

Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Lengua Española

Actitudes didácticas sobre el lenguaje no sexista en la clase de ELE

Máster en Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e Investigación

Judit García Díez

Tutor: Carles Navarro Carrascosa

Valladolid, 2025

Resumen

Aunque el debate en torno al uso del lenguaje no sexista pueda parecer actual debido a los recientes movimientos feministas, lo cierto es que lleva siendo un tema de investigación y de estudio desde la década de los 70. Lo que sí es más novedoso es el titubeo de si incluirlo en el aula de español como lengua extranjera si no es contenido curricular. Este trabajo busca descubrir lo que ocurre en las aulas de ELE y el conocimiento que tiene el profesorado respecto al tema, la manera en la que ha introducido este uso del lenguaje, su experiencia al hacerlo, la reacción del alumnado, así como conocer el porcentaje de docentes a favor de que sea contenido curricular. Para ello, después de haber dado un contexto teórico, en el que se desarrollan conceptos relacionados con el sexismo en el lenguaje, se ha llevado a cabo una investigación para dar respuestas a las incógnitas planteadas. Una vez recogidos los resultados, se han analizado los datos y se ha concluido que el lenguaje no sexista no solo está presente en la sociedad actual, sino también dentro del aula de español.

Palabras claves: lenguaje no sexista, sexismo, Español como Lengua Extranjera (ELE), investigación, docentes, contenido curricular.

Abstract

Although the debate around the use of non-sexist language may seem recent due to the current feminist movements, the truth is that is has been a subject of research and of study since the 70s. What is newer is the hesitation whether including it to the Spanish as a foreign language lessons if it is not curricular content. This paper aims to discover what is happening in the SFL classrooms by finding out the teachers' knowledge related to the topic, the way they have introduced this use of the language, how was their experience as well as the students' reaction on top of determine the percentage of teachers in favour of non-sexist language becoming curricular content. To this effect, after having elaborated a theoretical context, in which concepts related to the sexism in language are developed, research has been carried out in order to answer the questions raised. Once the results have been gathered, the data has been analysed and it has been concluded that the non-sexist language it is present not only in the current society, but also within the Spanish classrooms.

Key words: non-sexist language, sexism, Spanish as a Foreign Language (SFL), research, teachers, curricular content.

Índice

| 1. I | ntroducción | 1 |
|-------------|---|----|
| 2. N | Marco teórico | 4 |
| 2 | .1. El género | 4 |
| | 2.1.1. Distinción entre género y sexo | 5 |
| | 2.1.2. El género gramatical y el sexo | 5 |
| | 2.1.3. El uso del masculino genérico | 7 |
| 2 | .2. Sexismo en el lenguaje | 9 |
| | 2.2.1. Sexismo léxico | 13 |
| | 2.2.2. Sexismo sintáctico | 13 |
| 2 | .3. El lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista | 14 |
| | 2.3.1. Posturas en contra sobre el lenguaje inclusivo y el lenguaje no sexista | 15 |
| | 2.3.2. Posturas a favor sobre el lenguaje inclusivo y el lenguaje no sexista | 17 |
| 2 | .4. El lenguaje no sexista en el aula de ELE | 17 |
| | 2.4.1. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo Referencia (MCER) | |
| | 2.4.2. Propuestas didácticas en ELE | |
| 3. <i>A</i> | Actitudes didácticas de docentes de ELE | 22 |
| 3 | .1. Metodología | 22 |
| 3 | .2. Análisis de resultados | 24 |
| 3 | .3. Relación entre resultados | 41 |
| 4. (| Conclusiones | 45 |
| 5. E | Bibliografía | 49 |
| An | exo I | 58 |
| Δn | exo II | 68 |

1. Introducción

Los movimientos feministas de las últimas décadas han avivado el debate en torno a un lenguaje más inclusivo y menos sexista. Sin embargo, aunque se piense que es una polémica actual, lo cierto es que existen estudios publicados en el siglo pasado acerca de la invisibilización de la mujer en el lenguaje (Martyna 1980; Meseguer 1984; Butler 1990; Fuertes Olivera 1992; Alario et al. 1995; Merinero 1998; Calero Fernández 1999; Encabo 1999; Padilla Carmona 1999). En estos trabajos, se habla de la construcción del género, del sexismo en el lenguaje y de la construcción de lo femenino y masculino a través de este. No obstante, recientemente el debate ha tomado más profundidad y difusión gracias a las redes sociales, donde el lenguaje inclusivo está siendo utilizado cada vez más por jóvenes. Se trata, entonces, de una cuestión social y de un uso del lenguaje que se encuentra más y más presente. Por ello, en los últimos años han sido varios los estudios que se han llevado a cabo en el ámbito de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), con el fin de investigar acerca de las actitudes didácticas (Merijärvi 2020; Núñez Cortés et al. 2021; Barberia 2023; Linares La Barba 2023) o de ofrecer propuestas didácticas (Merinero 1998; Guerrero Salazar 2002; Barba y Ruíz 2020; Parra y Serafini 2021; García Martínez 2022; Fernández Vicente 2023; Santiago Alonso 2023) para llevar al aula este uso inclusivo del lenguaje. El presente trabajo entra dentro del primer grupo ya que, como se verá más detalladamente con los objetivos, busca conocer la opinión y el conocimiento del profesorado de ELE acerca del lenguaje no sexista.

Las mujeres pasan desapercibidas a la hora de ser nombradas cuando la lengua española ofrece la posibilidad de comunicar lo mismo de diferentes formas, sin discriminar ni ofender a nadie (Moreno Cabrera 2012). Por eso, el principal foco de esta investigación es descubrir y conocer las maneras con las que se puede evitar el uso sexista del lenguaje y cómo es su enseñanza. Desde la infancia se enseña que en la lengua española existe el masculino genérico, el cual incluye tanto a hombres como mujeres, lo que provoca que inconscientemente se masculinice la manera en la que percibimos el mundo (Meseguer 1984). Es por ello por lo que la enseñanza, y en especial para este trabajo, la enseñanza de ELE, no debe ignorar debates sociales ni cambios lingüísticos. El aula puede ser un punto de partida para aquellos cambios que la sociedad demanda (Winter y Pauwles 2006) puesto que es a través del lenguaje como percibimos el mundo (Islas Azaïs 2005) y la realidad de una determinada lengua (Barberia 2023). Sin embargo, es importante que se muestren en el aula las diferentes posturas, ya que una parte esencial de cualquier educación consiste en favorecer la adquisición crítica de nuevos

conocimientos (Santiago Alonso 2023), con el objetivo de que el alumnado sea quien decida si lo emplea en su día a día o no (Barberia 2023).

Como se mencionó anteriormente, el presente trabajo tiene como objetivo general investigar las actitudes de docentes de español en relación con el uso del lenguaje no sexista en el ámbito de la enseñanza de ELE. Es decir, se pretende indagar en el conocimiento, en la percepción y en las prácticas didácticas acerca de la enseñanza y del uso de un lenguaje no sexista en las aulas de español. Por ello, los objetivos específicos para este trabajo son los siguientes:

- 1. Investigar sobre el conocimiento del profesorado, es decir, los recursos inclusivos que entiende y su formación al respecto.
- 2. Descubrir las prácticas didácticas empleadas, incluyendo los manuales y el tipo de material utilizado.
- 3. Conocer la reacción del alumnado ante dichas prácticas sobre del lenguaje no sexista y cómo fue la experiencia para el o la docente de enseñar alternativas inclusivas.
- 4. Averiguar la situación actual de este uso del lenguaje comprobando si es considerado como un asunto relevante a tratar en las aulas.

En base a estos objetivos, se busca encontrar una respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1. ¿Qué conocimientos sobre el lenguaje no sexista posee el profesorado para emplear diferentes prácticas didácticas relacionadas con el tema?
- 2. ¿De qué manera se introdujeron recursos inclusivos en el aula?
- 3. ¿Cómo fue la experiencia de enseñar alternativas inclusivas y cómo reaccionó el alumnado?
- 4. ¿En qué posición se encuentra el tema del lenguaje no sexista en el ámbito de ELE? ¿Qué porcentaje del profesorado encuestado lo considera lo suficientemente relevante para ser contenido curricular?

Para dar respuestas a estas preguntas, se han planteado cuatro hipótesis, una para cada cuestión, que esperan corroborarse o no tras realizar la investigación y analizar sus resultados. Dichas hipótesis son:

- 1. El profesorado con mayor conocimiento y formación sobre el lenguaje no sexista introducirá en sus clases más prácticas didácticas para trabajar recursos inclusivos que docentes con menos formación y conocimiento.
- 2. Debido a que no se trata de un contenido curricular, el profesorado que decidió incluirlo lo hizo modificando algunos ejercicios o a través de su propio discurso, de manera implícita.
- Tanto la experiencia del profesorado como la reacción del alumnado dependen del lugar donde se enseña español, siendo en continentes más desarrollados donde más reacciones positivas hay.
- 4. El lenguaje no sexista está en una situación de auge gracias a que parte del profesorado está a favor de incluirlo en sus clases, pero todavía le falta recorrido para poder ser considerado contenido curricular.

Con el fin de contextualizar la investigación, la primera parte de este trabajo consiste en un marco teórico en el que se explican y se exponen conceptos claves para entender el lenguaje no sexista y el sexismo lingüístico. La teoría de este trabajo comienza con una distinción entre las ideas de sexo y género y del uso del masculino genérico. A continuación, se habla sobre el sexismo en el lenguaje, que se puede ver reflejado en algunos ejemplos, sinónimos y definiciones del *Diccionario de la Lengua Española*, y se distingue entre sexismo léxico y sexismo sintáctico, de acuerdo con Meseguer (2001). Además, se habla de las diferencias entre lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista, y se hace una recopilación de opiniones tanto a favor como en contra de estos usos del idioma. Por último, se comenta el empleo del lenguaje no sexista en el campo de ELE, considerando lo que el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) dicen al respecto y recopilando varias propuestas didácticas que diferentes docentes o lingüistas plantean para implementar o que ya han implementado en sus aulas.

Para la segunda parte se llevó a cabo una investigación que requería de la participación de docentes de ELE. Se elaboró un cuestionario de 29 preguntas, tanto de respuesta libre como de múltiple opción, relacionadas con el lenguaje no sexista en el ámbito de ELE y se difundió por diferentes países. Con los resultados obtenidos se pretendía no solo dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, sino también corroborar las hipótesis planteadas. Para ello, una vez recopiladas las respuestas, se analizaron los datos: primero, pregunta por pregunta, y después, se buscaron relaciones entre las respuestas, es decir, qué género o qué grupo de edad está más a favor, si tiene relación el país donde se ejerce la docencia con la experiencia docente

o si influye la formación del profesorado sobre el tema para introducirlo en sus clases, entre otras. Los datos se exponen a través de gráficos, figuras o tablas, acompañados de una breve explicación de lo que muestran. Para las preguntas de respuesta libre, se presentan las más relevantes o las que tienen las ideas más repetidas.

Finalmente, las conclusiones se encuentran en el último apartado del trabajo y se argumentan respondiendo a las preguntas de investigación. Además, como para cada una de ellas se planteó una posible hipótesis, también se descubre si estas se corroboran o no.

2. Marco teórico

Como se dijo anteriormente, la parte teórica de esta investigación trata de explicar lo que se entiende por lenguaje no sexista. Para ello, primero se hace una distinción entre *género* y sexo y entre género gramatical y sexo. A continuación, se habla sobre el masculino genérico, de sus posibles orígenes, del androcentrismo, del género marcado y no marcado y de la invisibilización de la mujer en el lenguaje. En el apartado del sexismo en el lenguaje, se toma como referencia el Diccionario de la Lengua Española para observar cómo en algunas definiciones y sinónimos que ofrece la Real Academia Española hay matices sexistas que aún no se han modificado; y se distingue, además, entre sexismo léxico y sexismo sintáctico. El siguiente punto de la investigación es la distinción entre lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista y, del segundo, se muestran diferentes posturas tanto a favor como en contra de diferentes personas del ámbito de la lingüística. Finalmente, se habla de los usos no sexistas del lenguaje en la enseñanza de ELE. Por un lado, se tiene en cuenta lo que el Marco Común Europeo de Referencia (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) consideran al respecto y, por otro lado, se recopila una serie de propuestas didácticas que diferentes personas del ámbito de ELE proponen llevar o han llevado a la práctica en sus clases.

2.1. El género

Este apartado se centrará en el género tanto como concepto social y como concepto gramatical y se hará una distinción con el término de *sexo*, respectivamente. Entender ambos conceptos será fundamental para poder hablar del masculino genérico, de sus orígenes y de su uso genérico o específico.

2.1.1. Distinción entre género y sexo

Según el Diccionario de la Lengua Española (DLE), sexo es la "condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas" (Real Academia Española 2021¹), por lo tanto, es un concepto relacionado con lo biológico. Por otro lado, género es un concepto tanto social como gramatical. El DLE lo define como "grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico" (Real Academia Española 2021²) y como "categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo" (Real Academia Española 2021³). Por lo tanto, mientras que el término sexo está relacionado con los órganos sexuales (Linares La Barba, 2023), los comportamientos y valores están asociados al género, con lo que se conforma una imagen de masculinidad o feminidad (Bengoechea 2015b).

Si nos centramos en la primera definición de género del párrafo anterior, socioculturalmente distingue entre hombres y mujeres a los que se asignan determinados roles con los que se forma una desigualdad social al situar a las mujeres en una posición inferior mientras que los hombres adquieren una posición de poder (Bengoechea 2015b). No obstante, el género como constructo social sigue sin tener una concepción adecuada en los estudios sobre género y lengua. De hecho, en los estudios sociolingüísticos, hombres y mujeres se han asociado a categorías ya preexistentes, es decir, a las categorías de masculino y femenino en base al sexo, en vez de a categorías formadas por un contexto social, en base al género (Bengoechea 2015b). Sin embargo, la concepción de género de las últimas décadas ha cambiado puesto que ahora se ve como un constructo social ya que cada persona va formando su propia identidad de género con la práctica, variando según el contexto (Butler 1990).

2.1.2. El género gramatical y el sexo

Como se dijo con anterioridad al presentar las definiciones de sexo y género, este último concepto corresponde también a una categoría gramatical de determinadas unidades lingüísticas como los sustantivos o pronombres. Además, de acuerdo con Barberia (2023), cumple con la función de crear correspondencia sintáctica entre diferentes elementos de una oración. Para

¹ https://dle.rae.es/sexo [Fecha de consulta: 7 de junio de 2024].

² https://dle.rae.es/g%C3%A9nero?m=form [Fecha de consulta: 7 de junio de 2024] ³ https://dle.rae.es/g%C3%A9nero?m=form [Fecha de consulta: 7 de junio de 2024]

Ramírez Gelbes (2023), el género gramatical clasifica como masculinas o femeninas determinadas clases de palabras.

El género es considerado como un accidente gramatical (Meseguer 1984; Vasallo 2021) que señala el sexo de la personas, animales y cosas (Meseguer 1984). Sin embargo, esta relación entre el género gramatical con el sexo no es del todo correcta. Según Meseguer (1984), en castellano hay tres géneros para las personas: el masculino, el femenino y el común. Los dos primeros se emplean para hombres o mujeres y el tercero para los nombres o características de personas que admiten el artículo masculino o femenino.

Meseguer (2001) explica, desde el punto de vista de género, la organización de los nombres en español en dos grupos teniendo en cuenta la forma de la palabra. En esta clasificación encontramos, por un lado, palabras de doble forma, generalmente, aunque no siempre (por ejemplo, *charco-charca*), en referencia a elementos animados sexuados, como *amigo-amiga*, que tienen una raíz común, pero se dividen en dos al terminar en '-o' o '-a' y, por otro lado, palabras con una única forma que suelen ser asociadas en su mayoría a objetos inanimados asexuados, como *mesa* o *papel*.

Para comprender la relación que suele hacerse entre género gramatical y sexo, Meseguer (2001) toma como referencia las palabras referentes a lo animado y las clasifica de la siguiente forma:

Por un lado, en las palabras de doble forma, la voz femenina y la voz masculina se emplean, respectivamente, para lo femenino y para lo masculino o lo común, según el contexto.

Por otro lado, las palabras de una única forma se pueden dividir de la siguiente manera: en género masculino para designar tanto a hombres (semental, cura, eunuco [Meseguer 2001: 26]) como a mujeres (penco, putón, marimacho [Meseguer 2001: 26]) o a personas (personaje, bebé, ser [Meseguer 2001: 26]); en género femenino para nombrar a un colectivo (clase [Meseguer 2001: 26]), a mujeres (institutriz, ninfómana, amazona [Meseguer 2001: 26]), a hombres (maricona, mariposa, santidad [Meseguer 2001: 26]) o a personas (victima, criatura [Meseguer 2001: 27]); y en función de otras palabras que les den género (la testigo – el testigo [Meseguer 2001: 27]) y, en caso de que no lleven una palabra que les dé género, mantienen su valor de género común.

2.1.3. El uso del masculino genérico

Existen varios posibles orígenes para el masculino genérico. Uno de ellos toma como referencia el latín, puesto que el género gramatical en español viene de simplificar el género que se usaba (Calero Fernández 2006). Dicha lengua contaba con tres géneros según se hablase de animales hembras y machos y de las personas diferenciadas entre mujeres y hombres. Por ello, el masculino genérico se originó al reducirse los géneros gramaticales masculino y neutro, cuyas formas eran -us y -um respectivamente, eliminando las dos consonantes para que ambas formas terminasen en '-u' y fuera imposible diferenciar un género de otro (Rosenblat 1962).

Sin embargo, hay quienes consideran que el masculino genérico tiene un origen más social que etimológico. Por ejemplo, Elizabeth Burr opina que el dominio y el carácter universal del masculino son "un constructo elaborado consciente a través del tiempo hasta convertirse en una doctrina" (2012: 37). De hecho, Meseguer (2001) considera que, desde que denominaron los géneros gramaticales como masculino y femenino, siendo el primero para el varón y el segundo para la mujer, las reglas han sido impuestas por el hombre al dar al género masculino un carácter genérico y específico. Varios estudios (Meseguer 1984; West et al. 2000; Wodak 2015) demuestran que el lenguaje se fue haciendo por y para hombres, ya que ellos eran el punto central en los ámbitos sociales (Bejarano Franco 2013) en un contexto de desigualdad entre hombres y mujeres (Guerrero Salazar 2020). Y, en palabras de Martín Barranco (2019: 59), "el masculino genérico es una decisión que tomaron un montón de hombres, sin mujeres, en un tiempo en el que las mujeres tenían prácticamente prohibido el acceso a la formación y carecían de voz y voto".

Por lo tanto, se puede decir que el lenguaje tiene un punto de vista androcéntrico. Según la RAE, el *androcentrismo* es la "visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino" (Real Academia Española 2021⁴). Ya que el androcentrismo se puede encontrar en la forma de nombrar y en lo que se nombra, es importante tener en cuenta el uso de palabras, expresiones o estructuras que no tratan por igual a ambos sexos (Guerrero Salazar 2020), puesto que el carácter genérico del masculino solo concierne a una determinada parte del léxico a pesar de que los sustantivos en español están divididos en masculino y femenino (Bengoechea 2015b).

⁴ https://dle.rae.es/androcentrismo [Fecha de consulta: 10 de junio de 2024]

Debido a esta visión androcéntrica, a los géneros masculinos y femeninos se les aplica un carácter no marcado y marcado, respectivamente. De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española*, "la expresión no marcado alude al miembro de una oposición binaria que puede abarcarla en su conjunto, lo que hace innecesario mencionar el termino marcado" (Real Academia Española 2009: 8). No obstante, esta justificación del género gramatical masculino como género no marcado parece incompleta para los estudios de lengua y género. Por otro lado, Aliaga Jiménez (2007) considera que esta clasificación de marcado/ no marcado es inestable debido a la asimetría ya que al darse esta coincidencia entre no marcado — masculino, se le otorga una función neutra mientras que a la relación entre marcado — femenino se vincula con un rasgo de sexo específico.

Al ser el masculino el género no marcado, neutro y genérico, su constante repetición es uno de los principales fenómenos para la ocultación de la mujer (Meseguer 1984). Sucede, por ejemplo, al incorporar en el diccionario términos masculinos de profesiones que normalmente se han asociado al género femenino. La mayoría de las veces, el género masculino tiene tanto poder que dichos términos se convierten en genérico nada más se empiezan a emplear, como es el caso de *cocinero* (Martín Barranco 2019). Sin embargo, existen casos en los que el carácter genérico del masculino no ha tenido el mismo efecto y, por lo tanto, al mencionarlos se interpretan como masculino específico, como *yerno*, término que no engloba a yernos y nueras (Escandell-Vidal 2020: 232). Además, dicho carácter genérico puede conllevar diferentes interpretaciones. Según Blanco (2000: 29), "no suele ser siempre claro que su referente sea un colectivo de varones o un colectivo mixto y por ello, utilizarlo como generalizador [...] implica la ocultación de la existencia de las mujeres y su participación en aquellas actividades o ámbitos a los que se haga referencia [...]".

Por lo tanto, el uso del masculino genérico crea ambigüedad al emplearse de manera genérica o específica en diferentes contextos (Medina Guerra 2016). Consecuentemente, y de manera inconsciente, nuestra mente relaciona lo masculino con lo total y el hombre con la persona. Esto hace que desde la infancia, esta especie de masculinización determine la manera en la que entendemos el mundo (Meseguer 1984). Martyna (1980) considera que, de no hacerlo, las mujeres estarían autoexcluyéndose continuamente de la vida social. Esto puede significar que el aprendizaje del masculino es diferente en niños y niñas ya que un niño aprende que siempre está incluido al utilizarse el masculino universal mientras que una niña debe aprender cuando está incluida o no al emplearse el masculino (Bengoechea 2015b), lo que se denomina

salto semántico (Martín Barranco 2020), concepto que se desarrollará en el apartado 2.2.2. Sexismo sintáctico.

Para combatir la invisibilización de la mujer y la ambigüedad ocasionadas por el uso del masculino genérico, Meseguer (1984) plantea diferentes alternativas. Por ejemplo, para erradicar la costumbre de utilizar siempre la forma genérica, se deben pensar las palabras con precaución puesto que pueden emplearse tanto voces comunes (*persona*) como los pronombres *quien* y *quienes*, entre otros. Por otro lado, para evitar invisibilizar a las mujeres, Meseguer (1984) propone, además de los recursos recién mencionados, el uso de perifrasis o la duplicación masculino – femenino, por mucho que decir "el niño y la niña" esté considerado como redundante e innecesario. Sin embargo, no es lo mismo un niño que una niña. Si una palabra tiene un valor genérico y designa tanto a hombres como mujeres, ¿por qué hubo la necesidad de utilizar palabras para designar a un género en específico? (Martín Barranco 2019).

2.2. Sexismo en el lenguaje

La Real Academia Española define *sexismo* como "discriminación de las personas por razón de sexo" (Real Academia Española 2021⁵). Según Martín Barranco (2019), el sexismo sucede cuando la distinción entre sexos crea una jerarquía en la que uno de ellos se posiciona como superior y universal mientras que la otra se deja como anecdótica e invisible.

De acuerdo con Martín Barranco (2019: 83), "la lengua no es sexista, pero quienes dan cuerpo a la gramática, a la sintaxis, quienes deciden qué palabras se definen y cuáles no en un diccionario no solo pueden serlo: lo son". Que el diccionario sea considerado como una obra objetiva, neutra y atemporal ha sido criticado por el movimiento feminista. De hecho, los estudios realizados acerca del trato que el *Diccionario de la Lengua Española* da a los sexos en sus páginas exponen que el diccionario es la interpretación de un grupo de personas que deciden sobre lo que es válido más que la lengua en sí (Bengoechea 2015b). Tal como señalan Lledó Cunill (2004) y Martín Barranco (2020), el diccionario, a través de los ejemplos, no solo ofrece información lingüística, sino que también muestra la mentalidad, las costumbres o la cultura de una determinada sociedad en el contexto en el que se lleva a cabo. A lo largo de los años, el diccionario ha ido cambiando y adaptándose a la actualidad ya que "una lengua que no cambia acaba por perecer" (Alario et al. 1995: 8). En el caso del *DLE*, a pesar de su continua actualización para adaptarse al siglo XXI, todavía mantiene matices de sexismo, machismo y

9

⁵ https://dle.rae.es/sexismo [Fecha de consulta: 13 de junio de 2024]

clasismo (Martín Barranco 2020), como se puede observar en algunas definiciones, como las de *núbil* ("dicho de una persona y más propiamente de una mujer: que está en edad de contraer matrimonio" (Real Academia Española 2021⁶)) o de *piropo* ("dicho breve con que se pondera alguna cualidad de alguien, especialmente la belleza de una mujer" (Real Academia Española 2021⁷)), entre otras.

Según Martín Barranco (2020), el responsable de que en el diccionario se incluyeran estos matices y el punto de vista androcéntrico fue Sebastián de Covarrubias. En su *Tesoro de la lengua castellana o española* definió *mujer* como "la mala es tormento de la casa, naufragio del hombre, embarazo del sosiego, cautiverio de la vida, daño continuo, guerra involuntaria, fiera doméstica, disfrazado veneno y mal necesario" (en Martín Barranco 2020: 20). Además, relaciona lo fuerte con lo varonil en contraposición con lo débil, que se refiere a lo femenino. Actualmente, esto sigue sucediendo con numerosas palabras, las cuales, aun no estando relacionadas con el sexo, se asocian a los valores masculinos y femeninos atribuidos a un sexo y a otro, como ocurre en los casos de *el barco* y *la barca*, *el árbol* y *la rama*, *el cometa* y *la cometa*. En estos pares de ejemplos, la parte que hace alusión a lo importante es la masculina mientras que lo secundario o incompleto se refleja con lo femenino (Martín Barranco 2019).

Otra muestra del sexismo que recorre el diccionario son los más de 150 sinónimos que hay para la palabra *puta* (Martín Barranco 2019). Según Calero Fernández (2004: 377), esta variedad de términos para referirse a una actividad comercial del cuerpo femenino es extraña puesto que "sabemos que las trabajadoras apenas tienen espacio en la lengua española". El origen de este hecho se debe, de nuevo, a Covarrubias, el cual en su diccionario definía *mujer* como *ramera*, *prostituta* o *puta* (Martín Barranco 2020), además de la definición previamente expuesta. En el *DLE*, para la palabra *mujer* hay cuatro acepciones que significan prostituta: *mujer de la calle*, *mujer del partido*, *mujer mundana* y *mujer pública* (Calero Fernández 2004; Real Academia Española 2021⁸), de las cuales, solo *mujer mundana* cuenta con una marca que indica "nombre femenino poco usado" (Real Academia Española 2021⁹). Esto contrasta con las acepciones que tiene la definición de *hombre*. Para *hombre de la calle*, la definición es "persona normal y corriente" (Real Academia Española 2021¹⁰) y para *hombre público*, "hombre que

⁶ https://dle.rae.es/n%C3%BAbil?m=form [Fecha de consulta: 25 de octubre de 2024]

⁷ https://dle.rae.es/piropo?m=form [Fecha de consulta: 25 de octubre de 2024]

⁸ https://dle.rae.es/mujer?m=form [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

⁹ https://dle.rae.es/mujer?m=form [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

¹⁰ https://dle.rae.es/hombre?m=form [Fecha de consulta: 13 de junio de 2024]

tiene presencia e influjo en la vida social" (Real Academia Española 2021¹¹). Meseguer (1984) denomina a esta diferencia en los significados en función del género como duales aparentes, los cuales serán tratados más adelante. Dicha disimilitud "va siempre en contra de la mujer, en el sentido de insultarla, menospreciarla o rebajar su importancia" (Meseguer 1984: 113). Es decir, otro claro ejemplo de que lo masculino siempre está por encima de lo femenino, como sucede al definir las diferentes palabras en el diccionario. Como cuestiona Martín Barranco (2019: 51), si la vocal *a* es la primera letra del abecedario español, ¿por qué no aparecen primero las formas femeninas con *a* en las palabras con ambas formas?

El sexismo del *DLE* también se ve reflejado en ciertas definiciones que no han sido modificadas. Por ejemplo, en numerosas entradas relacionadas con oficios, como *alcalde, sa*¹², *jefe, fa*¹³, *presidente, ta*¹⁴, *maestro, tra*¹⁵ o *barbero, ra*¹⁶, entre otras, la forma femenina recibe en una acepción la definición de "mujer de" seguido de la forma masculina de la palabra (Calero Fernández et al. 2004). *Cocinillas* tampoco ha cambiado mucho en su definición, la cual es "hombre que se entromete en las tareas domésticas, especialmente en las de cocina" (Real Academia Española 2021¹⁷). La definición de *sombrero* tampoco se queda atrás porque si bien puede ser "prenda para cubrir la cabeza, que consta de copa y ala" (Real Academia Española 2021¹⁸), también puede ser "prenda de adorno usada por las mujeres para cubrirse la cabeza" (Real Academia Española 2021¹⁹). De modo que si es una prenda neutra cubre y si es una prenda femenina adorna, según Martín Barranco (2019).

La representación verbal de hombre y mujer dista de ser igual ya que determinados fenómenos verbales degradan o sexualizan a la mujer (Bengoechea 2015b). Entre ellos, los fenómenos que más se han estudiado son los términos de cortesía, el empeoramiento semántico de términos femeninos, las metáforas empleadas para describir a mujeres, la excesiva cantidad de nombres para nombrar a las mujeres con una sexualidad diferente a la esperada patriarcalmente hegemónica y un léxico cargado de estereotipos para hombres y mujeres (Bengoechea 2015b). De estos cinco, dos de ellos, la cantidad de nombres para denominar a

_

¹¹ https://dle.rae.es/hombre?m=form [Fecha de consulta: 13 de junio de 2024]

¹² https://dle.rae.es/alcalde?m=form [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

¹³ https://dle.rae.es/jefe?m=form [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

¹⁴ https://dle.rae.es/presidente?m=form [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

¹⁵ https://dle.rae.es/maestro?m=form [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

¹⁶ https://dle.rae.es/barbero?m=form [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

¹⁷ https://dle.rae.es/cocinillas [Fecha de consulta: 17 de junio de 2024]

¹⁸ https://dle.rae.es/sombrero [Fecha de consulta: 17 de junio de 2024]

¹⁹ https://dle.rae.es/sombrero [Fecha de consulta: 17 de junio de 2024]

una mujer con una sexualidad inesperada y el vocabulario estereotipado, ya los hemos podido comprobar con las definiciones y sinónimos vistos en los párrafos anteriores.

Stephen Ullmann, en *The Principles of semantics* (1967: 171), estudió los cambios semánticos y consideró que una palabra puede adquirir un significado negativo cuando se contagia de una palabra "infectada", es decir, al usarse como eufemismo o si tiene prejuicios asociados. De esta hipótesis, Fuertes Olivera (1992) estableció tres factores para el empeoramiento del concepto de la mujer: la vinculación semántica a la prostitución, el empleo de la palabra *chica* como eufemismo y el prejuicio contra las mujeres por parte de los hombres. Por ello, el empeoramiento femenino puede verse en determinados pares de palabras donde los términos femeninos han adquirido un matiz peyorativo, los cuales normalmente suelen estar relacionados con una sexualidad promiscua (Bengoechea 2015b). A estos pares de palabras los hemos denominado previamente como duales aparentes y se pueden ejemplificar con los términos vistos anteriormente de *hombre público* y *mujer pública*, pero también ocurre con *zorro* y *zorra*, que en masculino se refiere o bien al animal o bien a una "persona muy taimada, astuta y solapada" (Real Academia Española 2021²⁰) o bien "persona que afecta simpleza e insulsez [...]" (Real Academia Española 2021²¹) mientras que en femenino es una prostituta en ambos casos.

La cultura y la lengua están estrechamente relacionadas por lo que una es sexista porque la otra lo es (Meseguer 1984). Si bien la RAE ha incluido 366 formas feminizadas desde el 2020 (Papadopoulos 2022) y ha empezado a cambiar algunos aspectos para proporcionar definiciones menos sexistas al introducir en estas la construcción "persona que" en vez de "el que", a pesar de su discurso sobre el masculino genérico (Bengoechea 2015b), según Martín Barranco (2019), las inclinaciones discriminatorias que hemos visto en este apartado deberían ser erradicadas por la RAE debido a su influencia. Esto se debe a que los cambios no están sujetos exclusivamente a quienes hablamos, sino que también influyen en gran medida las personas que deciden aspectos políticos, sociales y culturales (Martín Barranco 2020). Meseguer (1984) considera que estos cambios se pueden separar en dos categorías: meras evoluciones, como en la semántica o con nuevas palabras, que no alteren la expresividad de la lengua ni el esquema mental de los hablantes, o verdaderas alteraciones que puedan influir en el cambio de mentalidad de los hablantes.

_

²⁰ https://dle.rae.es/zorro?m=form [Fecha de consulta: 18 de junio de 2024]

²¹ https://dle.rae.es/zorro?m=form [Fecha de consulta: 18 de junio de 2024]

2.2.1. Sexismo léxico

Dentro del sexismo lingüístico encontramos dos tipos: el sexismo léxico y el sexismo sintáctico. Para Meseguer (2001), el primero corresponde al uso de determinadas palabras que se pueden identificar aisladamente. Por lo tanto, el sexismo léxico se puede encontrar en los tratamientos de cortesía (señora o señorita (Meseguer 2001: 20)), pares incorrectos (varónhembra (Meseguer 2001: 21)), duales aparentes (hombre público y mujer pública (Meseguer, 2001: 21)), vacíos léxicos (cabellorisidad (Meseguer 2001: 21)) y palabras o expresiones androcéntricas ("Encontré a dos portugueses con sus mujeres" (Meseguer 2001: 21)), además de en la invisibilización de la mujer ("Gente que sólo busca su pan, su hembra, su fiesta en paz" (Meseguer 1994: 60)), nombres y apellidos (se suele considerar que detrás de un apellido hay un hombre, como en el acertijo de "Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano" (Meseguer 1994: 33)), vocablos ocupados (alcaldesa (Meseguer 1994: 37)), tacos e insultos (cabrón, maricón o puta (Meseguer 1994: 38)), chistes y refranes ("A la mujer y a la burra, cada día una zurra" (Meseguer 1994: 41)) y cargos, oficios y profesiones (la juez o la obispo (Meseguer 1994: 50)). Con estos fenómenos, y de acuerdo con Calero Fernández (1999: 67), "la lengua nos dice cosas diversas de varones y mujeres". Por ejemplo, los tratamientos de cortesía como señora o señorita nos indican la relación que tiene una mujer con un hombre (Meseguer 2001; Merinero 1998) o los vacíos léxicos, que se refieren o bien a términos relacionados con cualidades positivas respecto al hombre, pero que no existe el mismo vocablo para la mujer, como ocurre con hombría o galantería (Merinero 1998), o bien a palabras en femenino asociadas a cualidades negativas en relación a la mujer sin correspondencia para el hombre, como es el caso de víbora o lagarta (Naranjo 2018: 255). Esta asimetría en el léxico español también se ve reflejada en los denominados vocablos ocupados, es decir, palabras con un sentido específico al estar asociado a otro significado (Tsertsvadze 2023). Esto sucede especialmente con los términos femeninos de algunas profesiones ya que, originariamente, al no poder acceder a ningún cargo, dichos términos en femenino adquirían el significado de mujer de (Tsertsvadze 2023), como los casos de *presidenta* o *alcaldesa*, mencionados previamente.

2.2.2. Sexismo sintáctico

Respecto al sexismo sintáctico, Meseguer (2007) lo considera más importante debido a que la discriminación se da en la construcción de una frase, por lo que muestra inconscientemente la mentalidad patriarcal, androcéntrica y sexista de quien habla (Menéndez

2007). Para este tipo de sexismo hay tres fenómenos: los estereotipos, el punto de vista androcéntrico y el salto semántico (Meseguer 2001). El primer fenómeno corresponde a las cualidades o formas de ser que se asocian a un género u otro (Corse et al. 2021). Es decir, los hombres serán más fuertes y agresivos que las mujeres, las cuales serán más amables y cariñosas (Padilla et al. 1999). Por ello, Meseguer (2001: 21) ejemplifica este fenómeno con "el fiscal resulto ser una mujer, bastante guapa por cierto", en donde podemos ver el sexismo sintáctico puesto que se recalca el género del fiscal y se menciona su apariencia física al decir que era "bastante guapa". El androcentrismo, explicado en apartados anteriores, es la percepción del mundo y de las relaciones sociales bajo la óptica del varón (Real Academia Española 2021²²). Para este fenómeno, Meseguer (2001: 21) pone como ejemplo la frase "Gente que solo busca su pan, su hembra, su fiesta, su paz", en la cual el término gente hace referencia a un conjunto de hombres únicamente. Finalmente, el salto semántico se da cuando en una primera frase se usa un término masculino en sentido genérico y, en una segunda frase, la misma palabra adquiere un sentido específico (Gómez Otero 2007). Esto se puede ejemplificar con la siguiente frase: "Los ingleses prefieren el té al café. También prefieren las mujeres rubias a las morenas" (Meseguer 2001: 21).

2.3. El lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista

Para Parra y Serafini (2021: 145), el lenguaje inclusivo es el uso del lenguaje verbal y escrito con el que "se representa y visibiliza a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia". Dicho lenguaje surgió como un dialecto social que pretende suprimir los sesgos discriminatorios que van en contra de la integridad y dignidad de las personas (Barberia 2023) no solo en lo relacionado al género, sino también en lo racial, étnico, por discapacidad, clase social u orientación sexual (Parra y Serafini 2021; Martín Barranco 2019).

No obstante, para Martín Barranco (2019) utilizar el lenguaje inclusivo significa ser consciente no solo de lo que se nombra, con qué frecuencia y de qué modo lo hacemos, sino también de lo que no nombramos y el motivo por el que no lo hacemos. Por ello, lo que critica principalmente el lenguaje inclusivo es el uso del masculino como genérico y como género no marcado, ya que se considera que tiene un valor sexista y excluyente no solo de las mujeres, sino de todas las personas identificadas fuera del binario masculino-femenino (Parra y Serafini 2021). Es decir, las personas que no se identifican ni con el género masculino ni con el femenino

²² https://dle.rae.es/androcentrismo [Fecha de consulta: 10 de junio de 2024]

lo hacen con el género no binario (López 2019), el cual se considera "un *término paraguas* que abarca varias formas, todas diferentes, de sentirse en cuanto a la identidad de género" (Navarro Carrascosa 2023: 52). Para referirnos a estas personas, se puede optar por formas no binarias como son el uso del morfema -e, propuesto por García Meseguer (1984), ya que no actúa como género masculino o femenino, o el uso del morfema -x, aunque esta alternativa es más controversial al eliminar cualquier marca de género y ser difícil de pronunciar (Papadopoulos 2022).

Por su parte, el lenguaje sexista se puede explicar como "el uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos" (Sánchez Apellániz 2009: 255). Por ello, con este tipo de lenguaje no solo se acentúa el ocultamiento de la mujer y su papel en la sociedad, sino que también se asientan los estereotipos sexistas (Encabo 1999). El lenguaje no sexista, en cambio, se puede definir como un conjunto de estrategias comunicativas (Menéndez 2024), con las que evitar la discriminación de género visibilizando a las mujeres en el discurso explícitamente (Barberia 2023).

2.3.1. Posturas en contra sobre el lenguaje inclusivo y el lenguaje no sexista

El uso del lenguaje no sexista lleva siendo tema de debate desde la década de los 70, aunque desde entonces las propuestas para un lenguaje inclusivo han sido aplicadas paulatinamente en determinados ámbitos educativos, administrativos, laborales, jurídicos o políticos (Guerrero Salazar 2020). Según Pérez García (2007), una postura ve la lengua como la manera de intervenir activamente en el cambio social, ya que ella misma evidencia la dominación patriarcal en la sociedad, mientras que la otra no considera que el lenguaje sea sexista, pero sí el uso que se hace de él.

Por un lado, se critica el uso de formas y propuestas del lenguaje inclusivo por dificultar la transmisión y comprensión del mensaje (Duarte Hidalgo et al. 2024; Escandell-Vidal 2020). Por ejemplo, el uso de la '-e' como género neutro se emplea usualmente para nombrar a aquellas personas que no se identifican ni con el género masculino ni con el femenino (Navarro Carrascosa 2023) o para nombrar a un grupo de personas evitando las marcas de género (Maldonado Barahona 2021). Estas alternativas han sido criticadas, por un lado, por considerase que hacen que un mensaje, tanto escrito como oral, sea más complicado de entender (Maldonado Barahona 2021) y, por otro lado, por reducir dicha inclusión a cuestiones lingüísticas, sin tener en cuenta otro tipo de inclusión (Vasallo 2021) ya sea por discapacidad,

etnia o raza. Maldonado Barahona (2021) considera que, si el objetivo del feminismo es ser accesible para todas las personas, se deberían evitar estos usos que crean un lenguaje enrevesado. Esta posición en contra de las alternativas al masculino genérico también está apoyada por la Real Academia Española (2020), la cual considera que el español cuenta con mecanismos y estructuras para emplear un lenguaje inclusivo. Por lo tanto, para la RAE (2020) el uso del lenguaje inclusivo es, no solo agramatical, sino que también innecesario porque, de acuerdo con Barberia (2023), cualquier alteración en la norma complica la comunicación.

La primera razón por la que hay oposición a los cambios se debe a lo que se considera apropiado y correcto de acuerdo con la normativa lingüística (Gil y Morales 2020), es decir, a la vulneración de la norma y la economía del lenguaje (García Martínez 2022). Por ejemplo, la Real Academia Española (s.f.²³), en las consultas de su página web, sostiene que:

la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

Es por ello por lo que Maldonado Barahona (2021: 40) argumenta que no siempre se puede decir "lo considerado bello según los cánones hegemónicos" o "lo tenido por interesante en el patriarcado capitalista" para sustituir a adjetivos como *guapo*, *bella*, *atractivo*...

Además, feministas como la ya mencionada Maldonado Barahona (2021) y Concepción Company (citada por Parra y Serafini, 2021) creen que el lenguaje inclusivo hace que se pierda el foco de atención. Maldonado Barahona (2021: 40) pone como ejemplo que, en una afirmación como "las mujeres ganan menos que los hombres", el feminismo se centra más en si *las mujeres* se emplea de una manera inclusiva o si es transmisógino, pero la frase no deja de ser verdad. Por este motivo, para Concepción Company (citada por Parra y Serafini 2021: 148), el lenguaje inclusivo "no resuelve los problemas sociales de igualdad de género y distrae de los verdaderos temas sociales".

-

²³ https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2025]

2.3.2. Posturas a favor sobre el lenguaje inclusivo y el lenguaje no sexista

Por otro lado, la postura a favor del lenguaje inclusivo considera al sexismo lingüístico como un obstáculo para la visibilización del género femenino en la sociedad (Blanco y Ruíz 2020) debido al carácter androcéntrico que posee. Por eso, las personas que defienden este uso del lenguaje lo hacen a través de propuestas cuya intención es feminizar el lenguaje (Bengoechea 2015a). No obstante, para Martín Barranco (2019: 67) "incluir supone dejar claro que hay mujeres en el marco conceptual que se crea al hablar". Por lo tanto, de acuerdo con Martín Barranco (2019), el lenguaje inclusivo consiste en mostrar lo que no está, es decir, en materializar a un sujeto ausente, a diferencia del lenguaje políticamente correcto, que reemplaza una palabra por otra. Blanco y Ruíz (2020) consideran que se debería tener más consciencia a la hora de emplear los usos de la lengua para que el discurso no discrimine a partes implicadas en él. Para ello, Moreno Cabrera (2012) recomienda utilizar la posibilidad menos ofensiva dentro de las diversas maneras de expresar lo mismo que ofrece la lengua. Como se dijo anteriormente, las lenguas que no evolucionan desaparecen, por eso los hablantes de una lengua tienen derecho a proponer "innovaciones lingüísticas, con independencia de que esas innovaciones cundan, prosperen y se adopten o no por parte de toda la comunidad lingüística" (Fernández-Ordóñez, 2012²⁴).

2.4. El lenguaje no sexista en el aula de ELE

El ámbito educativo es considerado como un espacio oportuno para reflexionar sobre el lenguaje no sexista, el androcentrismo y el sexismo con el fin de promover un cambio social (Núñez Cortés et al. 2021). Para Winter y Pauwles (2006), el sistema educativo es importante para que cualquier reforma lingüística tenga éxito, por lo que los y las docentes tienen un papel clave a la hora de promover un cambio, como es el caso del lenguaje no sexista. Sin embargo, según Butler (2005), las políticas educativas ayudan al desarrollo de los estereotipos y desigualdades entre hombres y mujeres. Por ello, el profesorado, como pionero de las reformas, se encuentra en una situación compleja al tener que decidir si seguir con la obligación de enseñar la gramática normativa o fomentar un uso no sexista de la lengua (Núñez Cortés et al. 2021).

Parra y Serafini (2021) consideran que el tema del lenguaje inclusivo o no sexista es un tema difícil de tratar en el aula de español como lengua extranjera porque abarca diferentes

²⁴ https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20120308/espanol-igualdad-real-sexos/20498371_0.html [Fecha de consulta: 8 de octubre de 2024]

ámbitos como lingüísticos, sociales, culturales, psicológicos, identitarios e ideológicos. Se puede estar a favor o en contra de incluir el tema en las clases, así como de qué manera presentar esta cuestión o de explicar las diferentes alternativas que se proponen o no (Linares La Barba 2023). Sin embargo, autoras como Santiago Alonso (2023), Merijärvi (2021) y Barberia (2023) creen que, a través de una metodología que avive el pensamiento crítico del alumnado, este puede ser capaz no solo de comprender los cambios que ocurren en el español coloquial con el fin de que pueda emplearlo en la vida real, sino también de conocer y entender la problemática que supone encontrar expresiones lingüísticas que visibilicen y representen a todas las personas; y de sensibilizarse acerca de la diversidad de género y de la inclusión a través del lenguaje. No obstante, es fundamental que se asegure un ambiente seguro en la clase (Merijärvi 2021) eliminando desigualdades (Linares La Barba 2023).

De acuerdo con Santiago Alonso (2023), debido a que se trata de un tema transversal, es preciso que se incluyan diferentes perspectivas en el aula. Por ello, la aproximación a este uso inclusivo del lenguaje en el aula debe hacerse a través de una propuesta imparcial para mostrar al alumnado el debate que existe acerca sobre esta cuestión y que les invite a reflexionar con el fin de que formen su propia opinión al respecto y actuar de acuerdo con su criterio (Barberia 2023). Por este motivo, es importante que los recursos que se llevan al aula integren materiales, metodologías y dinámicas que favorezcan el diálogo entre docente y alumnado (Barberia 2023).

Parra y Serafini (2021) ofrecen dos marcos pedagógicos en los que tratar el lenguaje no sexista en el aula de ELE: la pedagogía crítica y la literacidad múltiple. El primero tiene como objetivo que el alumnado sea capaz de analizar y desafiar el estado de las cosas (Bori 2022). La pedagogía crítica tiene interés por la transformación social (Bori 2022), por lo que reconoce que el pensamiento crítico ayuda al cambio social y político (Parra y Serafini 2021). Por lo tanto, en este marco pedagógico, el alumnado debe aprender *cómo* pensar, para comprender, tanto nociones de sociolingüística básicas, como "las estructuras de poder que fortalecen y reproducen las jerarquías lingüísticas y sociales en la sociedad" (Parra y Serafini 2021: 150). El segundo trabaja con textos multimodales con los que se incorpora la co-construcción de nuevo conocimiento mediante distintas perspectivas, ya que la literacidad múltiple percibe el aprendizaje como un proceso dialógico (Santiago Alonso 2023; Parra y Serafini 2021). Esta práctica, además, ayuda a desarrollar no solo las competencias lingüísticas y sociolingüísticas sino también la competencia transcultural. Asimismo, tiene un enfoque crítico con el que cuestionar y reevaluar constantemente cómo escribir y leer (Santiago Alonso 2023). La

literacidad crítica es considerada eficaz a la hora de percatarse "de que las elecciones lexicogramaticales reflejan no solo la intención comunicativa del hablante, sino también su ideología" (Alexopoulou 2018: 70).

Por otro lado, y como se dijo anteriormente, es importante que en las clases de español como lengua extranjera se insista en que género masculino y femenino no siempre concuerda con sexo masculino y femenino respectivamente, ya que, si bien los sustantivos en español tienen género gramatical, no todos se refieren a hembras o machos (Guerrero Salazar 2002). Esto hará que el alumnado se cuestione el punto de vista androcéntrico con el que interpretan la realidad (Guerrero Salazar 2002) y que permanece en la lengua española (Santiago Alonso 2023).

2.4.1. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

A la hora de considerar introducir el lenguaje inclusivo en el aula de ELE, al no estar considerado como contenido curricular, hay que tener en cuenta lo que documentos oficiales como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC 2006) y el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER 2002) dicen al respecto.

Por un lado, de acuerdo con Fernández Vicente (2023), a pesar de que en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* todavía no se hace referencia abiertamente al lenguaje inclusivo, el Instituto Cervantes muestra una actitud positiva hacia este uso de la lengua, ya que patrocina la publicación de la *Guía de comunicación no sexista* (Briz Gómez et al. 2021) y su director, Luis García Montero, ha defendido su uso en el prólogo de dicha guía. En él, García Montero argumenta que el Instituto Cervantes lleva tiempo buscando determinar la manera de favorecer la igualdad. Por ello, esta guía se presenta como "un conjunto de pautas y sugerencias experimentadas para lograr un trato lingüístico más igualitario, que visualice por igual a hombres y mujeres, así como para evitar y erradicar el sexismo en el lenguaje." (Briz Gómez et al. 2021: 15).

Además, según Fernández Vicente (2023), la enseñanza de estas cuestiones se puede vincular no solo con el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también con las tres funciones de saber reconocidas en el Plan Curricular: el alumnado como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (Instituto Cervantes 2006). Como agente social, aprender y reflexionar acerca de las estrategias de lenguaje inclusivo aumentará su conocimiento sobre

el sistema lingüístico y sabrá interactuar de manera adecuada con diferentes personas. Como hablante intercultural, el lenguaje inclusivo le permitirá reflexionar metalingüísticamente sobre su lengua de origen y el español, así como sobre su cultura y la española. Como aprendiente autónomo, tendrá más facilidades para integrarse en diferentes comunidades de habla, debatir sobre cuestiones metalingüísticas y continuar con su aprendizaje en función de sus intereses (Fernández Vicente 2023).

Por otro lado, en 2021, el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación actualizaron el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) al incluir el volumen complementario. Este documento tiene un enfoque más inclusivo (García Martínez 2022) ya que incluye cambios en los descriptores redactados de manera inclusiva con relación al género y a la modalidad lingüística (Consejo de Europa 2021), como por ejemplo "comprensión auditiva" ("listening comprehension" en el texto original) se ha cambiado por "comprensión oral" ("oral comprehension"), para englobar no solo el material de entrada oral sino también singado, el cual corresponde al lenguaje de signos (Herrera Fernández 2006). En cuanto a la traducción de dicho texto, se decidió por evidenciar el enfoque inclusivo en cuestión de género y la modalidad. Para un uso más inclusivo de la lengua, se optó por el uso del masculino/femenino para las referencias individuales y el masculino genérico para las plurales y para la modalidad se han empleado dobletes como "palabras/signos" o "hablantes/signantes", entre otras (Consejo de Europa 2021).

2.4.2. Propuestas didácticas en ELE

La cuestión del sexismo lingüístico sigue siendo un tema relevante y actual (Gutiérrez Conde 2022). Por este motivo, y a pesar de no ser contenido curricular, varias autoras y docentes han decidido trabajarlo en las clases de ELE a través de diferentes propuestas didácticas, en su mayoría de propia creación debido a la falta de materiales sobre este tema. A continuación, se comentarán brevemente cuatro diferentes propuestas (Parra y Serafini 2021; Guerrero Salazar 2002; Santiago Alonso 2023; Gutiérrez Conde 2022), cuyo principal objetivo es introducir diversos usos inclusivos del lenguaje e invitar al alumnado a reflexionar críticamente sobre ellos a la vez que desarrollan las competencias lingüística y gramatical (Parra y Serafini 2021; Santiago Alonso 2023; Gutiérrez Conde 2022).

La propuesta de Parra y Serafini (2021) se encuentra dentro de los dos marcos pedagógicos, vistos anteriormente: la pedagogía crítica, en la cual el alumnado debe aprender *cómo* pensar, y la literacidad múltiple, la cual incluye textos multimodales. Dentro de estos dos

marcos, las autoras proponen una serie de activades adaptables a diferentes contextos educativos. Entre las ellas encontramos una para los primeros días de clase, con la que se pretende llegar a un acuerdo del uso de un lenguaje inclusivo a la hora de interaccionar entre docentes y estudiantes. Además, también hay actividades cuya intención es hacer reflexionar al alumnado acerca de este uso en otras lenguas y las autoras la amplían sugiriendo que hagan un pequeño trabajo de investigación entre la familia y las amistades del estudiantado y compartir en clase los resultados que obtengan. Para trabajar las diferentes estrategias de inclusión lingüística, se propone analizar un corpus identificando y clasificándolas en función de la frecuencia de uso.

La propuesta de Santiago Alonso (2023) incluye actividades para trabajar el androcentrismo con las definiciones del *DLE* y con diferentes ejemplos, en los que tendrán que identificarlo. Además, también ofrece una actividad para trabajar el salto semántico a través de varios ejemplos, que deberán reescribir inclusivamente después de identificar el mal uso del masculino genérico que hay en ellos. Al final de la propuesta se plantean dos actividades finales diferentes, de las cuales una se basa en la propuesta de Parra y Serafini (2021) y se trata de un debate en el que el alumnado debe posicionarse a favor o en contra tras la lectura de tres artículos diferentes sobre el tema.

Guerrero Salazar (2002) también plantea actividades para trabajar el androcentrismo, pero a través de enigmas y de frases incompletas que el estudiantado debe resolver. Asimismo, incluye actividades sobre el menosprecio hacia la mujer mediante frases históricas, refranes y chistes que cuentan con tópicos y estereotipos sexistas. Además, presenta ejercicios con los que practicar los usos que evitan el masculino genérico, así como estructuras de la lengua española con las que no es necesario referenciar el sujeto. Finalmente, incluye también una actividad sobre el salto semántico y otra de duales aparentes, en la que el alumnado deberá trabajar con diccionarios y reflexionar sobre el uso peyorativo que adquieren determinados términos.

Gutiérrez Conde (2022) organiza su propuesta, pensada para niveles avanzados, en cuatro bloques diferentes. El primer bloque trata el masculino genérico y su problemática e invita a los alumnos y las alumnas a reflexionar acerca de la relación que se hace entre sexo y género. Con el siguiente bloque se trabajan las alternativas más frecuentes para el uso del masculino genérico a través de diferentes tipos de textos de diversos registros. El tercer bloque se centra en los problemas que estas alternativas pueden traer mediante la lectura en voz alta de textos y de interpretaciones de *roleplay*. El último bloque propone un debate, que al igual que

en otras propuestas vistas, el estudiantado deberá posicionarse a favor o en contra de estos usos alternativos del lenguaje, para así desarrollar ideas y opiniones propias.

Si bien, como se ha dicho anteriormente, los usos inclusivos del lenguaje no son un contenido curricular, es posible introducirlos en el aula de español a través de actividades que fomenten la capacidad crítica del alumnado (Santiago Alonso 2023). Las propuestas vistas en este apartado son solo una muestra de las iniciativas que lingüistas y docentes a favor de este uso del lenguaje han diseñado y planteado.

3. Actitudes didácticas de docentes de ELE

Con el objetivo de dar respuesta a las preguntas e hipótesis planteadas para este trabajo, enmarcadas en el contexto teórico expuesto anteriormente, se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa. ¿Qué opinión tiene el profesorado sobre la enseñanza del lenguaje no sexista en ELE? ¿De qué manera han enseñado algún recurso inclusivo? ¿Cómo fue la reacción del alumnado? ¿Lo consideran relevante? Estas preguntas servirán para conocer la realidad del uso del lenguaje no sexista en el ámbito de ELE y si es considerado lo suficientemente importante como para llegar a ser contenido curricular.

3.1. Metodología

Para esta investigación ha sido fundamental contar con la participación de docentes de ELE y, con el fin de tener una idea más globalizada de la posición del uso del lenguaje no sexista, hacerla llegar a centros educativos de diferentes partes del mundo.

El cuestionario comenzó a difundirse en noviembre de 2024 y la recopilación de las respuestas terminó en enero de 2025. En esos meses, la encuesta se ha compartido a través de diferentes vías como en redes sociales o por correo electrónico. Para difundirlo mediante la segunda, ha sido necesario realizar una búsqueda y una compilación de las direcciones de correo de diferentes centros educativos. Se empezó compartiéndolo con aquellos adscritos al Instituto Cervantes y academias de idiomas que contasen con clases de ELE en España y posteriormente en países de Europa, América, Asía, Oceanía y África.

El cuestionario consta de 29 preguntas (Anexo I) y se elaboró utilizando la herramienta de *Google Forms*, lo que ha facilitado tanto la difusión como la recogida de datos. La mayor parte de las preguntas se respondían con *Sí/No* o con respuestas múltiples y en determinadas

cuestiones se daba la opción de *Otro* con el fin de que añadiesen, en unas pocas frases, una réplica diferente a las proporcionadas. Sin embargo, se contó con respuestas libres más largas para aquellas en las que fuera relevante que los y las participantes justificasen su elección.

En las primeras tres preguntas se busca conocer el perfil de las personas encuestadas, por lo que se pide información sobre el género con el que se identifican, la edad de los y las informantes y su lugar de procedencia. Las siguientes cuatro cuestiones están relacionadas con su experiencia laboral en la enseñanza de ELE y giran en torno a los años que llevan, a los lugares y a los centros donde han ejercido o ejercen como docentes. Con esto, se pretende descubrir si parte de la opinión que tienen o su experiencia a la hora de enseñar recursos inclusivos ha sido influenciada por el contexto en el que han impartido o imparten la docencia.

A partir de la octava pregunta se empieza a indagar en el tema del lenguaje no sexista. Interesa saber si conocen no solo lo que es, sino también los recursos inclusivos y su opinión al respecto. Después de estas tres cuestiones introductorias al tema, es primordial averiguar qué percepción tienen sobre el lenguaje no sexista en el ámbito de ELE, por lo que se interroga si consideran que su introducción en el aula sea importante, en qué niveles creen que sería más apropiado trabajarlo y por qué. A continuación, se pregunta si han introducido alguna vez algún recurso inclusivo en el aula. En caso positivo, se pide que los señalen y la manera en la que lo han hecho. También es interesante conocer si han trabajado con algún manual que incluyese recursos inclusivos y se pide que indiquen el título, la editorial y el nivel al que estaba dirigido y la forma en la que se trabajaban dichas alternativas. Además, identificar la reacción del alumnado y la percepción del profesorado al incluir estos recursos en el aula es fundamental para tener una idea real de cómo se percibe el tema del lenguaje no sexista en la actualidad.

El cuestionario también cuenta con preguntas para el profesorado que decidió no enseñar o utilizar recursos inclusivos en el aula, puesto que es necesario conocer ambas posturas para tener una visión más precisa. Por ello, se pide que seleccionen los motivos por los que no los han introducido. En la siguiente cuestión se busca conocer su opinión acerca de si el lenguaje no sexista debería ser contenido curricular en el ámbito de ELE o no y se pide que justifiquen su respuesta. Finalmente, se interroga por las ventajas y desventajas que encuentran al introducir la enseñanza de alternativas inclusivas en el aprendizaje de ELE. La última pregunta es de respuesta libre y se ofrece la posibilidad de añadir algún comentario en relación con el tema del cuestionario.

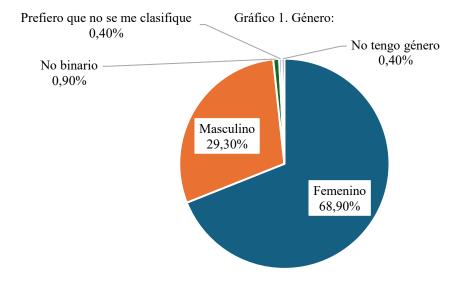
Como se verá a continuación, esta encuesta no solo permitirá conocer exactamente qué porcentaje de la muestra está a favor de la introducción del lenguaje no sexista en el aula, sino que también ofrece una visión general de la situación de los usos no sexistas en el campo de ELE y los motivos por los que se halla así.

Los datos serán tratados de tal manera que nos permita conocer las respuestas que han sido recogidas y buscar una relación entre unas y otras. ¿Qué perfil está más a favor de introducir el lenguaje no sexista en las aulas de ELE? ¿Influye el lugar en el que se ejerce la docencia para enseñar recursos inclusivos? ¿El alumnado de qué continente muestra mayor recepción a este uso del lenguaje? Primero, se presentarán las respuestas a través de gráficos realizados en Word, con una breve explicación previa. A continuación, se presentan los datos relacionados. Para ello, se han identificado las preguntas que podrían tener una relación entre ellas y, en una Hoja de cálculo proporcionada por Google Forms en donde se recogen todos los datos obtenidos (Anexo II), se ha llevado a cabo la relación utilizando las herramientas de filtros en las columnas y de orden de las respuestas. Los datos se apuntaban después en un documento de Excel, herramienta que ha permitido calcular los porcentajes que se buscaban mediante una fórmula que consistía en dividir el número de un grupo de participantes específico entre el número total del grupo general y multiplicar el resultado por 100. Por ejemplo, para saber qué género se encuentra más a favor del lenguaje no sexista, lo que se hizo fue dividir la cifra de 118, que representa el número de mujeres a favor, entre 156, que es la cifra total de mujeres que participaron en el cuestionario. Después, el resultado de esa división de multiplicaba por 100 para hallar el porcentaje. Las tablas con estos porcentajes de los datos relacionados se encuentran en el apartado 3.3. Relación entre los resultados.

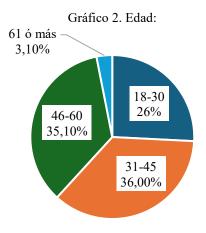
3.2. Análisis de resultados

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos del cuestionario pregunta por pregunta. Posteriormente, en el 3.3. Relación entre resultados, se relacionarán las respuestas de diferentes cuestiones para encontrar algún tipo de relación entre ellas.

Como se dijo anteriormente, las primeras preguntas se realizaron para conocer el perfil de los encuestados y las encuestadas. De la primera cuestión, la cual obtuvo 225 respuestas, se recogió que más de la mitad de la muestra se identificó con el género *Femenino* (68,90%), mientras que el resto se dividía entre un 29,30% con el *Masculino*, menos del uno por ciento optó por identificarse como *No binario* y otro uno por ciento escogió la opción de *Otro*, en la que prefirieron no identificarse con ningún género.



Con la segunda pregunta se descubrió la edad de los y las participantes y los datos obtenidos muestran que la mayoría rondan entre los 31-45 (36%) y los 46-60 (35,10%) años. El grupo con la edad más joven representa el 26% y el grupo con menos representación es el de 61 años o más, con un 3,10%.



Respecto al lugar de procedencia, la mayoría de las personas que participaron es de *España* (73,33%). El segundo grupo con mayor presencia en esta investigación proviene de *Costa de Marfil* (11,55%), y el resto de encuestados y encuestadas es de *Venezuela* (2,22%), *Italia* (2,22%), *Argentina* (1,77%), *India* (1,33%), *Colombia* (1,33%), *Ecuador* (0,88%), *Guatemala* (0,88%), *Japón* (0,88%), *Chile* (0,88%), *Francia* (0,44%), *Filipinas* (0,44%), *Argelia* (0,44%), *Perú* (0,44%), *Bolivia* (0,44%), *Reino Unido* (0,44%) y *Polonia* (0,44%). Esta pregunta era de respuesta libre, por lo que la muestra debía escribir su lugar de procedencia y

la mayoría optaron por escribir la ciudad en lugar del país. Con el fin de simplificar los resultados, se ha decidido agruparlos por países en vez de ciudades.

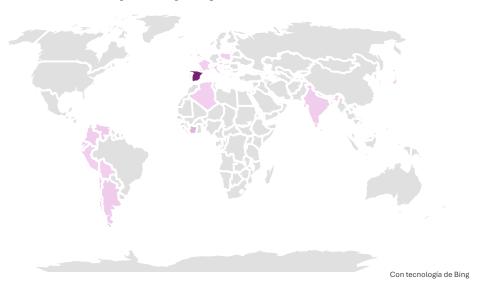


Figura 3. Lugar de procedencia:

La cuarta pregunta fue un filtro que ha permitido suprimir aquellas respuestas de personas que no han ejercido ni ejercen como docentes de ELE. Se buscaba conseguir el 100% de resultados positivos, puesto que para esta investigación era esencial contar con la colaboración de profesores y profesoras de dicho campo.

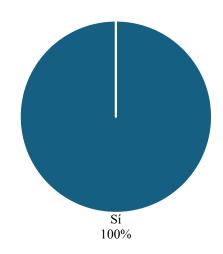


Gráfico 4. ¿Ejerce o ha ejercido como docente de ELE?

En relación con los años de experiencia como docentes de ELE, casi la mitad respondió que tenía *más de 10 años* de experiencia (45,80%). El 18,70% y el 16,40% llevan entre *4-6* y

1-3 años dando clases, respectivamente. Solo un 10,2% respondió entre 7 y 10 años y la opción con menos respuestas fue la de *Menos de un año*, con un 8,90% de participación.

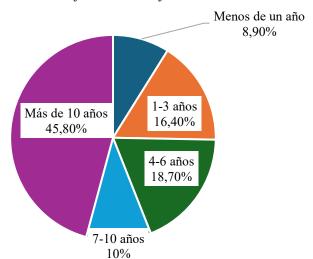


Gráfico 5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo o ha ejercido como docente de ELE?

El Gráfico 6 muestra los continentes donde los encuestados y las encuestadas han ejercido la docencia. Para responder a esta interrogante, se podía seleccionar más de una opción. Cabe destacar que más de la mitad escogieron la opción de *España* (59,1%). Este dato tan elevado es posible que se haya dado por la masiva difusión que se ha hecho del cuestionario por diferentes localidades del país. La segunda opción más escogida fue el continente europeo (38,20%), seguido de *África* (18,70%), *Asía* (12,40%), *América: países no hispanohablantes* (10,2%) y *América: países hispanohablantes* (5%), y, finalmente, *Oceanía*, con menos de un uno por ciento (0,90%).

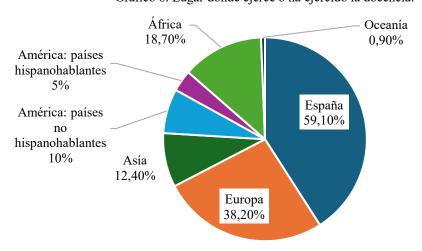


Gráfico 6. Lugar donde ejerce o ha ejercido la docencia:

La pregunta 7 también ofrecía la posibilidad de seleccionar más de una posible respuesta. Los resultados obtenidos muestran que la *Universidad* es donde más participantes han ejercido la docencia (38,70%), seguido de la opción de *Clases particulares* (37,30%). Los tipos de centros menos seleccionados han sido *Escuela Oficial de Idiomas* (11,60%) y *Escuela primaria* (8,40%). En la opción de *Otros*, se han dado respuestas como *centros de acogida de refugiados*, asociación, voluntariado, entidad de protección internacional, Alliance Française o escuela superior de ingenieros agrónomos, entre otros.



Gráfico 7. ¿En qué tipo de centro ejerce o ha ejercido como docente?

Como se explicó con anterioridad, a partir de la pregunta 8 comienzan las cuestiones relacionadas con el tema del lenguaje no sexista. Por eso, es interesante saber si los encuestados y las encuestadas conocen a qué se está refiriendo esta investigación. El gráfico de abajo muestra que gran parte de los y las participantes conoce lo que es (93,80%) y solo un 6,20% lo desconoce.

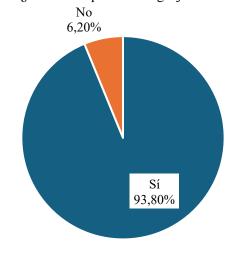
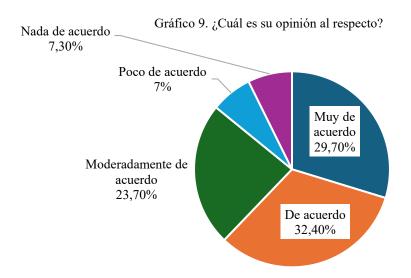


Gráfico 8. ¿Conoce lo que es el lenguaje no sexista?

El Gráfico 9 refleja que la mayoría está *De acuerdo* (32,40%) o *Muy de acuerdo* (29,70%) con el lenguaje no sexista. El 23,70% está *Moderadamente de acuerdo* y una pequeña parte de la muestra está *Poco de acuerdo* (7%) y *Nada de acuerdo* (7,30%).



Para la pregunta 10 se ofrecieron diferentes respuestas con varios recursos inclusivos y se podía escoger una o más opciones, en función de las alternativas que se conociera. De las proporcionadas, la más seleccionada fue *Sustantivos colectivos* (77,20%), seguida de *Morfema* -@ (69,20%). Los mecanismos menos escogidos fueron *Perífrasis* (37,50%) y *Omisión del determinante* (31,70%). Solo un 4,90% marcaron *No conozco ningún recurso inclusivo* y, entre las respuestas a la opción de *Otro*, encontramos alternativas como *el Morfema -i*.

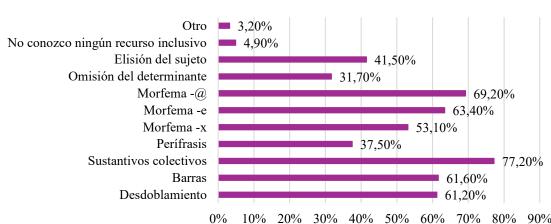


Gráfico 10. ¿Qué recursos inclusivos conoce?

Con la pregunta 11 se pretende averiguar la opinión que tiene el profesorado sobre la introducción del lenguaje no sexista en el aula de ELE. El gráfico de abajo muestra que la mayoría lo considera *Moderadamente Importante* (29,80%), seguido muy de cerca de *Importante* (28,90%) y *Muy importante* (25,80%). Solo un 11,10% y un 4,40% cree que es *Poco importante* o *Nada importante*, respectivamente.

Inportante

Poco importante

11,10%

Muy importante

25,80%

Moderadamente
importante
29,80%

Importante
28,90%

Gráfico 11. ¿Cómo de importante considera la introducción de usos no sexistas del lenguaje en el aula de ELE?

En la pregunta 12 se planteaba en qué niveles consideran que sería más apropiado introducir el tema del lenguaje no sexista. Al igual que en las anteriores, también se podía seleccionar más de una opción. Mientras que la mayoría piensa que los niveles superiores de *C1-C2* son más idóneos para incluir usos no sexistas del lenguaje (73,80%), la opción de *A1-A2* fue seleccionada por un 36,90% y la respuesta de *B1-B2*, por un 63,60%.



En la pregunta 13 se pide que justifiquen el porqué de su selección en la pregunta anterior. Para ello, se ofrecen una serie de respuestas posibles, de las cuales pueden marcar varias. Una gran parte de la muestra justificó su elección anterior escogiendo la opción de *Porque en esos niveles la adquisición de competencias básicas no se ve afectada al tratar el lenguaje no sexista* (41,80%), seguida muy de cerca de *Porque en esos niveles el alumnado se muestra más abierto a nuevos enfoques lingüísticos* (40,90%). La menos seleccionada fue *Porque en esos niveles es más fácil adaptar los contenidos* (27,10%). En la opción de *Otro* encontramos 33 respuestas diferentes, entre las que destacan:

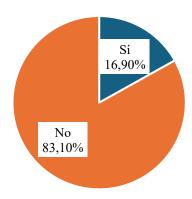
- Porque en esos niveles podrían llegar a entender las explicaciones y las implicaciones fácilmente.
- Creo que desde el principio porque hay estudiantes que no se identifican con un género y debemos ofrecerles herramientas sencillas desde el comienzo.
- El lenguaje inclusivo puede confundir al alumnado en niveles iniciales.
- Porque en los niveles avanzados se estudia el registro más académico y formal, que actualmente es el que requiere del uso del lenguaje inclusivo (lenguaje institucional, académico, etc.). Introducirlo antes puede crear más confusión y no se espera que un estudiante de nivel básico o intermedio haga distinciones de este tipo.

Otro 13,20% Porque en esos niveles el alumnado se muestra 40,90% más abierto a nuevos enfoques lingüísticos Porque en esos niveles es importante 32,00% sensibilizar al alumnado Porque en esos niveles la adquisición de 41.80% competencias básicas no se ven afectadas al.. Porque en esos niveles los cambios lingüísticos 28,90% se pueden introducir de manera progresiva Porque en esos niveles es más fácil adaptar los 27,10% contenidos Porque esos noveles permiten implementar 29,80% metodologías inclusivas gradualmente 0% 5% 10% 15% 20% 25% 30% 35% 40% 45%

Gráfico 13. ¿Por qué para esos niveles?

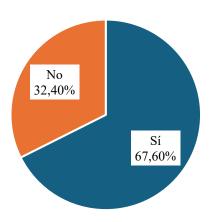
El gráfico de abajo expone que la mayoría de docentes no ha recibido formación acerca de cómo emplear el lenguaje no sexista en el aula de ELE (83,10%) mientras que solo el 16,90% sí lo ha recibido.

Gráfico 14. ¿Ha recibido formación sobre cómo utilizar el lenguaje no sexista en el ámbito educativo de ELE?



Con la pregunta 15 se intenta descubrir si la muestra de participantes ha enseñado o utilizado alternativas inclusivas en sus clases. Los resultados muestran que el 67,60% sí lo ha hecho mientras que un 32,40% ha preferido no utilizarlas o enseñarlas.

Gráfico 15. ¿Ha enseñado o utilizado alguna vez mecanismos inclusivos en sus clases?



De la pregunta 16 a la 23, ambas incluidas, depende de lo que se respondió en la cuestión anterior ya que son acerca de la experiencia del profesorado que indicó que sí ha introducido alternativas inclusivas en sus clases. Es interesante conocer cómo lo llevó a cabo y cómo

reaccionó el alumnado. Por ello, el Gráfico 16 muestra que el recurso más introducido fue *Sustantivos colectivos* (73,90%), seguido de *Desdoblamiento* (57,50%). Los que menos se introducen son *Morfema -x* (17,60%) y *Omisión del determinante* (16,30%). En la opción de *Otro* se incluye un recurso que no se ha presentado en las principales respuestas: *la (a) entre paréntesis*.

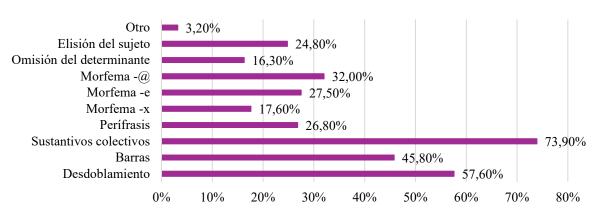


Gráfico 16. En caso positivo, señale cuáles:

En la cuestión 17 se pregunta cómo se han empleado dichos recursos inclusivos. La opción más escogida es, como se puede comprobar en el gráfico de abajo, *Utilizando un lenguaje neutro* (53%), seguida de *Con textos y ejemplos con alternativas inclusivas* (42%). Las respuestas menos seleccionadas han sido *Modificando alguna actividad o algún recurso con el fin de promover respeto por las diferentes identidades de género* (27,10%) y *A través de materiales propios pensados para hacer reflexionar sobre el sexismo en el lenguaje* (19,90%). En la opción de *Otro* encontramos respuestas como *Visibilizando el papel de las mujeres en la ciencia, en el arte o en la dirección de empresas, etc.; En mi propio discurso al impartir clase o Debatiendo*.

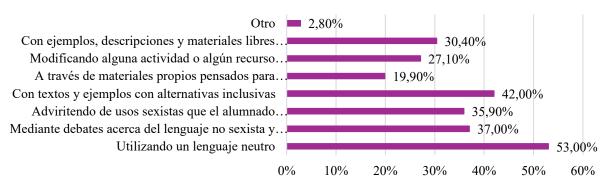
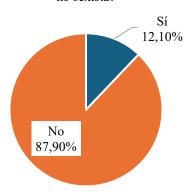


Gráfico 17. ¿Cómo ha enseñado o utilizado estas alternativas en la clase de ELE?

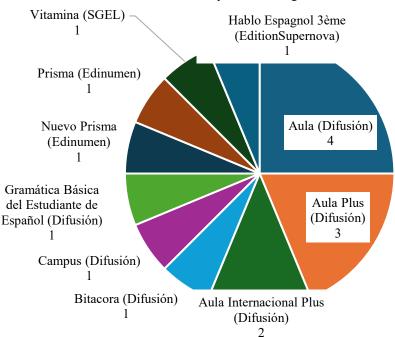
El gráfico de abajo representa qué porcentaje de la muestra ha trabajado con algún manual en el que se introdujese el lenguaje no sexista. Como se puede observar, el 87,90% no ha empleado ningún libro de texto que tratase el lenguaje no sexista, aunque un 12,10% sí.

Gráfico 18. ¿Ha trabajado alguna vez con algún manual que tratase el lenguaje no sexista?



En la siguiente pregunta se pedía que indicaran el título, la editorial y el nivel al que estaban dirigidos algunos manuales. Para responder a esta cuestión, se ofreció la opción de respuesta libre para que escribieran lo que se pedía. Los resultados fueron agrupados en el gráfico que se muestra abajo, que recoge el título del manual y entre paréntesis la editorial. El número que aparece debajo de cada opción son las veces que se repitió el nombre. Como se puede comprobar, la editorial más utilizada fue la de Difusión y su título más citado fue *Aula*.

Gráfico 19. En caso afirmativo, indique el título y la editorial del manual y el nivel al que estaba dirigido:



Es interesante descubrir de qué maneras se trataban las alternativas inclusivas en dichos manuales. Por ello, en la pregunta 20 se ofrecen diferentes respuestas entre las que se podían escoger una o más opciones. En el gráfico de abajo se ve que las más seleccionadas han sido *Había textos que hablaban sobre el lenguaje no sexista* (31,80%) y *A través de algún ejemplo con alternativas inclusivas* (31,80%). Las respuestas a esta cuestión estaban pensadas para que de manera indirecta se indicara si el lenguaje no sexista se trataba de forma más o menos explicita en esos manuales. Por eso, si nos fijamos en qué tipo de opciones han sido las más escogidas, nos daremos cuenta de que las que tratan el lenguaje no sexista de manera más explícita tienen mayor número de respuestas en total. Estas opciones son las siguientes:

Numerosos ejemplos mostraban alternativas inclusivas.

Ofrecía varios ejercicios con usos no sexistas del lenguaje.

Varios textos estaban redactados de manera inclusiva.

Había textos que hablaban sobre el lenguaje no sexista.

En una unidad didáctica sobre diversidad e inclusión.

En la opción de *Otros*, cabe destacar la respuesta de *En los enunciados de las actividades se indica siempre un desdoblamiento, por ejemplo: "comenta con tu compañero/a"*.

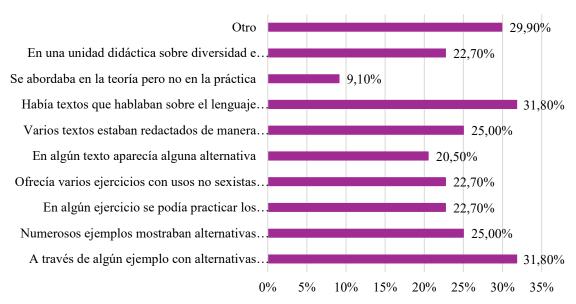


Gráfico 20. En ese manual, ¿de qué manera se trabajaban?

El Gráfico 21 refleja la reacción que tuvo el alumnado al tema del lenguaje no sexista. Se ofrecieron 6 respuestas posibles más la opción de *Otro* y solo se podía escoger una de ellas. Un 30,10% seleccionó *Solo unos pocos lo conocían y reaccionaron de manera positiva*, seguido de *La mayoría lo conocía y reaccionaron de manera positiva*, que fue escogida por un 29,50%

de la muestra. La opción que menos se eligió fue *No lo conocían y reaccionaron de manera negativa*, con un 2,10%. En *Otro*, varios y varias docentes comentaron que la reacción de su alumnado fue neutra.

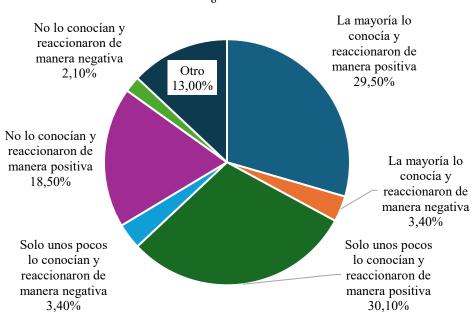


Gráfico 21. ¿Cómo reaccionó el alumnado ante la cuestión del lenguaje no sexista? ¿Lo conocían?

La pregunta 22 interroga sobre de la experiencia docente al haber empleado alternativas inclusivas en el aula. En el gráfico se puede observar que casi la mitad de las personas que respondieron a esta cuestión marcó la opción *Positiva* (43,60%), seguida por *Neutral* (33,10%). La respuesta menos seleccionada fue la de *Muy negativa* (0,60%).

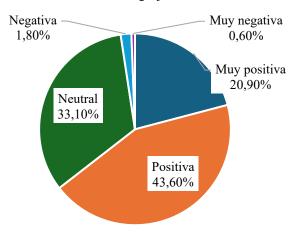


Gráfico 22. ¿Cómo describiría la experiencia de haber enseñado o utilizado usos no sexistas del lenguaje en el aula?

La siguiente pregunta es acerca del porqué de la experiencia señalada anteriormente. No cuenta con gráfico, pero se han recopilado las respuestas que más se han repetido, ya que se ofreció un espacio para que las personas encuestadas expresaran sus motivos.

Por un lado, una parte de la muestra señaló aspectos negativos de su experiencia. Se argumentó que no se veía como un tema relevante para el alumnado o que es difícil no solo de comprender para ellos y ellas, sino también de enseñar para el profesorado. Cabe mencionar que un encuestado justificó su experiencia negativa con que "provoca ideas rebeldes en la mente de las chicas". Otros motivos que se dieron fueron más neutros, puesto que comentaban que el tema del lenguaje no sexista no influyó en el alumnado o que este no mostró su opinión al respecto ya que lo asumía como otra regla más del lenguaje. Además, se hizo hincapié en que la reacción del estudiantado dependía de la nacionalidad o de la sensibilidad de cada estudiante.

Por otro lado, la principal justificación para las experiencias positivas o muy positivas fue la inclusión y la sensibilización del alumnado a temas sociales. Además, tanto docentes como estudiantes lo consideran importante debido a que es un suceso que se da en más países e idiomas, por lo que la reacción por parte del alumnado fue positiva porque ya estaba concienciado, recibiéndolo con normalidad. Otras respuestas se centraban en que es un aspecto del lenguaje que está presente en el día a día y que, por ello, es conveniente explicar en clase que el lenguaje no es algo fijo, sino que evoluciona. Por lo tanto, el introducir contenidos socioculturales que reflejen el debate actual respecto al lenguaje no sexista es una forma de llevar la realidad al aula.

La pregunta 24 está destinada a docentes que decidieron no emplear alternativas inclusivas en sus clases y busca conocer los motivos. Por ello, se ofrecen una serie de posibles respuestas, incluyendo la opción de *Otro*. Para responder, se podía seleccionar varias opciones, según considerasen. Las dos más escogidas fueron *Falta de conocimiento o formación para saber aplicarlas en aula* (28,40%) y *No lo considero necesario* (28,40%). La respuesta menos elegida fue *Miedo al rechazo o a reacciones negativas por parte del alumnado* (9,80%). En *Otro*, se dieron diferentes motivos: *Yo no los uso, creo que la inclusión está en actitudes y no en el lenguaje no sexista*; *Bajo nivel de conocimiento del español de los alumnos*; *Pérdida de tiempo*; *Ejercí como docente de ELE cuando este tema no estaba en la agenda*.

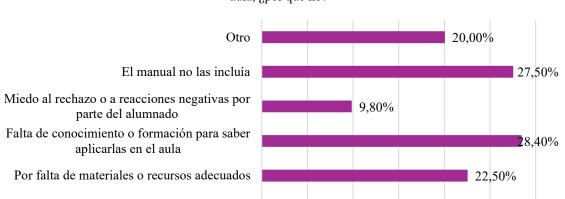


Gráfico 24. En caso de no haber enseñado o utilizado recursos inclusivos en el aula, ¿por qué no?

En el Gráfico 25 se puede comprobar que la mayoría (71,60%) se encuentra a favor de que el lenguaje inclusivo sea contenido curricular en el campo de ELE, en contra con el otro 28,40%, que no lo considera necesario.

Gráfico 25. ¿Cree que el lenguaje inclusivo debería ser contenido curricular en el ámbito de ELE?

0%

No entra dentro del programa de estudios

No lo considero necesario



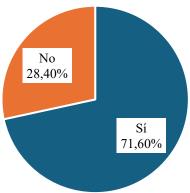
5%

10%

15%

20%

25%



Con la siguiente pregunta se pretende descubrir el porqué de la respuesta anterior. Para ello, se proporcionó un espacio en el que redactasen su respuesta, exponiendo sus motivos. A continuación, se mostrarán las más repetidas o las más destacables, tanto a favor como en contra, divididas en diferentes grupos.

El primero de ellos corresponde a la actualidad del tema. Una gran parte de las respuestas recibidas concordaban que el lenguaje no sexista debía ser contenido curricular porque forma parte del mundo actual y porque es una realidad comunicativa al ser parte,

27,50%

28,40%

30%

también, de nuestro lenguaje. Se justificaba, además, argumentando que es un tema importante para conocer y tratar ya que la sociedad cambia, el lenguaje evoluciona a su vez y hay que saber adaptarse a las nuevas realidades como es este uso, el cual algunas personas consideran que está cada vez más presente en la lengua.

Un segundo grupo engloba las respuestas relacionadas con la inclusividad. Numerosos comentarios exponían que era importante no solo que el alumnado se sintiera incluido, sino también que fuera capaz de comprender diferentes identidades de género y conocer las diferentes maneras en las que se puede dirigir a una persona. Algunas personas encuestadas consideran que es fundamental que el lenguaje no sexista sea contenido curricular en ELE para sensibilizar al estudiantado en temas sociales y así tratar los estereotipos de género y borrar prejuicios. Además, creen que sería un modo de luchar contra toda forma de discriminación en el ámbito escolar.

En la siguiente agrupación se han juntado las respuestas que justifican que el lenguaje inclusivo sí debería ser contenido curricular, pero en determinados niveles, siendo los niveles altos la opción más repetida entre estas.

Un cuarto grupo recopila las respuestas relacionadas con el conocimiento y el modo en el que se debería implementar. Algunos y algunas docentes consideran que el lenguaje no sexista es básico para ELE y para todas las enseñanzas, puesto que es a partir de estas donde se realizan cambios relevantes en el lenguaje. Razonan que debería ser implementado de manera integrada, ya que es importante que si el alumnado quiere usarlo de forma personal sepa cómo hacerlo.

El último conjunto de respuestas a favor de introducir el lenguaje no sexista como contenido curricular en ELE está relacionado con el *curriculum* actual y el que se puede dar. Es decir, una pequeña parte de las personas encuestadas consideran que estaría bien introducir recursos novedosos y que podría ser una competencia comunicativa en ELE. Sería una ventaja puesto que, como se mencionó anteriormente, es una parte del lenguaje que cada vez es más actual y presentarlos en el aula anticiparía la incomprensión al encontrárselos fuera de clase. Además, una parte del profesorado piensa que deben incluirse todas las variedades de la lengua.

La mayoría de docentes que no considera que el lenguaje no sexista debería ser contenido curricular sostiene esta postura con el argumento de que no es un tema relevante, necesario ni oficial; es decir, es más bien complicado y confuso, además de que, según su criterio, se encuentra muy politizado. Consideran que, de introducirlo, debería ser de manera

no específica y en relación con el nivel del curso. Otra parte opina que la inclusión no depende del lenguaje y que se están malinterpretando las cosas. Además, un sector más reducido que votó *No* a la pregunta anterior justifica que es por falta de conocimiento o porque cree que debería ser tratado como algo natural y, por lo tanto, introducirse de tal forma.

Las dos últimas preguntas corresponden a las ventajas y desventajas que se pueden encontrar al implementar la enseñanza de un lenguaje no sexista en un aula de ELE.

Por un lado, como se muestra en el Gráfico 27, la mayor ventaja que encuentran los y las participantes es Fomentar el respeto y la inclusión en el alumnado (66,20%), seguida de Sensibilizar acerca de temas sociales (59,60%). Las respuestas menos seleccionadas fueron Ampliar el conocimiento lingüístico mediante nuevas formas estructuras gramaticales (31,10%) y Ninguna de las anteriores (8%). En la opción de Otro encontramos más ventajas como Sensibilizar cómo la política, la cultura y el lenguaje se vinculan entre sí y Es imprescindible saber hablar de cómo soy y de mi identidad.

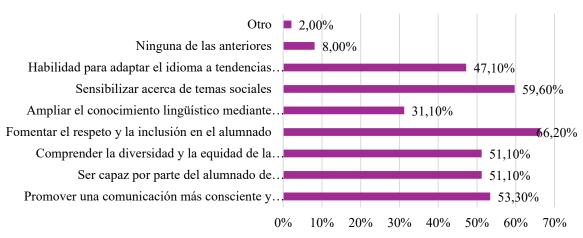


Gráfico 27. ¿Qué ventajas cree que puede tener la enseñanza de mecanismos inclusivos en el proceso de aprendizaje de ELE?

Por otro lado, en el Gráfico 28 se ve que la mayor desventaja que los encuestados y las encuestadas encuentran es que *Puede confundir al alumnado, sobre todo en niveles iniciales* (60,90%), seguida de *El alumnado lo puede percibir como innecesario* (36,90%). Las dos respuestas menos escogidas fueron *Ninguna de las anteriores* (17,30%) y *Puede frenar el proceso de aprendizaje* (16,40%). En la opción de *Otro*, se ha añadido:

- Veo problemático que los padres de los alumnos (si son jóvenes) puedan quejarse.
- Se generaliza una práctica con la que no todo el mundo está de acuerdo forzando a la sociedad a actuar de una determinada manera por presión social.

- Diversos mecanismos propuestos alejarían al alumno de su objetivo.
- Dependiendo del país de origen de los estudiantes lo pueden ver como un tema tabú y sentirse incómodos/as en el aula.

8,40% Otro Ninguna de las anteriores 17,30% Puede frenar el proceso de aprendizaje 16,40% El alumnado lo puede percibir como 36,90% innecesario Adaptar contenidos y materiales al lenguaje no 21,80% sexista supone un aumento de trabajo Desvía el foco de atención de otros aspectos 24.90% más importantes Puede confundir al alumnado, sobre todo en 60.90% niveles inicales 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60%

Gráfico 28. ¿Qué desventajas cree que puede tener la enseñanza de alternativas inclusivas en el proceso de aprendizaje de ELE?

A la hora de analizar los resultados obtenidos de la pregunta 29, la cual es la última del cuestionario y en ella se preguntaba si se deseaba añadir algún comentario en relación con el tema, no se encontró ninguna respuesta relevante para tratar en este apartado.

3.3. Relación entre resultados

¿Qué género está más a favor de que el lenguaje no sexista sea contenido curricular?

La Tabla 1 muestra los resultados a la pregunta 25. ¿Cree que el lenguaje inclusivo debería ser contenido curricular en el ámbito de ELE? pero divididos entre los dos géneros que más respuestas han recibido: el femenino y el masculino. Para responder a esta pregunta no se ha tenido en cuenta las opciones de No binario y de Otro por el número tan bajo de participación. Los porcentajes se han calculado en base al total de las personas de cada grupo y muestran que el género que se encuentra más a favor de introducir el lenguaje no sexista como contenido curricular es el femenino, con un 75,64%.

| Tabla 1 | Femenino | Masculino |
|---------|----------|-----------|
| Sí | 75,64 | 63,64 |
| No | 24,36 | 36,36 |
| | 100 | 100 |

¿Qué grupo de edad se encuentra más receptivo a que el lenguaje no sexista se convierta en contenido curricular?

En la Tabla 2 se han dividido los resultados de la misma pregunta, pero por grupos de edades. Se puede observar que el grupo que está más a favor es el de 61 o más; sin embargo, como se vio con anterioridad, es el grupo con menos participación puesto que solo 7 personas de 61 años o más respondieron al cuestionario. Cabe destacar que de esas 7 personas ninguna opine diferente al respecto. El resto de los grupos obtuvieron una participación muy similar entre ellos y es el más joven de los tres, el de 18-30, el que muestra mayor porcentaje a favor de que el lenguaje no sexista sea contenido curricular (75,86%).

| Tabla 2 | 18-30 | 31-45 | 46-60 | 61 ó más |
|---------|-------|-------|-------|----------|
| Sí | 75,86 | 70,00 | 69,23 | 100 |
| No | 24,14 | 30,00 | 30,77 | 0 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 |

¿Qué perfil está más a favor de introducir el lenguaje no sexista como contenido curricular en ELE?

Las siguientes dos tablas reflejan los resultados femeninos (Tabla 3) y masculinos (Tabla 4) divididos por edades. El objetivo principal de estas es encontrar el perfil de participante que es más partidario a que el lenguaje no sexista sea contenido curricular. De nuevo, al igual que se explicó anteriormente, las personas identificadas con el género femenino de 61 años o más podría ser el perfil que se busca para responder a la pregunta. Sin embargo, debido a la baja participación de este grupo no sería justo. Por ello, para encontrar el que mejor se ajuste, se tendrán en cuenta los otros tres grupos de edades de ambos géneros.

En la Tabla 3, que representa los datos del género femenino, se observa que el grupo con mayor aceptación para que el lenguaje no sexista sea contenido curricular es el de 46-60 años con un 77,55%. Por otro lado, en la Tabla 4, en la que se reflejan los resultados del género masculino, el grupo con mayor porcentaje de *Si* es el de 18-30, con un 77,78%. Esto hace que este grupo, personas de 18-30 de género masculino, y por unas décimas, sea el perfil que más a favor está de que el lenguaje no sexista sea contenido curricular.

| Tabla 3 | 18-30 | 31-45 | 46-60 | 61 ó más |
|---------|-------|-------|-------|----------|
| Sí | 75,51 | 70,59 | 77,55 | 100 |
| No | 24,49 | 29,41 | 22,45 | |
| | 100 | 100 | 100 | 100 |

| Tabla 4 | 18-30 | 31-45 | 46-60 | 61 ó más |
|---------|-------|-------|-------|----------|
| Sí | 77,78 | 68,97 | 53,57 | |
| No | 22,22 | 31,03 | 46,43 | |
| | 100 | 100 | 100 | 0 |

¿Los años de experiencia influyen a la hora de considerar el lenguaje no sexista como contenido curricular?

La Tabla 5 muestra resultados muy similares entre los tres grupos del centro. Los grupos de docentes con experiencia de entre 4 y 6 años y 7 y 10 años están un 78% a favor de considerar el lenguaje no sexista como contenido curricular. En los grupos más externos, es decir, entre los que han dado docencia menos de un año y los que superan los 10 años, sorprende ver que el grupo más experimentado es más partidario de introducir este contenido con un 67,96%. Por su parte, el grupo con menos experiencia está más en contra de esta idea, con un 42,86%.

| Tabla 5 | Menos de 1 año | 1-3 | 4-6 | 7-10 | Más de 10 |
|---------|----------------|-------|-------|-------|-----------|
| Sí | 57,14 | 75,68 | 78,57 | 78,26 | 67,96 |
| No | 42,86 | 24,32 | 21,43 | 21,74 | 32,04 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

¿Influye en la opinión sobre el lenguaje no sexista el continente donde se ha impartido la docencia?

Con la tabla de abajo se descubre que el profesorado que ejerció o ejerce docencia en África está más de acuerdo con el lenguaje no sexista (34,15%) que el que ha impartido o imparte clases en países hispanohablantes de América (9,09%).

| Tabla 6 | África | América No Hispanohablante | América Hispanohablante | Europa | Asía | Oceanía |
|--------------------------|--------|-------------------------------|----------------------------|--------|-------|---------|
| Muy de acuerdo | 34,15 | 26,09 | 9,09 | 30,23 | 24,14 | 50,00 |
| De acuerdo | 29,27 | 39,13 | 36,36 | 30,23 | 31,03 | 50,00 |
| Moderadamente de acuerdo | 17,07 | 21,74 | 45,45 | 29,07 | 20,69 | |
| Poco de acuerdo | | | | 8,14 | 6,90 | |
| Nada de acuerdo | 14,63 | 13,04 | | 2,33 | 13,79 | |
| () | 4,88 | | 9,09 | | 3,45 | |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

¿En qué continente fue mejor la reacción del alumnado?

En la Tabla 7 encontramos las reacciones del estudiantado divididas entre continentes. Esto permite comprobar que fue en los países hispanohablantes de América donde el alumnado mostró una actitud más positiva ante el tema del lenguaje no sexista (54,55%), siendo el continente africano el que muestra un menor porcentaje de reacción positiva (40,48%).

| Tabla 7 | África | América No Hispanohablante | América Hispanohablante | Europa | Asía | Oceanía |
|----------|--------|-------------------------------|----------------------------|--------|-------|---------|
| Positiva | 40,48 | 52,17 | 54,55 | 52,33 | 51,72 | 50 |
| Negativa | 4,76 | 4,35 | | 5,81 | 6,90 | |
| Neutra | 54,76 | 43,48 | 45,45 | 41,86 | 41,38 | 50 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

¿El profesorado con formación acerca del tema se muestra más a favor que el que no ha recibido formación?

Con la Tabla 8 se comprueba si los profesores y las profesoras que han recibido formación sobre el tema están más a favor del lenguaje no sexista que quienes no la han tenido. Los porcentajes muestran que, efectivamente, el profesorado que ha sido informado sobre cómo utilizar este uso del lenguaje en el aula de ELE considera que el lenguaje no sexista es *Muy importante* (31,58%) que aquel que no ha recibido una formación parecida (24,47%).

| Tabla 8 | Sí | No |
|--------------------------|-------|-------|
| Muy Importante | 31,58 | 24,47 |
| Importante | 28,95 | 29,26 |
| Moderadamente importante | 21,05 | 31,38 |
| Poco importante | 10,53 | 11,17 |
| Nada importante | 7,89 | 3,72 |
| Total | 100 | 100 |

¿El profesorado con formación en el tema del lenguaje no sexista ha introducido o introduce más la cuestión en sus clases que los que no?

A diferencia de la tabla anterior, esta muestra qué porcentaje de docentes con y sin formación ha introducido recursos inclusivos en el aula de ELE. Es importante relacionar los datos de ambas tablas puesto que se puede estar de acuerdo con introducir el lenguaje no sexista, pero no haberlo hecho, al igual que se puede estar en desacuerdo y haber enseñado algún recurso inclusivo. Como se puede comprobar, recibir información para saber cómo introducir el lenguaje no sexista al alumnado puede ser un factor importante a la hora de decidir sí enseñarlo o no, ya que se observa que el 73,68% de docentes con formación ha introducido alternativas inclusivas en sus clases.

| Tabla 9 | Formación | No Formación |
|---------|-----------|--------------|
| Sí | 73,68 | 65,96 |
| No | 26,32 | 34,04 |
| Total | 100 | 100 |

4. Conclusiones

El presente trabajo busca dar respuestas a las preguntas planteadas en la introducción. Para ello, en primer lugar, se ha desarrollado un marco teórico en el que se explica lo que se entiende por sexismo y lenguaje no sexista, así como su relación en la enseñanza del español como lengua extranjera. En segundo lugar, se ha realizado un cuestionario puesto que era necesario contar con la participación de docentes de ELE para llevar a cabo esta investigación. Con los resultados obtenidos, se ha podido responder a cuestiones relacionadas con el conocimiento actual del profesorado sobre el lenguaje no sexista, qué practicas didácticas ha empleado para introducir el tema en sus clases, cómo fue no solo la experiencia de haberlo enseñado sino también la reacción del alumnado ante la cuestión y, por último, si el profesorado considera que debería ser contenido curricular.

A continuación, se responderá a las preguntas de investigación una por una en función de los resultados obtenidos del cuestionario.

1. ¿Qué conocimientos sobre el lenguaje no sexista posee el profesorado para emplear diferentes prácticas didácticas relacionadas con el tema?

La gran mayoría de docentes que ha participado en esta investigación conoce lo que es el lenguaje no sexista, así como algunos recursos inclusivos, a pesar de que solo una pequeña parte ha recibido formación al respecto. No obstante, la falta de esta no es un impedimento para enseñar o utilizar mecanismos inclusivos en el aula de ELE, puesto que más de la mitad de los y las participantes ha recurrido a este uso del lenguaje alguna vez. Sin embargo, en la Tabla 9 del apartado de relación de datos, se muestra que la formación sobre cómo introducir el lenguaje no sexista en el aula puede ser un factor importante para decidir si hacerlo o no, por lo que se corrobora la primera hipótesis de esta investigación, la cual planteaba que los y las docentes con conocimiento y formación en el tema del lenguaje no sexista introducen más prácticas didácticas para trabajar recursos inclusivos que aquellos y aquellas con menos formación y conocimiento.

2. ¿De qué manera se introdujeron recursos inclusivos en el aula?

El profesorado que decidió dedicar su tiempo a introducir en sus clases recursos inclusivos lo hizo de varias formas. Si bien la más empleada fue a través de su propio discurso al utilizar un lenguaje neutro, también se han presentado alternativas inclusivas mediante textos y ejemplos que las incluyeran. Estos han podido ser bien por modificación de algunas actividades o por creación de materiales propios, bien porque el manual con el que estaban trabajando las incluyera.

Debido a que no es contenido curricular, hoy en día son pocos los manuales que traten el lenguaje no sexista. Afortunadamente, en esta investigación se ha podido contar con docentes que han trabajado con algún manual que incluyese de alguna manera este uso del lenguaje. En la pregunta del cuestionario dedicada a la forma en la que se introducían alternativas inclusivas, se ha obtenido que en su mayor parte los manuales tratan esta cuestión de manera explícita, puesto que la mayoría respondieron que se encuentran en numerosos ejemplos y ejercicios y que había tanto textos como unidades didácticas dedicadas al lenguaje no sexista.

Por lo tanto, el tema del lenguaje no sexista se incluye tanto de forma explícita, al utilizar manuales que así lo traten, como de manera implícita, al modificar ligeramente materiales o a través del propio discurso del o la docente, lo que confirma la segunda hipótesis de esta investigación.

3. ¿Cómo fue la experiencia de enseñar alternativas inclusivas? ¿Cómo reaccionó el alumnado?

Por un lado, a pesar de que es un tema controvertido que puede ser motivo de debate tanto dentro como fuera del aula ya que genera opiniones muy distintas, esta investigación demuestra que la reacción del alumnado es por lo general positiva. Al ser una cuestión que cada vez está más presente en redes sociales y que se está dando en muchas lenguas del mundo, la mayoría del estudiantado suele conocerlo de antemano y le resulta interesante saber cómo se emplea en español.

Por otro lado, la experiencia del profesorado al incluir el lenguaje no sexista en sus clases tiende a ser positiva. Se considera un tema importante puesto que no solo abarca la cuestión de inclusión y de respeto, sino también invita a la reflexión. Cabe destacar que la experiencia docente está muy ligada a la reacción del alumnado puesto que, al responder al porqué de su experiencia, la mayoría de la muestra lo justificó en base a lo que percibió en sus estudiantes.

Además, como se vio en el apartado de relación de los resultados, en los países hispanohablantes de América fue dónde más reaccionó positivamente el alumnado y fue el continente africano el que menos reacciones positivas obtuvo. Por lo tanto, la hipótesis planteada al principio de la investigación no es cierta, ya que continentes más desarrollados como Europa o la parte no hispanohablante de América muestran un porcentaje menor que los países de América hispanohablante.

4. ¿En qué posición se encuentra el tema del lenguaje no sexista en el ámbito de ELE? ¿Qué porcentaje del profesorado encuestado lo considera lo suficientemente relevante para ser contenido curricular?

Puesto que esta investigación se ha centrado sobre todo en las experiencias y opiniones de docentes de ELE, no se puede saber exactamente la posición en la que se encuentra la cuestión del lenguaje no sexista en el campo de la enseñanza del español ya que sería importante también conocer la opinión del alumnado. Sin embargo, con este trabajo se demuestra que la mayoría del profesorado que ha participado está a favor de que el lenguaje no sexista sea contenido curricular. Si bien esta decisión no depende de los profesores y las profesoras, sus opiniones se pueden considerar de gran influencia para que los contenidos y las normas cambien con el fin de incluir nuevas realidades lingüísticas. Por ende, la última hipótesis de este trabajo queda confirmada porque, aunque poco a poco se va introduciendo en las aulas y una gran parte de los y las docentes está a favor, las academias y las instituciones relacionadas con el idioma y con su enseñanza todavía tienen que aceptar su uso para que pueda ser contenido curricular.

Como se ha visto a lo largo de este último apartado, no todas las hipótesis planteadas en la introducción de este trabajo se han cumplido.

La primera de ellas sobre la relación entre tener formación acerca del lenguaje no sexista y llevar a clase prácticas didácticas para trabajar recursos inclusivos se ha corroborado, puesto que a la hora de decidir si incluir dichas alternativas o no, estar formado o formada sobre el tema puede ser un punto decisivo.

La segunda planteaba que los y las docentes introducían implícitamente mecanismos no sexistas porque se trata de un contenido no curricular y, gracias al tiempo dedicado por parte de los y las participantes para responder detalladamente cómo han introducido el lenguaje no sexista, se ha podido verificar esta hipótesis, ya que algunos y algunas optaron por modificar ligeramente los materiales y emplear su propio discurso para incluir estos usos.

La tercera es la que no se ha cumplido ya que se planteó que era en zonas más desarrolladas donde mejor reaccionaron los y las estudiantes y, por lo tanto, donde mejor experiencia tuvo el profesorado. Sin embargo, los resultados han demostrado que, aunque sí es cierto que la experiencia docente está relacionada con la reacción del estudiantado, no es en los continentes más desarrollados donde más reacciones positivas hay, sino que es en los países hispanohablantes de América donde mejor respuesta hay por parte del alumnado ante el tema.

Finalmente, la última hipótesis sobre la posición en la que se encuentra el lenguaje no sexista en el ámbito de ELE también se ha corroborado. Si bien es cierto que aún falta tiempo para que las normas lingüísticas cambien, si es que lo hacen a este respecto, parece ser que una gran parte de docentes están dispuestos y dispuestas a introducirlos en sus clases y se muestra a favor de que sea contenido curricular.

5. Bibliografía

Alario, C., Bengoechea, M., Lledó, E., & Vargas, A. (1995). *Nombra en femenino y en masculino: la representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Alexopoulou, A. (2018) "La enseñanza de e/le desde la perspectiva de la literacidad crítica.". En: *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ediciones del Orto. 61-79. http://bit.ly/4gF2j61

Aliaga Jiménez, J.L. (2007). "Descripción funcional y critica feminista: lectura alternativa del género gramatical en español.". En: J. Santaemilia, P. Bou, S. Maruenda y G. Zaragoza (eds.): *International Perspectives on Gender and Language*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 217-232.

Barberia, I. (2023). La realidad del aula de ELE ante el discurso docente no sexista. Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH (1.ª ed., pp. 31-42). QuiEdit

Bejarano Franco, M. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. Vivat Academia, 124, 79-89. Recuperado de https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/191

aBengoechea, M. (2015). «Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical». *The Bulletin of Hispanic Studies*, 92(1), 1-24. https://doi.org/10.3828/bhs.2015.01

bBengoechea, M. (2015). Lengua y género. Madrid: Síntesis.

Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos en la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Blanco, Y. F. B., Ruíz, D. E. A. (2020). La Lingüística Queer en las clases de ELE. https://doi.org/10.11144/javeriana.10554.50426

Bori, P. (2022). «Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción». *Didáctica*, *34*, 71-81. https://doi.org/10.5209/dill.81349

Briz Gómez, A. (coord.) (2021). Guía de comunicación no sexista. Madrid: Instituto Cervantes.

Burr, E. (2012). "Planification lingustique et féminisation.". En: F. H. Baider y D. Elmiger (eds.): *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*, Múnich: Lincom Studies in Sociolinguistics, pp. 29-40.

Butler, J. (2005). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Butler, J. (1990). "Performative acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory.". En Case, S. E. (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. John Hopkins University Press.

Calero Fernández, M. Á. (2006). "Creencias y actitudes lingüísticas en torno al género gramatical en español.". En: M. I. Sancho Rodríguez, L. Ruiz Solves y F. Gutiérrez García (eds.): *Estudios sobre Lengua, Literatura y Mujer*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 235-285.

Calero Fernández, M. Á., Lledó Cunill, E., & Forgas Berdet, E. (2004). *De mujeres y diccionarios: evolución de lo femenino en la 22.a edición del DRAE*. Madrid.

Calero Fernández, M. Á. (1999). Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. Madrid: Narcea.

Campos, D. (2018). «El director de Instituto Cervantes defiende el lenguaje inclusivo pero...»

Clarin.

https://www.clarin.com/cultura/director-instituto-cervantes-defiende-lenguaje-inclusivo 0 Duc9wrDnZ.html

Consejo de Europa. (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario [Documento PDF]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Corse, E. R., Coico, N. N. L., Medrano, B. X. P., Zalles, C. E. R., Céspedes, M. A. S., & Sejas, E. A. V. (2021). «Sexismo lingüístico y estereotipos de género manifestados en el uso del lenguaje en redes sociales por la comunidad estudiantil de LAEL». *Revista Kipus Cientificus*, *1*(1), 139-165. https://revistas.umss.edu.bo/index.php/kipuscientificas/article/download/1082/1126

Duarte Hidalgo, C., Duboy-Luengo, M. y Hernández Mary, N. (2024). «Lenguaje no sexista y pedagogía feminista. Miradas (in)cómodas para movilizar a la academia». *Descentrada*, 8(1), e220. https://doi.org/10.24215/25457284e220

Encabo, E. (1999). «El lenguaje, elemento configurador de estereotipos sexistas: ¿una cuestión retórica o una diáfana realidad?». *Interlingüística*, 10, 109-114.

Escandell-Vidal, M. (2020). «En torno al género inclusivo». *IgualdadES*, 2, 223-249. https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08

Fernández-Ordóñez, I. (2012). «El español y la igualdad real de los sexos». *El Español*. Recuperado en 8 de octubre de 2024. https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20120308/espanol-igualdad-real-sexos/20498371_0.html

Fernández Vicente, M. (2023). *El lenguaje inclusivo en ELE: una propuesta didáctica* [Trabajo Final de Máster]. Valladolid: Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/66805/TFM_F_2023_030.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Franco Martínez, A. (2019). "¿Todos, todos/as, todxs o todes? Efectos cognitivos del uso del genérico masculino y sus formas alternativas en español.". En: Sánchez Ibáñez, M., Fernández Cano, M., Pérez Bernabéu, A. y Fernández de Pablo, S. (eds.), *MariCorners. Investigaciones queer en la Academia*. Barcelona-Madrid: Egales, pp. 25-56.

Fuertes Olivera, P. (1992). *Mujer, lenguaje y sociedad: los estereotipos de género en inglés y en español*, Alcalá de Henares: Ayuntamiento de Alcalá de Henares.

García Martínez, P. (2022). Debate sobre el lenguaje inclusivo: una propuesta de explotación didáctica a partir de las Columnas Sobre la Lengua [Trabajo de Fin de Máster]. Alicante: Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/124735/1/Debate_sobre_el_lenguaje_inclusivo_conc

iencia metal Garcia Martinez Patricia.pdf

Gil, A. y Morales, P. (2020). «Tensiones y posiciones respecto de los usos del lenguaje: una batalla no solo cultural». *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas 22*(1), 1-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7501491

Gómez Otero, R. (2007). "El androcentrismo gramatical. La ambigüedad del género masculino. Soluciones lingüísticas a la ocultación de la mujer.". En: Fernández Martínez, P. y Pedrero González, A. (coords.). *La mujer y la sociedad de la información ¿existe un lenguaje sexista?*, 58-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5328390

Guerrero Salazar, S. (2020). «El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española». *IgualdadES*, 2, 201-221. https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07

Guerrero Salazar, S. (2002). "Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad.". *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE. El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad.*Murcia, pp. 393-403. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca ele/asele/pdf/13/13 0393.pdf

Herrera Fernández, V. (2006). «Bases neurológicas del lenguaje hablado y signado». *Revista chilena de fonoaudiología*. Vol. 7(2), pp. 59-71. https://www.academia.edu/download/104371624/valeria-herrera-blogspot-com-bases neurolgicas del lenguaje hablado y signado.pdf

Islas Azaïs, H. (2005). "Lenguaje y discriminación.". *Cuadernos de Igualdad*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/944/1/CONAPRED-032.pdf

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español.

Linares La Barba, M. Á. (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, 64-85. https://doi.org/10.17345/rile20.3788

López García, R. & Saneleuterio, E. (2016). «El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares». *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 487-508.

López, A. (2019). «Tú, yo, elle y el lenguaje no binario». *La Linterna del Traductor*, (19), 142 149. https://lalinternadeltraductor.org/n19/index.html

Maldonado Barahona, T. (2021). *Hablemos claro: Retórica y uso del lenguaje en el feminismo*. LOS LIBROS DE LA CATARATA.

Martín Barranco, M. (2020). *Mujer tenías que ser: La construcción de lo femenino a través del lenguaje*. LOS LIBROS DE LA CATARATA.

Martín Barranco, M. (2019). Ni por favor ni por favora: Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado). LOS LIBROS DE LA CATARATA.

Martyna, W. (1980). «Beyond the "He/Man" Approach: The Case for Nonsexist Language». *Signs*, 5(3), 482–493. http://www.jstor.org/stable/3173588

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

Menéndez Menéndez, M. I. (2007). "Construcción social de la realidad: el lenguaje como mecanismo de discriminación". En: Fernández Martínez, P. y Pedrero González, A. (coords.), La mujer y la sociedad de la información ¿existe un lenguaje sexista?, 237-247. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5328454

Menéndez Menéndez, M. I. (2024). *Guía de uso lenguaje no sexista. Cuadernos de Igualdad 1.* Burgos: Unidad de Igualdad de Oportunidades, Universidad de Burgos.

Merijärvi, S. (2020). *Querides profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE* [Trabajo Fin de Máster]. Turku: Universidad de Turku.

Merinero, S. I. (1998). "Enseñar E/LE en Europa Oriental. A vueltas con los contenidos socioculturales: el lenguaje para conductas no sexistas, no sólo-os/-as.". En: *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE.* (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997) (pp. 473-478). Editorial Universidad de Alcalá.

Meseguer, Á. G. (2001). «¿Es sexista la lengua española?» *Pance@: Revista de Medicina, Lenguaje* y *Traducción*, 2(3), 20–34. http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/50/1/RCIEM039.pdf

Meseguer, A. G. (2007). "Hablante, oyente y lengua. ¿Dónde está el sexismo?" En: Fernández Martínez, P. y Pedrero González, A. (coords.), *La mujer y la sociedad de la información ¿existe un lenguaje sexista?*, 11-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5328375

Meseguer, Á. G. (1984). Lenguaje y discriminación sexual. Montesinos

Moreno Cabrera, J. C. (2012). *Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. www.infoling.org/informacion/IG28.html.

Naranjo, G. M. B. (2018). «El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la academia». *Revista Ciencias Sociales*, 1(40), 249-257. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/1268

Navarro Carrascosa, C. (2023). *Lingüística queer hispánica: Las Formas Nominales de Tratamiento de la Comunidad de Habla LGTBI*. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation.

Núñez Cortés, J. A., Núñez Román, F., y Gómez Camacho, A. (2021). «Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente». *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 25(1), 45-65. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807

Padilla Carmona, M. T., Sánchez García, M., Martín Berrido, M., y Moreno Sánchez, E. (1999). «Análisis de estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de CC. de la Educación». *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 127-147. https://revistas.um.es/rie/article/download/122311/114941/0

Papadopoulos, B. (2022). «Una breve historia del español no binario». *DEP. Deportate, esuli, profughe,* 48, 31-39.

https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n48/07 Papadopoulos Spanish.pdf

Parra, M. L., & Serafini, E. J. (2021). «"Bienvenidxs todes": el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español». *Journal Of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739

Pérez García, Á. (2007). "Sexismo lingüístico: una aproximación a los estudios y métodos.". En Fernández Martínez, P. y Pedrero González, A. (coords.), *La mujer y la sociedad de la información* ¿existe un lenguaje sexista?, 177-205. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5328445

Ramírez Gelbes, S. (2023). «"¡Que se vayan a lavar los platos!" Formas "sutiles" del sexismo en el lenguaje». *Descentrada*, 7(2), e207. https://doi.org/10.24215/25457284e207

Real Academia Española (2021). Alcalde, sa. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 9 de mayo de 2025. https://dle.rae.es/alcalde?m=form

Real Academia Española (2021). Androcentrismo. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 10 de junio de 2024. https://dle.rae.es/androcentrismo

Real Academia Española (2021). Barbero, ra. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 9 de mayo de 2025. https://dle.rae.es/barbero?m=form

Real Academia Española (2021). Cocinillas. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 17 de junio de 2024. https://dle.rae.es/cocinillas

Real Academia Española (2021). Género. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 7 de junio de 2024. https://dle.rae.es/g%C3%A9nero?m=form

Real Academia Española (2021). Hombre. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 13 de junio de 2024. https://dle.rae.es/hombre?m=form

Real Academia Española (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf

Real Academia Española (2021). Jefe, fa. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 9 de mayo de 2025. https://dle.rae.es/jefe?m=form

Real Academia Española (s.f.). «Los ciudadanos y las ciudadanas», «los niños y las niñas». Español al día. https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas

Real Academia Española (2021). Maestro, tra. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 9 de mayo de 2025. https://dle.rae.es/maestro?m=form

Real Academia Española (2021). Mujer. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 9 de mayo de 2025. https://dle.rae.es/mujer?m=form

Real Academia Española (2021). Núbil. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 25 de octubre de 2024. https://dle.rae.es/n%C3%BAbil?m=form

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros. https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf

Real Academia Española (2021). Partero, ra. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 18 de junio de 2024. https://dle.rae.es/partero?m=form

Real Academia Española (2021). Piropo. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 25 de octubre de 2024. https://dle.rae.es/piropo?m=form

Real Academia Española (2021). Pirujo, ja. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 17 de junio de 2024. https://dle.rae.es/pirujo

Real Academia Española (2021). Presidente, ta. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 9 de mayo de 2025. https://dle.rae.es/presidente?m=form

Real Academia Española (2021). Sexismo. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 13 de junio de 2024. https://dle.rae.es/sexismo

Real Academia Española (2021). Sexo. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 7 de junio de 2024. https://dle.rae.es/sexo

Real Academia Española (2021). Sombrero. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 17 de junio de 2024. https://dle.rae.es/sombrero

Real Academia Española (2021). Zorro, rra. En *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado en 18 de junio de 2024. https://dle.rae.es/zorro?m=form

Rosenblat, Á. (1962). «Morfología del género en español: comportamiento de las terminaciones -o, -a». *Nueva Revista de Filología Hispánica* 16(1/2). 31-80. https://doi.org/10.24201/nrfh.v16i1/2.1468

Sánchez Apellániz, M. J. (2009)." Lenguaje y comunicación no sexista.". En: Román, M. (coord.). *Manual de Agentes de Igualdad*. (pp.255-268) Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.

Santiago Alonso, G. (2023). «El lenguaje inclusivo en las clases de español como LE: problemática y propuestas didácticas». *Beoiberistika*, 7(1), 183-203. https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.10

Tsertsvadze, M. (2023). *Algunas reflexiones sobre el «lenguaje inclusivo» y el género gramatical en español* [Trabajo Fin de Grado]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/147481/files/TAZ-TFG-2023-1947.pdf?version=1

Ullmann, S. (1967). The principles of semantics (2nd ed., reprinted). Glasgow: Basil Blackwell.

Vasallo, B. (2021). Lenguaje inclusivo y exclusión de clase. Larousse.

West, C., Lazar, M. y Kramarae, C. (2000). "El género en el discurso.". En: Van Dijk, T. (ed.). *El discurso como interacción socia*l (pp. 179-212). Barcelona: Gedisa.

Winter, J., y Pauwels, A. (2006). «'Trajectories of Agency' and Discursive Identities in Education: A Critical Site in Feminist Language Planning». *Current Issues in Language Planning*, 7(2-3), 171-198. https://doi.org/10.2167/cilp093.0.

Wodak (2015). "Gender and Language: Cultural Concerns.". En: Wright, J. D. (ed.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 698-703). Oxford: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086- 8.64018-7.

Anexo I

Actitudes didácticas de docentes acerca de la enseñanza del lenguaje no sexista en el aula de ELE

¡Hola! Estoy llevando a cabo mi Trabajo Fin de Máster sobre la enseñanza del lenguaje no sexista en el ámbito de Español como Lengua Extranjera y me gustaría contar con su colaboración en este cuestionario. Las respuestas son anónimas y serán usadas únicamente con fines para este trabajo.

| * In | dica que la pregunta es obligatoria |
|------|-------------------------------------|
| | one-que la preguma es congetoria |
| 1. | 1. Género: * |
| | Marca solo un óvalo. |
| | Femenino |
| | Masculino |
| | No binario |
| | Otro: |
| | |
| | |
| 2. | 2. Edad * |
| | Marca solo un óvalo. |
| | 18-30 |
| | 31-45 |
| | 46-60 |
| | 61 ó más |
| | |
| | |
| 3. | 3. Lugar de procedencia: ★ |
| | |
| | |

| 4. | 4. ¿Ejerce o ha ejercido como docente de ELE? * |
|----|--|
| | Marca solo un óvalo. |
| | ◯ Sí |
| | ◯ No |
| | |
| 5. | 5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo o ha ejercido como docente de ELE? |
| | Marca solo un óvalo. |
| | Menos de un año |
| | 1-3 años |
| | 4-6 años |
| | 7-10 años |
| | Más de 10 años |
| | |
| 6. | 6. Lugar donde ejerce o ha ejercido la docencia: |
| | Selecciona todos los que correspondan. |
| | España |
| | Europa |
| | Asía |
| | América: países no hispanohablantes |
| | América: países hispanohablantes |
| | África |
| | Oceanía |

| 7. | 7. ¿En qué tipo de centro ejerce o ha ejercido como docente? |
|----|---|
| | Selecciona todos los que correspondan. |
| | Universidad |
| | Escuela primaria |
| | Escuela secundaria |
| | Escuela Oficial de Idiomas |
| | Centro de Idiomas |
| | Academia |
| | Clases particulares |
| | Escuela online |
| | Instituto Cervantes |
| | Otro: |
| 8. | 8. ¿Conoce lo que es el lenguaje no sexista? * Marca solo un óvalo. Sí No |
| 9. | 9. ¿Cuál es su opinión al respecto? |
| | Marca solo un óvalo. |
| | Muy de acuerdo |
| | De acuerdo |
| | Moderadamente de acuerdo |
| | Poco de acuerdo |
| | Nada de acuerdo |

| 10. | 10. ¿Qué recursos inclusivos conoce? | |
|-----|---|---|
| | Selecciona todos los que correspondan. | |
| | Desdoblamiento | |
| | Barras | |
| | Sustantivos colectivos | |
| | Perífrasis | |
| | ☐ Morfema -x | |
| | Morfema -e | |
| | Morfema -@ | |
| | Omisión del determinante | |
| | Elisión del sujeto | |
| | No conozco ningún recurso inclusivo | |
| | Otro: | |
| | | |
| | | |
| 11. | 11. ¿Cómo de importante considera la introducción de usos no sexistas del lenguaje en el aula de ELE? | * |
| | Marca solo un óvalo. | |
| | Muy importante | |
| | Importante | |
| | Moderadamente importante | |
| | Poco importante | |
| | Nada importante | |
| | | |
| 10 | | |
| 12. | 12. ¿Para qué niveles considera que sería más apropiado introducir | * |
| | alternativas inclusivas? | |
| | Selecciona todos los que correspondan. | |
| | A1-A2 | |
| | □ B1-B2 | |
| | C1-C2 | |

| | 13. ¿Por qué para esos niveles? * | |
|-----|--|----------|
| | Selecciona todos los que correspondan. | |
| | Porque esos niveles permiten implementar metodologías inclusivas gradualmente Porque en esos niveles es más fácil adaptar los contenidos. Porque en esos niveles los cambios lingüísticos se pueden introducir de manera progresiva. | . |
| | Porque en esos niveles la adquisición de competencias básicas no se ven afectadas al tratar el lenguaje no sexista. | |
| | Porque en esos niveles es importante sensibilizar al alumnado. | |
| | Porque en esos niveles el alumnado se muestra más abierto a nuevos enfoques lingüísticos. | |
| | Otro: | |
| 14. | 14. ¿Ha recibido formación sobre cómo utilizar el lenguaje no sexista en el ámbito educativo de ELE? | * |
| | Marca solo un óvalo. | |
| | | |
| 15. | ◯ Sí | * |
| 15. | Sí No No 15. ¿Ha enseñado o utilizado alguna vez mecanismos inclusivos en sus | * |
| 15. | Sí No No 15. ¿Ha enseñado o utilizado alguna vez mecanismos inclusivos en sus clases? | * |

| 16. | 16. En caso positivo, señale cuáles: |
|-----|--|
| | Selecciona todos los que correspondan. |
| | Desdoblamiento |
| | Barras |
| | Sustantivos colectivos |
| | Perífrasis |
| | Morfema -x |
| | Morfema -e |
| | Morfema -@ |
| | Omisión del determinante |
| | Elisión del sujeto |
| | Otro: |
| | |
| | |
| 17. | 17. ¿Cómo ha enseñado o utilizado estas alternativas en la clase de ELE? |
| | Selecciona todos los que correspondan. |
| | Utilizando un lenguaje neutro. |
| | Mediante debates acerca del lenguaje no sexista y sus distintas alternativas. |
| | Advirtiendo de usos sexistas que el alumnado pudiera decir. |
| | Con textos y ejemplos con alternativas inclusivas. |
| | A través de materiales propios pensados para hacer reflexionar sobre el sexismo en |
| | el lenguaje. |
| | Modificando alguna actividad o algún recurso con el fin de promover respeto por |
| | las diferentes identidades de género. |
| | Con ejemplos, descripciones y materiales libres de estereotipos de género. |
| | Otro: |
| | |
| | |
| 18. | 18. ¿Ha trabajado alguna vez con algún manual que tratase el lenguaje no sexista? |
| | Marca solo un óvalo. |
| | ◯ sí |
| | ○ No |
| | \ / IND |

| 19. En caso afirmativo, indique el título y la editorial del manual y el nivel al que estaba dirigido: |
|---|
| |
| 20. En ese manual, ¿de qué manera se trabajaban? |
| Selecciona todos los que correspondan. |
| A través de algún ejemplo con alternativas inclusivas. |
| Numerosos ejemplos mostraban alternativas inclusivas. |
| En algún ejercicio se podía practicar los diferentes usos. |
| Ofrecía varios ejercicios con usos no sexistas del lenguaje. |
| En algún texto aparecía alguna alternativa. |
| Varios textos estaban redactados de manera inclusiva. |
| Había textos que hablaban sobre el lenguaje no sexista. |
| Se abordaba en la teoría pero no en la práctica. En una unidad didáctica sobre diversidad e inclusión. |
| Otro: |
| 21. ¿Cómo reaccionó el alumnado ante la cuestión del lenguaje no sexista? ذاء |
| Marca solo un óvalo. |
| La mayoría lo conocía y reaccionaron de manera positiva. |
| La mayoría lo conocía y reaccionaron de manera negativa. |
| Solo unos pocos lo conocían y reaccionaron de manera positiva. |
| Solos unos pocos lo conocían y reaccionaron de manera negativa. |
| No lo conocían y reaccionaron de manera positiva. |
| No lo conocían y reaccionaron de manera negativa. |
| Otro: |

| 22. ¿Cómo describiría la experiencia de haber enseñado o utilizado usos no sexistas del lenguaje en el aula? |
|---|
| Marca solo un óvalo. |
| Muy positiva |
| Positiva |
| Neutral |
| Negativa |
| Muy negativa |
| 23. ¿Por qué? |
| |
| |
| |
| |
| |
| 24. En caso de no haber enseñado o utilizado recursos inclusivos en el aula, ¿por qué no? Selecciona todos los que correspondan. |
| No lo considero necesario. |
| No entra dentro del programa de estudios. |
| Por falta de materiales o recursos adecuados. |
| Falta de conocimiento o formación para saber aplicarlas en el aula. |
| Miedo al rechazo o a reacciones negativas por parte del alumnado. El manual no las incluía. |
| Otro: |
| |

| 25. ¿Cree que el lenguaje inclusivo debería ser contenido currio ámbito de ELE? | ular en el * |
|--|--------------|
| Marca solo un óvalo. | |
| Sí | |
| No | |
| 26. ¿Por qué?* | |
| | |
| | |
| | |
| | iemoe * |
| 27. ¿Qué ventajas cree que puede tener la enseñanza de meca inclusivos en el proceso de aprendizaje de ELE? | ismos ^ |
| Selecciona todos los que correspondan. | |
| Promover una comunicación más consciente y reflexiva. | |
| Ser capaz por parte del alumnado de expresarse inclusivamente contextos sociales. | en diversos |
| Comprender la diversidad y la equidad de la cultura hispanohab | inte. |
| Fomentar el respeto y la inclusión en el alumnado. | |
| Ampliar el conocimiento lingüístico mediante nuevas formas es gramaticales. | ructuras |
| Sensibilizar acerca de temas sociales. | |
| Habilidad para adaptar el idioma a tendencias actuales. | |
| Ninguna de las anteriores. | |
| | |

| 28. | 28. ¿Qué desventajas cree que puede tener la enseñanza de alternativas * inclusivas en el proceso de aprendizaje de ELE? |
|------|--|
| | Selecciona todos los que correspondan. |
| | Puede confundir al alumnado, sobre todo en niveles iniciales. |
| | Desvía el foco de atención de otros aspectos más importantes. |
| | Adaptar contenidos y materiales al lenguaje no sexista supone un aumento de |
| | trabajo. |
| | El alumnado lo puede percibir como innecesario. |
| | Puede frenar el proceso de aprendizaje. |
| | Ninguna de las anteriores. |
| | Otro: |
| 29. | 29. ¿Desea añadir algún comentario relacionado con la introducción del lenguaje no sexista en el aula de ELE? |
| | |
| | |
| | |
| | |
| iMuc | chas gracias por su colaboración! |

Anexo II

Enlace a las respuestas del cuestionario: <u>Hoja de Cálculo</u>.