El uso del lenguaje inclusivo en las aulas de ELE en España, Austria e Italia

Miguel Ángel Albujer Lax
miguelangel.albujer@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen: El lenguaje inclusivo está presente en nuestra sociedad, no exento de cierta polémica, pero con el fin último de lograr una comunicación inclusiva que no discrimine a nadie. Entendemos por lenguaje inclusivo aquel que utiliza formas de expresión con la intención de evitar la discriminación, así como incluir y reconocer a todas las personas, independientemente de su identidad de género, orientación sexual, origen étnico, ideología, etc.

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación doctoral en curso sobre el conocimiento del lenguaje inclusivo de género por parte del profesorado, su uso en el aula de español y las experiencias con el alumnado. Los datos se han obtenido a través de un trabajo empírico con encuestas realizadas a profesorado de ELE en activo que enseña en España, Austria e Italia. En ellas se ofrecen ejemplos de lenguaje inclusivo y se pregunta al profesorado de ELE cuáles de ellos utilizan en clase.

Con la información recogida de 51 informantes tenemos una reducida visión del conocimiento, uso y presencia del lenguaje inclusivo en las aulas en estos dos contextos educativos. La mayoría conoce este lenguaje y en clase se sirve de algunos métodos, con una actitud positiva, si bien el uso de formas no normativas apenas tiene representación y sus valoraciones personales están polarizadas entre las personas que están a favor, como las que están en contra. Además, por las experiencias y opiniones recogidas, se aprecia un conocimiento sesgado e incompleto del término lenguaje inclusivo, muchas veces asociado erróneamente con el uso de formas no aceptadas por la norma.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; diversidad; igualdad; ELE; LGTBI+

1. Introducción

Esta investigación pertenece a una tesis doctoral en curso sobre la diversidad sexoafectiva y el lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua adicional (ELE/ L2), más concretamente el lenguaje inclusivo de género. Varios estudios evidencian la falta de representación de la diversidad afectivo-sexual y la de realidades

divergentes a la que la heteronormatividad impone (Engra Minaya, 2020), algo que se relaciona con el lenguaje inclusivo, que surge, en parte, para paliar esta carencia. En los últimos años hemos presenciado la adaptación de productos editoriales con la intención de hacer desaparecer marcas de sexismo institucional que perpetúan las desigualdades de género, intentando llevar a cabo una representación más paritaria entre hombres y mujeres, incluso presentando realidades de la comunidad LGTBI+, aunque sea de forma muy sutil y casi exclusivamente de personas homosexuales (Lázaro, 2022).

Se entiende por lenguaje inclusivo, tanto oral como escrito, el uso del lenguaje en un contexto social, laboral y educativo "que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como lo son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGBTIQ+" (Parra y Serafini, 2022, p. 144). Se trata, pues, de un "conjunto de estrategias comunicativas verbales para expresar y reconocer la diversidad de sujetos y perspectivas" (Martínez Pagán, 2020, p. 18).

El lenguaje inclusivo es mucho más que un cambio morfológico o un lenguaje no sexista, es una comunicación clara que respeta todas las interseccionalidades que ejercen su presión sobre el ser humano, como son el sexo biológico, el origen étnico, la orientación sexual, las capacidades, la edad, la clase social, las ideologías religiosas y políticas, entre otras (Viveros Vigoya, 2016, p. 5).

En este estudio nos centramos en el lenguaje de género (Guerrero Salazar, 2020, p. 209) como conjunto de estrategias que permiten una comunicación más inclusiva. Para ello, la ONU ha ofrecido orientaciones para un uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género, ofreciendo algunas estrategias a seguir: evitar las expresiones discriminatorias, visibilizar el género cuando lo exija la situación comunicativa y no hacerlo cuando no sea requerido. Igualmente, el Instituto Cervantes publicó una nueva edición renovada en 2021 de su *Guía de comunicación no sexista.*

A veces se ha extendido la idea de que el lenguaje inclusivo "no va más allá de cambiar algunos morfemas con marca de género de algunas palabras para feminizarlas o neutralizarlas" (Martínez Pagán, 2020, p. 18). Este prejuicio entiende que ese cambio se hace a la fuerza y por obligación, aunque en realidad, no es así, puesto que no solo es una cuestión de género gramatical, tampoco busca cambiarlo ni obligar a nadie a usarlo (Martínez Pagán, 2020, p. 18). En este sentido, compartimos la visión de Martínez Pagán, que defiende que el lenguaje inclusivo es "una opción consciente a favor del uso de una serie de estrategias lingüísticas que evitan los sesgos de exclusión" y, por otro lado, lo describe como "una adopción consciente de medidas correctoras que pueden incluir algunas reformas gramaticales, invención de términos nuevos, etc.".

Además de prejuicios, el lenguaje inclusivo posee el estigma de ser el causante de la degradación del lenguaje al usar desdoblamientos, el uso del morfema -e o ir en contra de la economía del lenguaje (Villafuerte, 2021). La autora aclara que la lengua es una estructura que refleja las características de quienes la usan, por lo tanto, es un ente vivo, sujeto a un contexto social, político, geográfico y generacional. También existe una postura a favor del empleo del lenguaje inclusivo en cuanto que surge una "necesidad de usar formas lingüísticas para expresar la inclusión y evitar la discriminación", algo que está sucediendo en el contexto internacional como parte de "las luchas sociales contra el sexismo, la desigualdad y la discriminación" (Parra y Serafini, 2022, p. 143). En las clases de español como lengua adicional suelen convivir personas de muy diferentes orígenes y realidades sociales. Tanto el profesorado como el material didáctico se preocupa por no ofender con expresiones inadecuadas, pero en cuanto al género y su presencia o no, la realidad es bien distinta.

Poner atención a la forma en la que nos comunicamos se vincula con la Agenda 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018) presentan en el cuarto de ellos la necesidad de "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", es decir, que su meta es divulgar una educación inclusiva y la equidad en la comunidad educativa. El quinto objetivo se centra en la igualdad entre géneros y el empoderamiento de la mujer y la niña. Todo ello tiene su repercusión en la sociedad actual, preocupada por concienciar sobre la diversidad y la adecuada representación de las realidades que conviven en ella y, por lo tanto, debería ser parte esencial de una clase de idiomas, en la que hay tanto contenidos lingüísticos como socioculturales.

Varios estudios llaman la atención sobre la necesidad de investigar en este campo, como los de Marijärvi (2021), Parra y Serafini (2022), Guerrero Salazar (2020), y Soler Montes (2022), así como obras de referencia, como la de Grijelmo (2019). Se han llevado a cabo estudios en el contexto educativo sueco (Ahrell, 2022), así como en el rumano y chino (Linares y Santamaría, 2023). Otras investigaciones han llamado la atención sobre el impacto que este lenguaje produce en la educación, destacando que "la adopción del lenguaje inclusivo y no sexista en las aulas puede contribuir a la creación de un ambiente de aprendizaje más igualitario y seguro" (Sevo, 2023, p. 144).

Nuestro estudio pretende dar a conocer la percepción que el profesorado tiene sobre el lenguaje inclusivo, su conocimiento y práctica en clase, así como presentar algunas de las experiencias y actitudes en el aula más significativas que pueden ayudar a tener una visión global de este tema y abrir futuras líneas de investigación al respecto.

2. Marco teórico

A lo largo de los últimos años se han publicado numerosas guías de lenguaje inclusivo, sobre lenguaje no sexista y para una comunicación inclusiva. En ellas se pueden encontrar muchos recursos, como "alternativas para expresarnos sin tener que recurrir a palabras, expresiones o imágenes que pueden marginar, hacer daño y alimentar el prejuicio que tenemos de muchas personas y colectivos" (*Guía de comunicación inclusiva* del Ayuntamiento de Barcelona). Otras, sobre el discurso igualitario, son "una invitación a revisar nuestros usos lingüísticos y es un recurso útil y práctico" para visibilizar a las mujeres en sus discursos (Marimón y Santamaría, 2012, p. 8).

Parra y Serafini (2022, p. 146) resumen las principales aportaciones de estas guías sobre el lenguaje inclusivo en español. Así, se citan, en primer lugar, el empleo de sustantivos colectivos y abstractos (*profesorado* por *profesores*). En segundo lugar, las palabras no marcadas, como son los sustantivos comunes, los pronombres *alguien* y *nadie*, adjetivos como *brillante* y determinantes invariables, como *cada* o *tal*. En tercer lugar, alude a los epicenos (*víctima, personaje*). Otros recursos son la omisión de expresiones masculinas que no son necesarias, las estructuras impersonales, la modificación de voz activa a pasiva, el uso de expresiones metonímicas y de perífrasis. En último lugar aparecen los desdoblamientos o duplicaciones (*maestros* y *maestras*, *niños* y *niñas*), la incorporación de una frase explicativa para mencionar tanto a mujeres como a hombres y el uso de barras (/) o paréntesis. Una vez se han expuesto estas aportaciones, se incluyen otras no normativas: @, *{-x}* y *{-e}*. Con esta información y otras aportaciones, como la de Guerrero Salazar (2020), se ha confeccionado parte de nuestro cuestionario que busca conocer el uso de dichos recursos en el discurso de docentes.

Por lo que se refiere a las alternativas que están dentro de la norma y las que no, nos parece relevante atender a una clasificación que diferencia entre lenguaje no binario directo y lenguaje no binario indirecto (López, 2019), ya que, aunque dicha ordenación se orienta al campo de la traducción, ayuda a comprender la extensión del lenguaje inclusivo y también ha inspirado algunas preguntas de nuestro cuestionario. El lenguaje no binario directo se sirve de diferentes morfemas, como *{-e}* o *{-x}*. Pretende dejar claro que incluye a las personas no binarias (por ejemplo, *une amigue*), pese a que no se ajusta a la norma culta. En cambio, el indirecto es aquel que, sirviéndose de las normas establecidas, intenta eliminar las marcas de género en favor de una comunicación más inclusiva, como puede ser, entre muchas otras formas ya citadas, los sustantivos colectivos o los desdoblamientos: "consiste en modificar la frase para evitar todas las manifestaciones de género, ya sea eligiendo palabras neutras o cambiando la categoría gramatical: en lugar de «¿ya estás inscrito?», se puede decir «¿ya te has inscrito?»" (López, 2019). A la hora de investigar estos procedimientos en el profesorado, se ha optado por incluir también aquellos que, sin seguir la norma, empiezan a ser visibles en la sociedad y representan intencionalmente a personas no binarias.

Son muchas las alternativas del lenguaje igualitario, pero el desdoblamiento se mantiene como una de las más conocidas y utilizadas, "porque requiere poco esfuerzo y escasas habilidades lingüísticas" (Medina Guerra, 2016, p. 190). Esta elección suele recibir numerosas críticas por considerarse repetitivo y el discurso se ralentiza (Bengoechea, 2019, p. 4). Igualmente, el desdoblamiento es contrario a la denominada economía del lenguaje. Es evidente que, si desdoblamos en la comunicación, esta se hará demasiado densa y, por lo tanto, afectaría negativamente a la fluidez del discurso. Para demostrar que el uso del lenguaje inclusivo no siempre incumple esa norma, Medina Guerra (2016,) propone un ejemplo:

> La duración del permiso será, así mismo, de diecinueve semanas en los supuestos de adopción o acogimiento de niños o niñas menores, mayores de seis años, cuando aquellos o aquellas fueran discapacitados o discapacitadas o minusválidos o minusválidas. (p. 193)

Este texto posee 38 palabras. La autora ofrece una propuesta con solo 30 palabras, sin afectar al significado de la frase y cuyo resultado es: "La duración del permiso será, así mismo, de diecinueve semanas en los supuestos de adopción o acogimiento de niños menores, mayores de seis años, cuando aquellos fueran discapacitados o minusválidos". El desdoblamiento en sí no va en contra de la economía lingüística cuando es utilizado adecuadamente, en los momentos en los que la situación comunicativa lo requiere y no se disponen de otros recursos.

En el momento de preparar las preguntas, era importante contar con experiencias de clase y actitudes del profesorado al uso del lenguaje inclusivo. Algunas de las opiniones más generalizadas son que el lenguaje inclusivo dificulta la comprensión, que no es relevante para la enseñanza de una lengua o que confunde al alumnado, especialmente con el género gramatical. Ante estas ideas, debemos tener claro que los conceptos de género y sexo no son iguales. El primero es un "concepto social y también gramatical" mientras que el segundo es un concepto biológico (Alonso Torío, 2016, p. 25). El género gramatical no está relacionado con el género sociocultural o con el sexo, "aunque pueda parecerlo de primeras, puesto que en la lengua española existen numerosos ejemplos de palabras masculinas que se refieren a mujeres y de palabras femeninas utilizadas también para referirse a varones" (Alonso Torío, 2016, p. 26). Como indica Guerrero Salazar (2002), "todos los sustantivos de la lengua española poseen género gramatical, pero no todos aluden a machos y a hembras". Un estudio realizado en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, con más de 500 personas, demostraba que, frente a la idea de que este lenguaje dificulta la comprensión, en palabras que son estereotípicamente masculinas, el masculino genérico resulta ser menos eficaz para la representación de un grupo de personas diversas (Zunino y Stetie, 2021). Otro estudio en el mismo lugar midió el tiempo de procesamiento ante formas masculinas genéricas y las inclusivas, como las que incluyen en neomorfema {-e}, ofreciendo como resultado que las diferencias no eran relevantes, por lo que el procesamiento de formas no binarias

es igual o más rápido que el masculino (Stetie y Zunino, 2022). Otra forma más de rebatir argumentos que tienden a atacar el lenguaje inclusivo, así como evidenciar la necesidad de más investigaciones empíricas en diferentes contextos.

3. Metodología

La investigación que ahora presentamos tiene como objetivo conocer el uso y la presencia del lenguaje inclusivo en el discurso docente en el aula de Español como Lengua Adicional, centrándose en los contextos de España, Austria e Italia. De esta forma se ha querido cubrir tanto los contextos de segunda lengua (España, aprendices en inmersión), como los de lengua extranjera (Italia, con hablantes de una lengua romance, y Austria, con hablantes de una lengua germánica). Además, son contextos con los que se mantienen numerosos contactos, algo necesario para la recogida de datos que, como se explicará más adelante, requiere de enlaces directos en los contextos de estudio.

Por un lado, España tiene una amplia red de centros donde se estudia español en inmersión y cuenta con una amplia oferta. Según el informe sectorial elaborado por FEDELE,[1] en 2023, un total de 133 452 estudiantes aprendieron español solo en las escuelas federadas en este año, que eran 103. Los datos indican que cada año el número es mayor, por lo que se mantiene una tendencia al alza casi con valores anteriores a la pandemia.

Tanto en Austria como en Italia la enseñanza del español goza de una buena posición. El número aproximado de estudiantes de español como lengua adicional, según el anuario del Instituto Cervantes (2023), indica que en Austria se alcanzan 45 093 estudiantes y en Italia rozan el millón (918 957). Estos datos nos invitan a que ambos contextos, junto al español, sean considerados de interés para un estudio sobre el lenguaje inclusivo de género en las aulas.

Para la recogida de datos se ha optado por la realización y distribución de cuestionarios online para profesorado, con una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Una parte de las preguntas busca cuantificar el conocimiento y el uso del lenguaje inclusivo en clase, mientras otras buscan recoger experiencias de aula significativas para presentar las percepciones y actitudes del profesorado.

El cuestionario fue validado por los miembros del grupo de investigación AcqUA (Adquisición de Lenguas Adicionales de la Universidad de Alicante) y recibió el visto bueno del comité de ética de la UA. La distribución de los cuestionarios se ha llevado a cabo en el último trimestre de 2023. Para ello nos hemos dirigido directamente a profesionales de ELE conocidos en los contextos de España, Austria e Italia, ya que, a fin de mantener la muestra lo más objetiva posible, no se han

[1] Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros. https://fedele.org/estudios-e-informes/

publicado los enlaces a las encuestas. También se ha contactado con FEDELE, Federación de Escuelas de Español en España, así como con los centros del Instituto Cervantes en estos tres países. En las redes sociales se ha preferido solicitar la ayuda para encontrar informantes, remitiendo el link a las personas que han mostrado su interés en colaborar y cumplían con los requisitos. Se publicó la petición de ayuda en Facebook, Instagram, Twitter y LinkedIn. Ello ha causado que el número de muestras haya sido menor que si se hubieran publicado los enlaces, ya que requiere de un esfuerzo extra el contacto para solicitarlos, pero se considera que los testimonios recogidos son más relevantes, porque nos hemos asegurado de que el perfil de los informantes sea el que este estudio requiere, a saber, profesorado de español como lengua adicional en activo en cualquiera de estos tres contextos.

El cuestionario está estructurado en tres bloques: datos personales, comunidad LGBTI+ y lenguaje inclusivo. Para este capítulo nos vamos a centrar en el tercero de ellos, exponiendo algunos datos significativos del primer bloque con el fin de presentar a los informantes.

Para la configuración del grupo, en el primer bloque se pregunta por la lengua o lenguas maternas, el lugar y el país en el que imparte español, la edad, el origen del alumnado y los años de experiencia docente. De un total de 51 participantes, un 76,5 % indicaron que el español es una de sus lenguas maternas, frente a un 21,6 % que no.

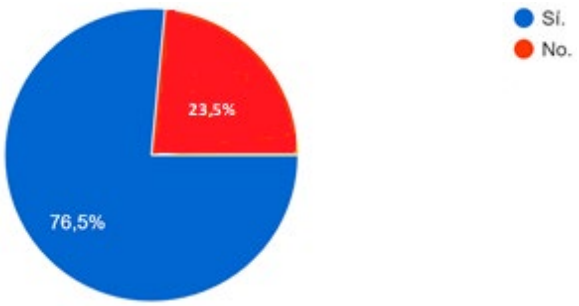

Gráfico 1. Español como una de las lenguas maternas.

El 70.6 % ejercen su labor docente en España, el 19,6 % en Austria y el 3,9 % en Italia. El resto han reflejado que, además, lo hacen en otros países y también online.

Gráfico 2. País en el que imparte clase.

Respecto al tipo de centro en el que trabajan, hay un 25,5 % que lo hacen en colegios e institutos públicos y solo un 5,9 % lo hacen en privados. El 41,2 % ejercen en academias. Hay un 17,6 % que imparten clases en el contexto universitario. De escuelas oficiales de idiomas hay un 2 %. El resto de aportaciones son, en su mayoría, personas que trabajan de forma autónoma y/u *online*.

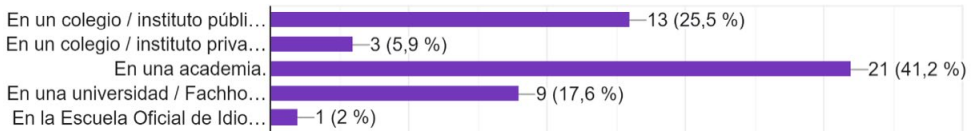

Gráfico 3. Lugar de trabajo.

El profesorado que ha participado señala que el origen de su alumnado es muy variado, si bien predominan los de Austria e Italia, dado el sentido de la investigación, pero que alcanza el 78,4 % en el origen de otros países europeos. De América, África y Asia los valores son similares, como se aprecia en el Gráfico 4, siendo el alumnado de Oceanía el menos representado.

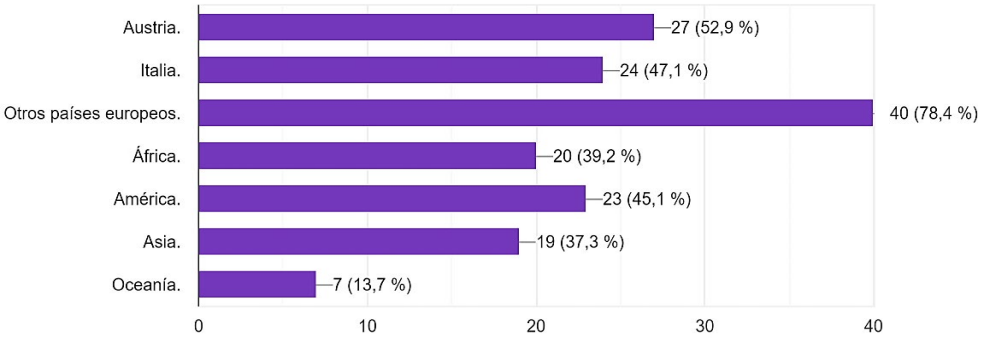

Gráfico 4. Origen del alumnado.

En cuanto a los años de experiencia docente, se observa que hay cuatro bloques bastante similares, aunque aquellos que tienen hasta un año de experiencia representan el bloque más reducido (11,8 %), frente a profesionales con una larga trayectoria (35,3 %). Las edades de las personas participantes oscilan entre los 23 y los 59 años, siendo las edades más representadas las que oscilan entre los 25 y los 38 años.

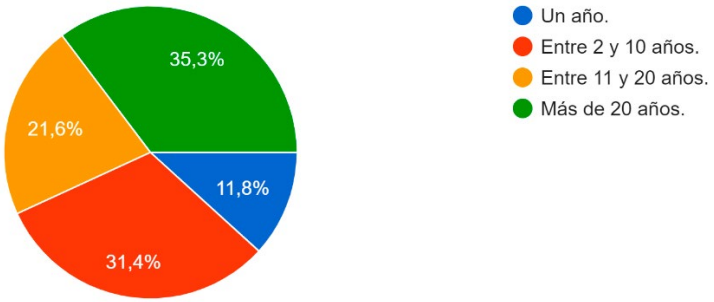

Gráfico 5. Años de experiencia docente.

4. Resultados

Los resultados obtenidos del tercer bloque, que se centra en el conocimiento, el uso y las experiencias con el alumnado sobre el lenguaje inclusivo, exponen las respuestas del profesorado sobre su propio discurso en clase.

Acerca del conocimiento que tienen sobre el lenguaje inclusivo, la mayoría dice conocerlo e intentar utilizarlo (56,9 %), mientras que un 25,5 % afirma haber oído hablar de él, pero no utilizarlo. La preocupación por este tema es señalada por un 15,7 %, es decir, que se entiende que es un tema actual que requiere atención por parte del profesorado y la sociedad en general, deduciendo su conocimiento del tema, pero sin referencias a su uso o no en clase. Solo un 2 % apunta que no lo conoce.

Gráfico 6. Conocimiento del lenguaje inclusivo.

Sirviéndose de una escala Likert, se ha preguntado sobre el discurso en el aula, teniendo claro que nos referimos concretamente al contexto de la clase y a la comunicación que el profesorado tiene con su alumnado. Así, las opciones a elegir eran marcar 1 si la respuesta es nunca o casi nunca; marcar 2 si es a veces; marcar 3

si es a menudo; y marcar 4 si es casi siempre o siempre. Los contenidos sobre los que se ha consultado son: el masculino genérico, el desdoblamiento, el uso de barras (/), los sustantivos colectivos, los epicenos, el uso de @, de la *{-x}* y del morfema *{-e}*.

Sobre el uso del masculino genérico (*los alumnos de mi clase*), un 33,3% revela que lo usan a veces y un 31,4 % lo hacen a menudo. Siempre o casi siempre lo hacen el 25,5 % y solo el 9,8 % no lo usan nunca o casi nunca.

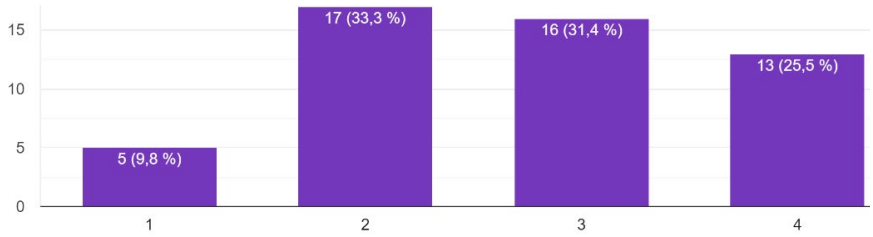

Gráfico 7. Uso del masculino genérico.

Otra de las opciones que se realizan para no marcar el género es el desdoblamiento (*los alumnos y las alumnas*). En este caso, las respuestas son variadas, destacando que un 35,3 % de ellas indican que utilizan este recurso a veces.

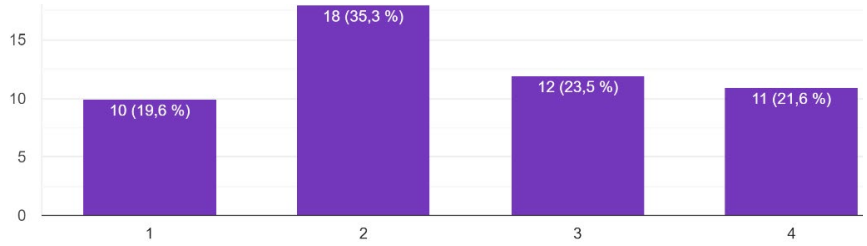

Gráfico 8. Utilización del desdoblamiento.

Cuando escribimos, especialmente en la pizarra, tenemos la opción de usar una barra (/) para marcar los géneros de una palabra. El empleo de ellas está muy presente en la labor docente, alcanzando un 45,1 % de las respuestas.

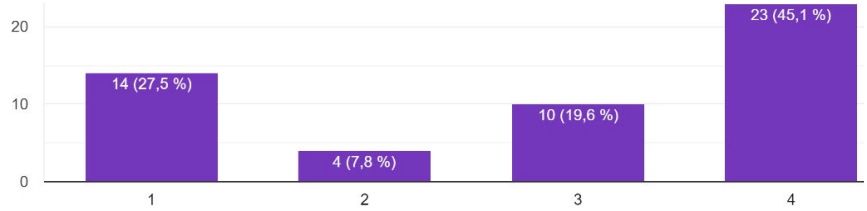

Gráfico 9. Empleo de barras.

En relación con el uso de sustantivos colectivos (*el profesorado, el alumnado*), la tendencia es a usarlo según los informantes, ya que un 29,4 % lo hacen a menudo y un 33,3 % lo hacen siempre o casi siempre. Menos del 20 % lo usan a pocas ocasiones o nunca.

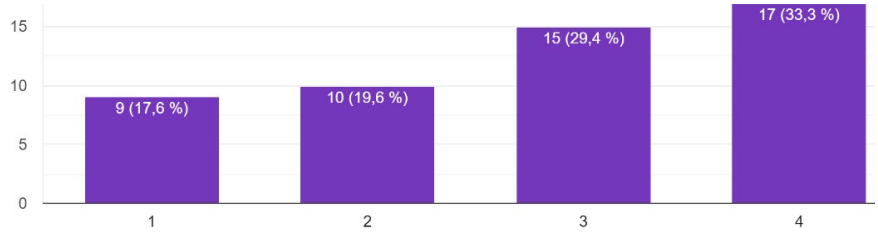

Gráfico 10. Uso de sustantivos colectivos.

Con respecto a la utilización de epicenos para aludir a personas (*las personas españolas en lugar de los españoles*), evitando definirlas por sus condicionantes, como la nacionalidad en el ejemplo, los valores están muy repartidos, pero la tendencia es a no servirse de ellos o hacerlo en pocas ocasiones (27,5 %), así como usarlos a veces (35,3 %).

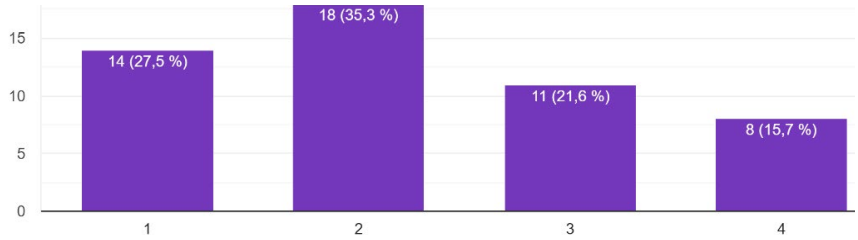

Gráfico 11. Utilización de epicenos.

El uso de la @ (*alumn@*) en los textos escritos suele estar presente en textos de carácter publicitario. En clase hay una clara tendencia a no usarse o hacerlo muy raras veces, porque representa el 66,7 % de las respuestas.

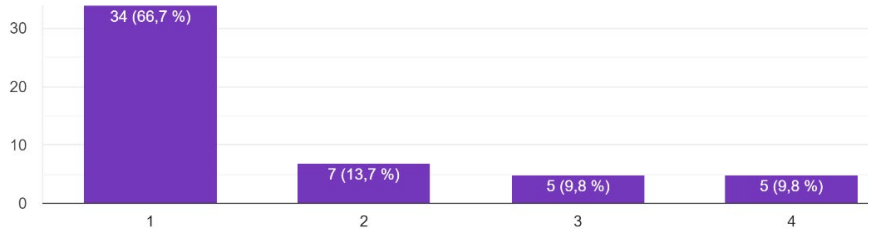

Gráfico 12. Empleo de -@.

Las respuestas recogidas sobre el uso de la *{-x}* (*alumnx*) en los textos escritos presenta gran similitud a los datos recogidos en la anterior pregunta, por lo que no es un uso recurrente en el discurso del profesorado encuestado (82,4 %).

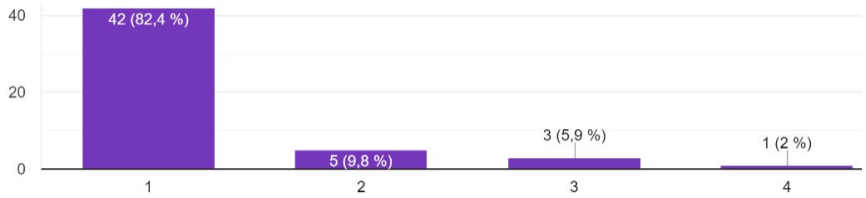

Gráfico 13. Empleo de *-x*.

En textos escritos y orales, el empleo de la *{-e}* para no marcar ningún género y evitar el masculino genérico o el desdoblamiento (*alumne*), evidencia que la presencia de la *{-e}* está fuera de las aulas (92,2 %).

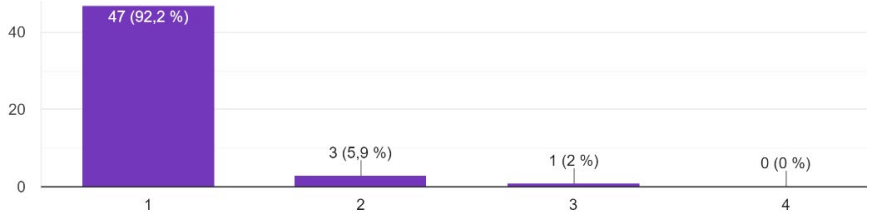

Gráfico 14. Empleo de *-e* para no marcar el género.

La última pregunta es similar a esta, pero con la intención de marcar explícitamente el género no binario (*alumne*), cuyos resultados son casi idénticos a la anterior, cuya opción nunca o casi nunca alcanza el 82,4 %.

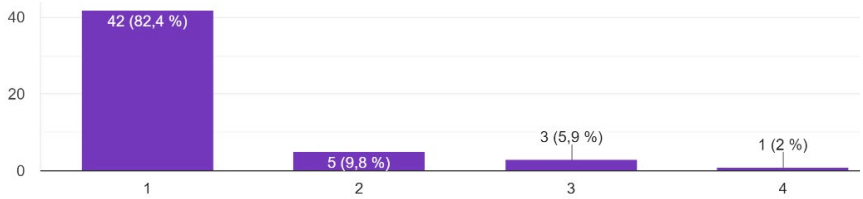

Gráfico 15. Empleo de *-e* para marcar el género no binario.

Con la intención de poder tener acceso a experiencias de aula, se preguntó a los informantes si habían tenido experiencias positivas o negativas en el aula. Las positivas llegan al 35,3 % y las que indican que hay multitud de reacciones de todo tipo son 39,2 %. Solo un 5,9 % ha tenido experiencias negativas y un 19,6 % afirma no haberlo usado nunca en clase.

Gráfico 16. Experiencias en clase.

A continuación, se les pidió que compartieran alguna experiencia de aula que hubieran tenido, independientemente de si había o no funcionado. En este caso, hay multitud de respuestas, de las que vamos a señalar las más relevantes en consonancia con el objetivo marcado, si bien la mayoría expresa una opinión más que una experiencia. En pocas ocasiones han relatado una experiencia como tal, por lo que intentaremos extraer los datos más relevantes para el estudio. Por un lado, ciertas respuestas apuntan a una visión negativa del lenguaje inclusivo, entre las que destacan el hecho de aludir a este tema como "es una pérdida de tiempo y un esfuerzo inútil para alguien que no sabe conjugar ni los verbos en presente"; que va a confundir a los alumnos sobre algo que "ya de por sí es confuso"; otras personas aluden a la RAE, "al no estar reconocido por la RAE, no se considera "correcto" utilizarlo al enseñar español". Pero, por otro lado, hay respuestas a favor, como alguien que, al tener en clase una persona no binaria, dice que se mentalizó "para usarlo en clase y que se sintiera incluide"; también indicando que suelen saludar con "buenos días a todas, todes y todos", además de añadir que es algo que se van a encontrar en la calle. En estos comentarios polarizados también se aprecia una tendencia a devaluar el lenguaje de género porque se asimila erróneamente con el uso de formas no admitidas en el sistema, algo que, como se ha comentado, no refleja un conocimiento exacto del término por parte del profesorado.

Para cuantificar las opiniones del profesorado sobre si el lenguaje inclusivo y no sexista debe o no formar parte de los cursos de ELE, se planteó una pregunta con respuestas múltiples:

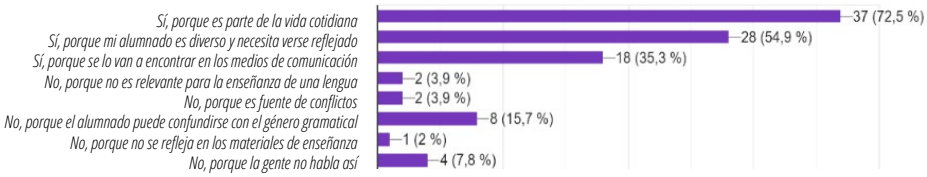

Gráfico 17. Lenguaje inclusivo como parte de la clase o no.

Las tres primeras opciones, que engloban la mayoría de respuestas, evidencian una actitud favorable a que el lenguaje inclusivo esté presente en el aula porque es parte de la vida cotidiana (37 participantes) y está presente en los medios de comunicación (18 informantes), así como porque el alumnado es diverso y necesita verse reflejado (28 respuestas). El resto de opciones, que no está a favor de que sea parte de la clase, indica que las confusiones con el género gramatical son un argumento de peso para evitarlo (8 personas). También opinan que la gente no habla así (4 personas). Solo 2 personas han marcado la opción de que el lenguaje inclusivo no es relevante en la enseñanza de lenguas y que es fuente de conflictos. Solo una persona valora que no forme parte de la clase porque no está en los materiales de enseñanza.

La última pregunta pretende reunir la opinión del profesorado respecto a todo lo que se ha respondido en la anterior cuestión. En esta ocasión, vuelven a aparecer actitudes tanto positivas como negativas respecto a la introducción del lenguaje inclusivo en ELE. Por un lado, hay respuestas que afirman que es "una manipulación, un intento de ingeniería social por parte de la élite, profundamente antisocial y, en realidad, excluyente". Por otro lado, más respuestas se encaminan hacia una "necesidad para no caer en discriminaciones", que es una "realidad que debería reflejarse en clase".

Si atendemos a los resultados en cada uno de los contextos objetos de estudio, se pueden valorar algunas diferencias. Por un lado, los datos recogidos del profesorado en España indican que están a favor de que forme parte de las clases como un contenido más. Sus experiencias en clase han sido favorables y, en algunas ocasiones, han tenido tanto reacciones positivas como negativas. Solo un 7 % evidencia polémicas con su uso y hasta un 18,15 % no lo ha llevado al aula. La gran mayoría lo valora como contenido de clase porque es parte de la vida cotidiana y porque tienen alumnado diverso. Menos de un 8 % no lo considera parte de la clase porque cree que puede confundir al alumnado, idea que refleja un desconocimiento del término lenguaje inclusivo de género, asimilándolo exclusivamente al uso del neomorfema *{-e}*, la *{-x}* o la @.

Por lo que se refiere a Austria, se presentan ideas muy similares al contexto español, puesto que también entiende que la presencia de elementos de la vida cotidiana pasa por incluir el lenguaje inclusivo, además de darle gran importancia al alumnado y su necesidad de verse reflejado. Al igual que entre el profesorado español, algunas voces se alzan en contra de su uso porque no es normativo, reincidiendo en una concepción errónea del término lenguaje inclusivo de género. Las aportaciones del profesorado italiano son prácticamente idénticas a las anteriormente expuestas.

5. Conclusiones

A la luz de los resultados, podemos extraer algunas conclusiones relevantes para el campo de estudio, si bien la muestra no es representativa de los tres ámbitos por igual, además de contar con solo 51 informantes en el momento en el que se ha redactado este capítulo. El profesorado de ELE conoce y siente cierta preocupación

por la importancia de usar un lenguaje inclusivo en clase. La manera de llevar al aula va a depender, como es evidente, del grupo, del contexto de enseñanza, del nivel, entre muchos otros aspectos, pero es un elemento más dentro de la clase de lengua.

Los recursos de que se sirven para no marcar el género son variados. El masculino genérico sí se percibe favorablemente en la metodología docente, así como el desdoblamiento, los sustantivos colectivos y los epicenos. Cuando se enseña español, es necesario presentar el género de las palabras, así como el número, ya que, como lengua románica, es una característica esencial y sobre la que se debe incidir a menudo. El uso de las (/) es muy frecuente, ya que permite marcar el género de forma rápida y fácilmente comprensible para el alumnado.

Al aludir al uso de la @ y de la *{-x}*, las opiniones no dejan lugar a dudas, ya que el profesorado no maneja recursos en su metodología docente. En este sentido, las posibles causas de ello podrían tener su base en la imposibilidad de pronunciarlas, además de que su aparición en la lengua suele reducirse a contextos publicitarios, eslóganes, cartelería, etc. También, su presencia en los materiales didácticos es ínfima y ello puede llevar a desecharlos *a priori*.

Cuando la consulta se refiere al uso del morfema *{-e}*, se diferencia entre dos intenciones comunicativas: la de no marcar el género y la de marcar el género no binario expresamente. En ambos casos, se muestra una clara inclinación a no aplicarlo. Al tratarse de una opción no normativa, como se vio en las respuestas sobre experiencias y actitudes de clase, así como por no aparecer en los materiales, el profesorado es reacio a emplearlo. Cuando hay alumnado de diferentes lenguas maternas, la reflexión sobre cómo no marcar el género o la existencia de un género neutro en otros idiomas, como en inglés (*they*) o en sueco (*hen*), abre la puerta a que se explique que en español existe una opción que va cogiendo peso a nivel social, permitiendo que se hable de ello en el contexto educativo, pero sin valerse de este morfema en el discurso de clase.

Nos parece relevante indicar que, tal y como se refleja en las opiniones y experiencias de clase, una pequeña parte del profesorado de los tres contextos tiende a reducir la concepción del lenguaje inclusivo de género con aspectos formales no normativos, mostrando una actitud prescriptivista de la enseñanza del español, pero también revelando un desconocimiento sobre lo que el término significa.

Las vivencias de docentes indican una división mayor hacia las que han sido positivas frente a las que no lo han sido, pese a las polémicas que existen todavía. En las respuestas se aprecia, por un lado, que hay un gran número de personas que no exponen ninguna experiencia porque no lo han llevado al aula. Por otro, que las negativas han sido pocas. El profesorado de ELE lleva a clase el lenguaje inclusivo y que la experiencia sea favorable o no va a depender de muchos factores, si bien el hecho de que en su mayoría sean propicias, indica la tendencia a que sea parte del proceso de enseñanza.

Ante la disyuntiva de si el lenguaje inclusivo debe formar parte de la clase de español, son muchas las voces que están a favor de que sí esté presente en el aula. Esta opción se justifica porque se valora la posibilidad de encontrarlo en la vida cotidiana y en los medios de comunicación, al igual que se entiende que el alumnado es diverso, por lo que representa una forma más de respetar distintas realidades. Los conflictos que pueda causar o la confusión que puede provocar en el alumnado es aludida por pocos informantes, por lo que se observan actitudes positivas por incluirlo en el discurso de clase, independientemente de que esté o no presente en el currículo o en los materiales didácticos. Tosi, 2019, como se citó en Ahrell, 2022, p. 8, afirma que los docentes deben incluirlo en clase, aunque no deben "tratar de convencer a los alumnos de empezar a usar el lenguaje inclusivo", en clara referencia a ofrecer a todas las personas del aula posibilidades para reflexionar y debatir. Castillo Sánchez y Mayo comparten esta idea, declarando que "es necesario abrir la discusión en espacios donde la lengua es la herramienta principal, donde se enseña y se usa para enseñar" (Castillo Sánchez y Mayo, 2019, p. 388, como se citó en Ahrell, 2022, p. 8).

Con una clara tendencia a favor del lenguaje inclusivo, el siguiente paso es la metodología docente para llevarlo a cabo. La formación del profesorado necesita ayuda en este sentido. La principal cuestión sería, sin duda, mejorar el conocimiento que se tiene del lenguaje inclusivo en su acepción más amplia (Parra y Serafini, 2022) y del lenguaje de género (Guerrero Salazar, 2020), primer paso necesario para que pueda entrar como contenido en clase sin sesgos de ningún tipo. Alonso Torío propone diferentes recursos para la asimilación del lenguaje inclusivo: aceptar el masculino como género no marcado; visibilizar a la mujer; utilizar una terminología neutra cuando sea posible; evitar la ambigüedad; ofrecer ejemplos variados que eviten situaciones sexistas estereotipadas; aclarar que el género es una cuestión gramatical y que no siempre se corresponde con el sexo; y evitar el léxico políticamente incorrecto (Alonso Torío, 2016, p. 28). No se trata de emplear todas, sino que su uso debe implementarse gradualmente y es necesario eliminar conscientemente rasgos sexistas de la comunicación.

Partiendo, pues, de una valoración positiva por parte del cuerpo de docentes, también es necesario que el currículo de lengua atienda al lenguaje inclusivo y lo introduzca de manera sistemática, acción pendiente en la actualidad y, por lo tanto, indicativa de la necesidad de futuras líneas de investigación al respecto. Algunos manuales cuentan con explicaciones y actividades sobre el lenguaje inclusivo y el no sexista, pero solo incluidos en los niveles superiores, como *Aula C1* de la editorial Difusión (2022). Para introducirlo desde el nivel A1, Carlos Soler (2023) hace una propuesta ajustada a los niveles de referencia. En A1 se introduce el morfema {-e}, {-x} y la @. Para el A2 reserva las duplicaciones y las alternancias de géneros, al igual que los pronombres neutros (*lo, alguien, quien, quienes*). En el nivel B1 se incluyen sustantivos sexistas y no sexistas, además de los genéricos abstractos. En B2 se presentan los ámbitos de su uso, junto al uso del femenino solidario, el genérico abusivo o salto semántico (García Meseguer, 1994). En el C1 se introducen

los duales aparentes y la elisión de masculinos superfluos. En el último nivel se integran los contextos discursivos, las unidades fraseológicas y los refranes sexistas. La propuesta atiende a una presencia del lenguaje inclusivo desde el nivel más bajo, haciéndolo presente a lo largo del currículo, algo que es fundamental para que se asimile adecuadamente, retomando las ideas de Tosi (2019) en cuanto a la necesidad de reflexionar y debatir de forma crítica el uso y la presencia del lenguaje inclusivo en el discurso de la clase de español.

Referencias bibliográficas

Ahrell, N. (2022). *El lenguaje inclusivo en la enseñanza del español en las escuelas suecas: Una investigación de las actitudes de los profesores de español ante el uso del lenguaje inclusivo de género en la enseñanza del ELE*. [TFG]. Universidad de Uppsala.

Alonso Torío, E. (2016). *El género y el sexismo en la clase de ELE*. Publicaciones Centros.

Ayuntamiento de Barcelona (n. d.). *Guía de comunicación inclusiva para construir un mundo más igualitario*. https://ajuntament.barcelona.cat/guia-comunicacio-inclusiva/es/

Bengoechea Bartolomé, M. (2019). Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo. En *El lenguaje inclusivo: Un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades.* Simposio llevado a cabo por Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas, dir. M. Bengoechea, s.p. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, Laboratorio de Igualdad. https://clasicasymodernas.org/wp-content/uploads/2019/06/resumen-seminario.pdf

Castillo Sánchez, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: Reflexiones entre docentes y futures profesores. *Literatura y Lingüística, 40*, 377-391.

Engra Minaya, S. (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 16, 1-104.

FUNDÉU (2019). *Lenguaje inclusivo: una breve guía sobre todo lo que está pasando*. https://www.fundeu.es/lenguaje-inclusivo/

García Meseguer, Á. (1994). *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Paidós.

Grijelmo, A. (2019). *Propuestas de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Taurus.

Guerrero Salazar, S. (2002). Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en la clase de ELE. En *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*, (pp. 393-403).

Guerrero Salazar, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221.

Instituto Cervantes. (2021). *Guía de comunicación no sexista*. Debate.

Instituto Cervantes. (2023). *El español en el mundo. Anuario 2023*. [Versión digital]. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/

Lázaro, H. (2022). Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial. *Maricorners: Estudios Interdisciplinares LGTBIQ+*, 263-284.

Linares La Barba, M.A. y Santamaría Pérez, M.I. (2023*)*. Actitud ante el uso del lenguaje inclusivo en las clases de ELE: el caso de Rumanía y China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 20.

López, A. (2019). Tú, yo, elle y el lenguaje no binario. *La linterna del traductor*.

Marijärvi, S. (2021). *Querides profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE*. [TFM]. Universidad de Turku.

Marimón Llorca, C. y Santamaría Pérez, M.ª I. (2012). *Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante.

Martínez Pagán, B. (2020). *El lenguaje inclusivo parte de la ética profesional de la traducción*. Maricorners. Estudios Interdisciplinares LGTBIQ+, 17-35.

Medina Guerra, A.M. (2016) Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. *Estudios de lingüística aplicada,* 64, 183-205.

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.

Naciones Unidas. *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*. https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml

Parra, M.L. y Serafini, E.J. (2022). Bienvenidxs todes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, *8*(2), 143-160.

Sevo, S. (2023). En torno al lenguaje inclusivo en la docencia universitaria. *Normas*, 13, 144-160.

Soler Montes, C. (2022). Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico. Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito. *Educación Multidisciplinar Para La Igualdad De Género*, 4, 131-154.

Soler Montes, C. (2023). *La enseñanza del lenguaje inclusivo en la clase de español: de la A a la X*. Jornadas didácticas de Difusión, 11 de marzo. Madrid. https://www.research.ed.ac.uk/en/activities/la-ense%C3%B1anza-del-lenguaje-inclusivo-en-la-clase-de-espa%C3%B1ol-de-la-

Stetie, N.A. y Zunino, G.M. (2022). Non-binary language in Spanish? Comprehension of non-binary morphological forms: a psycholinguistic study. *Glossa: a journal of general linguistics 7*(1). https://doi.org/10.16995/glossa.6144

Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: Aproximaciones al caso argentino. *Álabe*, (20).

Villafuerte, P. (2021). Nuestra forma de hablar es discriminatoria. El LI como mecanismo para la restauración de nuestro sistema educativo. *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*, marzo, 3.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.

Zunino, G.M. y Stetie, N.A. (2021). *¿Binario o no binario? Morfología de género en español: diferencias dependientes de la tarea*. https://doi.org/10.31234/osf.io/ycav6