



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

*Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y
Empresariales*

Español como lengua extranjera

Curso académico 2021/22

Español como lengua extranjera: Unidad didáctica sobre la comunidad LGTBI

Gabriel Justo Mendoza Baquero

Tutoras: Ángeles Mateo del Pino y María Nayra Rodríguez Rodríguez



Resumen

Mediante este trabajo de fin de máster presentamos una unidad didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera, que toma como tema central la cultura popular española LGTBI. Esto es, relacionada con personas que tienen una orientación sexo-afectiva o identidad de género disidente o canciones, películas, eventos y demás que por su temática o cualquier otro motivo se han vinculado a la comunidad de lesbianas, gais, personas trans, bisexuales, intersexuales y más. Hemos apreciado una falta de inclusión de referentes que difieran de las normas tradicionales del género en el canon de los materiales didácticos de ELE. Si bien se pueden encontrar algunas excepciones en Internet, la mayoría de manuales obvian en gran manera la existencia de personas LGTBI, así como de la cultura que ha ayudado a que este colectivo se abra paso en la sociedad española y que se reconozcan cada vez más de sus derechos. Por este motivo, hemos querido crear recursos didácticos que contribuyan a enriquecer la diversidad del aula de ELE, haciendo un análisis cualitativo basado en los datos extraídos de la recopilación de información sobre referentes culturales españoles LGTBI, para posteriormente diseñar un total de cuatro actividades que suplen las necesidades, arriba mencionadas, que hemos encontrado en el currículo de ELE. Concluimos este trabajo con la certeza de que la diversidad sexo-afectiva y de género en la mayoría de materiales usados para enseñar español, en especial los manuales, es prácticamente inexistente, por lo que consideramos que es necesario seguir creando material para suplir esta necesidad.

Palabras clave: LGTBI, ELE, cultura popular LGTBI, diversidad.

Abstract

Through this Master's thesis we present a didactic unit for the teaching of Spanish as a foreign language, which takes as its central theme the Spanish LGBTQ popular culture. That is, culture related to people who have a dissident sex-affective orientation or gender identity, as well as songs, movies, events and others that by their theme or any other reason have been linked to the community of lesbians, gays, trans people, bisexuals, queer folk and more. We have noticed a lack of inclusion of referents that differ from traditional gender norms in the canon of ELE teaching materials. Although some exceptions can be found on the Internet, most textbooks largely ignore the existence of LGBTQ people, as well as the culture that has helped this group make its way into Spanish society and recognize more and more of their rights. For this reason, we wanted to create didactic resources that contribute to enrich the diversity of Spanish language teaching, making a qualitative analysis based on the data extracted from the

collection of information on Spanish LGBTQ cultural references, to subsequently design a total of four activities that cover the needs, above mentioned, that we have found in the ELE curriculum. We conclude this work with the certainty that sex-affective and gender diversity in most of the materials used to teach Spanish, especially textbooks, is practically nonexistent, so we consider that it is necessary to continue creating material to meet this need.

Key words: LGBTQ, ELE, LGBTQ popular culture, diversity.

- Agradecimientos -

A mi madre, por ser el pilar de mi vida, enseñarme lo que es el amor de verdad, sufrido y bondadoso y por mantenerme a flote en todas mis travesías.

A mi hermana, por ser una segunda madre, por recordarme las verdades que a veces tiendo a olvidar, por muy duras que sean y por comprenderme -casi- siempre.

A Rocío Felipe, por ser una madre más, cuando las otras por la distancia no pudieron estar.

A mis tutoras Ángeles Mateo y Nayra Rodríguez, por guiarme pacientemente con su ojo experto y por tener siempre palabras de ánimo y apoyo para mí.

A Didac Martín, por personificar el compañerismo, por ser un maravilloso amigo y por darme el empujón que verdaderamente necesité para encontrar el camino hasta el final.

A todos los “maricones, bolleras y travestis” que me han inspirado a crear este trabajo, para recordarle al mundo que existimos y que no estaría tan lleno de color sin nosotros.

A la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y a todo el cuerpo docente de la Facultad de Traducción e Interpretación y del Máster en Español y su Cultura, por enseñarme tanto en estos últimos diez años.

Gracias.

Índice

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Introducción
2. Justificación, objetivos y contribución
3. Metodología

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

4. Estado de la cuestión
 - 4.1. Presencia e importancia del colectivo LGTBI en el aula de ELE
 - 4.2. El currículo de ELE y la inclusión LGTBI
 - 4.3. Presencia del colectivo LGTBI en la cultura popular española

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DEL MATERIAL CURRICULAR

5. Material didáctico presentado
 - 5.1. Metodología, diseño, creación y programación de una unidad didáctica
 - 5.2. Destinatarios y fines de la programación
 - 5.3. Análisis de las necesidades
 - 5.4. Nivel
 - 5.5. Perfil del alumnado
 - 5.6. Temporalización y secuenciación
 - 5.7. Destrezas que se trabajan
 - 5.8. Contenidos
 - 5.8.1. Actividad 1: *La Veneno*
 - 5.8.2. Actividad 2: *Drag Queens*
 - 5.8.3. Actividad 3: *A quién le importa*
 - 5.8.4. Actividad 4: *Todo Sobre Mi Madre*

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Introducción

La realización de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) ha consistido en la creación de material didáctico que introduzca la cultura española relativa a personas Lesbianas, Gais, Trans¹, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI), con el objetivo de que pueda servir de material de apoyo a la hora de impartir clases de español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes de edad adulta. No obstante, la unidad didáctica que hemos preparado está ideada para un alumnado original de Europa, en proceso de adquisición de los niveles A1 y A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), en adelante MCER.

El contexto sociocultural es siempre parte del currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras, reflejado está en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, Instituto Cervantes, 2022). La cultura popular española está repleta de referentes relacionados con el colectivo LGTBI, sin embargo, aunque existe material curricular con pinceladas que incluyen a estas personas, no es algo común. Por este motivo hemos decidido, mediante este trabajo, crear una unidad didáctica organizada en torno al objetivo común de introducir como tema principal en cada actividad la cultura popular española LGTBI.

2. Justificación, objetivos y contribución

En el informe de 2019 *Over the rainbow? How does Spain compare?*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el que se analiza la inclusión del colectivo LGTBI² y las medidas adoptadas por los países miembros para alcanzarla, se puede ver cómo las leyes y normas españolas cumplen

1 Persona trans es un término general e inclusivo, que engloba a aquellas personas cuya identidad y/o expresión de género es diferente de las expectativas culturales basadas en el sexo que se les asignó al nacer. Incluye personas transexuales, transgéneros, personas trans no binarias, con expresión de género fluido y otras variaciones de género. (FELGTBI+, 2020)

2 En este trabajo haremos uso de las siglas LGTBI, cuyo empleo comenzó a hacerse visible en la década del noventa, para referirse al colectivo formado por personas lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales. Actualmente, existen otras siglas como LGTBIQ+, lesbianas, gays, transgéneros, transexuales, bisexuales, intersexuales, queer, y con el + se recogen otras diversidades como pansexuales, asexuales, demisexuales o personas no binarias. Lo mismo sucede con LGBTQIA+ o LGBTTTIQA+, cuyas siglas recogen de manera más detallada la diversidad sexual. Nos hemos decantado por esta variante por ser la usada en los textos jurídicos del estado español así como la única registrada por la Real Academia Española en el Diccionario panhispánico del español jurídico (2022).

con hasta un 69% de los estándares internacionales que se marcaron en ese año para la igualdad e integración de la comunidad. En el *Rainbow Map* de 2022 de ILGA-Europe, España se ajusta en un 62% los criterios establecidos para alcanzar la igualdad y el respeto a los derechos humanos. El informe sobre la aceptación social del colectivo LGTBI llevado a cabo por Andrew R. Flores para el Willams Institute de 2021 posiciona a España en el sexto lugar de un total de 175 países. Por tanto, observamos que España es uno de los países con mayor aceptación de las personas pertenecientes al colectivo LGTBI, además, nuestra cultura e historia están repletas de manifestaciones de diversidad sexual y de género, con personajes tan célebres como Federico García Lorca, un referente literario que murió asesinado, entre otros motivos, por su orientación sexoafectiva; la política y activista Carla Antonelli, primera y única mujer trans en ser diputada de la Asamblea de Madrid; Pedro Zerolo uno de los mayores activistas LGTBI de la historia de nuestro país; Cristina Ortiz “La Veneno”, que visibilizó las realidades de las mujeres trans de los años noventa; Anabel Alonso y Elena Anaya, actrices que han dado vida a personajes de cine y televisión que han introducido las relaciones homosexuales entre mujeres en el imaginario español; Alaska y Pegamoides y Mecano, grupos musicales que han escrito himnos que visibilizan la presencia del colectivo en nuestra música; o Pedro Almodóvar, uno de los cineastas españoles más reconocidos a nivel global, abiertamente homosexual y que relata mediante sus películas historias en las que las disidencias de género y sexo-afectivas³ son parte natural de la trama.

Con todo esto, queda claro que si queremos enseñar cultura popular española en el aula de ELE, es de suma importancia hablar de los iconos pop LGTBI de España. Si hacemos alusión a Penélope Cruz o a Antonio Banderas, importantes referentes que visibilizan la existencia de la cultura española en el mundo, y hablamos abiertamente de su heterosexualidad, al mencionar a sus parejas e hijos, ¿por qué no íbamos hablar de íconos populares LGTBI?

Más allá de todo esto, las personas con géneros y orientaciones sexo-afectivas diferentes a la norma (cisgénero⁴ y heterosexual) existen y tienen derecho a ser visibilizadas en la enseñanza. Por lo tanto, el objetivo principal y contribución de este TFM es enriquecer el aula de ELE con material didáctico que dé visibilidad a personalidades, cultura y expresiones artísticas influyentes en la cultura popular

³ Atracción física, romántica, afectiva y/o sexual de una persona hacia personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género o de una identidad de género, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y/o sexuales con estas personas (Mesa de la Diversidad, 2021).

⁴ El término cisgénero o cis se utiliza para designar a las personas que se identifican con el sexo o género que se les atribuyó al nacer. Este término es utilizado en el activismo trans de manera inclusiva para referirse a las personas que no son transgénero (Modii, 2022).

española que han contribuido a poner rostro a la diversidad LGBTI en nuestro imaginario colectivo.

3. Metodología

La metodología utilizada consiste en un análisis cualitativo, basado en los datos extraídos de la recopilación de información llevada a cabo, entre la que cabe citar diversos trabajos de investigación sobre la visibilidad LGTBI en manuales de ELE, como *Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de Español como Lengua Extranjera*, de María Salvia Rodríguez (2017); *El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2* (2020), de Morales-Vidal y Cassany y *La Lingüística Queer en las Clases de ELE* (2020), de Yhosep Fernando Barba Blanco y David Ernesto Argüello Ruiz. También hemos revisado los materiales didácticos *Cuando un príncipe besa a una rana: ¡Sorpresa! Una propuesta didáctica desde la homosexualidad* (2017), de José Antonio Jódar Sánchez y Rocío Domene Benito; *Actividad transversal sobre la homosexualidad para la clase de español* (2022), del Equipo Docente de AILMadrid y Lucía Antolín Torres; *Materiales LGTBI+: Lleva el día del orgullo a tus clases* (2022), de Christian Andrade Benítez y los diferentes recursos que encontramos en la página *ProfeDeEle*. Para contextualizar el lugar de la comunidad LGTBI dentro del currículo de ELE, hemos consultado los fondos documentales de la biblioteca del Centro Virtual Cervantes (CVC) del Instituto Cervantes, entre los que destacamos el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), de Ernesto Martín Peris, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), entre otros. Por otro lado, para introducir la cultura popular española LGTBI nos hemos valido de recursos de diferente índole (trabajos de investigación académica, artículos científicos, libros, actas de conferencias...) rescatados de internet, bibliotecas públicas, así como de la biblioteca personal del propio autor, de entre los que destacamos *El punk en el ojo del huracán: de la nueva ola a la movida* (2004), de Héctor Fouce Rodríguez; *De Sodoma a Chueca* (2004), de Alberto Mirá Nouselles y *Libérate: La cultura LGTBQ que abrió camino en España* (2020), de Valeria Vegas, entre otros. Asimismo, para el correcto uso del lenguaje específico relacionado con el colectivo LGTBI, hemos hecho uso del *Diccionario de la Lengua Española* y el *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*, de la Real Academia Española, junto con el diccionario en línea *modii*, el glosario de la *Guía para la diversidad* (2021), de la Mesa de la Diversidad de la Universidad de Talca y las definiciones incluidas en la Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra

LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. Finalmente, nos hemos atendido al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), junto con el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* y a su modificación 264/2008, del 22 de febrero como marco legal de los objetivos a cumplir por las personas en el proceso de aprendizaje de la lengua española.

Tras el marco teórico, hemos procedido a la elaboración del material didáctico que a continuación se presenta, justificando la naturaleza de las muestras textuales usadas (películas, canciones, fragmentos de libros...), el referente cultural que se introduce y las destrezas comunicativas y nociones que se trabajan. Para ello nos hemos valido también de recursos de diferentes índoles, de Internet, de las bibliotecas públicas y de la biblioteca personal del autor, de entre los que cabe destacar, junto con el PCIC y el MCER, ya mencionados, *La explotación didáctica de las canciones en la clase de español* (2014), de Juan Robisco García; *El canon popular de la música LGBT+ en España* (2019), de Daniel Abárzuza García; *La importancia de la cultura drag para el movimiento y comunidad LGTBTTIQ+* (2021), de Javier Navarro; *Desarrollo de las competencias socioculturales a través de las películas de Pedro Almodóvar* (2021), de Iana Kopnova y *La ficción audiovisual como representación de la comunidad trans. Análisis de la cobertura mediática nacional de la serie Veneno* (2021), de Alfredo Navarro Navarro, entre otros.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

4. Estado de la cuestión

3.1 Presencia e importancia del colectivo LGTBI en el aula de ELE

En el mundo sólo hay algo peor que ser la persona de la que se habla y es ser alguien de quien no se habla.

(Oscar Wilde, *El retrato de Dorian Gray*, 2006: 3).

El currículo de español como lengua extranjera que introduce las realidades LGTBI es bastante limitado. María Salvia Rodríguez, en su estudio *Armarios De Papel: El Heterosexismo En Los Manuales De Español Como Lengua Extranjera* (2017), mediante el que analiza un corpus representativo de diferentes manuales de ELE, observa que

las sexualidades no normativas están sumamente infrarrepresentadas. En un corpus de más de mil páginas, se constata que las referencias directas no superan la docena. En contraposición, los manuales están repletos de referencias explícitas e implícitas a la heterosexualidad, no solo en las unidades que desarrollan temas como la familia, los estados civiles o las relaciones afectivas, sino atravesando los diferentes objetivos y contenidos de los libros. (Salvia Rodríguez, 2017: 111)

Lo mismo se constata en *El mundo según los libros de texto: análisis crítico del discurso aplicado a materiales de español LE/L2*, investigación llevada a cabo por Elena Morales-Vidal y Daniel Cassany (2020):

Analizamos la presencia de mujeres, hombres y personas de otros géneros, la representación de la masculinidad y la feminidad, la orientación sexual y la diversidad afectivo familiar y los tipos de parejas.

[...] *Avance* tiene el mayor porcentaje de mujeres (57,9%) y *Gente* el menor (40,3%). No hay menciones a personas transgénero. Hallamos una amplia representación de la masculinidad y feminidad tradicionales o neutras. Los manuales con más casos de subversión de roles de género son *Gente* (9%) y *Prisma* (7%).

[...] Hay pocas referencias a la orientación sexual de los personajes, excepto en *En Acción* y *Avance*. Todas son heterosexuales. Ningún manual menciona otras orientaciones.

[...] Predomina la representación de familias heteroparentales; solo aparecen familias monoparentales en *En Acción* (23,1%). Solo aparecen también parejas heterosexuales.

[...] Hay una acusada ausencia de identidades LGTBIQ+. En las unidades sobre la familia (*En Acción* y *Avance*), solo aparecen alternativas heterosexuales, con la excepción de alguna familia monoparental.

[...] Parece una omisión deliberada por razones comerciales. Las editoriales no se arriesgan a perder mercado por la inclusión de identidades que algún aprendiz pueda tildar de inapropiadas. (Morales-Vidal & Cassany 2020: 11-15)

Esto quiere decir que uno de los recursos principales para el aprendizaje de ELE, los manuales, no muestra una parte visible de la realidad española, esta es, la existencia de personas abiertamente LGTBI. De esta manera, impedimos al estudiantado obtener las herramientas necesarias para hablar de su propia realidad, es decir, “los/as docentes deben asumir que entre su alumnado hay estudiantes gais, lesbianas y bisexuales (sin

necesidad de saber quiénes)” (Morales-Vidal y Cassany, 2020: 102). Con esto no queremos decir que cada discente deba identificarse como lesbiana, gay, trans, bisexual o intersexual al iniciar la clase, sino que de la misma forma que la heterosexualidad está presente en los materiales curriculares, al hablar de familias, parejas o simplemente actividades de ocio de los personajes, también los manuales debieran mostrar otras variantes sexoafectivas.

Tomemos como ejemplo los casos expuestos en el trabajo de Yhosep Fernando Barba Blanco y David Ernesto Argüello Ruíz, *La Lingüística Queer en las Clases de ELE* (2020):

Adriana, una estudiante de 24 años – abiertamente lesbiana-, “sale del closet” como proceso de emancipación a un sistema heteronormativo. La actividad propuesta por su docente estaba relacionada con la expresión oral, en donde los estudiantes debían hablar sobre el momento más feliz de su vida; para esta actividad los educandos debían hacer uso del presente perfecto y el superlativo en inglés. Durante la intervención de Adriana [...], la docente corrige el uso del pronombre dentro de su discurso; en donde, teniendo en cuenta la corrección del “error”, la docente cree que, “si eres mujer y estás contando una historia romántica, el predicado debe responder a el uso del masculino” (Cárdenas, F., 2012). Asimismo, se puede notar que Adriana, con el objetivo de adaptarse al sistema heteronormativo por parte de la docente, ajusta su discurso. No obstante, tras repetidas correcciones, Adriana decide explicar a la docente que se trata de una chica, y que, por consiguiente, el pronombre correcto sería el de “ella”. En este caso Adriana “sale del closet” como forma de emancipación, y la docente, según Adriana, se siente incómoda.

[...]

John, estudiante de inglés como lengua extranjera, se enfrenta a una actividad en la que debe escuchar la banda sonora de películas reconocidas; el objetivo de la actividad está centrado en decir el nombre de la película - a través de la banda sonora- y decir la trama. Al escuchar la banda sonora, John reconoce la película Philadelphia, la cual es de temática gay y tiene como trama un caso de enfermedades de transmisión sexual; no obstante, tras una reflexión ligera decide no participar debido a los prejuicios sociales que sus compañeros pudieran tener a la hora de escuchar su intervención. (Barba Blanco y Argüello Ruíz, 2020: 19-20)

Vemos dos casos de estudiantes que no han podido expresarse libremente debido al miedo a ser objeto de discriminación. No están comentando algo que quede fuera de lugar en la clase de español, están hablando de su vida. Según la definición de “enfoque comunicativo” del *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), vemos que mediante esta perspectiva “se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real”; por lo tanto, es imprescindible, si queremos aplicar este enfoque, que la comunicación en clase se parezca a la real, que el alumnado se sienta cómodo y tenga las herramientas necesarias para relatar sin miedo su vida cotidiana. Por supuesto, este temor no solo proviene de la falta de representación LGTBI en el material didáctico usado en la clase de lenguas extranjeras, sino de la sociedad que ha permitido

la LGTBI-fobia⁵. Sin embargo, es posible que las personas citadas no hubieran pasado por esta situación en un aula en la que la parte docente o el material didáctico hubieran dejado claro que la homosexualidad existe y que es una posibilidad más entre nuestras relaciones afectivas.

Si salimos del campo de los manuales y exploramos un poco la red, encontramos materiales en línea que sí incluyen información relacionada con la comunidad LGTBI. En *profedelee.es* hallamos una unidad didáctica, *Más allá del arcoíris* (Escudero Álvarez, 2022), en la que se definen conceptos básicos y se habla de personajes célebres hispanos pertenecientes al colectivo. De igual manera, en *Eso no se pregunta* (ProfeDeELE, 2022), se aborda el tema de las personas trans. Además, esta página presenta infinidad de recursos interactivos para el aula de ELE e incluye personajes de diversas orientaciones sexoafectivas y géneros en sus actividades, aunque este no sea el tema principal. Tal es lo que observamos en la actividad *Me gustas tú: verbo gustar con personas* (Villán Mirás, 2022), en la que se hace alusión a la relación sentimental entre Javier Ambrossi y Javier Calvo. En *Los mitos del amor romántico* (ProfeDeELE, 2022), se ven fotos con parejas homosexuales; en *Vocabulario ilustrado de los verbos en español (del 1 al 20)* (Hernández Ruíz, 2022) una de las frases a construir es “ella ama a su novia” y en *Romance Sonámbulo, un poema de Federico García Lorca* (Escudero Álvarez y Villán Mirás, 2022) se hace referencia a las relaciones del escritor granadino con otros hombres.

También Christian Galván, en su página *abcdeele.com*, ofrece un paquete didáctico descargable en el que se puede encontrar un glosario de términos LGTBI, así como hitos históricos, personajes célebres internacionales pertenecientes al colectivo y un tablero de juego con preguntas sobre el tema, entre otros materiales.

Otros ejemplos son la propuesta didáctica *Cuando un príncipe besa a una rana* (2017), de José Antonio Jódar Sánchez y el *Trivial... de la diversidad* del Equipo docente de la Academia Internacional de Lenguas (AIL) Madrid y Lucía Antolín Torres como autora intelectual. Todos los mencionados son materiales excelentes que fomentan la diversidad sexo-afectiva y de género en clase, mostrando diferentes modelos de relaciones, visibilizando a personas LGTBI o presentando las celebraciones como el día del Orgullo. Sin embargo, no es habitual encontrar material que incluya referencias a

⁵ rechazo, miedo, repudio, prejuicio o discriminación hacia mujeres u hombres que se reconocen a sí mismos como LGTBI (Ley 3/2016, de 22 de julio).

personajes o cultura popular que ayuden a integrar a las personas LGTBI en el imaginario colectivo de la ciudadanía española, esa es la aportación que queremos hacer con el material didáctico que proponemos en este trabajo.

3.2 El currículo de ELE y la inclusión LGTBI

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), en adelante PCIC, establece, en sus puntos 9.3 Identidad Personal y 9.4 Relaciones personales, que la terminología relativa al colectivo LGTBI se introduce a partir del nivel B1, según el MCER, es decir, un nivel intermedio, de usuarios independientes, mientras que en los niveles anteriores, A1 y A2, se alude en los mismos apartados a términos como mujer u hombre, o acciones como casarse, divorciarse, tener descendencia, entre otros conceptos que también se dan en el ámbito de las personas LGTBI, aunque con patrones sociales que pueden ser diferentes. Todavía hay países en los que las parejas homosexuales no pueden casarse legalmente, por lo que la formación de familias y la procreación es menos común entre parejas del mismo sexo, además de que la adopción es una opción recurrente en las familias homoparentales. Por lo tanto, si entablamos una conversación en el aula de A1 o A2 en la que se introduzcan las relaciones afectivas y de familias, tiene cabida que el alumnado pueda tener todas las herramientas necesarias para hablar de sus circunstancias; o, como mínimo, que sus realidades no se vean completamente invisibilizadas, tal y como hemos visto en la mayoría de manuales de ELE que casi en exclusiva muestran personajes y estructuras familiares cisheteronormativas⁶.

3.3 Presencia del colectivo LGTBI en la cultura popular española

Es común que muchas personas tomen la decisión de aprender español porque se enamoran de su cultura. España tiene una cultura variada y para todos los gustos y en ella cabe la comunidad LGTBI, que no solo añade color social, sino que ha abierto camino para que la diversidad de sexo y género ocupe el lugar que le corresponde en nuestra sociedad.

Dado que no habría páginas suficientes en este trabajo para hablar de todos los posibles referentes históricos LGTBI de España, vamos a acotar nuestro estudio a

⁶ *Cisheteronormatividad*: es el conjunto de ideas, normas sociales, creencias y cultura por la que se rigen las personas cuya identidad de género se corresponde con la que le fue asignada al nacer. Y que, además, se consideran a sí mismas personas heterosexuales. Este tipo de construcción social se presenta como un modelo único de relación sexo-afectiva y parental, y establece ventajas para las personas que se rigen por este sistema (Modii, 2022).

aquellos referentes surgidos tras la muerte del general Francisco Franco, con la llegada de la Movida Madrileña, lo que supuso un momento de cambio en la escena cultural LGTBI de nuestro país.

Es imposible hablar de referentes LGTBI españoles sin hacer mención a la Movida, ya que personajes tan célebres como Alaska, Nacho Canut, o Pedro Almodóvar fueron grandes representantes de este movimiento y probablemente su carrera artística hoy no sería la misma si este no hubiera existido. Entre 1975 y 1985 se da una serie de factores que genera un caldo de cultivo en el que nace lo que ahora conocemos como la Movida Madrileña o simplemente la Movida, al extrapolarse posteriormente a otras ciudades españolas. Tras la muerte de Franco se inicia en España la transición hacia la democracia, cambiando de una manera drástica el panorama político del país. La juventud, que había vivido toda su vida bajo un régimen dictatorial, tomó las riendas del presente gracias a las inquietudes artísticas que le ofrecía el nuevo contexto cultural que se le presentaba. Originalmente se desarrolla como un movimiento *underground* en torno al Rastro, pero una serie de factores hace que la Movida se convierta en el movimiento mediático que aún resuena en nuestros días. Básicamente, se convierte en la carta de presentación de una España moderna que rompe con el panorama político que le había impedido la entrada a la Comunidad Económica Europea, no olvidemos que España había solicitado su adhesión en 1977 y fue rechazada. En esta atmósfera de cambios surgen grupos tan conocidos como Alaska y Pegamoides, Nacha Pop o incluso, aunque no tan ligado al movimiento, Mecano, así como las primeras películas de Pedro Almodóvar, todos acogidos por la apertura de locales como el mítico Rock Ola, la ampliación de la programación musical en televisión con *La Edad de Oro*, *Tocata*, *Caja de Ritmos...*, la inmortalización del movimiento por medio del libro *La Movida*, de Paco Martín (1981), y diversos artículos en la revista *Rolling Stone* y el periódico *New York Times* (Fouce Rodríguez, 2004). La relación entre La Movida y el colectivo LGTBI no solo reside en el hecho de que sus mayores representantes sean hoy reconocidos como integrantes del colectivo, sino que también fue una época en la que se hizo visible la experimentación sexual (Mirá, 2004). Todo esto abrió las puertas a expresiones de género disidentes, como la de Fabio McNamara, quien era, en palabras de Valeria Vegas, “el auténtico revulsivo de la denominada Movida Madrileña. No le hizo falta romper estereotipos porque ya se encargó él de no encajar en ninguno, muy por encima de modas y tendencias” (Vegas, 2020). Apareció travestido en la ópera prima de Pedro Almodóvar, *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980), y también en el programa musical *La Edad de Oro*, con su único y andrógino estilo, donde respondió de la manera más aleatoria a todas las preguntas de Paloma Chamorro.

Podríamos decir que La Movida es un claro ejemplo de cómo sociedad, cultura y política se retroalimentan, siguiendo direcciones en muchas ocasiones similares. Sin embargo, el avance de la sociedad ligado a nuevos referentes culturales no se queda ahí, posteriormente podremos ver otros productos audiovisuales, como la serie de televisión *Aquí no hay quien viva* (2003 - 2006), en la que aparecen parejas homosexuales, si bien en una época en la que se aprueba el matrimonio igualitario (2005) o más recientemente un resurgimiento de Cristina Ortiz Rodríguez, mediante *Veneno* (Ambrossi y Calvo, 2020), donde se exponen al público las realidades trans de los 90 y los 2000 y la necesidad de la regularización de una ley trans nacional (Navarro Navarro, 2021).

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DEL MATERIAL CURRICULAR

5. Material didáctico presentado

5.1 Metodología, diseño, creación y programación de una unidad didáctica

A continuación presentamos una unidad didáctica para la enseñanza de ELE organizada en torno a un ámbito temático específico, la cultura popular española ligada al colectivo LGTBI, con el objetivo de que pueda servir de material de apoyo a la hora de impartir clases de español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes de edad adulta.

En esta unidad se seguirán fundamentalmente el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, por lo que se valorará que cada estudiante sea capaz de comunicarse y elaborar de manera eficaz una serie de tareas de forma independiente. Este método flexible podría catalogarse como ecléctico, adaptado a las necesidades del usuario independiente intermedio en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. La investigación-acción participativa (IAP) es una metodología que combina dos procesos: el de conocer y el de actuar. En cuanto a las especificaciones metodológicas se hace una mención especial de este tipo de enfoque en la unidad didáctica que se propone en este trabajo de fin de máster, ya que el alumnado estará siempre poniendo a prueba sus conocimientos y avances y en constante análisis.

5.2 Destinatarios y fines de la programación

Esta unidad didáctica de ELE está ideada para grupos de estudiantes de edad adulta, mayoritariamente originales de Europa, en proceso de adquisición del nivel A2 según el MCER.

Durante la ejecución de las actividades, la parte discente será la protagonista del proceso de aprendizaje, siendo el centro de atención del curso, mientras que la parte docente será la contenedora del conocimiento y facultades necesarias para impartir la clase, dirigir las actividades, enriquecerlas y guiar al grupo en su proceso de aprendizaje.

El objetivo primordial de la presentación de esta unidad es el de dotar a docentes de la asignatura de Español como Lengua Extranjera con diferentes actividades que,

además de alcanzar los objetivos lingüísticos estipulados para los niveles elegidos, les permitan hablar de diversidad de sexo y género en sus aulas, aumentar la visibilidad del colectivo LGTBI y de la cultura popular española, así como hacer del entorno de aprendizaje un espacio seguro para todos los perfiles de estudiantes.

La unidad didáctica está diseñada con el fin de que las personas que la reciban como discentes puedan poner en práctica y afianzar todas las funciones lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora e interacción oral) que se esperan de cualquier aprendiente con nivel de usuario básico del Español como Lengua Extranjera (A1-A2). De este modo, este trabajo adopta como marco legislativo el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), junto con el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* y su modificación 264/2008, del 22 de febrero.

Dada la organización temática y el objetivo general de esta unidad didáctica, no se establece un tiempo específico para la compleción de todas sus actividades, ya que pueden ser usadas en conjunto como una unidad completa o de manera individual. Cada actividad tendrá su objetivo, duración y tareas específicas. En caso de usarlas como una unidad completa y en conjunto, todas las actividades se pueden impartir en un total de 6 horas.

5.3 Análisis de las necesidades

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), el análisis de necesidades se define como “una actividad del desarrollo del currículo mediante la cual se relacionan la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa”. Así pues, entendemos que existe un desfase entre el estado inicial de conocimientos del alumnado y el que se pretende conseguir a final de curso.

La unidad didáctica presentada se caracteriza porque su análisis de necesidades está centrado únicamente en el alumnado, cosa que implica que estará siempre abierta a la intervención de docentes y orientada a los procesos.

5.4 Nivel

Dada la necesidad presentada en la fundamentación teórica de que cualquier aprendiente debería tener las herramientas necesarias para hablar de su entorno desde

niveles básicos, incluyendo temáticas que integren la diversidad sexogenérica característica del colectivo LGTBI, hemos decidido enfocar este material didáctico al nivel A2, esto es:

[Cualquier estudiante que alcance el nivel A2] Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Consejo de Europa, 2002: 26)

Asimismo, encontramos una definición similar de los objetivos a alcanzar en este nivel en el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* y a su modificación 264/2008, del 22 de febrero.

El diploma de español nivel A2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente en todo el ámbito hispánico, relacionadas casi siempre con áreas de experiencia que le sean especialmente relevantes por su inmediatez (información básica sobre sí mismo y sobre su familia, compras y lugares de interés, ocupaciones, etc.); para realizar intercambios comunicativos sencillos y directos sobre aspectos conocidos o habituales y para describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como para satisfacer cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Real Decreto 264/2008: 14694)

5.5 Perfil del alumnado

Como ya se ha mencionado anteriormente, este material didáctico está dirigido a discentes de origen principalmente europeo, de edades abarcadas entre los 18 y los 75 años, plurilingües y pluriculturales, que acuden a escuelas de enseñanza de lenguas de ámbito privado o público para aprender español con objetivos y motivaciones heterogéneas. Se ha elegido este perfil de estudiante porque es el área de experiencia del autor de este trabajo.

5.6 Temporalización y secuenciación

La unidad didáctica que presentamos mediante este trabajo está organizada en torno a un tema específico, sin embargo, las actividades no están necesariamente relacionadas entre sí. Es decir, no se presenta como tal una secuencia didáctica en la que cada apartado contiene objetivos en común con el siguiente, sino que el material didáctico se presenta como un conjunto de actividades aisladas, con tareas y objetivos

propios, que introducen un tema en común, en este caso, el de la cultura popular española LGTBI.

De este modo, el material presentado se puede usar en conjunto, como unidad didáctica completa, pero también es posible usar cada actividad de manera independiente, constanding cada una con una tarea de iniciación, otra de desarrollo y una final.

En este trabajo presentaremos un total de 4 actividades, con una duración de 90 minutos cada una. Si se ponen en práctica durante un curso de español para extranjeros que sea impartido dos veces en semana en sesiones de 90 minutos, el total de la unidad didáctica se llevará a cabo en 2 semanas (4 sesiones).

5.7 Destrezas que se trabajan

En cuanto a las destrezas que se trabajan debemos citar la gramática, la escritura, el léxico, la conversación, los contenidos nociofuncionales y la fonética. Si combinamos estas secciones, se obtienen dos procesos complejos, la mediación y la interacción. Por tanto, las destrezas lingüísticas que se van a trabajar en la unidad didáctica presentada son: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, así como la interacción oral, aceptada también por el Instituto Cervantes (2006).

5.8 Contenidos

5.8.1 Actividad 1: *La Veneno*

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), la comprensión lectora es una de las destrezas lingüísticas recogidas en el MCER. En particular se refiere a la interpretación de textos escritos y en ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En esta actividad, nos centraremos en trabajar esta destreza.

En la misma entrada del *Diccionario de términos clave de ELE*, en “Comprensión lectora”, nos encontramos las siguientes recomendaciones que hemos tenido en cuenta a la hora de elegir el texto y desarrollar las tareas con las que lo vamos a trabajar:

1. Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
2. Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.

3. El texto debe ser interesante para el aprendiz y, a ser posible, también para el profesor, ya que así se aumenta la motivación.
4. Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los pormenores, lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto así como la capacidad de anticipar, inferir, etc.
5. La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactiva, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
6. En la clase de lectura la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
7. Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
8. La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiz.
9. La función del profesor no es tanto explicar el texto y dar información, como organizar y asesorar.
10. Explicarles a unos alumnos el significado de un texto no equivale a desarrollar su comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo. Por ejemplo, antes de leer una factura, un lector competente identifica el tipo de texto y activa unos esquemas de conocimiento relativos a la organización e información que caracteriza el texto en cuestión: NIF de la empresa y del cliente, lista de artículos, precios, importe total, fecha, sello de la empresa, etc.
11. Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas. (Martín Peris, 2008)

Asimismo, hemos elegido un texto adecuado al nivel teniendo en cuenta que el contenido del mismo cumple con la capacidad de comprensión de una persona en vías de obtener el nivel A2, para lo que hemos seleccionado relatos de situaciones cotidianas que pueden resultar interesantes y reconocibles para quien lo lee, pero sin perder de vista que, al tratarse de una muestra de texto real, la parte discente puede requerir el apoyo de la persona que está guiando la actividad para la comprensión total del discurso.

Con el fin de cumplir con los objetivos de este trabajo, hemos optado por elegir algunos fragmentos de la obra de Valeria Vegas y Cristina Ortiz, *¡Digo! Ni Puta ni Santa. Las Memorias de La Veneno* (2016). Las palabras de Paco Bezerra, premio Nacional de Literatura Dramática de 2009, en el prólogo de esta obra, plasman a la perfección por qué es tan importante Cristina Ortiz, La Veneno para que sea parte de una unidad didáctica dedicada a la cultura española LGTBI:

La Veneno es un mito, y lo es porque su historia, aún cuando era anónima y nadie la conocía, ya habitaba en la mente de todos y cada uno de nosotros. Hay miles de cosas que ya sabemos aunque nadie nos las haya explicado aún, y el mito de La Veneno es una de esas cosas. Por eso nos llama poderosa y enigmáticamente la atención cada vez que se muestra ante nosotros, porque, sin conocerla, la reconocemos al instante; y porque mucho más allá de un cuerpo concreto con una historia determinada, cada vez que hace acto de presencia y alcanzamos su figura a través de nuestra mirada, además de un cuerpo espectacular, ante nosotros se está alzando también una metáfora. (Vegas y Ortiz, 2016: 11-13)

En este caso, Bezerra la compara con el arquetipo de la *femme fatale*, Lilith, Pandora, Jezabel... sin embargo, Cristina fue representación de muchas más mujeres,

era el reflejo de una multitud de mujeres trans que, debido al contexto sociohistórico en el que vivían, tenían historias similares que se mantenían ocultas a la sociedad. Gracias a la visibilidad que dio Cristina, sin planearlo, se convirtió en referente de una generación que gracias a ella pudo comprender y dar nombre a su propia identidad (Navarro Navarro, 2021).

Junto con Cristina Ortiz, la autora de la obra es Valeria Vegas, una periodista, escritora y documentalista española que escribe estas memorias con un estilo que intenta salvaguardar la forma de expresarse de la propia Cristina. Entre sus obras más destacadas encontramos *Grandes Actrices del Cine Español* (Ocho y Medio, 2015) y *Vestidas de azul. Análisis social y cinematográfico de la mujer transexual en los años de la Transición española* (Dos Bigotes, 2019). No obstante, su obra más conocida es *¡Digo! Ni Puta ni Santa* -de la que extraemos los fragmentos para nuestra actividad-, especialmente debido a la serie de televisión *Veneno* (Javier Ambrossi y Javier Calvo, 2020), que, a su vez, ha tenido un gran impacto a nivel social, al dar visibilidad a las personas trans, favoreciendo que el elenco, así como el equipo detrás de cámaras, fuera realmente parte del colectivo. Con ello se promovió, además, que las personas de a pie fueran conscientes de la necesidad de una normativa jurídica que amparase, mediante leyes, a las personas trans, como hizo la ley Trans aprobada en Canarias en junio de 2021 (Navarro Navarro, 2021).

Mediante esta actividad trabajaremos el uso y construcción de los verbos en pretérito imperfecto e indefinido (PCIC capítulo 2, epígrafes 9.1.2. y 9.1.3) y los referentes culturales asociados a acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural (PCIC capítulo 10, epígrafes 2.2).

La Veneno	COMPRENSIÓN LECTORA
Duración	90 minutos
Agrupamiento	En grupos
Destrezas trabajadas	Comprensión lectora, expresión oral e interacción oral
Método de corrección	Oralmente.
<u>Calentamiento:</u>	

Para empezar la clase, preguntamos al alumnado si alguna vez ha escuchado hablar de Cristina Ortiz, La Veneno. Quizá alguien haya oído hablar de ella o haya visto la serie con subtítulos en su idioma. Introducimos un poco el personaje, sin entrar en mucho detalle, explicando que fue una mujer trans que se hizo famosa en los años 90 por convertirse en invitada habitual de un programa nocturno de televisión, después de causar sensación cuando la entrevistaron en el lugar donde ejercía la prostitución, lo que, en esa época, era un medio de vida común para muchas mujeres trans.

Después de esta pequeña introducción, para motivar un poco más y dar a conocer el contexto, reproduciremos el tráiler de la serie *Veneno* que encontraremos en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=iHZdC32-WOc>

De este modo, promovemos el interés en el tema y quizás alguien se decida a ver la serie en casa y seguir practicando el español.

Desarrollo:

A continuación, dividimos la clase en tres grupos y a cada uno le damos una ficha de trabajo – páginas 21, 22 y 23 de este trabajo – en la que encontrarán un fragmento de *¡Digo! Ni Puta ni Santa. Las Memorias de La Veneno* (Vegas y Ortiz, 2016) y tres fotos de Cristina en diferentes momentos de su vida. El texto del fragmento estará incompleto y desordenado y será diferente para cada grupo. Con este material, tendrán que completar tres tareas:

1. Ordenar los textos de modo que formen dos párrafos completos, coherentes y cohesivos.
2. Completar con la forma correcta de los verbos que aparecerán en infinitivo, usando el pretérito imperfecto e indefinido de indicativo.
3. Relacionar cada texto final con una de las tres fotos.

El resultado de completar las tareas debe ser el siguiente:

Texto 1:

A mí en el pueblo me seguían insultando, y eso que había más mariquitas en Adra, pero era como que pasaban desapercibidos. Yo llamaba más la atención, aunque siempre iba con ropa

masculina, muy varonil, para que no me dijeran nada, y aún así con esas era el blanco de todas las burlas [...]

Por aquel momento venían algunas muchachas de Madrid y Barcelona a pasar las vacaciones a mi pueblo, y muchas se enamoraban de mí, pero claro, yo no podía hacer nada con ellas porque a mí no me gustaban las mujeres. Me pedían un beso y a lo mejor se lo daba, pero por cumplir nada más. Yo me daba cuenta de que no sentía absolutamente nada por ellas, y en cambio todas se medio enamoraban de mí. Y eso daba todavía más rabia a muchos tíos. (pp. 27 y 28)



Telecinco. (2018). *La Veneno en Vivan Los Novios* [Fotografía].

telecinco.es. <https://www.telecinco.es/unplugged/la-primera-vez/20220527/hija-carmen-borrego-desfile>

Texto 2:

Por aquel entonces me fui a Valencia tres meses y empecé a hormonarme como una leona. Ahí me salieron unas buenas tetas de hormonas. Mi amiga Paca la Piraña me sacó mechas rubias, así que cuando regresé a Madrid, parecía otra. La Paca es paisana mía. Yo la conocía ya de cuando actuaba en algunos sitios de Almería, aunque nuestra relación se estableció más en Valencia. Ella siempre ha tenido mucha mano para la peluquería, aunque yo siempre le daba mis indicaciones de cómo lo quería.

Después de un tiempo allí, regresé a Madrid y las travestis cuando me vieron se echaron las manos a la cabeza. Todas alucinaron del corpazo que estaba echando. En ese momento es como que subí de nivel... (pp. 49)

reparafoto. (2020). *Primera aparición en televisión de Cristina*

Ortiz [Fotografía]. Twitter.

<https://twitter.com/reparafoto/status/1325885359293>

685761



Texto 3:

Vino a recogerme un Mercedes negro a mi casa. Me presenté con un vestido hasta los pies de encaje blanco y una peluca color canela. Allí conté toda la realidad, de que yo me dedicaba a la prostitución para poder comer y vivir. La verdad es que no estaba nada nerviosa, y me llevé a mi novio Andrea. Soy una persona de nervios, pero justamente en un plató de televisión no. Cuando acabó la entrevista ya me volví a mi casa y me fui a dormir, sin imaginarme que me iba a hacer famosa. Jamás en la vida se me pasó algo así por la cabeza.

[...] Nunca olvidaré cuando al poco tiempo estaba en Torremolinos, tomando el sol en la playa de Poseidón y la gente empezó a venir para que le firmase autógrafos y hablar conmigo. Tenía toda la playa alrededor mío que parecía una procesión. Ya con el tiempo me fui acostumbrando a eso, pero al principio es que no podía salir sola. Y las cosas como son, yo no busqué la fama, la fama vino en busca mía. (pp. 85 y 86)



Fomula Tv. (2020). *Cristina Ortiz en su primera visita a «Esta noche cruzamos el Mississippi»* [Fotografía].

Fomula Tv.

<https://www.formulatv.com/noticias/momentos-televisivos-cristina-dejo-lado-veneno-104613/>

Al trabajar en grupo, el alumnado debe practicar la interacción oral, les brindaremos nuestra ayuda como docentes, pero la idea es que interaccionen entre sí.

Una vez completadas las tres tareas, cada grupo elegirá a una persona para que lea en voz alta el texto obtenido y otra para que explique por qué creen que se corresponde con la foto que han elegido. La persona docente corregirá al final de la lectura los errores que se hayan podido cometer, tanto en los tiempos verbales como en la elección de la foto.

Final:

Después de corregir, volveremos a leer los tres textos en orden numérico y resolveremos posibles dudas de comprensión antes de pasar a las preguntas. Para esta lectura elegiremos a una persona que se presente voluntaria o que no haya participado mucho durante el resto de la sesión. La última parte de la actividad tendrá como objetivo buscar la participación activa del alumnado para practicar la expresión y la interacción oral, mientras ayudamos a que asimilen las ideas que queremos transmitir mediante el contenido del texto.

Las preguntas que usaremos para dinamizar la conversación serán las siguientes:

- ¿Crees que Cristina tuvo una vida fácil? ¿Por qué?

- ¿Qué imaginas que pasó después de que se hizo famosa?
- ¿Por qué es un icono importante de la cultura LGTBI española?
- ¿Piensas que su historia es común en el colectivo de mujeres trans*?

Cristina, La Veneno. Ficha 1

En esta actividad te presentamos un fragmento del libro *¡Digo! Ni Puta, ni Santa. Las Memorias de la Veneno*, escrito por Valeria Vegas y Cristina Ortiz (2016). En él relatan la historia de Cristina Ortiz, La Veneno, una mujer trans que se hizo famosa en la televisión española durante la década de los años 90.

Para esta actividad, tienes que completar tres tareas:

1. Ordenar los fragmentos. Tienes que construir dos párrafos.
2. Rellenar los espacios en blanco con el verbo entre paréntesis usando la forma correcta del imperfecto o del indefinido según corresponda.
3. Relacionar el texto final con una de las tres fotos que verás al final de la ficha.

Me (pedir) _____ un beso y a lo mejor se lo (dar) _____, pero por cumplir nada más. Por aquel momento (venir) _____ algunas muchachas de Madrid y Barcelona a pasar las vacaciones a mi pueblo, y muchas (enamorarse) _____ de mí, pero claro, yo no (poder) _____ hacer nada con ellas porque a mí no me (gustar) _____ las mujeres.....

Yo (llamar) _____ más la atención, aunque siempre (ir) _____ con ropa masculina, muy varonil, para que no me dijeran nada, y aún así con esas era el blanco de todas las burlas (...). Y eso (dar) _____ todavía más rabia a muchos tíos. Yo me (dar) _____ cuenta de que no (sentir) _____ absolutamente nada por ellas, y en cambio todas se medio (enamorar) _____ de mí. A mí en el pueblo me (seguir) _____ insultando, y eso que (haber) _____ más mariquitas en Adra, pero (ser) _____ como que (pasar) _____ desapercibidos.



Foto 1

Foto 2

Foto 3

Cuando termines las tareas, piensa en estas preguntas. Compartiremos nuestras respuestas con la clase.

- ¿Crees que Cristina tuvo una vida fácil? ¿Por qué?
- ¿Qué imaginas que pasó después de que se hizo famosa?
- ¿Por qué es un icono importante de la cultura LGTBI española?
- ¿Piensas que su historia es común en el colectivo de mujeres trans?

Cristina, La Veneno. Ficha 2

En esta actividad te presentamos un fragmento del libro *¡Digo! Ni Puta, ni Santa. Las Memorias de la Veneno*, escrito por Valeria Vegas y Cristina Ortiz (2016). En él relatan la historia de Cristina Ortiz, La Veneno, una mujer trans que se hizo famosa en la televisión española durante la década de los años 90.

Para esta actividad, tienes que completar tres tareas:

1. Ordenar los fragmentos. Tienes que construir dos párrafos.
2. Rellenar los espacios en blanco con el verbo entre paréntesis usando la forma correcta del imperfecto o del indefinido según corresponda.
3. Relacionar el texto final con una de las tres fotos que verás al final de la ficha.

Todas (alucinar) _____ del cuerpo que (estar) _____ echando. La Paca es paisana mía. Por aquel entonces me (ir) _____ a Valencia tres meses y (empezar) _____ a hormonarme como una leona. Ella siempre ha tenido mucha mano para la peluquería, aunque yo siempre le (dar) _____ mis indicaciones de cómo lo (querer) _____. Ahí me (salir) _____ unas buenas tetas de hormonas. En ese momento es como que (subir) _____ de nivel...

Yo la (conocer) _____ ya de cuando (actuar) _____ en algunos sitios de Almería, aunque nuestra relación (establecerse) _____ más en Valencia. Después de un tiempo allí, (regresar) _____ a Madrid y las travestis cuando me (ver) _____, (echarse) _____ las manos a la cabeza. Mi amiga Paca la Piraña me (sacar) _____ mechetas rubias, así que cuando (regresar) _____ a Madrid, parecía otra.



Foto 1



Foto 2



Foto 3

Quando termines las tareas, piensa en estas preguntas. Compartiremos nuestras respuestas con la clase.

- ¿Crees que Cristina tuvo una vida fácil? ¿Por qué?
- ¿Qué imaginas que pasó después de que se hizo famosa?
- ¿Por qué es un icono importante de la cultura LGTBI española?
- ¿Piensas que su historia es común en el colectivo de mujeres trans?

Cristina, La Veneno. Ficha 3

En esta actividad te presentamos un fragmento del libro *¡Digo! Ni Puta, ni Santa. Las Memorias de la Veneno*, escrito por Valeria Vegas y Cristina Ortiz (2016). En él relatan la historia de Cristina Ortiz, La Veneno, una mujer trans que se hizo famosa en la televisión española durante la década de los años 90.

Para esta actividad, tienes que completar tres tareas:

1. Ordenar los fragmentos. Tienes que construir dos párrafos.
2. Rellenar los espacios en blanco con el verbo entre paréntesis usando la forma correcta del imperfecto o del indefinido según corresponda.
3. Relacionar el texto final con una de las tres fotos que verás al final de la ficha.

(Tener) _____ toda la playa alrededor mío que (parecer) _____ una procesión. Allí (contar) toda la realidad, de que yo (dedicarse) _____ a la prostitución para poder comer y vivir. Ya con el tiempo (irse) _____ acostumbrando a eso, pero al principio es que no (poder) _____ salir sola. La verdad es que no (estar) _____ nada nerviosa, y me (llevar) _____ a mi novio Andrea. Y las cosas como son, yo no (buscar) _____ la fama, la fama (venir) _____ en busca mía. Cuando (acabar) _____ la entrevista ya me (volver) _____ a mi casa y (irse) _____ a dormir, sin imaginarme que me (ir) _____ a hacer famosa. Soy una persona de nervios, pero justamente en un plató de televisión no.

Me (presentar) _____ con un vestido hasta los pies de encaje blanco y una peluca color canela. [...] Nunca (olvidar) _____ cuando al poco tiempo (estar) _____ en Torremolinos, tomando el sol en la playa de Poseidón y la gente (empezar) _____ a venir para que le firmase autógrafos y hablar conmigo. Jamás en la vida se me (pasar) _____ algo así por la cabeza. (Venir) _____ a recogerme un Mercedes negro a mi casa.

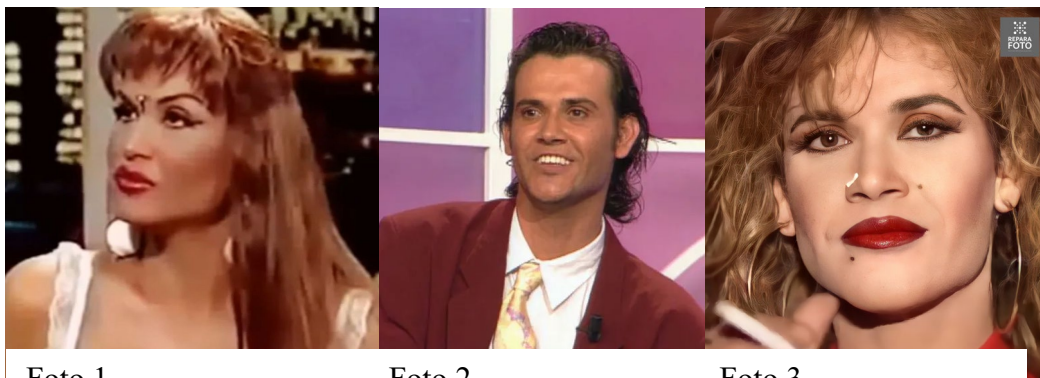


Foto 1

Foto 2

Foto 3

Cuando termines las tareas, piensa en estas preguntas. Compartiremos nuestras respuestas con la clase.

- ¿Crees que Cristina tuvo una vida fácil? ¿Por qué?
- ¿Qué imaginas que pasó después de que se hizo famosa?
- ¿Por qué es un icono importante de la cultura LGTBI española?
- ¿Piensas que su historia es común en el colectivo de mujeres trans?

5.8.2 Actividad 2: *Drag Queens*

Cuando un hombre gay tiene demasiado sentido de la moda para un solo sexo, ¡entonces es una Drag Queen! (Wesley Snipes, como Noxeema Jackson en *A Wong Foo, gracias por todo*, Julie Newmar, 1995)

El transformismo y el arte *drag* como elemento artístico en espectáculos han existido en diferentes formas durante toda la existencia de la civilización humana: en la antigua Roma, entre los pueblos originarios americanos, en los teatros de la Inglaterra Isabelina y en la China clásica (Zervignon, 2002). El origen de la expresión *Drag Queen* no está aún claro en nuestros días, aunque uno de los más mencionados es que conforma el acrónimo inglés *Dressed As Girl* (García Sánchez, 2019). En español, aunque existen transformista y reinona, no existe un equivalente exacto, por lo que es común usar el anglicismo original (Fundéu, 2012). El número de definiciones de lo que implica el arte *drag* puede llegar a ser tan amplio como el número de personas que lo practican, pero el consenso general suele definirlo como la creación de un *alter ego* con características físicas exageradas y vestimenta llamativa, en la mayoría de los casos hombres gais que usan atuendos tradicionalmente femeninos, que burla las normas clásicas del género (Merriam-Webster, 2022; Navarro, 2016).

Más allá de todo esto, consideramos que el arte *drag* se trata de un acto transgresor, ya que rompe con los preceptos que tiene la sociedad sobre el género, desvinculándolo de su relación con el sexo biológico, ya que cualquier persona puede jugar con el rol social que se impone a un género u otro, performatizándolo mediante el *drag* (García Sánchez, 2019). Esta separación de conceptos es imprescindible para comprender la realidad de una persona trans, “cuya identidad de género, expresión de género o conducta no se ajusta a aquella generalmente asociada con el sexo que se les asignó al nacer” (American Psychological Association, 2013).

Si nos remontamos a los orígenes del *Gay Liberation Movement* y de los Disturbios de *Stonewall Inn* (1969), con los que empezaron a sucederse las manifestaciones del Orgullo LGTBI alrededor del mundo, encontraremos que entre las personas que encabezaron la lucha por la igualdad y por detener la opresión y tortura que se estaba ejerciendo sobre el colectivo estaban las *Drag Queens* (Zervignon, 2002). Entre las más mencionadas hallamos los nombres de Sylvia Rivera y Marsha P. Johnson, dos mujeres trans que también practicaban el arte *drag*. Fueron especialmente importantes porque rompían con la norma cisgénero, heterosexual y blanca de la época, ya que eran mujeres racializadas, de origen latino y afroamericano, respectivamente.

Gran parte de la discordia entre el colectivo LGTBI y la cisheteronormatividad social es la transgresión que supone en los roles tradicionales del género como concepto binario. Desde entonces, las *Drag Queens*, como personificación de la transgresión, han sido abanderadas del movimiento por la igualdad de los derechos LGTBI, estando presentes en las marchas del Orgullo LGTBI y como ejemplo de ruptura de las barreras impuestas por el género (Borraz, 2018).

Por todos estos motivos, consideramos que no se podía elaborar una unidad didáctica de temática LGTBI sin incluir a las *Drag Queens*. En especial, para la actividad que presentaremos a continuación, en la que trabajaremos la descripción física, presentando a personas especialmente llamativas por su aspecto y vestimenta. En concreto, hemos elegido fotos de participantes de la Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria, porque son claros ejemplos de la transgresión del sistema sexo-género. Esto se debe a que, en concreto, el estilo de *drag* canario no busca necesariamente la emulación de los roles femeninos, sino que el artista se inspira en cualquier elemento de la cultura popular para contar una historia al público, haciendo uso de maquillaje, plataformas, plumas y otros materiales típicos del carnaval.

Mediante esta actividad trabajaremos la macrofunción descriptiva, principalmente de personas, como meta secundaria objetos y lugares (epígrafes 3.1, 3.2 y 3.3 del PCIC). El objetivo principal de esta sección será usar adjetivos que definan la dimensión física –colores, ropa–, perceptiva y anímica; verbos que indiquen existencia, cualidad general o cambio, como ser, estar, haber, parecer... y el presente de indicativo. La finalidad es que la parte discente sea capaz de elaborar una descripción física de los *Drag Queens*.

El objetivo de esta actividad es practicar una macrofunción mediante un tema específico. Por lo tanto, será ejecutada por un grupo que ya conoce las herramientas gramaticales y léxicas necesarias para llevarla a cabo.

ACTIVIDAD – Describimos <i>Drag Queens</i>	LA DESCRIPCIÓN – EXPRESIÓN ESCRITA
Duración	90 minutos
Agrupamiento	Individual
Destrezas trabajadas	Expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva e interacción oral.
Método de corrección	Oralmente.

Calentamiento

Empezamos la actividad hablando del carnaval, una de las fiestas más importantes de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Activamos la comunicación y los conocimientos previos haciendo preguntas al grupo completo. La parte docente tendrá una participación limitada, exclusivamente expondrá las preguntas, ordenará el turno de palabra y ayudará a la parte discente a que la conversación se desarrolle lo más fluidamente posible, resolviendo las dudas y corrigiendo posibles errores que dificulten la comunicación. Habrá muchas palabras que se desconozcan y que se introducirán mediante la conversación; se deberán apuntar en la pizarra para que las vean escritas y las puedan repetir y asimilar durante la sesión. Las preguntas principales serán las siguientes:

- ¿Qué se celebra en Carnaval?
- ¿Qué se suele hacer en esta fiesta?
- ¿Has estado en el carnaval de Las Palmas o de otra ciudad canaria?
- ¿En tu ciudad también se celebra? ¿Qué diferencias hay?
- ¿Qué es un *Drag Queen*?
- ¿En qué palabras piensas cuando hablamos de *Drag Queens*?

Aunque las respuestas a estas preguntas no tienen que ser exactas, deben seguir una línea similar en todos los casos:

El carnaval es una fiesta popular, habitual de los países católicos y que marca los días anteriores a la cuaresma, periodo previo a la Semana Santa durante el que la gente no debe consumir carne. En Las Palmas de Gran Canaria es una fiesta popular muy importante, en la que la gente se disfraza, participa en bailes y sale a las calles a celebrar; se remonta casi a los inicios de la historia de la ciudad. Desde 1998 se celebra la gala *Drag Queen* de Las Palmas de Gran Canaria, lo que marcó un punto de inflexión

pues se ha convertido en el evento carnavalero más importante, carta de presentación de estas fiestas fuera de las islas (Carnaval Las Palmas de Gran Canaria, 2022).

Se definirá qué se entiende por *Drag Queen*: una persona que crea un *alter ego* con características físicas exageradas y vestimenta llamativa, en la mayoría de los casos hombres gais que usan atuendos tradicionalmente femeninos y que burlan las normas clásicas del género.

A continuación, reproducimos el vídeo promocional de la Gala *Drag Queen* que encontraremos en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=a2BoeMkQCXg>

Al ver el vídeo se darán cuenta de que el tipo de *Drag Queen* que participa en la gala de Las Palmas es algo diferente de lo que han visto antes, siempre lleva plataformas, normalmente de más de 20 cm y no emula necesariamente figuras femeninas, aunque se hace uso de maquillaje y elementos típicos del carnaval como la purpurina, las lentejuelas y las piedras brillantes. Es conveniente comentar esto también al finalizar el vídeo.

Desarrollo

Repartimos a cada estudiante una ficha –páginas 28 a 33 de este trabajo– junto con las fotos de las *Drag Queens* que tendrán que describir. Les explicaremos los detalles de vocabulario presentado en la ficha y prestaremos ayuda con el léxico que desconozcan durante la sesión. Una vez repartidas las fichas y explicado todo el vocabulario nuevo, cada discente tendrá que elegir una foto y describirla con todos los detalles posibles, haciendo uso de los recursos aprendidos anteriormente para elaborar descripciones de personas. El objetivo del texto es que, sin decir el nombre del *Drag Queen* elegido, el resto de la clase pueda adivinar a quién está describiendo.

Final

Corregiremos los textos resultantes de manera oral. Una vez terminados los textos, cada estudiante leerá en voz alta su descripción, practicando así la dicción por parte de quien lee y la comprensión auditiva por parte de quien escucha. Al final de cada lectura, la parte docente corregirá los errores principales del texto también en voz alta, de modo que el grupo entero pueda beneficiarse del aprendizaje.

Ficha de actividad:

¡Describimos *Drag Queens*!

Selecciona una de las siguientes imágenes de la Gala *Drag Queen* del Carnaval de las Palmas de Gran Canaria 2020 y redacta una descripción detallada (características físicas, artículos de ropa, objetos, materiales, entorno...) practicando todo lo que sabes de español. Si hay alguna palabra que quieres usar y no conoces, puedes preguntar a tu docente.

Luego, leerás tu descripción en voz alta a toda la clase, sin decir qué imagen has seleccionado. El resto de estudiantes tendrá que adivinar qué foto has elegido.

Recuerda usar correctamente los verbos ser, estar, llevar, parecer y haber.

¿Cuál crees que es el tema de su actuación?

Aquí tienes una foto de *Drag Vulcano* con vocabulario útil para describir *Drag Queens*

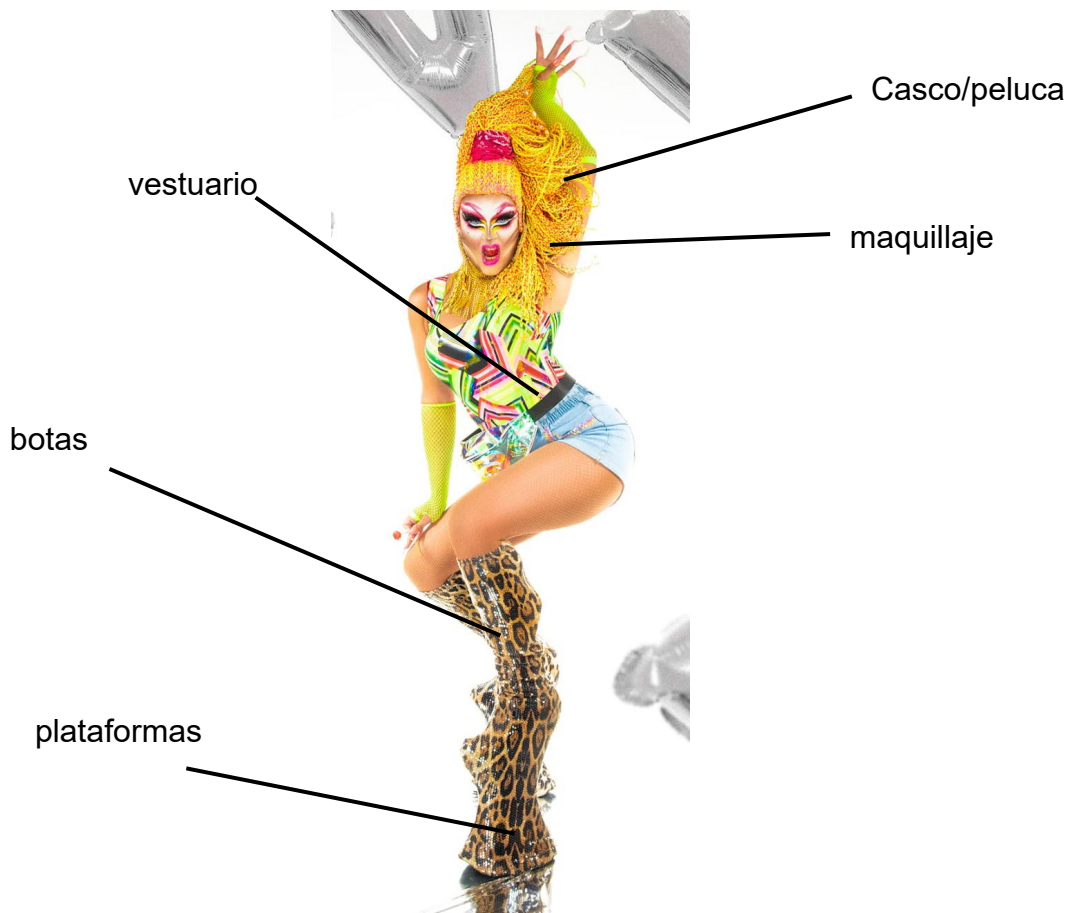


Foto de *Drag Vulcano* tomada por Juan Pedro León, extraída del perfil personal de Twitter del artista 20.06.2021



Drag Lemnos, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020



Drag Vulcano, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020

Fotos tomadas por Tony Hernández, 2020, para Promoción de Las Palmas de Gran Canaria.



Drag Quirón, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020



Drag Sirius, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020

Fotos tomadas por Tony Hernández, 2020, para Promoción de Las Palmas de Gran Canaria.



Drag Kinegua, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020



Drag Sethlas, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020

Fotos tomadas por Tony Hernández, 2020, para Promoción de Las Palmas de Gran Canaria.



Drag Shiky, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020



Drag Ármek, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020

Fotos tomadas por Tony Hernández, 2020, para Promoción de Las Palmas de Gran Canaria.



Drag Boydevil, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020



Drag Équinox, Gala Drag Queen de Las Palmas de Gran Canaria 2020

Fotos tomadas por Tony Hernández, 2020, para Promoción de Las Palmas de Gran Canaria.

5.8.3 Actividad 3: *A Quién Le Importa*

Hay dos motivos principales por los que hemos decidido elaborar una actividad centrada en una canción, por los beneficios del uso de la música en el aula y por la carga cultural e identitaria que contiene.

La música tiene la capacidad de generar sentimientos y emociones, despertar sensaciones, estimular la creatividad, las relaciones sociales y enriquecer la didáctica de lenguas debido a innumerables motivos, entre ellos, porque transforma el ambiente, reduce el estrés del entorno y optimiza el aprendizaje (Sáenz Pascual y García Andrevá, 2015). Usar canciones en clase nos permite hacer uso de todas las competencias de forma integrada, en especial, todas las estrategias implicadas en la comprensión oral, trabajando a la vez con una unidad de significado completa (Robisco García, 2013). A su vez, permite una práctica integral de todas las destrezas, ya que entre las múltiples posibilidades que nos ofrece la música se encuentran:

- Enseñar y mejorar el vocabulario;
- practicar la pronunciación;
- remediar errores frecuentes;
- estimular el debate en clase;
- proponer temas de cultura y civilización;
- desarrollar todas las competencias (comprensión oral y lectora, expresión oral y escrita);
- repasar aspectos morfosintácticos;
- motivar y potenciar el interés por el español. (García Langa y Alonso Pérez, 2018)

Además, es habitual que al trabajar con música en clase, cuando al alumnado le llama especial atención la canción, tiende a ponerla en casa, volver a escucharla, buscar información sobre la persona que la interpreta, artistas similares... lo que hace que introduzcan esta parte del aprendizaje en su rutina diaria (Shafirova y Cassany, 2017).

Por otro lado, la música es cultura, lleva consigo muchísima carga del contexto social que la envuelve, "las letras de las canciones contienen aspectos sociales, políticos e históricos, incluso de la vida cotidiana en el mundo hispano" (García Langa y Alonso Pérez, 2018: 32), lo que como docentes de ELE también debemos incluir en nuestra enseñanza (reflejado en el PCIC, capítulo 10, Referentes Culturales). Más allá de eso, la música nos une. Hace que las personas que escuchan una misma canción puedan identificarse con el mensaje que transmite, haciendo que se sientan conectadas entre sí y generen comunidad, al mismo tiempo que permite a cada individuo encontrar su propia identidad (Abárzuza, 2019). Por estos motivos, podemos hablar de música LGTBI, porque muchas canciones, que no necesariamente han sido compuestas con esa intención, "han servido como reafirmación; muchas de ellas, entonadas a pleno

pulmón; algunas, olvidadas con el paso de los años, y unas pocas, erigidas en himnos por aclamación popular” (Vegas, 2020: 19). Si cualquiera de nosotros se dirige a Spotify, encontrará listas de éxitos diferentes para cada país, cada población tiene su *playlist*. Del mismo modo, diferentes grupos sociales, generaciones, comunidades autónomas, o tribus urbanas tienen su propio repertorio de canciones preferidas. Así pues, existe una música relacionada con el colectivo LGTBI. Daniel Abárzuza García hace un excelente estudio en su libro *El Canon Popular del colectivo LGTB+ en España* (2019). Tanto Abárzuza como Valeria Vegas en su enciclopedia de cultura española LGTBI *Libérate, la cultura LGTBQ que abrió camino en España* (2020) mencionan una canción en concreto a la que le dan el título de himno, *A quién le importa* (Alaska y Dinarama, 1986).

Cuando Carlos Berlanga terminó de escribir la letra de *A quién le importa*, añadió en su bloc de notas “éxito seguro”, pero ni él, ni Nacho Canut, ni Alaska (los otros integrantes de Alaska y Dinarama), se imaginaban que estaban componiendo un himno, no era tampoco su intención, especialmente porque esto lo impone el público de la obra y no quien la crea (Vegas, 2020). Hay varios factores por los que esta canción llegó a ser lo que es ahora. Para empezar, sus compositores -Berlanga y Canut- eran abiertamente homosexuales, aunque la letra no habla explícitamente sobre la orientación sexual, es lógico pensar que infundieron en el mensaje de la canción las mismas emociones que sentían en una sociedad que los rechazaba. Ambos tenían ideas contrarias sobre la publicidad que debe hacer uno sobre su vida privada, pero que igualmente quedan plasmadas en la canción (Abárzuza, 2019). Por su parte, Alaska, la cantante del grupo, se encontraba en un momento álgido de su carrera, presentando el programa *La Bola de Cristal*, mostrando una imagen de bruja de televisión con la que pronto rompería en la portada del nuevo disco de Alaska y Dinarama, *No es pecado* (Alaska y Dinarama, 1986). En esta imagen aparece con las sienes rasuradas, maquillaje metalizado, lencería, chaqueta plateada, una sierra mecánica y la lengua fuera. Es por esto que en la época Alaska era la candidata perfecta para entonar una canción que hablara sobre ser diferentes y romper estereotipos sin que le importara lo que el resto pensara (Vegas, 2020). La canción se convirtió en un gran éxito comercial y de inmediato fue adoptado por el colectivo gay, al sentirse identificado con el mensaje y su lucha; sin embargo, está claro que es un mensaje que puede adoptar cualquiera que quiera romper de alguna manera con las normas sociales y quiera reivindicarlo, lo que ha hecho que sea también un clásico popular del karaoke. Finalmente, se convirtió definitivamente en un himno del colectivo LGTBI cuando desde las primeras manifestaciones del orgullo en los años 90 se adoptó la tradición de cantar la canción al

final del desfile, formando parte de la banda sonora del colectivo LGTBI español, tanto es así, que se grabó una nueva versión con un conjunto de cantantes, a lo *We are the world*, para usarla como himno oficial del *World Pride Madrid 2017* (Abárzuza, 2019).

Siguiendo los objetivos marcados por el PCIC, en esta actividad trabajaremos el léxico relacionado con las nociones específicas sobre música (capítulo 9, epígrafe 18.2), los referentes culturales asociados a acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural y a la música popular y tradicional (capítulo 10, epígrafes 2.2 y 3.2.2), así como una revisión del presente de indicativo (capítulo 2, epígrafe 9.1.1).

A QUIÉN LE IMPORTA	MÚSICA EN CLASE – COMPRENSIÓN AUDITIVA
Tipo de actividad	Desarrollo
Duración	90 minutos
Agrupamiento	Individual y en grupo.
Destrezas trabajadas	Comprensión auditiva y expresión oral e interacción oral.
Método de corrección	Oralmente.

Calentamiento

Introducimos la canción presentando a *Alaska y Dinarama*, el grupo original que lanzó esta pieza, compuesta por Carlos Berlanga y Nacho Canut, integrantes de la banda junto a Alaska, la vocalista. No está de más hacer mención a Fangoria, el grupo con el que en la actualidad siguen haciendo música Alaska y Canut. La versión que usaremos es la original de 1986, del disco *No es pecado*.

Pregunta a la clase: ¿qué imagen tienen de la década de los 80? Les damos unos minutos para que, en grupos de dos o tres, interactúen y junten toda la información que tengan sobre esta época. Después la comentarán con el resto de la clase. Con esto queremos que se inicie una conversación entre el alumnado, de modo que se practique la interacción oral y se contextualice la actividad.

Durante la conversación grupal queremos guiarlos para que se hagan una idea de que la canción sale a la luz en plena década de los 80, momento de cambio para la sociedad española, tras la muerte del dictador Franco y la pandemia del SIDA. Muchos grupos con tendencias LGTBI como Alaska y Dinarama y Mecano o películas como *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* y *La Ley del Deseo*, de Almodóvar, aportan visibilidad al colectivo LGTBI; además, se celebraron las primeras marchas del Orgullo Gay en Madrid y Barcelona, se derogó la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social que iba en contra de gays y lesbianas y la OMS dejó de considerar la homosexualidad una enfermedad mental.

Desarrollo

Repartimos a cada estudiante una copia de la ficha de actividad -página 40 de este trabajo- y le damos unos minutos para que pueda hacer una lectura rápida de la letra incompleta de la canción, sin centrarnos de momento en el significado. Seguidamente, procedemos a la primera escucha de la canción mediante el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=tiLVJa022v4>

Le damos un minuto para terminar de escribir y revisar y volvemos a escuchar la canción. Después de esta segunda escucha, le damos tres minutos para terminar de escribir y revisar antes de pasar a la corrección del texto, cuyo resultado final debería ser el siguiente:

La gente me señala
Me apuntan con el dedo
Susurra a mis espaldas
Y a mí me importa un bledo

¿Qué más me da?
Si soy distinta a ellos
No soy de nadie
No tengo dueño

Yo sé que me critican
Me consta que me odian
La envidia les corroe
Mi vida les agobia

¿Por qué será?
Yo no tengo la culpa
Mi circunstancia les insulta

Mi destino es el que yo decido
El que yo elijo para mí

(estribillo x 2)
¿A quién le importa lo que yo haga?
¿A quién le importa lo que yo diga?
Yo soy así, y así seguiré
¡nunca cambiaré!

Quizá la culpa es mía
Por no seguir la norma
Ya es demasiado tarde
Para cambiar ahora

Me mantendré
Firme en mis convicciones
Reforzaré mis posiciones

Mi destino es el que yo decido
El que yo elijo para mí

(estribillo x 2)
¿A quién le importa lo que yo haga?
¿A quién le importa lo que yo diga?
Yo soy así, y así seguiré
¡nunca cambiaré!

Corregimos los textos de manera oral con toda la clase. Cada estudiante leerá un fragmento y así sucesivamente hasta tener todos el texto completo correcto. Aclaremos vocabulario y expresiones que puedan no comprender.

Final

Para seguir fomentando la interacción oral y asimilar los contenidos culturales, instamos a la clase a responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el mensaje principal de la canción?
- ¿Por qué crees que se ha convertido en un himno para el colectivo LGTBI?
- ¿Existe alguna canción en tu idioma que representa al colectivo LGTBI y/o que tiene un mensaje parecido?

De nuevo, aquí la parte docente es una simple guía para ayudar a la parte discente a asimilar los contenidos, en este caso, se pretende que comprenda que el mensaje de la canción es reivindicativo para cualquiera que sienta que rompe con las normas sociales impuestas, pero es el colectivo LGTBI el que se adueña principalmente de la canción al cantarla siempre, desde sus primeras celebraciones, al final de la marcha del Orgullo LGTBI.

Ficha de actividad:

A quién le importa

A continuación, encontrarás la letra incompleta de la canción. Escucha y completa los espacios en blanco con la palabra correspondiente.

Después de completar la letra, ¡canta!

La _____ me señala
Me apuntan con el _____
Susurra a mis _____
Y a mí me importa un bledo

¿Qué _____ me da?
Si _____ distinta a ellos
No soy de _____
No _____ dueño

Yo _____ que me critican
Me consta que me _____
La envidia __ corroe
Mi _____ les agobia

¿ _____ será?
Yo no _____ la culpa
Mi circunstancia les insulta

Mi _____ es el que yo _____
El que yo elijo para _____

(estribillo x 2)

¿A quién le importa lo que yo haga?
¿A quién le importa lo que yo diga?
Yo soy así, y así seguiré
¡nunca cambiaré!

Quizá la culpa es _____
Por no _____ la norma
Ya es _____ tarde
Para cambiar _____

Me mantendré
Firme en mis convicciones
Reforzaré mis _____

Mi _____ es el que yo _____
El que yo elijo para _____

(estribillo x 2)

¿A quién le importa lo que yo haga?
¿A quién le importa lo que yo diga?
Yo soy así, y así seguiré
¡nunca cambiaré!

- ¿Cuál es el mensaje principal de la canción?
- ¿Por qué crees que se ha convertido en un himno para el colectivo LGTBI?
- ¿Existe alguna canción en tu idioma que representa al colectivo LGTBI y/o que tiene un mensaje parecido?

5.8.4 Actividad 4: *Todo Sobre Mi Madre*

Pedro Almodóvar es uno de los mayores exponentes del cine español en el mundo. Es común encontrar estudiantes de ELE que han visto alguna de sus películas o que han oído hablar de él. También es frecuente hallar referencias a su obra en los manuales. Lo que no es tan habitual es que se hable de la importancia que tiene en la cultura LGTBI española.

En el auge de la Movida Madrileña, Pedro experimenta con el cine hasta lanzar su primer largometraje *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*, en 1980, protagonizado, junto a Carmen Maura, por una jovencísima Alaska, quien tiene una relación lésbica y sadomasoquista con Eva Siva y en la que podemos ver a un travestido Fabio McNamara (Vegas, 2020). Desde los inicios de su carrera, el director se dedica a visibilizar “realidades que hasta entonces eran ignoradas o tratadas, en el mejor de los casos, con desdén” (Vegas, 2020: 280). Otros ejemplos cinematográficos de esto son *Laberinto de pasiones* (1982), *Entre tinieblas* (1983), *La ley del deseo* (1987) y *Tacones lejanos* (1991).

A diferencia de las típicas películas de trama LGTBI que tratan sobre el autodescubrimiento, el cineasta opta por retratar diferentes historias en las que los personajes disidentes lo son desde el inicio. Esto es, su papel en el *film* no gira necesariamente en torno a su orientación sexual o identidad de género, sino que aluden a otras circunstancias que, si bien pueden ser comunes entre personas del colectivo, no se centran en el hecho de que la persona difiera de las normas tradicionales del género, sino en el contexto de su vida y su historia particular. Un perfecto ejemplo de esto es *Todo sobre mi madre* (1999). En esta película podemos ver a una Marisa Paredes que tiene un romance con Candela Peña, a Tony Cantó que fallece a causa del virus del SIDA, enfermedad en principio relacionada con el colectivo gay y las mujeres trans, y a una debutante Antonia San Juan, en el papel de la entrañable Agrado, personaje trans e icónico para el colectivo LGTBI. La Agrado es presentada como una trabajadora sexual trans, en una situación económica inestable y difícil, algo habitual para las mujeres trans de esa época -para muchas lo sigue siendo-. Sin embargo, la historia no gira en torno al sorprendente descubrimiento de que antes era un camionero y ahora se ha operado el pecho, por el contrario, su identidad es sabida desde el principio del film y su historia está integrada junto a las del resto de protagonistas, cada cual con su objetivo, más allá del autodescubrimiento sexual (Vegas, 2020).

Así pues, creemos que Pedro Almodóvar es un referente imprescindible a la hora de hablar de cultura popular LGTBI, que *Todo sobre mi madre* es una obra que refleja muy bien su trabajo como cineasta y que es una película que nos será muy útil como recurso en el aula de ELE. El uso del cine como material didáctico no es nada nuevo, es un recurso que ayuda al aprendizaje mediante la estimulación de muchas sensaciones, imágenes llamativas, sonidos excitantes, emociones y, además, fomenta la capacidad de aprehender información, pero de una forma divertida y cautivadora. Por lo tanto, usar adecuadamente los materiales cinematográficos en el aula contribuye a la optimización del proceso de enseñanza; de hecho, el *M CER* recomienda afianzar las destrezas de comprensión mediante el visionado de series de televisión y películas con subtítulos a partir del nivel A2.

Finalmente, mediante la actividad que a continuación se propone buscamos trabajar los contenidos establecidos en el PCIC, los relativos a las nociones específicas de Espectáculos, Exposiciones, Cine y Teatro (capítulo 9, apartados 8.2 y 18.6) y Referentes culturales de Acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural y cine y artes escénicas (capítulo 10, apartados 2.2 y 3.3).

<i>TODO SOBRE MI MADRE</i>	COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL – EXPRESIÓN ESCRITA
Duración	90 minutos.
Agrupamiento	Toda la clase, en gran grupo
Destrezas trabajadas	Comprensión audiovisual, auditiva y lectora, expresión e interacción oral y expresión escrita.
Método de corrección	Oral, en cooperación de parte docente y discente en conjunto.
<p>Dado el nivel A2 al que está enfocado la actividad, y las complicaciones a nivel logístico que supone el visionado completo de la película en clase por su duración, trabajaremos el contenido de la película mediante tres vídeos cortos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El monólogo de La Agrado - El tráiler de la película - Entrevista a Pedro Almodóvar en el que da algunas claves sobre la trama 	

Calentamiento

Para empezar la actividad, sin dar muchas explicaciones proyectamos la siguiente imagen:



Queremos, primeramente, identificar a quien haya visto la película con anterioridad y si es capaz de reconocer al personaje. A quien no sepa quién es, le preguntaremos sus impresiones, ¿quién es esta mujer? ¿a qué se dedica? ¿qué está haciendo?

Después de activar un poco la interacción, presentamos al personaje y la película, pero sin dar muchos detalles sobre la trama, ya que el objetivo final es que el alumnado cree su propia historia sobre cómo se desarrolla la obra.

Desarrollo:

A continuación, repartiremos a cada estudiante una ficha como la que se puede encontrar en la página 45 de este trabajo. En ella hallarán un total de 3 tareas a realizar, después del visionado de cada correspondiente vídeo:

1. Vemos el vídeo del monólogo de La Agrado y rellenan los espacios en blanco de la transcripción. Una vez terminado, corregimos oralmente con toda la clase. Después leeremos el texto completo para comprenderlo, resolviendo las dudas que puedan surgir. ¿De qué trata el texto? ¿Cómo creen que ha sido la vida de esta persona?
2. Observamos las fotos de los personajes de la película que aparecen en la ficha y leemos la información sobre ellos. A continuación, vemos el tráiler. ¿Quién es la protagonista? ¿Qué relaciones hay entre los personajes?
3. Finalmente, vemos el vídeo con la entrevista de Pedro Almodóvar, lo reproduciremos dos veces, el alumnado debe tomar nota de lo que comprenda. En grupos de 3 pondrán en común lo que hayan entendido.

Final:

A partir de la información que tienen de los personajes y la que da Almodóvar sobre la película, en los mismos grupos de 3 escribirán cómo se imaginan la historia de la película, usando correctamente los tiempos de pasado. La extensión del texto no será de más de 10 líneas. Después de 10 minutos, cuando hayan completado los textos, corregiremos oralmente con toda la clase. No importa qué historia se parezca más a la original de la película, el objetivo es practicar la interacción oral con el resto de la clase al ponerse de acuerdo en qué escribir y la destreza de expresión escrita.

Texto completo del monólogo de La Agrado:

"Por causas ajenas a su voluntad, dos de las actrices que diariamente triunfan sobre este escenario hoy no pueden estar aquí, pobrecillas. Así que se suspende la función. A los que quieran se les devolverá el dinero de la entrada pero a los que no tengan nada mejor que hacer y pa una vez que venís al teatro, es una pena que os vayáis. Si os quedáis, yo prometo entreteneros contando la historia de mi vida.

Adiós, lo siento, eh (a los que se marchan).

Si les aburro hagan como que roncan - así: Grrrrr - yo me cosco enseguida y para nada herís mi sensibilidad (eh, de verdad!) Me llaman la Agrado, porque toda mi vida sólo he pretendido hacerle la vida agradable a los demás. Además de agradable, soy muy auténtica. Miren qué cuerpo, todo hecho a medida: rasgado de ojos 80.000; nariz 200, tiradas a la basura porque un año después me la pusieron así de otro palizón... Ya sé que me da mucha personalidad, pero si llego a saberlo no me la toco. Tetas, 2, porque no soy ningún monstruo, 70 cada una pero estas las tengo ya superamortizás. Silicona en labios, frente, pómulos, caderas y culo. El litro cuesta unas 100.000, así que echar las cuentas porque yo, ya las he perdido... Limadura de mandíbula 75.000; depilación definitiva en láser, porque la mujer también viene del mono, bueno, tanto o más que el hombre! 60.000 por sesión. Depende de lo barbuda que una sea, lo normal es de 2 a 4 sesiones, pero si eres folclórica, necesitas más claro... bueno, lo que les estaba diciendo, que cuesta mucho ser auténtica, señora, y en estas cosas no hay que ser rúcana, porque una es más auténtica cuanto más se parece a lo que ha soñado de sí misma."

Monólogo de la Agrado:

<https://www.youtube.com/watch?v=s11D4G7WyTc>

Tráiler *Todo Sobre Mi Madre*

https://www.youtube.com/results?search_query=todo+sobre+mi+madre+trailer

Entrevista de Almodóvar (reproducir del minuto 5:26 al 7:56)

https://www.youtube.com/watch?v=-VI9nv_KBmE&t=13s

Ficha de actividad:

1. Presta atención al monólogo de *La Agrado* y completa los espacios en blanco del texto que tienes abajo. Luego, responde a las preguntas y coméntalo con la clase:

"Por causas ajenas a su voluntad, dos de las _____ que diariamente triunfan sobre este _____ hoy no pueden estar aquí, pobrecillas. Así que se suspende la función. A los que quieran se les devolverá el dinero de la _____ pero a los que no tengan nada mejor que hacer y pa una vez que venís al _____, es una pena que os vayáis. Si os quedáis, yo prometo entreteneros contando la _____ de mi vida.

Adiós, lo siento, eh (a los que se marchan).

Si les aburro hagan como que roncan - así: Grrrrr - yo me cosco enseguida y para nada herís mi (eh, de verdad!) Me llaman la Agrado, porque toda mi vida sólo he pretendido hacerle la vida _____ a los demás. Además de agradable, soy muy _____. Miren qué _____, todo hecho a medida: rasgado de ojos 80.000; nariz 200, tiradas a la basura porque un año después me la pusieron así de otro palizón... Ya sé que me da mucha _____, pero si llego a saberlo no me la toco. Tetas, 2, porque no soy ningún monstruo, 70 cada una pero estas las tengo ya *superamortizás*. _____ en labios, frente, pómulos, caderas y culo. El litro cuesta unas 100.000, así que echar las cuentas porque yo, ya las he *perdío*... Limadura de mandíbula 75.000; depilación definitiva en láser, porque la mujer también viene del mono, bueno, tanto o más que el hombre! 60.000 por sesión. Depende de lo barbuda que una sea, lo normal es de 2 a 4 sesiones, pero si eres folclórica, _____. _____ más claro... bueno, lo que les estaba diciendo, que cuesta mucho ser _____. _____, señora, y en estas cosas no hay que ser rúcana, porque una es más auténtica cuanto más se parece a lo que ha soñado de sí misma."

- ¿De qué habla Agrado en el monólogo?
- ¿Cómo crees que ha sido la vida de esta persona?

2. Observa las fotos de estos personajes de la película y sus nombres. Después de ver el tráiler de la película, responde a estas preguntas: ¿Quién es la protagonista? ¿Qué relaciones tienen entre sí?



3. Vamos a ver un tercer vídeo, toma notas de lo que dice Pedro Almodóvar sobre su película. En grupos de 3 deben juntar toda la información que han comprendido de la entrevista. Finalmente, entre los 3, escribirán un texto de máximo 10 líneas contando la historia de la película, como ustedes creen que es.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

Tras la investigación llevada a cabo para la elaboración de este trabajo, hemos llegado a la conclusión de que, efectivamente, el corpus de material didáctico enfocado a la enseñanza de español como lengua extranjera que introduzca cultura popular española LGTBI es muy reducido y prácticamente inexistente. En los manuales de ELE, la diversidad de orientaciones sexo-afectivas y de género no es nada común, ignorando por completo la existencia de personas que difieran de la cisheteronormatividad. Sin embargo, hemos visto que esto no refleja la cultura popular española, que sí está repleta de referentes que aportan visibilidad de personas LGTBI. Por lo tanto, el retrato de la cultura popular española por parte de la mayor parte del material curricular de español como lengua extranjera no se corresponde con la realidad, ya que la cultura popular LGTBI tiene cabida en la clase de ELE y debe ser representada.

Una vez elaboradas las actividades que hemos presentado, podemos establecer que la práctica de las diferentes destrezas comunicativas es perfectamente compatible con la introducción de la cultura LGTBI como tema principal. Asimismo, como docentes de lenguas extranjeras, no podemos olvidar que, de la misma manera en que enseñamos en interculturalidad, debemos también enseñar en diversidad, por lo tanto, incluir en el aula temas que fomenten la integración de la otredad, siempre ayudará a la parte discente a desenvolverse en contextos que se escapan a la normatividad a la que acostumbra.

En el trabajo de investigación siempre se encuentran limitaciones, como la extensión establecida en este tipo de trabajo, que requiere la acotación de las actividades a un número máximo de actividades que se pueden plantear, así como los niveles a los que enfocarlas. Sin embargo, estas limitaciones se convierten en potenciales propuestas de futuras indagaciones. Para empezar, existen muchos más referentes LGTBI que merecen ser incluidos en actividades similares a las presentadas, como la canción *Mujer contra mujer* de Mecano (1988), himno lésbico por excelencia; Deborah Ombres, primera *Drag Queen* en presentar un programa de televisión en español; Bibiana Fernández, una de las primeras mujeres trans en aparecer en la televisión española; *La Máscara* (1977), primera película española en tratar abiertamente el lesbianismo, entre otros muchos ejemplos.

Por otra parte, tal y como exponemos en el trabajo, creemos que la diversidad sexo-afectiva y de género debe ser introducida desde los niveles iniciales, pero también

consideramos que la cultura popular LGTBI sigue sin ser un tema común en otros niveles más avanzados, por lo que también serían propuestas de futuro abarcar el resto de estadios del proceso de aprendizaje especificados en el MCER.

Finalmente, lo más provechoso para la comunidad científica encargada de la enseñanza de español como lengua extranjera sería llevar a la práctica estas actividades, con su correspondiente estudio, para poder enriquecerlas y desarrollar mejores versiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Abárzuza García, D. (2019). *El canon popular de la música LGBTQ+ en España*. TeseoPress. <https://www.teseopress.com/musicalgbtenespana/>
- American Psychological Association (2013). *¿Qué significa transgénero?* apa.org. <https://www.apa.org/topics/lgbtq/transgenero>
- Andrade Benítez, C. (2022).  *Materiales LGTBI+: Lleva el día del orgullo a tus clases*. abcdeEle. <https://abcdeele.com/lgtbi/>
- Barba Blanco, Y. F. & Argüello Ruiz, D. E. (2020). *La Lingüística Queer en las Clases de ELE*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/50426>
- Borraz, M. (2018). El origen del Orgullo tiene nombre de mujer trans, drag queen, racializada y prostituta. *EIDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/origen-orgullo-lgtbi-racializada-trabajadora_1_2041134.html
- Carnaval Las Palmas de Gran Canaria (2022). El Carnaval. <http://pacarnaval.com/es/el-carnaval>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD - Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Equipo Docente de AILMadrid, & Antolín Torres, L. (2022). *Actividad transversal sobre la homosexualidad para la clase de español*. AIL Madrid. <https://www.ailmadrid.com/es/actividad-transversal-homosexualidad-clase-espanol/>
- Escudero Álvarez, F. (2022). *Más allá del arcoíris*. ProfeDeELE. <https://www.profedelee.es/actividad/mas-alla-del-arcoiris/>
- Escudero Álvarez, F. & Villán Mirás, E. (2022). «Romance sonámbulo», un poema de Federico García Lorca. ProfeDeELE. <https://www.profedelee.es/actividad/romance-sonambulo-lorca/>
- FELGTBI+ (2020). *Manual de Instrucciones*. <https://felgtb.org/trans/>
- Flores, Andrew R. & Williams Institute (2021). Social acceptance of LGBTI people in 175 countries and locations 1981 to 2020. Williams Institute, UCLA School of Law. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Global-Acceptance-Index-LGBTI-Nov-2021.pdf>
- Fouce Rodríguez, H. (2004). El punk en el ojo del huracán: de la nueva ola a la movida. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, pp. 57–65. https://www.academia.edu/6816511/2004_El_punk_en_el_ojo_del_hurac%C3%A1n_D_e_la_nueva_ola_a_la_movida

FundéuRAE. (2019). *Drag Queen*. FundéuRAE - Fundación del Español Urgente. <https://www.fundeu.es/consulta/drag-queen-16104/>

García Langa, M. & Alonso López, M. (2018). El aprendizaje de ELE mediante la música: el reguetón. Evolución en los últimos 15 años. *XV Encuentro Práctico De ELE Instituto Cervantes De Nápoles*, pp. 28–39. Instituto Cervantes. Departamento de Comunicación digital. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2018/02_garcia_alonso.pdf

García Sánchez, D. (2019). *El fenómeno drag queen y su carácter transgresor frente a un esquema normativo del género: un estudio de la escena drag en la ciudad de México de 2015 a 2019*. Universidad Autónoma del Estado de México, Licenciatura en Sociología. Toluca, Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/104643/TESIS-DANIEL-GARCIA-%20SANCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, A. & Promoción de Las Palmas de Gran Canaria. (2020). *2020 GALA DRAG QUEEN* [Álbum]. Flickr. <https://www.flickr.com/photos/lpapromocion/albums/72157713301135147/with/49600022637/>

Hernández Ruíz, Daniel (2022). *Vocabulario ilustrado de los verbos en español (del 1 al 20)*. ProfeDeELE. <https://www.profedelee.es/actividad/verbos-ilustrados-1-20/>

ILGA - Europe (2022). Rainbow Europe. <https://www.rainbow-europe.org/>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Jódar Sánchez, J. A., & Domene Benito, R. (2017). Cuando un príncipe besa a una rana: ¡Sorpresa! Una propuesta didáctica desde la homosexualidad. *Foro de profesores de E/LE*, 13. <https://doi.org/10.7203/foreoe.13.10850>

Kopnova, I. (2021). *Desarrollo de las competencias socioculturales a través de las películas de Pedro Almodóvar*. Universidad de Cantabria, Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Cantabria, España. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/23784>

Lacayo, S. (2021). La importancia de la cultura drag para el movimiento y comunidad LGBTTTIQ+. *Noise Mag*. <https://noisemag.mx/2021/06/23/la-importancia-de-la-cultura-drag-para-el-movimiento-y-comunidad-lgbtqq/>

León, J. P. (2021). *Drag Vulcano* [Fotografía]. Twitter. https://pbs.twimg.com/media/E4WY0FKWEAM_rfm?format=jpg&name=large

- Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Merriam-Webster. (s.f.). Drag. En *Merriam-Webster.com dictionary*. Recuperado el 7 de junio de 2022. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/drag#h1>
- Mira Nouselles, A. (2004). *De Sodoma a Chueca*. Egales.
- Modii. (s.f.). Cisgénero. En MODII. Recuperado 29 de junio de 2022. <https://modii.org/cisgenero/>
- Modii. (s.f.). Cisheteronormatividad. En MODII. Recuperado 29 de junio de 2022. <https://modii.org/cisheteronormatividad/>
- Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), pp. 1–19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Navarro, J. (2016). Definición de *Drag Queen*. Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/social/drag-queen.php>
- Navarro Navarro, A. (2021). *La ficción audiovisual como representación de la comunidad trans. Análisis de la cobertura mediática nacional de la serie Veneno*. Universidad de La Laguna, Grado en Periodismo. La Laguna. <https://bit.ly/3yi059F>
- OECD (2020). *Over the Rainbow? The Road to LGBTI Inclusion*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8d2fd1a8-en>.
- Pacheco, H. (2019). *Descubre el origen de las drag queens y su importancia en la lucha LGBT*. Chueca. <https://www.chueca.com/entretenimiento/descubre-el-origen-de-las-drag-queens-y-su-importancia-en-la-lucha-lgbt>
- ProfeDeEle (2022). *Eso no se pregunta: transexuales*. <https://www.profedeele.es/actividad/eso-no-se-pregunta-transexuales/>
- ProfeDeELE (2022). *Los mitos del amor romántico. El amor no se parece en nada a lo que nos enseñan*. <https://www.profedeele.es/actividad/mitos-amor-romantico/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2020). LGTBI en *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Real Academia Española. <https://dpej.rae.es/lema/lgtbi>
- Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, Boletín Oficial del Estado, núm. 62. pp. 4727 a 4728. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/03/12/pdfs/A14694-14696.pdf>
- Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. «Boletín Oficial del Estado» núm. 285. Página 10. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2016/BOE-A-2016-11096-consolidado.pdf>
- Robisco García, J. (2014). La explotación didáctica de las canciones en la clase de español. *III Encuentro Práctico De Profesores De Español Como Lengua Extranjera*

En La India Del Instituto Cervantes De Nueva Delhi (2013), pp.7–17. Instituto Cervantes - Departamento de Comunicación digital. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/delhi_2013.htm

Sáenz Pascual, O. & García Andrevia, F. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE. *La enseñanza De ELE Centrada En El Alumno - XXV Congreso Internacional ASELE*, pp.385–398. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0385.pdf

Salvia Rodríguez, M. (2017). Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de Español como Lengua Extranjera. *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 36. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.06>

Shafirova, L, & Cassany, D. (2017). Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre. *Revista de estudios socioeducativos : RESED*, 5, pp. 49–62. https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2017.i5.06

Mesa de la diversidad (2021). *Guía para la diversidad*. <https://www.utralca.cl/content/uploads/2021/05/GUIA-PARA-LA-DIVERSIDAD.pdf>

Vegas, V. (2020). *Libérate: La cultura LGTBQ que abrió camino en España* (1.a ed.) [Libro electrónico]. Dos Bigotes.

Vegas, V., & Ortiz, C. (2016). *¡Digo! Ni puta, ni santa. Las Memorias de La Veneno*. (4.a ed.). Autoedición.

Villán Mirás, E. (2022). *Me gustas tú: Verbo gustar con personas*. ProfeDeELE. <https://www.profedelee.es/actividad/verbo-gustar-personas/>

Wilde, O. (2006). *El retrato de Dorian Gray*. Editorial del Cardo. <https://biblioteca.org.ar/libros/130156.pdf>

Zervignon, A. M. (2002). *Drag Shows: Drag Queens and Female Impersonators*. glbtq. http://www.glbtqarchive.com/arts/drag_queens_A.pdf