

Actitud ante el uso del lenguaje inclusivo en las clases de ELE: el caso de Rumanía y China

MARIANA ÁNGELA LINARES LA BARBA
Universidad de Alicante, España
marianaangela.linares@hotmail.com

M. ISABEL SANTAMARÍA PÉREZ
Universidad de Alicante, España
mi.santamaria@ua.es

Resumen

Es conocido el gran debate que el lenguaje inclusivo está generando no solo en los países de habla hispana, sino en el mundo. Mientras que las instituciones se muestran reticentes a su utilización, una parte de la sociedad como el colectivo femenino, masculino o LGTBIQ+ quiere lograr un cambio en la lengua para evitar la discriminación. El presente trabajo pretende analizar cómo influye la cultura de una sociedad a la hora de enseñar o aprender el uso del lenguaje inclusivo en una clase de ELE en países (China y Rumanía) con una actitud diferente hacia las mujeres o el colectivo LGTBIQ+. Para la realización de este estudio, se ha optado por la aplicación del método cualitativo mediante cuestionarios tanto al alumnado como al personal docente. Los resultados del estudio nos han permitido determinar que, en referencia a los profesores y las profesoras, las personas de género masculino pertenecientes al país rumano se muestran en contra al uso de alternativas, mientras que el sector docente chino a favor. Asimismo, los alumnos y las alumnas de ambos países han mostrado un mayor interés en el aprendizaje de una lengua más inclusiva.

Palabras clave

ELE; lenguaje inclusivo; perspectiva de género; LGTBIQ+; cultura.

Attitude towards the use of inclusive language in SFL classes: The case of Romania and China

Abstract

It is very well known the vast discussion generated by inclusive language, not only in Spanish-speaker countries but also in the whole world. Although the institutions are reluctant to use it, a part of society such as the LGBTQ+ and the masculine or female collective wants to initiate a language change to avoid discrimination. The present work intends to analyze how the culture of a society influences when teaching or learning the use of the language included in an ELE class in countries (China and Romania) with a different attitude regarding women or the LGBTQ+ collective. To carry out this study, the qualitative method was applied through interrogations of both the student and the teacher. The study's results made it possible to determine that, the teacher, people of gender belonging to the Romanian country dominated in the use of alternatives, while the Chinese teacher favored them. Likewise, students from both countries have shown interest in learning a more inclusive language.

Keywords

Spanish as a Foreign Language (SFL); inclusive language; gender perspective; LGBTQ+; culture.

Recibido el 10/07/2022

Aceptado el 21/04/2023

1. Introducción

El lenguaje inclusivo, pese a no ser un tema nuevo, sigue siendo uno de los grandes debates lingüísticos en la actualidad. Hace ya casi medio siglo que se llevó a cabo la distinción entre género gramatical, género como constructo sociocultural y sexo biológico y se puso en evidencia que el medio que empleamos para comunicarnos perpetúa muchos estereotipos sociales y actitudes que conducen al sexismo lingüístico, lo que se traduce en un tratamiento discriminatorio, más o menos explícito, hacia las mujeres y las personas pertenecientes a otros colectivos o identidades sexuales.

En este contexto, en esta necesidad de legitimar y normativizar un lenguaje más inclusivo se parte de la cuestión básica de si los comportamientos y actitudes son determinados por el lenguaje o, más bien, el lenguaje fomenta y perpetúa determinados comportamientos y actitudes.

Ana Soledad Gil y Paula Morales (2020) afirman que «nunca [se] usa el lenguaje de manera neutral, siempre está orientado y conlleva las marcas de quien habla, de género, de clase, raza» (p. 6). Es decir, tras el lenguaje se oculta (o no) la ideología de quién lo usa y ésta queda reflejada en la expresión de nuestro discurso. De ello se deriva que la lengua no es sexista en sí misma, sino que son los usos que de ella hacen los hablantes en sus discursos (discurso sexista), tal y como recoge la Real Academia española (RAE) en su último *Informe sobre el lenguaje inclusivo*:

Es una evidencia irrefutable que han existido, existen y existirán mensajes sexistas e incluso textos y géneros claramente misóginos. Pero tal sexismo y misoginia no son propiedades de la lengua, sino usos de la misma. No son inherentes al sistema (no son sexismo de lengua), sino valores que adquieren en el uso a causa de la intencionalidad de los emisores o de sus prejuicios ideológicos (sexismo de discurso). No son responsabilidad del medio, sino del emisor. No se corrigen mejorando la gramática, sino erradicando prejuicios culturales por medio de la educación (RAE, 2020, pp. 32-33).

Hace más de cincuenta años que la perspectiva de género intervino en los estudios sobre la lengua para denunciar la producción y reproducción de desigualdades de género, y hacer frente al ya desfasado, aunque latente, androcentrismo. Como consecuencia, surge la lingüística feminista, encargada de estudiar e interpretar las manifestaciones de sexismo en el lenguaje y de buscar alternativas igualitarias. El lenguaje inclusivo, tema de este trabajo, se presenta como una de ellas.

Frente a los usos convencionales de la lengua, esta alternativa contribuye a hacer una representación de la realidad más justa, igualitaria e inclusiva: de las mujeres, para que dicha representación sea equitativa no solo en términos cuantitativos (masculino genérico), sino también cualitativos (duals aparentes, la imagen asociada a su constructo social de género); y de las identidades no binarias, para que nuestro pensamiento pueda concebir su existencia y ésta sea representada en el discurso.

De acuerdo con Susana Guerrero Salazar (2010) se puede encontrar el sexismo lingüístico en el diccionario, refranes e insultos, estos últimos, son aún más vejatorios cuando se dirigen hacia una mujer o cuando se utiliza con género femenino hacia un

hombre. La presencia del sexismo en el discurso es un hecho, sin embargo, no existe un acuerdo respecto a los elementos lingüísticos que lo perpetúan. Este es el punto de partida del debate sobre el LI en España, que ha trascendido lo lingüístico para convertirse en un asunto político, social y mediático. Los posicionamientos enfrentados basan su argumentación en la interpretación que hacen de estas dos premisas: la ya demostrada relación entre género gramatical y sexo, y la interrelación entre lengua, pensamiento y realidad.

Las posturas a favor del empleo y normativización del LI se apoyan en la dimensión social del lenguaje, más que en la puramente gramatical, ya que éste alberga ideologías y valores que inciden en los modos de expresión y socialización.

Angelita Martínez (2018) describe en su artículo la razón del surgimiento del lenguaje inclusivo:

La propuesta de un lenguaje inclusivo o incluyente surgió como la necesidad de comunicarse mediante un lenguaje libre de palabras, frases o tonos que reflejen visiones prejuiciosas, estereotipadas y con expresiones que evitaran la discriminación de personas o grupos.

La alternativa más utilizada y que más críticas ha recibido es el desdoblamiento de artículos, pronombres y sustantivos. De acuerdo con Guerrero Salazar (2020), este uso, aunque en algún caso se abusa de los desdoblamientos y puede resultar repetitivo tanto a la hora de hablarlo como escribirlo, sirve para dar más visibilidad a la mujer. Además del desdoblamiento, encontramos el uso de la '@' y la 'x' para sustituir a los morfemas '-a/-as', '-o/-os' los cuales suelen utilizarse especialmente a la hora de escribir de una manera informal en plataformas de internet y redes sociales. Sin embargo, estos dos últimos presentan un gran problema debido a que, a pesar de utilizarse de forma escrita, presentan una gran dificultad debido a que no pueden ser pronunciados de forma oral. Asimismo, en el año 2018, surgió la alternativa más neutral utilizando el morfema '-e/es' para sustantivos o artículos. Esta última alternativa, por ejemplo, es utilizada en Argentina gracias a su autorización por parte del gobierno argentino, mientras que en España comienza a hacerse un hueco en la sociedad y se ha convertido en la propuesta más utilizada junto al desdoblamiento.

El lenguaje inclusivo no solo se está abriendo paso en los países hispanohablantes. Por ejemplo, en Francia se planteó el uso del signo ortográfico (•) rompiendo con él la palabra en diferentes partes para designar tanto a hombres como mujeres sin necesidad de utilizar el desdoblamiento (Álvarez & Álvarez Díaz, 2021). El debate alcanzó tal punto que el gobierno francés decidió prohibir de forma oficial el lenguaje inclusivo debido a que obstaculiza el aprendizaje de la lengua entre los más jóvenes. Asimismo, en el idioma anglosajón, debido a la falta de género gramatical en sus palabras, el lenguaje inclusivo se muestra en la lengua a través de la utilización del pronombre de tercera persona del plural *they*, con el que se refieren al género masculino, femenino, o personas que no se identifican con ninguno (Sauer, 2019).

Como docentes, en el momento de enseñar español como lengua extranjera, pero también como individuos podemos estar a favor o en contra de incluir el tema y decidir

si presentar o comentar las diferentes alternativas que favorecen un lenguaje más inclusivo, para que el alumnado sea consciente de su existencia. Cabe destacar que, tanto Sonia Izquierdo Merinero (1997) como Ana Kuzmanovic-Jovanovic y Milica Duricic (2016), hacen explícita referencia al hecho de que la ideología lingüística y de género se refleja en el lenguaje utilizado por el profesor o la profesora en clase, mostrando la postura que tiene hacia la desigualdad entre sexos y esto, de una forma u otra, se transmite al alumnado. Por tanto, como profesores y profesoras, también debemos adaptarnos e intentar eliminar la desigualdad en nuestras sesiones. De igual modo, debemos tener en cuenta la propia cultura del alumnado, si se encuentran receptivos al tema que nos compete o las propuestas inclusivas, por el contrario, no las consideran viables debido principalmente al sesgo cultural.

El principal objetivo que se pretende conseguir a través de este estudio¹ es investigar de qué manera la actitud lingüística de los y las docentes y del alumnado influye a la hora de enseñar, aprender y posicionarse a favor o en contra del lenguaje inclusivo en las clases de ELE. De igual manera, queremos determinar si los y las docentes presentan el tema en sus clases de español y en tal caso, cómo lo abordan, así como examinar la perspectiva que poseen alumnos y alumnas al respecto. Las preguntas de investigación han sido creadas en base a los objetivos mencionados: determinar qué papel desempeña el lenguaje inclusivo en las clases de ELE; averiguar qué posición adoptan tanto el personal docente como el alumnado frente al lenguaje inclusivo y sus alternativas; en el caso de los profesores y profesoras, cómo lo enseñan en sus sesiones de español, y cómo influye el aspecto cultural tanto en profesores y profesoras como en estudiantes con respecto a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje inclusivo.

Para este estudio, nos interesan principalmente aquellos países en los que, debido a su influencia cultural proveniente de su historia o tradición, aún hay una gran desigualdad entre sexos o el colectivo LGTBIQ+. En este caso, serán foco de atención China, país donde debido especialmente al confucianismo y el partido comunista chino, la mujer se ha visto posicionada por debajo del hombre, así como limitada durante años y pertenecer al colectivo LGTBIQ+ puede presentar ciertas dificultades (López, 2009). Por otro lado, Rumanía, donde el colectivo LGTBIQ+ se encuentran en una posición desfavorable en cuanto a derechos debido a la política y religión ortodoxa (Coman, 2019).

2. Aspecto cultural de países extranjeros con respecto a la mujer y al colectivo LGTBIQ+

De acuerdo con Martínez (2018) el cambio lingüístico es una cuestión de suma importancia dentro del campo de la sociolingüística, el cual estudia cómo la sociedad

¹Este artículo es el resultado del Trabajo de Fin de Máster titulado “La influencia de la ideología de países extranjeros en la utilización del lenguaje inclusivo en las clases de ELE” defendido en la Universidad de Alicante en octubre de 2021, con la obtención de una calificación de sobresaliente y dirigido por la Dra. M. Isabel Santamaría Pérez.

influye en la lengua. Por tanto, como Carmen Marimón Llorca e Isabel Santamaría Pérez (2011) y Santamaría Pérez (2022) establecen, es evidente que la lengua está vinculada a la sociedad en representación de su ideología o pensamiento, y si conseguimos que se produzca un cambio en ella, también lo conseguiremos en la sociedad que la utiliza. De acuerdo con Silvia Castillo Sánchez y Simona Mayo (2019) en su artículo «El lenguaje inclusivo como «norma» de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores»:

Si revisamos los prejuicios existentes en torno al lenguaje inclusivo, uno de los primeros es la idea de la deformación del lenguaje, esto es, la concepción de que la lengua es un ente rígido y sin conexión con los cambios sociohistóricos.

Es por ello por lo que, tras observar en diferentes artículos de reflexión el planteamiento sobre cómo los aspectos ideológicos pueden influir en el papel del profesorado a la hora de tratar la igualdad de género y el lenguaje inclusivo, así como sus diferentes propuestas, en el aula y, por otro lado, la falta de investigaciones sobre esto, se decidió realizar esta investigación con el fin de arrojar luz al asunto tanto en la posición del docente como en la del alumnado.

2.1 Países asiáticos: China

Es importante aclarar que en el idioma chino no hay una diferencia morfológica para nombrar a una mujer o a un hombre, sino que es neutro. Sin embargo, el pronombre 'ta' (él/ella/animal o cosa) sufrió un cambio en 1930 a partir del cual en el pronombre podemos observar 他 (él) y en el caso de la mujer se elimina el radical 亻 (humano) sustituyéndolo por 女 (mujer) para formar 她 (ella). Con la llegada de la modernización el partido comunista de China decide relajar en cierta medida a la mujer de lo conocido como 'las tres obediencias' siguiendo la ética de Confucio, las cuales consistían en obedecer al hombre de la familia, ya sea el padre, marido o hijo, se le permite divorciarse y la posible custodia de los hijos o hijas.

De acuerdo con Amelia Saiz López (2009) no está permitido ningún tipo de discriminación de sexo en el sector laboral a nivel salarial; no obstante, el salario es hasta un 70 % menos que el del hombre. En 1979, con el objetivo de limitar la natalidad en el país y tras varios intentos fallidos mediante otra serie de medidas, el gobierno implantó la conocida política de un solo hijo. De manera que, teniendo en cuenta que en la familia tradicional el hijo varón es el más importante debido a que es quien prosigue el linaje y lleva el apellido de la familia, la preferencia de ese hijo único pasaba a ser de género masculino y ello tuvo como consecuencia que miles de niñas fueron abandonadas (Pan, 2014).

Por otra parte, el colectivo LGTBIQ+ tampoco vive una situación favorable en China. Para comenzar, se ha de tener en cuenta que en el año 2000 fue cuando la homosexualidad dejó de ser considerada oficialmente una enfermedad mental en China; Hoy en día aún pueden encontrarse instituciones donde proporcionan terapia o tratamientos para su eliminación. Debemos tener en cuenta que a nivel cultural es muy importante para la familia tener descendientes, por lo que las personas pertenecientes

al colectivo LGTBIQ+ se sienten sometidas a mucha presión para casarse independientemente de su orientación sexual. La situación de una persona 'trans' es aún más complicada, debido a que, a pesar de que la reasignación de sexo o las terapias hormonales están permitidas, se han de cumplir una serie de requisitos específicos, entre ellos, haber sido diagnosticado con 'transexualismo' por un médico profesional (Jaén Segovia, 2021).

2.2 Países del este: Rumanía

En el caso del país rumano, al igual que en otros países del este, la Iglesia ortodoxa, que posee gran influencia social y política en el país, se muestra totalmente en contra de una sexualidad fuera de lo que entienden como tradicional, esto es, una relación debe ser entre un hombre y una mujer. A pesar de la oposición por parte de la Iglesia ortodoxa en conceder los mismos derechos a las personas homosexuales que poseen las personas heterosexuales, en los últimos años se han modificado una serie de leyes discriminatorias en contra del colectivo, como, por ejemplo, la no penalización de las relaciones entre personas del mismo sexo (Turcescu & Stan, 2005). No obstante, es preciso destacar que, en la lengua rumana, a pesar de que realmente tiene tres géneros: femenino, masculino y neutro, se le considera una lengua binaria. Esto se debe a que las palabras neutras, especialmente al pasar a su forma plural, se convierten en masculinas o en femeninas. Algunas personas, especialmente quienes forman parte del colectivo LGTBIQ+ identificándose con el género no-binario y de origen rumano, explican las dificultades a las que se han enfrentado por identificarse de otra forma fuera de lo establecido como «hombre» y «mujer». Esto puede deberse posiblemente a dos razones: la mayor parte de la población rumana solamente habla el idioma rumano y otra gran parte habla lenguas como, por ejemplo, el ruso, debido a la influencia del comunismo (Bateman & Polinsky, 2010).

3. Metodología

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo principal del estudio es determinar cómo influye el aspecto cultural de países con una actitud más conservadora a la hora de enseñar o aprender sobre el lenguaje inclusivo en las clases de español como lengua extranjera, así como investigar qué posturas adoptan tanto el profesorado como el alumnado frente al lenguaje inclusivo y, por último, observar cómo abordan este tema los y las docentes en sus clases.

Hasta la fecha se han desarrollado diversos estudios alrededor del lenguaje inclusivo, particularmente en torno al colectivo LGTBIQ+ o temas que pueden resultar controvertidos en las aulas. No obstante, a pesar de no haberse encontrado estudios sociolingüísticos, sí existen artículos reflexivos que expresan cómo puede afectar el lenguaje inclusivo en países con una postura conservadora. Una importante contribución ha sido la obra de Izquierdo Merinero (1998) llamada «Enseñar E/LE en Europa Oriental. A vueltas con los contenidos socioculturales» en donde la autora

reflexiona sobre la postura que pueden adquirir los profesores y profesoras de ELE ante el lenguaje inclusivo; del mismo modo, Castillo Sánchez y Mayo (2019) sopesan a su vez sobre el papel del lenguaje inclusivo entre el profesorado.

Primeramente, ha de tenerse en cuenta que el perfil de los y las participantes para la investigación es bastante específico, puesto que el estudio está centrado en países con una actitud distinta debido a la política, cultura, historia o tradición. Cabe destacar que los y las participantes forman parte de diferentes instituciones. En primer lugar, en el caso de países del este se ha podido colaborar con la Universidad de Bucarest, donde han participado tanto el profesorado como el alumnado del Grado en Traducción e Interpretación, Grado en Filología Hispánica y Máster de Estudios Hispánicos. En segundo lugar, en el caso de países asiáticos, contamos con la participación diversas instituciones en China donde tanto el profesorado como el alumnado de diferentes ramas en las que se estudia español han decidido participar: la Universidad de Shaodong, la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin y La Universidad Suroeste de Ciencia y Tecnología de Sichuan².

Hasta el momento se han desarrollado diversos estudios alrededor del lenguaje inclusivo, el colectivo LGTBIQ+ o temas que pueden resultar controvertidos en las sesiones de ELE. Se pueden encontrar diversos artículos que expresan la duda de cómo puede afectar el lenguaje inclusivo en países con una postura tradicional. La obra de Sonia Izquierdo Merinero (1998) llamada «Enseñar E/LE en Europa Oriental. A vueltas con los contenidos socioculturales» es una gran contribución donde la autora reflexiona sobre la postura que pueden adquirir los profesores y profesoras de ELE ante el lenguaje inclusivo; asimismo, autoras como Silvia Castillo Sánchez y Simona Mayo (2019) también reflexionan sobre el papel del lenguaje inclusivo entre los docentes.

El enfoque adoptado para la realización de este estudio ha sido la investigación cualitativa, mediante datos recopilados a través de dos cuestionarios de tipo mixto (respuestas abiertas y cerradas), uno para el profesorado y otro para el alumnado.

A lo largo de la realización del formulario, también se ha tenido en cuenta el nivel de español, especialmente para que no resultase complicado para el alumnado. Además, cabe destacar que no se ha explicado en el formulario la definición de «lenguaje inclusivo» para así no interferir de ninguna manera en la opinión y respuestas del profesorado o escolares.

El resultado ha sido un cuestionario dirigido a profesores y profesoras con un total de 20 preguntas y un cuestionario dirigido a estudiantes con un total de 23 preguntas. En referencia al cuestionario del profesorado, las preguntas se han elaborado con el fin de saber su postura individual y como profesionales de lengua ante el lenguaje inclusivo, saber su opinión con respecto a su presentación en clase y en caso de estar a favor, cómo abordan el tema. De igual manera, las preguntas del cuestionario dirigido al alumnado se centran en saber qué postura tienen frente al lenguaje inclusivo y saber si estarían interesados en aprenderlo en sus clases de español.

²Ha sido posible acceder a las dos primeras fuentes gracias a las prácticas curriculares y extracurriculares de la Universidad de Alicante. Por otro lado, con la ayuda de mi escuela de chino Bai Laoshi, ha sido posible contactar con las diversas instituciones chinas para la realización del estudio.

A la hora de realizar el análisis se han recopilado los datos extraídos de los cuestionarios realizados en la plataforma Google Forms y en formato pdf (en el caso de China debido al bloqueo de páginas de internet). A continuación, se han agrupado las respuestas de cada pregunta según el país de origen tanto del profesorado como del alumnado para más tarde centrarnos en la influencia cultural.

4. Resultados

4.1 Análisis de los datos extraídos del formulario para docentes

En primer lugar, respecto al género de los participantes, los participantes son en mayor número mujeres (63,6 %) mientras que los hombres se mantienen por debajo de la mitad (36,4 %). Cabe destacar que ninguno del profesorado se ha identificado con la tercera opción propuesta que era el género no-binario. En cuanto a las diferentes edades de los y las docentes que han participado en este estudio, poco más de la mitad del profesorado (54,5 %) tienen una edad mayor a 35 años, mientras que el resto se encuentra entre los treinta a treinta y cinco años (36,4 %) y una pequeña fracción entre los veintiséis y treinta años (9,1 %).

Por otro lado, en cuanto al origen de los profesores y profesoras pudimos observar que la mayor parte son procedentes del mismo país donde imparten la lengua española, es decir, el profesorado perteneciente a Rumanía (75,0 %) y el profesorado originario de China (12,0 %) imparten clases de ELE en su propio país, seguidos de docentes originarios de España (13,0 %) los cuales imparten clase en Rumanía o China.

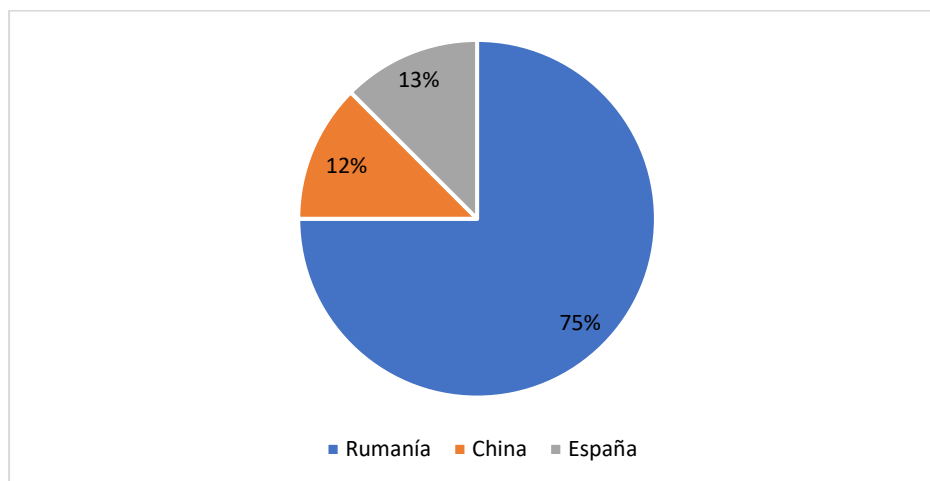


Gráfico 1. País origen de los/las participantes

En cuanto a la pregunta sobre la posición por la que optan como docentes frente al lenguaje inclusivo, así como a la hora de presentarlo o no hacerlo en clase de español como lengua extranjera, se han obtenido diversas opiniones al respecto. Una parte del profesorado comenta que el lenguaje inclusivo y las alternativas propuestas no se

justifican desde el punto de vista lingüístico o que una lengua no puede ser discriminatoria. Asimismo, algunas profesoras hacen hincapié en el hecho de que en su propia lengua no se sienten excluidas si se utiliza el género masculino para referirse a ellas. Por otro lado, también hay profesorado que ha expresado la gran importancia de que se presente el lenguaje inclusivo en las clases de ELE para fomentar la visibilización.

En cuanto a la pregunta «¿Cuál cree que es la forma más correcta para referirnos tanto a los hombres, mujeres o personas LGTBIQ+ que pueden no identificarse con ningún género, con uno o con los dos?», el resultado más llamativo que emerge de los datos recopilados es la gran diversidad de respuestas a la hora de responder a esta pregunta. Se observa que, a pesar de que la mayoría de los y las docentes (50,0 %) utilizan el masculino genérico a la hora de referirse a hombres, mujeres, personas de género no-binario y el colectivo LGTBIQ+, el resto consideran adecuado utilizar el desdoblamiento (40,0 %) y en menor cantidad el morfema -e (10,0 %).

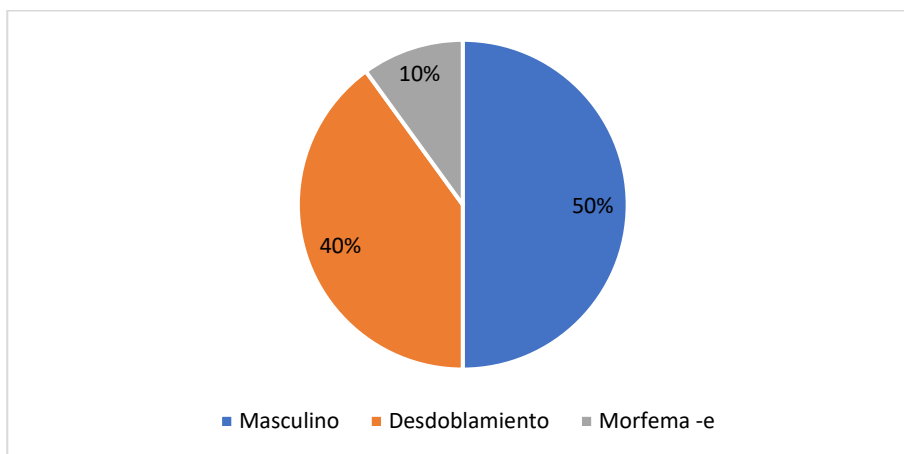


Gráfico 2. Uso del lenguaje inclusivo por parte del profesorado

Resulta bastante revelador las respuestas obtenidas en cuanto a si los profesores y las profesoras enseñan las diferentes alternativas que pueden encontrarse hoy en día para sustituir al masculino genérico. Lo interesante de estos resultados es que más de la mitad del profesorado (64,0 %) sí enseñan estas alternativas, mientras que otros y otras (11,0 %) a veces lo hacen. Por otro lado, menos de la mitad del profesorado (25,0 %) evita enseñar estas alternativas en sus clases.

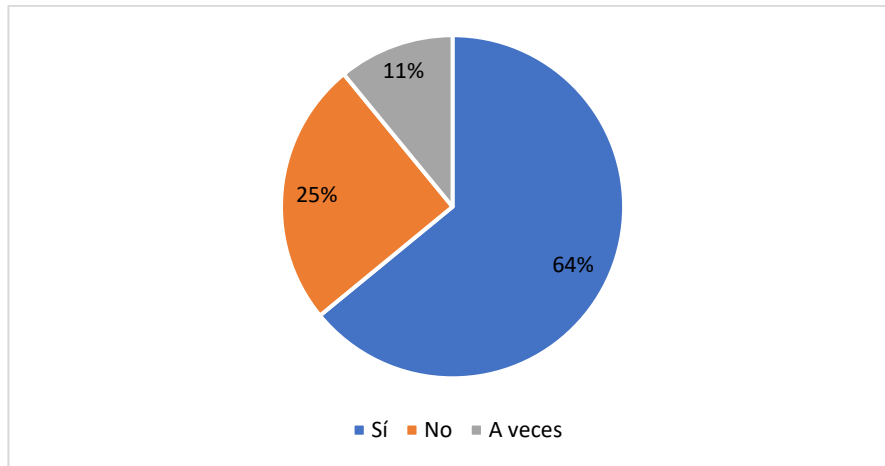


Gráfico 3. Presentación del lenguaje inclusivo y/o sus alternativas en las clases de ELE

En referencia a la presentación o no por parte del profesorado, de estas alternativas en la clase, podemos advertir que las respuestas a favor de su mención son muy satisfactorias. Con respecto al profesorado que enseñan o comentan sobre el lenguaje inclusivo en sus clases de español principalmente lo hacen debido a que parte de sus estudiantes son mujeres. De igual importancia, creen que es un dato útil para que en caso de encontrarlo en un discurso o texto no resulte extraño, porque es una realidad el cambio que está experimentando la lengua, así como un cambio social reflejado en ella o por el hecho de que entiendan que además de los dos géneros hay un formato inclusivo. No obstante, hay quienes comentan su existencia, pero desaconsejan su uso, haciendo hincapié en la utilización de formas neutras. Por el contrario, hay profesores y profesoras que prefieren no presentar este controvertido tema debido a que no están de acuerdo con su uso, no politizar el lenguaje o porque no estaría bien visto en el país donde se imparten las sesiones de español.

Otro resultado muy significativo es que más de la mitad del profesorado (60,0 %) opinan que es adecuado comentar o enseñar el lenguaje inclusivo y sus diferentes alternativas al estudiantado que estudien español como lengua extranjera. Por otro lado, encontramos opiniones en contra de su presentación en clase (10,0 %) y, por último, algunos profesores y profesoras posiblemente lo comentarían en sus sesiones de español (30,0 %).

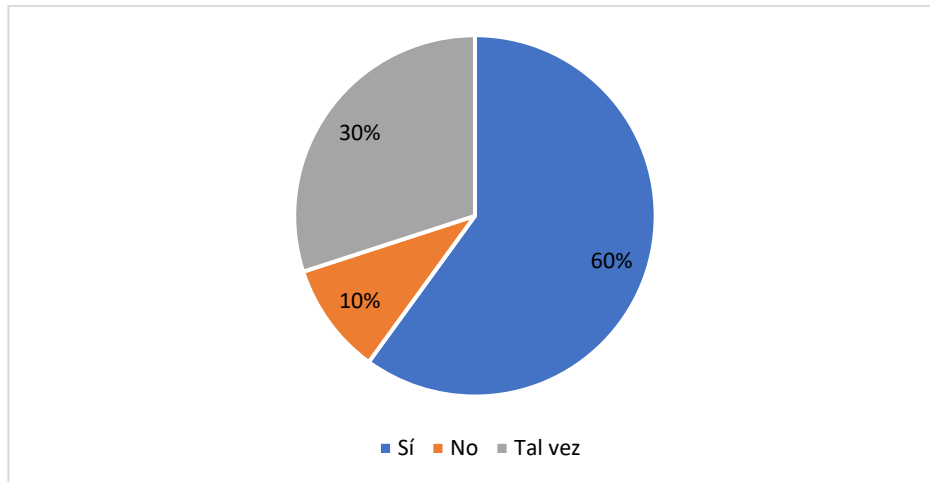


Gráfico 4. Importancia de presentar el lenguaje inclusivo en clase de ELE

Tras la muestra de los resultados de las preguntas más relevantes para el estudio, analizaremos dos de las preguntas ya contestadas anteriormente, pero dividiendo a los encuestados por países. Respondiendo a la pregunta de si como docentes están de acuerdo con el uso de las alternativas al masculino genérico en el habla cotidiana o escrita, el profesorado de origen rumano nos da una gran diversidad de resultados que se presentan de forma aproximadamente equitativa, siendo ligeramente mayor (34,0%) las respuestas a favor del uso de estas alternativas. El 33,0 % cuya respuesta fue no estar de acuerdo con las alternativas frente al masculino genérico es interesante destacar que provienen de personas de género masculino.

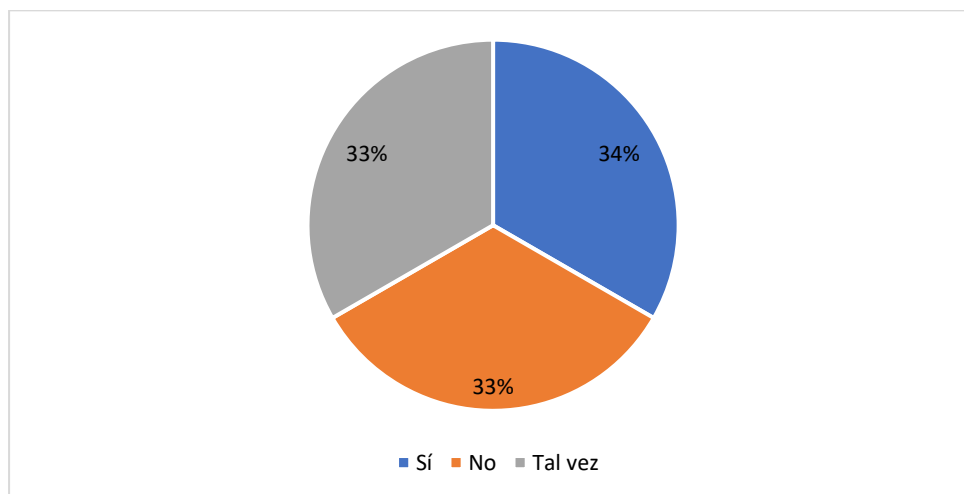


Gráfico 5: Rumanía - Alternativas al masculino genérico

Por otro lado, en cuanto a los profesores de origen chino, se mostró 100,0 % de interés a favor de estas alternativas surgidas en los últimos años.

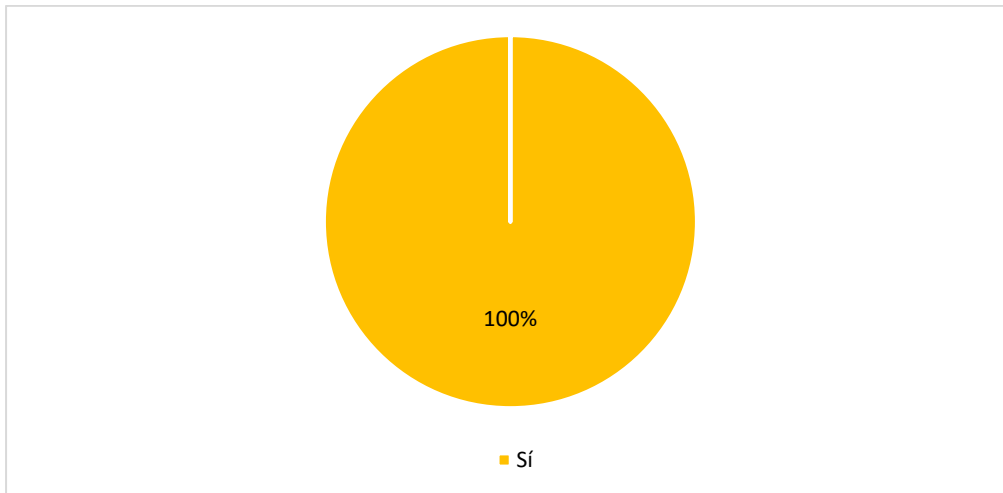


Gráfico 6: China - Alternativas al masculino genérico

Por otro lado, en cuanto a si creen que debe enseñarse o simplemente comentarse sobre el lenguaje inclusivo a los alumnos y alumnas en las clases de español, más de la mitad de los profesores y profesoras rumanos encuestados se posicionan a favor de presentar o comentar sobre el lenguaje inclusivo presente en el habla hispana en sus clases (66,0 %), asimismo, un 17,0 % sopesan la posibilidad de hacerlo en sus clases de ELE. Por otra parte, un 17,0 % no está a favor de incluir este controvertido tema en sus sesiones de español.

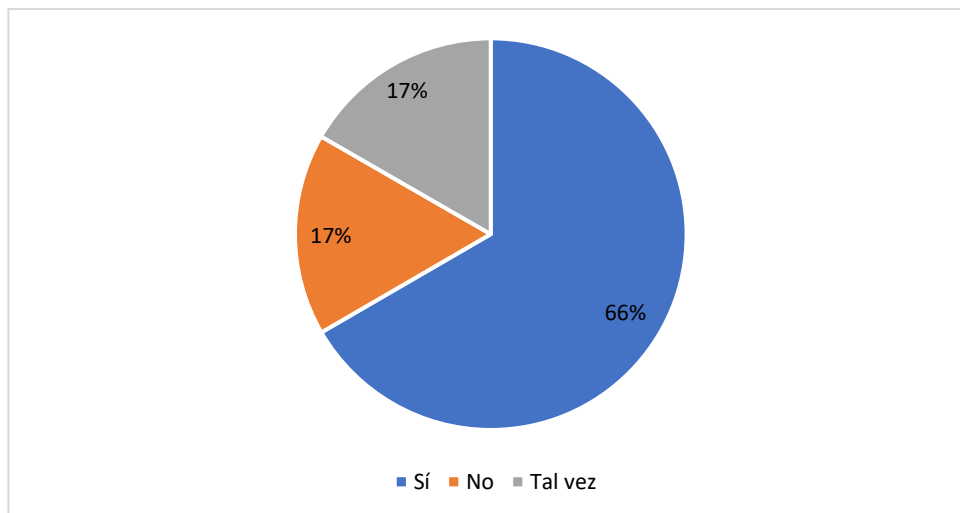


Gráfico 7. Rumanía - Enseñar o comentar el lenguaje inclusivo en clase de ELE

En el caso de China, el resultado no se posiciona ni a favor ni en contra de presentar el lenguaje inclusivo en clase de español como lengua extranjera, sino que optan por la posibilidad de hacerlo.

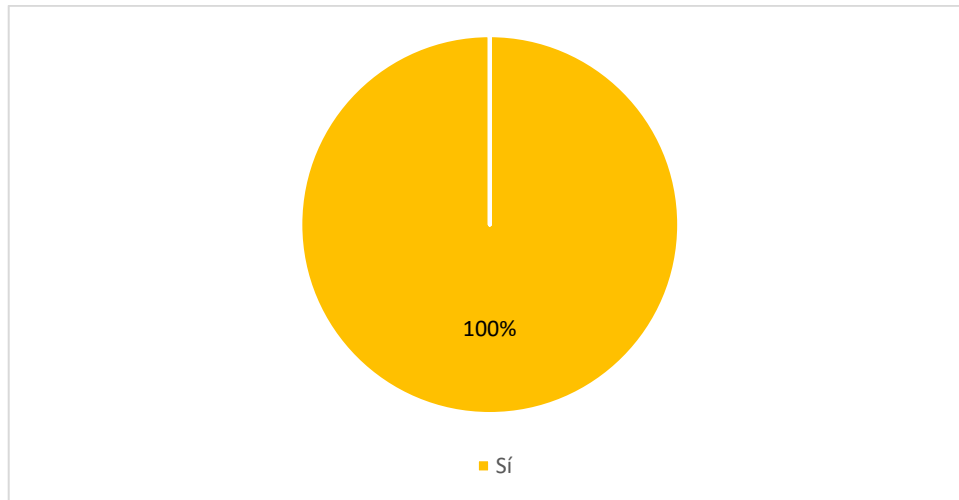


Gráfico 8. China - Enseñar o comentar el lenguaje inclusivo en clase de ELE

4.2 Análisis de los datos extraídos del formulario para estudiantes

La mayor parte del estudiantado se identifican con el género femenino (80 %), seguido de estudiantes de género masculino (13,3 %), asimismo, cabe destacar la elección del género no-binario (3,3 %) y estudiantes que optaron por no especificar su género (3,3 %).

A partir de los datos recogidos, se evidencia que más de la mitad de los estudiantes y las estudiantes (54,5 %) se encuentran en edades comprendidas entre los treinta y treinta y cinco años, en cuanto al resto, la mayoría (43,6 %) se encuentran entre los dieciocho y veinticinco años. Por último, solamente un número reducido de estudiantes (1,8 %) se encuentran en edades superiores a los treinta y cinco años. Por otro lado, la mayoría del alumnado tiene como país de origen Rumanía (87 %), seguido de alumnos y alumnas de origen chino (13 %).

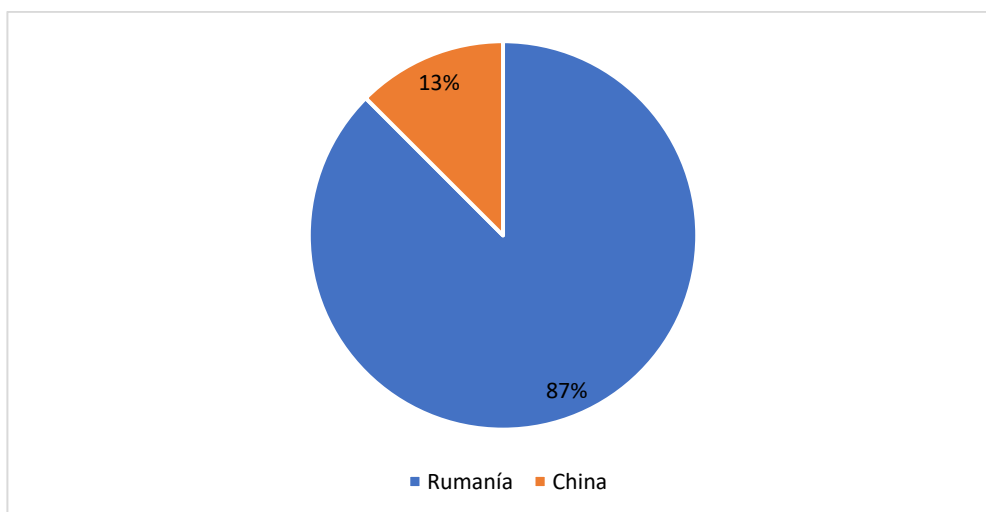


Gráfico 9. País origen de los/las participantes

Los datos que se proporcionan a continuación muestran el nivel de estudio del alumnado relacionado con el idioma español. Destaca visiblemente estudiantes de grado universitario (75 %) seguido de estudiantes que realizan cursos de español (13 %) y, por último, estudiantes de máster universitario (12 %).

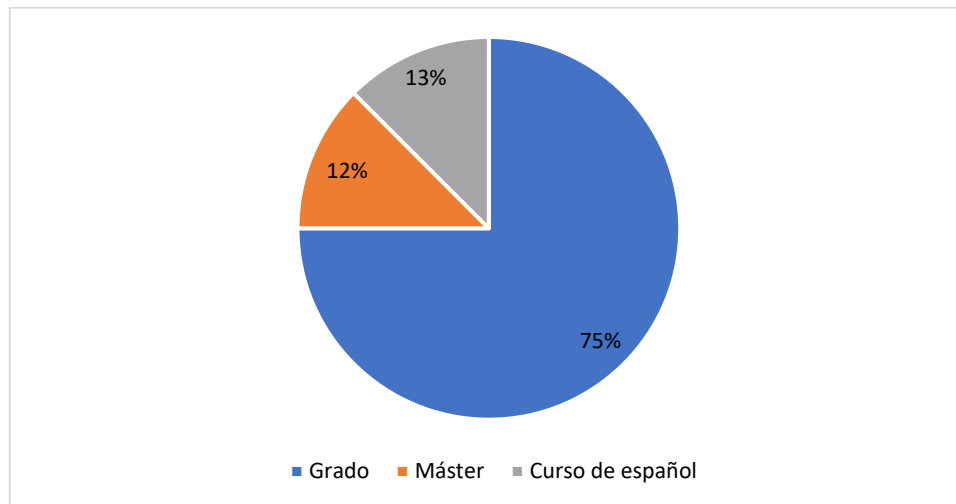


Gráfico 10. Estudios de los y las estudiantes relacionados con el español

En cuanto a la pregunta de si tenían previos conocimientos sobre el lenguaje inclusivo, podemos establecer el hecho de que la mayoría de los alumnos y las alumnas que respondieron al formulario (46,7 %) no tenían conocimientos previos sobre lo que es el lenguaje inclusivo. En cambio, un sector (33,3 %) era consciente de su significado y lo que ello conlleva. Por último, un pequeño grupo (20 %) creía saber o identificar lo que es el lenguaje inclusivo.

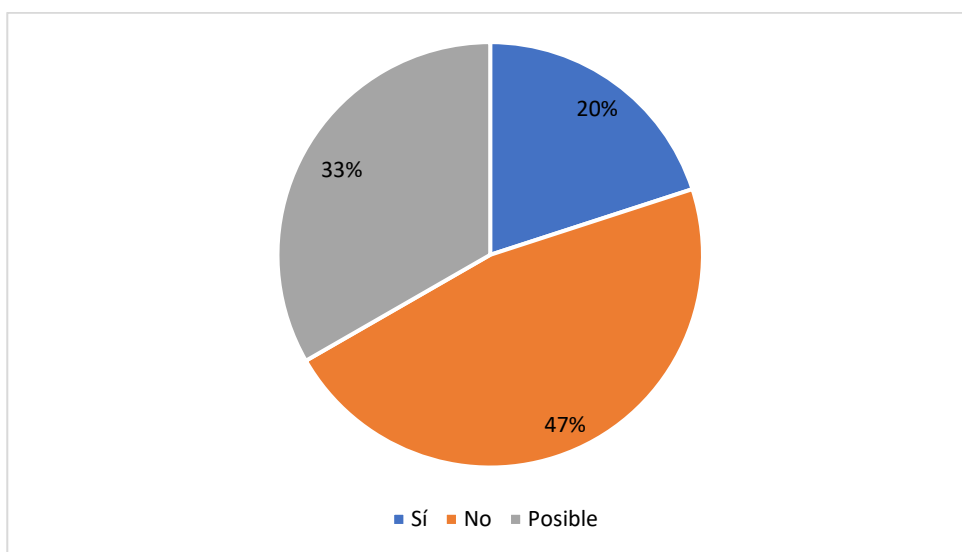


Gráfico 11. Conocimiento del lenguaje inclusivo

En cuanto a las diferentes preguntas realizadas en el cuestionario sobre las distintas alternativas frente al masculino genérico, el alumnado optaba por la utilización del morfema «-e» para integrar a todas las personas sin importar su género o no existencia de este, así como del uso del desdoblamiento.

Hemos podido establecer, a partir de los datos recogidos, que gran parte de los alumnos y alumnas (77 %) están de acuerdo con el hecho de que se les enseñe o presente sobre el lenguaje inclusivo en español, así como sus alternativas. A continuación, menos de un cuarto del estudiantado (15 %) responden con un «tal vez». Por último, una pequeña fracción responde en contra de su presentación en clase de ELE (6 %) y algunos estudiantes han preferido no responder a la pregunta (3 %).

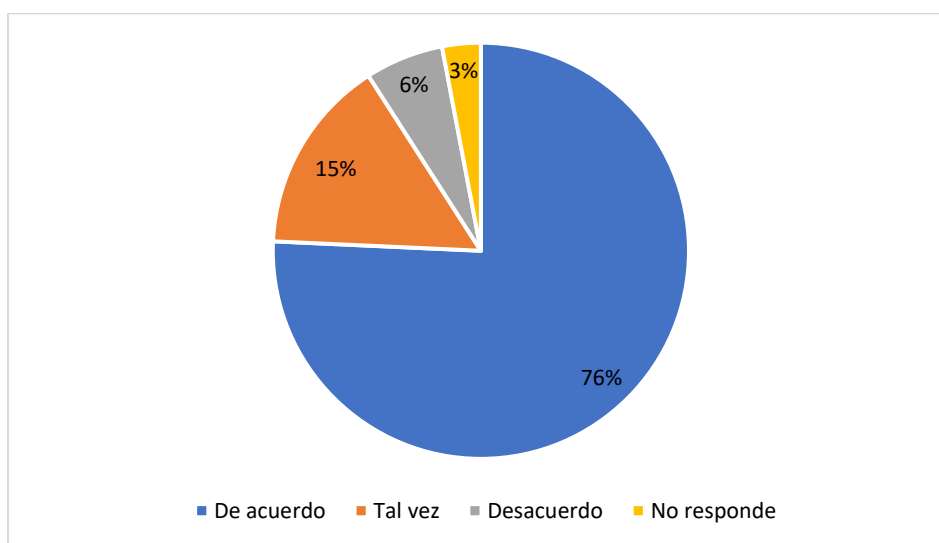


Gráfico 12. Aprender sobre el lenguaje inclusivo en las clases de ELE

Al igual que se hizo con el profesorado, analizaremos ahora dos de las preguntas ya contestadas, pero de forma distinta. En este caso, dividiremos las respuestas por países, de esta forma se pretende observar si la ideología o cultura del alumnado afecta a la respuesta. En cuanto a la creencia de si es adecuado de que existan alternativas al masculino genérico, la mayoría del alumnado rumano (82 %) cree adecuado el hecho de que hayan surgido y/o se utilicen alternativas al masculino genérico para referirnos a todos y todas. Por otro lado, el alumnado restante se divide entre la negativa ante las alternativas (7 %), el no saber con exactitud su posición frente a estas (7 %) y la duda de si es conveniente que existan (4 %).

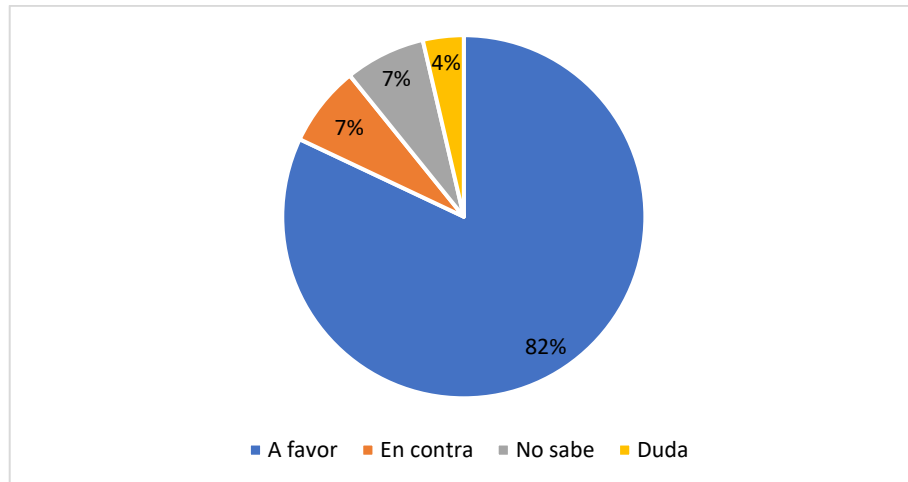


Gráfico 13. Rumanía: alternativas al masculino genérico

Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes y las estudiantes de origen rumano que han participado en este estudio son mujeres. La gran mayoría de las alumnas y alumnos de origen chino (75,0 %) están a favor de la idea de que existan alternativas al masculino genérico, por otro lado, se encontró que un 25,0 %, casualmente de género masculino, muestra desinterés al respecto.

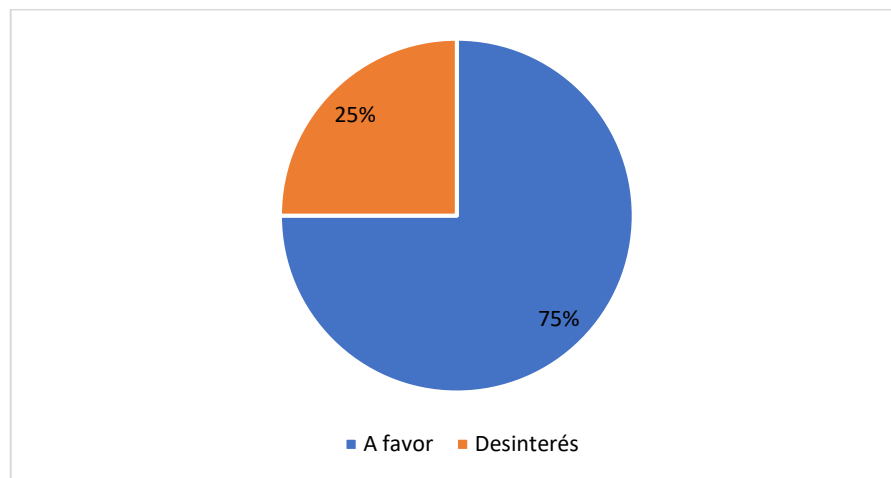


Gráfico 14. China: alternativas al masculino genérico

Por otro lado, en cuanto a la pregunta de si les gustaría aprender sobre el lenguaje inclusivo en sus clases de español, se encontró que un 75,0 % del alumnado rumano está a favor de que se incluya el aprendizaje o mención del lenguaje inclusivo en la clase de ELE, asimismo, un 18,0 % quizá lo consideraría adecuado. No obstante, un 7,0 % de los alumnos y alumnas se posiciona en contra de su presentación en clase.

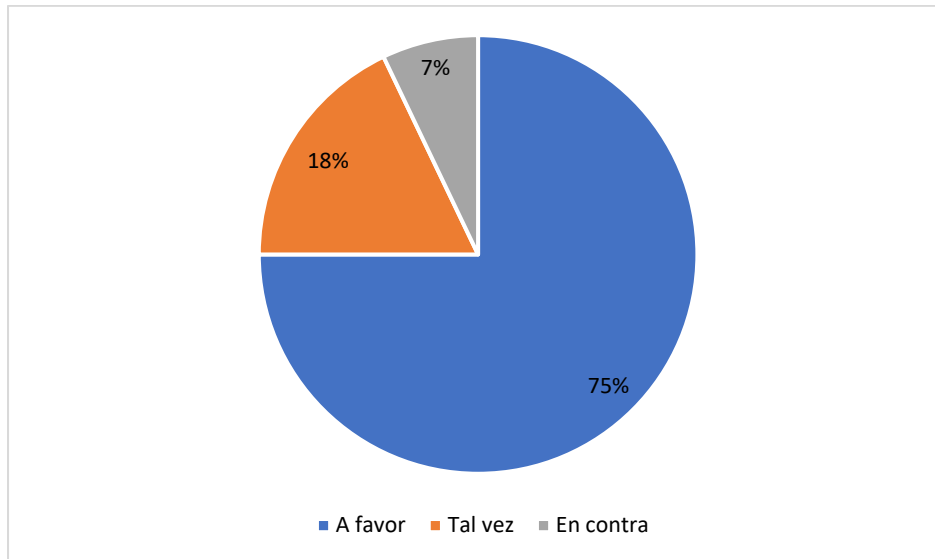


Gráfico 15. Rumanía: aprender sobre el lenguaje inclusivo

Como se ha mencionado anteriormente, en referencia a las respuestas provenientes del alumnado de origen chino, se presentan a favor de la mención del lenguaje inclusivo en las clases de español como lengua extranjera. Por último, con respecto al alumnado de instituciones chinas, de la misma manera que en la pregunta anterior podemos observar que existe la misma proporción a favor que en la pregunta anterior, mientras que, por otro lado, un cuarto del alumnado ha preferido no dar a conocer su respuesta.

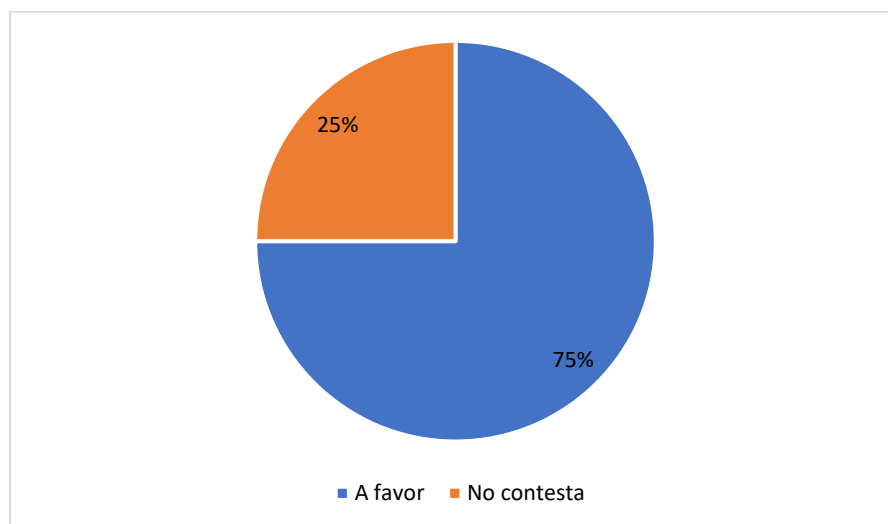


Gráfico 16. China: aprender sobre el lenguaje inclusivo

5. Conclusiones

Con los resultados obtenidos, podemos extraer una serie de conclusiones acerca de la posición que adopta el profesorado frente a este cambio lingüístico o cómo lo presentan en el caso de hacerlo y, por otro lado, cómo lo percibe el alumnado.

Este estudio ha demostrado que, a pesar de ser un tema muy controvertido, la gran mayoría de los encuestados y encuestadas, tanto el profesorado como el alumnado, se muestran interesados en el lenguaje inclusivo. En referencia a los profesores y profesoras, uno de los hallazgos más importantes es la posición que optan frente al lenguaje inclusivo. A pesar de que una mitad del profesorado prefiere el uso de desdoblamiento o morfema *-e*, la otra mitad opta por el uso del masculino frente al resto de alternativas. No obstante, la mayoría expresa estar a favor de su presentación en las sesiones de español e incluso hay quienes ya lo hacen a través de recursos como enunciados, textos escritos o ejemplos con el fin de presentar y enseñar al alumnado esta realidad que comienza a asentarse de forma oral y escrita en la sociedad hispanohablante. Con respecto a la influencia cultural, debemos reconocer que, en el caso Rumanía, hemos observado que quienes se han posicionado en contra de las alternativas al masculino genérico son personas de género masculino, lo cual refleja el temor por parte del sexo masculino a la pérdida de privilegios que otorga una sociedad patriarcal y permite perpetuar estereotipos y actitudes androcentristas.

Por otro lado, el segundo hallazgo más importante es el gran interés que muestra el alumnado por saber y adquirir conocimientos del llamado lenguaje inclusivo acompañada de una percepción más abierta, posiblemente por su edad. Contrariamente a lo esperado, la mayoría de los alumnos y alumnas ha optado entre todas las alternativas existentes por el masculino genérico, el uso del desdoblamiento y la utilización del morfema *-e* para referirse al género masculino, femenino y personas pertenecientes al colectivo LGTBIQ+. En lo que concierne a la influencia cultural, el alumnado de los dos países se posiciona en su mayoría a favor de las alternativas inclusivas; sin embargo, se ha observado que el alumnado de origen chino de género masculino es quien muestra más desinterés al respecto.

Los resultados de este estudio apoyan la idea argumentada por diversos autores y autoras acerca de cómo puede afectar la posición del docente a la hora de que el alumnado tenga que hacer frente al lenguaje inclusivo o el sexismo en el aula de ELE. Ana Kuzmanovic-Jovanovic y Millica Duricic (2016) considera que el profesorado es quien decide finalmente cómo abordar un tema más o menos controvertido en su sesión, y en el caso de incluirlo, deberá sopesar si hacerlo afectará de alguna forma al alumnado a lo largo de su aprendizaje. Del mismo modo, Elena Alonso Torío (2016) plantea la dificultad que encuentra el profesorado a la hora de decidir qué posición debe tomar con respecto a qué elementos lingüísticos debe explicar para evitar el sexismo en la clase de ELE.

Asimismo, de este trabajo surge una importante observación, y es que contrariamente a lo esperado o argumentado por las instituciones, el lenguaje inclusivo se está haciendo hueco a través de las clases de español como lengua extranjera de la mano del profesorado que quiere ayudar a la visibilización de la mujer y el colectivo LGTBIQ+ o que simplemente quieren que sus alumnos y alumnas sean conscientes de este cambio que se está produciendo en la sociedad actual. El interés y la curiosidad del alumnado hacia el lenguaje inclusivo nos permite concluir que las nuevas generaciones, a pesar de su cultura o ideología de su país de origen, se muestran más receptivos al aprendizaje de los cambios lingüísticos de la lengua que estudian.

Referencias bibliográficas

- ALONSO TORÍO, E. (2016). El género y el sexismo en la clase de ELE. *Publicaciones Centros*, 22-30. Archivo PDF: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/04_alonso.pdf] [Consultado el 26/01/2022]
- ÁLVAREZ, G., & ÁLVAREZ DÍAZ, A. (2021). Feminización de la lengua y lenguaje inclusivo. Una mirada interdisciplinaria. *Atenea (Concepción)*, (523), 381-392 [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-04622021000100381&script=sci_arttext&tlng=e] [Consultado el 31/01/2022]
- BATEMAN, N., & POLINSKY, M. (2010). Romanian as a two-gender language. In Hypothesis A/Hypothesis B, ed. D. Gerds, J. Moore, and M. Polinsky, 41-77. Cambridge, MA: MIT Press [https://dash.harvard.edu/handle/1/37108753] [Consultado el 10/12/2021]
- CASTILLO SÁNCHEZ, S. & MAYO, S. (2019). El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística*, (40), 377-391 [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200377&script=sci_arttext&tlng=n] [Consultado el 04/02/2022]
- COMAN, A. (2019). *Un caso histórico en Rumania amplía las posibilidades para los derechos LGBT*. Open Global Rights. https://cutt.ly/PWhtDZN [Consultado el 26/04/2023]
- GARCÍA-ESCUADERO, P. (2003). *El machismo en el idioma japonés*. Centro Virtual Cervantes. [Archivo PDF] [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_37/congreso_37_09.pdf] [Consultado el 11/12/2021]
- GIBAUSKAITE, S. (2013). Género en Japón. [Archivo PDF] Asiared [http://www.asiared.com/es/downloads2/genero-en-japon.pdf] [Consultado el 12/12/2022]
- GIL, A. S. 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] [Consultado el 31/01/2022]
- GUERRERO SALAZAR, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. DOI: https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07 [Consultado el 15/11/2022]
- JAÉN SEGOVIA, L. (2021). Injusticia epistémica hacia las personas queer y transgénero: El caso de China. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. [https://idus.us.es/handle/11441/131927] [Consultado el 01/02/2022]
- KUZMANOVIC-JOVANOVIC, A., & DURICIC, M. (2016). ¿Manuales sexistas, aula sexista? El papel de docentes en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (7), 209-224 [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6154705] [Consultado el 03/02/2022]

- LÓPEZ, A. S. (2009). Mujeres y género en la sociedad china contemporánea. *Visions de la Xina. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs*. [Archivo PDF] [https://www.researchgate.net/profile/Amelia-Saiz-Lopez/publication/265991046_Mujeres_y_genero_en_la_sociedad_china_contemporanea/links/55bde7ed08aec0e5f4446c59/Mujeres-y-genero-en-la-sociedad-china-contemporanea.pdf] [Consultado el 14/12/2021]
- MARIMÓN-LLORCA, C., & PÉREZ-SANTAMARÍA, I. (2011). Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante. [Archivo PDF] Universidad de Alicante [<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/18083/1/GUIA%20cas.pdf>] [Consultado el 29/11/2021]
- MARTÍNEZ, A. (2018). Cuando la “mano invisible” se visibiliza. La conciencia social y el cambio lingüístico. I Jornadas nacionales de lingüística y gramática española. Buenos Aires, Argentina. [Archivo PDF] [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10517/ev.10517.pdf] [Consultado el 17/11/2022]
- MARÍNEZ, A. (2019). El lenguaje inclusivo. La mirada de una lingüista. 1er Congreso de Lenguaje Inclusivo, 11 y 12 de abril de 2019, La Plata, Buenos Aires, Argentina. En Memoria Académica. [<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112703>] [Consultado el 14/12/2022]
- MARTÍNEZ EGIDO, J. J. (2020). El discurso sexista en los artículos de opinión. (Del masculino genérico, de los desdoblamientos morfológicos y de las duplicidades léxicas). *Textos en Proceso*, 6(2), 91-106. DOI: <https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.7jmartinez> [Consultado el 28/11/2022]
- 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. In *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). Servicio de Publicaciones. [Archivo PDF] [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0471.pdf] [Consultado el 15/12/2022]
- PAN, L.T. (2014). La planificación familiar en China: La política de un solo hijo por familia. *Estudios de Asia y Africa*, 49 (1 (153)), 173-192 [<https://www.jstor.org/stable/24368081>] [Consultado el 01/02/2022]
- PÉREZ GARCÍA, Á. (2007). Sexismo lingüístico: una aproximación a los estudios y métodos. En P. Fernández Martínez y A. Pedrero González (coords.), *La mujer y la sociedad de la información ¿existe un lenguaje sexista?* (177-205). Madrid: Fraga [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5328445>] [Consultado el 17/11/2021]
- SÁNCHEZ, L. A. (2010). La influencia del confucianismo en la discriminación de la mujer japonesa. *Kokoro: Revista para la difusión de la cultura japonesa*, (2), 2-13 [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423968>] [Consultado el 01/02/2022]

- SANTAMARÍA PÉREZ, M. ISABEL (2022): Lenguaje y discurso sobre la mujer en la prensa española: tradición y evolución bajo la mirada de dos columnistas (Carnicer y Camps), *CLAC* 92 (en prensa).
- SAUER, A. (2019). "Profe, ¿cómo es el lenguaje inclusivo en inglés?" Lenguaje inclusivo y género en el lenguaje en perspectiva comparada en la clase de inglés del nivel secundario. I Congreso De Lenguaje Inclusivo [https://www.academia.edu/43160925/_Profe_c%C3%B3mo_es_el_lenguaje_inclusivo_en_ingl%C3%A9s_Lenguaje_inclusivo_y_g%C3%A9nero_en_el_lenguaje_en_perspectiva_comparada_en_la_clase_de_ingl%C3%A9s_del_nivel_secundario?auto=citations&from=cover_page] [Consultado el 09/12/2022]
- TURCESCU, L., & STAN, L. (2005). Religion, politics and sexuality in Romania. *Europe-Asia Studies*, 57(2), 291-310 [<https://www.jstor.org/stable/30043871>] [Consultado el 12/12/2021]