LA REALIDAD DEL AULA DE ELE ANTE EL DISCURSO DOCENTE NO SEXISTA

IRENE BARBERIA
Universidad de Deusto

Introducción

Bajo el concepto de *lenguaje inclusivo* (y con él nos referimos, principalmente, al lenguaje inclusivo en cuanto al género[1]) se proclama la necesidad de un código lingüístico que visibilice a la mujer en el discurso de manera explícita y elimine la discriminación de género. Si bien este es un tema con una larga tradición de estudio e investigación, quizá el debate social que ha suscitado en la última década es el que ha generado su interés práctico por parte de la ciudadanía en general. Por un lado, porque revuelve algunos de los usos prescriptivos de la gramática y varias de las propuestas atentan contra los preceptos morfosintácticos y léxicos de la lengua, así como al principio fundamental que es el de la economía lingüística. Por otro lado, porque la lengua debe reflejar en su naturaleza el cambio social en favor de los derechos de la mujer y la diversidad de género, que es ya una realidad.

Al reflexionar sobre esta realidad en el ámbito educativo, y en especial en el aula de ELE, podemos preguntarnos qué espacio ocupa el lenguaje inclusivo. La educación del siglo XXI se alza a través de cuatro objetivos fundamentales, entre los que se encuentran el *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos* (Delors, 1996, p. 91). Bajo estos pilares, la educación actual aspira a formar a personas que sean plenamente conscientes de su individualidad y su participación en comunidad; y que aprendan a vivir en un contexto de igualdad que abarque la diversidad al igual que la interdependencia de los seres humanos. Para ello, se han puesto en marcha un sinfín de proyectos educativos que trabajan la concienciación y el desarrollo de la empatía, el trabajo cooperativo y la corresponsabilidad, la gestión de las emociones, el autoconocimiento y la igualdad en la diversidad. El aula de ELE no debe ser ajena a esto. A través de la lengua meta y su contextualización se refleja la realidad en la que se vive dicha lengua.

En este marco, por tanto, el lenguaje inclusivo es una realidad que debemos asumir. No cabe duda de que las nuevas generaciones de estudiantes universitarios lo utilizan y lo reclaman en las instituciones educativas. Por eso el docente ha de tener claro su discurso. Sin embargo, lo cierto es que no es así: hay desconocimiento y confusión sobre cómo abordarlo. Los estudios al respecto son todavía escasos, más aún en lo relativo a las propuestas metodológicas dentro del aula. Si bien hoy día contamos con una amplia literatura que aboga por el cambio lingüístico y la inclusión del lenguaje no sexista en el aula, su incorporación en la práctica docente o en los materiales didácticos es aún desfavorable por diversos motivos (Núñez Cortes, Núñez Román y Gómez Camacho, 2021). Como conclusión, los papeles del docente y el discente en el aula quedan sesgados. En el caso de este último, porque no se puede ver reflejada su propia identidad plena y, a partir de este punto, tampoco se puede desarrollar de forma igualitaria en su relación con el resto. En el caso del primero, el docente, porque no se responsabiliza de su papel como referente (se asume la definición de The Role-Model Framework propuesta por Winter y Pauwels, 2006) y porque no promueve el pensamiento crítico de su alumnado para capacitarlo con las herramientas necesarias en la construcción de su propio discurso.

En el aula de ELE, además, la concienciación y la formación en torno al lenguaje inclusivo es fundamental para el docente, teniendo en cuenta la posibilidad de contar en el aula con un alumnado hablante de lenguas que no posean la distinción de género gramatical como el castellano o que no reflejen, desde la perspectiva ideológica y sociocultural, la necesidad del cambio lingüístico. En el momento en que el docente es plenamente consciente de las bases del lenguaje no sexista y de la realidad del debate en la sociedad, puede actuar en el aula integrando prácticas que promuevan justamente ese debate y que

[1] Según la Junta ONU-Mujeres, entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (ONU, s. f.).

garanticen los recursos de la lengua para que cada aprendiente adquiera un discurso inclusivo en la lengua meta.

Antes esta tesitura, el presente trabajo expone los resultados de un breve estudio que analiza los conocimientos, intereses y actitudes en el aula en torno al lenguaje inclusivo por parte de un grupo de docentes de ELE. El objetivo es el de arrojar luz sobre los factores que influyen en la construcción de un discurso docente que tenga en cuenta la realidad lingüística del momento y que proporcione al alumnado los recursos apropiados para una óptima comunicación en la lengua meta, atendiendo a la diversidad lingüística y social del momento.

1. Entorno al lenguaje no sexista

El lenguaje inclusivo nace como un sociolecto que aspira a eliminar sesgos discriminatorios sobre los factores identitarios de las personas, es decir, aquellos que actúan contra la integridad y la dignidad de las personas. El cuidado del lenguaje inclusivo incluye aquellos colectivos que reivindican su aceptación social, poniendo de manifiesto la diversidad de esta. A través de esta propuesta sobre la lengua, se pretende borrar cualquier expresión parcial con respecto a la edad, el origen racial o étnico, el nivel socioeconómico, entre otros; también el género, foco de atención de este estudio. Así, el *lenguaje inclusivo de género* es entendido según la Organización de las Naciones Unidas como "la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género" (ONU, párrafo 2). Se asume dicha definición y se identifica, por un lado, el lenguaje sexista como aquel que transmite estereotipos sexistas y, por otro, el lenguaje no sexista como el que evita, justamente, la discriminación de género.

1.1. Sexo, género y género gramatical

Si atendemos a las definiciones que propone el *Diccionario de la lengua española* (*DLE*), al hablar del concepto *sexo* nos referimos a la condición orgánica o fisiológica de animales y plantas y al conjunto de particularidades que distingue biológicamente a mujeres y a hombres. Por otro lado, se conoce como *género* la condición sociocultural y lingüística con la que identificamos los roles, las conductas, los pensamientos y las funciones de los sexos biológicamente definidos (acepción 3, *s. v. género*). No obstante, la diversidad sexual y la diversidad de género, las cuales rompen con el patrón binario tradicional, son ya una realidad constatada, tal y como lo refleja BERDINDU, la plataforma del Gobierno Vasco que trabaja por la diversidad de sexo y de género[2]; y, aun así, la lengua desde la perspectiva tradicional no muestra aún este cambio de percepción de la realidad social.

Por otro lado, el término *género* se utiliza también para catalogar gramaticalmente unidades lingüísticas como los sustantivos o los pronombres en masculinos o femeninos (en el caso del español) y cumple una función precisa en la lengua, como es la de establecer dependencias sintácticas entre los elementos de la oración. Las lenguas romances utilizan el género gramatical, pero hay lenguas que no lo tienen. Hay lenguas que no distinguen género gramatical y clasifican sus palabras en categorías como animado/inanimado o racional/irracional. También hay lenguas donde se distinguen hasta 20 géneros diferentes (Hoyos, 2002). Por tanto, el género gramatical es una particularidad inherente a cada lengua. Cabría plantearse si existe una alineación directa entre género y sexo. Es cierto que en algunos casos ambas categorías coinciden. Así ocurre, por ejemplo, con la voz *hombre*, asociada al sexo y al género masculino; frente a *mujer*, asociada al sexo y al género femenino. Dicha distinción es común a otras lenguas. No obstante, no existe tal asociación directa en otros sustantivos comunes como *sol* y *luna*, por ejemplo, sin sexo biológico asociado, pero con asignación de género gramatical masculino y femenino respectivamente en español, y justamente la contraria en alemán (*Sonne* [masc.], *Mond* [fem.]). Es decir, la asignación del género gramatical a las palabras en lenguas con atribución de género gramatical, como el español, es arbitraria y puramente formal; en este sentido, depende de los factores gramaticales que

[2] https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/berdindu/.

intervienen en el desarrollo lingüístico de cada palabra. Así, su asociación a uno u otro género (social, o al concepto de sexo) es posterior (Escandell-Vidal, 2018).

1.2. El debate polarizado

Desde los años 70, la categoría gramatical de *género* se convierte en esencial en los estudios de las distintas disciplinas de Humanidades, más incluso que la raza o la edad, porque enriquece los análisis de las ideologías implícitas en los textos. Proliferan, así, las expresiones en torno a la invisibilidad de la mujer en el discurso. Es a partir de este momento cuando surgen los *estudios de género*, como disciplina centrada en la investigación sobre las distintas manifestaciones del género y a partir de estos se definen los sexos (Costa, 2017). Los estudios de género en España se consolidan en los años 80, pero es, sin duda, en la última década cuando se ha despertado un interés general, en parte motivado por la ley orgánica de 2007 "para la igualdad efectiva de mujeres y hombres" (*BOE*, 2007) y, como consecuencia, por la difusión de su uso a través de los medios de comunicación.

Quienes defienden el lenguaje no sexista lo hacen desde una perspectiva sociolingüística basada en la interpretación de un discurso androcéntrico y reaccionando ante lo que consideran el masculino genérico, mediante propuestas que tratan de feminizar el lenguaje y visibilizar la posibilidad de una rotura del sistema de género gramatical binario masculino/femenino. Se defiende la distinción del discurso entre hombres y mujeres, aludiendo a la idea de que desde pequeños nuestra lengua influye en nuestra forma de ver el mundo y que el lenguaje androcentrista que no nombra a las mujeres influye en cómo estas ven el mundo (Bengoechea, 2015). Desde esta perspectiva, visibilizar a través del lenguaje algo que antes no tenía nombre (y por tanto no se estimaba) otorga mayor poder y mayor influencia a aquello que se nombra. Para poder poseer una identidad y una ciudadanía política plena de derecho, debemos poder expresarnos (nuestra identidad) a través del lenguaje. De esta concepción, el discurso feminista acoge el lema "lo que no se nombra no existe", aludiendo a la mujer y su expresión verbal, explícita, lingüística.

El acercamiento opuesto es el que asume la lengua como un código arbitrario, neutral, lo que implica que no pueda ni deba cambiarse para seguir la transformación social. Cualquier modificación del sistema dificulta la comunicación y es innecesaria. Este sistema, definido en la teoría lingüística como un sistema binario, presenta un contraste asimétrico en la morfología de la lengua española, en la que el género gramatical masculino es el género no marcado y el femenino, el marcado. Esta idea se basa en la asunción de que el estudio de la gramática no refleja análisis ideológicos, que la lengua es neutral y que son los hablantes quienes discriminan con sus discursos. Según este colectivo, las lenguas son herramientas neutras y quienes dotan de significados concretos, emotivos, beligerantes, etc. son las personas, utilizándolas conscientemente para fines ideológicos precisos.

Quienes defienden esta visión aluden al carácter impositor del lenguaje inclusivo, el cual utiliza formas lingüísticas forzadas como el desdoblamiento (*todos y todas*). Estas prácticas ridiculizan la lucha de las mujeres y entorpecen la transmisión de la información de manera eficaz.

1.3. La realidad en el aula de ELE

Si una de las bases del debate sobre el uso del lenguaje no sexista se funda en la neutralidad de la lengua (en la gramática), se plantea por otro lado un mecanismo de actuación basado en la planificación lingüística, que asume el lenguaje como una herramienta de cambio social. Ante esta tesitura, el discurso del profesor en el aula de lengua es diverso. Están quienes se limitan a enseñar la lengua tal y como está estructurada tradicionalmente, bajo la idea de su neutralidad y el principio de economía lingüística. Pero cada vez es más numeroso el grupo de docentes que trata de incorporar una visión inclusiva en el aula a través de su discurso, modificando *ad libitum* los preceptos gramaticales que rigen la enseñanza de la lengua. En estos casos, cada docente actúa en función de su ideología y sus convicciones, sin que haya una base teórica lingüística que sustente esas actuaciones, ni un protocolo en el que basarse que identifique las distintas variantes de la lengua atendiendo a su diversidad.

2. La importancia del discurso docente

Un discurso es una construcción textual (oral o escrita) con un fin específico y dentro de un contexto concreto que lo define. El emisor del discurso tiene a su disposición una serie de recursos lingüísticos que decide utilizar, consciente o inconscientemente, al construir su texto. La elección de estos recursos está sujeta no solo a su competencia lingüística, sino también a parámetros extralingüísticos como son el propósito, la situación comunicativa y las particularidades socioculturales y cognitivas de los receptores. El discurso es, además, un proceso dinámico de interacción entre el emisor y el receptor. En el acto comunicativo, el discurso está sujeto constantemente a la revisión, la negociación y el cambio, producto de la interpretación de las intenciones expresadas de manera directa o indirecta en el acto discursivo.

Al referirnos a las interpretaciones e intenciones tanto del emisor como del receptor, aludimos a los conocimientos, las creencias y la visión del mundo de quienes interactúan. Es decir, en el discurso se articulan recursos lingüísticos, pero también elementos cognitivos y socioculturales que demuestran que *discurso* es sinónimo de identidad y de relaciones sociales y culturales intra- e intercomunitarias. Dicho de otra forma, a través de nuestros discursos expresamos nuestra identidad individual y política; y nos relacionamos en comunidad e intercambiamos nuestra visión del mundo. En palabras de Casamiglia y Tusón, los discursos "nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales" (2007, p. 3).

En este sentido, la ideología es un elemento central en la construcción del discurso. Van Dijk (1980) define el concepto de ideología como un sistema complejo, basado en tres parámetros. En primer lugar, el cognitivo, que utilizamos para comprender e interpretar todo lo que nos rodea y que influye en nuestras acciones e interacciones. En segundo lugar, el social, que es el compartido por una comunidad y que puede actuar o influir en la conducta de sus miembros. El tercer parámetro es el actitudinal, regido por conocimientos, que son compartidos; creencias, que son los conocimientos personales e individuales (si bien existen sistemas de creencias colectivos, establecidos dentro de un grupo que comparte sus creencias individuales); y opiniones adquiridas, creencias con un componente evaluativo, que se organizan y pueden generar unas nuevas. En definitiva, una "ideología es un instrumento, «para interpretar el mundo» por un lado y «para actuar en el mundo» por otro" (Van Dijk, 1980, p. 38).

En el aula, el discurso docente debe ser fruto de una reflexión y de un posicionamiento teórico previos que, como defiende Martínez-Otero (2008b), posibiliten la comunicación y sirvan para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, influyendo así en la construcción de la identidad personal del alumno. En este sentido, se ha de asumir (y se asume en este trabajo) el marco teórico sobre el discurso pentadimensional del profesor (Martínez-Otero, 2008a), el cual defiende el papel del docente como un "todo unitario encaminado a promover la formación del educando" (p. 28). Este "todo" atiende, también, a lo afectivo, lo social y lo ético del discurso. En esta línea, Guerrero Suescun (2015) defiende que la "multidimensionalidad discursiva" del profesorado en realidad puede tipificarse atendiendo al marco teórico propuesto por Martínez-Otero (2008b). El reflejo de las distintas dimensiones mediante las que se construye el discurso del profesor, de esta manera, mejoran el vínculo con el alumnado y facilitan su proceso de aprendizaje.

Asimismo, no podemos olvidar que, en palabras de Tusón, "las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas" (Cassany, Luna y Sanz, 2011, p. 35).

Por todo ello, el rol del docente no es solo el de la gestión del conocimiento y el de facilitador de los recursos para el aprendizaje. También es el de hacer de puente entre la realidad propia del discente y el entorno sociocultural en el que desarrolla su aprendizaje. De tal afirmación se desprende que la responsabilidad del discurso docente radica en la necesidad de que este sea inclusivo, en cuanto a que debe aproximarse a la variedad de voces dentro del aula.

2.1. Factores afectivos en el aula

Sabemos que son importantes los factores motivacionales en el aprendizaje de la lengua extranjera; concretamente, la actitud hacia la lengua meta y la practicidad de los objetivos adquiridos (Widad, 2013).

La motivación del alumno será mayor cuanto mayor o más clara sea la posibilidad de integrarse en la cultura meta y utilizar lo adquirido. Para ello, es fundamental una actitud positiva hacia el aprendizaje, lo que debe traducirse en una óptima relación docente-discente. Esta actitud positiva, junto con el éxito del docente, en definitiva, esa motivación, pasa por la necesidad de que cada discente en el aula se sienta parte de un todo: que exista y tenga identidad plena. Para ello, el discurso docente debe hacer frente a la diversidad potencial en el aula y acogerla. En palabras de Widad: "el docente influye sobre el aprendizaje de cada uno y sobre el comportamiento social de la clase completa, a través de utilizar su personalidad y sus emociones para entrar en contacto con el alumno y ayudarle en las dificultades encontradas" (2011, p. 71).

Según Gardner *et al.* (1975), son dos los factores fundamentales que intervienen en la adquisición de la lengua extranjera. Por un lado, están los factores cognitivos individuales del discente, los cuales mantienen una relación directa con las habilidades comunicativas de la persona: cuanto mayor es la habilidad verbal, mayor en la capacitación para la construcción del conocimiento (cf. Vygotsky, 1979, pp. 47-48). Por otro lado, los autores defienden la influencia de factores motivacionales hacia el aprendizaje de la lengua meta, tales como la actitud hacia la lengua o la practicidad en los objetivos del aprendizaje. En otras palabras, la visión positiva hacia la posibilidad de uso de la lengua meta para interrelacionarse con otra comunidad es eje fundamental de la motivación para su aprendizaje. Asimismo, destacan la necesidad o el interés por parte del discente en la integración en la cultura meta y la actitud hacia la situación de aprendizaje (la relación con el docente en el aula). En definitiva, el entorno cultural en el que se desenvuelve y desarrolla el proceso de adquisición de la lengua extranjera influye claramente en el proceso de aprendizaje (Gardner *et al.*, 1975, pp. 199-200).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua no se puede concebir sin una actitud positiva y una motivación por parte del aprendiente. Por supuesto, actitud y motivación son también necesarias en el docente. Tal y como afirma Widad (2013), "de entre todas las variables afectivas, la motivación se destaca como la de mayor transcendencia para los profesores". Y añade que "en el campo de la enseñanza de idiomas, asimismo, es lugar común la idea de que el éxito está estrechamente ligado al grado de motivación del alumno" (p. 126).

Esta visión del docente y del discente es, sin duda, un ideal, pues la realidad nos muestra que no siempre se efectúa el acercamiento de esta manera. Bajo esta visión educativa está la frase conocida "La enseñanza no es una técnica sino una relación", la cual subraya, justamente, los papeles del docente y del discente, así como el diálogo entre ambos que nutre el proceso de aprendizaje del segundo. Según Vygotski (1979), el conocimiento se construye a través de la actividad, de la acción, y esta actividad/acción es indisociable de los medios utilizados para ello y del entorno en que se erige. No obstante, no debemos olvidar que es el discente quien debe aprender de forma autónoma y, por tanto, su implicación emocional positiva es indispensable (Nida, 1956).

3. Propuesta: conocimientos y práctica en el aula de ELE

Enmarcada en el contexto teórico arriba descrito, se asume la importancia de la construcción de un discurso docente, especialmente en el aula de ELE, que tenga en cuenta la realidad lingüística de su entorno. Pero dicho discurso debe tener como base unos conocimientos, unos intereses y unas actitudes en torno al lenguaje inclusivo que parecen no tener un planteamiento definido en la actualidad. ¿Qué conocimientos tiene el profesorado sobre el tema?, ¿tienen los miembros de este colectivo intereses afines al respecto?, ¿qué actitudes adoptan en el aula ante las distintas situaciones de diversidad lingüística que pueden plantearse? Para obtener una fotografía más clara de la realidad actual en el aula de ELE, se realizó un estudio cualitativo mediante un cuestionario dirigido a un grupo de docentes de diversos centros educativos de Bilbao y alrededores en la primavera de 2022. El cuestionario elaborado estaba parcialmente basado en las encuestas de autoevaluación de conocimientos sobre lenguaje inclusivo que la Escuela Virtual de Empoderamiento Feminista[3], propuesto en un curso sobre concienciación y recursos en torno al lenguaje inclusivo llevado a cabo en enero de 2022 en la Universidad de Deusto. Las

[3] Escuela Virtual de Empoderamiento Feminista [EVEFEM], https://evefem.com/.

preguntas planteadas en el cuestionario de este trabajo buscaban valorar, por un lado, los conocimientos y el interés personal de los informantes, docentes de ELE, sobre el lenguaje inclusivo; y por otro lado, valorar su actitud en el aula al respecto. Para responder a las preguntas se utilizó el formato de la escala Likert de cinco posiciones, donde el valor 1 es el más negativo (peor valoración) y el 5 el más positivo (mejor valoración) (Likert, 1932).

Los informantes fueron un total de 49 profesores de ELE (35 mujeres, 13 hombres y un participante de género no binario), en edades comprendidas entre los 20 y los 65 años: 10 informantes entre 20 y 30 años, 18 entre 30 y 45 años, 17 entre 45 y 60 y 4 informantes mayores de 60 años, si bien seguían en activo en el momento de su participación en el estudio. La mayoría eran docentes de ELE para adultos, principalmente estudiantes universitarios. Solo 9 informantes eran profesores de educación secundaria e impartían clases de ELE a jóvenes norteamericanos estudiando en España. Su experiencia docente como profesores de ELE varía, desde el año hasta los 45 años de práctica docente. Pero los datos muestran una tendencia general que sugiere una progresión paralela entre los años de experiencia docente y la edad.

3.1. Conocimientos del docente y su interés hacia el lenguaje no sexista

En primer lugar, se pidió a los informantes que valoraran de manera impresiva sus conocimientos sobre el lenguaje no sexista, teniendo en cuenta no solo lo que significa el concepto, sino también cómo utilizarlo. La mayoría consideró conocer bien el tema: 24,5 %, 5 posiciones y 42,9 %, 4 posiciones. Otro 24,5 % valoró con 3 posiciones sus conocimientos y solo el 8,2 % restante lo valoró con un 2. No hubo valoraciones absolutamente negativas (posición 1). Además, se les pidió que reflexionaran sobre esos conocimientos. Por un lado, debían indicar desde cuándo creían tener conocimientos sobre el lenguaje no sexista. En esta pregunta la mayoría contestó ser consciente del lenguaje inclusivo desde hace algún tiempo. Más del 60 % lo conocía desde "hace 5 años o así". Un 28,6 % reconoció haber descubierto el tema "no hace tanto, 2 o 3 años" y un 4 % restante lo conocía "desde hace un año como mucho". Solo un 2 % consideró conocer el tema "desde siempre".

Por otro lado, se les pidió que valoraran su acercamiento o interés hacia el lenguaje no sexista. Los resultados reflejaron un porcentaje alto de actitudes positivas hacia la aceptación y uso del lenguaje inclusivo de género: un 38,8 % lo valoró con 4 posiciones; un 30,6 % con 5; un 22,4 % con 3; y un 8,2 % con 2. Esta autoevaluación del interés hacia el lenguaje no sexista se comparó con las de los conocimientos que cada informante había evaluado inicialmente. Como se muestra en la Imagen 1 a continuación, la tendencia paralela de dichos resultados ilustra claramente que, a mayor conocimiento, la implicación es también mayor; pero también sugiere que cuando los conocimientos son altos (posición 5) las personas encuestadas consideran que su implicación no es (o no debe ser) total y absoluta, o hay reticencias en aceptarlo plenamente.

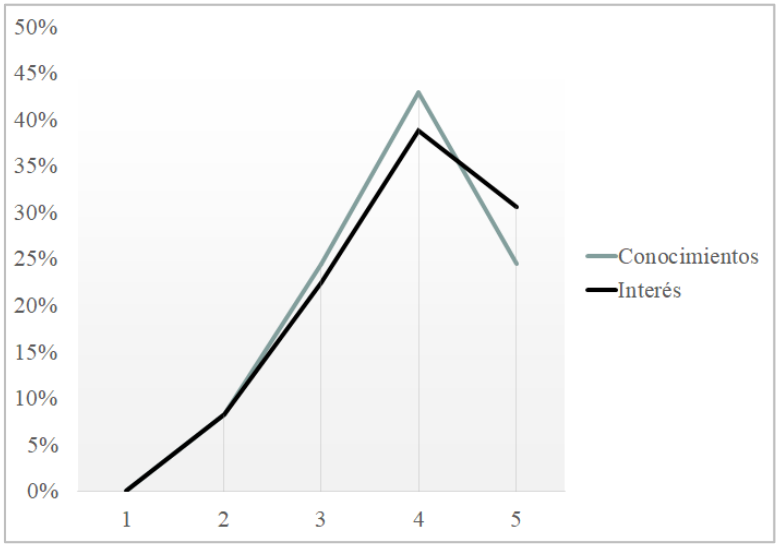

Imagen 1 - Relación entre conocimientos e interés de los docentes encuestados hacia el lenguaje no sexista.

A continuación, se plantearon 4 afirmaciones para las que las personas encuestadas pudieran mostrar su (dis)conformidad. Las afirmaciones son las siguientes:

(P1) La lengua española no es sexista, sino el uso que podemos hacer de ella.
(P2) Son las personas que hablan una lengua quienes terminan configurándola.
(P3) Puesto que el lenguaje transmite pensamiento, al nombrar en masculino (p. ej., *todos*) para hablar en genérico (*todos y todas*) se invisibiliza a la parte femenina. Por tanto, la idea que se transmite es incompleta.
(P4) Un recurso lingüístico inclusivo es hacer formas impersonales (*profesorado*) omitiendo las formas del masculino (*los profesores*) para nombrar.

Las afirmaciones en (P1) y (P2) responden a las creencias que el profesor de ELE puede tener en términos generales hacia la lengua española y su uso. En (P3) y (P4) giran en torno a los conocimientos sobre el uso del lenguaje no sexista. Concretamente, la afirmación en (P3) busca captar las intuiciones de las personas informantes sobre el uso del desdoblamiento de género (*todos y todas*) y la aceptación del masculino genérico como representativo de lo exclusivamente masculino. La afirmación en (P4) se centra en uno de los recursos más utilizados, que es el del uso de sustantivos genéricos para evitar el desdoblamiento de género en los sintagmas nominales.

Los resultados se muestran en la Imagen 2 más abajo. En primer lugar, no se confirma ninguna tendencia con respecto a la creencia (P1) de que la lengua sea o no sea sexista; o que la utilicemos o no de manera sexista. La mayoría de las respuestas aparecen con 2 y 4 posiciones en la escala de valoración (26,5 % respectivamente), seguido de un 18,4 % con 3 posiciones y un 14,3 % con 1 y 5 posiciones, respectivamente. Sin embargo, para la afirmación en (P2) se muestra una clara tendencia a la aceptación de dicha afirmación, con un 55,1 % con 5 posiciones, un 30,6 % con 4, un 12,2 % con 3 y un 2 % con 2. En este caso, no hay respuestas absolutamente en contra (posición 1). Las afirmaciones en (P3) y (P4) también muestran valoraciones al alza. La (P3) muestra variedad de opiniones, si bien se distingue una tendencia a aceptar que el uso del masculino genérico es parcial y no incluye lo femenino. Así lo creyó la mayoría: el 65,3 % de los participantes (36,7 % con 5 posiciones y el 28,6 % con 4); frente a un 22,5 % que valoró de manera negativa (14,3 % con 2 posiciones y un 8,2 % con 1). Por su parte, para la afirmación en (P4) también se mostró una notable aceptación del uso del sustantivo genérico, siendo la respuesta positiva en el 69,4 % de los casos (44,9 %, 5 posiciones y 24,5 %, 4 posiciones). Las valoraciones negativas son notablemente menores que en la afirmación (P3), siendo en total el 12,2 % de respuestas (10,2 %, 1 posición y 2 %, con 2). Por tanto, un 69,4 % opinó que el uso del sustantivo genérico es un recurso válido para evitar el masculino genérico.

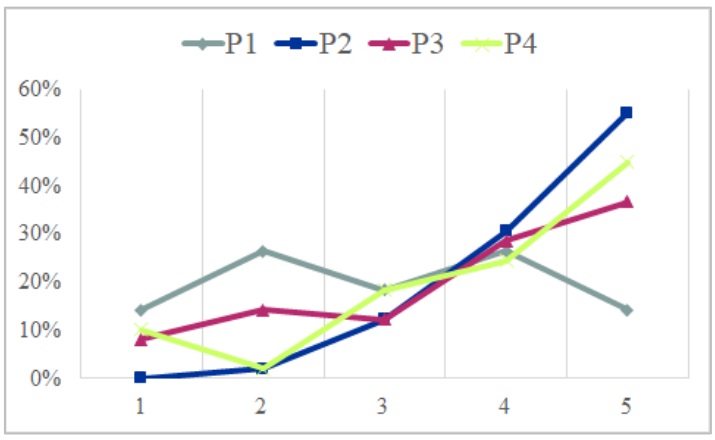

Imagen 2 - Creencias sobre el lenguaje no sexista.

Tras las cuatro afirmaciones anteriores, se planteó una pregunta que pedía a los informantes que eligieran la respuesta adecuada. Esa respuesta pretendía reflejar, por parte de los informantes, la identificación del masculino genérico y tratar de identificar las opciones que sirvieran como recursos no sexistas.

(P5) ¿Sabrías decir cuál de las siguientes frases NO usa un lenguaje inclusivo?
— Piensa por ti
— Piensa por ti mismo como ser humano
— Piensa por ti mismo
— Piensa por ti misma como persona

En este caso, curiosamente, el 71,4 % de informantes contestó "Piensa por ti mismo", identificando dicho enunciado con la forma masculina gramaticalmente neutra como exclusivamente masculina. Este dato interesante contrasta con el resto de las respuestas de la Imagen 2 y sugiere que, ante la complejidad gramatical de la estructura sintáctica, frente a la sencillez de los sustantivos o lo sintagmas nominales, los informantes recurren a sus conocimientos lingüísticos arraigados.

3.2. Actitudes en el aula ante el lenguaje no sexista

En la segunda parte de la encuesta se comenzó planteando si el lenguaje inclusivo debía enseñarse en el aula de ELE, a lo que el 75,5 % respondió de manera afirmativa. Las personas encuestadas tuvieron la oportunidad de describir o ampliar brevemente su respuesta. Quienes otorgaron valores negativos (1 o 2 posiciones) entienden la petición de aquellos colectivos que solicitan su inclusión en la enseñanza de ELE y muestran su apertura al cambio, pero creen que dicho cambio es lento y no debe forzarse. Sus comentarios, asimismo, reflejan la creencia de que la lengua, desde la perspectiva tradicional, no es sexista, sino simplemente una derivación del latín, con sus características particulares, que son las que han de enseñarse, sobre todo en los niveles iniciales; y es en niveles avanzados, por tanto, donde cabe mostrar y proponer el uso actual de la lengua que no se atiene a la normativa tradicional. Además, cuando el objetivo final es superar un examen oficial, la inclusión del lenguaje inclusivo y no sexista se plantea como un inconveniente al correcto aprendizaje de la normativa gramatical. El resto de los comentarios reiteran de una manera u otra las ideas que recogen los siguientes tres informantes:

i) Creo que es importante hablar de las personas no binarias e incluir el uso de "e" como terminación para los adjetivos, *guapo/guapa/guape*. Estoy totalmente de acuerdo de que los y las estudiantes tienen el derecho de autoidentificarse (edad 20-30 años, 6 años de experiencia docente).

ii) He tenido a varies alumnes no binaries en mis clases y cuando les enseño sobre el lenguaje inclusivo, se dan cuenta de que hay opciones que elles creen que les puede representar mejor. Se merecen eso. Además, es importante que todo el mundo pueda reconocer el lenguaje inclusivo y entenderlo cuando lo escucha/ve porque existe y no creo que la gente deje de usarlo (edad 20-30 años, 5 años de experiencia docente).

iii) Creo que es nuestro deber como profesores para que nuestres estudiantes (tan diverses como son) se sientan reconocides e incluides en nuestras aulas. Lo que no entiendo bien es cómo hacerlo de forma escrita (por ejemplo, usar "e" o "@" o "x") u oral. Voy aprendiendo... (edad 45-60 años, 32 años de experiencia docente).

Entre quienes apoyan la enseñanza del lenguaje inclusivo de género en el aula de ELE (4 y 5 posiciones), se alude a la necesidad de usarlo para visibilizarlo, mediante el contraste entre la norma y las variantes que no se rigen por esta, concretamente el uso del sufijo "-e" como morfema de género no binario. Asimismo, se fomenta el uso del desdoblamiento de pronombres masculinos y femeninos, y de nombres colectivos. Aun así, se constata la falta de conocimientos o de práctica sobre el lenguaje no sexista como razones principales por las que no se incluye en el aula, aunque la predisposición para hacerlo sea clara. Algunos, además, subrayan la necesidad de incluir en el aula, al menos, el debate sobre su uso, porque ayuda a crear conciencia sobre el poder de la lengua y su vínculo con la realidad que rodea a sus hablantes.

Para completar las valoraciones anteriores, se pidió a los informantes que valoraran también si permitirían en su aula el uso de otras formas que no fueran las establecidas por la gramática prescriptiva. El 83,7 % respondió con 5 posiciones; el 6,1 %, con 4; y el 8,2 %, con 3. Únicamente el 2 % respondió con una valoración menor.

A continuación, se indagó acerca de los recursos más utilizados en la transformación del lenguaje estándar al lenguaje no sexista. Se pidió a los informantes que indicaran aquellos recursos que conocían y cuáles utilizaban en el aula de ELE. Las respuestas se reflejan en la Imagen 3 más abajo, en la que el paralelismo entre conocimiento (*conozco*) y uso (*he enseñado*) queda patente. El gráfico de la Imagen 3 muestra el alto porcentaje de quienes conocen los recursos más habituales, pero la diferencia entre el conocimiento y el uso es mayor cuando los recursos son alternativas que difieren de la normativa. Este dato es importante, ya que, si podemos y debemos comenzar a incluir el lenguaje no sexista en las aulas de manera sutil y respondiendo a la normativa institucional, tenemos recursos que sí pueden servir, como el uso de sustantivos colectivos o genéricos.

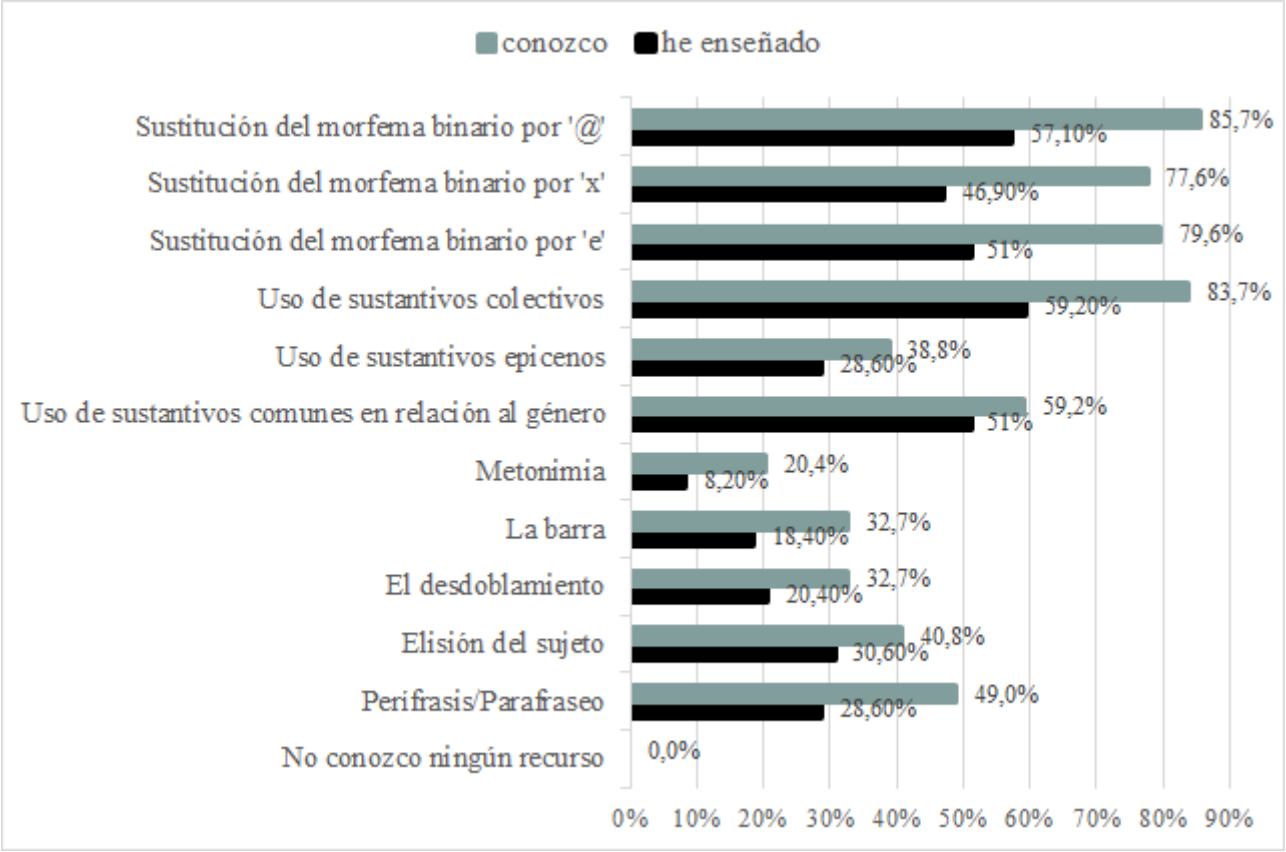

Imagen 3 - Conocimiento y uso en el aula de ELE de recursos lingüísticos no sexistas.

La encuesta terminó con la propuesta de un escenario habitual en el aula de ELE, en el que el docente tiene la opción de seguir la visión no sexista y luchar contra la invisibilización de la mujer mediante un pequeño gesto. Se preguntó si en las exposiciones en el aula se intentaban asegurar referentes masculinos y femeninos por igual mediante imágenes, citas, artículos y otros recursos. Los resultados muestran una actitud positiva ante este planteamiento, el utilizar recursos de ambos géneros para visibilizar a la mujer en el discurso. El 57,10 % lo valoró con 5 posiciones y el 24,5 %, con 4, lo que supuso una amplia mayoría de respuestas positivas ante la práctica planteada. Solo el 18,4 % restante valoró con 3 posiciones tal propuesta.

Se pidió entonces que aportaran sus comentarios en torno a este planteamiento. Varias personas indicaron su manera de contribuir a la inclusión: evitando estereotipos al usar el buscador de imágenes de Google, no solo incorporando imágenes tipo donde aparezcan mujeres, sino también miembros del colectivo LGTBIQ+, diversas etnias, capacidades, "especialmente con las profesiones…el secretario, el

enfermero, la presidenta, etc.". Uno de los informantes comentó que, pese a tratar de incorporar tales imágenes, a veces le resultaba difícil encontrarlas, lo que constata la falta de recursos igualitarios, aún, en este sentido. Dos de los informantes que valoraron con 4 posiciones la propuesta y que aportaron también su comentario reflejan la inquietud de muchos al hablar del lenguaje no sexista. Por un lado, reivindicando la neutralidad de la gramática: "Siempre recalco que las reglas de género son con un propósito gramatical no con la intención de ignorar un género ya establecido". Por otro, insinuando una discriminación positiva que invisibiliza al hombre del discurso: "Es importante también recordar que no debemos «borrar» a los hombres en nuestra lucha de promover a las mujeres, etc. Necesitamos representar a todos".

De quienes valoraron con 3 posiciones el uso de recursos, solo dos informantes incluyeron algún comentario. El primero aludía a la imposibilidad de "ser originales", debido a que el material de trabajo viene impuesto por el departamento sin posibilidad de adaptación. Se les pidió, entonces, que indicaran si sus manuales de enseñanza ELE impartían o planteaban temas en torno al lenguaje inclusivo y, en este caso, el 100 % respondió que no.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio son, sin duda, sugerentes y muestran algunas tendencias que deben ser consideradas para su reflexión. Por un lado, la mayoría de los encuestados afirma conocer qué es el lenguaje no sexista y cómo se usa; de hecho, ningún informante es ajeno al tema. Entienden, en su mayoría, que el masculino genérico es interpretado de manera parcial excluyendo a lo femenino y aceptan el uso del sustantivo genérico como recurso válido para evitar el masculino genérico, dobletes u otros recursos que difieren de la norma. La mayor parte de los informantes, además, conoce el lenguaje no sexista desde hace menos de una década, lo que coincide con la relevancia que este tema ha adquirido en los últimos años. Los datos muestran, además, que cuanto mayor es el conocimiento que posee el docente sobre el tema, mayor es su predisposición para aceptarlo en el aula de ELE, si bien esto debe hacerse con condiciones: quienes muestran un mayor conocimiento sobre el tema tienen más reticencias a aceptar el uso de formas lingüísticas no sexistas que transgredan las normas gramaticales.

Por otro lado, los informantes creen, en su mayoría, que el lenguaje inclusivo ha de enseñarse en el aula de ELE, porque forma parte de la realidad social y porque parte del alumnado así lo reclama hoy día. Así se explica, además, su actitud positiva hacia la aceptación, uso e incorporación del lenguaje no sexista al aula de ELE, siendo la creencia general del grupo que la lengua no es sexista, sino el uso que el hablante hace de ella. Por esa razón, la mayoría de los docentes está de acuerdo en que el lenguaje no sexista debe incorporarse al aprendizaje de ELE, atendiendo, sobre todo, a la necesidad de visibilizarlo a través del contraste con la norma. Sin embargo, se subraya que su incorporación ha de hacerse en los niveles más avanzados, pues en los niveles más bajos puede ser un impedimento para la adquisición de las bases prescriptivas de la lengua. Finalmente, queda clara la falta de recursos materiales que hoy por hoy existe en el aula de ELE para incorporar el lenguaje no sexista.

Defendía Delors (1996) que la educación debe proporcionar los recursos para comunicarse en la diversidad que reflejan los tiempos actuales, para que nos permita relacionarnos en todos los ámbitos de las relaciones humanas y con todas las personas a nuestro alrededor. Asimismo, debe guiarnos en nuestro aprendizaje para *ser*, para la obtención de una identidad individual propia definida mediante los recursos adquiridos. Esto se aplica igualmente al aula de ELE, donde también se marcan la expresión identitaria de cada individuo y su relación con el entorno. El proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua está orientado a la adquisición de conductas lingüísticas concretas que nos permitan comprender, analizar y valorar nuestra realidad social. Cada hablante se apropia de los recursos lingüísticos que van a permitirle identificarse con una comunidad lingüística determinada. El docente ha de asegurarse de proporcionar todos esos recursos lingüísticos al discente, para que sea este quien construya su propia identidad lingüística. En este sentido, queda aún mucho por hacer.

El acercamiento al uso del lenguaje no sexista en el aula de ELE debe incorporar una propuesta imparcial en la medida de lo posible, que cubra las dos opiniones que rigen la polarización del debate y que incentive la reflexión personal en el alumnado, para que cada discente construya su propio discurso

al respecto y pueda, así, actuar en consecuencia. Por el momento no hay consenso, pero sí tendencias claras, tal y como sugieren los datos de este estudio. Por tanto, los docentes no podemos liberar la lengua a nuestro antojo. Debemos hacer hincapié en los recursos que, aun sin transgredir la norma, ayudan a evitar los sesgos lingüísticos y debemos trabajar para incorporar materiales, metodologías y dinámicas para el aula que fomenten el diálogo docente-discente y que ayuden al alumnado a concienciarse sobre la diversidad de género y la inclusión de un lenguaje que sea abarcador en la medida de lo posible, promoviendo la reflexión en torno a la diversidad en el aula y su visualización, la identificación de ideologías hacia la lengua meta o los acuerdos sobre el uso de la lengua de aprendizaje en las primeras clases, entre otros.

Quienes estudian ELE no solo aprenden dentro del aula, sino que su adquisición de la competencia lingüística continúa fuera de ellas. Por este motivo, deben ser capaces de afrontar las situaciones de comunicación que difieren de su realidad lingüística. La propuesta de adecuar el discurso del docente, en este sentido, contribuye a facilitar dicha integración.

Referencias bibliográficas

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

BOE = *Boletín Oficial del Estado* (2007). Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115.

Casamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua.* Barcelona: GRAÓ.

Costa Péres, A. 2017. *El género en las palabras y de las palabras: un acercamiento a la variable ideológica género a partir del fenómeno semántico de la heteronimia.* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Carlos III.

DLE = RAE y ASALE. (2014). *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed*. [versión 23.6 en línea] https://www.dle.rae.es [consulta: 22/11/2022].

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Dir.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana y UNESCO, pp. 91-103. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf.

Escandell-Vidal, V. (2018). Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística. En M. Ninova (Ed.), *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*. Sofia: Universidad S. Clemente de Ojrid.

Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R. y Gliksman, L. (1975). Second Language Learning: A Social Psychological Perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32 (1), pp. 198-213.

Guerrero Suescun, W. D. (2015). El discurso educativo en profesores universitarios bajo la percepción de sus estudiantes. *Lengua y habla*, 19, pp. 267-296. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951375018.

Hoyos Ragel, M. C. (2002). Sexo, género y usos lingüísticos. *Publicaciones*, 32, pp. 13-32. http://hdl.handle.net/10481/23933.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 140,* pp. 5-55.

Martínez-Otero Pérez, V. (2008a). Discurso educativo y formación docente. *Educação em Questão*, 33 (19), pp. 9-34. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959965001.

Martínez-Otero Pérez, V. (2008b). *El discurso educativo.* Madrid: CCS.

Nida, E. A. (1956). Motivation in Second Language Learning. *Language Learning, 7*, pp. 11-16. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1956.tb01198.x.

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

ONU = Organización de las Naciones Unidas (s. f.). *Lenguaje inclusivo en cuanto al género: Contexto y finalidad*. https://www.un.org/es/gender-inclusive-language.

Van Dijk, T. A. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis*, 5, pp. 37-53.

http://www.discursos.org/oldarticles/Algunas%20notas%20sobre%20la%20ideolog%EDa%20y%20la%20teor%EDa%20del%20discurso.pdf.

Vygotski, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Widad, S. (2011). *La relación docente-discente en el aula E/LE*. [Trabajo de Fin de Máster]. Orán: Universidad de Orán. https://studylib.es/doc/5745114/la-relaci%C3%B3n-docente-discente-en-el-aula-de-e---le.

Widad, S. (2013). Relación docente-discente: gestión de poder y relación humana. En C. L. Díez Plaza (Ed.), *Actas del IV Taller "Ele e interculturalidad" del Instituto Cervantes de Orán*. Centro Virtual del Instituto Cervantes, pp. 125-126. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/18_widad.pdf.

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, pp. 171-188. https://doi.org/10.2167/cilp093.0.