

La inclusión de contenido LGBTQ+¹ en la enseñanza de segundas lenguas: análisis comparativo de manuales de español, inglés y francés

 David Rodríguez-Velasco
drodrigu@nebrija.es
Universidad Nebrija

 John Gray
john.gray@ucl.ac.uk
University College London

Resumen: A pesar de los avances logrados por las editoriales hacia la promoción de la igualdad y la inclusión en sus manuales, los estudiantes LGBTQ+ siguen enfrentándose a una falta de representación debido a la ausencia de visibilidad en el contenido académico y a un contexto que prioriza las normas heterosexuales y cisgénero (Kaiser, 2017). Este problema privilegia ciertos conocimientos y culturas, dejando de lado a ciertos grupos marginales (Proctor, 2020). Para abordar estos problemas, este estudio examina y compara los manuales de lengua extranjera *Aula internacional Plus* (Difusión) para el español, *Roadmap* (Pearson) para el inglés y *Nouvelle génération* (Didier) para el francés con especial atención en la presencia del lenguaje inclusivo y en el contenido LGBTQ+. Los resultados revelan una carencia significativa en la presencia y enseñanza del lenguaje inclusivo y en la representación LGBTQ+ y diversidad sexual y de género en los manuales analizados.

Palabras clave: estudiantes LGBTQ+; representación LGBTQ+; materiales didácticos; lenguaje inclusivo; el borrado LGBTQ+.

¹ En este capítulo utilizamos las siglas LGBTQ+ para referirnos a personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, queer, intersexuales, asexuales, entre otras; no obstante, dependiendo del texto que se cite estas pueden variar. El “+” indica aquellas orientaciones no mencionadas.

1. Introducción

Los manuales para la enseñanza de idiomas, además de ser herramientas pedagógicas, son artefactos culturales que sirven en gran parte los intereses ideológicos y comerciales de sus creadores (Curd-Christiansen y Weninger, 2015). A la hora de diseñar el contenido educativo, los procesos de representación y supresión son de vital importancia. Este aspecto es particularmente pertinente en este capítulo, puesto que se centra en la inclusión o exclusión de contenido LGBTQ+ en una muestra de manuales contemporáneos ampliamente utilizados para la enseñanza de español, inglés y francés como lenguas extranjeras (más información en los apartados 3 y 4). Sin embargo, antes de abordar las especificidades relativas al contenido LGBTQ+, es necesario aclarar qué entendemos por representación y supresión.

Entendemos “representación” bajo los términos de los trabajos de Hall (1997) sobre las ciencias de la comunicación y la semiótica social de Kress (2009). Desde la perspectiva del primero, la representación de acontecimientos políticos, personas, lugares, historias o idiomas, entre otras, en los medios de comunicación, en el currículo escolar o en los libros de texto es siempre un proceso ideológico. Desde la perspectiva del segundo, la semiótica social toma la noción del signo (tanto verbal como visual) como fenómeno motivado y no arbitrario. La semiótica social se focaliza en la búsqueda de los principios que guían la semiosis, prestando atención a la forma en la que el creador de signos intenta forjar vínculos entre distintos discursos o formaciones discursivas a través del uso del lenguaje, los elementos visuales y otros recursos semióticos (como el uso del color o tamaño de la imagen, entre otros) en la creación del significado. De esta forma, el creador de signos (que siempre trabaja en un contexto histórico y cultural) promociona determinados significados y prohíbe o anula otros de acuerdo con su interés. Para conceptualizar mejor este fenómeno, cabe dar un paso atrás y mirar un ejemplo histórico de cómo se combinan estos procesos. El siguiente extracto muestra un ejemplo particularmente vívido de los procesos ideológicos en la enseñanza en España durante la época franquista (1939-1975). El fenómeno representado: la gramática de la misma lengua española.

En España hay niños de la apacible Castilla, la admirable Cataluña, la encantadora Vasconia y la pintoresca Galicia. Sus madres les enseñaron a hablar y rezar como aprendieron de sus mayores; pero en la clase el maestro les enseña a todos la lengua castellana. Esta lengua tan bella, dulce y sonora, es común a todos. Hablándola nos entendemos, aunque no nos conozcamos, como se comprenden los hijos de una misma madre. ¡Seamos siempre dignos de nuestra madre España! (Edelvives, 1947, p. 6)

Este fragmento se complementa con una ilustración en cálidos tonos salmón, donde aparece una mujer sentada en un sillón, una niña con una mochila sentada en su regazo, presumiblemente su madre, y un gato con un gran lazo en el cuello (también en el mismo tono salmón cálido) que se les acerca con la cola en alto. Es un escenario de armonía doméstica donde la mujer y la niña se miran y parece como si la primera

le estuviese explicando algo a la segunda. ¿Cuál es entonces la naturaleza de esta representación y cuál es su labor? En primer lugar, es claramente ideológica. El texto muestra una serie de movimientos retóricos: desde una lista de regiones españolas con lenguas autóctonas (no mencionadas) mediante las cuales las madres enseñan a sus niños “a hablar y a rezar”, hasta una lengua específica con nombre propio: la castellana, la cual se enseña a todos en la escuela, convirtiéndolos, como se indica en este fragmento, en hijos colectivos de otra madre, la propia España. En segundo lugar, la ilustración y sus cálidos tonos subrayan la naturaleza agradable de esta relación entre España, como madre, y todos sus hijos de habla castellana. En general, este fragmento subraya la unidad de España y el papel del castellano como medio para lograrlo. Este ejemplo no solo deja ver la naturaleza jerárquica de la política lingüística del régimen, y una visión de la relación paternalista del Estado con el individuo, sino que, además, refleja claramente el papel que se esperaba de la mujer como cuidadora de los niños y su lugar en el hogar.

Como hemos podido observar, la representación también implica supresión. En este caso, no se menciona a Andalucía, Murcia o Extremadura como regiones culturalmente distintas de España (presumiblemente porque el castellano es su única lengua oficial), tampoco se mencionan explícitamente otras lenguas españolas como el vasco, el catalán o el gallego, ni se ofrecen razones de por qué no se enseñan en las escuelas, ni ninguna sugerencia de que existan otras conceptualizaciones de la relación entre el Estado y el individuo, ni que hayan sido objeto de lucha en una sangrienta guerra civil. Dicho lo cual, entendemos “supresión” bajo los términos de [Irvine y Gal \(2000\)](#), quienes lo definen como:

El proceso en el que la ideología, al simplificar el campo sociolingüístico, vuelve invisibles a algunas personas o actividades (o fenómenos sociolingüísticos). Los hechos que son inconsistentes con el esquema ideológico pasan desapercibidos o son explicados. Así, por ejemplo, un grupo social o una lengua pueden imaginarse como homogéneos, sin tener en cuenta su variación interna. (p. 38)

Si bien toda representación presupone necesariamente algún tipo de selección interesada (y por lo tanto algún tipo de supresión) por parte del creador de materiales, no todo lo que se suprime tiene la misma repercusión. Por ejemplo, que un manual de francés decida representar a los marseleses, en vez de a los parisinos, es claramente menos significativo que si deciden representar a todos sus personajes como personas blancas, de clase media y heterosexuales. Si bien es razonable pensar que la decisión de excluir a los parisinos en el elenco de personajes merece poca o ninguna atención, la decisión de no incluir a personas de color, de clase obrera, no binarias o de distinta sexualidad puede interpretarse, justificadamente, como una forma de violencia simbólica.

Como han señalado académicos como [Fraser \(1997\)](#), la supresión constituye una forma de injusticia cultural y, cuando lo sufren quienes están socialmente marginados, como las minorías raciales, étnicas, religiosas, sexuales y de género, se requiere

de una política de reconocimiento. En el ámbito educativo, existe una cantidad considerable de evidencias anecdóticas (principalmente de figuras literarias) sobre el impacto negativo de la supresión en su sentido de identidad y en sus trayectorias profesionales (Shukla, 2020). Al mismo tiempo, hemos de señalar que, además de la supresión, la tergiversación en los manuales (por ejemplo, la representación de mujeres o de nacionalidades diferentes en términos estereotipados) también es importante en términos de injusticia cultural. El trabajo de Gray (2010) es un claro ejemplo de cómo las profesoras de inglés como lengua extranjera desempeñaron un papel clave en la eliminación de las representaciones sexistas en los materiales pedagógicos y fueron responsables de la introducción de nuevas prácticas de representación a partir de los años noventa. Hoy en día las mujeres tienden a ser representadas en los manuales angloamericanos en igualdad de condiciones que los hombres, ocupan las mismas posiciones de poder en el ámbito laboral y sus ambiciones y éxitos profesionales no están restringidos por la presencia o ausencia de maridos o hijos (Gray, 2010). Sin embargo, estas mujeres nunca son representadas como lesbianas o transgénero, lo que nos lleva al tema específico de la inclusión de minorías sexuales y de género en los materiales pedagógicos.

2. Estado de la cuestión

El interés por la inclusión de contenido LGBTQ+ en la enseñanza de segundas lenguas ha aumentado en los últimos años. Investigaciones como la de Alter (2020) en inglés, Grant (2022) en francés o Cashman y Trujillo (2018) en español han explorado cómo se representan las identidades LGBTQ+ en los libros de texto y en el entorno de clase. No obstante, estas investigaciones a menudo presentan limitaciones, ya sea porque los manuales analizados son obsoletos, no abarcan la totalidad de sus niveles o se limitan a un solo idioma y no ofrecen una comparativa panorámica entre diferentes idiomas. En los últimos años, la UNESCO también ha publicado dos informes clave sobre la representación e inclusión LGBTQ+ en el currículo escolar (UNESCO, 2016; 2021). El primero es un estudio empírico global sobre la violencia escolar contra aquellos que son (o se perciben como) no conformes con su género y sexualidad. El estudio detalla la naturaleza de esta violencia, las formas en las que los editores de libros de texto y las escuelas en gran medida no han respondido adecuadamente a este problema, y hace recomendaciones sobre cómo se podría mejorar esta situación. El segundo informe es un documento de políticas basados en los resultados del estudio de 2016 y dirigido también al sector educativo a nivel mundial. Sostiene que, a pesar de la reforma legislativa que ofrece protección a las minorías sexuales y de género en muchos países, poco ha cambiado en términos de currículo y materiales. Estos resultados son similares a los encontrados en Gray (2013), donde se concluye que los manuales analizados se caracterizaban por un régimen de exclusividad heteronormativa donde las minorías sexuales y de

género habían sido suprimidas sin piedad. En general, el documento de política de la UNESCO (2021) identifica una negativa a comprometerse con el cambio social en este sentido por parte de los editores y el sector educativo en general.

La recomendación de ambos documentos es que la representación y la inclusión son claves. Si bien estamos totalmente de acuerdo con esto, algunos académicos han argumentado que la representación por sí sola no es suficiente y que la inclusión necesariamente implica más (Eisenmann y Ludwig, 2018). Louis (2018), en su novela autobiográfica, describe su experiencia al crecer como persona *queer* en una pequeña ciudad de Francia a finales del siglo xx. Al vivir en una comunidad de clase trabajadora diezmada por el desempleo y plagada de racismo, homofobia y masculinidad tóxica, el aula era el único lugar en el que encontraba el reconocimiento que anhelaba. En su libro describe:

Entre el pasillo de la escuela, mis padres y la gente del pueblo, estaba atrapado. Mi único respiro estaba en el aula [...]. Me agradaban los profesores. Nunca hablaron de *mariquitas* ni de *sucios maricones*. Explicaron que había que aceptar las diferencias, verbalizaron el discurso del sistema educativo francés: que todos éramos iguales. Las personas no debían ser juzgadas por el color de su piel, su religión o su orientación sexual (esa forma de decirlo, la orientación sexual, siempre haría reír disimuladamente a los muchachos del fondo del aula). (Louis, 2018, p. 69)

Este fragmento capta claramente las limitaciones de una inclusividad que no va más allá de la ventrilocuidad del discurso oficial. Aunque este le otorga reconocimiento, no “cala” en los estudiantes del fondo del aula. Para ir más allá del discurso oficial es necesario abordar los procesos sociales que producen determinadas representaciones y reprimen otras, y abordar las formas en las que “los muchachos del fondo del aula” han comenzado a interesarse por determinados discursos heteronormativos. Nelson (2016) sugiere tres enfoques para aquellos que deseen abordar la representación LGBTQ+ y la eliminación de la heteronormatividad en el aula. Ella los describe como el enfoque de asesoramiento, el enfoque de controversias y el enfoque de investigación del discurso. El primero es esencialmente una educación inclusiva en la que la homofobia y la transfobia se abordan a través de un discurso centrado en la igualdad, la cual también puede ir acompañada de representaciones LGBTQ+ positivas. El enfoque de las controversias también está muy arraigado en la educación inclusiva. Aquí la atención se centra en la discriminación contra las personas LGBTQ+, con el objetivo de desarrollar una conciencia sobre los derechos y la justicia social mediante el debate en el aula. Sin embargo, Nelson (2016) considera que el enfoque de la investigación del discurso tiene mayor potencial para abordar el problema de lo que Louis (2018) llama “los muchachos del fondo del aula”. Este enfoque aborda los discursos de la heteronormatividad, las formas en que los actos discursivos y las prácticas culturales producen, promueven y mantienen normas sexuales y de género. El objetivo de este enfoque es entender mejor cómo funciona la heteronormatividad y aprender a criticarla. Tal enfoque no se limita a la

inclusión de representaciones LGBTQ+ positivas (por muy importantes que sean), sino que también busca desafiar la representación generalizada de la predominante heteronormatividad (heterosexualidad exclusiva, la familia nuclear como norma cultural, el matrimonio formado invariablemente por una mujer y un hombre, entre otros). Tal pedagogía (a la que volveremos en nuestra discusión más adelante) requiere de un docente sensibilizado ante esta omnipresencia en el currículo, consciente del uso de fórmulas inclusivas, y capaz de detectar el potencial –y la necesidad– de la participación y el debate de los estudiantes cuando surgen este tipo de oportunidades.

3. Metodología

Con el objetivo de poner de relieve la falta de inclusión de contenido LGBTQ+ en manuales contemporáneos de segundas lenguas, este trabajo realiza un estudio descriptivo que utiliza el análisis de contenido como técnica de investigación. Para ello examina y compara una muestra de manuales de español, inglés y francés como lengua extranjera con especial atención en la presencia del lenguaje inclusivo y el contenido LGBTQ+. La metodología adoptada, de base mixta, tiene un carácter cuantitativo basado en datos nominales. Para conformar nuestro corpus, se seleccionaron los volúmenes de las series *Aula internacional Plus* (Difusión) para el estudio en español, *Roadmap* (Pearson) para el inglés y *Nouvelle génération* (Didier) para el francés. Estos manuales están diseñados para cursos generales de lengua extranjera, corresponden a los niveles A1 a C1 del *Marco común europeo de referencia* (MCER) y están dirigidos a una audiencia adolescente, joven adulta en el caso de *Nouvelle génération*, y adulta en el caso de los otros dos manuales. A fin de alcanzar los objetivos propuestos y desarrollar el tema, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida se incorpora y enseña el lenguaje inclusivo y el contenido LGBTQ+ en los manuales?
2. En caso de que la temática LGBTQ+ esté presente, ¿se aborda de manera directa o indirecta en los manuales?
3. ¿Cómo se representan los personajes en las actividades correspondientes?

Para responder a estas preguntas se analizó un total de 13 manuales, 116 unidades y 6653 actividades distribuidas en los volúmenes descritos en la [Tabla 1](#). Para mejorar la validez interna, junto con la validez del constructo, los autores consideraron una actividad como LGBTQ+ cuando su contenido o temática estaba relacionada con el colectivo. Determinaron si se utilizaba o enseñaba lenguaje inclusivo cuando se incorporaban rasgos típicos de este para evitar el binarismo masculino y femenino, como el uso de la arroba (ej. *alumn@s*), la “x” o la “e” (ej. *alumnxs*, *alumn@s*) en español o el uso de guiones (ej. *étudiant-e-s*), puntos (ej. *étudiant·e·s*), paréntesis (ej. *étudiant(e)s*), o mayúsculas (ej. *étudiantEs*) en francés, así como el uso de pronombres neutros como “elle” en español, “iel” en francés, o “they” en inglés.

Además, consideraron una actividad LGBTQ+ como directa cuando su conexión con el colectivo era inequívoca. Los manuales se analizaron de manera independiente y, posteriormente, se trabajó de forma conjunta en un proceso constante de comparación para identificar el enfoque y las implicaciones de la representación del colectivo en las actividades analizadas. Este proceso constante de comparación implicó aclarar las repercusiones de cada una ellas, hasta que se consensuó unos datos que estuvieran triangulados con los resultados y las interpretaciones independientes de cada uno de los autores.

Tabla 1. Manuales, nivel del MCER, año de publicación, número de unidades y actividades.

Manual y nivel MCER	Año de publicación	Número de unidades	Número de actividades
<i>Aula internacional Plus 1 (A1)</i>	2020	10	349
<i>Aula internacional Plus 2 (A2)</i>	2020	10	336
<i>Aula internacional Plus 3 (B1)</i>	2021	12	397
<i>Aula internacional Plus 4 (B2.1)</i>	2022	6	194
<i>Aula internacional Plus 5 (B2.2)</i>	2022	6	195
<i>Roadmap A1</i>	2021	10	681
<i>Roadmap A2</i>	2020	10	726
<i>Roadmap B1</i>	2019	10	711
<i>Roadmap B2</i>	2020	10	732
<i>Roadmap C1</i>	2021	10	818
<i>Nouvelle génération A1</i>	2022	7	525
<i>Nouvelle génération A2</i>	2022	7	461
<i>Nouvelle génération B1</i>	2023	8	528
Total:		116	6653

El manual de español *Aula Internacional Plus* consta de 5 volúmenes, cubre los niveles A1 al B2 del MCER y consta de un total de 44 unidades. Está dividido en dos apartados, un primero dedicado a los contenidos temáticos de cada unidad y un segundo denominado “Más ejercicios” dedicado a seguir practicando los contenidos vistos anteriormente. Para el análisis de los volúmenes en inglés, se examinaron los niveles A1 al C1 de *Roadmap*, cada uno compuesto por 10 unidades y dos apartados. El primero consta de cuatro secciones (A, B, C y D) y una sección de autoevaluación llamado “*Check and Reflect*”. El segundo apartado se divide en seis secciones enfocadas en el desarrollo de habilidades como la lectura (*reading*), la escucha (*listening*), la escritura (*writing*), la gramática (*grammar*), el vocabulario (*vocabulary*) más una sección de repaso (*review*). Por último, el manual de francés *Nouvelle génération* está compuesto por 3 volúmenes, cubre los niveles A1 a B1 del

MCER y consta de 22 unidades. Los volúmenes están divididos en tres apartados. El primero está dedicado a los contenidos temáticos de cada unidad. Este a su vez se divide en seis secciones llamadas Descubro (*Je découvre*), Hago balance (*Je fais le point*), Gramática (*Grammaire*), Me expreso (*Je m'exprime*), Sociocultural (*Socioculturel*), Videotaller (*Atelier vidéo*) y Me implicó (*Je m'engage*). El segundo apartado está dedicado a la preparación del Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELF) y está compuesto por una sección dedicada a la comprensión oral, a la comprensión escrita y a la producción escrita. El último apartado está compuesto por un cuadernillo de actividades para reforzar los contenidos vistos en las unidades principales.

4. Resultados

4.1. Resultados globales: distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+

Este apartado presenta los datos derivados del análisis mixto de la distribución y la cobertura del lenguaje inclusivo y del contenido LGBTQ+ y finaliza detallando las actividades y las implicaciones relacionadas con el tema. De las 6653 actividades analizadas en los volúmenes indicados en la [Tabla 1](#), únicamente 18 exhiben atributos susceptibles de ser relacionados con el lenguaje inclusivo y el contenido LGBTQ+. Dentro de este subconjunto, 13 abordan dichas temáticas de forma directa y 5 de forma indirecta.

4.1.1. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en español
El análisis del manual *Aula Internacional Plus* muestra inclusión de temática LGBTQ+ en la mayoría de sus volúmenes; no obstante, la presencia del lenguaje inclusivo, así como su enseñanza, es prácticamente nula (ver [Tabla 2](#)).

Tabla 2. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en español en el manual *Aula Internacional Plus*.

Serie:	<i>Aula Internacional Plus</i>				
Volumen:	1	2	3	4	5
Incluye contenido LGTBQ+ (Si / No)	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Incluye lenguaje inclusivo (Si / No)	No	No	Sí	No	No
Enseña lenguaje inclusivo (Si / No)	No	No	No	No	No

Aula Internacional Plus cuenta con un total de 1471 actividades de las cuales 15 de ellas (un 1 %) están vinculadas al contenido LGBTQ+ (N=14) y al lenguaje inclusivo (N=1). Como se señala en la [Tabla 3](#), casi todos los volúmenes constan

de al menos una actividad con personajes LGBTQ+, siendo *Aula Internacional Plus 3* el más propenso (N=9), seguido de *Aula Internacional Plus 1* (N=3). La única actividad vinculada al lenguaje inclusivo se puede encontrar en la Unidad 7 de *Aula Internacional Plus 3*, ver [Tabla 8](#).

Tabla 3. Número de actividades con lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en español en el manual *Aula Internacional Plus*.

Serie:	<i>Aula Internacional Plus</i>									
Volumen:	1		2		3		4		5	
Contenido:	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.
Unidad 0	0	0								
Unidad 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 3	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0
Unidad 4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Unidad 5	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Unidad 6	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Unidad 7	0	0	0	0	2	1				
Unidad 8	0	0	0	0	0	0				
Unidad 9	0	0	0	0	2	0				
Unidad 10			0	0	0	0				
Unidad 11					0	0				
Unidad 12					0	0				
Total:	3		2		9		1		0	

4.1.2. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en inglés

El análisis del manual *Roadmap* reveló una notable falta de inclusión de temáticas LGBTQ+ y la ausencia de lenguaje inclusivo y su enseñanza en todos sus volúmenes (ver [Tabla 4](#)).

Tabla 4. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en inglés en el manual *Roadmap*.

Serie:	<i>Roadmap</i>				
Volumen:	A1	A2	B1	B2	C1
Incluye contenido LGTBQ+ (Sí / No)	No	Sí*	No	No	No
Incluye lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No	No	No
Enseña lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No	No	No

La [Tabla 5](#) revela que, de las 3668 actividades en el manual, únicamente una puede estar relacionada con personajes LGBTQ+ (ver [Tabla 9](#)). Esta actividad, ubicada en la Unidad 4 de *Roadmap A2*, no obstante, plantea dudas sobre su conexión real con la temática LGBTQ+. La autenticidad y relevancia de dicha actividad se detalla en la sección 4.2.

Tabla 5. Número de actividades con lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en inglés en el manual *Roadmap*.

Serie:	<i>Roadmap</i>									
Volumen:	A1		A2		B1		B2		C1	
Contenido:	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.
Unidad 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 4	0	0	1*	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total:	0		1*		0		0		0	

4.1.3. *Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en francés*

De manera similar al análisis de *Roadmap*, según lo indicado en la [Tabla 6](#), el examen de *Nouvelle génération* evidenció también una carencia significativa de inclusión de temáticas LGBTQ+, de lenguaje inclusivo y de su enseñanza en todos sus volúmenes.

Tabla 6. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en francés en el manual *Nouvelle génération*.

Serie:	<i>Nouvelle génération</i>		
Volumen:	A1	A2	B1
Incluye contenido LGTBQ+ (Sí / No)	Sí*	Sí*	No
Incluye lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No
Enseña lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No

Como indica la [Tabla 7](#), de las 1514 tareas registradas en el manual, ninguna incluye o enseña lenguaje inclusivo y tan solo 2 pueden relacionarse con la temática LGBTQ+. Estas tareas, presentes en la Unidad 1 de *Nouvelle génération A1* y en la Unidad 2 de *Nouvelle génération A2*, al igual que sucede en *Roadmap*, suscitan interrogantes acerca de su verdadera vinculación. Su autenticidad y pertinencia también se detallan en la sección 4.2.

Tabla 7. Número de actividades con lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en francés en el manual *Nouvelle génération*.

Serie:	<i>Nouvelle génération</i>					
Volumen:	A1		A2		B1	
Contenido:	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.	LGBTQ+	Len. Incl.
Unidad 0	0	0	0	0		
Unidad 1	1*	0	0	0	0	0
Unidad 2	0	0	1*	0	0	0
Unidad 3	0	0	0	0	0	0
Unidad 4	0	0	0	0	0	0
Unidad 5	0	0	0	0	0	0
Unidad 6	0	0	0	0	0	0
Unidad 7					0	0
Unidad 8					0	0
Total:	1*		1*		0	

4.2. Descripción de la representación (in)directa del lenguaje inclusivo y el colectivo LGBTQ+ en los manuales

Al analizar las actividades, se estableció que una actividad sería considerada directa si sus personajes o el contenido incluían de manera clara un lenguaje inclusivo, como se observa en *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 7, Actividad 1, o si su temática o personajes mostraban una conexión inequívoca con el colectivo, como se evidencia en *Aula Internacional Plus 2*, Unidad 3, Actividad 6, ver [Tabla 8](#). Del mismo modo, se catalogó una actividad como indirecta cuando este vínculo era incierto, como se ilustra en *Nouvelle génération A2*, Unidad 2, Actividad 5, ver [Tabla 10](#).

Tabla 8. Instrucciones y descripción de las actividades de temática LGBTQ+ y de lenguaje inclusivo del manual *Aula Internacional Plus*.

Serie:	<i>Aula Internacional Plus 1</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 2	Más ejercicios	21	Directo	Escribe las posibles razones por las que estas personas quieren estudiar español. Aparece una foto con dos chicas y en el ejemplo se muestra la siguiente respuesta: “Greta estudia español porque <i>su novia es mexicana</i>”.
Unidad 5		7C	Directo	En parejas, leed las tarjetas y dibujad el árbol genealógico de estas familias. Aparecen nueve tarjetas y una de ellas señala lo siguiente “Karina Bolívar Hernández. Tiene 49 años es médica y <i>está casada con una ingeniera</i>”.
Unidad 6		9A/B	Indirecto	Mira la agenda de Pedro. ¿Con qué frecuencia hace Pedro estas actividades? Aparece una foto de un chico y una de las opciones es “<i>salir con Fernando</i>”. En este caso se podría entender que Pedro y Fernando están saliendo juntos o que son amigos.
Serie:	<i>Aula Internacional Plus 2</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 3		6	Directo	Lía está en Uruguay. Lee los mensajes que se ha intercambiado con su hermana e identifica a sus amigos en la fotografía. Lía manda un mensaje describiendo una imagen que ha mandado a su hermana y dice: “[...] <i>las dos chicas de la izquierda son pareja</i>, Leila es la morena y Sandra es la que lleva gafas. Son supersimpáticas”.
Unidad 3	Más ejercicios	10	Directo	Nuria, una chica de Barcelona, se ha ido a estudiar a Madrid. Lee la conversación que tiene con un amigo y fíjate en la foto. ¿Sabes quién es quién? Escribe el nombre de cada persona al lado del número correspondiente. Aparece una conversación similar a una de WhatsApp y Nuria dice “<i>El otro chico</i>, el de la barba, <i>es Alberto</i>. Y el que está detrás es <i>su novio</i>, <i>Javier</i>.”
Serie:	<i>Aula Internacional Plus 3</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 3	Más ejercicios	20	Directo	Imagina cómo será el mundo dentro de 50 años. Escribe frases relacionadas con los siguientes aspectos. Foto 2, tema para hablar: la familia. En la foto aparecen dos mujeres y un bebé.
Unidad 5		4	Directo	Escucha a unas personas que hablan de dos anuncios y completa la tabla. ¿Qué marca anuncia?, ¿qué ocurre en el anuncio?, ¿le gusta?, ¿qué valoración hace? En el audio se escucha a uno de los locutores decir: “¡Ah, sí! Y que al final se encontraban con el amigo que faltaba, <i>‘el Oso’</i>, <i>que ahora era una mujer</i>, ¿no?”

Tabla 8, continúa de la página anterior.

Unidad 6		4	Directo	¿A qué colectivo crees que pertenecen estas reivindicaciones? Escribe el número correspondiente. <i>Colectivo: Una asociación LGTB.</i> Reivindicación: “Ojalá algún día todo el mundo comprenda que <i>independientemente del género, el amor es amor</i> ”.
Unidad 6	Más ejercicios	18	Directo	Escribe en tu cuaderno dos reivindicaciones para cada uno de estos colectivos. “ <i>El colectivo LGTB</i> ”
Unidad 7		1	Directo	Lee estos fragmentos de publicaciones en redes sociales o páginas de internet y di qué hacen las personas que escriben en cada caso. Foto 1: “me encantaron todos los platos. 100 % recomendable. <i>L@s camarer@s</i> , superamables. Buena relación calidad/precio”. Foto 6: Lo siento mucho, Lidia. Una pena, se va un trocito de <i>nosotres</i> . Fuerza! Un besito. Foto 7. Muy <i>contentxs</i> con el trato. habitación pequeña pero la cama muy cómoda. El desayuno excelente. En general pequeño pero bien situado.
Unidad 7		2	Directo	Mira los mensajes que ha recibido Paco. ¿Qué tipo de mensajes son? Foto 6. Invitación de boda “ <i>Diana y Rebeca ¡Nos casamos!</i> ”
Unidad 7	Más ejercicios	1	Directo	Lee de nuevo estos mensajes y marca en la tabla en cuáles las personas que los escriben hacen estas cosas: saludar, despedirse, invitar, agradecer, pedir algo, mostrar interés. Foto 6. <i>Invitación de boda Diana y Rebeca.</i>
Unidad 9		5	Indirecto	Lee estas conversaciones. ¿Qué situaciones son formales? ¿Cuáles son informales? ¿Qué recursos usa Gloria para mostrar que no está de acuerdo con lo que le dicen? Se muestran varias viñetas que representan a Gloria en diferentes situaciones. Al analizar los diálogos se podría deducir que Gloria y su interlocutora mantienen una relación romántica.
Unidad 9	Más ejercicios	21	Directo	<i>Víctor y Manuel son pareja.</i> Completa las frases de manera lógica con algunos de los problemas que tienen.
Serie:	<i>Aula Internacional Plus 4</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 4		6A	Directo	Estas personas hablan de su modo de vivir en pareja. ¿Conoces a gente que se encuentre en situaciones parecidas? ¿Crees que a ti te funcionaría? Coméntalo con otras personas de la clase. Foto 1. Dos mujeres: “ <i>Mi pareja y yo decidimos hacer unos años vivir en pisos separados [...]</i> ”

De acuerdo con los resultados del análisis de *Aula Internacional Plus*, detallados en la [Tabla 8](#), se identificaron un total de 13 actividades con temática LGBTQ+ directa. En estas se presentan parejas del mismo sexo (ver *Aula Internacional Plus 4*, Unidad 4, Actividad 6A), se menciona la comunidad trans (ver *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 5, Actividad 4), se abordan las reivindicaciones del colectivo (ver *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 6, Actividad 4), y se incluye el uso del lenguaje inclusivo (ver *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 7, Actividad 1). Por otro lado, también se observaron 2 actividades indirectas. La primera se encuentra en *Aula Internacional Plus 1* en la Unidad 6, Actividad 9A/B y en ella se muestra la agenda de Pedro, un chico joven y moreno. En ella, los estudiantes tienen que identificar con qué frecuencia este realiza una serie de actividades a lo largo de la semana (ej. hacer yoga, comer con la familia, entre otras) y, dentro de esta selección, se puede leer “salir con Fernando”. Entendemos que esta actividad es indirecta dado que el contexto no es claro y podría interpretarse tanto como que Pedro y Fernando están en una relación romántica como que son amigos. La segunda actividad indirecta se encuentra en *Aula Internacional Plus 3* en la Unidad 9, Actividad 5, y en ella se muestran varias viñetas donde Gloria, una mujer pelirroja de mediana edad, se encuentra en diferentes situaciones. Basándonos en el fragmento que incluimos a continuación (viñetas 2 y 4), podría deducirse que Gloria y la interlocutora mantienen una relación romántica y han establecido una unidad familiar. Sin embargo, la representación gráfica de la viñeta no resulta suficientemente perspicua, permitiendo una interpretación alternativa donde la Mujer A podría concebirse como la hija mayor de Gloria.

- Viñeta 2

Mujer A: - Gloria, estoy cansada de hacerlo todo yo en casa. ¡Es que últimamente no haces nada, solo piensas en el trabajo!

Gloria: - ¿Qué no hago nada? ¡Eso no es verdad! Te preparo el desayuno todos los días, siempre bajo la basura...”

- Viñeta 4

Niña: - ¿Mamá, ¿te pasa algo? Estás muy rara.

Gloria: ¿Rara? ¡Qué va! Lo que pasa es que estoy cansada

(texto extraído de *Aula Internacional Plus 3*. Unidad 9, Actividad 5, p. 128)

Según los resultados del análisis de *Roadmap* y *Nouvelle génération*, detallados en las [Tabla 9](#), [Tabla 10](#), se identificaron un total de 3 actividades con temática LGBTQ+ indirecta.

Tabla 9. Instrucciones y descripción de las actividades de temática *LGBTQ+* y de lenguaje inclusivo del manual *Roadmap*.

Serie:	<i>Roadmap A2</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 4	Developing your reading	4B	Indirecto	Trabajo en parejas. Lea las primeras tres publicaciones en las redes sociales. ¿Cuál describe el lugar en la foto? “@Sam - My husband and I stay in a cottage every winter [...]”. El nombre Sam en inglés puede ser tanto de hombre como de mujer.

Como se detalla en la [Tabla 9](#), *Roadmap A2* mostró tan solo una actividad de carácter indirecto. Esto se debe a que el nombre Sam en inglés es unisex, lo que podría llevar a la interpretación de que se refiere a dos personas del mismo género o bien hacer referencia a una mujer. En el caso de *Nouvelle génération*, las dos actividades de comprensión auditiva que se recogen en los volúmenes A1 y A2 muestran un carácter indirecto debido a que la interpretación de “copine” en francés puede abarcar tanto el significado de “novia” como el de “amiga”. Debido a la falta de claridad en el contexto, es posible sugerir que las dos chicas se están refiriendo también a sus parejas (ver [Tabla 10](#)).

Tabla 10. Instrucciones y descripción de las actividades de temática *LGBTQ+* y de lenguaje inclusivo del manual *Nouvelle génération A1*.

Serie:	<i>Nouvelle génération A1</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 1	Cahier d'exercices.	35	Indirecto	Escucha y escribe. [Habla una chica] <i>Voilà ma copine: elle s'appelle Rita, c'est une élève de première au lycée Victor Hugo. Elle habite à Paris, mais elle est née en Italie.</i> “Copine” se puede entender como “novia” o “amiga”. El contexto no es claro, por lo que se podría pensar que la chica se está refiriendo a su pareja.
Serie:	<i>Nouvelle génération A2</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 2		5	Indirecto	Escucha y completa la ficha. [Habla una chica] Gaëlle: “Pour l'hôtel... voyons... <i>ma copine Céleste</i> m'a parlé d'un petit hôtel du onzième arrondissement”. Al igual que en el anterior caso, “copine” se puede entender como “novia” o “amiga”.

Los resultados revelan una carencia significativa en la representación de temáticas *LGBTQ+* y diversidad sexual y de género en los manuales analizados, con la excepción de *Aula Internacional Plus*, donde se observa una muestra inclusiva en la mayoría de sus volúmenes. Esta ausencia también es evidente en la escasa presencia y nula

enseñanza del lenguaje inclusivo en todos los manuales evaluados. Estos hallazgos subrayan la necesidad imperante de incorporar de manera más extensa y reflexiva contenidos LGBTQ+ en los recursos educativos, así como fomentar la inclusión y el aprendizaje del lenguaje inclusivo.

4.3. Enfoque e implicaciones de la representación del colectivo LGBTQ+ las actividades analizadas

La única representación de lenguaje inclusivo en los 13 manuales analizados fue la encontrada en *Aula Internacional Plus 3* en la Unidad 7, Actividad 1A. En ella el estudiante tiene que leer siete fragmentos de publicaciones en redes sociales y decir qué hacen las personas que escriben en cada caso. El objetivo de esta actividad no pretende enseñar el lenguaje inclusivo ni tampoco sus posibles formaciones; sin embargo, es la única actividad que proporciona una oportunidad para iniciar la conversación sobre este tema. En ella se puede leer tres fragmentos con diferentes formas en las que el alumno puede utilizar el lenguaje inclusivo en la lengua escrita (ej. Foto 1: “L@s camarer@s, superamables...”; Foto 6: “Lo siento mucho Lidia. Una pena, se va un trocito de *nosotres*”; Foto 7: “muy *contentxs* con el trato. habitación pequeña pero la cama muy cómoda”. Esta carencia, sistemática en prácticamente todos los manuales, tanto en su enseñanza como en su representación, contribuye a una falta de conciencia sobre la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales y, como señalamos en la introducción de este capítulo, refleja cómo los discursos pueden replicar patrones verbales excluyentes vinculados al poder (Van Dijk y Bixio, 2009) y cómo los creadores de signos promueven ciertos signos y significados y eliminan o invalidan otros según sus propios intereses.

Otra de las actividades con representación LGTBQ+ es la Actividad 20 de *Aula Internacional Plus 3* en la Unidad 3, sección Más Ejercicios. En ella el alumno ha de imaginar cómo será el mundo dentro de 50 años en una serie de imágenes. La segunda representa una familia compuesta por un bebé y dos mujeres de mediana edad, una rubia y otra morena, sonriendo y en contacto físico. Entendemos que esta actividad tiene unas implicaciones negativas hacia el colectivo puesto que orienta la unidad familiar homoparental hacia un concepto del futuro, en oposición al presente, y se contempla desde una perspectiva tradicionalmente heteronormativa. La falta de representación de las demás identidades de la comunidad *queer*, a favor de una más cisgénero -dos hombres o mujeres cis- plantea serios problemas de autoestima y de identidad en el resto del colectivo *queer* al ver que sus experiencias no están representadas ni pertenecen a la realidad del presente. Esta carencia favorece la perpetuación de estereotipos al imaginar de forma inexacta y simplificada la diversidad real de la comunidad, así como la supresión de los desafíos a los que se enfrenta el colectivo.

Para terminar, cabe también destacar la Actividad 6A de la Unidad 4 de *Aula Internacional Plus 4*, en la cual se habla de diferentes estilos de vida en pareja. La elección nos parece interesante. Desde la perspectiva semiótica social, está el hecho de que, al igual que en la actividad descrita anteriormente, ambas están sonriendo y en contacto físico. Las vemos

en primer plano, lo que nuevamente desde la perspectiva de Kress (2009) nos acerca a ellas (los espectadores), y esto se acentúa al cruzar las miradas con el lector. Esto es lo que se llama una “mirada convocante” (Gray, 2010) y está diseñada para poner en contacto al espectador y a quienes están representadas. Por otro lado, vemos interesante señalar que, no solo son una pareja racializada, sino que además viven separadas. Esto, una vez más, puede dar lugar a la desestimación de la seriedad de las relaciones *queer* al no compartir un espacio de vida común, lo que podría menospreciar o cuestionar la profundidad de su conexión emocional y de su compromiso.

Si bien estas actividades ayudan a hacer más visible la comunidad LGTBQ+, entendemos que el enfoque no es el más acertado. Como ya señalamos anteriormente, el reconocimiento de las minorías sociales, étnicas, raciales y sexuales busca establecer un nuevo paradigma que coloca el concepto de justicia social como elemento prioritario (Fraser, 1997, Murillo y Hernández-Castilla, 2011) y que, como señala Ruay Garcés et al. (2020), mantiene una relación mutua entre individuos basada en la subjetividad, donde cada persona se convierte en un ser individual solo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él.

5. Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación fue examinar cómo y en qué medida los manuales de segundas lenguas abordan la enseñanza y la incorporación del lenguaje inclusivo y de la temática LGBTQ+ en sus materiales. Como se ha podido ver, si bien los manuales en español fueron aquellos con una mayor inclusión, en comparación con los de inglés y francés, esta sigue siendo bastante escasa. Este trabajo establece un punto de referencia para investigaciones posteriores que posibiliten analizar las transformaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, en los niveles de inclusión LGBTQ+. Nuestra premisa es que los manuales y materiales de educación multicultural, como lo son los de las editoriales Difusión, Pearson o Didier, son lugares apropiados para visibilizar y normalizar al colectivo LGBTQ+ gracias a su repercusión. No obstante, aunque se haya incrementado el interés de educadores e investigadores en las disparidades vinculadas con el género, el estatus socioeconómico, el origen étnico o la discapacidad, entre otras, existe una notoria falta de atención hacia la inclusión de una gama más diversa de identidades de género y orientaciones sexuales (Ruay Garcés, et al., 2020; Gray, 2023). Estas observaciones también se reflejan en los resultados obtenidos en nuestra investigación, donde la distribución y la cobertura del lenguaje inclusivo es prácticamente nula, así como la del contenido que abordaba la identidad de género. El enfoque primordial de las actividades relacionadas con la diversidad sexual y de género expuestas en este capítulo radica mayoritariamente en una visión heteronormativa de las parejas gay (obviando las múltiples identidades y diversidades que existen dentro del colectivo) y, en menor medida, en las diversas reivindicaciones y demandas asociadas al colectivo. También se aprecia, pero a un nivel muy superficial, referencias a la representación de la comunidad transgénero, así como al uso del lenguaje inclusivo.

Entendemos que la falta de herramientas que promuevan la equidad y la visibilidad de todas las identidades de género y orientaciones sexuales crea un ambiente educativo excluyente y margina a los estudiantes LGBTQ+ al no reconocer ni validar sus identidades. Los efectos adversos derivados de esta circunstancia pueden incidir de manera perjudicial, especialmente en la autoestima, el bienestar emocional y el rendimiento académico de adolescentes y jóvenes adultos que se encuentran en el proceso de construcción de su propia identidad. No obstante, la carencia de este tipo de actividades contrasta con la percepción de los estudiantes (Antela Costa y Rodríguez-Velasco, 2024), quienes solicitan una mayor representación positiva y realista de familias y personajes LGBTQ+ en sus materiales de clase. Para ello podemos contar con la ayuda de editoriales independientes como la de Stella et al. (2018) o Pike (2024) quienes producen libros ilustrados con una abundante información de fondo para el profesorado en cuestiones relacionadas con el colectivo y en los que se promueve el debate de problemas sociales como el racismo, la homofobia y la transfobia. Este conjunto de materiales sirve como herramientas educativas al emplear el concepto de “espejo y ventana” de Bishop (1990), en el cual el espejo representa las historias que reflejan la propia cultura, ayudando en la formación de la identidad, mientras que la ventana funciona como recurso que brinda información sobre las experiencias de los demás. Por lo tanto, los materiales propuestos por estos autores pueden servir como herramientas efectivas para enseñar las distintas destrezas y competencias lingüísticas y, al mismo tiempo, fomentar la inclusión de estudiantes de todas las identidades y orígenes.

Como podemos observar, hay un largo camino por recorrer si se quiere dar solución a los asuntos planteados por la UNESCO y por los educadores *queer*. Incluso el grado limitado de representación que se encuentra en la serie *Aula Internacional* se basa en que la representación por sí misma es suficiente para contrarrestar los problemas creados por la omisión sistémica de contenido LGBTQ+. Aunque reconocemos la importancia de lo que la serie hace en términos de crear un régimen representativo más inclusivo, el problema planteado por Louis (2018) sobre “las risitas de los muchachos del fondo del aula” probablemente no se solventará con menciones incidentales como estas. Para contrarrestarlo de manera efectiva, también se requiere una crítica de los prejuicios del mundo visto desde una perspectiva heteronormativa.

Referencias bibliográficas

- Alter, G. (2020). A Sociological Perspective on Diversity in ELT Coursebooks Lütge, C., Lütge, C., Faltermeier, M. (eds) *The Praxis of Diversity* (pp. 137-173). Palgrave Macmillan, Cham.
- Antela-Costa, P. y Rodríguez-Velasco, D. (2024). “La inclusión de la igualdad de género y la comunidad LGBTQ+ en la clase de ELE”. En Molina-Vidal, I., Del Pozo García, A., García Florenciano, M. y Muñoz López, J. (Eds.) *ELEUK ampliando horizontes: propuestas didácticas y avances en investigación* (pp. 67-90). Instituto Cervantes. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/eleuk-ampliando-horizontes-propuestas-didacticas-avances-investigacion>

- Bishop, R.S. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives*, 6 (3), 9–11.
- Bygrave, J. (2020). *Roadmap B2*. Pearson Education Limited.
- Cashman, H. y Trujillo, J.A. (2018). Queering Spanish as a heritage language en Munoz-Basols, J., Potowski, K. (eds.) *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 124-141). Routledge.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A. y Sans, N. (2020a). *Aula Internacional Plus 1*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2020b). *Aula Internacional Plus 2*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2021). *Aula Internacional Plus 3*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2022a). *Aula Internacional Plus 4*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2022b). *Aula Internacional Plus 5*. Difusión.
- Curdt-Christiansen, X.L. y Weninger, C. (2015). *Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education*. Routledge.
- Edelvives. (1947) *Gramática Española. Tercer Grado*. Luis Vives.
- Eisenmann, M. y Ludwig, C. (2018). *Queer Beats: Gender and Literature in the EFL Classroom*. Peter Lang.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflexions on the “Posocialist” Condition*. Routledge.
- Giachino, L. y Baracco, C. (2022a). *Nouvelle génération A1*. Didier FLE.
- Giachino, L. y Baracco, C. (2022b). *Nouvelle génération A2*. Didier FLE.
- Giachino, L., Baracco, C. y Grindatto, S. (2023). *Nouvelle génération B1*. Didier FLE.
- Grant, R. (2022). Négliger ou dépasser : Une exploration de l’hétéronormativité dans un manuel scolaire de français langue seconde de l’Ontario. *Illustration: James O. Gbenle Graphiste: Norélice Mboutou*, 51-68.
- Gray, J. (2010) *The Construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT global course-book*. Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2013). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. Gray, J. (ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40-63). Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2023). Living in anti-intellectual times: addressing transgender inclusion in second language teaching and teacher education’. *TESOL Quarterly*, <https://doi.org/10.1002/tesq.3265>
- Hall, S. (1997) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Irvine, J.T. y Gal, S. (2000) Language ideology and linguistic differentiation en P.V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35-84). School of American Research Press.

- Jones, H. y Berlis, M. (2019). *Roadmap B1*. Pearson Education Limited.
- Kaiser, E. (2017). LGBTQ+ voices from the classroom: Insights for ESOL teachers. *The CATESOL Journal*, 29, 1, 1-21.
- Kress, G. (2009) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Louis, E. (2018). *The End of Eddy*. Vintage.
- Maris, A. (2021). *Roadmap A1*. Pearson Education Limited.
- Murillo, F.J. y Castilla-Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 8-23.
- Nelson, C.D. (2016). The significance of sexual identity to language learning and teaching en S. Preece (Ed.) *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 351-365). Routledge.
- Pearson. (2021). *Roadmap C1*. Pearson Education Limited.
- Pike, O. (2024, 1 de enero) *Pop'n'Olly*. <https://www.popnolly.com/about>
- Proctor, J. (2020). Representation in the Collection: Assessing Coverage of LGBTQ Content in an Academic Library Collection, *Collection Management*, 45(3), 223-234, <https://doi.org/10.1080/01462679.2019.1708835>
- Rodríguez Velasco, D. (2024, 12 de diciembre). *A conversation on diversity: LGBTQ+ inclusivity in the language classroom. Examples of practice*. Queen Mary Academy. <https://www.qmul.ac.uk/queenmaryacademy/educators/resources/inclusive-curriculum/case-studies/a-conversation-on-diversity-lgbtq-inclusivity-in-the-language-classroom/> (Visto el 20 de enero de 2024)
- Ruay Garcés, R, Perines, H. y Espinoza Pastén, L. (2020). Tensiones de un lenguaje inclusivo en la educación superior en la educación preescolar. *Revista de Educación & Pensamiento*, 27, 40-47.
- Shukla, N. (2020, 31 de julio). Where are the hotshot British male novelists? BAME authors may know. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2020/jul/31/where-are-the-hotshot-british-male-novelists-bame-authors-may-know>
- Stella, F., MacDougall, J., Liinpää, M. y Speirs, J. (2018) *Engaging with LGBT and migrant inequalities: activities for the ESOL classroom*. University of Glasgow.
- UNESCO (2016). *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>
- UNESCO (2021). *Don't look away: No place for exclusion of LGBTI students*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/dont-look-away-no-place-exclusion-lgbti-students>
- Van Dijk, T. y Bixio, A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.
- Warwick, L. y Williams, D. (2020). *Roadmap A2*. Pearson Education Limited.