



Micro-intervenciones queer en el aula de idiomas: una propuesta situada desde el Español como Lengua Extranjera y otras aulas de lenguas

Queer Micro-Interventions in Language Education: A Situated Proposal from Spanish as a Foreign Language and Other Language Teaching Contexts

ANTONIO LINARES-FUMERO

Dirección de correo electrónico: antonio.linares.fumero@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8909-7617>

Recibido/Received: 30/ene/2026 Aceptado/Accepted: 16/jun/2026

Cómo citar/How to cite: Linares Fumero, Antonio (2026). Micro-intervenciones queer en el aula de idiomas: una propuesta situada desde el Español como Lengua Extranjera y otras aulas de lenguas. *MariCorners: Revista de Estudios Interdisciplinarios LGTBIA+ y Queer*, 3(2), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.24197/1054wb12>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: Este artículo explora cómo pequeñas decisiones cotidianas en el aula de idiomas, con especial atención al Español como Lengua Extranjera, pueden convertirse en micro-intervenciones queer orientadas a la justicia social. A partir de mi práctica docente, propongo tres ámbitos de actuación: ejemplos y léxico, textos y materiales e interacciones y gestión de aula. En cada uno presento escenas concretas y sugerencias didácticas para cuestionar la normatividad heterocis y etnocéntrica, haciendo visibles otras familias, cuerpos, memorias y afectos. Finalmente, conecto estas prácticas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 5 y 10, y señalo sus límites y posibilidades como parte de una formación docente crítica y situada.

Palabras clave: micro-intervenciones queer; ELE; justicia social; pedagogía queer; Objetivos de Desarrollo Sostenible

Abstract: This article explores how small, everyday decisions in language classrooms—particularly in Spanish as a Foreign Language (SFL)—can become queer micro-interventions oriented towards social justice. Drawing on my teaching practice, I propose three areas of action: examples and lexis, texts and materials, and classroom interaction and management. In each, I present classroom scenes and pedagogical suggestions that question heterocisnormative and ethnocentric assumptions, making visible diverse families, bodies, memories and desires. Finally, I connect these practices to SDGs 4, 5 and 10 and discuss both their possibilities and limitations within a critical and situated approach to language teacher education.

Keywords: queer micro-interventions; Spanish as a Foreign Language; social justice; queer pedagogy; Sustainable Development Goals

INTRODUCCIÓN

Este escrito nace en un aula, dando clase, pero también nace en un cuerpo nómada, marica y docente/trabajador social, que lleva años intentando hacerse hueco en los lugares y las lenguas que habita. Durante mucho tiempo, sentí que los idiomas que hablaba y vivía no terminaban de alinearse con lo que luego se esperaba que enseñara: en los manuales apenas aparecían familias como la mía (hermana bollera con dos hijas, sobrina bisexual, un abuelo pseudo-franquista ya fallecido...), cuerpos como los de mi alumnado o biografías atravesadas por el VIH o la migración (Cuevas, 2020; Melero, 2020). Y es que los manuales no son neutrales: su currículum oculto decide qué vidas aparecen como normales y cuáles quedan fuera de campo (López Medina, 2020).

En muchos contextos, la invisibilización sigue siendo la norma. En otros, hemos pasado a ser una esquina exótica del temario, una unidad «arcoíris» puntual sobre «diversidad»; una unidad que no cuestiona los discursos de fondo (Ahmed, 2012; Engra, 2020). Después de frustrarme mucho, me dije: «Crea tú los cambios que quieres ver, aunque sean pequeños». Y aquí estamos.

Antes de seguir, siento la necesidad de hacer una aclaración: no pretendo proponer revoluciones curriculares imposibles (luchar contra ciertos molinos es agotador), sino invitar a mirar de cerca esos gestos minúsculos que pueden cambiar quién cabe en una clase de idiomas.

En lugar de resignarme, empecé a hacer pequeños cambios: una frase aquí, una imagen allí, una consigna reformulada, una escena de película que explora memorias incómodas, pero necesarias. Esos movimientos mínimos no exigían reinventar todo el currículum, pero sí implicaban reflexionar y hacerse cargo de quién quedaba fuera. Más que cambiar de libro, lo que empecé a hacer fue cambiar de lente: mirar distinto a la hora de preparar una clase y luego gestionarla.

En este artículo, me interesa abordar qué efectos pueden tener estos pequeños desplazamientos en aulas de idiomas, con especial atención al Español como Lengua Extranjera (o ELE); cómo se cruzan con la gramática, con la cultura, con la memoria histórica y con la sensación de pertenecer (o no) a las lenguas que enseñamos y aprendemos.

Enseñar una lengua no es solo enseñar estructuras gramaticales: es ofrecer modelos de cómo se conforma el mundo en el que vivimos. Si aceptamos que el aula tiene una función socioeducativa, no basta con presentar una versión neutra y homogénea de «lo hispano» (¿existe acaso tal cosa?). Necesitamos mostrar la pluralidad de cuerpos, afectos y

MariCorners: Revista de Estudios Interdisciplinarios LGTBIA+ y Queer, 3(2), 1-26.
ISSN 3020-9552

trayectorias que conviven en las sociedades de habla española; incluso allí donde siguen existiendo fuertes resistencias y discriminaciones. Lo que más adelante llamaré micro-intervenciones queer se sitúa precisamente en esa tensión entre lo que se muestra y lo que se silencia.

Estas micro-intervenciones se alinean, además, con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015); concretamente con el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 10 (reducción de las desigualdades). Esta relación parte de entender la enseñanza de lenguas como un espacio donde se amplía el acceso al conocimiento, se cuestionan las desigualdades de género y se visibilizan vidas que suelen relegarse a los márgenes.

Este artículo se presenta como una reflexión pedagógica situada derivada de mi práctica docente en aulas de idiomas y de un Trabajo de Fin de Máster previo (Linares-Fumero, 2026). No pretende ofrecer resultados generalizables ni una investigación empírica cerrada, sino sistematizar escenas, materiales y decisiones pedagógicas que han funcionado como micro-intervenciones queer en distintos contextos educativos. El objetivo es proponer una lente de análisis y un repertorio transferible de posibilidades didácticas, articulado con la literatura crítica sobre pedagogía queer, justicia social y enseñanza de lenguas.

Los episodios recogidos proceden de distintos contextos docentes (español e inglés como lenguas extranjeras en educación primaria, secundaria y de personas adultas) y se presentan aquí no como evidencia representativa, sino como escenas pedagógicas significativas utilizadas para ilustrar posibilidades transferibles al aula de lenguas.

Asimismo, las escenas han sido reconstruidas y anonimizadas para proteger la identidad del alumnado; no se incluyen nombres ni otros datos que permitan identificar a las personas participantes.

Aunque el foco principal es el ELE, algunas escenas proceden de mi experiencia en enseñanza de inglés. Se incluyen, precisamente, por la transferibilidad pedagógica de las micro-intervenciones descritas y por entender el aula de lenguas como un espacio compartido de negociación lingüística, afectiva y social.

1. MIRAR EL AULA DESDE LA JUSTICIA SOCIAL Y LA PEDAGOGÍA QUEER: ENSEÑAR LENGUAS COMO PRÁCTICA SOCIAL

Si vamos a la normativa, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2018) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2016), disponible en el Centro Virtual Cervantes (CVC), apoyan la idea de entender el aprendizaje de lenguas como una práctica social y culturalmente situada, no solo como enseñanza y memorización de estructuras lingüísticas. Al menos así lo plantean sobre el papel.

Estos marcos insisten en la mediación, la competencia pluricultural y la relación crítica con los valores propios y ajenos. Todo ello nos devuelve a la idea de que enseñar una lengua es enseñar otras maneras de vivir, amar, nombrarse a uno mismo y a otros y recordar la historia. Desde la literatura crítica, autores como Bourdieu (1991) y Fairclough (1989) recuerdan que no existe un uso «neutral» del lenguaje. Todo discurso participa en relaciones de poder que definen qué vidas son más dignas de ser nombradas y cuáles quedan en los márgenes. Esta mirada permite observar que muchos manuales y materiales didácticos privilegian una realidad urbana, blanca, heterosexual y de clase media, en la que predominan las familias nucleares y otras formas de vida quedan apenas representadas (Cuevas, 2020; Melero, 2020).

En relación con la representación familiar, Lázaro Ruiz (2022) señala la limitada presencia de la homoparentalidad y del pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial.

Todo esto muestra que enseñar español (y cualquier idioma) es siempre tomar una posición, incluso cuando afirmamos que solo «seguimos el libro».

1.1. Pedagogía queer, lingüística queer y mirada crítica en ELE

La pedagogía queer ofrece una lente útil para trabajar esta dimensión social en el aula de lenguas. Autoras como Luhmann (1998) han mostrado cómo la escuela no solo transmite contenidos, sino que reproduce activamente categorías de normalidad y desviación. En la misma línea, Barba y Argüello (2020) desarrollan la propuesta de una «lingüística queer en las clases de ELE» como herramienta para que el profesorado tome en cuenta la performatividad de género presente en el aula y pueda crear

espacios de convivencia, respeto y resiliencia, más allá de la mera corrección gramatical.

Desde esta perspectiva conjunta, pedagógica y lingüística, no se trata simplemente de «incluir temas LGTBIQ+», sino de interrogar las normas que organizan el discurso educativo (género, sexualidad, raza, clase), pero también el concepto del «alumnado ideal» o de una lengua estándar, homogénea y despegada de los cuerpos reales que la hablan.

Aplicada al ELE, esta mirada queer permite desnaturalizar muchos de los supuestos que damos por evidentes en el aula: que el estudiantado es mayoritariamente cisheterosexual, que las biografías migrantes son previsibles, que todas las familias se parecen (sobre todo en términos socioeconómicos) o que ciertos afectos no son relevantes para aprender una lengua. También nos invita a revisar cómo gestionamos el error, la corrección o la participación: quién puede equivocarse sin consecuencias, quién se siente autorizado a hablar desde su experiencia y quién aprende a silenciar partes de sí para «no complicar la clase», un fenómeno tan común como poco visibilizado.

Más que añadir nuevos contenidos «arcoíris» a un temario ya fijado, la pedagogía y la lingüística queer desplazan la mirada y preguntan: ¿qué mundo estamos construyendo cuando elegimos un texto, un ejemplo de gramática o una actividad comunicativa? ¿Qué cuerpos, deseos y memorias se consideran enseñables y cuáles quedan fuera? Y, ¿por qué ocurre esto? Es en ese cambio de miras donde se sitúan las micro-intervenciones queer que propongo, entendidas como intentos específicos de romper la «normalidad» del aula de ELE desde dentro.

1.2. Micro-intervenciones queer: una definición situada

En mi Trabajo de Fin de Máster (Linares-Fumero, 2026) propuse el concepto de micro-intervenciones queer para denominar esos pequeños cambios que iba introduciendo en mi práctica docente para que el aula de ELE fuera un lugar habitable para toda la diversidad de alumnado que he tenido y para mí. No se trataba de diseñar grandes proyectos de innovación o unidades didácticas enteras, sino de intervenir en los márgenes del día a día.

De forma operativa, llamo micro-intervención queer a cualquier ajuste intencional en los ejemplos, los materiales o las dinámicas de clase que desestabiliza la normatividad heterocis y etnocéntrica habitual y abre espacio para otras formas de familia, de cuerpo, de deseo o de memoria. Son intervenciones pequeñas en escala, pero no necesariamente pequeñas

en sus efectos: pueden permitir que alguien se reconozca por primera vez en una frase o, al menos, que deje de sentirse sistemáticamente borrado.

En este artículo me centraré en tres ámbitos donde estas micro-intervenciones son fácilmente aplicables y útiles:

1. En los ejemplos y el léxico que elegimos para trabajar la gramática y el vocabulario.
2. En los textos, diálogos y materiales que llevamos al aula.
3. En las interacciones y en la gestión cotidiana del aula (consignas, corrección, comentarios «de pasillo»).

Más que presentar un modelo cerrado o un catálogo de «buenas prácticas», entiendo estos tres ámbitos como puertas de entrada posibles. Es decir, puntos desde los que empezar a mover cosas, que cada docente podrá adaptar, ampliar o cuestionar según su propio contexto, sus límites y sus deseos de justicia social en el aula.

2. MICRO-INTERVENCIONES EN EJEMPLOS Y LÉXICO

Si aceptamos, como recuerdan Bourdieu (1991) y Fairclough (1995), que no existe un uso inocente del lenguaje, los ejemplos que elegimos para explicar una estructura dejan de ser neutros. Cada vez que seleccionamos un sujeto, un verbo y un complemento estamos configurando quién existe y quién no en el universo de la clase. Esta dimensión suele invisibilizarse bajo la idea de que «son solo frases para practicar la gramática», pero precisamente ahí se vuelve potente intervenir: en los detalles, en aquello que parece no tener consecuencias, pero deja un mensaje subliminal.

En este apartado, expongo dos escenas donde pequeños ajustes en los ejemplos y el léxico abrieron posibilidades distintas de reconocimiento y de conversación crítica: el trabajo con la familia y los posesivos, por un lado, y una actividad de Navidad centrada en los juguetes y los deseos infantiles, por otro.

2.1. Familia, posesivos y quién cabe en la frase

En muchos manuales de niveles iniciales, la familia aparece como el campo léxico favorito para introducir los posesivos. La escena suele ser previsible: una familia nuclear, heterosexual, de clase media, con dos hijos y, a veces, una mascota. En una de mis clases de nivel A2 con adultos, decidí revisar qué tipo de familias estábamos visibilizando cuando practicábamos estructuras del tipo «mi hermano», «sus padres», «nuestros abuelos».

La propuesta consistió en, primero, usar ejemplos que se parecieran más a las biografías reales del grupo:

- «Esta es mi pareja; vivimos con su hijo adolescente».
- «Vivo con mis dos madres».
- «Comparto piso con mi hermana y con una amiga trans».

A continuación, pedí al alumnado que produjera sus propios ejemplos, no necesariamente iguales a su situación real, pero sí verosímiles en el mundo que habitan. En lugar de corregir solo la forma gramatical, fuimos comentando también qué tipos de familias aparecían, cuáles no suelen aparecer nunca en los libros y qué pasaba cuando introducíamos combinaciones menos habituales (dos padres, familias reconstituidas, personas que viven solas, etc.).

El cambio podría parecer menor, apenas unas frases distintas en la pizarra (virtual), pero tuvo varios efectos: el grupo empezó a nombrar modelos familiares que rara vez aparecen en los materiales de ELE y, al mismo tiempo, se hicieron visibles ciertas incomodidades, alguna cara rara cuando aparecían parejas del mismo sexo, como si esos ejemplos «se colaran» en un espacio donde no estaban previstos. La estructura lingüística era la misma, pero el mundo que construía empezaba a ser otro.

2.2. Juguetes, deportes y deseos: cartas a los Reyes Magos

Otro espacio propicio para trabajar ejemplos y léxico son las fiestas y los rituales. En una clase, en este caso de inglés, con niños de 7/8 años, propuse escribir una carta a los Reyes Magos para practicar estructuras sencillas del tipo «This year I have been... / I would like...»¹. La actividad podría haberse quedado en una práctica mecánica de fórmulas, pero en cuanto empezaron a surgir deseos concretos, se abrió un universo pidiendo micro-intervenciones queer.

Entre las peticiones aparecieron, por ejemplo, una «pelota de fútbol», una «pelota de baloncesto» y unas «K-pop warrior dolls»². Las dos primeras fueron formuladas por niñas, la tercera por mí, como ejemplo modelo en la pizarra. A partir de ahí, y siempre en un lenguaje accesible para su edad, hice una breve pausa para preguntar al grupo si les sorprendía que fueran niñas quienes pidieran balones, o que un hombre adulto como

¹ «Este año me he portado... / Me gustaría...»

² «Muñecas de las guerreras K-POP»

su profesor pidiera muñecas. Conectamos entonces con lo que suelen mostrar los anuncios: balones para niños, muñecas para niñas.

No se trataba de impartir una «clase de género», sino de aprovechar un ejemplo lingüístico cotidiano para cambiar ligeramente las expectativas. La estructura *I would like...*³ seguía siendo el foco gramatical, pero la elección de los objetos permitía cuestionar, aunque fuera unos segundos, el reparto tradicional de juguetes y deseos. De nuevo, una intervención mínima en el plano del léxico abría la puerta a imaginar otras combinaciones posibles.

Aunque el ejemplo procede de una clase de inglés, el mecanismo es el mismo en el aula de ELE: basta con observar quién pide qué, quién aparece como modelo y qué mensajes implícitos acompañan a nuestros «simples» ejemplos.

2.3. Mini síntesis: *checklist*

En ambos casos, la intervención no consistió en añadir un «tema de diversidad» por separado, sino en ajustar los ejemplos con los que ya íbamos a trabajar. A modo de síntesis, propongo algunas preguntas guía que pueden ayudar a diseñar micro-intervenciones en el plano de los ejemplos y el léxico:

- ¿Qué tipos de familias, cuerpos y deseos aparecen por defecto en mis ejemplos?
- ¿Qué configuraciones nunca aparecen, aunque existan en la realidad de mi alumnado o en la sociedad donde se sitúa el curso?
- ¿Qué pasaría si, sin cambiar la estructura gramatical, altero ligeramente quién hace qué, con quién y desde dónde?

Responder a estas preguntas no garantiza por sí solo una transformación profunda del aula, pero sí desplaza un poco el centro de gravedad de «lo normal». Ese pequeño desplazamiento, repetido en el tiempo, puede marcar la diferencia entre sentirse sistemáticamente borrado o empezar a reconocerse en las frases que aprendemos a conjugar.

3. MICRO-INTERVENCIONES EN TEXTOS, DIÁLOGOS Y MATERIALES

³ Me gustaría...

Si los ejemplos gramaticales construyen distintos mundos posibles, los textos y materiales que llevamos al aula lo hacen todavía con más fuerza. Manuales, diálogos, carteles, escenas de películas o campañas institucionales ofrecen narrativas sobre quién habla, desde dónde y sobre qué. La buena noticia es que tampoco aquí estamos condenados a «usar lo que hay»: podemos editar, complementar o leer críticamente esos materiales para abrir otros lugares de reconocimiento.

En este apartado presento tres formas de intervenir en los materiales:

- Reescribiendo diálogos y escenas aparentemente neutras.
- Trabajando campañas e imágenes públicas como recursos críticos.
- Incorporando fragmentos de cine que descolocan la memoria oficial.

3.1. Reescribir diálogos y escenas «neutras»

Una de las prácticas más frecuentes en el aula de ELE consiste en trabajar con diálogos prefabricados. En ellos se presentan situaciones cotidianas (saludar, presentarse, hablar de la biografía o de los planes de futuro) que, en teoría, podrían servir para cualquier persona. Sin embargo, si acercamos la lente, vemos que esas escenas neutras responden a un patrón muy reconocible: parejas chico-chica, amistades sin marcadores de clase o racialización, familias nucleares, cuerpos normativos, viajes y consumos alejados de la realidad de una buena parte del alumnado.

Recuerdo, por ejemplo, el caso de un niño que, al practicar una estructura sobre futuros planes, repetía con mucha seguridad: «Este verano voy a viajar a Japón». Al preguntarle si le gustaba especialmente ese país y qué le llamaba la atención de Japón, me respondió con una honestidad desarmante: «No lo sé, profesor, mi familia no puede pagar eso; es la frase que venía en el libro y me han dicho que me la aprenda». La oración era gramaticalmente impecable, pero se sostenía sobre una realidad inventada para él.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, sabemos que lo que se construye sobre experiencias cercanas y relevantes para quien aprende se integra mejor en la memoria y en la identidad lingüística que lo puramente mecánico (Ausubel, 1968). Si los modelos de producción que enseñamos refieren, de forma sistemática, a estilos de vida, consumos o biografías ajenas al aprendiente, el riesgo es doble: por un lado, el aprendizaje se vuelve más frágil y descontextualizado; por otro,

reforzamos la idea de que la lengua pertenece a unos determinados grupos de personas que son los que pueden habitar esos mundos.

En otro ejemplo, hablando sobre actividades de ocio con un grupo de adolescentes con un nivel intermedio (B1-B2), partí de un diálogo del libro en el que dos personajes se conocían en una fiesta y hablaban de sus parejas, sus estudios universitarios y sus planes de vacaciones. Antes de trabajarlo, hice tres pequeñas modificaciones: cambié «novio/novia» por «pareja», cambié las profesiones para incluir trabajos precarizados que sí aparecían en el grupo (limpieza, cuidados, hostelería) y rebauticé los nombres y orígenes de los personajes para que no fueran todos españoles blancos de clase media-alta.

Después, pedí al alumnado que, en parejas, reescribiera la escena situando a los personajes en otros cuerpos y biografías (dos hombres, una madre soltera hablando con un amigo migrante en situación irregular, etc.), sin cambiar por ello los contenidos lingüísticos que queríamos practicar.

La micro-intervención consistió, de nuevo, en un gesto mínimo: editar un diálogo y abrir la puerta a otras reescrituras. Sin necesidad de dedicar una unidad a la diversidad, se generó un espacio para pensar quién suele ocupar el centro de estas historias, quién suele quedar fuera y cómo la cercanía (o lejanía) de los ejemplos impacta tanto en la justicia social como en la profundidad del aprendizaje.

3.2. Campañas, pancartas y paisaje lingüístico como materiales críticos

No todos los materiales tienen que venir del manual. Los mensajes que encontramos en el espacio público (carteles, campañas institucionales, folletos, grafitis...) forman parte de lo que la investigación ha llamado «paisaje lingüístico»: el conjunto de textos escritos que configuran cómo se ve y se oye una lengua en un territorio (Cenoz y Gorter, 2024). Mirarlos desde el aula permite, por un lado, trabajar lengua en contextos reales y, por otro, analizar críticamente qué ideologías y relaciones de poder se representan (Cenoz y Gorter, 2024). A continuación, parto de dos materiales recogidos en mi entorno cotidiano para esbozar una posible secuencia de micro-intervenciones queer.

El primero es una campaña del Cabildo de Tenerife contra la desigualdad de género, basada en el juego lingüístico «Tu pre-posición es importante», que utiliza preposiciones como «por, hacia, contra, con...» para enmarcar distintos mensajes feministas. Con un grupo de nivel A2-B1, podríamos comenzar con una lectura guiada de la imagen:

MariCorners: Revista de Estudios Interdisciplinarios LGTBIA+ y Queer, 3(2), 1-26.
ISSN 3020-9552

identificar las preposiciones, inferir el significado de cada lema y relacionarlo con situaciones concretas de desigualdad. Después, el alumnado, en pequeños grupos, podría crear nuevos eslóganes reutilizando esas mismas preposiciones, pero orientados a temas que les interpelen directamente (migración, racismo, LGTBIfobia, cambio climático...). Por ejemplo: «*Contra* los desahucios», «*Con* las personas trans», «*Por* una sanidad pública y accesible». El objetivo lingüístico seguiría siendo trabajar las preposiciones y el léxico de valores y derechos.

Figura 1

Campaña «Tu pre-posición es importante», sobre preposiciones y desigualdad de género.



Nota. Fotografía de elaboración propia de una campaña del Cabildo de Tenerife (2025).

El segundo material es un cartel sobre «Género y juguetes» que propone una serie de preguntas antes de elegir un regalo para la infancia:

si hay personajes femeninos relevantes, si aparecen personas diversas, quién toma las decisiones, quién queda en segundo plano, si se fomenta la cooperación o la competitividad, si la violencia aparece como algo normal, etc. En el aula, podemos convertir ese cartel en una herramienta para mirar críticamente *nuestros* materiales de ELE en tres pasos:

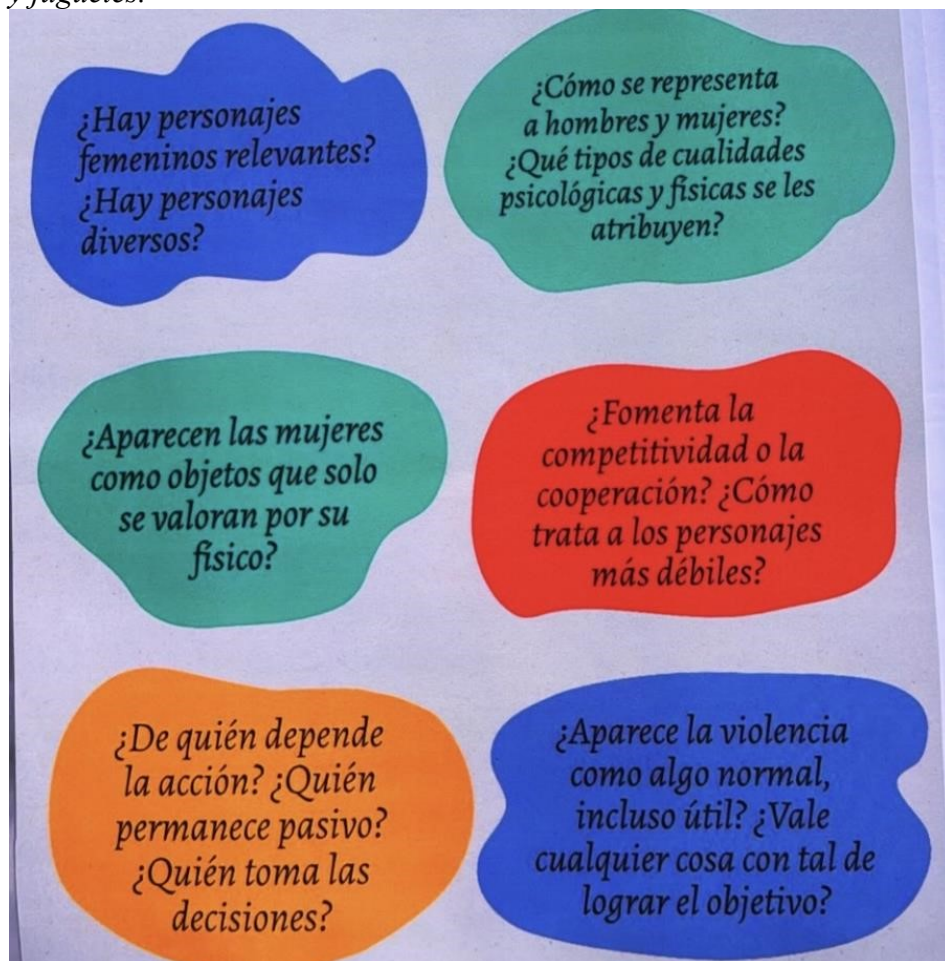
1. **Lectura del cartel.** En parejas, el alumnado relaciona cada pregunta con ejemplos de juguetes o productos culturales que conoce (películas, series, anuncios) y comparte brevemente sus observaciones.
2. **Traslado al aula de lenguas.** Elegimos un diálogo del libro, un vídeo breve o una ficha de vocabulario y, en grupos, aplicamos la misma *checklist*:
 1. ¿Quién habla y quién escucha?
 2. ¿Quién toma las decisiones y quién aparece como personaje pasivo?
 3. ¿Qué cuerpos y familias vemos? ¿Hay diversidad o se repite siempre el mismo modelo?
 4. ¿Se normalizan formas de violencia o desigualdad?
3. **Pequeñas reescrituras.** Cada grupo propone 2-3 cambios concretos en el material analizado (cambiar quién toma la decisión, quién aparece como protagonista, qué relaciones se muestran, etc.) y los comparte con el resto de la clase.

El foco lingüístico puede seguir siendo el que marque la unidad (vocabulario de juguetes, estructuras de descripción, verbos de opinión...), pero la *checklist* desplaza la actividad hacia una lectura crítica de los materiales.

En ambos casos, la micro-intervención no sería «traer el cartel feminista de turno» para comentarlo un día, sino utilizar elementos del paisaje lingüístico, que ya nos rodea, para desarrollar herramientas de lectura crítica transferibles al resto de recursos del aula. La misma lógica puede extenderse a otros soportes, como el cine: fragmentos de películas, consignas de manifestaciones o pancartas pueden funcionar como continuidad de este trabajo, tal y como exploro en el apartado siguiente a partir de la película *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023).

Figura 2

Cartel de «Preguntas que puedes hacerte antes de elegir», sobre género y juguetes.



Nota. Fotografía de elaboración propia, tomada en Tenerife 2025.

3.3. Fragmentos de cine y memoria: más allá de «la peli LGBT»

Los recursos audiovisuales ocupan un lugar central en mi práctica docente y en mi Trabajo de Fin de Máster (Linares-Fumero, 2026), donde diseñé una propuesta didáctica a partir de la película española *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023), inspirada en el movimiento LGTBIQ+ en Sevilla durante la Transición democrática. En la línea de los trabajos sobre cine en ELE de Brandimonte (2004) y Bonastre (2014), entiendo las

películas no solo como material cultural que refleja a una sociedad, sino como textos audiovisuales que muestran afectos, memorias y posibilidades de identificación: quién puede verse como sujeto activo de la historia y quién queda relegado al papel de chiste, víctima o fondo (Ahmed, 2012).

Incluso cuando no trabajo una película entera, pequeños fragmentos pueden funcionar como micro-intervenciones potentes en cursos donde la memoria histórica de las disidencias sexuales suele quedar fuera del aula. Unos pocos minutos permiten hacer visible que las narrativas sobre «la Transición democrática modélica» borran muchas vidas concretas: personas trans, maricas y bolleras de barrio, militancias precarias, familiares que no encajan en el modelo de ciudadanía respetable. Desde una perspectiva crítica, el cine se convierte así en un lenguaje simbólico que no solo refleja la realidad social, sino que la interpreta y contribuye a legitimar o cuestionar determinados discursos (Pereira, 2005).

En un curso que he diseñado para personas adultas, de nivel B2-C1, se utilizan algunas escenas breves en las que se mezclan varios elementos: la represión policial durante la Transición, la organización del activismo LGTBIQ+ y las tensiones familiares en torno a la identidad sexual. Antes del visionado, se le pide al grupo que active sus conocimientos sobre la Transición española y que piense qué voces suelen aparecer en los relatos de ese periodo y cuáles no. Entonces, se recogen en la pizarra nombres, imágenes y adjetivos asociados a ese momento histórico.

Después, se proyectan las escenas con subtítulos y se trabajan desde dos planos de manera simultánea. Por un lado, el input lingüístico: registro coloquial, insultos y reapropiaciones, expresiones emocionales, marcadores discursivos. Por otro, el plano visual y afectivo, qué cuerpos aparecen, quién tiene miedo, quién se organiza, qué espacios se perciben como seguros o inseguros, qué tensiones familiares se dan.

El producto final consiste en pequeñas tareas de mediación lingüística: resumir las escenas para alguien que no las ha visto, hacer un alegato a favor de alguno de los personajes, o comparar lo que muestra la película con los relatos de transiciones entre periodos históricos en sus respectivos países. La idea es que el contraste intercultural convierta el visionado en aprendizaje significativo, no en mera «proyección de peli».

La micro-intervención es introducir una fisura en la narrativa dominante de la Transición como paso pacífico hacia la democracia, mostrando cómo ciertas vidas quedaban fuera de ese relato. Esos fragmentos abren la posibilidad de que el alumnado conecte la historia de la película con otras memorias silenciadas en sus propios contextos, por

razones de género, clase, etnia o migración, sin perder de vista el objetivo lingüístico del curso. Las escenas funcionan como detonante para que aparezcan relatos personales de migraciones forzadas o de armarios familiares, al tiempo que trabajamos estrategias discursivas para contar y escuchar esas historias en la lengua meta, así como actitudes de empatía y escucha.

En mi propuesta didáctica más amplia con *Te estoy amando locamente* (Linares-Fumero, 2026), esta intención se articula en una secuencia de varias sesiones. Sin embargo, aquí me interesa subrayar algo más modesto y, a la vez, más replicable: la potencia de usar fragmentos, no necesariamente la película entera, como micro-intervenciones que conectan lengua, memoria y justicia social. Un solo plano puede bastar para preguntarnos qué historia de país estamos contando en clase y quién queda fuera de ella.

En conjunto, estas experiencias muestran que intervenir en los textos y materiales no implica necesariamente crear recursos completamente nuevos, sino aprender a editar, complementar y leer críticamente lo que ya tenemos a mano. Las micro-intervenciones queer en este nivel operan como pequeñas operaciones de montaje: cortar, añadir, reordenar, superponer. No desactivan por completo los discursos hegemónicos, pero sí los vuelven menos naturales. Y esa pequeña variación, repetida en el tiempo, ya es una forma de justicia social en el aula de ELE.

4. MICRO-INTERVENCIONES EN LA GESTIÓN DEL AULA Y LAS INTERACCIONES

Hasta ahora he hablado de ejemplos, materiales y textos. Pero muchas de las micro-intervenciones queer que más influyen en el alumnado no se encuentran en lo que llevamos preparado, sino en lo que hacemos con lo que ocurre en el aula: un comentario, una risa, una pregunta aparentemente inocente. En la línea de lo que plantea hooks (1994), entiendo el aula como un espacio de relaciones donde se negocian constantemente poder, voz y pertenencia.

Quizá esta sea la dimensión que más vértigo produce al profesorado, a mí el primero, porque no hay ficha ni rúbrica que nos proteja del «¿y si meto la pata?». Justamente por eso, creo que es también el lugar donde más necesitamos trabajarnos a nosotres mismos, revisar qué nos incomoda, qué nos activa a nivel personal y qué hacemos con esa incomodidad cuando aparece delante del grupo. Las micro-intervenciones queer en este

nivel tienen menos que ver con «qué material traigo» y más con «cómo sostengo lo que pasa cuando lo usamos».

4. 1. Nombrar, ser nombrados y resignificar insultos

Una de las decisiones que más impacto puede tener al comenzar un curso es la forma de presentarnos. En un centro de Londres donde trabajé, el ritual de inicio incluía siempre dos preguntas: «¿Cómo te llamas?» y «¿Cómo quieres que te llamemos en clase?». El alumnado podía elegir entre su nombre completo, un diminutivo, un apodo... En algunos grupos también se explicitaban los pronombres.

Inspirado por esa experiencia, en mis cursos suelo ampliar la clásica fórmula «Me llamo... / Soy...» con algo similar a:

«Podemos decir nuestro nombre y, si alguien quiere, también cómo prefiere que nos dirijamos a esa persona (pronombres, apodos...).

Compartirlo es opcional. Ninguna persona está obligada a explicar su identidad de género en una primera clase».

La estructura lingüística es sencilla, pero el mensaje es: aquí cabe la posibilidad de no corresponderse con el nombre del pasaporte, de usar un diminutivo afectivo, de nombrarse en femenino, masculino o de otra forma, sin que eso se convierta en tema de chisme. La micro-intervención está en explicitar esa opción, normalizarla y modelarla yo mismo («En español suelo usar el pronombre “él”, pero también me siento cómodo con “elle”; mi nombre completo es Antonio, pero la gente me llama por muchos sobrenombres: Toni, Toño, Nito, Anto...»).

Este tipo de decisiones se inscriben en un campo más amplio de disputa en torno al género gramatical en español. Como muestran Barba y Argüello (2020), el sistema binario masculino/femenino no es solo una cuestión formal, sino un dispositivo cultural que define quién aparece y quién queda fuera de la lengua. D'Artemius (2024) insiste en que el uso de recursos como la «e» o nuevas formas de parentesco no busca únicamente «ser inclusivo», sino provocar una pequeña pausa cognitiva que nos recuerde que el género en la lengua nunca es neutro. Llevar estas discusiones al aula, aunque sea en dosis mínimas, abre la puerta a que el propio alumnado se pregunte cómo quiere ser nombrado y qué siente cuando la lengua no le ofrece un lugar cómodo.

Cuando alguien comparte un pronombre o un nombre que no coincide con el del documento, me esfuerzo por usarlo de forma consistente y,

cuando me equivoco (que ocurre), corrijo, pido disculpas breves y sigo. No convierto el error en drama, pero tampoco lo dejo pasar como si nada. Ese pequeño gesto de reparación comunica que la identidad de la persona es más importante que mi comodidad gramatical o la fluidez del discurso de clase.

Algo parecido sucede cuando ciertas palabras aparecen en el aula como insulto. En un grupo de primaria, escuché a un alumno decirle a otro «¡gay!» entre risas, usando la palabra como ofensa. Podría haberme limitado a una llamada de atención («eso no se dice») y seguir con el libro, pero decidí convertir la escena en una micro-intervención planificada para el día siguiente, adaptada a su edad y al clima del grupo.

Inspirado libremente en una escena de *Mean Girls* (Waters, 2004), comencé la clase con dos preguntas:

1. «Que levante la mano a quien alguna vez algún compañero o compañera le haya dicho una palabra “fea” para reírse».
2. «Y ahora, que levante la mano quien alguna vez le haya dicho una palabra fea a un compañero o compañera o se haya reído de él o de ella».

Todas las manos se levantaron en la primera pregunta y algo más de la mitad en la segunda. A partir de ahí, pregunté: «¿Qué es ser gay?». Algunas criaturas respondieron que era «que a un chico le gustan los chicos»; yo añadí: «o que a una chica le gustan las chicas». Subrayé que, en el fondo, estábamos hablando de maneras de amar y lancé una última pregunta: «Si es amor, ¿por qué nos reímos de cómo aman otras personas?». Cerré compartiendo algo de mí: «Yo soy gay, y no creo que os gustara que se rieran de mí por eso, ¿no?». La energía cambió. No fue una charla perfecta (no tiene por qué serlo), pero sí un pequeño ajuste en cómo se entiende esa palabra en clase.

Lingüísticamente, trabajamos vocabulario básico para hablar de sentimientos y respeto (*Love is love*⁴); socialmente, desplazamos la palabra «gay» de insulto a descriptor. La intervención duró diez minutos, pero permitió nombrar la homofobia cotidiana y ofrecer un modelo adulto que se posiciona de forma clara sin convertir la clase en un sermón moralizante.

Algo parecido ocurrió en un grupo de secundaria, también en una clase de inglés. Varias personas del grupo habían empezado a usar con ligereza

⁴ El amor es amor

una palabra racista en inglés, la llamada «*n-word*»⁵, imitada de canciones y vídeos, sin pertenecer al colectivo al que históricamente se ha dirigido.

Decidí aprovechar la ocasión para trabajar un concepto muy común en el mundo angloparlante, el concepto de «slur»⁶. Decidí llevar puesta una camiseta que se ha hecho bastante popular en algunos círculos, con el lema: «De mica en mica, cada día més marika», una relectura divertida de una expresión catalana. Primero les pedí que intentaran traducirla y que dijeran qué opinaban de la palabra «marica», si les sonaba insulto, broma, reivindicación.

A partir de ahí, introduje en inglés el término «slur» y explicamos que hay palabras que han sido históricamente usadas para deshumanizar a ciertos grupos (personas negras, LGTBIQ+...) y que en algunos casos esos grupos las reapropian entre sí, pero pueden seguir sonando ofensivas cuando vienen «de fuera». Pusimos como ejemplo el uso de «marica» entre amigos gais o el de la llamada «*n-word*» entre personas negras y hablamos de por qué no es lo mismo quién dice qué, a quién y desde dónde.

En términos lingüísticos, estábamos trabajando vocabulario de respeto y metalenguaje para hablar del propio idioma; en términos éticos, estábamos afinando la sensibilidad hacia el poder de las palabras y los lugares de enunciación. De nuevo, la micro-intervención no fue prohibir una expresión sin más, sino abrir un pequeño espacio para pensar juntas qué estamos diciendo cuando usamos ciertas palabras y a quién pueden hacer daño, incluso cuando «solo estamos repitiendo lo que sale en una canción».

4. 2. Visibilizarse y corregir sin borrar

En la adolescencia aparecen otras escenas, guiadas por la curiosidad hacia la vida del profesorado. Como recuerda hooks (1994), el cuerpo y la biografía de quien enseña nunca están realmente fuera del aula, también comunican. En un grupo de secundaria, la micro-intervención vino de una pregunta clásica:

—Profe, ¿tienes novia?

⁵ *N-word* hace referencia de forma eufemística al insulto racial inglés *nigger*, históricamente utilizado contra personas negras.

⁶ En este texto empleo el término *slur* para referirme a aquellas palabras o expresiones usadas históricamente para insultar y deshumanizar a grupos oprimidos (por ejemplo, personas racializadas o LGTBIQ+), y que refuerzan relaciones de poder.

En lugar de esquivar la cuestión o responder con humor neutralizante, decidí interrogar la presuposición que llevaba dentro:

—¿Novia? ¿Por qué dan por hecho que me gustan las chicas?

La reacción fue inmediata: «¡Profe, entonces eres gay! ¿Tienes novio?». Mi respuesta fue: «No, soy bisexual y tengo novie».

El silencio inicial de sorpresa dio paso a risas nerviosas y una curiosidad distinta. Con el tiempo, aquella «salida del armario» situada se transformó en un vínculo nuevo. El grupo empezó a preguntarme, con naturalidad y sin morbo, si me iba bien con mi pareja, si estaba enamorado o si me habían roto el corazón. La orientación sexual dejó de ser un secreto o un chiste y pasó a formar parte del repertorio de temas posibles cuando hablábamos de relaciones afectivas en clase.

El universo de referencia se amplió. Visibilizarme como docente bisexual no resolvió por sí solo las desigualdades, pero sí abrió un pequeño espacio donde la bisexualidad y el uso de «novie» podían aparecer sin dramatismo, como una posibilidad más entre otras.

También en otros momentos cotidianos lo que está en juego no es solo «si la frase está bien o mal», sino qué hacemos con la vulnerabilidad y con los prejuicios que aparecen. Pienso en situaciones como estas:

- Un estudiante, al presentarse, dice: «Vivo con mi novio» en un grupo donde todos los demás hombres han hablado de «mi novia».
- Alguien comenta: «En mi país los gais son...» y formula un estereotipo problemático.
- Una persona migrante comparte que trabaja sin contrato y siente vergüenza al nombrarlo en clase.

En cada caso, la tentación es centrarnos exclusivamente en la forma: tiempo verbal, preposición, concordancia. Esto me recuerda a una intervención que se dio en una clase del máster. Un compañero preguntó a la profesora si, en última instancia, «la forma» era lo que daba autoridad a la lengua. Ella respondió: «Sí... en un mundo en el que la autoridad se le concede a la forma». Esa frase se me quedó grabada porque señala justo el dilema: ¿queremos un aula donde la corrección gramatical pese más que las vidas que se están nombrando?

Las micro-intervenciones queer pasan por sostener a la vez la dimensión lingüística y la afectiva/política. En el primer ejemplo, la intervención puede ser tan simple como hacer una pregunta de seguimiento igual que haríamos con cualquier pareja («¿Desde hace cuánto vivís juntos?»), sin subrayar la orientación sexual como algo excepcional. El

mensaje implícito: no tienes que justificarte ni convertirte en «la explicación LGTB» del grupo.

En el segundo, puedo reformular el comentario («¿Quieres decir que en tu país hay muchos prejuicios contra los hombres gais?») y abrir una breve reflexión sobre discursos generalizadores, sin dejar pasar el estereotipo, pero tampoco humillar a quien lo ha pronunciado.

En el tercero, puedo agradecer explícitamente la confianza («Gracias por compartirlo, no es fácil hablar de estas cosas») y, si el contexto lo permite, vincularlo a una conversación más amplia sobre trabajo, derechos y precariedad, cuidando de no convertir la vida de esa persona en un caso de estudio voyerista.

En todos estos casos, la micro-intervención está en qué corrijo, cómo lo hago, qué dejo pasar y qué decido nombrar. No es lo mismo tratar un comentario lesbóforo como «una opinión más» que marcar un límite claro («Aquí no usamos insultos para hablar de nadie») y, a la vez, seguir trabajando el input lingüístico. La justicia social no se juega solo en los materiales, sino en estos microsegundos donde el aula decide a quién protege y a quién expone... y qué lugar ocupa también el cuerpo del profesorado en esa escena, en línea con esa pedagogía encarnada que propone hooks (1994).

4. 3. Mini síntesis: *checklist* para la gestión del aula

A modo de cierre, propongo algunas preguntas que pueden funcionar como *checklist* rápida para diseñar micro-intervenciones en la interacción y la gestión de aula:

Presentaciones y nombres

- ¿Ofrezco formas flexibles de presentarse (nombre, pronombres...) sin obligar a nadie a exponerse?
- ¿Modelo yo también esa flexibilidad?

Participación y voz

- ¿Quién habla más y quién casi no habla?
- ¿Intervengo para abrir espacio a quienes se quedan en los márgenes (por lengua, género, origen, timidez...)?

Corrección y límites

- Cuando corrijo, ¿estoy solo «arreglando gramática» o también estoy borrando/validando experiencias?
- ¿Cómo marco límites a comentarios discriminatorios sin ridiculizar a la persona que los hace?

- ¿Qué hago cuando una palabra como «gay» aparece como chiste o insulto?

Agradecer la vulnerabilidad

- ¿Reconozco cuando alguien comparte algo personal o doloroso, aunque luego sigamos con el contenido del curso?
- ¿Qué mensaje transmito sobre qué tipo de historias son bienvenidas en clase?
- ¿Qué lugar le doy a mi propia biografía cuando puede funcionar como referente seguro?

No se trata de tener siempre la respuesta perfecta, sino de ir afinando una sensibilidad. Las micro-intervenciones queer en la gestión del aula no son grandes discursos, sino pequeños cambios en cómo escuchamos, cómo respondemos y cómo decidimos quién cabe en cada interacción.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo he intentado mostrar algo muy sencillo y, a la vez, fácil de pasar por alto, que buena parte de la justicia (o injusticia) social que se juega en el aula de ELE (y, en realidad, en cualquier aula) no depende solo de grandes reformas curriculares, sino de decisiones diminutas y cotidianas. Un ejemplo que elegimos, un diálogo que reescribimos, una corrección, una respuesta ante la risa del grupo pueden ampliar o estrechar los límites de quién cabe en clase y de quién siente que la lengua también le pertenece. Las micro-intervenciones queer que describo no son una metodología cerrada, sino una forma de mirar y habitar el aula desde una posición situada. En este caso, la de un docente marica, migrante, que enseña idiomas a personas diversas, incluidas algunas que también viven en los márgenes.

Al nombrarlas, he querido dar estatus pedagógico a algo que muchas profes ya hacen de forma intuitiva: ajustar ejemplos, editar diálogos, parar una risa a tiempo, agradecer una confidencia, utilizar un fragmento de película o un cartel del barrio como excusa para hablar de memoria, de trabajo o de afectos. Organizar estas prácticas en tres niveles (ejemplos y léxico; textos y materiales; interacciones y gestión de aula) permite ver que no se trata de «un día/semana/mes suelto sobre diversidad», sino de un tejido de decisiones micro que atraviesa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y modifica el tipo de mundo que la clase de español reproduce y legitima.

Desde esta perspectiva, las micro-intervenciones queer se conectan directamente con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Con el ODS 4, porque entienden la «educación de calidad» no solo como eficacia lingüística, sino como capacidad de ofrecer entornos seguros, significativos y relevantes para la vida del alumnado. Con el ODS 5, cuando cuestionan la distribución tradicional de juguetes, cuerpos, profesiones o afectos y tratan las identidades trans, no binarias o disidentes como parte del repertorio normal de la lengua. Y con el ODS 10, cuando ponen en el centro experiencias de precariedad, racismo, migración forzada o trabajo en situación no regulada, no para exotizarlas, sino para reconocerlas y politizarlas. Dicho de otro modo, las micro-intervenciones funcionan como un pequeño laboratorio donde los ODS dejan de ser eslóganes institucionales y se convierten en decisiones gramaticales, léxicas y relacionales.

Subrayar su potencia no significa idealizarlas ni presentarlas como solución mágica. Su puesta en práctica está atravesada por la estabilidad o precariedad del profesorado, el clima del centro, el marco legal del país o el apoyo (o la hostilidad) de equipos directivos y familias. No es lo mismo sugerir «Vivo con mi pareja» en un diálogo de manual que nombrarse como docente bisexual o gay en una secundaria donde cabe la posibilidad de recibir quejas formales o campañas de acoso; cuidar la propia seguridad y bienestar es siempre la prioridad. Además, las micro-intervenciones son parciales y situadas, lo que abre posibilidades en un grupo puede resultar inviable o incluso arriesgado en otro. Tiene más sentido pensarlas como un repertorio flexible que cada docente reinterpreta según sus límites, su contexto y su biografía.

En este escenario, la formación del profesorado de ELE (y del profesorado en general) es clave para dar espacio a estas perspectivas: no solo como ejemplos sueltos, sino integradas en el diseño de cursos, en el acompañamiento entre iguales y en procesos de investigación-acción en el aula. Diseñar, compartir y evaluar propuestas atravesadas por la lente de la justicia social y las micro-intervenciones queer puede convertirse en un ejercicio de reflexión colectiva donde no solo «aplicamos» teoría, sino que producimos saber pedagógico situado desde la práctica. También quedan abiertas líneas de trabajo futuras: recopilar de forma sistemática escenas como las descritas, incorporar la voz del alumnado para explorar cómo viven estas intervenciones y analizar cómo las adoptan docentes que no se identifican como LGTBIQ+, pero desean trabajar desde la justicia social.

En definitiva, las micro-intervenciones queer que he descrito son solo eso: pequeñas fisuras en la normalidad del aula de ELE. Son gestos modestos, sí, pero repetidos en el tiempo pueden ir dibujando otro paisaje,

un aula donde aprender español (u otro idioma) no implique dejar partes de una misma en la puerta, sino ensayar otras formas de nombrarse, de relatarse y de estar juntas en una lengua que, poco a poco, se vuelve más habitable. Este texto no busca ofrecer un modelo cerrado, sino abrir una conversación, invitar a probar, a equivocarse y a seguir transformando la educación desde lo pequeño. Confía en el poder de las historias cotidianas para generar preguntas, en el lenguaje para construir sentido y en el aula como espacio donde mirarnos, reconocernos e imaginar futuros más justos. Porque, como recuerda la película *Te estoy amando locamente* (Marín, 2023), «las cosas están cambiando, pero no han cambiado todavía».

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, Sara (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ausubel, David Paul (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barba Blanco, Yhosep Fernando, y Argüello Ruiz, David Ernesto (2020). *La lingüística queer en las clases de ELE*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bonastre, Carmen Azúar (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.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power* (John B. Thompson, ed.; Gino Raymond y Matthew Adamson, trads.). Polity Press.
- Brandimonte, Giovanni (2004). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. En Hermógenes Perdigüero y Ángela Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (p. 870-881). Universidad de Lleida.
- Cameron, Deborah (1992). *Feminism and linguistic theory* (2.^a ed.). Macmillan.

- Cenoz, Jasone, y Gorter, Durk (2024). *A panorama of linguistic landscapes studies*. Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Cuevas Kluge, Nataly (2020). *La representación del género en los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2*. Universidad de Salamanca.
- D'Artemius, Gabriel (2024). *Amigue, date cuenta: Por qué, cómo y para qué deberías usar el lenguaje no binario*. LES Editorial.
- Engra Minaya, Sara (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de ELE. En Fernando Irles (ed.), *E-eleando: ELE en red* (6). Universitat Politècnica de València.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Instituto Cervantes (2016). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Centro Virtual Cervantes.
- Lázaro Ruiz, Hugo (2022). Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial. En Esteban Francisco López Medina, Moisés Fernández Cano, Aarón Pérez Bernabeu, Esther Pérez Nieto y Miguel Sánchez Ibáñez (eds.), *MariCorners: Estudios interdisciplinarios LGTBIAQ+* (p. 263-284). Universidad Politécnica de Madrid.
- Linares-Fumero, Antonio (2026). *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. TransferLAELE, 7(3).

López Medina, Esteban Francisco (2020). *Libros y armarios: La diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Luhmann, Susanne (1998). Queering/queer pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. En William F. Pinar (Ed.), *Queer theory in education* (p. 141-155). Lawrence Erlbaum Associates.

Marín, Alejandro (director) (2023). *Te estoy amando locamente* [Película]. Buñuel 88; Escándalo Films.

Melero Carnero, Laura (2020). *Educación en materia de igualdad de género y visibilidad LGTBI en el aula de ELE, ¿es posible?* Universidad de Alicante.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

Pereira Domínguez, María del Carmen (2005). *Cine y educación social*. Revista de Educación (338), 205-228.

Waters, Mark (director). (2004). *Mean Girls* [Película]. Paramount Pictures.

TEXTO ALTERNATIVO PARA IMÁGENES DEL ARTÍCULO

Figura 1

Fotografía de un abanico plegable blanco con el mensaje central «Tu prePOSICIÓN es importante» y varios lemas feministas impresos en morado que juegan con distintas preposiciones del español (con, hacia, por, sin, entre, desde, mediante, para) para denunciar la desigualdad de género.

Figura 2

Fotografía de un cartel rectangular con seis «bocadillos» de colores que recogen preguntas sobre género y juguetes, por ejemplo, si hay personajes femeninos relevantes y diversos, quién toma las decisiones y quién queda pasivo, si se fomenta la cooperación o la competitividad y si la violencia aparece como algo normal o incluso útil.