuela funciona como un dispositivo disciplinario que normaliza conductas y establece jerarquías, operando a través de prácticas cotidianas aparentemente neutras como la distribución de espacios, los códigos de vestimenta o la organización de actividades. En este sentido, la división binaria de los baños, los uniformes diferenciados por género o la separación de niños y niñas en asignaturas o deportes no son decisiones inocentes, sino formas de reinscribir la norma heterosexual y cisgénero en la vida escolar. Retomando a Butler (1990), y entendiendo el género como el efecto de actos repetidos que adquieren el carácter de naturales. La escuela, al imponer estos marcos de repetición normativa, se convierte en un escenario privilegiado donde se performa y reproduce el binarismo de género. Como plantea Luhmann (1998), la pedagogía queer no se limita a incluir contenidos sobre diversidad, sino que interroga activamente las estructuras pedagógicas y curriculares que configuran lo enseñable y lo decible. Enseñar, desde esta perspectiva, es un acto político que conlleva la responsabilidad de visibilizar aquellas realidades que han sido sistemáticamente excluidas.

Uno de los argumentos más recurrentes para mantener la exclusión de estos conceptos en la práctica docente es que lo queer se presenta como “ideología” que debe mantenerse al margen de la educación. Sin embargo, como recuerda Bourdieu (1998), negar la representación no es neutralidad, sino una forma de violencia simbólica. Lo queer ya está en las aulas, aunque no se nombre: en les estudiantes no binaries, en el miedo de quien oculta a su pareja, en los chistes homófobos o machistas que nadie corrige.

Incorporar una mirada queer no implica adoctrinar, sino reconocer que la diversidad forma parte de la realidad social y educativa. Como señala Ahmed (2012), visibilizar lo que ha quedado en los márgenes interrumpe la narrativa dominante y posibilita el reconocimiento mutuo de otras realidades. En esta línea, Hooks (1994) subraya que nombrar las diferencias no es ideología, sino una práctica necesaria para hacer visible lo que el silencio ha convertido en norma.

En síntesis, lo queer en educación constituye a la vez un marco crítico que cuestiona las categorías normativas de género y sexualidad, y una práctica pedagógica que busca visibilizar experiencias históricamente relegadas. Lejos de ser una ideología impuesta, supone desnaturalizar la heteronorma, generar condiciones de reconocimiento mutuo y asumir que educar también es decidir qué voces se legitiman y qué vidas se narran.

3. Lingüística queer y enseñanza de ELE

Hablar de Lingüística Queer es hablar de poder, de discurso y de cómo el lenguaje no solo nombra el mundo, sino que también lo configura, moldea, lo excluye o lo valida. Este enfoque parte de la base de que el lenguaje no es neutro ni inocente, sino una herramienta social que refuerza o desafía normas de género y sexualidad (Barba & Argüello, 2020).

La Lingüística Queer en el aula de ELE se sitúa en la intersección entre el análisis crítico del discurso y la pedagogía inclusiva. Su objetivo principal es cuestionar los discursos dominantes que legitiman la heteronormatividad y el binarismo, visibilizando expresiones de identidad que tradicionalmente han sido excluidas de los materiales y prácticas docentes.

3.1. La lingüística queer y su propósito

La Lingüística Queer no pretende imponer nuevos modelos, sino debatir los problemas en los ya existentes. Esto implica, por ejemplo, revisar de manera crítica el uso del masculino genérico, las estructuras de los diálogos, los tipos de relaciones que se representan, e incluso quién tiene voz y quién permanece en silencio en los textos didácticos.

Barba y Argüello (2020) analizan cómo los manuales de ELE reproducen una “gramática del binarismo” que presupone identidades heteronormativas: hombres o mujeres, con roles y deseos convencionales. Este tipo de representaciones reproduce una visión limitada y poco representativa de la realidad diversa del estudiantado actual.

A continuación, se desarrollan algunos ejemplos concretos de estos sesgos, tomados de Cuevas y Carnero (2020):

- Parejas exclusivamente heterosexuales como modelo de afectividad: frases como “Juan y María están casados” o “Luis sale con Ana” son frecuentes en ejercicios de gramática, comprensión lectora o vocabulario afectivo. Estas expresiones transmiten que la heterosexualidad es la forma natural, deseable y única de vínculo emocional, dejando fuera experiencias lésbicas, gays, bisexuales, poliamorosas, etc.
- Uso del masculino genérico como forma “neutral”: se enseñan frases como “Los alumnos deben entregar la tarea” sin cuestionar cómo esto invisibiliza a personas que no se identifican con ese género o con un binarismo tradicional. La Lingüística Queer propone interrogar este uso y abrir el debate a otras formas lingüísticas (uso de desdoblamientos, formas sin marca, pronombres neutros, etc.).

- Ausencia de personajes LGBTIQ+ o de expresiones de género no binarias: tanto en los textos como en los audios o ilustraciones, los personajes suelen ser cisheterosexuales. No hay representación de personas trans, no binarias o queer, ni diversidad corporal, ni contextos afectivos o familiares alternativos (familias homoparentales, personas solas, relaciones abiertas, etc.).
- Vocabulario emocional y afectivo asociado a estereotipos de género: se asume que “ellas” sienten, cuidan y expresan emociones, mientras que “ellos” actúan, razonan y compiten. Esto se reproduce en descripciones de personalidad, en actividades de rol o en expresiones como “una mujer sensible” vs. “un hombre fuerte”, que refuerzan modelos sexistas.
- Roles laborales y sociales asignados según el género: es común encontrar ejemplos donde las mujeres son profesoras, secretarias o amas de casa, y los hombres son ingenieros, deportistas o directores. Esto no solo perpetúa estereotipos, sino que limita las posibilidades de identificación del estudiantado.

Cuevas y Carnero (2020) destacan cómo estos sesgos generan un aprendizaje que no interroga los discursos que sustentan la desigualdad, dejando al alumnado LGBTIQ+ sin referentes con los que identificarse, e invisibilizando otras formas de ser, estar y relacionarse. Desde un punto de vista didáctico, cuestionar estos sesgos abre la posibilidad de trabajar con textos auténticos que visibilicen identidades diversas, promover producciones orales que incorporen lenguaje inclusivo o analizar interacciones en las que se despliegan registros afectivos y pragmáticos, favoreciendo una enseñanza más representativa.

Desde una mirada crítica, cabría preguntarnos: ¿puede una lengua extranjera enseñarse con neutralidad si la diversidad afectivo-sexual y de género no tiende a reflejarse en sus prácticas discursivas?

3.2. El género gramatical como campo de conflicto

El español, como lengua románica, se construye sobre un sistema gramatical fuertemente binario: masculino/femenino. Esta estructura no solo organiza la morfología del idioma, sino que también refuerza una lógica simbólica profundamente arraigada, que permea la forma en que nos referimos a las personas, los cuerpos y las identidades. En este sentido, el género gramatical en español no es un simple mecanismo formal, sino un dispositivo cultural e ideológico que reproduce relaciones de poder históricas y excluye sistemáticamente a quienes no encajan en su marco dicotómico (Cameron, 1992).

Como señalan Barba y Argüello (2020), esta dimensión del lenguaje se convierte en un campo de tensión entre la norma y las identidades que han sido históricamente silenciadas. Si queremos avanzar hacia una enseñanza inclusiva del español, necesitamos reconocer las limitaciones del sistema gramatical tradicional, así como abrir espacios para una reflexión crítica sobre sus implicaciones sociales.

En el aula de ELE, este sistema binario se presenta con frecuencia como una estructura cerrada, incuestionable y “natural”. Aludiendo a los análisis elaborados por Barba y Argüello (2020), el aprendizaje temprano incluye frases como el chico y la chica, lo cual excluye desde el principio otras formas posibles de nombrarse. La enseñanza gramatical puede convertirse, en algunos casos, en un acto de validación o de omisión, dependiendo de a quién represente y a quién silencie.

A esta problemática se suma la falta de atención a las tensiones sociolingüísticas reales, como los debates sobre lenguaje inclusivo, los usos alternativos en redes sociales o los cambios en el habla cotidiana de colectivos activistas. Ignorar estos fenómenos no hace que desaparezcan; al contrario, nos aleja de la realidad del mundo que habitamos y de las personas que lo conforman (Carnero, 2020).

Desde la Lingüística Queer no se propone eliminar el sistema gramatical, sino abordarlo con una mirada crítica. Se trata de reconocer que el género en la lengua forma parte de un entramado ideológico que ha invisibilizado otras formas de existencia a lo largo de la historia. Como señala Fernández (2023), este conflicto no es menor: cuando enseñamos que “todos” incluye también a “todas”, estamos asignando al masculino un poder inclusivo que subordina lo femenino y borra lo no binario. A

continuación, se muestran algunas propuestas que aluden a Barba y Argüello (2020), sobre cómo se podría implementar una lingüística con enfoque queer:

- Visibilizar en el aula las limitaciones del sistema binario, mostrando que no todas las personas se nombran desde ahí.
- Incluir ejemplos reales y actuales de lenguaje inclusivo, como el desdoblamiento (alumnas y alumnos), el uso de la e (les estudiantes), o formas sin marca (el personal docente).
- Generar espacios de reflexión crítica sobre el lenguaje como herramienta de poder y exclusión.
- Enfatizar que enseñar ELE no es una práctica ideológicamente neutra, y que el modo en que hablamos también educa.
- Reconocer que el español, como lengua viva, está en disputa, y que sus cambios están ligados a luchas sociales y culturales contemporáneas.

El libro de D'Artemius (2024), *Amigue, date cuenta*, ofrece una perspectiva radical y profundamente contextualizada y rigurosa del lenguaje no binario como una estrategia de resistencia discursiva y pedagógica. Le autore, en sintonía con los planteamientos de la Lingüística Queer, destaca que la lengua no es neutral, y que las prácticas lingüísticas son reflejo y a la vez generadoras de estructuras de poder. En este sentido, el uso de formas como la -x, -e o de neologismos (como *cisgénero* o *no binario*¹) no solo busca nombrar identidades excluidas, sino provocar una pausa cognitiva en quien lee o escucha, rompiendo el automatismo de las asociaciones de género y sus implicaciones ideológicas. Como señala el propio D'Artemius, “estas personas usan la x como ruptura de género, de la lectura, para que quien lea lo que está escrito haga un parón y reflexione” (2024, p. 34). Retomando a Álvaro García Meseguer (1977), D'Artemius subraya que esta ruptura es fundamental para desafiar el automatismo mental que asocia el masculino con lo universal, lo neutro y lo normativo.

Asimismo, le autore documenta la historia previa del uso del lenguaje no binario en España, remontándose a colectivos feministas de los años 70 como la Asociación para la Promoción y Evolución Cultural (APEC), lo que desmonta la idea de que el lenguaje no binario es una invención reciente.

Otro aporte relevante del texto es la manera en que se visibiliza la tensión entre oralidad y escritura en los usos de la -e y la -x, y cómo estos se enfrentan a normativas tradicionales del idioma. También se registran nuevas formas de parentesco, como “pamis” o “mapa”, que amplían el repertorio lingüístico para referirse a vínculos familiares no normativos. Este recurso, justamente, lo podemos ver en la traducción de la serie estadounidense *Transparent* (Solak, 2014).

Desde el ámbito de la enseñanza y la traducción, D'Artemius (2024) defiende la relevancia del lenguaje no binario en contextos donde el género gramatical no está marcado, como ocurre en inglés. En este sentido, el uso del masculino genérico puede no solo inducir a errores de interpretación, sino también invisibilizar realidades. La serie *Pose* (Murphy, 2018) ha sido objeto de debate precisamente por la omisión o traducción inadecuada del pronombre *they/them* en sus versiones en español, a pesar de que la identidad no binaria forma parte explícita de la narrativa. Este caso refleja cómo, incluso en traducciones profesionales o decisiones editoriales, sigue prevaleciendo una preferencia por el masculino genérico, con escaso margen para formas inclusivas, lo que contribuye a reforzar un modelo lingüístico limitado en términos de representación.

Por último, D'Artemius (2024) cita estudios empíricos como el de Boroditsky et al. (2003), donde hablantes de español y alemán describieron “puentes” de forma diferente, usando como lengua vehicular el inglés: en español (palabra de género masculino) fueron caracterizados como estables,

1 Cisgénero: persona cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer (Serano, 2007).

No binario: término que designa identidades de género que no se ajustan al marco dicotómico hombre/mujer (Richards et al., 2016).

fuertes o peligrosos, mientras que en alemán (palabra de género femenino) aparecieron como bellos, frágiles o elegantes. Este contraste sugiere que el género gramatical puede influir en la percepción del mundo, reforzando la necesidad de problematizar el español como lengua ideológicamente cargada; incluso desde la enseñanza del español como lengua extranjera, campo donde no se suelen enseñar estas cuestiones, algo que, en opinión de D'Artemius (2024), debería cambiar.

Ahora bien, conviene señalar que los resultados de Boroditsky et al. (2003) han sido objeto de debate en la lingüística cognitiva y la psicolingüística, ya que algunos estudios posteriores han cuestionado hasta qué punto la influencia del género gramatical es sistemática o si depende de factores contextuales. Sin embargo, su propuesta continúa siendo ampliamente citada porque visibiliza un aspecto central: el lenguaje no funciona únicamente como vehículo de comunicación, sino que también estructura y condiciona la manera en que interpretamos la realidad.

3.3. Lengua, ideología y representación: una comparación interlingüística

Si aceptamos que el lenguaje no solo nombra el mundo, sino que también lo configura y delimita, resulta pertinente preguntarse cómo distintos sistemas lingüísticos condicionan la manera en que percibimos y legitimamos identidades de género y orientaciones sexuales. Esta cuestión se enmarca en la conocida hipótesis del relativismo lingüístico, desarrollada por Sapir y Whorf (Whorf, 1956), que sostiene que cada lengua predispone a quienes la utilizan a una determinada visión del mundo. Aunque hoy en día esta hipótesis se matiza desde perspectivas más críticas, su núcleo sigue vigente: el idioma que hablamos condiciona, aunque no determine por completo, la manera en que percibimos y habitamos el mundo.

No obstante, conviene matizar que el género gramatical, aunque importante, no es el único factor que interviene en la reproducción de imaginarios normativos. Como señala Boroditsky (2009), la estructura lingüística interactúa con variables culturales y sociales que también configuran representaciones colectivas sobre el género y la diversidad.

En el caso del español, como ya se ha visto, el sistema gramatical binario (masculino/femenino) no solo estructura la forma, sino que también refuerza una visión del mundo dicotómica, jerárquica y excluyente. ¿Pero ocurre lo mismo en otras lenguas? ¿Hay sistemas que permitan otras formas de nombrar, y, por tanto, de reconocer?

- Inglés: género reducido, posibilidades ampliadas

El inglés presenta una morfología menos marcada por el género: los sustantivos y adjetivos no se flexionan según género gramatical. Esta relativa neutralidad ha permitido la incorporación del pronombre “they” como forma singular para personas no binarias. Su uso más antiguo está documentado en 1375 en el romance medieval *William and the Werewolf* (D'Artemius, 2024), lo que demuestra que no se trata de una invención reciente. El *Oxford English Dictionary* señala que este uso estaba ya presente mucho antes de su legitimación moderna; y la aceptación institucional del singular “they” por editoriales como Merriam-Webster (2019) muestra cómo una lengua puede adaptarse a nuevas realidades sociales cuando hay voluntad cultural, política y educativa para ello.

¿Significa esto que el inglés es una lengua “más inclusiva”? No necesariamente. Pero sí demuestra que las lenguas pueden flexibilizar sus usos normativos en respuesta a cambios sociales.

- Francés: resistencias institucionales y tensiones modernas

En noviembre de 2021, el diccionario *Le Robert* añadió oficialmente el pronombre “iel”, una forma inclusiva que combina “il” y “elle”, al repertorio francés. Esta decisión provocó reacciones negativas, incluyendo la del Ministerio de Educación, pero fue defendida por el propio diccionario como reflejo del cambio en el uso lingüístico (D'Artemius, 2024). La lengua francesa, tradicionalmente muy normativizada y marcada por el género, ha sufrido un

proceso de masculinización lingüística entre los siglos XVII y XVIII, según señala Le Petit Journal. Sorprendentemente, hasta 2019, la Academia Francesa no aceptaba la feminización de profesiones, lo que revela una fuerte resistencia institucional al cambio inclusivo. (D'Artemius, 2024).

- Alemán: un tercer género... ¿realmente neutral?

El alemán presenta tres géneros gramaticales: masculino (der), femenino (die) y neutro (das). Sin embargo, este tercer género no está asociado a identidades no binarias, sino que se aplica principalmente a sustantivos inanimados o formas diminutivas. Un caso paradigmático es "das Mädchen" ("la niña"), que, pese a referirse a una persona de género femenino, adopta el género neutro por la terminación en -chen, lo que ilustra la desconexión entre género gramatical y género social.

Ante esto, distintos movimientos feministas y queer germanoparlantes han impulsado estrategias de lenguaje inclusivo para ampliar las posibilidades de enunciación más allá del masculino genérico. Entre las más visibles, se encuentra el uso del asterisco (Lehrer*in, "profesorx"), que combina de forma simbólica el masculino (Lehrer) y el femenino (Lehrerin), dejando espacio a identidades no binarias. Aunque este símbolo no tiene una pronunciación estándar, se suele marcar con una breve pausa.

Otra propuesta previa es el uso de la "l mayúscula interna" (LehrerIn), que también intenta visibilizar ambos géneros, aunque ha sido criticada por seguir manteniendo el binarismo como marco de referencia (Hellinger & Bußmann, 2003).

Finalmente, se están adoptando con mayor frecuencia formas participiales sin marca de género, como *Lehrende* ("persona que enseña") o *Studierende* ("persona que estudia").

Estas formas, descritas en los estudios de Hellinger y Bußmann (2023) como estrategias para evitar la necesidad de marcar género, han ganado terreno especialmente en contextos universitarios y administrativos.

Aunque estas innovaciones no han sido oficialmente reconocidas por instituciones normativas como el *Rat für deutsche Rechtschreibung* (Consejo para la Ortografía Alemana), su uso extendido en sectores educativos y medios progresistas demuestra que la lengua es también un espacio de disputa ideológica. Como explican Hellinger y Bußmann (2003), el género gramatical no es una categoría meramente formal, sino un reflejo de construcciones sociales que pueden y deben ser cuestionadas desde prácticas discursivas transformadoras.

- Sueco: pionerismo y legitimación institucional

El sueco ha sido una de las lenguas más proactivas en la incorporación de un pronombre inclusivo. El *hen*, creado en los años 60 por colectivos feministas, fue oficialmente aceptado en 2015 tras una intensa campaña pública y su uso está ya extendido en manuales, guarderías y discursos públicos. (D'Artemius, 2024)

Este pronombre cumple una función no binaria o neutral para personas cuya identidad no se inscribe en los géneros masculino o femenino. Estudios experimentales realizados en 2019 con hablantes suecos demostraron que el uso de *hen* incrementa la probabilidad de igualdad social y reduce los prejuicios inconscientes. (D'Artemius, 2024)

- Lenguas no generizadas: ¿una ventaja real?

Algunas lenguas, como el turco, no poseen distinción de género gramatical. En turco, el pronombre "o" se utiliza indistintamente para "él", "ella" o "ello" (Lewis, 2000). Este hecho ha llevado a pensar que la ausencia de género gramatical podría favorecer una mayor neutralidad en la representación de género. No obstante, como hemos comentado previamente, la investigación de Boroditsky (2009) sugiere que la ausencia de género gramatical no garantiza una mayor igualdad simbólica, pues los discursos culturales continúan reproduciendo jerarquías de género y sexualidad.

Entonces, ¿qué nos dice esto sobre el español? Que el problema no radica exclusivamente en su gramática, sino en la fetichización normativa del sistema. Como sostiene Fairclough (1992), la reproducción de las normas lingüísticas no es un proceso neutro, sino un acto de legitimación ideológica

que convierte ciertos usos en naturales e incuestionables, mientras margina otros, condenándolos a un lugar de periferia simbólica. Desde esta perspectiva, el español podría evolucionar hacia prácticas discursivas más inclusivas, como ya está haciendo desde los márgenes, pero se encuentra condicionado por un aparato institucional conservador que prioriza la preservación de la norma por encima de la representación de la diversidad.

Desde la enseñanza de ELE, esta comparación no busca exportar modelos externos, sino visibilizar que otras comunidades lingüísticas ya están negociando sus formas de nombrar y representar, y que, por tanto, el español no está exento de esa responsabilidad. ¿Y si el problema no fuera el idioma, sino nuestra obsesión por mantenerlo intacto, aunque eso implique dejar fuera a quien no cabe en su molde?

3.4. Invisibilización vs tokenismo

En el análisis de los materiales didácticos de ELE, la representación (o ausencia de ella) de identidades LGBTIQ+ no es un detalle superficial, sino una cuestión profundamente estructural. Invisibilizar una realidad no significa que no exista; significa que se ha decidido que no forme parte del relato pedagógico. Y visibilizarla de forma puntual o decorativa, sin revisar los discursos de fondo, puede reforzar esa misma exclusión bajo apariencia de inclusión. Este apartado propone una reflexión crítica sobre dos formas de silenciamiento educativo: la invisibilización como norma y el tokenismo como falsa inclusión. Ambas operan no solo desde lo que se dice, sino también desde lo que se omite o se representa de manera simbólica. A partir de estudios recientes y de ejemplos ilustrativos, se aborda cómo romper estas lógicas y avanzar hacia una representación significativa que transforme el aula desde sus fundamentos discursivos, gramaticales y pragmáticos.

3.4.1. La invisibilización como norma

Hablar de invisibilización en el aula de ELE es nombrar una ausencia que no siempre es intencionada, pero que sí tiene consecuencias. Durante años, y aún hoy, muchas realidades afectivo-sexuales y de género han quedado fuera de los contenidos didácticos. No porque no existan, sino porque incomodan a una estructura que ha confundido “neutralidad” con repetición de lo normativo.

El problema no está solo en lo que se enseña, sino en lo que no. Las familias siguen siendo Juan, María e hijos. Las parejas, heterosexuales. El lenguaje, binario. Y en esa repetición del molde, se cuele una pedagogía implícita: la que enseña que algunas formas de amar, de existir, de nombrarse, no caben en el aula (Engra, 2020).

Esto, como explicó Bourdieu (1998), es una forma de violencia simbólica, que actúa silenciosamente al naturalizar jerarquías y exclusiones. La ausencia de referentes para el estudiantado queer no constituye un error técnico, sino un mensaje que se desliza entre líneas: “tu historia no merece ser contada aquí”.

Sin embargo, ese mecanismo no afecta solo a quienes quedan fuera, también configura las percepciones de quienes siempre se ven reflejados, reforzando la idea de que sus vidas son la norma deseable. En ese sentido, la invisibilización no es solo exclusión: es una pedagogía del molde único.

Desde distintos enfoques críticos, como los de Cuevas (2020) y Carnero (2020), se ha señalado que la supuesta neutralidad curricular constituye, en realidad, una posición ideológica camuflada. Estos autores advierten que cuando el aula se limita a reproducir sin cuestionar los discursos normativos, se convierte en un espacio cerrado, incapaz de reflejar la diversidad social y cultural presente en la experiencia del alumnado.

La investigación de Engra (2020) lo muestra con claridad: cuando lo diverso no está presente en los materiales, se pierde una oportunidad de aprendizaje mutuo. El aula, lejos de ser un lugar de conflicto inevitable, puede ser un espacio de escucha, de reconocimiento y de construcción compartida de

saberes. Pero para ello, es imprescindible mirar de frente aquello que históricamente ha quedado en la sombra.

Este planteamiento no debe interpretarse como una acusación, sino como una invitación a transformar las prácticas docentes. No se trata de renunciar a la gramática o a los objetivos de aprendizaje, sino de ampliarlos. Incluir realidades LGBTIQ+ en los materiales y dinámicas no constituye un “tema aparte” ni una cuestión ideológica, sino una estrategia pedagógica que persigue abrir el aula a la pluralidad de experiencias humanas. En este sentido, la enseñanza de ELE puede beneficiarse de un enfoque que reconozca que el lenguaje no solo transmite estructuras, sino que también habilita posibilidades de ser y de estar en el mundo.

En un ejemplo ilustrativo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se puede observar como la exposición a representaciones alternativas puede generar tensiones iniciales, pero también oportunidades pedagógicas. En una actividad centrada en el análisis de una obra del artista urbano Banksy, la imagen de dos policías besándose, un grupo de estudiantes adolescentes reaccionó con risas y burlas al visualizar la escena. Sin embargo, la intervención del profesorado mediante una respuesta breve, serena y desprovista de dramatismo (“¿Dos policías besándose? No veo el problema”) interrumpió el ciclo de burla y transformó la dinámica del aula. Lo que siguió fue un silencio cargado de significado: no el silencio de la incomodidad, sino el que abre una grieta y propicia un desplazamiento en la percepción colectiva.

Este episodio refleja cómo incluso acciones mínimas pueden cuestionar las normas implícitas que sostienen la heteronorma en el aula. Y es que, como ya se ha comentado con anterioridad, el aula enseña incluso cuando calla, y los silencios que se producen tras determinados gestos pedagógicos pueden convertirse en recursos formativos. En última instancia, la pregunta que debería guiar al profesorado es: ¿qué tipo de silencios deseamos generar y qué mensajes queremos transmitir con ellos?

3.4.2. El tokenismo como falsa inclusión

Frente a la invisibilización total, algunas propuestas educativas comienzan a hablar de “inclusión” por el simple hecho de incorporar una pareja del mismo género o usar un pronombre neutro en una actividad. Sin embargo, incluir no siempre implica transformar. Cuando la inclusión es puntual, decorativa o puramente visual, se produce lo que la literatura denomina tokenismo, un fenómeno ampliamente estudiado en contextos educativos y culturales (Ahmed, 2012; Murua, 2021).

En términos pedagógicos, el tokenismo se manifiesta cuando se introduce una identidad no normativa dentro de un discurso que no ha sido cuestionado. Es la diversidad como ornamento. Por ejemplo: la bandera LGBTIQ+ en la portada del manual mientras el interior sigue anclado en binarismos y afectividades heterocisnormativas. Como señala Ahmed (2012), este tipo de gestos suelen formar parte de un “checklist institucional” que permite cumplir con lo políticamente correcto sin alterar lo establecido.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, el tokenismo puede observarse en diversas manifestaciones. Murua (2021) muestra, por ejemplo, cómo la representación de parejas del mismo sexo se limita a ilustraciones anecdóticas que no vuelven a aparecer en el manual, lo que convierte la diversidad en un gesto aislado sin continuidad. Algo similar ocurre con el uso ocasional de fórmulas inclusivas como *les amigues*, mientras el resto de los materiales mantiene el masculino genérico como norma dominante. También Cuevas y Carnero (2020) observan que algunas editoriales incluyen una unidad puntual dedicada a la diversidad sexual o de género, separada del resto del manual, lo que refuerza la idea de que estas realidades constituyen un “tema aparte” y no una dimensión transversal del aprendizaje. En línea con lo anterior, Engra (2020) subraya que estas inclusiones superficiales no cuestionan el marco normativo, sino que lo refuerzan al presentar la diversidad como algo excepcional y periférico.

Como explica Carnero (2020), lo que debería ser transversal acaba relegado a una esquina folclórica del currículo: la diversidad aparece como “tema especial” y no como dimensión constante del aprendizaje. Desde el enfoque de la lingüística queer, esto resulta profundamente insuficiente. Barba y

Argüello (2020) advierten que muchos materiales introducen elementos “diversos” sin revisar la base epistemológica que los sostiene: el binarismo de género, la lógica reproductiva o la gramática normativa. Así, incluso el personaje “progresista” queda atrapado en una narrativa que lo vuelve decorado, y no protagonista.

No se trata, entonces, de sumar personajes “inclusivos”. Se trata de preguntarse desde dónde está contada la historia. ¿Quién habla? ¿A quién se representa? ¿Quién tiene conflicto, profundidad, deseo? Pavón (2018) sugiere que si no se modifica el marco epistemológico desde el que se enseña la lengua, la inclusión queda en superficie. Se enseña lo diverso, pero como si fuese lo otro. En este sentido, Hooks (1994) lo plantea como una pedagogía de la transgresión: no basta con nombrar la diferencia, hay que crear condiciones reales para que se exprese. Y eso pasa por reformular el diseño didáctico, el contenido, el orden, los silencios y los centros de gravedad del aula.

Porque la pedagogía queer no busca añadir nombres “diversos” a la lista de Juan y María. Lo que quiere es que la historia deje de empezar y terminar siempre con Juan y María. No se trata únicamente de incluir, sino también de repensar. De reestructurar. De hacer que las personas LGBTIQ+ no necesiten una unidad especial para aparecer, sino que habiten el aula como parte del mundo, sin justificaciones ni excepciones.

Retomando a Foucault (1976) y Butler (1990), los discursos no solo describen la realidad, sino que la producen, configurando qué identidades son reconocibles y cuáles permanecen en los márgenes. Si los materiales de ELE solo incorporan la diversidad como excepción, reproducen un discurso dónde se siguen jerarquizando las diferentes existencias.

Además, una representación significativa no solo incide en la dimensión ética, sino que favorece el aprendizaje lingüístico mediante el trabajo con nuevos repertorios léxicos, estructuras discursivas complejas y registros comunicativos diversos.

En definitiva, el tokenismo puede parecer un avance, pero si no se acompaña de una revisión crítica de los discursos, los materiales y los marcos desde los que se enseña, solo decora la exclusión con los colores del arcoíris. Y enseñar diversidad sin transformar el aula, es enseñarla como excepción.

3.4.3. Una representación significativa

Si la invisibilización borra y el tokenismo decora, una representación significativa busca transformar. La cuestión no es únicamente si las identidades LGBTIQ+ aparecen o no en los materiales, sino cómo lo hacen y con qué efectos pedagógicos. Como advierte Ahmed (2012), nombrar la diferencia sin alterar las estructuras que la enmarcan es insuficiente, pues lo que permanece intacto es la lógica que produce la exclusión.

Una representación significativa es aquella que interrumpe la norma, no solo la adorna. Y ello implica actuar en varios niveles:

- Nivel discursivo

En el caso de ELE, como advierte Carnero (2020), los materiales tienden a reiterar un mismo modelo de familia, de afectividad y de cuerpo. Romper con ese molde no consiste en añadir una pareja de mujeres en una unidad sobre San Valentín, sino en narrar desde otro lugar: abrir narrativas que problematizan el amor romántico como destino, el cuerpo hegemónico como deseable o la familia nuclear como estructura universal. Que un estudiante vea reflejada su forma de amar o de existir sin ser explicada ni tematizada como “lo otro” constituye, en sí mismo, un acto pedagógico transformador.

- Nivel gramatical

El español no es neutro, y enseñarlo como si lo fuera equivale a invisibilizar las disputas políticas y sociales que lo atraviesan. Butler (1990) ha mostrado cómo el género no es una esencia fija, sino el efecto reiterado de prácticas performativas que el lenguaje contribuye a sostener. En esta línea, Barba

y Argüello (2020) subrayan que presentar la gramática como un sistema cerrado refuerza el binarismo lingüístico, legitimándolo como inevitable. Una representación significativa no se limita a enseñar el masculino genérico como norma, sino que muestra sus límites y alternativas: desdoblamientos, uso de la “e” o de formas no marcadas. Lejos de ser un gesto ideológico, se trata de un ejercicio de honestidad pedagógica, que reconoce que el español se vive, se disputa y se transforma en la calle, en las redes y en los movimientos sociales.

- Nivel pragmático

La pregunta aquí es para qué y con quién usamos el idioma. En ELE, la pragmática suele reducirse a lo funcional, pero una representación significativa va más allá. Como proponen Engra (2020) y Pavón (2018), el aula debería ser un espacio donde las interacciones reflejen contextos diversos sin convertirlos en temas exóticos o marginales. Esto implica que personajes trans, no binarios o queer puedan aparecer en materiales no definidos únicamente por su identidad, sino por su cultura, historia y su deseo. Cuando la diversidad solo aparece para hablar de diversidad, se convierte en lo otro; cuando habita el discurso sin necesidad de explicación, se normaliza como parte constitutiva del aula.

En este sentido, Murúa (2021) insiste en que las representaciones verdaderamente significativas no se limitan a visibilizar, sino que obligan a repensar la arquitectura del currículo y de los materiales, situando la enseñanza en diálogo con la experiencia vital, afectiva y cultural del alumnado. Como plantea Hooks (1994), no basta con nombrar la diferencia: es necesario crear condiciones reales para que pueda expresarse.

En definitiva, lo queer no es un contenido añadido, sino una forma de reconfigurar las estructuras educativas. En este sentido, podría compararse no con añadir un ingrediente a la receta, sino con cuestionar la receta misma, su secuencia y sus lógicas. Ahora bien, para que estas transformaciones puedan tener lugar, es necesario considerar las resistencias estructurales que condicionan el trabajo docente en ELE.

3.5. Resistencias estructurales y dilemas docentes

Cuando hablamos de resistencias estructurales en el ámbito de ELE, no aludimos solo a lo que ocurre en las aulas o en los centros educativos. Nos referimos a un entramado más amplio, y más difícil de desarticular, que incluye manuales, academias privadas, plataformas editoriales, certificaciones oficiales, políticas educativas supranacionales y discursos institucionales que, con frecuencia, confunden neutralidad con normatividad.

En ese ecosistema, la enseñanza del español como lengua extranjera se presenta como técnica y objetiva, pero lo que se enseña, y sobre todo lo que se omite, responde a un modelo cultural muy concreto: binario, androcéntrico y heteronormativo. Este mecanismo ha sido ampliamente descrito por autores como Althusser (1971), quien definía la escuela como un aparato ideológico del Estado destinado a reproducir los valores dominantes bajo la apariencia de objetividad. En una línea similar, Fairclough (1992) sostiene que los discursos educativos no solo transmiten conocimientos, sino que producen y reproducen relaciones de poder a través de lo que nombran, cómo lo nombran y lo que silencian. Aplicado al ELE, esto implica que el currículo, los manuales y las prácticas de aula no son inocentes: son dispositivos discursivos que configuran subjetividades y definen qué vidas se consideran legítimas dentro del marco del aprendizaje lingüístico.

Uno de los obstáculos más persistentes es esta idea: la enseñanza de lenguas no tiene ideología, solo tiene objetivos comunicativos. Pero esta afirmación, lejos de ser cierta, funciona como una coartada para excluir temas que incomodan al canon. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), por ejemplo, promueve una “competencia intercultural” amplia y transversal (CVC, 2006), pero dicha competencia se mantiene anclada en categorías culturales tradicionales, sin contemplar identidades sexoafectivas, expresiones de género no normativas o debates sobre desigualdad estructural. Incluso en los niveles más altos, donde se abordan temas sociales, la diversidad LGBTIQ+ o los feminismos permanecen ausentes.

Existen, sin embargo, experiencias que señalan caminos alternativos. En Argentina, por ejemplo, ya en 2020 ocho universidades aceptaban el uso del lenguaje inclusivo en contextos académicos (D'Artemius, 2024). El hecho de que sus reglas no estén aún "escritas en piedra" no debería representar una amenaza, salvo, paradójicamente, para quienes aprenden español como lengua extranjera. Al no recibir formación sobre estas variantes emergentes, este alumnado es el más afectado por un modelo que perpetúa estructuras tradicionales en lugar de abrirse a lo inclusivo. Pero, como advierte D'Artemius (2024), la enseñanza de un idioma como lengua extranjera nunca debe ponerse por encima del propio fin de esa misma lengua para sus hablantes nativos, lo que implica que los cambios sociales también deben reflejarse en la enseñanza de ELE. De lo contrario, se corre el riesgo de presentar un español congelado en el tiempo, ajeno a las luchas y transformaciones vividas por sus propias comunidades.

La influencia de instituciones normativas como la RAE resulta clave: su resistencia al reconocimiento del pronombre *elle*, propuesto en su "Observatorio de palabras" y luego eliminado por "haber causado confusión" (D'Artemius, 2024), expone su rol como guardián simbólico de una lengua cristalizada, que no responde a los cambios sociales sino a la preservación de un modelo cultural binario. Como señala Moreno Cabrera (2016), esta función no es neutral, sino profundamente ideológica: la RAE no se limita a describir el uso, sino que produce una narrativa de lengua homogénea y "pura", invisibilizando su diversidad y reforzando jerarquías sociales y lingüísticas. La autoridad que ostenta impacta directamente en la enseñanza de ELE, ya que legitima materiales y certificaciones que presentan un español uniforme, desvinculado de su carácter vivo y plural.

Este desfase entre lengua viva y lengua enseñada es también señalado por Murúa (2021), quien advierte que la exclusión de realidades no normativas no responde a criterios pedagógicos, sino a filtros ideológicos y comerciales: lo que no se considera "neutral" se borra, y lo que incomoda se silencia en nombre del supuesto "interés del alumnado". Aquí aparece con fuerza la dimensión mercantil: ELE no es solo pedagogía, también es mercado. Los manuales se diseñan para vender, las unidades deben gustar, y las editoriales rara vez buscan incomodar. En ese marco, la diversidad no es irrelevante, es incómoda, y lo incómodo, simplemente, se borra (Murúa, 2021).

Como advierte Engra (2020), cuando la diversidad es tratada como un riesgo comercial, deja de ser una dimensión educativa para convertirse en un tema opcional. Esto condiciona no solo el contenido de los materiales, sino también las posibilidades reales de hacer pedagogía transformadora. De este modo, las decisiones editoriales y comerciales operan como una forma de censura estructural que limita la capacidad docente para abrir el aula a la diversidad.

A partir de este planteamiento, puede diferenciarse, a efectos analíticos, entre dos formas de censura:

- Censura directa, cuando los materiales son editados para eliminar referencias "polémicas", las inspecciones educativas fiscalizan los contenidos curriculares o las editoriales imponen líneas "familiares y tradicionales".
- Censura simbólica, más sutil, ligada al miedo a quejas de familias, a la presión de academias privadas o a la lógica comercial que disuade de mostrar lo queer. En este caso, la autocensura se convierte en norma, y el silencio, en estrategia pedagógica.

No se trata de una omisión técnica, sino de una exclusión estructural que condiciona la mirada docente y moldea imaginarios sociales. Como advierte Hooks (2000), "What we cannot imagine cannot come into being" (p. 24). Ese es el riesgo más profundo de seguir enseñando desde la pretendida neutralidad: perder la capacidad de imaginar otras formas de lenguaje, de afecto y de mundo.

3.6. Microintervenciones queer en el aula de ELE

Frente a la censura estructural y al marco normativo que regula qué puede enseñarse y cómo, la pedagogía queer no se detiene, se infiltra. Incluso cuando los márgenes del sistema parecen cerrados, existen brechas, momentos, gestos que permiten intervenir. A estas acciones pequeñas pero significativas podemos denominarlas microintervenciones queer: estrategias que, sin requerir grandes reformas, alteran el discurso cotidiano del aula y abren posibilidades de representación.

Estas microintervenciones no precisan materiales nuevos, sino un uso crítico de los recursos ya existentes. Como plantea Pavón (2018), incluso los enfoques comunicativos más tradicionales pueden ser hackeados si el profesorado asume una mirada crítica e intercultural. Esta lógica conecta con la noción de práctica pedagógica transformadora que desarrolla Hooks (1994): aquella que no espera autorización institucional, sino que se ejerce desde el compromiso ético con la justicia, la escucha y la imaginación. En esta línea, Giroux (1988) sostiene que la resistencia pedagógica puede desplegarse también a través de gestos mínimos que interrumpen la reproducción de lo normativo. Este autor denomina el papel del docente como intelectual transformador, capaz de conjugar reflexión crítica y práctica pedagógica para empoderar al estudiantado.

Un ejemplo ilustrativo de este tipo de microintervenciones se observa en actividades habituales de ELE, como las dedicadas a la familia. En una clase de nivel A2, el manual propone emparejar imágenes con descripciones. Al introducir entre ellas la fotografía de una pareja de dos mujeres con una hija, el alumnado puede dudar ante la instrucción de asociarla con “una familia tradicional”. La intervención docente es mínima: “Es una familia; no hay nada más tradicional que eso”, pero suficiente para desplazar la percepción inicial y abrir una grieta en la definición implícita de “normalidad”. Este tipo de prácticas muestran cómo lo queer puede naturalizarse en el aula sin tematizarse como excepción.

En este sentido, las microintervenciones queer pueden adoptar múltiples formas en ELE:

- Sustituir los nombres estandarizados de los ejemplos (“Juan y María”) por otros no normativos (“Marc y Jonay”, “Olaia y Naira”).
- Introducir reflexiones sobre artículos y pronombres a partir de fórmulas inclusivas como “les estudiantes”.
- Visibilizar estructuras familiares diversas (homoparentales, reconstituidas, elegidas).
- Incorporar canciones o textos donde el género sea ambiguo o fluido.
- Validar sin ironía el uso de formas inclusivas (la -e, desdoblamientos, formas neutras).
- Reaccionar con firmeza tranquila ante burlas normativas, interrumpiendo la risa para abrir un espacio de reflexión.

Como apuntan Barba & Argüello (2020) y ya hemos señalado, enseñar español no es solo enseñar estructuras lingüísticas: es reproducir o disputar representaciones del mundo. A través del análisis de manuales y materiales de ELE, muestran cómo lo normativo se cuela en las formas más anodinas: en los ejemplos, los personajes, las estructuras repetidas. Las microintervenciones, entonces, no buscan imponer nuevas reglas, sino exponer las viejas y habilitar otras formas posibles de nombrar y de existir.

¿Por qué importa? Porque estas acciones, aunque no sustituyen la reforma estructural del currículo, generan atmósferas más habitables y éticas, actuando como grietas en el discurso dominante. Una pedagogía crítica no siempre se ejerce desde arriba, mediante grandes reformas institucionales; también puede desplegarse desde abajo, en la elección consciente de cada ejemplo, cada consigna, cada silencio. En esa medida, las microintervenciones queer no solo disputan la naturalización de la norma, sino que recuerdan que toda decisión docente es también una decisión política.

En conjunto, la lingüística queer aplicada a la enseñanza de ELE permite comprender que el lenguaje no es un instrumento neutro, sino un dispositivo social que reproduce imaginarios normativos. Desde la problematización del género gramatical hasta la denuncia del tokenismo y las resistencias estructurales, este enfoque plantea que toda práctica docente es también una práctica ideológica. Visibilizar otras formas de nombrar y existir no se reduce a añadir contenidos diversos, sino a cuestionar los marcos epistemológicos que configuran el aula. Así, las microintervenciones queer se consolidan como estrategias cotidianas para disputar la naturalización de la norma y construir espacios pedagógicos más inclusivos, críticos y éticos.

4. Cine como herramienta didáctica en ELE

Desde la perspectiva de la lingüística queer, el lenguaje no solo comunica, sino que configura realidades, legitima identidades y reproduce, o cuestiona, estructuras de poder. Esta dimensión performativa del discurso se extiende también a los textos audiovisuales, cuya potencia simbólica reside no solo en lo que muestran, sino en cómo narran el mundo. En este sentido, el cine no puede entenderse únicamente como una fuente de input lingüístico, sino como un artefacto ideológico que construye afectos, cuerpos y vínculos. Integrarlo en el aula de ELE desde una mirada crítica y queer permite articular lengua, cultura y pedagogía en torno a un eje transformador que visibiliza lo silenciado, cuestiona lo normativo y habilita nuevas formas de representación. A partir de esta premisa, el presente apartado analiza las posibilidades del cine como herramienta didáctica en ELE, no solo por su valor lingüístico y sociocultural, sino por su capacidad para activar experiencias de aprendizaje éticas, emocionales y críticas.

4.1. Cine y educación en ELE: una perspectiva crítica

La incorporación del cine en la enseñanza de ELE constituye una herramienta de enorme potencial didáctico. Este bloque analiza cómo los textos audiovisuales pueden actuar como vehículo para la exposición a la lengua auténtica, la mediación cultural, la reflexión crítica y el desarrollo afectivo. A lo largo de los subapartados, se exploran las ventajas del cine como lengua viva, como generador de discursos y representaciones culturales, como motor de implicación emocional y como recurso coherente con los objetivos curriculares de ELE. Esta aproximación busca subrayar que el uso del cine no es una estrategia auxiliar, sino un eje que contribuye a una pedagogía más significativa, crítica y comprometida con la diversidad.

4.1.1. El cine como input real y situado: lengua viva en contexto

En la enseñanza de ELE, el cine ha sido utilizado tradicionalmente como un recurso motivador o de refuerzo (Peiffer, 2002). Sin embargo, su potencial va mucho más allá: se trata de una herramienta capaz de ofrecer una exposición intensiva y significativa a la lengua en uso real, lo que resulta esencial para una comprensión más profunda y contextualizada del idioma (Bonastre, 2014).

Bonastre (2014) también indica que, a diferencia de los materiales didácticos, que suelen presentar un español normativo, limpio y desprovisto de variación, el cine reproduce con fidelidad registros auténticos del habla, incluyendo acentos regionales, marcas de oralidad, turnos conversacionales complejos y elementos culturales implícitos (Vizcaíno, 2007).

Continuando con lo que señala Bonastre (2014), la narrativa cinematográfica incorpora turnos de habla solapados, frecuentes en escenas de discusión o emoción intensa, donde los interlocutores se interrumpen constantemente. Estas secuencias obligan al alumnado a identificar intenciones comunicativas y procesar información incompleta o simultánea.

De manera similar, Brandimonte (2004) subraya la relevancia de las formas elípticas, habituales en el cine, que condensan significados en estructuras mínimas (“¿Cena o qué?”) y fomentan la interpretación contextual.

Otro aspecto central es el uso de deixis contextual, que requiere situar la referencia en un marco espacial o conversacional compartido (“Nos vemos allí a las cinco”), aspecto destacado por Peiffer (2002) como uno de los principales retos para la comprensión auditiva en ELE.

Además, la presencia de expresiones idiomáticas y fórmulas coloquiales (“Está en las nubes”) dota al aprendizaje de una dimensión experiencial que difícilmente aparece en los manuales.

Por otro lado, como expone Olsson (2015), el cine es una vía privilegiada para familiarizarse con variedades dialectales y registros lingüísticos diversos, desde el español rioplatense (“Che, ¿cómo andás?”) hasta el habla juvenil peninsular (“Tía, qué fuerte lo de anoche”). Este contacto con la diversidad lingüística no solo amplía el repertorio léxico, sino que contribuye a una conciencia crítica sobre la pluralidad de formas de nombrar la realidad.

De igual forma, el uso del cine fomenta la mediación cultural y lingüística. Actividades como el análisis de escenas, el uso de subtítulos, los ejercicios de doblaje o la dramatización de fragmentos permiten trabajar de forma integrada la comprensión oral, la expresión escrita y oral, la reflexión metalingüística y el posicionamiento intercultural (Peiffer, 2002; Bonastre, 2014).

Este enfoque conecta directamente con los objetivos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que subrayan la importancia de desarrollar competencias sociolingüísticas, discursivas e interculturales mediante tareas comunicativas reales y situadas (Consejo de Europa, 2001; CVC, 2006). El cine, al ofrecer una representación contextualizada, emocional y auténtica de la lengua, permite articular estas competencias de forma integrada, fomentando no solo la comprensión y producción lingüística, sino también la mediación cultural, la reflexión crítica y el posicionamiento ético del alumnado.

Así mismo, cumple con los objetivos de la enseñanza orientada a la acción propuesta por el MCER, en la que el alumnado no solo aprende a comprender y producir mensajes, sino también a negociar significados y a posicionarse críticamente ante los discursos.

Como sugiere Bonastre (2014), no se trata de adaptar el cine al currículo, sino de reconocer que el currículo ya incluye, al menos en potencia, lo que el cine ofrece de manera orgánica y estimulante.

4.1.2. Cine, cultura y crítica: representar para pensar

Desde una perspectiva intercultural y crítica, el cine es un recurso idóneo para cuestionar estereotipos, visibilizar experiencias diversas y debatir sobre poder y representación. Como señala Pereira (2005), el cine constituye un lenguaje simbólico que no solo refleja la realidad social, sino que la interpreta y a menudo la legitima. Esta condición lo convierte en una plataforma fértil para la educación en valores, la reflexión sobre la diversidad y el análisis de imaginarios colectivos.

En el contexto de ELE, esta dimensión crítica se articula de manera coherente con los objetivos descritos en el MCER, particularmente en su énfasis en la competencia intercultural, definida como la capacidad de “relacionar los propios valores con los de la comunidad meta de forma crítica y constructiva”. Del mismo modo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes destaca que la enseñanza de la lengua debe contribuir a “comprender la diversidad cultural y a desarrollar actitudes de respeto y curiosidad”.

Trabajar con cine en este sentido no significa únicamente aprender nuevo vocabulario o mejorar la comprensión auditiva, sino también aprender a leer los relatos culturales que los textos audiovisuales transmiten, identificar qué discursos se presentan como universales, qué experiencias quedan en silencio y qué jerarquías de género, clase o etnicidad atraviesan los relatos. ¿Quién aparece y quién no? ¿Cómo se legitiman ciertos afectos? ¿Qué se presenta como deseable, aceptable o marginal?

Esto conecta con enfoques como el de la lingüística queer aplicada y la pedagogía crítica, que entienden el aula no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un lugar donde se toman posiciones. En este sentido, Fairclough (1995) sostiene que todo texto, audiovisual o verbal, es una forma de práctica social que produce sentidos y relaciones de poder. Aplicado al cine en ELE, implica reconocer que enseñar una escena no es nunca neutral: es proponer una forma de mirar el mundo.

Por ejemplo, una secuencia de la película *Rara* (San Martín, 2016), donde una madre lesbiana enfrenta prejuicios institucionales sobre su idoneidad como madre, puede utilizarse para trabajar estructuras

lingüísticas complejas (subjuntivo, condicionales), vocabulario emocional y argumentativo, y a la vez abrir un debate sobre la normatividad familiar y los derechos de las personas LGBTIQ+.

En suma, como concluye Olsson (2015), el cine en ELE permite transitar de una enseñanza centrada en la lengua como sistema a una enseñanza centrada en la lengua como práctica cultural, relacional y política.

4.1.3. Afecto y emoción: el cine como motor del aprendizaje

Aprender una lengua no es solo memorizar estructuras: es también atreverse a habitar otros mundos, imaginar otras vidas y sentir con palabras nuevas. Como señalan Arnold y Brown (1999), los factores afectivos, la motivación, la autoimagen, la empatía y la confianza, resultan determinantes en la adquisición de segundas lenguas. En este sentido, el cine crea un vínculo emocional con la lengua y la cultura meta, aportando cercanía y generando un aprendizaje más significativo.

Tal como argumenta Vizcaíno (2007), el uso de fragmentos cinematográficos facilita la identificación con los personajes y las historias, dos factores que favorecen tanto la motivación como la retención de contenidos. En la misma línea, Bonastre (2014) subraya que esta implicación afectiva potencia la atención sostenida y facilita el acceso al significado pragmático de los intercambios orales.

Este potencial resulta especialmente relevante en niveles intermedios y avanzados de ELE, donde los estudiantes ya dominan la estructura básica del idioma, pero necesitan profundizar en su dimensión experiencial y relacional. El MCER y el PCIC recomiendan precisamente en estos niveles actividades que fomenten la mediación, la reflexión crítica y el uso espontáneo de la lengua en contextos auténticos. Una escena emocionalmente potente puede ser el punto de partida para múltiples tareas: desde la comprensión auditiva y la expresión oral hasta la producción escrita reflexiva o la mediación cultural.

Por ejemplo, una secuencia de *Una mujer fantástica* (Lelio, 2017), en la que la protagonista es expulsada del hospital tras la muerte de su pareja, permite trabajar el lenguaje de la emoción (rabia, tristeza, dignidad), la expresión de sentimientos y, al mismo tiempo, abrir un debate sobre derechos, género y humanidad. Todo ello enmarcado en una experiencia audiovisual que interpela al alumnado y le ayuda a situarse de manera ética ante los discursos sociales.

Además, cuando el foco está en la experiencia compartida y en la construcción de sentido, y no únicamente en la corrección formal, se crea un espacio más seguro y acogedor para arriesgarse lingüísticamente. Arnold y Brown (1999) destacan que los entornos positivos reducen la ansiedad y facilitan la participación activa, mientras que Peiffer (2002) observa que la emoción contribuye a naturalizar la interacción y a disminuir la percepción del error como amenaza.

Krashen (1982) refuerza esta idea con su hipótesis del filtro afectivo, según la cual un entorno emocionalmente seguro y motivador reduce la ansiedad y facilita la adquisición natural del input comprensible.

En suma, esta dimensión humanizadora y crítica del cine se alinea con enfoques pedagógicos como el de Hooks (1994), quien sostiene que enseñar no es solo transmitir saberes, sino crear espacios de encuentro, compromiso afectivo y reflexión crítica, donde el aprendizaje cobre sentido.

4.2. El cine como dispositivo ideológico

El cine no refleja la realidad de forma neutral, sino que contribuye a producirla, legitimar ciertos discursos o cuestionarlos. Como sostiene Fairclough (1995), todo texto, lingüístico o audiovisual, es una práctica social en la que se articulan ideología y poder. Reconocer esta dimensión no implica necesariamente asumir un efecto negativo, sino abrir la oportunidad de transformar el aula en un espacio donde se cuestionen estereotipos y se construyan otras miradas.

A lo largo de su historia, el cine comercial dominante, especialmente el de Hollywood, ha tendido a reproducir ciertos imaginarios hegemónicos: la pareja heterosexual como destino normativo, la masculinidad y feminidad hegemónicas como referentes deseables o el amor romántico como salvación universal. Dyer (2002) señala que estas representaciones configuran una pedagogía implícita que puede naturalizar jerarquías de género y orientación sexual, mientras relega otras experiencias al margen o la caricatura. No obstante, muchas producciones convencionales también han abordado la diferencia y el conflicto ético, ofreciendo puntos de partida valiosos para el debate crítico y la construcción de aprendizajes significativos.

Hooks (1994) recuerda que las representaciones audiovisuales nos enseñan qué vidas merecen ser narradas y qué afectos son dignos de ser reconocidos. Este potencial formativo puede orientarse tanto a la perpetuación de estereotipos como a la creación de procesos de reflexión y transformación.

En este sentido, Althusser (1971) describe los medios de comunicación como aparatos ideológicos que contribuyen a reproducir las relaciones sociales de dominación. Frente a esta lógica hegemónica, Bourdieu (1998), señala que el campo cultural no es homogéneo, permitiendo la emergencia de cinematografías independientes que disputan estos sentidos y proponen nuevas formas de mirar. Películas como *Una mujer fantástica* (Lelio, 2017), *Rara* (San Martín, 2016) o *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023) visibilizan subjetividades históricamente silenciadas y permiten reflexionar sobre los vínculos entre lengua, identidad y poder. Estas películas no solo cuestionan la normatividad de género y afectiva, sino que también ofrecen registros auténticos, emocionales y pragmáticos de gran valor didáctico.

Integrar el cine en ELE implica asumir un compromiso ético y pedagógico: no es solo un recurso lingüístico, sino una vía para promover la empatía, sin que ello implique renunciar a los objetivos lingüísticos del currículo.

4.3. Representaciones LGBTIQ+ en el cine: entre la visibilidad y la narrativa crítica

El siguiente análisis complementa la dimensión crítica expuesta en el apartado anterior, subrayando que el cine no solo construye ideología a través de estructuras narrativas y estéticas, sino también mediante la representación, o ausencia, de identidades LGBTIQ+ en sus relatos.

Durante buena parte del siglo XX, las identidades LGBTIQ+ permanecieron invisibilizadas o estigmatizadas, bien por la censura explícita (como el Código Hays en EE.UU. o la censura franquista en España), bien por la normalización de estereotipos reductores. A partir de los años noventa, comenzó a gestarse un cambio: la emergencia del llamado cine queer, el auge de cinematografías independientes y la progresiva incorporación de tramas LGBTIQ+ en el cine comercial propiciaron una mayor pluralidad de representaciones.

Este recorrido no responde únicamente a una preocupación sociocultural, sino que se alinea con los objetivos del MCER, que subraya la relevancia de la competencia intercultural y sociolingüística, así como con el Plan Curricular del Instituto Cervantes que destaca la importancia de preparar al alumnado para interpretar críticamente los discursos culturales.

No obstante, como advierten autores como Dyer (2002), Hooks (1994) o Ahmed (2012), la visibilidad por sí sola no garantiza una narrativa emancipadora. Las historias LGBTIQ+ pueden oscilar entre el silencio, la caricatura, la exotización o la complejidad, y su recepción depende tanto del contexto cultural como de las prácticas educativas que acompañen su visionado.

En la actualidad, la proliferación de películas (*Una mujer fantástica*, *Call Me by Your Name*, *Carmen y Lola*) y series (*Smiley*, *Heartstopper*, *Pose*) ofrece al profesorado de ELE materiales que combinan potencial lingüístico, valor cultural y capacidad de interpelación ética. Desde un enfoque crítico, estas obras constituyen no solo un reflejo de la transformación social, sino también una oportunidad didáctica para cuestionar estereotipos y promover la competencia intercultural y mediática del alumnado.

4.3.1. Invisibilización y silenciamiento

Como explica Dyer (2002), la invisibilidad fue una de las estrategias de control simbólico más eficaces: aquello que no se nombra no existe y, por tanto, no puede reclamar legitimidad ni derechos. Este fenómeno ha sido documentado también por Russo (1981), quien muestra cómo el cine clásico de Hollywood consolidó el silencio o la ridiculización de las identidades no normativas.

En el caso de España, la censura franquista impuso un modelo narrativo en el que la heterosexualidad y la familia normativa eran los únicos referentes permitidos (Mira, 2000). Incluso tras la transición democrática, muchas producciones continuaron obviando o estigmatizando otras formas de vida.

Aunque en las dos últimas décadas la presencia de personajes LGBTQI+ ha crecido de manera considerable en el cine y la televisión, sigue siendo frecuente que su representación quede confinada a productos de nicho o subordinada a la mirada heterosexual (Benshoff & Griffin, 2006). Series recientes como *Heartstopper* (Oseman, 2022) o *Smiley* (Clua, 2022) han contribuido a normalizar ciertas narrativas afectivas, pero el desequilibrio persiste en buena parte de la industria audiovisual.

En contextos educativos, esta omisión tiene un efecto multiplicador: cuando el alumnado no encuentra modelos diversos en los materiales, la heterosexualidad y la cisnormatividad se refuerzan como marcos únicos de referencia. Desde la enseñanza de ELE, trabajar sobre este vacío constituye una oportunidad para desarrollar no solo la competencia lingüística e intercultural, sino también la competencia mediática y crítica (Buckingham, 2003), ayudando a identificar lo que falta y a interrogar el poder de la representación.

Por ejemplo, en un nivel B2, se propone a los estudiantes visionar un tráiler de una película popular donde no aparecen personajes LGBTQI+ de forma explícita (Ocho apellidos vascos, por ejemplo) y reflexionar en pequeños grupos: “¿Qué relaciones afectivas muestra?, ¿Qué identidades están ausentes?, ¿Cómo sería la película si incorporara otras formas de familia o deseo?”. Después, se invita a reescribir una breve escena añadiendo un personaje diverso y comentando qué cambios supondría en la trama y el lenguaje.

4.3.2. El estereotipo como forma de representación limitante

Cuando las personas LGBTQI+ empezaron a aparecer en pantalla, a menudo lo hicieron bajo estereotipos rígidos y caricaturescos: la persona homosexual amanerada y cómica, la lesbiana hipersexualizada o el personaje trans como tragedia. Gross (2001) y Russo (1981) analizaron este fenómeno en profundidad, mostrando cómo estas representaciones confirman la diferencia como anomalía o desviación.

Este tipo de retratos, aunque aparentemente suponen una “visibilidad”, refuerzan prejuicios sociales y alimentan imaginarios que sitúan a las identidades no normativas en los márgenes de la “normalidad”. Benshoff y Griffin (2006) advierten que incluso en producciones recientes persiste la tendencia a usar estereotipos como atajo narrativo: la identidad LGBTQI+ aparece reducida a un rasgo pintoresco, problemático o puramente decorativo (el amigo gay como “accesorio” de la protagonista femenina).

En el caso español, autores como Mira (2000) señalan que buena parte de la filmografía de los 80 y 90 consolidó estos clichés, a menudo ligados a la comedia de enredo o al humor costumbrista. Aunque se han dado avances significativos en los últimos años, el riesgo de la simplificación sigue presente en el relato audiovisual contemporáneo.

Desde un punto de vista pedagógico, el trabajo con estos materiales plantea un reto y una oportunidad. Si no se acompaña de una reflexión crítica, puede contribuir a consolidar estigmas y miradas parciales. Sin embargo, el aula también puede convertirse en un espacio donde problematizar estas imágenes y reescribirlas de forma consciente.

Por ejemplo, en un curso de nivel C1, el profesorado propone visionar una escena de la serie “La que se avecina” en la que un personaje trans aparece como alivio cómico. Después de analizar el vocabulario y las expresiones utilizadas, el alumnado debate en grupos: “¿Qué rasgos del personaje se presentan como exagerados o ridículos?, ¿Qué efecto puede producir en los espectadores?, ¿Cómo reescribiríamos la escena para ofrecer una representación más compleja y respetuosa?”. Esta actividad se conecta con la competencia mediática, la reflexión sobre estereotipos y la producción escrita creativa.

4.3.3. La exotización: lo queer como espectáculo

Cuando las identidades LGBTIQ+ comenzaron a ocupar un lugar más visible en las narrativas audiovisuales, no siempre se produjo un avance en términos de reconocimiento pleno. En muchos casos, esa visibilidad se articuló desde la exotización: mostrar lo queer como algo pintoresco, excesivo o marginal que sirve más para el consumo visual que para la comprensión profunda. Como plantea Hooks (1994), esta mirada convierte la diferencia en espectáculo, fomentando una curiosidad que raramente se acompaña de empatía o reflexión crítica.

En la historia del cine, esta estrategia ha adoptado múltiples formas: desde la presentación de personajes homosexuales como “el amigo extravagante” hasta el uso de la transexualidad como elemento de sorpresa o morbo (Benshoff & Griffin, 2006). Estas representaciones reafirman la centralidad de la norma heterosexual y cisgénero, situando lo queer como excepción y no como parte legítima de la diversidad social.

En el ámbito hispanohablante, películas como *Todo sobre mi madre* (Almodóvar, 1999) y, en otro registro, *La mala educación* (Almodóvar, 2004) pusieron en primer plano identidades trans y gays con una sensibilidad que combinaba empatía y cierto afán de espectacularización, generando debates sobre el límite entre la visibilización y la exotización (Mira, 2000).

Este fenómeno no se limita al cine clásico o de autor: también se observa en series recientes que tematizan la homosexualidad como un “evento especial” en lugar de integrarla con naturalidad en el relato. Como argumenta Ahmed (2012), la diversidad representada únicamente como elemento decorativo contribuye a consolidar una otredad que confirma el privilegio normativo de quienes observan.

Por ejemplo, en un curso de nivel B2, el profesorado proyecta fragmentos de “Smiley” (Clua, 2022) y propone al alumnado que identifique qué elementos de la trama aparecen como normales y qué aspectos se presentan con un tratamiento excepcional o excesivo. A partir de este análisis, se debate en grupos si la serie contribuye a la normalización o perpetúa la idea de lo gay como algo “especial”. Posteriormente, cada grupo redacta un breve comentario crítico que combine observaciones lingüísticas (vocabulario afectivo, expresiones coloquiales) con reflexiones culturales.

Esta actividad integra la dimensión lingüística y cultural, y responde a la enseñanza orientada a la acción que recogen el MCER y el PCIC, fomentando la actitud reflexiva y el respeto a la diversidad.

4.3.4. La narrativa crítica: más allá de la visibilidad superficial

Frente a la invisibilización, el estereotipo o la exotización, algunas producciones contemporáneas apuestan por narrativas críticas que representan las identidades LGBTIQ+ con complejidad, dignidad y agencia. En este enfoque, la presencia de personajes queer no se limita a un gesto decorativo, sino que forma parte de relatos donde su experiencia se aborda como una dimensión más de su subjetividad.

Según Ahmed (2012), la clave de este giro narrativo no es sólo “mostrar la diferencia”, sino desplazar

el punto de vista hegemónico y desnaturalizar el privilegio heterosexual. En lugar de presentar la diversidad sexual como un problema, estas historias la incorporan de manera orgánica, permitiendo que el público se relacione con los personajes desde la empatía y la identificación.

En los últimos años, series como *Sex Education* (Nunn, 2023) o *Veneno* (Calvo & Ambrossi, 2020) han ofrecido ejemplos de esta narrativa inclusiva. *Heartstopper* apuesta por un retrato afectivo y cotidiano de la adolescencia queer, mientras que *Veneno* reivindica la memoria histórica trans en España, mostrando las tensiones entre la marginalidad y la resistencia. Estas producciones no están exentas de contradicciones comerciales, pero representan un avance respecto a las lógicas del estigma o el exotismo (Benshoff & Griffin, 2006).

Rasgos característicos de las narrativas críticas:

- Tramas que no giran exclusivamente en torno al sufrimiento o la discriminación.
- Personajes LGBTIQ+ con profundidad psicológica y diversidad de perfiles.
- La representación naturalizada de relaciones afectivas, familiares o de amistad.
- La problematización de la norma heterosexual y binaria como único centro legítimo.

Por ejemplo, en un taller de nivel C1, se trabaja un episodio de “*Veneno*” con subtítulos en español. El alumnado realiza un análisis de los elementos lingüísticos (registros coloquiales, expresiones de identidad) y debate qué estrategias narrativas contribuyen a dotar a los personajes de complejidad, en qué aspectos se ven reflejados en las emociones y los procesos que visualizan. Como actividad de mediación, se les pide que preparen una breve presentación para explicar a un público internacional quién fue “*La Veneno*” y por qué es relevante en la cultura popular española.

En suma, estas narrativas permiten trabajar el español como una lengua situada, encarnada en relatos que no solo enseñan estructuras, sino también posicionamientos y afectos.

4.4. Oportunidades educativas del cine con enfoque queer

Incorporar en el aula de ELE materiales audiovisuales que representen narrativas críticas y diversas no es únicamente un gesto simbólico, sino una apuesta metodológica con un profundo valor formativo. Como señala Buckingham (2003), la educación mediática permite dotar al alumnado de herramientas para interrogar los relatos que consumen y construir su propio posicionamiento ético y cultural.

Desde la perspectiva de la competencia intercultural del MCER y la pedagogía crítica (Hooks, 1994), el cine con enfoque queer ofrece oportunidades específicas:

- Favorecer la empatía y el respeto: La identificación con personajes complejos reduce la distancia simbólica y ayuda a desnaturalizar prejuicios.
- Estimular la reflexión ética y cultural: Los relatos que visibilizan realidades históricamente silenciadas promueven debates sobre igualdad, reconocimiento y memoria.
- Desarrollar la competencia mediática: El análisis crítico de representaciones permite comprender los mecanismos de la industria audiovisual y sus implicaciones ideológicas (Benshoff y Griffin, 2006).
- Enriquecer la competencia comunicativa: Los materiales incluyen registros emocionales, argumentativos y pragmáticos que amplían el repertorio lingüístico.

Por ejemplo, en un curso B2-C1, el profesorado utiliza fragmentos de la serie “*Smiley*” (Clua, 2022) junto con una entrevista a sus creadores. El alumnado identifica estrategias discursivas de humor y afecto, reflexiona sobre los estereotipos y analiza cómo el relato propone una mirada contemporánea sobre las relaciones LGBTIQ+. A continuación, realizan una actividad de mediación cultural: preparar una guía breve sobre la serie para un público extranjero interesado en las narrativas queer en España.

Como recuerda Ahmed (2012), el valor de estos relatos no radica únicamente en “visibilizar” ciertas identidades, sino en proponer marcos alternativos de comprensión y de convivencia.

En este sentido, incorporar narrativas audiovisuales con enfoque crítico y queer no representa un añadido accesorio o marginal, sino una estrategia metodológica transversal para articular las competencias clave del Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Su integración permite consolidar una enseñanza de ELE que combine aprendizaje lingüístico, sociocultural, reflexión crítica y apertura hacia la diversidad.

Estas prácticas fortalecen tanto la conciencia crítica como destrezas lingüísticas clave: mediación, producción oral y escrita, comprensión de registros coloquiales y expresión argumentada. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza ejemplos de actividades, las competencias que desarrollan y sus objetivos didácticos:

Tabla 1. Correspondencias didácticas entre actividades audiovisuales, competencias y objetivos

| Tipo de actividad | Competencia MCER | Competencia PCIC | Objetivo didáctico |
|---|---|---|--|
| Análisis crítico de escenas con estereotipos | Competencia sociocultural e intercultural | Competencia sociolingüística y actitudinal. | Desarrollar conciencia crítica sobre los discursos normativos y los prejuicios. |
| Reescritura de escenas (inclusión de personajes diversos) | Producción escrita y mediación | Competencia discursiva y estratégica | Fomentar la creatividad y el uso de registros adecuados en contextos inclusivos. |
| Debates sobre narrativas críticas (Smiley, Veneno) | Expresión oral e interacción | Competencia pragmática | Mejorar la fluidez y la argumentación oral en temas de diversidad. |
| Preparación de guías culturales (mediación) | Competencia de mediación cultural | Competencia pragmática y pluricultural | Aprender a explicar contenidos culturales a públicos diversos. |
| Reflexión sobre la cronología de representaciones | Competencia estratégica y reflexiva | Competencia estratégica y de aprendizaje autónomo | Favorecer la comprensión histórica- contextual de las representaciones LGBTIQ+. |

Fuente: elaboración propia

A partir de este marco teórico, en el siguiente apartado se presenta una propuesta didáctica concreta que articula estos principios en una secuencia de actividades orientadas a niveles intermedios y avanzados de ELE.

Propuesta didáctica

Te estoy amando locamente

Antonio Linares Fumero

FICHA TÉCNICA

| | |
|----------------------|--|
| GRUPO META | <p>Estudiantes universitarios angloparlantes (Reino Unido), de entre 20 y 25 años, con nivel B2 acreditado en Español como Lengua Extranjera (ELE), inscritos en una asignatura optativa o curso complementario de conversación y cultura hispana contemporánea.</p> <p>Esta unidad didáctica está pensada para implementarse en contextos universitarios diversos: puede formar parte del plan de estudios de grados como Estudios Hispánicos o Lenguas Modernas, o bien desarrollarse como taller extracurricular o seminario de formación transversal con certificación de aprovechamiento.</p> <p>El grupo meta está formado por 22 estudiantes con diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, motivados por explorar enfoques pedagógicos que integren lengua, cultura y pensamiento crítico. El perfil del alumnado se caracteriza por su interés en cuestiones sociales, mediáticas y de justicia afectiva, así como por su disposición a trabajar desde una perspectiva intercultural, colaborativa y reflexiva.</p> <p>La propuesta se articula en coherencia con los niveles y objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), combinando contenidos lingüísticos, culturales y afectivos en un entorno pedagógico ético, situado y crítico.</p> <p>Este diseño es transferible a otros contextos educativos formales o no formales que trabajen con nivel B2-C1 de ELE y deseen incorporar la diversidad afectivo-sexual, la memoria histórica y la representación mediática como ejes de aprendizaje</p> |
| NIVEL | <p>Nivel B2 del MCER.</p> <p>El grupo presenta una competencia comunicativa intermedia-alta, con capacidad para desenvolverse en contextos orales y escritos de complejidad moderada, y un interés común por la cultura hispana contemporánea.</p> <p>La mayoría ha tenido contacto previo con el español en contextos académicos y extracurriculares, pero su conocimiento sobre aspectos socioculturales y memoria histórica de España es limitado.</p> |
| TEMPORIZACIÓN | <p>5 sesiones de 90 minutos distribuidas en dos semanas (formato intensivo).</p> <p>Modalidad online síncrona.</p> <p>El uso del entorno online permite integrar herramientas digitales que enriquecen la participación y el trabajo cooperativo, y facilita que el</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>alumnado pueda interactuar en distintos momentos del proceso, dentro y fuera del aula virtual.</p> <p>Este formato permite también adaptaciones a entornos presenciales o híbridos, redistribuyendo las sesiones.</p> |
| <p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender fragmentos audiovisuales en español con registros coloquiales y emocionales. • Utilizar léxico relacionado con la diversidad afectivo-sexual, la memoria histórica y el activismo. • Emplear conectores argumentativos y marcadores discursivos para expresar opiniones y emociones. • Participar en debates y tareas de mediación cultural en torno a temas de género y disidencia. • Producir textos orales y escritos con intención crítica, afectiva y reflexiva. • Adoptar una actitud crítica frente a discursos discriminatorios y normas heteronormativas. |
| <p>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico emocional y afectivo: valentía, vergüenza, orgullo, rechazo, ternura, resistencia. • Expresiones coloquiales andaluzas y fórmulas orales contextualizadas: “ya me vale”, “hazte la sueca”, “que no me vas a enchufar”, etc. • Actos de habla en contextos críticos y afectivos: expresar desacuerdo, consolar, exigir, reivindicar, agradecer. • Estructuras para la argumentación: causa-consecuencia (“porque”, “ya que”), hipótesis y condicionales (“si tuviéramos...”, “aunque ha cambiado...”). • Recursos discursivos y retóricos: conectores argumentativos, marcadores de opinión, metáforas, repeticiones, apelaciones colectivas. • Léxico de movilización y resistencia: “pancarta”, “calabozo”, “amnistía”, “manifiesto”, “orgullo”, “dignidad”. • Uso de registros orales y militantes en contextos formales e informales. • Reformulación inclusiva de discursos discriminatorios: uso crítico del lenguaje normativo. <ul style="list-style-type: none"> • Para información más detallada sobre los contenidos lingüísticos, culturales y transversales, ver anexo 1. |

Justificación pedagógica y didáctica

Esta unidad didáctica nace de la necesidad de abordar la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva crítica, afectiva e inclusiva, en consonancia con el marco teórico expuesto previamente. Inspirada en los principios de la pedagogía queer y la pedagogía crítica, la propuesta apuesta por visibilizar y cuestionar los discursos normativos en torno al género y la sexualidad, así como por integrar las emociones, los afectos y la memoria como dimensiones centrales del aprendizaje.

Desde el enfoque de la lingüística queer, se reconoce que la lengua no es un sistema neutro, sino un

espacio donde se negocian identidades, se reproducen o resisten normas sociales, y se construyen subjetividades. Por ello, se plantea una enseñanza que promueva una mirada crítica hacia los usos del lenguaje y que estimule la agencia del alumnado para expresarse con autenticidad, creatividad y conciencia social.

El cine se elige como recurso didáctico por su potencial multisensorial, narrativo y transformador. La película *Te estoy amando locamente* se presenta como eje vertebrador del diseño didáctico por su capacidad para articular múltiples dimensiones: lingüísticas, culturales, emocionales e históricas. Ambientada en la Sevilla de los años 70, permite al alumnado reflexionar sobre la represión franquista y la posterior transición a la democracia, la genealogía del activismo LGBTQ+ en España y los discursos sociales que siguen teniendo eco en la actualidad. A nivel lingüístico, ofrece una riqueza de registros coloquiales, expresiones emocionales y recursos discursivos altamente transferibles al contexto comunicativo real.

Además, su formato audiovisual se adapta especialmente bien a entornos virtuales de aprendizaje, permitiendo activar la comprensión audiovisual, el debate, la escritura reflexiva y la mediación cultural.

Esta elección no es aleatoria, sino coherente con los marcos curriculares que orientan la enseñanza de lenguas. Según el MCER, el aprendizaje debe vincularse con tareas reales que promuevan el uso de la lengua en contextos auténticos y culturalmente relevantes. La propuesta también se alinea con el PCIC, al potenciar la competencia intercultural, la mediación lingüística y el enfoque por tareas.

Además, el componente emocional del cine, tal como afirman Vizcaíno (2007) y Bonastre (2014), favorece un aprendizaje significativo, porque conecta la lengua con experiencias vitales. La pedagogía crítica, en la que se inscribe esta propuesta, encuentra aquí una vía eficaz para visibilizar subjetividades no normativas sin caer en estereotipos ni victimismos. En este sentido, el aula de ELE se convierte en un espacio de exploración, no solo lingüística, sino también ética, social y afectiva.

Objetivos didácticos

Objetivos específicos

A través del desarrollo de tareas comunicativas con base en el visionado de la película *Te estoy amando locamente*, el alumnado será capaz de:

Competencias comunicativas

- Comprender fragmentos audiovisuales con diferentes registros lingüísticos y emocionales.
- Producir textos orales y escritos (opiniones, descripciones, hipótesis, argumentos) relacionados con las temáticas tratadas.
- Participar en debates y actividades de mediación cultural con fluidez y adecuación al nivel B2.
- Reconocer y utilizar recursos discursivos como conectores argumentativos, marcadores de opinión y expresiones emocionales.

Competencias culturales e interculturales

- Identificar elementos culturales clave del contexto sociopolítico español en los años 70 (Transición, represión franquista, movimientos sociales LGBTQ+).
- Desarrollar una visión crítica sobre los procesos de construcción de identidad y normas sociales desde una perspectiva comparativa (España / país de origen).
- Comprender cómo los productos culturales (como el cine) reflejan y moldean discursos sociales sobre género, familia y disidencia.

Competencias actitudinales

- Fomentar la empatía, el respeto a la diversidad y la escucha activa hacia otras identidades y experiencias.
- Adoptar una actitud crítica frente a discursos discriminatorios, invisibilización histórica y normas heteronormativas.
- Participar en un entorno de aprendizaje afectivamente seguro, promoviendo la expresión libre desde la aceptación mutua.

Metodología y procedimientos

La presente unidad didáctica se articula desde una perspectiva comunicativa, crítica y afectiva, que entiende la enseñanza de ELE no solo como adquisición lingüística, sino como una práctica situada, culturalmente mediada y éticamente comprometida. Esta visión se alinea con los principios del Marco Común Europeo de Referencia y del Plan Curricular del Instituto Cervantes, especialmente en lo relativo al enfoque orientado a la acción, la competencia pluricultural y la mediación como proceso de construcción de sentido entre mundos diversos.

Desde el marco de la pedagogía crítica, y siguiendo a Hooks (1994), el aula se concibe como un espacio de transformación en el que las experiencias vividas, las emociones y las subjetividades del alumnado son reconocidas como saberes legítimos. A esta visión se suma Ahmed (2012), quien problematiza las políticas superficiales de diversidad institucional, subrayando la necesidad de intervenciones educativas reales que desactiven las estructuras de exclusión.

El enfoque queer, tal como lo plantea Luhmann (1998), no solo cuestiona los contenidos, sino también los modos en que se enseña y aprende, invitando a interrogar las normatividades implícitas en el currículo. Este trabajo incorpora dicha perspectiva desde un posicionamiento ético que propone visibilizar las disidencias, problematizar el lenguaje como forma de poder simbólico y desarrollar una conciencia crítica y afectiva en torno al uso del español.

En este sentido, el cine queer se emplea como herramienta de mediación crítica y emocional, no únicamente como estímulo lingüístico o cultural. A través del análisis de escenas seleccionadas, se busca generar empatía, desestabilizar discursos normativos y activar procesos de identificación y agencia por parte del alumnado.

La inclusión de esta perspectiva también se fundamenta en las aportaciones de Cummins (2000), quien ha insistido en la importancia del empoderamiento lingüístico y cultural como parte del desarrollo de la identidad del aprendiente. Según su teoría de la interdependencia lingüística, el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumnado puede conectar los nuevos contenidos con sus contextos y realidades, desde una pedagogía que reconozca sus saberes previos, su voz y su repertorio lingüístico completo.

Las actividades se basan en una metodología de aprendizaje por descubrimiento o inductivo, en la que el alumnado infiere estructuras, significados y valores a partir del análisis de materiales auténticos. Esta propuesta, inspirada en enfoques como el CLIL de Coyle et al. (2010), favorece la construcción activa del conocimiento, el desarrollo de habilidades metalingüísticas y la reflexión intercultural, todo ello a partir de tareas comunicativas conectadas con la vida real y los intereses del grupo.

Además, el enfoque responde a los descriptores del MCER relacionados con los niveles B2–C1, especialmente en lo relativo a:

- Producción escrita y oral: expresarse con claridad, flexibilidad y eficacia sobre temas sociales, culturales o afectivos.
- Mediación: facilitar la comprensión de textos complejos a otros, adaptando el discurso a diferentes contextos culturales y niveles lingüísticos.

- Competencia intercultural: desarrollar actitudes de apertura, empatía y relativización cultural.

Estas capacidades se trabajan a través de tareas que buscan no solo el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también una transformación ética y crítica del alumnado como sujeto cultural.

La gestión del tiempo y de los contenidos se mantiene flexible, adaptándose a las necesidades emergentes de la clase, con el objetivo de generar aprendizajes significativos que no solo respondan a los objetivos lingüísticos, sino también a las inquietudes éticas y personales del alumnado. El rol del docente, en este marco, es el de facilitador/a y mediador/a, que acompaña procesos, guía el análisis y crea las condiciones para una participación segura y activa.

Aunque la lengua vehicular del curso es el español, se contempla el uso puntual del inglés como estrategia de translanguaging, especialmente en momentos de mediación cultural o conceptual. Desde la propuesta de García (2014), se entiende que el translanguaging no interfiere en la adquisición, sino que la potencia, al permitir que el alumnado movilice todo su repertorio lingüístico para construir sentido, comprender matices y establecer conexiones entre saberes.

Este uso controlado del inglés no desplaza al español como lengua de trabajo, sino que contribuye a consolidarlo desde un enfoque plurilingüe, inclusivo y cognitivamente eficiente, que respeta la diversidad del aula y favorece el aprendizaje profundo.

Se promueve un ambiente de colaboración, respeto y diálogo horizontal, en el que el alumnado se convierte en protagonista del proceso. Se alternan momentos de reflexión individual, trabajo en pequeños grupos y puesta en común en gran grupo. Las actividades propuestas integran las distintas destrezas lingüísticas y fomentan el pensamiento crítico, la empatía y la creatividad:

- Análisis crítico de escenas cinematográficas desde una perspectiva inclusiva.
- Reformulación de discursos normativos.
- Debates sobre memoria, diversidad y afectos.
- Simulaciones de situaciones comunicativas reales.
- Producción de textos creativos (cartas, manifiestos, diarios, podcasts).
- Tareas de mediación cultural hacia públicos diversos.

En suma, la metodología busca que el aprendizaje de la lengua se convierta en un proceso integral, en el que se desarrollen competencias comunicativas, interculturales y actitudinales, y en el que el aula funcione como espacio de convivencia, exploración y transformación.

Temporalización

Progresión didáctica

- Antes del visionado: contextualización, activación de conocimientos, exploración de expectativas e hipótesis.
- Durante el visionado: seguimiento guiado de fragmentos con foco en comprensión global, emociones, elementos lingüísticos clave.
- Después del visionado: análisis crítico, tareas de producción, actividades de mediación y reflexión personal/colectiva.

Esta distribución permite respetar los principios de un enfoque por tareas y una pedagogía crítica, y está alineada con el MCER y el PCIC, al fomentar la integración de competencias lingüísticas, interculturales y afectivo-sociales en situaciones comunicativas auténticas.

| SESIÓN | FOCO TEMÁTICO | FASE | ESCENAS CLAVE | TAREAS PRINCIPALES |
|--------|--|--------------------|--------------------------------|--|
| 1 | Identidad, familia, normas | Pre- visionado | | Activación, debate, contextualización histórica y queer |
| 2 | Violencia simbólica y física | Visionado 1 | Boda + Comisión + Médico | Comprensión, reacción afectiva, actividades de mediación |
| 3 | Represión estatal y respuesta colectiva | Visionado 2 | Policía + Mitin + Juicio | Roleplay, debates, podcast colaborativo |
| 4 | Transformación, reconocimiento y orgullo | Visionado 3 | Manifestación final | Creación de manifiestos, podcast, collages digitales |
| 5 | Producción creativa y evaluación crítica | Post- visionado | | Producción escrita/oral, evaluación y reflexión grupal |

Enfoque general de la evaluación

La evaluación en esta propuesta combina diferentes modalidades y momentos, siguiendo un enfoque progresivo y centrado en el alumnado. La Sesión 1 incluye una evaluación inicial o diagnóstica, llevada a cabo por el docente, que permite conocer el nivel lingüístico, el bagaje cultural y la implicación de los participantes. En la Sesión 2, el protagonismo evaluativo pasa al propio alumnado mediante una autoevaluación reflexiva, fomentando la toma de conciencia sobre sus competencias, su implicación y sus áreas de mejora. Las Sesiones 3 y 4 incorporan una evaluación formativa por parte del docente, basada en la observación y el seguimiento de la progresión en el uso del léxico, la coherencia discursiva, la interacción y la reflexión intercultural. Finalmente, en la Sesión 5 la responsabilidad evaluadora recae principalmente en el grupo, a través de procesos de coevaluación del producto final y autoevaluación final general, además de una evaluación del propio taller. De este modo, el docente asume un rol de acompañante, cediendo protagonismo evaluativo al alumnado en la fase final, y basando su valoración global en evidencias recogidas de manera continua a lo largo de las sesiones. Asimismo, la propuesta incorpora un proceso de autoevaluación docente posterior a cada sesión, mediante una checklist (ver anexo 2) que permite reflexionar sobre el desarrollo de las actividades, el clima del grupo, el uso de recursos y la eficacia metodológica. Esta herramienta facilita ajustar dinámicas, mejorar la propuesta y adaptarla a futuras implementaciones.

| GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR | |
|------------------------------------|---|
| SESIÓN 1: Visibilizar lo invisible | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Activar conocimientos previos sobre diversidad afectivo-sexual y derechos LGTBIQ+. • Introducir el contexto histórico del franquismo y la transición española. • Fomentar una mirada crítica e intercultural. • Desarrollar la capacidad de expresar opiniones y emociones en español. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico afectivo: valentía, vergüenza, orgullo, rechazo. • Actos de habla: expresar desacuerdo respetuoso, consolar, enfrentarse. • Recursos de cortesía: atenuación, apelación emocional. • Estructuras coloquiales: “ya te vale”, “qué vergüenza”, “que no me vas a enchufar”. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión oral y escrita. • Interacción oral. • Producción escrita reflexiva. • Mediación cultural. |
| AGRUPAMIENTO | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual (nube de palabras, diario reflexivo) • Trabajo en grupo pequeño (debate en salas). • Trabajo en gran grupo |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Mentimeter • Fragmento de documental (YouTube) • Zoom • Padlet colaborativo |
| DURACIÓN | 90 minutos (sesión sincrónica online). |
| PROCEDIMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Activación emocional y afectiva (20 min) <p>El/la docente lanza el enlace a Mentimeter y proyecta en pantalla compartida las tres preguntas sucesivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué palabras identificas con “familia”? • ¿Qué palabras identificas con “orgullo”? • ¿Qué palabras identificas con “libertad sexual”? <p>El alumnado responde desde sus dispositivos de forma anónima. Se proyectan las nubes de palabras generadas automáticamente.</p> <p>El/la docente modera una breve reflexión grupal guiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué términos aparecen con más frecuencia? • ¿Hay diferencias culturales? ¿Palabras contradictorias? • ¿Nos sorprende algo? |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>Se anima a comentar alguna experiencia o reflexión personal de forma voluntaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 2: Introducción histórica al contexto (30 min) <p>Se introduce brevemente el contexto: ¿Qué fue la Ley de Peligrosidad Social? ¿Qué papel jugó en la represión de la diversidad?</p> <p>Se visualiza el fragmento del documental en Youtube (con subtítulos si es posible).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras el visionado, se lanza una pregunta escrita individual (chat Zoom): “¿Qué fue la Ley de Peligrosidad Social?” <p>Se recogen 2-3 respuestas voluntarias y se abre un debate comparativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lugar ocupa la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo de tu país? • ¿Ha existido también represión o censura? • ¿Cómo se enseña (o no) esta parte de la historia? <ul style="list-style-type: none"> • Fase 3: Debate crítico guiado (30 min) <p>El/la docente presenta las siguientes frases en pantalla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “La familia tradicional protege más que excluye.” • “Ser diferente todavía implica un castigo social.” • “La historia no enseña nada si no se siente.” <p>Se explica que el alumnado trabajará en grupos pequeños (3-4 personas, en salas de Zoom) durante 15 minutos. Cada grupo elige una frase y debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordar una postura común (a favor/en contra). • Preparar argumentos usando conectores y marcadores conversacionales: “Estoy de acuerdo en que...”, “Sin embargo...”, “Desde mi punto de vista...” • Identificar al menos una experiencia personal o cultural que respalde su opinión. <p>Vuelta al gran grupo (15 min): cada grupo expone su reflexión breve (2-3 min) y se permite el contraste entre posturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 4: Tarea para casa: Diario reflexivo (tarea asincrónica) (10 min. haciendo un recorrido por el Padlet y explicando) <p>Instrucción para el alumnado:</p> <p>Redacta un breve texto personal en el Padlet del grupo 80-100 palabras).</p> <p>Título de la actividad: “Visible o no visible”. Indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa para ti ser visible? • ¿Qué consecuencias puede tener no serlo? • Relaciónalo con el concepto de familia, amor o libertad |
| EVALUACIÓN | |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Observación del debate grupal en Zoom: se valorará el uso adecuado del léxico afectivo y los conectores argumentativos, la capacidad de formular opiniones y contrastarlas con respeto. • Diario crítico en Padlet (tarea final): permite valorar la interiorización de los contenidos culturales (memoria, visibilidad, normas) y el desarrollo de la competencia reflexiva e intercultural. Se presta especial atención a la conexión entre lo personal y lo aprendido. • Rúbrica en anexo 3. |
| SESIÓN 2: Resistir lo que duele | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar críticamente representaciones audiovisuales de violencia estructural y simbólica. • Comprender expresiones coloquiales, registros orales y rasgos dialectales del español andaluz. • Reaccionar ante situaciones de discriminación mediante tareas de mediación y posicionamiento ético. • Desarrollar estrategias discursivas para argumentar, expresar emociones y narrar experiencias con implicación afectiva. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico afectivo, insultos y jergas familiares (“vida mía”, “chiquillo”, “maricón” – contexto). • Dialectalismos andaluces (“amo a vé”, “ná”, “dígo”, “asín”). • Recursos pragmáticos: súplica, reproche, protesta, ironía. • Gramática funcional: conectores argumentativos, preguntas retóricas, causa-consecuencia. • Reformulación inclusiva: sustitución de lenguaje discriminatorio. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual. • Producción oral. • Interacción y mediación intercultural. • Producción oral informal guiada. |
| AGRUPAMIENTO | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en gran grupo • Trabajo en grupo pequeño • Trabajo individual |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes icónicas del film (Google Images). • Escenas de la película (Netflix). • Fichas lingüísticas guiadas. (Google Docs) • Padlet + Vocaroo para grabaciones. • Zoom • Google forms |
| DURACIÓN | 90 minutos (sesión sincrónica online). |
| PROCEDIMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Activación visual y emocional (15 min) El/la docente proyecta en pantalla tres imágenes clave de la película (escena de la boda, escena del médico, escena en el patio). |

| | |
|--|---|
| | <p>Se plantea a todo el grupo la dinámica “¿Qué ves, qué imaginas, qué sientes?”, con estas preguntas de guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ves exactamente en esta imagen? • ¿Qué crees que está ocurriendo? • ¿Qué emociones te provoca? <p>Se recogen algunas respuestas en voz alta o en el chat de Zoom, y se comentan diferencias de interpretación según la cultura o las experiencias personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 2: Visionado guiado y comprensión crítica (30 min) Se informa al grupo de que van a ver tres fragmentos breves de la película. Antes de cada uno, se dan instrucciones para la observación. <ul style="list-style-type: none"> - Bloques seleccionados: <ul style="list-style-type: none"> • Boda (8:00–12:00) • Reunión secreta (24:00–27:00) • Médico/patio (44:00–49:00)² - Durante el visionado: <p>El/la docente comparte una plantilla con preguntas clave en el Google Docs (documento Padlet Sesión 2, Act. 2: Laboratorio).</p> <p>Los estudiantes anotan en sus dispositivos expresiones significativas (especialmente insultos, jergas, y lenguaje emocional) y observaciones sobre el tono, el acento andaluz o la actitud de los personajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tras el visionado: <p>Se recogen impresiones breves en gran grupo.</p> <p>Se puede plantear la reflexión: ¿Cómo se manifiestan aquí la violencia simbólica y el control institucional?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 3: Laboratorio emocional y reformulación inclusiva (40 min) Parte A: Reformulación colaborativa (20 min): <p>En pequeños grupos, se reparten expresiones discriminatorias vistas en los fragmentos. Cada grupo debe reformularlas desde un enfoque inclusivo, empático o mediador. Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¿Qué haces, maricón?” → “¿Podemos hablar con respeto?” • “Tú necesitas ayuda médica” → “¿Cómo te sientes últimamente?” <p>Las reformulaciones se comparten oralmente en el grupo grande o por Padlet (seguimos en el Doc (2.2).</p> <p>Parte B – Monólogo emocional (20 min): Cada estudiante elige un personaje silenciado o marginado en los fragmentos y redacta un breve monólogo en primera persona, desde su voz emocional (pena, rabia, vergüenza, orgullo...).</p> <p>El monólogo se publica en el Padlet del grupo (Sesión. 2. Act. 3: Monólogo).</p> |
|--|---|

² Para descripción y transcripción de las escenas, ver anexo 4

| | |
|--|--|
| | <p>Se recuerda usar algunas de las expresiones reformuladas o conectores emocionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 4: Tarea para casa: Diario de voz reflexivo (5 min) El/la docente presenta la actividad final: Grabar un audio en Vocaroo (1-2 min.) Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué escena te impactó más? • ¿Qué emociones te provocó? • ¿Qué expresión te sorprendió o te dolió? • ¿Qué frase reformularías hoy? • ¿Cómo se compara esto con tu contexto cultural? <p>El audio se sube al Padlet, en el apartado de los Diarios Reflexivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación digital Se envía un formulario de autoevaluación (Google Forms). |
| EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Tarea final (autoevaluación digital): Autoevaluación mediante formulario digital en Google Forms. Se valora la implicación afectiva, la interiorización de contenido lingüístico-cultural y la capacidad de análisis crítico de lo vivido y observado. |
| SESIÓN 3: Responder desde el cuerpo colectivo | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el impacto de la violencia institucional sobre cuerpos e identidades no normativas. • Analizar estrategias colectivas de resistencia y organización en contextos represivos. • Promover empatía, pensamiento crítico y expresión emocional ante la injusticia. • Usar recursos lingüísticos para expresar juicios éticos, emociones complejas y debatir con perspectiva intercultural. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico de lucha y denuncia: represión, dignidad, justicia, familia patriarcal. • Recursos retóricos: metáforas, repetición enfática, apelaciones colectivas. • Actos de habla: denunciar, exigir, empatizar, concluir. • Gramática funcional: hipótesis, condicionales para proponer cambios, conectores argumentativos. • Vocabulario jurídico básico y fórmulas de cortesía en alegatos públicos. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual. • Producción oral formal y creativa. • Interacción oral y argumentación. • Mediación cultural e intercultural. • Expresión emocional y juicio crítico. |
| AGRUPAMIENTO | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual |

| | |
|----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en pareja • Trabajo en gran grupo |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Netflix • Docs con extractos incompletos del discurso. • Padlet • Grabadora de audio, Audacity o Vocaroo. • Zoom |
| DURACIÓN | 90 minutos (sesión sincrónica online). |
| PROCEDIMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Lo que no se dice, pero se siente (20 min) <p>El/la docente proyecta la escena 56:00–57:00 (detención policial). El alumnado observa en silencio, sin información contextual previa. Se les pide que completen de forma individual la tabla del documento “Sesión 3. Act. 1: ¿Qué ves?” en Padlet con tres columnas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que veo • Lo que intuyo • Lo que me hace sentir <p>Se abre una puesta en común guiada en gran grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué emociones ha despertado la escena? • ¿Qué elementos visuales/simbólicos generan más impacto? • ¿Por qué ciertas identidades generan más vigilancia o castigo que otras? <ul style="list-style-type: none"> • Fase 2: Escuchar el discurso de la resistencia (30 min) <p>Antes de proyectar la escena (1:14–1:15), el/la docente proyecta el texto incompleto del discurso de Lole. En parejas, intentan completar las palabras que faltan por intuición y contexto. Se visualiza el fragmento con subtítulos y se verifica el texto. En gran grupo, se realiza un análisis guiado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué léxico reivindicativo aparece? • ¿Qué tono adopta el personaje? • ¿Qué recursos retóricos destacan? (metáforas, anáforas, énfasis) <p>Debate breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cuerpos siguen siendo invisibles en tu sociedad? • ¿Qué discursos los hacen visibles (o no)? <p>Aposos: Se puede compartir una mini-lista de recursos retóricos y frases clave para facilitar el análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 3: El alegato que no se escuchó (35 min) <p>Se proyecta la escena del juicio a Miguel (1:34–1:36).</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>El alumnado trabaja en parejas. Cada pareja elige un rol desde el cual redactará un alegato de defensa hacia Miguel (madre, activista, jurista, amigo, docente, periodista...).</p> <p>El texto debe tener 200 palabras aprox., tono emocional y reivindicativo. Se recuerda que deben usar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico de lucha y justicia. • Estructuras para expresar hipótesis y juicio ético. • Recursos persuasivos y fórmulas de apoyo colectivo. <p>• Fase 4: Tarea para casa: Podcast colaborativo (5 min de explicación + tarea asincrónica)</p> <p>En la última parte de la sesión, el/la docente explica que las parejas del alegato grabarán un podcast (2-4 min) con el título:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¿Cómo responde un cuerpo colectivo a la injusticia?” <p>Se sugiere que el podcast puede incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alegato oral grabado con entonación expresiva. • Testimonios (reales o ficticios). • Fragmentos de canciones o audios (cuidando los derechos). • Reflexiones personales conectadas con la película. <p>Se subirá al Padlet, apartado “Diarios reflexivos”.</p> |
| EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Observación del desempeño oral: uso del léxico de lucha, coherencia argumentativa, tono y recursos retóricos. • Productos finales (alegato y podcast): se valorará la capacidad de transmitir un mensaje ético, movilizador y culturalmente contextualizado. • Participación activa en el trabajo colaborativo y reflexión intercultural. • Rubricas en anexo 5. |
| SESIÓN 4: Orgullo (a secas) | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Explorar recursos lingüísticos usados en actos de protesta, ironía y disidencia. • Fomentar la apropiación afectiva del lenguaje como herramienta de resistencia. • Analizar la función simbólica de la música y la palabra en la memoria colectiva. • Producir textos breves con intencionalidad expresiva y política en un marco colaborativo. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico político-afectivo: orgullo, lucha, dignidad, represión, deseo, libertad. • Estructuras para la reivindicación: “Ya es hora de...”, “No queremos..., queremos...”, “Ni..., ni..., sino...”, “Aunque nos callen, seguiremos...”. • Actos de habla reivindicativos: denunciar, desafiar, reivindicar, exigir, unir. |

| | |
|----------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Dialectalismos: “hazte la sueca”, “pa'lante”, “¿qué cojones es esto?”. • Fórmulas colectivas de apoyo: “te creemos”, “estamos contigo”, “no estás sola”. • Tono emocional y recursos retóricos: ternura, rabia, sororidad, orgullo, sarcasmo. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión audiovisual. • Producción escrita y oral creativa. • Interacción y mediación intercultural. • Expresión y entonación emocional. |
| AGRUPAMIENTO | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en gran grupo • Trabajo en parejas • Trabajo individual |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Escena de la manifestación final (Netflix). • Imágenes fijas del fragmento. • Canva para creación de pancartas. • Padlet colaborativo. • Mini-glosario de expresiones desafiantes (Google Docs). • Zoom |
| DURACIÓN | 90 minutos (sesión sincrónica online). |
| PROCEDIMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Imaginar el final (20 min) <p>El/la docente comparte en pantalla imágenes fijas del tramo final de la película (manifestación) sin audio.</p> <p>Se pide al alumnado que observe detenidamente y anote hipótesis sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué está ocurriendo? • ¿Qué pasará con los personajes? (Miguel, Reme, Dani, Lole...) <p>Se facilitan fórmulas para la expresión hipotética: “Imagino que...”, “Podría ser que...”, “A mí me parece que...”</p> <p>Breve intercambio oral en gran grupo: se contrastan las hipótesis generadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase 2: El lenguaje de la calle (25 min) <p>Se proyecta el fragmento final de la película (con sonido), hasta el cierre definitivo.</p> <p>Durante el visionado, el alumnado toma nota individualmente de expresiones que llamen su atención.</p> <p>Después, en pequeños grupos, clasifican esas expresiones utilizando el mini-glosario compartido en Padlet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es un coloquialismo? ¿Sarcasmo? ¿Acto de desafío? ¿Ironía? |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • También identifican rasgos dialectales andaluces (entonación, léxico, vocales abiertas, etc.). <p>El/la docente modera una puesta en común destacando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El potencial performativo del lenguaje en contextos de protesta. • La relación entre tono, emoción y función comunicativa. <p>• Fase 3: Carteles que hablan (35 min)</p> <p>Se visualizan nuevamente algunas pancartas reales de la escena final.</p> <p>En parejas o grupos pequeños, el alumnado accede a Canva y crea un cartel que exprese:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una emoción (ternura, rabia, orgullo...) • Un deseo colectivo • Una crítica social • Un juego de lenguaje (reapropiación, metáfora, ironía...) <p>Se da un tiempo para el diseño (15-20 min).</p> <p>Luego, se realiza una performance rápida: leen el cartel al unísono como si participaran en una manifestación.</p> <p>Se suben todos los carteles creados al Padlet del grupo (apartado: "Pancartas").</p> <p>• Fase 4: Tarea para casa: Traducir el orgullo (5 min de explicación + tarea asincrónica)</p> <p>Instrucción al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige una pancarta creada en clase o vista en el film. • Tradúcela a tu lengua materna manteniendo tono, fuerza y función política. • Graba un audio o redacta un breve texto (200 palabras máx.) respondiendo: • ¿Se pierde algo al traducirla? • ¿Qué emociones genera esa consigna en tu cultura? • ¿Tendría el mismo impacto? <p>Suben el audio o texto al Padlet del grupo (apartado: "Diarios reflexivos")</p> <p>• Fase 5: Cierre simbólico y transición a la sesión 5 (5 min)</p> <p>El/la docente proyecta en pantalla la pregunta generadora (sin pedir respuesta inmediata):</p> <ul style="list-style-type: none"> • "¿Por qué la película termina diciendo que las cosas están cambiando... pero no han cambiado todavía?" <p>Se hace una breve pausa en silencio tras la lectura.</p> <p>Se explica que esta pregunta servirá como hilo conductor para el debate y las producciones creativas de la sesión 5.</p> <p>Se invita al alumnado a dejarla "reposar" y observar qué ideas, emociones o imágenes les surgen en los días siguientes.</p> |
|--|--|

| | |
|-----------------------------------|--|
| EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Observación de participación activa y uso del léxico político-afectivo durante la sesión. • Calidad creativa y coherencia discursiva en la consigna o pancarta creada. • Reflexión intercultural y emocional en la tarea final (Padlet o audio). • Rubrica en anexo 6. |
| SESIÓN 5: Sembrar semillas | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la expresión escrita y oral desde la implicación emocional y el compromiso ético. • Fomentar la reflexión crítica sobre los contenidos abordados en las sesiones anteriores. • Desarrollar habilidades de mediación, escucha activa y producción creativa en lengua meta. • Consolidar estructuras lingüísticas y discursivas en producciones con intención expresiva. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico emocional: sentir, doler, resistir, acompañar, liberar... • Recursos retóricos: metáforas, anáforas, repeticiones enfáticas. • Marcadores discursivos: por eso, aunque, sin embargo, desde... • Actos de habla: agradecer, reclamar, exigir, narrar emociones. • Estructuras hipotéticas y de causa-consecuencia: "Si tuviéramos...", "Aunque ha cambiado...", "Desde el lenguaje podemos..." |
| DESTREZAS TRABAJADAS | <ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita creativa. • Producción oral expresiva y testimonial. • Interacción y mediación afectiva. • Escucha activa y coevaluación. |
| AGRUPAMIENTO | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Trabajo en pequeño grupo • Trabajo en gran grupo |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Mentimeter (mapa de ideas). • Docs con texto modelo. • Mini-glosario de expresiones y léxico emocional. • Padlet • Herramientas de grabación de audio (Vocaroo, Audacity). • Zoom |
| DURACIÓN | 90 minutos (sesión sincrónica online). |
| PROCEDIMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Activación crítica y emocional - "Lo que ha cambiado y lo que no" (20 min) <p>El/la docente proyecta en pantalla la frase final de la película:</p> |

- “Porque las cosas están cambiando, pero no han cambiado todavía.”

Breve reflexión colectiva sobre el significado de la frase. Se forman grupos pequeños (3-4 personas) y se abre el Padlet con el mapa de ideas colaborativo (Sesión 5. Act. 1) Cada grupo responde a las siguientes preguntas, escribiendo directamente en el Padlet:

- ¿Qué ha cambiado?
- ¿Qué no ha cambiado?
- ¿Qué podemos cambiar desde nuestra manera de hablar?

Se realiza una puesta en común en gran grupo, destacando patrones o ideas llamativas.

- Fase 2: Producción guiada - “Tu voz en acción” (35 min)

El/la docente explica que ahora cada estudiante elegirá una tarea creativa individual entre las siguientes opciones:

- Carta a Miguel (tono íntimo y empático)
- Mini-manifiesto colectivo (formato “Somos...”, “No queremos...”, etc.)
- Editorial crítico (columna de opinión: “Ni una terapia más: la libertad no se cura”)
- Diario íntimo desde un personaje de la película
- Audio testimonial breve (máx. 1:30 min, estilo podcast con tono emocional)

El/la docente proyecta los modelos de referencia desde el documento compartido (“Sesión 5. Act. 2: Apoyo lingüístico”) y ofrece un mini-glosario de léxico emocional y estructuras útiles.

El alumnado trabaja en silencio durante aprox. 30 minutos, redactando su producción o preparando el audio.

- Sugerencia: si el grupo lo necesita, se pueden abrir salas de Zoom para consultas o apoyo individual.

- Fase 3: Escucha activa y coevaluación - “Escuchar para crecer” (25 min)

Cada estudiante sube su producción al Padlet (Actividades individuales).

Luego, se indica que deben comentar al menos 4 producciones de sus compañeros, usando las frases modelos aportados por el/la docente, tanto en el PPT como en el Padlet (Evaluaciones)

- “Me ha emocionado...”
- “He aprendido que...”
- “Nunca había pensado en...”
- “Me gustaría responder con...”

- Fase 4: Evaluación crítica y cierre simbólico (10 min)

El/la docente abre el formulario de autoevaluación (Padlet – Evaluaciones: Autoevaluación general).

| | |
|-------------------|---|
| | <p>Se responde de forma individual. Las preguntas recogen aspectos como:</p> <p>Luego se invita a completar la evaluación del taller y de la facilitación (también en Padlet).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como cierre simbólico, se lanza una nube de palabras colectiva en Mentimeter con la consigna: • “¿Qué palabra te llevas de este taller?” |
| <p>EVALUACIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Coevaluación entre iguales de las producciones creativas, usando frases modelo de retroalimentación constructiva (“Me ha emocionado...”, “Me ha hecho pensar en...”). • Autoevaluación reflexiva mediante formulario digital: conexión personal con el contenido, aprendizajes lingüístico-culturales y transferencia a otros contextos. • Evaluación del taller y de la facilitación a través de encuesta anónima (claridad, clima, utilidad, satisfacción global). • El profesorado no emite calificación, actúa como participante y moderador del proceso evaluativo. |

Sugerencias para trabajar después

Tras la finalización de esta propuesta, se recomienda prolongar el trabajo con actividades que permitan seguir reflexionando y profundizando en los ejes temáticos abordados: memoria histórica, diversidad afectivo-sexual, derechos humanos, resistencia y lenguaje inclusivo.

- Evolución del movimiento LGBTIQ+ en España: talleres o debates sobre hitos clave como la aprobación del matrimonio igualitario, la Ley Trans y sus debates actuales, los delitos de odio, la educación afectivo-sexual en las aulas.
- Aproximaciones culturales: analizar figuras como Federico García Lorca desde su biografía (p. ej., sus cartas con Dalí) o movimientos como la Movida madrileña.
- Religión y diversidad: explorar tradiciones religiosas, como la Semana Santa, en relación con la comunidad LGBTIQ+, tomando como referencias materiales como el documental *Dolores, guapa*.
- Lenguaje no binario y representación gramatical: propuestas para conocer, analizar y debatir el uso del lenguaje no binario en español y otras lenguas. Se puede trabajar su dimensión gramatical, sus implicaciones sociolingüísticas y culturales, así como las resistencias o posibilidades de inclusión en distintos contextos (académicos, artísticos, cotidianos).
- Ampliación intercultural: realizar un análisis comparativo sobre la representación de minorías y la protesta social en producciones audiovisuales de otros países.
- Proyectos colaborativos a medio plazo: creación de un blog, un canal de podcast o un repositorio digital que recopile producciones del alumnado (cartas, manifiestos, entrevistas ficticias, textos creativos).
- Producción artística y mediación lingüística: transformar los mensajes y materiales trabajados en formatos artísticos o adaptarlos/traducirlos a otras lenguas para reflexionar sobre cambios culturales y lingüísticos.
- Debate con agentes externos: invitar a activistas, periodistas o investigadores/as para comentar las temáticas tratadas y conectar lo aprendido con realidades actuales.

Estas actividades no solo consolidan los aprendizajes, sino que abren nuevas posibilidades para que el alumnado se convierta en agente activo de cambio dentro y fuera del aula.

Posibles restricciones para la puesta en práctica de la propuesta

La implementación de esta propuesta requiere ciertas condiciones materiales, técnicas y contextuales que podrían influir en su desarrollo:

- Recursos tecnológicos: conexión estable a Internet, proyector o pantalla compartida, altavoces y acceso a plataformas como Netflix, Padlet, Mentimeter, Canva, Vocaroo, Google Drive...
- Dispositivos: se recomienda que cada participante disponga, idealmente, de dos dispositivos durante las sesiones sincrónicas (por ejemplo, ordenador para asistir a la sesión y teléfono/tableta para interactuar en paralelo con materiales y actividades digitales).
- Sensibilidad temática: los contenidos incluyen cuestiones de diversidad sexual, violencia institucional y memoria histórica; es imprescindible garantizar un clima de respeto, escucha activa y cuidado mutuo.
- Flexibilidad temporal: esta propuesta se presenta en papel como un itinerario de cinco sesiones de 90 minutos, pero su implementación real es altamente adaptable. Según el contexto, puede desarrollarse en sesiones más breves y frecuentes (p. ej., 10 sesiones de 60 minutos, distribuidas en 2 sesiones por semana, durante 5 semanas) o en bloques intensivos (5 sesiones de 90 min distribuidas en una semana).
- Enfoque metodológico: siguiendo principios de aprendizaje por descubrimiento e inducción, el tiempo de cada actividad variará en función de los intereses, ritmos e interacciones del grupo. Cada implementación generará debates, reflexiones y producciones únicas, por lo que es recomendable que el/la facilitador/a acompañe el proceso respetando el flujo natural de la sesión, manteniendo claros unos mínimos a alcanzar, pero sin forzar el ritmo.

Esta unidad no constituye un modelo cerrado, sino un marco flexible y abierto a la adaptación, que puede ser replicado, ampliado o modificado según las necesidades del contexto. Su valor reside tanto en los contenidos como en la actitud pedagógica que promueve.

Material para el alumno

1. SESIÓN 1: VISIBILIZAR LO INVISIBLE

El material para el alumnado incluye:

- Presentación con instrucciones y enunciados de las actividades.
- Imágenes y fragmentos audiovisuales para análisis crítico.
- Acceso a herramientas digitales (Mentimeter, Padlet) para actividades colaborativas.
- Léxico afectivo y fórmulas de cortesía para expresar opiniones y emociones.

[Para acceder al material pulsa aquí](#)

2. SESIÓN 2: RESISTIR LO QUE DUELE

El material para el alumnado incluye:

- Presentación con la secuencia de actividades y pautas de trabajo.
- Escenas seleccionadas de la película y fichas lingüísticas de apoyo.
- Enlaces a Padlet y Vocaroo para producción oral y reflexión colaborativa.
- Léxico afectivo, dialectalismos andaluces y estrategias para la reformulación inclusiva.

[Para acceder al material pulsa aquí](#)

3. SESIÓN 3: RESPONDER DESDE EL CUERPO COLECTIVO

El material para el alumnado incluye:

- Presentación con instrucciones para el visionado y análisis crítico.
- Extractos incompletos del discurso para actividades de reconstrucción lingüística.
- Plantillas para la elaboración de alegatos orales.
- Léxico de lucha y denuncia, conectores argumentativos y recursos retóricos.

[Para acceder al material pulsa aquí](#)

4. SESIÓN 4: ORGULLO

El material para el alumnado incluye:

- Presentación con imágenes y dinámicas previas al visionado.
- Escena final de la manifestación y guía para el análisis lingüístico y cultural.
- Mini-glosario de expresiones desafiantes y recursos para crear consignas.
- Plantillas y ejemplos visuales para la creación de pancartas en Canva.

[Para acceder al material pulsa aquí](#)

5. SESIÓN 5: SEMBRAR SEMILLAS

El material para el alumnado incluye:

- Presentación con el desarrollo de la sesión y apoyos lingüísticos.
- Mapas de ideas para el trabajo crítico colaborativo.
- Banco de expresiones y léxico emocional para producciones creativas.
- Modelos de coevaluación y autoevaluación en Padlet y Google Forms.

[Para acceder al material pulsa aquí](#)

Conclusiones

La propuesta didáctica presentada en este trabajo surge del convencimiento de que el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) puede y debe configurarse como un espacio en el que confluyan el desarrollo de competencias lingüísticas, la formación en valores y la construcción de una conciencia crítica e intercultural. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje de una lengua se concibe no solo como una práctica comunicativa, sino también como un ejercicio de posicionamiento ético, afectivo y político ante el mundo.

El diseño de la unidad didáctica se articula en torno a la película *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023), una obra audiovisual que permite abordar, de forma integrada y significativa, ejes temáticos como la memoria histórica, la diversidad afectivo-sexual, los derechos LGBTIQ+ y las resistencias individuales y colectivas frente a la opresión. El cine se presenta aquí no como un simple recurso motivador, sino como una herramienta didáctica de alto valor pedagógico, capaz de suscitar emociones, generar identificación, despertar preguntas y promover la elaboración de discursos propios por parte del alumnado.

El enfoque adoptado es fundamentalmente sociocrítico y queer, y se alinea con los principios de la pedagogía crítica (Hooks, 1994), la mediación cultural (Coyle, 2007; Consejo de Europa, 2020) y la lingüística queer (Barba y Argüello, 2020). De esta forma, se propone un itinerario formativo que combina reflexión individual, interacción dialógica, análisis crítico de discursos y producción creativa, promoviendo una experiencia de aprendizaje transformadora tanto en lo lingüístico como en lo personal.

Lejos de plantearse como una secuencia cerrada de actividades, la unidad está concebida como una guía flexible y adaptable. En su conjunto, se aspira a generar un aula inclusiva y segura, en la que todas las voces tengan cabida y en la que la lengua se utilice no solo para describir el mundo, sino también para imaginarlo y transformarlo.

El objetivo general de este trabajo ha sido diseñar una propuesta didáctica para estudiantes universitarios angloparlantes de nivel B2-C1, orientada a integrar la diversidad afectivo-sexual, la memoria histórica y el enfoque queer en el aula de ELE mediante el uso del cine como recurso pedagógico. Este propósito ha guiado tanto la elección de los contenidos como el enfoque metodológico y la secuencia de actividades propuestas.

En relación con los objetivos específicos, se puede afirmar lo siguiente:

- Desarrollar la competencia comunicativa, intercultural y crítica del alumnado a través de tareas significativas basadas en contenidos audiovisuales.
La propuesta responde plenamente a este objetivo mediante una progresión de tareas que combinan comprensión, análisis, debate y producción, tanto oral como escrita. El uso del cine permite contextualizar fenómenos culturales y sociales, generando situaciones comunicativas auténticas en las que el alumnado interpreta y elabora significados desde una perspectiva intercultural y crítica.
- Promover el uso de recursos lingüísticos relevantes en contextos de análisis social, reflexión ética y expresión emocional.
A lo largo de las cinco sesiones, se plantean actividades que requieren el uso de léxico afectivo, estructuras argumentativas, fórmulas de cortesía, conectores conversacionales y recursos retóricos diversos. Estos elementos se trabajan de forma contextualizada en situaciones de diálogo, debate o producción creativa, lo que favorece su adquisición y aplicación significativa.
- Fomentar la empatía, la conciencia crítica y la visibilización de identidades históricamente marginalizadas en el aula de ELE.
Este objetivo atraviesa de forma transversal toda la propuesta. La selección de escenas, la formulación de preguntas y la naturaleza de las tareas están diseñadas para invitar al alumnado a ponerse en el lugar del otro, cuestionar narrativas dominantes y reflexionar sobre discursos de exclusión o silenciamiento. Se trata, en definitiva, de promover una mirada ética y comprometida en el aprendizaje lingüístico.

- Explorar el potencial didáctico del cine con enfoque queer como herramienta de mediación cultural y construcción de significados compartidos.
La propuesta demuestra cómo el cine no solo puede usarse como soporte visual, sino como detonante de procesos de mediación cultural. A través del análisis de personajes, discursos y contextos, el alumnado interpreta situaciones comunicativas complejas, compara realidades y elabora sentidos en interacción con sus compañeras y compañeros.
- Proporcionar al profesorado una guía detallada, adaptable y fundamentada para la implementación de la unidad.
El diseño incluye una descripción estructurada de cada sesión, con fases claramente diferenciadas, instrucciones para el profesorado, materiales complementarios, sugerencias para continuar el trabajo y consideraciones técnicas y pedagógicas para su implementación. Todo ello convierte esta unidad en una herramienta flexible y transferible a otros contextos formativos.

En conjunto, se considera que los objetivos planteados han sido desarrollados de forma coherente con el enfoque teórico adoptado y con las necesidades del contexto educativo descrito, ofreciendo una propuesta que puede contribuir al enriquecimiento pedagógico del aula de ELE.

Cabe destacar, que el marco teórico desarrollado en este trabajo ha desempeñado un papel esencial en la configuración de la propuesta, no como un simple respaldo académico, sino como un eje articulador de todas las decisiones didácticas. Lejos de limitarse a justificar el diseño, ha permitido pensar una enseñanza del ELE que no sea neutral ni exclusivamente lingüística, sino comprometida con las dimensiones sociales, afectivas y políticas del aprendizaje.

Los aportes teóricos han ofrecido herramientas conceptuales para cuestionar tanto los contenidos como las dinámicas habituales del aula de lenguas. Cada uno de los bloques del marco teórico, educación afectivo-sexual, lo queer en educación, lingüística queer en la enseñanza de ELE y el cine queer como herramienta didáctica, ha influido directamente en la estructura, los enfoques y las tareas de la propuesta.

Así, por ejemplo, la educación afectivo-sexual y el aprendizaje emocional se han materializado en actividades que priorizan la empatía, el reconocimiento del otro y el trabajo con la experiencia vivida. La lingüística queer ha inspirado tareas que interpelan el uso normativo del lenguaje y abren espacio para expresiones más inclusivas, aunque se reconoce que el lenguaje no binario no ha sido abordado como objeto de enseñanza explícito, lo cual se plantea como una línea futura de desarrollo. Del mismo modo, la reflexión sobre la memoria histórica y los discursos sociales legitima el cine como vehículo pedagógico que vincula pasado y presente desde una perspectiva crítica.

En definitiva, el marco teórico ha sido el sustento integral del trabajo: ha orientado la selección de contenidos, la secuenciación de las actividades, el enfoque metodológico y hasta las proyecciones éticas y pedagógicas del proyecto.

La propuesta didáctica desarrollada en este trabajo ofrece varias aportaciones relevantes al campo de la enseñanza de ELE, tanto desde un punto de vista pedagógico como metodológico. Su diseño parte de la necesidad de incorporar enfoques inclusivos, críticos y emocionalmente significativos que respondan a las realidades y demandas de los contextos educativos contemporáneos.

Desde una perspectiva pedagógica, se apuesta por una educación lingüística que no se limite al dominio formal del idioma, sino que favorezca la formación integral del alumnado. En este sentido, la propuesta articula el desarrollo de competencias comunicativas con una dimensión afectiva y ética, en coherencia con los principios del MCER y el PCIC. El aula se concibe como un espacio para el diálogo intercultural, la reflexión crítica y el reconocimiento de identidades diversas, superando así una visión instrumental de la lengua.

A nivel metodológico, una de las principales aportaciones del trabajo es el uso del cine con enfoque queer como eje articulador del aprendizaje. A diferencia de propuestas más tradicionales centradas en gramática o contenidos temáticos superficiales, este enfoque permite trabajar con materiales que activan el pensamiento crítico, generan identificación emocional y promueven la interpretación y

resignificación de discursos sociales. La selección de escenas clave, el diseño de tareas secuenciadas y la incorporación de debates guiados sitúan al alumnado en el centro del proceso, como sujeto activo que construye sentido a partir de sus propios marcos culturales y afectivos.

Además, se propone una estructura didáctica basada en la progresión pre-, durante y post-visionado, que favorece la continuidad narrativa, el desarrollo de la atención sostenida y el aprendizaje situado. Esta secuenciación permite trabajar no solo la comprensión audiovisual, sino también habilidades discursivas, argumentativas y de producción creativa.

En términos de evaluación, se apuesta por un enfoque formativo y reflexivo, que incluye la autoevaluación, la coevaluación y la observación cualitativa del proceso. Esta visión contribuye a empoderar al alumnado y a consolidar su autonomía en el aprendizaje, al tiempo que permite al profesorado adaptar las tareas a los ritmos, intereses y necesidades del grupo.

Por último, cabe destacar el valor de esta propuesta como material transferible y adaptable. La unidad puede implementarse en contextos presenciales, híbridos o virtuales, con estudiantes de distintos perfiles y niveles. Asimismo, la flexibilidad de sus tareas permite al profesorado ajustarlas en función del tiempo disponible, los recursos técnicos o los objetivos específicos de cada grupo.

En suma, esta propuesta se inscribe en un modelo de enseñanza de ELE que reconoce la diversidad como un valor pedagógico, la emoción como motor del aprendizaje, y el lenguaje como práctica social atravesada por ideologías, identidades y disputas simbólicas. Su incorporación en el currículo contribuye a la transformación del aula en un espacio más justo, inclusivo y humanizante.

La implementación de propuestas didácticas que aborden temas como la diversidad afectivo-sexual, la memoria histórica o los discursos de resistencia conlleva una serie de implicaciones éticas y afectivas que no pueden ser ignoradas. Lejos de tratarse de contenidos “neutrales”, estos temas movilizan posicionamientos ideológicos, emociones intensas y vivencias personales que influyen directamente en la dinámica del aula. Por tanto, cualquier intervención que los incluya debe estar guiada por principios de cuidado, escucha activa, respeto mutuo y responsabilidad docente.

Uno de los pilares éticos de esta propuesta es el compromiso con la creación de espacios de aprendizaje seguros e inclusivos, donde todas las identidades puedan sentirse reconocidas y respetadas. Esto implica atender tanto a las normas explícitas de convivencia como a las microinteracciones que se dan en el aula, desde el lenguaje utilizado por el profesorado hasta la gestión de silencios, resistencias o expresiones emocionales del alumnado. Siguiendo a Ahmed (2012) y Hooks (1994), el reconocimiento de las diferencias, la visibilidad de los márgenes y la pedagogía del cuidado son elementos centrales para transformar la educación en una práctica emancipadora.

En este sentido, el papel del docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se convierte en facilitador de procesos afectivos y cognitivos complejos, que pueden incluir tensiones, conflictos o resistencias. Por ello, la propuesta incluye momentos específicos para la expresión emocional, la reflexión personal y el trabajo colaborativo, entendidos como parte del aprendizaje lingüístico y cultural. Se reconoce que las emociones no son un añadido, sino un motor fundamental del aprendizaje significativo y del compromiso ético con el mundo.

Asimismo, se promueve el uso estratégico del translanguaging, entendiendo que la lengua materna del alumnado puede actuar como puente para acceder a contenidos complejos o emocionalmente cargados. Esta estrategia, aplicada de forma puntual y reflexiva, permite garantizar la comprensión profunda de los temas tratados y evita que las barreras lingüísticas se conviertan en obstáculos para el debate y la participación.

La dimensión ética también atraviesa la selección de materiales. La elección de la película *Te estoy amando locamente*, responde no solo a su valor artístico o lingüístico, sino a su capacidad para generar preguntas relevantes, representar experiencias históricamente silenciadas y conectar con realidades diversas. Esta selección deliberada busca romper con una visión normativa y homogénea de la cultura hispana, dando espacio a voces, cuerpos e historias habitualmente excluidas del aula.

Finalmente, se asume que trabajar con contenidos sensibles exige una actitud de autoobservación docente constante. La identidad, la trayectoria y las creencias del profesorado también forman parte del espacio educativo, y pueden influir en cómo se interpretan, moderan o encauzan las interacciones en clase. Por ello, se propone que el/la docente actúe con consciencia crítica de su propia posición y desde una pedagogía de la presencia, que modele apertura, aceptación y disposición al diálogo.

La presente propuesta, al no haber sido implementada aún, se plantea como un punto de partida en constante evolución. Aunque ofrece una estructura sólida, actividades detalladas y un sustento teórico riguroso, su potencial se verá plenamente realizado solo en la interacción real con el alumnado. De ahí que una de las principales líneas futuras consista en la puesta en práctica, análisis y evaluación de su impacto en contextos concretos de enseñanza de ELE.

En esta línea, se abre la posibilidad de realizar una implementación piloto, seguida de un proceso de recogida de datos cualitativos que permita analizar el grado de implicación del alumnado, el desarrollo de sus competencias lingüísticas e interculturales, y su respuesta emocional a los contenidos abordados. La incorporación de instrumentos de evaluación participativa, como rúbricas co-creadas o espacios de metarreflexión grupal, facilitaría la valoración del proceso de aprendizaje desde una perspectiva dialógica y compartida.

Otra línea de trabajo relevante es la adaptación de la propuesta a distintos niveles y públicos. Si bien está diseñada para estudiantes universitarios angloparlantes con nivel B2-C1, su enfoque comunicativo, crítico y afectivo puede resultar igualmente fecundo en otros contextos, como programas de educación secundaria, cursos de formación de profesorado o espacios comunitarios. En estos casos, sería necesario ajustar la complejidad de los textos, la carga lingüística de las tareas o los temas seleccionados, manteniendo siempre el eje de reflexión crítica sobre la diversidad, la memoria y el lenguaje.

Además, la propuesta invita a profundizar en ejes temáticos que han sido tratados de manera transversal, pero que merecen un desarrollo más específico. Entre ellos, destaca el análisis del lenguaje no binario y las prácticas de comunicación inclusiva en el aula de ELE. Aunque el uso de formas no normativas está presente en algunos momentos de las actividades, se reconoce la necesidad de diseñar tareas más explícitas que aborden los debates actuales sobre género, lengua y representación, favoreciendo la toma de conciencia crítica y el respeto por las identidades diversas.

Asimismo, se identifica como prioritario incorporar de forma más consistente una perspectiva interseccional, que permita analizar cómo se cruzan e interactúan categorías como género, clase social, racialización, religión o diversidad funcional en los materiales, discursos y relaciones educativas. Esta ampliación enriquecería tanto el análisis sociolingüístico como el enfoque ético de la propuesta, permitiendo atender a realidades múltiples y complejas que atraviesan al propio alumnado.

En relación con esto, otra línea de trabajo futura especialmente relevante consiste en profundizar en el análisis del tokenismo, la inclusión simbólica y superficial de personas o temas LGBTIQ+ en materiales educativos, y en el desarrollo de estrategias para superarlo. Ello implicaría una revisión crítica de manuales, recursos audiovisuales y propuestas curriculares desde una perspectiva queer interseccional, con el fin de promover representaciones auténticas, contextualizadas y no estereotipadas.

Por último, se plantea la posibilidad de generar espacios de formación para docentes, donde compartir experiencias, materiales y estrategias sobre el trabajo de la diversidad en ELE desde enfoques críticos y afectivos.

Este trabajo no solo presenta una propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera desde un enfoque comunicativo y crítico, sino que también aspira a abrir camino hacia una pedagogía más inclusiva, afectiva e interseccional en el ámbito del ELE. En un contexto educativo que tiende, en ocasiones, a priorizar la competencia gramatical y la corrección formal, esta unidad propone colocar en el centro la emoción, la memoria y la diversidad, entendiendo la lengua como un vehículo para el pensamiento crítico, la expresión identitaria y la transformación social.

La principal aportación de este trabajo radica en haber articulado un enfoque queer y sociocrítico dentro de una propuesta concreta, estructurada y aplicable en el aula, que no solo se limita a introducir contenidos LGBTQ+, sino que cuestiona las estructuras normativas del discurso, la representación y la enseñanza. A través del cine como herramienta pedagógica, se activan procesos de reflexión ética, de empatía y de análisis cultural que trascienden la dimensión puramente lingüística, situando al alumnado como sujeto activo de conocimiento y transformación.

Además, el diseño metodológico, fundamentado en los principios del MCER y del PCIC, y enmarcado en una lógica de aprendizaje significativo, colaborativo y reflexivo, ofrece un modelo replicable y adaptable a otros contextos, niveles y realidades socioculturales. La inclusión de actividades centradas en la mediación, la producción oral y escrita, el trabajo afectivo y la evaluación participativa representa una contribución innovadora a la didáctica de ELE.

A nivel académico, este trabajo también responde a un vacío detectado en el estado de la cuestión: la escasa presencia de propuestas didácticas en ELE que integren el enfoque queer desde una perspectiva interseccional, mediadora y emocionalmente sostenida. Al abordar de forma conjunta el lenguaje inclusivo, la diversidad afectivo-sexual, la memoria histórica y la reflexión cultural, la unidad didáctica presentada constituye una aportación original que enriquece el debate sobre qué y cómo enseñar en el aula de lenguas.

En definitiva, este trabajo no pretende ofrecer un modelo cerrado ni definitivo, sino una invitación al diálogo, a la experimentación y a la transformación educativa. Confía en el poder del cine para generar preguntas, del lenguaje para construir sentido, y del aula como espacio donde las personas pueden verse, reconocerse y construir futuros más justos. Porque, como recuerda el propio texto audiovisual que inspira esta propuesta, las cosas están cambiando, pero no han cambiado todavía.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Almodóvar, P. (Director). (1999). *Todo sobre mi madre* [Película]. El Deseo.
- Almodóvar, P. (Director). (2004). *La mala educación* [Película]. El Deseo.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Barba Blanco, Y. F., & Argüello Ruiz, D. E. (2020). *La lingüística queer en las clases de ELE*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Barker, M.-J., & Scheele, J. (2017). *Queer: Una historia gráfica*. Penguin Random House.
- Bartolomé, A. (2021). España, a la cola de Europa en educación sexual. *Magisnet*. <https://www.magisnet.com/2021/04/espana-a-la-cola-de-europa-en-educacion-sexual/>
- Benshoff, H. M., & Griffin, S. (2006). *Queer images: A history of gay and lesbian film in America*. Rowman & Littlefield.
- Bonastre, C. A. (2014). La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, (20), 27–56.
- Boroditsky, L. (2009). How does our language shape the way we think? *Edge*. <https://www.edge.org/conversation/how-does-our-language-shape-the-way-we-think>
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Brandimonte, G. (2004). El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión. En *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 870–881).
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cameron, D. (1992). *Feminism and linguistic theory* (2ª ed.). Macmillan.
- Calvo, J., & Ambrossi, J. (Directores). (2020). *Veneno* [Serie de televisión]. Atresmedia.
- Carnero, L. (2020). *Educación en materia de igualdad de género y visibilidad LGTBI en el aula de ELE, ¿es posible?* Universidad de Granada.
- Clua, C. (2022). *Smiley* [Serie de televisión]. Netflix.
- Consejo de Europa. (2001/2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes / Ministerio de Educación.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cuevas Kluge, N. (2020). *La representación del género en los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2*. Universidad de Salamanca.
- CVC. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.
- D'Artemius, G. (2024). *Amigue, date cuenta: Por qué, cómo y para qué deberías usar el lenguaje no binario*. LES Editorial.
- Downing, L. (2008). *The Cambridge Introduction to Michel Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyer, R. (2002). *The matter of images: Essays on representations* (2nd ed.). Routledge.
- Engra Minaya, S. (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de ELE. *E-aleando: Revista de Didáctica de ELE*, (6).
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fernández Vicente, M. (2023). *El lenguaje inclusivo en ELE: Una propuesta didáctica*. Universidad Complutense de Madrid.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- FPFE. (2020). La educación sexual en Europa: La política y la práctica en los Países Bajos. *Diálogos*, 119, 10-14. <http://fpfe.org/wp-content/uploads/2020/03/Diálogos-119-pdf.pdf>
- Fuss, D. (1991). *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Gross, L. (2001). *Up from invisibility: Lesbians, gay men, and the media in America*. Columbia University Press.
- Halberstam, J. (2005). *In a queer time and place: Transgender bodies, subcultural lives*. NYU Press.
- Hellinger, M., & Bußmann, H. (Eds.). (2003). *Gender across languages: The linguistic representation of women and men* (Vol. 3). John Benjamins Publishing.

- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow Paperbacks.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Jagose, A. (1996). *Queer theory: An introduction*. NYU Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lelio, S. (Director). (2017). *Una mujer fantástica* [Película]. Fabula; Komplizen Film.
- Lewis, G. (2000). *Turkish grammar* (2^a ed.). Oxford University Press.
- Luhmann, S. (1998). *Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing*. En W. Pinar (Ed.), *Queer theory in education* (pp. 141–155). Routledge.
- Marín, A. (Director). (2023). *Te estoy amando locamente* [Película]. Buñuel 88; Escándalo Films.
- Merriam-Webster. (2019). Singular “they” added to the dictionary. <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/singular-nonbinary-they>
- Meyer, E. J. (2009). *Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press.
- Mira, A. (2000). *De Sodoma a Chueca: Una historia cultural de la homosexualidad en España*. Egales.
- Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Murphy, R., Falchuk, B., & Canals, S. (Productores ejecutivos). (2018–presente). *Pose* [Serie de televisión]. Color Force; 20th Television.
- Murúa, E. (2021). Representación de género y sexualidad en los manuales de ELE. *Universidad Nacional de Córdoba*. <https://rdu.unc.edu.ar/>
- Nieto, A. M. P. (2000). ELE: género gramatical y sexismo lingüístico. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999) (pp. 551–558). Servicio de Publicaciones.
- Nunn, L. (Creadora). (2019–2023). *Sex Education* [Serie de televisión]. Netflix.
- Olsson, S. (2015). *El cine en la enseñanza de ELE: Una revisión literaria*. Universidad de Gotemburgo.
- OMS & BZgA. (2010). *Estándares de educación sexual en Europa: Marco para responsables de políticas educativas, autoridades sanitarias y especialistas*. Madrid Salud. https://www.bzgawhocc.de/fileadmin/user_upload/Standards_for_sexualiy_education_Spanish.pdf
- Oseman, A. (2022). *Heartstopper* [Novela gráfica]. Crossbooks.

- Pavón Vázquez, V. (2018). La interculturalidad crítica en el aula de ELE. *Revista RedELE*, (22).
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e5fc8a88-0c65-4512-bb8a-02c6b6932d06/redele-2018-pavon.pdf>
- Peiffer, V. (2002). El cine y las nuevas tecnologías educativas en clase de ELE. En *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 37–44).
- Pereira Domínguez, M. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, (338), 205–228.
- Richards, C., Bouman, W. P., & Barker, M. (Eds.). (2016). *Genderqueer and non-binary genders*. Palgrave Macmillan.
- Russo, V. (1981). *The celluloid closet: Homosexuality in the movies*. Harper & Row.
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS: Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166–191.
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/21854>
- Sanjuán, C. (2020). (Des)información sexual: Pornografía y adolescencia. *Save the Children*.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-11/Informe_Desinformacion_sexual-Pornografia_y_adolescencia.pdf
- San Martín, P. (Director). (2016). *Rara* [Película]. Manufactura de Películas; Le Tiro Cine.
- Sapir, E., & Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.
- Serano, J. (2007). *Whipping girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Seal Press.
- Solak, J. (Productor). (2014–2019). *Transparent* [Serie de televisión]. Amazon Studios.
- UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. (2).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Vizcaíno Rogado, I. (2007). Cine para clase de ELE: Aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos. *Biblioteca Virtual RedELE*, 8, 140.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.

Anexos

Anexo 1. Contenidos lingüísticos, culturales y transversales de la propuesta didáctica

| Temáticas | Contenidos lingüísticos | Contenidos culturales | Contenidos transversales (perspectiva queer y crítica) |
|--|--|--|---|
| 1. Identidad, familia, normas | <ul style="list-style-type: none"> - Léxico afectivo: valentía, vergüenza, orgullo, rechazo - Actos de habla: expresar desacuerdo respetuoso, consolar, enfrentarse - Recursos de cortesía (atenuación, apelación emocional) - Estructuras: “ya te vale”, “qué vergüenza” | <ul style="list-style-type: none"> - Patriarcado, familia tradicional y control del deseo - Estigma social en entornos íntimos - Paisaje visual: boda andaluza, gestos, códigos no verbales | <ul style="list-style-type: none"> - Normas cishetero en el ámbito familiar - Visibilidad/ocultamiento del deseo - Discursos de vergüenza e identidad impuesta |
| 2. Violencia simbólica y física | <ul style="list-style-type: none"> - Léxico del conflicto y la exclusión: “enfermo”, “curar”, “peligro”, “marginado” - Recursos argumentativos: causa-consecuencia (“porque”, “ya que”) - Registro médico y administrativo - Denuncia emocional (actos de habla): “¿de qué me quieres curar?”, “que no | <ul style="list-style-type: none"> - Ley de Peligrosidad Social - Terapias de conversión en España - Cultura del silencio y del juicio en los patios andaluces | <ul style="list-style-type: none"> - Crítica a la patologización de la diversidad - Poder médico como aparato de control - Lectura crítica del cuerpo y de la “normalidad” |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | me vas a enchufar” | | |
| 3. Represión estatal y respuesta colectiva | <ul style="list-style-type: none"> - Léxico de la movilización: pancarta, calabozo, sindicato, amnistía - Actos de habla: animar, convocar, resistir, ironizar - Figuras retóricas: sarcasmo, metáfora (búnker de lentejuelas) - Registro oral militante e informal | <ul style="list-style-type: none"> - Transición española desde la mirada de los movimientos LGTBIQ+ - Red de apoyo y disidencia - Represión policial y judicial en la Sevilla de los 70 | <ul style="list-style-type: none"> - Resistencias colectivas - El derecho al descanso frente a la lucha constante - Cuestionamiento del binomio militante/invisible |
| 4. Transformación, reconocimiento y orgullo | <ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas de confrontación y desafío: “Hazte la sueca”, “como que me llamo Paca...” - Léxico reivindicativo: “detenidos o en libertad”, “manifiesto”, “revolución” - Combinación de lenguas (códigos humorísticos y estratégicos) - Actos de habla: exigir, justificar, provocar | <ul style="list-style-type: none"> - La manifestación del 25 de junio de 1978 - Uso simbólico del espacio público (la Giralda, la calle, los medios) - Historia oral y memoria LGTBIQ+ en España | <ul style="list-style-type: none"> - El orgullo como acto político - Subversión del lenguaje oficial desde el humor - Apropiación de la ciudad como escenario de lucha |
| 5. Producción creativa y evaluación crítica | <ul style="list-style-type: none"> - Producción de manifiestos, cartas, editoriales, diarios - Léxico afectivo-político (lucha, reconocimiento, transformación, incondicionalidad) | <ul style="list-style-type: none"> - Archivo vivo: del cine a los documentos históricos reales - Memoria como lugar de aprendizaje - La historia como proceso | <ul style="list-style-type: none"> - Lengua como herramienta de transformación - Relectura del presente desde el pasado - Articulación de lo personal con lo político |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Actos de habla: colectivo, no reivindicar, cerrado consolar, agradecer, comprometerse - Reformulación y mediación emocional |
|--|---|

Anexo 2. Checklist de autoevaluación docente

Sesión: _____ Fecha: _____

| Criterio | Marcado |
|--|-----------------------------------|
| Los objetivos de la sesión se cumplieron en su mayoría. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| El alumnado conectó con los contenidos y supo relacionarlos con sesiones previas. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Se generaron aprendizajes no previstos pero relevantes. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Las actividades fluyeron de forma natural y respetaron (flexiblemente) el tiempo previsto. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Hubo equilibrio entre trabajo individual, en grupo y en gran grupo. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Se mantuvo el enfoque de aprendizaje por descubrimiento e inducción. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Las transiciones entre fases fueron claras y fluidas. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| La participación fue activa y sostenida. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Se respetaron los turnos y la diversidad de opiniones. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| El clima del grupo fue seguro y de confianza. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Los materiales funcionaron bien técnicamente. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |

| | |
|--|-----------------------------------|
| Fueron comprensibles y útiles para el alumnado. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |
| Los hipervínculos, Padlet, Mentimeter u otras herramientas online funcionaron sin incidencias. | [0] - [1] - [2] - [3] - [4] - [5] |

Observaciones

Puntos fuertes de la sesión: _____

Aspectos a mejorar para próximas ediciones: _____

Ideas surgidas para nuevas actividades: _____

Anexo 3. Rúbrica sesión 1

| Criterio | Avanzado | Intermedio | Inicial |
|---|--|--|---|
| Uso del léxico afectivo y expresiones emocionales | Usa vocabulario emocional con naturalidad y precisión. | Utiliza algunos términos clave, aunque de forma limitada o poco contextualizada. | Tiene dificultades para expresar emociones o recurre a estructuras muy básicas. |
| Participación crítica en el debate | Argumenta con claridad, matiza sus ideas y muestra respeto por otras posturas. | Presenta ideas propias, pero con escasa argumentación o escasa interacción. | No participa o lo hace de forma tangencial, sin mostrar reflexión. |
| Comprensión del contexto histórico | Muestra comprensión clara del contenido del documental y lo relaciona con la actualidad. | Comprende los conceptos clave, aunque con explicaciones limitadas. | No comprende del todo el contexto o lo interpreta de forma superficial. |
| Reflexión escrita en el diario crítico (Padlet) | Ofrece una reflexión profunda, conectando lo personal con los contenidos de la sesión. | La reflexión es válida pero poco desarrollada o algo superficial. | Reflexión muy básica o meramente descriptiva, sin conexión con el contenido. |

Anexo 4. Descripción y transcripción de escenas

- Escena 1: La boda

Referencia temporal: 8:00 – 12:00

- **Descripción narrativa:**

Miguel está bailando en el escenario con la novia y otras chicas. Desde una mesa, unos chicos empiezan a burlarse y reírse de él. La madre de Miguel lo ve e intenta que se baje, pero él se resiste. La madre se acerca a reprender a los chicos. Miguel también se acerca a la mesa y se da cuenta de lo que ocurre. La madre le dice que se están riendo de él y que pare. Miguel responde con un corte de manga y acaba recibiendo un puñetazo.

- **Fragmento de diálogo relevante:**

Chico: no sueltes aceite, que se va a caer la novia jajaja.

Madre: chiquillo que no bailo contigo, no bebas más, por favor.

Miguel: ay que sí má ya.

Amiga: ¿Qué de qué coño te estás riendo?, amo a véh.

Madre: y a vosotros debería daros vergüenza con tanto gestito y tanta burla.

Chico: señora que ya está, que nos estamos divirtiendo.

Miguel derrama la copa encima de un chico

Chico: ¿qué haces maricón?

Madre: ya te vale.

Miguel: ¿ya me vale de qué?.

Madre: se estaban riendo de ti

Miguel se encara al chico, se mete el dedo corazón en la boca y lo saca haciéndole un corte de manga a todos; entonces recibe un puñetazo.

- **Contenido visual y sonoro destacable:**

Vestuario de boda, gestos desafiantes y corporales muy expresivos.

Música de ambiente, risas, comentarios y tono burlón.

Final de la escena acompañado por la canción *Te estoy amando locamente* de Las Grecas, con imágenes reales de la Transición española, incluidas manifestaciones y pancartas como: «Libertad sexual. Amnistía total».

- Escena 2: La comisión

Referencia temporal: 24:00 – 27:00

- **Descripción narrativa:**

Un grupo se reúne en el edificio del Arzobispado para organizarse contra la represión, haciendo referencia a la Ley de Peligrosidad Social. Algunos consideran que no es un buen lugar para reunirse, pero Lole defiende que ese es el sitio del que vienen, no al que van. Se menciona a Dani como ejemplo de resistencia, pero esta se molesta y se va, confesando estar cansada de luchar.

- **Fragmentos de diálogos relevantes:**

Lole: Nos quieren vender que estamos en una democracia, ¿eh?, pero a nosotras nos siguen tratando como enfermas y como criminales porque hay una Ley de Peligrosidad Social que todavía está vigente, y eso es una ley fascista, ¿eh? Franco ya se ha muerto. Hay una Ley de Amnistía también cocinándose, que eso ya lo sabemos todo el mundo. Y bueno, y con nosotras ¿qué van a hacer? Nos van a seguir prohibiendo vivir nuestra condición sexual en libertad.

Paca: Mira, Arturito, este es el último sitio en el que van a buscar a una panda de maricones. Así que, colabora, vida mía.

Y si nos quieren buscar que nos busquen, pero igual tú te quieres esconder. Porque tú te puedes esconder, ¿verdad? Si te quieres esconder, escóndete.

Lole: Hoy tenemos aquí con nosotros un ejemplo de resistencia de verdad, eh, no de esos de solamente el puño en alto nana y ya. No, una persona que ha vivido en la marginalidad y que ha sido varias veces encarcelado por esta ley tan injusta de la que estoy hablando. Diles.

Dani: Lole, si yo he sido como vosotras. Si yo ya he luchado y he gritado, Lole, pero tía entiéndeme, cuando te das contra un muro 800 veces lo que quieres es descansar tranquilita.

Lole: Tú lo que quieres estar es encerradita.

Dani: Eso es, cariño.

Lole: En un búnker de lentejuelas.

Dani: Digoo.

Lole: Muy bien, pues vamos a estar ahí jodiéndote el descanso cada noche.

- **Contenido visual y sonoro destacable:**

Ambiente de reunión en espacio institucional (edificio del Arzobispado).

Gestos de ironía, sarcasmo y complicidad.

Vestuario que refleja identidades disidentes.

Lenguaje corporal y tono desafiante.

Contraste entre quienes pueden «esconderse» y quienes no, explicitado verbalmente.

- Escena 3: El médico

Referencia temporal: 44:00 – 49:00

- **Descripción narrativa:**

Reme lleva a Miguel a un médico especialista en terapias de conversión homosexuales. El médico primero le hace varias preguntas a Miguel y después le coloca unos electrodos para mostrarle imágenes de mujeres, hombres y parejas. Cuando aparece la imagen de un hombre semidesnudo, le administra una descarga eléctrica. Reme y Miguel se asustan; Miguel sale del hospital y la escena se traslada al patio de vecinos de su casa. Miguel sale con una maleta, y Reme intenta detenerlo. Ella le recrimina que los está poniendo en ridículo; él responde que eso es lo único que le preocupa y, ante la mirada de todos los vecinos, grita que es maricón, negándose a someterse a la terapia, antes de marcharse.

- **Fragmentos de diálogos relevantes:**

Doctor: Encantado, Miguel.

Miguel: ¿Cómo estás?

Doctor: Me ha contado tu madre que nadamos un poco despistados últimamente, ¿no? ¿Hay algo que te preocupe? ¿Algo en lo que te pueda ayudar?

Miguel: No.

Doctor: A lo mejor algo que hayas hecho, que te genere malestar, algún pensamiento o deseo que no sea muy habitual.

Miguel: No, no sé.

Doctor: No pasa nada, ya sé que es difícil hablar de estos temas.

Doctor: Miguel, nuestra mente es muy compleja. Ni tú ni yo podemos decidir sobre nuestros pensamientos, pero sí podemos ayudar a ordenarlos con algunos ejercicios. Ahora voy a mostrarte unas imágenes; quiero que te concentres y las analices. Que te dejes llevar por lo que te provoquen. Apretando ahí pasas. ¿Qué sientes?

Miguel: No sé. Son una pareja de novios.

Doctor: Concéntrate en lo que sientes, no hace falta que me lo digas en voz alta. Continúa.

Miguel: Me ha dado un calambre.

Reme: ¿Cómo que te ha dado un calambre?

Doctor: Claro que le ha dado un calambre. Tranquilo, no pasa nada.

Reme: Usted me dijo que era inofensivo, Doctor.

Doctor: Sí, señora, y es inofensivo. A ver, estas pequeñas corrientes bloquean los deseos homosexuales del paciente. Esta es la terapia.

En el patio de vecinos

Reme: ¿A dónde vas, Miguel?

Miguel: A entregarme, no te jode. Mamá, quítate de en medio. Que no me vas a enchufar la corriente.

Reme: Cállate, Miguel. ¿Tú sabes en el peligro que nos estamos poniendo? Sube pa'riba, anda, sube pa'riba y vamos a hablar.

Miguel: Esto es lo único que te importa, ¿no? Que se enteren los vecinos.

Reme: Miguel, te lo pido por favor...

Reme: ¿De qué me quieres curar? ¿De qué estoy enfermo?

Miguel: Miguel, por favor, que estoy pasando muchísima vergüenza.

Reme: ¿Pero vergüenza de qué, mamá? ¿Vergüenza de qué? ¿De tener un hijo maricón? ¡Pues sí, soy maricón, soy maricón! Que no me vas a enchufar, que estás loca, que no me extraña que mi padre se suicidara.

- **Contenido visual y sonoro destacable:**

Contraste entre el ambiente clínico y aséptico del hospital y la crudeza del patio vecinal andaluz.

Gestos de dolor y miedo durante la terapia de electroshock.

Reacciones de las vecinas: miradas, cuchicheos y juicio social implícito.

Escenografía que refleja una cultura de vida comunitaria y exposición pública (“vivir de cara a la galería”) característica de ciertos entornos andaluces.

Uso del espacio del patio como escenario simbólico de control social y represión moral.

- Escena 4: La policía

Referencia temporal: 56:00 – 57:00

- **Descripción narrativa:**

La policía aparece en la puerta de un local de ambiente. Uno de los agentes ve a Miguel maquillado y comienza a perseguirlo. Dentro del local se escuchan sirenas y, de inmediato, apagan las luces. Dani corre al camerino para buscar a Miguel y ayudarlo a desmaquillarse. Finalmente, la policía lo alcanza en la calle y lo golpea con porras. Su amiga Maca intenta intervenir, pero es inmovilizada para impedirle actuar.

- **Fragmento de diálogo relevante:**

No hay diálogo significativo; la escena es eminentemente visual y sonora.

- **Contenido visual y sonoro destacable:**

Sirenas y ruido de porras como elementos de tensión y urgencia.

Oscuridad repentina en el local, generando sensación de peligro inminente.

Miguel maquillado y con vestimenta leída socialmente como “femenina”, motivo que desata la persecución.

Violencia policial física (porrazos) y verbal implícita en la acción.

Maca intentando intervenir, gesto que añade tensión emocional.

Escena como bisagra narrativa para evidenciar la represión legal y social de la época, y mostrar cómo la mera expresión de género no normativa podía ser criminalizada bajo la acusación de “alteración del orden público”.

- Escena 5: El movimiento

Referencia temporal: 1:14:00 – 1:15:00

- **Descripción narrativa:**

En un mitin organizado por la comisión para denunciar el encarcelamiento de Miguel, aparece su madre. Su presencia marca un punto de inflexión emocional y político: decide unirse públicamente a la causa, rompiendo con la postura inicial de distancia y rechazo.

Lole aprovecha el momento para enfatizar la idea de que el movimiento también es una familia y para denunciar la Ley de Peligrosidad Social, así como los mecanismos institucionales de represión (psiquiatría, medicina, sistema legal).

- **Fragmento de diálogo relevante:**

Lole: A ver si se creen que nosotras no tenemos familia. Nos acusan de ir contra la familia. Se creerán que hemos brotao de un olivo. Pos no, claro que tenemos familia. El movimiento también es una familia. Lo que no vamos a aceptar NUNCA, es que se nos imponga el modelo de familia patriarcal. Por eso también nos reprimen a nosotras, porque nos salimos de la norma. Y van a utilizar todos los medios a su alcance para reprimirnos, los utilizan: la psiquiatría, la medicina y... LA LEY. Pa` eso estamos aquí, pa hablar de la Ley de Peligrosidad Social. Nosotros no somos los peligrosos. ¿Qué peligro va a suponer un chaval de 17 años por salir con sombra de ojoh a la calle?

Dani: ¿Esa es la madre de Miguel?

Maca: ¡Y mi hermana!

Lole: Pues nuestro compañero Miguel está ahora mismo en el calabozo pendiente de juicio. Un menor de edad. Miguel nos va a tener a su lado incondicionalmente apoyándole, eso es evidente. Lo que me alegra mucho de ver es que también va a tener el de su madre.

- **Contenido visual y sonoro destacable:**

La llegada de la madre de Miguel al mitin genera miradas de sorpresa, reconocimiento y fraternidad entre los presentes.

Contraste entre el tono combativo del discurso y la emoción contenida en el gesto de apoyo materno.

Escenografía callejera, con pancartas y megáfono, que refuerza el carácter reivindicativo de la escena.

Gestos de complicidad y aprobación hacia la madre, marcando la idea de “estar en el lado correcto de la historia”.

- Escena 6: El juicio

Referencia temporal: 1:34:00 – 1:36:00

- **Descripción narrativa:**

A las puertas del juicio, el movimiento de liberación homosexual se concentra con una pancarta, mostrando su apoyo a Miguel. En el interior, Reme y la abogada se sientan en la sala mientras Miguel entra y toma asiento. La abogada le indica que su madre está detrás; al girarse, él la ve con los ojos llenos de lágrimas y una sonrisa de orgullo. La mirada de Miguel cambia: el miedo inicial se disipa, y en su lugar aparece una tímida sonrisa cargada de emoción y alivio. Se produce un intercambio de miradas sostenido, donde Reme irradia orgullo y él responde con felicidad y reconocimiento.

- **Fragmento de diálogo relevante:**

(No hay diálogo verbal; la comunicación es completamente no verbal.)

- **Contenido visual y sonoro destacable:**

Primeros planos que alternan entre los rostros de madre e hijo, con la cámara acercándose progresivamente.

La música clásica, suave, refuerza la intimidad y la carga emocional del momento.

Silencio absoluto en la sala, que contrasta con la tensión previa de la trama.

El gesto de Reme, una sonrisa entre lágrimas, y la respuesta de Miguel condensan el núcleo afectivo de la película: reconocimiento, amor y validación mutua.

- Escena 7: La manifestación

Referencia temporal: 1:39:00 – final

- **Descripción narrativa:**

En Sevilla, el movimiento LGTBIQ+ se manifiesta a favor de la libertad sexual, con Reme entre las personas participantes. La policía les detiene alegando que la protesta es ilegal por no haber sido comunicada, pero finalmente les permite continuar. La secuencia intercala imágenes de Miguel cantando en televisión con tomas de la manifestación. El clímax llega cuando dos activistas, disfrazadas de turistas, despliegan una gran pancarta rosa desde la Giralda con el lema “Libertad sexual”.

La película cierra con imágenes reales de manifestaciones históricas, incluyendo carteles en euskera y catalán, acompañadas de un texto que contextualiza la marcha del 25 de junio de 1978 como el primer orgullo de España, recordando la represión que persistió hasta 1988 y concluyendo con la frase: *“Porque las cosas están cambiando, pero no han cambiado todavía.”*

- **Fragmento de diálogo relevante:**

Paca: “Recordad que estamos por aquí por la abolición de la Ley de Peligrosidad Social y la libertad homosexual. Exigimos la abolición de toda la discriminación contra la mujer, la libre utilización del propio cuerpo y la educación sexual libre desde la infancia. Queremos expresar libremente todas las tendencias de la afectividad. ¡Libertad sexual, amnistía total!”

(En la Giralda, dos activistas disfrazadas de turistas)

“Nos va a castigar el señor.”

“Hazte la sueca. Oh but this is de cathedral.”

“La puerta Mili.”

“In english, I don’t speak Spanish.”

“Yess.”

(En la calle)

Policía: “¿Se puede saber qué cojones es esto? Esta protesta no ha sido comunicada, por lo tanto, es ilegal, hagan el favor de detenerla ahora mismo.”

Lole: “Mira, aquí tenemos por escrito el apoyo de sindicatos, asociaciones, partidos políticos, eh, y vamos que si queréis detenernos a tóhs vais a tener que pedí refuerzos.”

Policía: “¿Hacia dónde se dirigen?”

Paca: “A la Giralda, como que me llamo Paca que esta manifestación va a llegar al final, detenidos o en libertad, como lo ehtamos haciendo hasta ahora.”

Policía: “Quitarse.”

(Aplausos)

- **Contenido visual y sonoro destacable:**

Vestuario colorido y reivindicativo, banderas, pancartas y carteles con consignas.

Paisaje sonoro de consignas colectivas, aplausos y ambiente de movilización.

Contraste entre la tensión inicial con la policía y la liberación final al continuar la marcha.

Imágenes de archivo reales que vinculan la ficción con la historia reciente.

Anexo 5. Rúbrica sesión 3

| Criterio | Inicial | Intermedio bajo | Intermedio alto | Avanzado |
|--------------------------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Uso del léxico de lucha y denuncia | Muy limitado | Alguna expresión relevante | Léxico variado y pertinente | Léxico rico y movilizador |
| Coherencia y estructura | Ideas desconectadas | Algunas ideas conectadas | Claro y estructurado | Muy bien estructurado |
| Tono y expresividad | Monótono | Expresividad irregular | Adecuado y con fuerza | Movilizador, excelente control |
| Uso de conectores/recursos retóricos | Ausentes | Algunos correctos | Variedad y pertinentes | Muy eficaces y persuasivos |
| Perspectiva ética/intercultural | Poco presente | Presente poco desarrollada | Clara y reflexiva | Profunda y movilizadora |

Anexo 6. Rúbrica sesión 4

| Criterio | Avanzado | Intermedio | Inicial |
|---------------------------|--|---|---|
| Léxico político-afectivo | Usa vocabulario variado y preciso en contexto. | Usa parte del vocabulario, aunque con repeticiones o errores leves. | Uso limitado o inadecuado; errores que dificultan la comprensión. |
| Creatividad y pertinencia | Mensaje original, claro y con impacto. | Mensaje coherente pero poco original o emocional. | Mensaje confuso o irrelevante. |
| Participación | Participa activamente en todas las fases. | Participa de forma intermitente. | Participa mínimamente. |
| Reflexión intercultural | Analiza con claridad el impacto del | Muestra reflexión básica. | No reflexiona o el análisis es |

| | | | |
|--|-----------------------------|--|-------------|
| | mensaje en otros contextos. | | incorrecto. |
|--|-----------------------------|--|-------------|

Te estoy amando locamente

Autor: Antonio Linares Fumero



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Sesión 1: Visibilizar lo invisible

Autor: Antonio Linares Fumero



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

En cada actividad se incluirá uno de los siguientes iconos para indicar qué destreza se trabaja:



Comprensión oral



Expresión e interacción oral



Comprensión escrita



Expresión e interacción escrita



Integración de destrezas



1. **Palabras con memoria**

- A. Responde en Mentimeter:
- B. Debate



Modelos de producción:

“En mi país, tradicionalmente se entiende que...”


“Yo pienso que la familia es...”

“No estoy de acuerdo con la visión de...”





2. El pasado que no se ve

- A. Fragmento documental (min. 2:48) 
- B. Responde por escrito:
 - a) ¿Qué fue la Ley de Peligrosidad Social?
- C. Debate comparativo:
 - a) ¿Cómo se representa la diversidad sexual en tu país?
 - b) ¿Qué lugar ocupa en el sistema educativo?





3. ¿Seguimos castigando la diferencia?

- A. En pequeños grupos, debatan estas frases:
- “La familia tradicional protege más que excluye.”
 - “Ser diferente todavía implica un castigo social.”
 - “La historia no enseña nada si no se siente.”

Modelos de producción oral y escrita



Funciones comunicativas

- (No) estoy de acuerdo...
- Desde mi punto de vista...
- En mi opinión, es importante...



Conectores

- por un lado...
- sin embargo...
- en conclusión...
- además...



Frases modelo

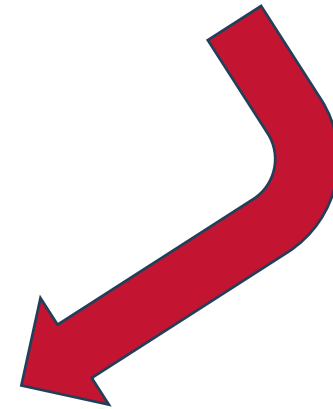
“Ser diferente es motivo de orgullo.
“Por un lado, la familia es amor.
Por otro lado, puede ser causa
de conflicto.”



4. TPC (Tarea Para Casa): Diario reflexivo

A. Redacta una reflexión breve en nuestro mural colaborativo de Padlet:

- a) *¿Qué significa para ti ser visible? ¿Qué consecuencias puede tener no serlo? Relaciónalo con el concepto de familia, amor o libertad.*



Sesión 2: Resistir lo que duele

Autor: Antonio Linares Fumero



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



1. ¿Qué ves, qué sientes, qué imaginas?

A. Observa las siguientes imágenes:

- ¿Qué ves?
- ¿Qué imaginas que ocurre en esta escena?
- ¿Qué emociones te genera esta imagen?



Fuente de izquierda a derecha:

- https://www.elconfidencial.com/cultura/2023-07-07/te-estoy-amando-locamente-pelicula_3691046/
- https://www.diariodesevilla.es/ocio/amando-locamente-homenaje-heroes_0_1808521325.html
- https://www.filmaffinity.com/es/filmimages.php?movie_id=663650

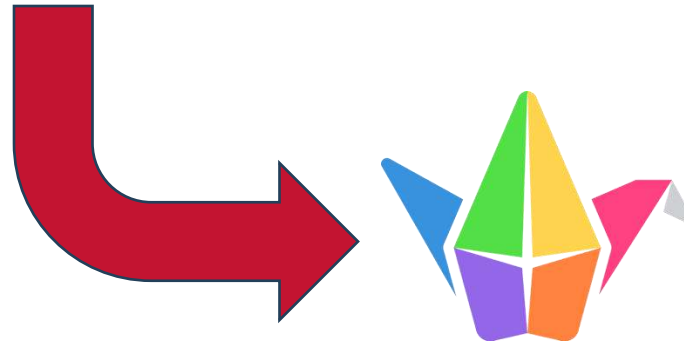


2. ¿Qué me están diciendo?

A. Fragmentos a visionar:

- a) Boda (8:00–12:00)
- b) Reunión (24:00–27:00)
- c) Médico/patio (44:00–49:00)

B. Laboratorio del lenguaje en **Padlet** – Debates colaborativos- Sesión 2. Act. 2



Sesión 2. Act. 2 Laboratorio

Laboratorio de lenguaje emocional

| Expresión | Literal Meaning | Función | Emotion | Reformulación inclusiva |
|---------------------------------|--|-----------------|-----------------------------|---|
| ¡ sueltos aceite | Don't let the oil spill/don't act feminine | Burla/desprecio | Humillación, ridiculización | Podemos respetar cómo se mueve cada uno, ¿no? |
| ¿Qué de qué no te estás riendo? | | | | |
| ¡ te vale | | | | |

google docs

Sesión 2. Act. 2 y 3

1. Accede al Doc de análisis lingüístico.
2. Entre todos vamos a rellenar la tabla.
3. El objetivo es entender cómo se construyen las emociones en el lenguaje oral y coloquial del español real.

3. Laboratorio de español emocional



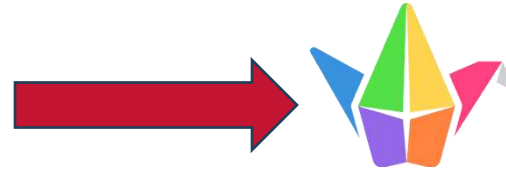
- A. En pequeños grupos, reformulen las expresiones discriminatorias que hemos visto a lenguaje inclusivo o mediador:

Ejemplo: “¿Qué haces, maricón?” → “¿Podemos hablar con respeto?”

Luego las compartiremos entre todes.

- B. Elige un personaje de la película y escribe un breve monólogo desde su perspectiva. (Padlet – Actividades individuales)

Estructura modelo para B2:



Sesión 2. Act. 3: Monólogo

Instrucciones:

Elige un personaje de la película y escribe un breve monólogo desde su perspectiva.

Estructura:

- Soy...
- Estoy en...
- Me gustaría decir...
- Lo que siento es...



4. TPC (Tarea Para Casa): Diario reflexivo

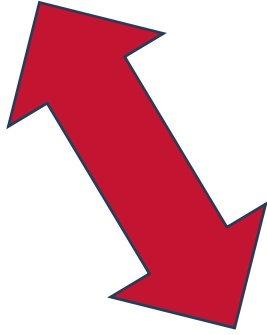
- A. Graba un mensaje de voz en Vocaroo (<https://vocaroo.com/>) respondiendo a las siguientes preguntas:
- ¿Qué escena te impactó más?
 - ¿Qué emociones te provocó?
 - ¿Qué expresiones te sorprendieron?
 - ¿Qué frase reformularías?
 - ¿Cómo se compara con tu contexto cultural?

Sube tu audio al Diario reflexivo de Padlet.





5. Autoevaluación



Sesión 2: Autoevaluación



docs.google.com

viewform

Sesión 3: Responder desde el cuerpo colectivo

Autor: Antonio Linares Fumero



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



1. Lo que no se dice, pero se siente

- A. Observamos la siguiente escena (56:00 – 57:00)
- B. Completamos la tabla del Doc "Sesión 3. Act. 1" en **Padlet – Actividades interactivas**
- C. Debatimos:
 - a) *¿Por qué ciertas identidades generan más vigilancia o castigo que otras?*

Padlet



Sesión 3. Act. 1: ¿Qué ves?



google docs

Sesión 3. Act. 1

Lo sentimos, no hemos podido obtener una vista previa de este archivo adjunto.

1. Accede al Doc.
2. Rellena de manera individual la tabla.
3. Pinta tus celdas de un color.



2. Escuchar el discurso de la resistencia

- A. Antes de ver la siguiente escena: intentamos completar el texto con las palabras que faltan.


Lole: A ver si se creen que nosotras no tenemos _____. Nos acusan de ir contra la _____. Se creerán que hemos _____ de un olivo. **Pos no**, claro que tenemos _____. El movimiento también es una _____. Lo que no vamos a aceptar NUNCA, es que se nos imponga el modelo de familia patriarcal. Por eso también nos reprimen a nosotras, porque nos salimos de la _____. Y van a utilizar todos los medios a su _____ para reprimirnos, los utilizan: la psiquiatría, la medicina y... LA LEY. **Pa`** eso estamos aquí, **pa`** hablar de la Ley de Peligrosidad Social. Nosotros no somos los peligrosos. ¿Qué peligro va a suponer un **chaval** de 17 años por salir con sombra de _____ a la calle?






- B. Observamos ahora el discurso de Lole (1:14–1:15)
- C. Después de ver: analizamos tono, léxico y recursos retóricos.
- D. Debatimos:
- a) *¿Qué cuerpos siguen siendo invisibles en tu sociedad? ¿Qué discursos los hacen visibles o no?*



3. El alegato que no se escuchó

- A. Observamos la escena del juicio a Miguel (1:34 – 1:36)
- B. En parejas, elijan un rol (madre, activista, jurista, amigue) y redacten un alegato de defensa hacia Miguel (200 palabras).

EXPRESIONES 

-  **Iniciar:**
"Hoy quiero hablar de..."
-  **Denunciar:**
"Es inadmisibile que..."
-  **Empatizar:**
"Nadie merece vivir con miedo."
-  **Exigir:**
"Pedimos justicia para..."
-  **Cerrar:**
"La dignidad no se negocia."



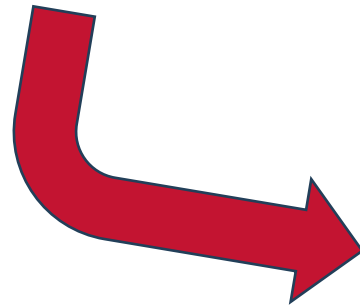
4. TPC (Tarea Para Casa): Podcast en pareja con toque creativo

A. Graba un podcast (Usa Audacity, Vocaroo o la grabadora del móvil) que dure de 2 a 4 minutos con tu pareja del alegato: **“¿Cómo responde un cuerpo colectivo a la injusticia?”**

Puedes añadir:

- a) **El alegato grabado** (versión oral y expresiva).
- b) **Testimonios** (pueden ser reales o inventados).
- c) **Fragmentos de canciones que encajen con el mensaje.**
- d) **Opiniones personales conectadas con la película.**

Suban su podcast al Diario reflexivo de Padlet.



Sesión 4: Orgullo

Autor: Antonio Linares Fumero



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



1. ¿Cómo acaba la historia?

A. Observamos las imágenes de la manifestación final (sin audio):

- ¿Qué crees que ocurre?
- ¿Cómo imaginas el final para Miguel, Reme, Dani, Lole...?
- ¿Qué harías tú si fueras parte del movimiento?

Modelos de producción:

Imagino que...

Podría ser que...

A mí me parece que...





2. Lenguaje en la calle

- A. Observamos la escena completa con sonido hasta el final de la película.
- B. Anota expresiones que te llamen la atención.
- C. Clasifícalas: ¿**coloquialismo, sarcasmo, acto de desafío, ironía...**?
- D. Detecta rasgos andaluces: entonación, vocales abiertas, léxico afectivo.
- E. **Mini-glosario** en **Padlet – Debates colaborativos**



Sesión 4. Act. 2: Mini-glosario



google docs

Sesión 4. Act. 2



3. Carteles que hablan

- A. Observamos las pancartas de la escena de nuevo.
- B. En **grupos**, y en Canva (<https://www.canva.com/>) creen un cartel que exprese:
 - A. Una emoción
 - B. Un deseo colectivo
 - C. Una crítica social
 - D. Un juego con el lenguaje
- C. Lean su cartel al unísono, como si estuvieran en una **manifestación**.
- D. Compártanlo en el **Padlet – Pancartas**

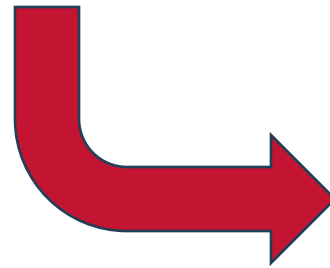


**NO SOY
DELITO,
SOY ABRAZO.**



4. Tarea para casa

- A. Elige una pancarta creada o vista en la película.
- B. Tradúcela a tu idioma manteniendo el tono emocional y político.
- C. Graba un audio o escribe una explicación, breve, respondiendo a lo siguiente:
 - A. ¿Se pierde algo al traducir?
 - B. ¿Funciona igual en tu cultura?
 - C. ¿Qué emociones genera allí?
- D. Sube el audio/texto al Diario reflexivo



Pregunta de reflexión para la próxima sesión

¿Por qué la película termina con la frase:
“Porque las cosas están cambiando... pero no han cambiado todavía”?

Sesión 5: Sembrar semillas

Autor: Antonio Linares Fumero



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



1. Lo que ha cambiado y lo que no

Sesión 5

“La lucha de todas estas personas supuso una revolución tan necesaria entonces, como lo es ahora. Porque las cosas están cambiando, pero no han cambiado todavía.”

- A. En Padlet (*Actividades interactivas*) y en grupos pequeños, completen un **mapa de ideas** respondiendo:
- ¿Qué ha cambiado?
 - ¿Qué no ha cambiado?
 - ¿Qué podemos cambiar desde nuestra manera de hablar?

Padlet



Sesión 5. Mapa de ideas



google docs

Mapa de ideas

Lo sentimos, no hemos podido obtener una vista previa de este archivo adjunto.

https://docs.google.com/document/d/1tDOzHHADAF2ds19Bb6msw81JAF6tpNWT_BYa8K4NEwM/edit?usp=sharing

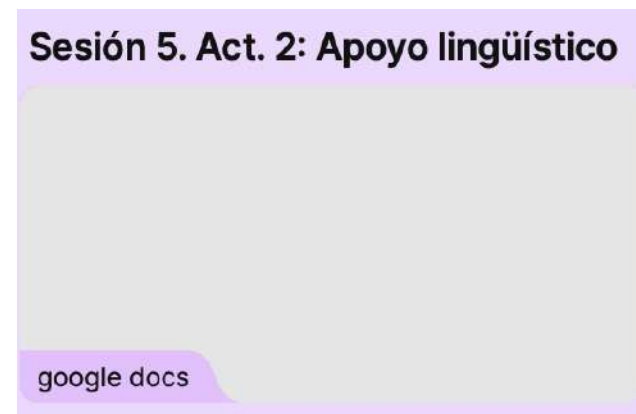
1. Escribir ideas cortas (máximo 1 línea por celda).
2. Usar colores diferentes para cada grupo.
3. Basarse en las escenas que recuerden de las sesiones anteriores.



2. Tu voz en acción

A. Elige una de las siguientes tareas creativas (individual):

- a) **Carta a Miguel:** Tono íntimo y empático, agradeciendo, animando o reconociendo su lucha.
- b) **Mini-manifiesto colectivo:** Formato “Somos...”, “No queremos...”, “Reclamamos...”, “Exigimos...”.
- c) **Editorial crítico:** Estilo columna de opinión.
 - I. Título sugerido: *“Ni una terapia más: la libertad no se cura”*.
- d) **Diario íntimo desde un personaje:** Emociones y reflexiones posteriores a la manifestación.
- e) **Audio breve testimonial:** Podcast de máx. 1:30 min con reflexión o alegato emocional.






3. Escuchar para crecer

A. Presenta tu producción en **Padlet** – **Actividades individuales**

B. Comenta 4 de las presentaciones de tus compañeros, respondiendo al menos a 2 de estas 4 frases



Comentarios *que suman*

1.

1 Reconozco tu aportación porque...
(valorar algo concreto del contenido o la forma)

2 Me ha emocionado que...
(identificar una parte que te haya tocado personalmente)

3.

3 He aprendido que...
(extraer una idea, dato o perspectiva nueva)

4.

4 Me gustaría añadir...
(aportar una sugerencia constructiva, ejemplo o reflexión adicional)



4. Lo que me llevo

A. Autoevaluación (*Padlet - Evaluaciones*)

B. Evaluación del taller y de la facilitación (*Padlet - Evaluaciones*)

C. Cierre simbólico (*Mentimeter*)



Recuerda: Sé honesto/a y constructivo/a, tu opinión ayuda a mejorar futuras experiencias.

Te estoy amando locamente

Autor: Antonio Linares Fumero



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA