

Queridos profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE

Soila Merijärvi
Trabajo de fin de máster
Departamento de Español
Programa de enseñanza y aprendizaje
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Febrero de 2021

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

MERIJÄRVI, SOILA: Queridos profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE

Trabajo de fin de máster, 52 páginas + 8 páginas de apéndices

Departamento de Español, Programa de enseñanza y aprendizaje del español

Febrero de 2021

El presente trabajo de fin de máster investiga la enseñanza del lenguaje inclusivo en el Bachillerato finlandés. El objetivo de la investigación era averiguar si la enseñanza de ELE tiene en cuenta la consciencia de género y consolida la identidad de cada alumno en los bachilleratos finlandeses, tal como lo requiere el Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato. Con las preguntas de investigación planteadas para la investigación se procuró averiguar la disponibilidad de material didáctico sobre español inclusivo, la actitud del profesorado de ELE hacia la enseñanza de lenguaje inclusivo en el aula y sus conocimientos de los recursos inclusivos. El marco teórico pretende ofrecer información sobre distintos tipos de recursos inclusivos y los objetivos tanto generales como específicos de la enseñanza y orientación consciente de género en el Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato. La parte empírica de la investigación consiste en el cuestionario y análisis de dos series de manuales de ELE: *Mi mundo* y *¡Nos vemos!* La investigación está dirigida principalmente a los profesores de español. Los resultados revelaron que no se ofrece material didáctico suficiente sobre el uso de lenguaje inclusivo. Incluso, parece que los profesores de ELE conocen la mayoría de los recursos inclusivos, pero no los enseñan en el aula de ELE. La actitud de la mayor parte del profesorado era positiva y abierta hacia la enseñanza del español inclusivo. Los resultados pueden considerarse solo una muestra de carácter muy general sobre el tema, ya que el material de investigación era delimitado y el tema es bastante reciente sin que se hayan hecho investigaciones anteriores en Finlandia.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, profesores de español, material didáctico, Currículo Nacional del Bachillerato, manuales de ELE, la enseñanza de ELE, *¡Nos vemos!*, *Mi mundo*

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. El marco teórico.....	7
2.1. Bachillerato finlandés.....	7
2.1.1. Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato.....	7
2.1.2. Consciencia de género en la enseñanza.....	8
2.1.3. Plan de estudios de los idiomas extranjeros.....	9
2.2. Lenguaje inclusivo.....	9
2.3. Antecedentes gramaticales.....	12
2.4. La sustitución del masculino genérico.....	14
2.5. Sustitución de los morfemas binarios.....	17
2.5.1. Latin@.....	18
2.5.2. Latine.....	19
2.5.3. Latinx.....	20
2.6. Crítica y respuestas.....	22
3. Análisis de lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE.....	26
3.1. Objetivos y preguntas de investigación.....	27
3.2. Procedimientos de investigación.....	28
3.3. Análisis de <i>¡Nos vemos!</i>	29
3.4. Análisis de <i>Mi mundo</i>	34
3.5. Análisis del cuestionario.....	37
4. Conclusiones.....	48
Bibliografía.....	52
Apéndice 1 – El cuestionario.....	55
Apéndice 2 – Suomenkielinen lyhennelmä.....	58

1. INTRODUCCIÓN

La lengua española tiene una larga historia del latín a su forma presente. Sin embargo, la lengua no ha conseguido su última forma y nunca la conseguirá, porque el lenguaje siempre está cambiando, evolucionando y adaptándose a las necesidades de sus usuarios. Los cambios que ocurren en la sociedad reflejan constantemente en el lenguaje, y al menos uno de estos cambios está pasando en la actualidad. El movimiento feminista está intentando evolucionar las lenguas sexistas a unas lenguas inclusivas con la erradicación de las formas sexistas y androcéntricas. En el caso de español, la reforma lingüística significaría cambios en varias áreas lingüísticas como en el uso del masculino genérico y los géneros gramaticales para que la lengua española se pueda considerar como una lengua inclusiva. El masculino genérico significa que la forma masculina es siempre la forma predeterminada cuando hay varias personas de distintos sexos (Delgado de Smith y González, 2016:1-10). El problema con los géneros gramaticales es que hacen la identificación del género no binario casi imposible, porque indican el sexo biológico de las personas. Hay varias propuestas hacia una lengua española inclusiva, y esta investigación se centra en las que ha introducido Medina Guerra (2016), así como en la sustitución de los morfemas binarios con el /-x/, /-e/ y /-@/. Estos recursos inclusivos no son oficiales en el lenguaje literario, pero han ganado terreno en la lengua coloquial de español.

La justificación objetiva de esta investigación se basa en las leyes de Finlandia que disponen las obligaciones y los derechos de la educación. El Bachillerato finlandés tiene que cumplir con las leyes, con que la enseñanza en los bachilleratos sucede según el Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato¹. Este documento determina que toda la enseñanza en los bachilleratos debe tener en cuenta la consciencia de género. Así que, todas las asignaturas, incluyendo el español, tienen que pretender al lenguaje inclusivo en el aula (OPH, 2019). Este es un desafío para la enseñanza de algunos idiomas porque las reglas gramaticales determinan el uso de los géneros gramaticales que en algunas ocasiones manifiestan también el sexo biológico. Sin embargo, según el Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato no podemos exigir la identificación del sexo en el bachillerato, cuando una persona no lo quiere determinar. Por eso deberíamos tener un acuerdo en la enseñanza de ELE sobre cómo evitar el uso de lenguaje sexista, cuando sea necesario. La justificación personal de esta investigación viene de

¹ Opetushallitus (OPH). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Punamusta Oy: Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf, consultado el 10 de febrero de 2021.

mi experiencia en las prácticas profesionales de la enseñanza en una escuela finlandesa donde practiqué la enseñanza de los idiomas extranjeros. Allí pasó dos situaciones similares que despertaron mi interés sobre el tema. La primera situación pasó en una clase de español, cuando una estudiante preguntó a la profesora porque no usan la forma *chic@s*² en el aula. La profesora se quedó callada y pasó por alto la pregunta. La segunda situación tomó lugar en una clase de sueco donde la profesora enseñaba los pronombres personales, y cuando había terminado con los pronombres en el libro, fue a la pizarra y también enseñó el nuevo pronombre neutral del sueco (*hen*). En esa situación, donde estaba observando a la profesora de sueco enseñando la forma neutral de sexo, estaba muy consciente de la diferencia con la enseñanza de español, y decidí que quiero investigar cómo otras escuelas en Finlandia enfocan este asunto.

Para la investigación del tema se han planteado las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de material didáctico sobre el tema ofrecen los manuales de ELE en Finlandia?
2. ¿Qué recursos inclusivos conoce el profesorado de ELE en Finlandia y cuáles ha enseñado en el aula?
3. ¿Qué son las actitudes del profesorado de ELE en Finlandia hacia la enseñanza de español inclusivo?

Mi hipótesis es que, en su mayor parte, no enseñan como eludir los masculinos genéricos, como sustituir los morfemas binarios, ni otros recursos inclusivos en el aula de ELE. Por añadidura, según toda la probabilidad los manuales de ELE no enseñan esos recursos tampoco. Es de suponer que la mayoría del profesorado son familiares con los recursos inclusivos, pero no tienen el material didáctico necesario para la enseñanza porque los cambios son bastante recientes. Sin embargo, la mayor parte tendrá una actitud positiva hacia la inclusión de los recursos inclusivos a la enseñanza de español.

Sobre el lenguaje inclusivo se han realizado algunas investigaciones en los países hispanohablantes. Un ejemplo es *Teaching Gender in Spanish as a Foreign Language: Gendered Occupational Nouns* de Capraru Andreea Ruxandraa (2016) que estudia la enseñanza de los nuevos sustantivos femeninos de ocupaciones en España. Otro ejemplo es la investigación de Carolina Luciana Tosi (2018) *Marcas discursivas de diversidad. Acerca de lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino* que estudia el uso de las formas inclusivas en Argentina y la sustitución de los morfemas binarios con /-e/. En el caso de Finlandia el tema queda muy poco investigado probablemente porque los cambios

² Chic@s es una alternativa inclusiva de la palabra chico en plural. Véase el epígrafe 2.5.1. *Latin@*.

son de los últimos tiempos. Además, las investigaciones de otros países no son aplicables porque no cuentan nada sobre cómo se ponen en práctica el uso de las formas inclusivas en la enseñanza de ELE en Finlandia. Sin embargo, en Finlandia se han hecho algunas investigaciones sobre la neutralidad de género en la enseñanza en general. Un ejemplo es la investigación de Tupu Ruuska (2019) *Lukiossa opiskelevien transnuorten kouluhyvinvointi* que investiga el bienestar de la juventud transexual en el mundo escolar. La investigación de Ruuska (2019:14) expone que las minorías sexuales encuentran un montón de prejuicios y discriminación de género en el bachillerato. Otro ejemplo es la tesina de graduación de Katri Kuoksa (2019) *How Gendered Are Finnish Primary School English Language Textbooks: A Quantitative and Qualitative Study of Two Textbook Series* que investiga la neutralidad de género desde la perspectiva de igualdad de géneros en los manuales de inglés designados a primario de educación. Sin embargo, el lenguaje inclusivo hace falta de más investigación y desarrollo, en particular en la enseñanza de ELE sobre que no he podido encontrar investigaciones.

Las metas que persiguen esta investigación es aumentar consciencia sobre los recursos inclusivos para que en futuro sean incluidos en la enseñanza de ELE. Es importante que ofrezcamos un ambiente seguro en la enseñanza de ELE, y que ofrezcamos una manera de expresarse en la lengua española que no requiere la identificación de sexo biológico. Esto es importante para estudiantes que no quieren identificar su sexo biológico y para estudiantes que por otras razones quieren aprender las formas inclusivas del español. Además, deberían ser conscientes de los cambios que están pasando en el español coloquial para que supieran como usar el idioma en la vida real. Los objetivos de esta investigación son: averiguar si la enseñanza de ELE en Finlandia observa el Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato en el caso de lenguaje inclusivo, averiguar los conocimientos y las actitudes del profesorado de ELE hacia el español inclusivo e investigar la disponibilidad del material didáctico sobre el tema.

En cuanto a la estructura del trabajo, el marco teórico introducirá el Bachillerato finlandés y el Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato. Intentará explicar el lenguaje inclusivo y los antecedentes gramaticales de español. Introducirá las alternativas inclusivas que se puede utilizar para sustituir los masculinos genéricos y los morfemas binarios. Así como, tratará la crítica que han encontrado los recursos inclusivos. La parte empírica presenta un análisis de manuales de ELE y un cuestionario. Los manuales de ELE analizados son de dos series distintas; *¡Nos vemos!* y *Mi Mundo*. El cuestionario se centra en el conocimiento de lenguaje inclusivo y su uso en el aula de ELE, así como en las actitudes del profesorado de ELE hacia el español inclusivo. Es importante notar que he intentado escribir toda la investigación con el mínimo uso del masculino genérico.

2. EL MARCO TEÓRICO

Con respecto a la estructura del trabajo, el marco teórico consta de seis partes. La primera parte se centra en el Bachillerato finlandés, y en el Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato, un documento legal, que define las metas y los métodos de enseñanza en el Bachillerato finlandés. La segunda parte pretende explicar la neutralidad de género, el lenguaje inclusivo en general y en el caso de español, así como la diferencia entre el sexo y género. En la tercera parte se explica los antecedentes gramaticales de español que son importantes en referencia al lenguaje inclusivo. En la cuarta parte se introduce los recursos inclusivos investigados en este trabajo que se puede utilizar para eludir el masculino genérico. En la quinta parte se introduce los recursos inclusivos investigados en este trabajo que se puede utilizar para sustituir los morfemas binarios. La última parte teórica se centra en la crítica que han encontrado los recursos inclusivos presentados y en algunas respuestas a las críticas.

2.1. BACHILLERATO FINLANDÉS

El Bachillerato finlandés se centra en la educación de los conocimientos generales cuales preparan el alumnado a la formación universitaria. El bachillerato es de educación secundaria y es un instituto voluntario. Para entrarse al bachillerato, primero se tiene que cumplir la escolaridad obligatoria. La duración media de bachillerato es de tres años, y el idioma de la enseñanza es comúnmente finés o sueco, pero hay excepciones. Para obtener el título de Bachiller, se tiene que completar 150 créditos de asignaturas diversas. Entre los créditos hay módulos obligatorios y optativos. Los idiomas extranjeros, excluyendo el inglés, son módulos optativos. En Finlandia hay bachilleratos de jóvenes y bachilleratos para los mayores de edad (OPH 2019, 9-64). Esta investigación se centra en los bachilleratos de jóvenes.

2.1.1. Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato

El Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato es un documento legal que se basa en la Ley del Bachillerato (714/2018), en el Decreto de la Formación de Bachillerato del Consejo de Estado (810/2018) y en la normativa del plan de estudios del bachillerato de la Dirección General de Educación. Cada celador de la formación del bachillerato redacta un plan de estudios local, según los criterios del Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato. A continuación, se usa el acrónimo finlandés *LOPS* con referencia a Currículo Nacional del Bachillerato.

Las metas y los contenidos centrales de los estudios de bachillerato están presentados en el *LOPS*. También, la enseñanza, la educación, la valoración y el desarrollo de bachillerato basan en él. Es un documento administrativo y pedagógico que cuenta cómo se aprende y

trabaja en el Bachillerato finlandés. Además, el *LOPS* fomenta la planificación y la ejecución de trabajo del empleado en los bachilleratos finlandeses. La base de valores del *LOPS* se compone de la democracia y la educación ideal (*sivistysihanne*) de Finlandia según cuales los estudios y el aprendizaje reforman la sociedad y la cultura. La educación ideal significa conocimientos de tomar decisiones en base de la reflexión ética, capacidad de ponerse en el lugar de otro y deliberación que se basa en datos. La educación ideal del bachillerato es la aspiración a la verdad, la bondad, la belleza, la justicia y la paz. La base de la enseñanza en el Bachillerato finlandés es el respeto de la vida, los derechos humanos y la inviolabilidad de la dignidad humana. La enseñanza en el Bachillerato finlandés promueve la igualdad, la igualdad de géneros igual que la democracia y el bienestar. La base de valores debe cumplir en las actividades culturales, en la enseñanza de todas las asignaturas y en la organización del trabajo (OPH 2019:13-17). El *LOPS* contiene varias secciones distintas desde el apoyo de bienestar del alumnado hasta los planes de estudios especificados para cada asignatura. Las dos secciones que son fundamentales para esta investigación son: la consciencia de género en la enseñanza, así que el plan de idiomas extranjeros. Las dos secciones están presentadas en los próximos epígrafes.

2.1.2. Consciencia de género en la enseñanza

Una de las secciones más fundamentales en el *LOPS* en referencia a esta investigación es la consciencia de género en la enseñanza. Esta sección dispersa a lo largo del documento, pero la mayoría de la información está situada en la sección de la igualdad. Según OPH (2019:9-58), el punto de partida de la consciencia de género en la enseñanza es la Ley de la Igualdad entre los Géneros (609/1986). Cada instituto tiene que redactar anualmente un plan de igualdad en colaboración con el personal y el alumnado. Este plan de igualdad se puede incorporar en el plan de estudios o en otros documentos del bachillerato. Según la sección de la igualdad en el *LOPS*, los institutos deben promover la igualdad de carácter y la igualdad entre los géneros en todas las actividades del bachillerato. Cada individuo del colectivo debe ser oído, enfrentado y tratado como igual. Las experiencias de justicia, seguridad y de ser aceptado crean confianza y promueven la paz. No se aceptan acoso, hostigamiento, violencia, racismo ni discriminación, sino que deben prevenir e intervenir en ellos. El tratamiento igualitario presupone tanto la protección de los derechos fundamentales, la posibilidad de la participación de todas las personas, como la consideración y la valoración de las necesidades de cada individuo. La enseñanza debe tener en cuenta la consciencia de género y respetar la individualidad de todas las personas. Debe guiar las posturas hacia asignaturas y decisiones

libres de género. En la elección de los métodos didácticos y en la orientación del trabajo se debe prestar atención en las oportunidades de estudios equitativos y en la identificación y modificación de las actitudes y prácticas que reflejan el género. La enseñanza del bachillerato consolida la identidad de estudiantes, y orienta en la comprensión de la propia unicidad (OPH, 2019:9-58).

2.1.3. Plan de estudios de los idiomas extranjeros

Las asignaturas que se enseñan en el bachillerato deben cumplir con los valores y las metas de la consciencia de género en la enseñanza, y encima cada asignatura tiene sus propias misiones y metas. Esto significa que la enseñanza de ELE debe tener en cuenta la consciencia de género y consolidar la identidad de cada estudiante. En vista de que, según el *LOPS*, toda la enseñanza debe tener en cuenta la consciencia de género, respetar la individualidad de todas las personas, y debe guiar las posturas hacia asignaturas y decisiones libres de género (ibíd.). En este momento, si no se enseña ningunos recursos con que se puede evitar lenguaje sexista en el aula de ELE, la asignatura no cumple con los valores y las metas del *LOPS*.

Las metas de la enseñanza de idiomas extranjeros están definidas en el *LOPS*. Esta sección es fundamental para esta investigación porque define la enseñanza de ELE en los bachilleratos finlandeses. Esta sección comprende la enseñanza de idiomas extranjeros que son optativos, así que excluye la enseñanza del inglés, porque tiene su propio plan de estudios. Según el plan de estudios de idiomas extranjeros, la enseñanza de los idiomas extranjeros desarrolla la competencia multilingüe que está formada por los conocimientos de la lengua materna, los idiomas oficiales y los idiomas extranjeros, así como de los dialectos y los registros. Fomenta el uso versátil de los idiomas tomando en consideración la competencia lingüística, y valora todos los conocimientos lingüísticos. Las metas generales de la enseñanza de los idiomas extranjeros son la diversidad cultural y lingüístico, las habilidades de estudio y los conocimientos de interacción, así como los conocimientos de interpretación y la producción de textos (OPH, 2019:174-177).

2.2. LENGUAJE INCLUSIVO

En los años 1970, un fenómeno social surgió que apoyó la neutralidad en cuanto al género en temas diferentes desde los roles en la familia hasta los servicios públicos (Bolívar, 2020).

Nuestra sociedad usa el sexo y el género como un sistema de control y vigilancia de las trayectorias vitales de las personas, en donde solo por el hecho de ser mujer estás obligada a vivir de cierto modo, desear a ciertas personas, expresarte con ciertas maneras, tener ciertas prácticas sexuales o gozar de cierto modo (Bolívar, 2020).

La neutralidad en cuanto al género aspira a erradicar la distinción de los roles en la sociedad según el género. Por el movimiento, la neutralidad de género ha avanzado impresionantemente en las últimas décadas, por ejemplo, en el caso de matrimonio entre personas del mismo sexo. Sin embargo, como fenómeno, la neutralidad de género sigue siendo importante en el mundo actual y los cambios que promueve pueden ser notados, por ejemplo, en la educación y en las reformas lingüísticas alrededor del mundo (Saguy y Williams 2019:465-489). Esta investigación se centra en las reformas lingüísticas con respecto a la neutralidad de género.

A hablar de la neutralidad de género, es importante notar la diferencia entre el género, el sexo y el género gramatical. En esta investigación, refiero a los géneros, porque el *LOPS* determina la comprensión de la diversidad sexual y de género como parte de la enseñanza en los bachilleratos finlandeses. Según Bass *et al* (2018:1821-1823), en la sociedad contemporánea el género es comúnmente clasificado como binario: mujer y hombre. Sin embargo, algunas personas se identifican de otro género que mujer u hombre, de varios géneros al mismo tiempo o de ningún género. El concepto de género es un continuum que no es limitado a mujeres y hombres como el concepto de sexo (ibíd.). En esta investigación uso el término *personas de género no binario* para personas que no encajan en la definición histórica del dualismo de género. Brevemente, el género es una construcción de la propia identidad de género de un individuo. Una persona de género binario siente que su sexo biológico encaja con su identidad de género. Una persona de género no binario identifica su género de manera diferente a su sexo biológico (ibíd.).

Los términos *género* y *sexo*, de forma genérica, nos sirven para designar realidades diferentes. A grandes rasgos, el *género* hace referencia a la categoría gramatical de las palabras de nuestro vocabulario y el *sexo* nos indica la condición de los seres vivos por la cual se establece la distinción entre machos y hembras (Barrantes López, 2016)

Con respecto al género gramatical desde la perspectiva de la neutralidad de género, en esta investigación solo considero casos en cuales el género gramatical y el sexo coinciden, obligando a las personas de género no binario declararse mujeres u hombres.

Las reformas lingüísticas con respecto a la neutralidad de género son importantes porque el uso de la lengua refleja nuestros valores. En el caso del sexismo lingüístico la lengua refleja las desigualdades de nuestras sociedades que podemos notar y cambiar a través de las reformas lingüísticas (Balieiro *et al* 2014:30-31).

El movimiento feminista contemporáneo en América Latina se caracteriza por ser rebelde y contestatario. Cuestiona desde el trasfondo y la dinámica de las relaciones y prácticas sociales hasta los paradigmas teóricos con los que estos son analizados, a la vez que denuncia la exclusión de las mujeres de los ámbitos de producción y legitimación del conocimiento. En consecuencia, considera que toda la producción científico-académica está fuertemente marcada por la preponderancia masculina y reproduce una cosmovisión androcéntrica. Tras el objetivo de dar mayor visibilidad a las mujeres y de desnaturalizar la supuesta neutralidad del conocimiento, el cual, como toda construcción social, también está atravesado por los estereotipos de género, el feminismo ha formulado alternativas verbales no sexistas que numerosas veces, no se conciben con las normas que la Real Academia Española (RAE) acepta como correctas. Así, ha dado lugar a la apertura de diversos debates y discusiones que ponen en relieve las relaciones de género y de poder subyacentes a las estructuras lingüísticas (Balieiro *et al*, 2014:30-31).

Según Meseguer (1994:23-28), el sexismo lingüístico, en el caso del español, reverbera en el léxico y en la sintaxis. Un ejemplo de Meseguer sobre el sexismo sintáctico son las frases que excluyen las mujeres del colectivo, por ejemplo, la siguiente frase excluye las mujeres del colectivo de los profesionales: “*había varios profesionales y algunas mujeres*” (ibíd.). Un ejemplo del Meseguer sobre el sexismo léxico son los siguientes términos de cortesía: *señor*, *señora* y *señorita* (ibíd.). El término de cortesía para un hombre es señor que es independiente de su estado civil. En cambio, en cuanto se refiere a las mujeres, el español tiene dos términos distintos de cortesía cuales son señora y señorita. El término “correcto” depende del estado civil de la mujer (ibíd.) Según Acosta Matos (2016:26), otro ejemplo del sexismo léxico son las categorías de género gramatical binario que tiene el español:

Normalmente, los hablantes basan sus construcciones discursivas de las categorías de género gramatical femenino o masculino en la suposición de que el sexo biológico binario determina el género social: las características y comportamientos que se espera deban tener las personas si son niñas/niños u hombres/mujeres. La suposición de que el sexo biológico debe determinar al género social también puede resultar en la asignación de género equivocado a otras personas, como a personas transgénero que no se hayan sometido a cirugías de reasignación de sexo. Esto deja en evidencia que el sexo biológico juega un papel importante en la determinación del género social, lo cual afecta por extensión el género gramatical (Acosta Matos 2016:26).

En contraste con el sexismo lingüístico existe el término *lenguaje inclusivo* que utilizo en esta investigación para las formas lingüísticas que intentan incluir todos los géneros.

Desde el movimiento feminista, la lengua española ha sufrido varios cambios para mantenerse al día con la sociedad en vías de cambio. Desde entonces, la sociedad española ha notado como el lenguaje refuerza los valores androcéntricos y ha empezado un cambio hacia al lenguaje más inclusivo. Por ejemplo, los diccionarios españoles han incluido una cantidad inmensa de sustantivos de ocupación femeninos (Capraru, 2016:66-67). Aparte de esos cambios se han sugerido varios otros, incluyendo la sustitución del masculino genérico con alguna forma inclusiva, a título de ejemplo, *el profesorado* en vez de *los profesores* (Nissen, 2013:1). Sin

embargo, estas nuevas formas inclusivas no son oficiales en la lengua española, aunque manifiestan en la lengua coloquial y en los textos informales.

Los cambios propuestos de los recursos inclusivos están a la vista en las sociedades españolas e hispanoamericanas y están promovidos por varios grupos feministas. Esta investigación quiere averiguar si ya son visibles en la enseñanza de ELE en el Bachillerato finlandés. La visibilidad de estos cambios en la sociedad es importante porque como afirma Medina Guerra (2016:192) “el sexismo no se hay en la lengua como sistema, sino en el uso que de ella hacemos”. Según Bejarano Franco (2013:84-85), el cambio hacia un español más inclusivo ha avanzado entre los años con la erradicación de contenidos discriminatorios, pero aún permanece aspectos negativos para eliminar. Su afirmación basa en el trabajo de la Inspección Central de Educación³ que analizó una muestra de 53 libros de texto en su estudio sobre el tema. Esta investigación introducirá algunas alternativas que se puede utilizar para crear un lenguaje más inclusivo. Para que se entienda los cambios propuestos, el próximo epígrafe intenta explicar los antecedentes gramaticales de la lengua española.

2.3. ANTECEDENTES GRAMATICALES

Un antecedente gramatical importante en referencia al lenguaje inclusivo es el carácter dual del género gramatical del español. En la categoría gramatical, el género está organizado en la modalidad binaria de masculino y femenino. Los nominales que terminan en la letra {a} son típicamente clasificados como femeninos, y los nominales que terminan en la letra {o} como masculinos. Para citar un ejemplo, el hombre está cansado y la mujer está cansada. Además de las formas regulares, hay nominales que terminan en los segmentos de {e}, {i}, {is} y {s} (Lloret y Viaplana, 1998:71-73). Con respecto a esta investigación, estos nominales son importantes solo por sus determinantes, porque el género gramatical y el sexo no coinciden en sí mismo. La razón por la cual este dualismo de género es esencial en esta investigación es porque obliga a todas las personas identificarse de sexo binario. Las categorías binarias no están en contacto con la comprensión de la diversidad sexual y de género tal como lo requiere el *LOPS* y pueden lastimar las personas que sienten que su identidad no encaja en las categorías binarias.

El mismo problema surge con los determinantes del español que también son binarios, igual que los nominales. Según Gómez Torrego (2015:70), hay dos tipos de determinantes en

³ Gobierno de España. 2007. Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011). [https://www.valencia.es/mujer/mujer.nsf/0/8EEDF9486D006BCAC125754400481C00/\\$FILE/Plan_estrategico_igualdad_oportunidades%202008-2011.pdf?OpenElement&=lang=1](https://www.valencia.es/mujer/mujer.nsf/0/8EEDF9486D006BCAC125754400481C00/$FILE/Plan_estrategico_igualdad_oportunidades%202008-2011.pdf?OpenElement&=lang=1), consultado el 10 de febrero de 2021.

la lengua española: el artículo masculino (*el, los*) y el artículo femenino (*la, las*). El uso de los determinantes es, por la regla general, regular con los nominales que terminan en la letra {a} u {o}. Con los nominales que terminan en segmentos de {e}, {i}, {is} y {s}, el uso de los determinantes es irregular (ibíd.). Por esa razón, cuando se cambia el nominal binario en alguna manera para que no indique el sexo, se tiene que dar cuenta del determinante, o el cambio será infructuoso. Porque cuando se describe a una persona, aunque el nominal no sea binario, el determinante obligue a definir el género de la persona de que se trata.

Es fundamental darse cuenta de que en español hay también otras formas binarias, además de los determinantes y los nominales que terminan en los segmentos de /-o/ y /-a/. La tabla 1., de Acosta Matos (2016:13) pretende explicar el binarismo de género en el nivel léxico y en el nivel morfosintáctico en el caso del español.

	Nivel léxico	Nivel morfosintáctico
Binarios opuestos	madre/padre	
Masculino genérico	el varón	los profesores finlandeses
Sustantivo común - Género marcado por determinantes y modificadores		el estudiante trabajador la estudiante trabajadora
Morfemas de género masculino/femenino		
-o/-a		chico/chica
-e/-a		jefe/jefa
-n/-a		ladrón/ladrona
-s/-a		finlandés/finlandesa
-r/-a		señor/señora

La tabla 1: Género gramatical en el español.

Fuente: Acosta Matos (2016:23)

Los binarios opuestos son pares de términos, como *padre* y *madre* u *hombre* y *mujer*. En el lenguaje inclusivo es importante utilizar estos términos con cuidado porque obliguen a definir el género (Acosta Matos 2016:23). Este trabajo no trata más sobre los binarios opuestos. La utilización del masculino genérico en la lengua española, que se considera como marca de que el español es un idioma sexista, significa que cuando los géneros de un colectivo no son conocidos se suele utilizar el masculino genérico. El problema con el masculino genérico es que, según Freixas *et al* (1993:46), “oculta la existencia de las mujeres”.

El uso del masculino plural como generalizador tiene como consecuencia la ocultación de la existencia de la mujer y la negación de su participación en la creación del saber. Esta costumbre generalizada lleva a creer una falsedad: con nombrar a los hombres basta, porque lo que se dice de ellos sirve también para definir a las mujeres. Es conveniente señalar que el uso del masculino genérico, además de ocultar sistemáticamente a la mujer y todo lo que a ella atañe, masculiniza la mente, sesgando, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo (Freixas *et al*, 1993:46).

Por la evitación del masculino genérico, se han hecho proposiciones distintas que están presentadas en el epígrafe 2.4. Según Acosta Matos (2016:31-33), los sustantivos comunes son neutrales en cuanto al género. Sin embargo, cuando se añade determinantes o modificadores en sustantivos comunes, se los convierten en sustantivos binarios. Por eso, los determinantes y los modificadores también deben ser cambiados a otra forma u omitidos completamente si se quiere utilizar los sustantivos comunes como un recurso inclusivo. Además de los morfemas /-o/ y /-a/ que son explícitos, hay otros morfemas (/ -e/, /-n/, /-s/ y /-r/) que en algunas ocasiones forman el binario con el morfema femenino /-a/. El uso de ellos requiere más conocimiento lingüístico que el uso de los morfemas binarios de /-o/ y /-a/ (ibíd.). Sin embargo, en los estudios avanzados será apropiado tratar el uso de ellos también. Es de gran importancia en cuanto al lenguaje inclusivo, separar los sustantivos comunes y los sustantivos binarios que también terminan en el morfema /-e/ como *jefe*.

Los próximos epígrafes pretenden ofrecer algunas alternativas cómo evitar los masculinos genéricos y los morfemas binarios. Estas alternativas no son las únicas que existen en la lengua española, pero parecen ser las más notables en la lengua coloquial del español. Por la extensión de esta investigación, no es posible exponer todas las alternativas propuestas en español, y el propósito de esta investigación no es mantener que son las únicas alternativas ni proponer cuál sería la mejor alternativa.

2.4. LA SUSTITUCIÓN DEL MASCULINO GENÉRICO

La suposición de que el masculino genérico es una marca de que algún idioma es sexista ha creado nuevos recursos inclusivos con que se puede eludir su uso. Según Bejarano Franco (2013:86) “Vivimos un momento en el que es cada vez más frecuente aplicar fórmulas lingüísticas que permitan generar discursos más inclusivos e integradores. Por eso es totalmente pertinente apostar por un uso no sexista del lenguaje”. Este epígrafe pretende ofrecer recursos inclusivos que permiten la construcción de un lenguaje inclusivo e integrador, en el caso de español.

La dificultad estriba no solo en conocer los nuevos procedimientos lingüísticos sino en tomar conciencia de la importancia de utilizarlos para contribuir así a generar una sociedad más justa e igualitaria y, sobre todo, llevarlos a la práctica en cualquier ámbito de actuación: laboral, educativo, familiar o de relación interpersonal. Es la manera que nos permitirá desplazar los antiguos hábitos fundamentados en el uso sexista del lenguaje y posiblemente una de las maneras más eficaces de empezar a pensar que el camino hacia la igualdad es posible (Bejarano Franco, 2013:86).

Los numerosos documentos, guías y manuales sobre el uso de lenguaje inclusivo contienen varias recomendaciones de recursos inclusivos en la lengua española (Bejarano Franco,

2018:86). De esos recursos, esta investigación presentará alternativas al masculino genérico y a los morfemas binarios.

La ocultación de la existencia de las mujeres y las personas de género no binario no servirá en el nombre de la igualdad de géneros que se valora el *LOPS*. Así que, sería trascendente disminuir el uso del masculino genérico en el aula de ELE. Últimamente han sugerido distintas alternativas del lenguaje inclusivo en referencia al masculino genérico en el mundo hispanohablante. Según Medina Guerra (2016:190-191), se puede sustituir el masculino genérico con el desdoblamiento, colectivo, perífrasis, aposiciones explicativas, barras, epicenos, metonimias, elisión del sujeto y sustantivos comunes en cuanto al género, sin determinante. El uso de las alternativas inclusivas, según Medina Guerra (ibíd.), son presentadas en la tabla 2.

Recurso de la sustitución	Ejemplo	Sustitución
Desdoblamiento	Los latinos tienen derechos humanos.	Los latinos y las latinas tienen derechos humanos.
Colectivo	Los trabajadores han recibido el salario	El empleado ha recibido el salario.
Perífrasis	Los latinos son de América Latina.	La nacionalidad latina es de América Latina.
Aposiciones explicativas	Varios latinos hablan español.	Varios latinos, hombres y mujeres, hablan español.
Barras	El idioma natural de los latinos es alguna lengua romance.	El idioma natural de los/las latinos/as es alguna lengua romance.
Epicenos	Los latinos escuchan música.	Las personas latinas escuchan música.
Metonimias	Los latinos no aceptaron la oferta.	La América Latina no aceptó la oferta.
Elisión del sujeto	Él tiene que estudiar hoy.	Tiene que estudiar hoy.
Sustantivos comunes en cuanto al género, sin determinante	Hoy vienen los estudiantes a la escuela.	Hoy vienen estudiantes a la escuela.

La tabla 2: Las alternativas al masculino genérico.

Fuente: *Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España*. Medina Guerra 2016:190.

Según Medina Guerra (ibíd.), las alternativas que impiden la ocultación de la existencia de las mujeres, pero no de las personas de género no binario, son: las barras, y el desdoblamiento. El uso de las dos es sencillo. Con las barras se tiene que añadir los morfemas femeninos con la ayuda de una barra, por ejemplo, latinos/as. Con el desdoblamiento se tiene que añadir la forma femenina con la partícula /y/ u /o/, por ejemplo, latinos y latinas. Según Medina Guerra (ibíd.), el desdoblamiento es la alternativa más conocida entre los recursos inclusivos. El problema con las dos alternativas, las barras y el desdoblamiento, es que consolidan el binarismo de género porque en ambos términos aparecen solo los géneros binarios de hombre y mujer, y ellas no

dejan sitio a las personas de género no binario. El otro problema es que no son recursos inclusivos sumamente económicos. Además, el empleo de las barras al lenguaje escrito es limitado. Una otra alternativa inclusiva no económica de la tabla 2 es: las aposiciones explicativas. El uso de las aposiciones explicativas es también bastante sencillo, solo se tiene que precisar con comas los géneros que se quiere incluir (Medina Guerra, 2016:190-191).

El uso de los siguientes recursos es relativamente patente: colectivo, elisión del sujeto y sustantivos comunes en cuanto al género, sin determinante. En el colectivo se debe usar un término general que no señala los géneros de las personas en dicho colectivo. Varios masculinos genéricos tienen un término sustitutivo de este tipo. Estas formas sustitutivas son gramaticalmente ortodoxas. Incluso, son iguales o más económicos que el masculino genérico. Un ejemplo del colectivo es *el alumnado*. La elisión del sujeto puede ser utilizado como un recurso inclusivo, y es fácil de realizar en ocasiones donde no es necesario definir el sujeto. De este modo, es una alternativa económica y ortodoxa al masculino genérico. En caso de necesidad, se puede utilizarlo agramaticalmente también, pero en estos casos el empleo al lenguaje escrito es limitado. Los sustantivos comunes, sin determinante acaban en letras de {e}, {i}, {is} o {s}. Es importante que no se los confunden con los sustantivos binarios que también terminan en {e}, {n}, {s} o {r}. Los sustantivos que terminan en {a} u {o} no son, por lo general, comunes en cuanto al género. Si se quiere utilizar los sustantivos comunes como un recurso inclusivo, no se puede utilizar los determinantes ni los modificadores binarios como tal, porque el determinante y el modificador binario obliguen a definir el género de la persona descrita. Sustantivos comunes es también una alternativa igual o más económica que el masculino genérico (ibíd.).

Las tres alternativas al masculino genérico aparecidas son el epiceno, la metonimia y la perífrasis. Según Barrantes López (2016), el epiceno es un nombre genérico para ambos sexos. El epiceno puede tomar la forma masculina, como *individuo*, o la forma femenina, como *persona*. En el caso de epiceno, se tiene que encontrar un término que corresponde al significado deseado. Por esa razón, el uso de epiceno solo funciona en ciertos casos. Según Diccionario de la lengua española (DRAE), la metonimia es “un tropo que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando por efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada”⁴. Mientras que la perífrasis, según DRAE significa “expresión, por medio de un rodeo verbal, de algo que habría podido decir con menos palabras o con una sola”⁵. El uso del epiceno, metonimia y la perífrasis se basa en la sustitución del

⁴ Diccionario de la lengua española (DRAE), s.v. metonimia.

⁵ Diccionario de la lengua española (DRAE), s.v. perífrasis.

masculino genérico con un término más neutral en cuanto al género. De las tres alternativas, el epiceno y la metonimia son recursos iguales o más económicos que el masculino genérico a diferencia de la perífrasis (Medina Guerra, 2016:190-195).

Aparte de estos recursos, esta investigación considera tres otras alternativas que son bastante recientes en la lengua española y no oficiales en la lengua literaria. Sin embargo, estas alternativas son tan importantes en la enseñanza de ELE como las anteriores porque, según el *LOPS* (OPH, 2019), la enseñanza de los idiomas extranjeros tiene que fomentar el uso versátil de los idiomas tomando en consideración la competencia lingüística y valorar todos los conocimientos lingüísticos. Cada de las tres alternativas están a la vista en la lengua coloquial del español que es uno de los conocimientos lingüísticos que se pretende fomentar en la enseñanza de ELE. Las alternativas funcionan en la misma manera; aspiran a sustituir los morfemas /-o/ y /-a/ con nuevas letras o símbolos, cuales son {x}, {@} y {e}. He intentado ser coherente en mis ejemplos en esta investigación, y por eso los próximos epígrafes son indicados con la palabra ejemplar *latino*, que ha llamado atención en los años recientes por su exclusión de las mujeres latinas y de *latinxs* (ibíd.).

2.5. SUSTITUCIÓN DE LOS MORFEMAS BINARIOS

Como he explicado anteriormente en esta investigación, el español tiene el carácter dual del género gramatical. Hay dos modalidades: la masculina que suele acabar en el sufijo /-o/, y la femenina que suele acabar en el sufijo /-a/ (Lloret y Viaplana, 1998:71-73). Con el uso de ellas, surgen problemas ante la neutralidad de género en la educación. El primer problema concierne a las personas de género no binario y a quienes no quieren definir su sexo en el aula por otras razones. Puesto que deben precisar su sexo en categorías binarias cuando usan los nominales que acaban con los morfemas binarios. Según el estudio de Kosciw *et al.* (2016: 38), alrededor del 50 por ciento de jóvenes transexuales han tenido experiencias de que les han impedido el uso del nombre o el pronombre con el que se identifican en el mundo escolar.

El uso de los morfemas binarios con carácter obligatorio en el aula de ELE impide la realización de los valores del *LOPS* de la comprensión de la diversidad sexual y de género. Tampoco respeta la meta de la identificación y modificación de las actitudes y prácticas que reflejan el género. Conque, en respecto al *LOPS* la sustitución de los morfemas binarios es debido a casos de personas que no quieren identificarse en las categorías binarias. Incluso, en el caso de la igualdad de géneros es importante impedir la ocultación de la existencia de las mujeres y las personas de género no binario en el aula, en cuando sea posible. Esto se puede realizar con la disminución del uso del masculino genérico.

2.5.1. Latino@

La arroba (@) es una alternativa gráfica a los morfemas binarios. El uso de la arroba como un recurso inclusivo es igual al recurso de las barras o/a, por ejemplo, *latino/a*, pero más económico (Medina Guerra, 190-191). Con el uso de la arroba en lugar de los morfemas binarios se puede incluir los dos sexos, mujer y hombre, en la palabra o el término. Por ejemplo, el término *latin@* incluye tanto las latinas como los latinos.

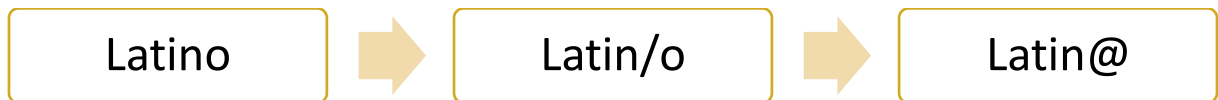


Figura 1: El uso de /-@/ como morfema.

En España, la utilización de la arroba para sustituir a los morfemas binarios comenzó en la década de los 1970 en revistas alternativas y entre los grupos radicales de izquierda (Ajoblanco 2009⁶ citado por Acosta Matos 2016:37). Según Acosta Matos (2016:37), desde entonces el uso de la arroba se ha expandido a textos formales e institucionales. Además, varios manuales y guías institucionales, que tienen recomendaciones sobre el uso no sexista del lenguaje, presentan ejemplos del uso de la arroba (ibíd.). A pesar de eso, la Real Academia Española (RAE) se ha pronunciado en contra del uso de la arroba y su uso en comunicaciones formales, porque no mantiene dentro de las normas por su agramaticalidad. La RAE expresa en *el Diccionario de Panhispánico de Dudas* sobre el tema que:

Para evitar las engorrosas repeticiones a que da lugar la reciente e innecesaria costumbre de hacer siempre explícita la alusión a los dos sexos (*los niños y las niñas, los ciudadanos y ciudadanas, etc.*), ha comenzado a usarse en carteles y circulares el símbolo de la arroba (@) como recurso gráfico para integrar en una sola palabra las formas masculina y femenina del sustantivo, ya que este signo parece incluir en su trazo las vocales *a* y *o*: *l@s niñ@s*. Debe tenerse en cuenta que la arroba no es un signo lingüístico y, por ello, su uso en estos casos es inadmisibles desde el punto de vista normativo; a esto se añade la imposibilidad de aplicar esta fórmula integradora en muchos casos sin dar lugar a graves inconsistencias, como ocurre en *Día del niñ@*, donde la contracción *del* solo es válida para el masculino *niño*.⁷

Sin embargo, la arroba cabe en el *LOPS* de OPH (2019), porque su uso es recomendado en varios manuales y guías institucionales en las comunicaciones informales (Acosta Matos, 2016:37). Además, por su popularidad es una alternativa significativa a los morfemas binarios.

⁶ Bengoechea, Mercedes. 2014. *Sexismo y androcentrismo en los textos administrativo/normativos*. Alcalá: Universidad de Alcalá.

<https://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Lenguaje/sexismo%20y%20androcentrismo%20en%20texto%20administrativos.pdf>, consultado el 10 de febrero de 2021.

⁷ Diccionario panhispánico de dudas. *Ipsa facta* [Internet]. 34.ª ed. Real Academia Española. Madrid: RAE; 2005. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/g%C3%A9nero>, consultado el 10 de febrero de 2021.

El problema con la arroba que debe notarse en la enseñanza de ELE es que se consolida el binarismo de género, porque los referentes pueden ser solo femeninos o masculinos, y no deja sitio a las personas de género no binario. Por eso, se considera como una alternativa ambigua a los morfemas binarios. Sin embargo, la arroba funciona en el aula de ELE en que no haya referentes de género no binario.

Con respecto a la pronunciación, según Acosta Matos “la arroba es un símbolo gráfico y no uno lingüístico, no tiene asignado un sonido vocálico o consonántico para su expresión oral. Algunos sugieren que su pronunciación sea [-oa] o -[oas] como en *compañeros*” (2016:37). Así que, la utilización de la arroba como morfema no es limitado al lenguaje escrito. Sin embargo, funciona más económicamente en el lenguaje escrito que en el lenguaje oral.

2.5.2. Latine

El morfema /-e/ es la otra alternativa alfabética a los morfemas binarios. Su propósito es sustituir los morfemas binarios de /-o/ y /-a/ que marcan el género masculino o femenino. Es importante notar que el morfema /-e/ no funciona con todos los términos porque algunos sustantivos masculinos en plural determinan con /-es/ (*señores*), mientras el correspondiente sustantivo femenino en plural determina con /-as/ (*señoras*).



Figura 2: El uso del /-e/ como un morfema.

Por otra parte, el uso del morfema /-e/ permite la diversidad de género porque no representa el sistema binario a diferencia del uso de la barra, el desdoblamiento y el morfema /-@/.

Según Tosi (2018:11), el uso del morfema /-e/ empezó con jóvenes, pero desde entonces se ha extendido a la utilización de los periódicos, los políticos y el público en Argentina. Según Vidal-Ortiz y Martínez (2018:391-393), la razón por la utilización del morfema es que en español {e} es a menudo el más cercano elemento lingüístico a un morfema de género neutro. A título de ejemplo, se puede decir *estudiante* tanto de mujer como de hombre. En estos casos de sustantivos comunes, el género es asignado por el determinante o modificador: *la estudiante estudiosa* o *el estudiante estudioso* (ibid.). Sin embargo, es importante darse cuenta de que hay excepciones en el caso del morfema /-e/ en la lengua española. Por ejemplo, la palabra *presidente* es técnicamente de género neutro, pero según Vidal-Ortiz y Martínez (ibid.), la palabra fue originalmente orientada hacia los hombres porque no había presidentas. De todas

formas, cuando la participación de las mujeres en las políticas aumentó, la palabra *presidenta* se derivó. Si bien al inicio fue considerada como una palabra inaceptable. Desde que los años normalizaron la palabra *presidenta*, en el año 2014, la palabra fue incluido en el Diccionario de la Lengua Española de RAE. Vidal-Ortiz y Martínez (ibíd.) suponen que los activistas en América Latina han sacado provecho de esta escapatoria para extender o sustituir los nominales binarios que refieren a una población específica. Por ejemplo, en las reuniones sociales de los activistas la salutación “¡Bienvenidos, bienvenidas y bienvenides!” es común. Con respecto a la pronunciación, el morfema /-e/ es pronunciado igual al sonido [e] que ya existe en la lengua española Vidal-Ortiz y Martínez (ibíd.).

2.5.3. Latinx

Las normas patriarcales y heterosexuales que fortalecen la lengua española binaria han provocado cambios en la lengua coloquial española. Para desafiar estas normas, el término latino evolucionó a latin@ o latino/a (Salinas y Lozano, 2019:302-315). El problema con ambos términos es que consolidan el binarismo de género porque en los ambos términos aparecen solo los sexos binarios de hombre y mujer. Cuando se añade el morfema /-x/ al final de *latinx* o algún otro término, se lo convierte en un término inclusivo. Según Salinas y Lozano (ibíd.), *latinx* es un otro intento de incluir todos latinxs que sienten que no encajen en el término primitivo. La formación de los términos con /x/ se presentan en la figura 3.



Figura 3: El uso de /-x/ como un morfema.

Según Salinas y Lozano (2019:302-315), el uso del morfema /-x/ en lugar de los morfemas binarios es parte del movimiento latino que preocupa con las cuestiones de género. Según sus estudios, el problema con el morfema /-x/ es que su uso es constantemente malentendido. La mayoría de los activistas e investigadores lo han usado correctamente en el fin del término, por ejemplo, *chicanx*⁸. Sin embargo, algunos han usado el morfema /-x/ al comienzo del término a patrocinar las raíces indígenas, por ejemplo: *xicano/a*. Salinas y Lozano enfatizan que el uso

⁸ Dicho de una persona: Que es de origen mexicano y vive en los Estados Unidos de América, especialmente en las áreas fronterizas con México (Diccionario de la lengua española, s.v. chicano).

del morfema /-x/ es parte de la lucha internacional y global por la liberación, y sus raíces son bien políticos. Por eso, la utilización correcta del morfema /-x/ es fundamental (ibíd.).

Según Vidal-Ortiz y Martínez (2018:393), la pronunciación de las palabras con el morfema /-x/ no ha sido establecido y se puede encontrar varias alternativas a la pronunciación en los diccionarios porque las palabras como *bienvenidxs* o *queridxs* son usados comúnmente en la forma escrita más que en el habla. Sin embargo, comúnmente el morfema /-x/ es pronunciado como sonido natural [e] o como [eks]. Por ejemplo, bienvenidos sería *bienvenid[es]* o *bienvenid[eks]*. O sea, la pronunciación de *latinx* será *latin[e]* o *latin[eks]*. Así que, en el habla los morfemas alternativos de /-x/ y /-e/ pueden mezclarse. De todas formas, es importante recordar que esta forma de pronunciación no es de carácter oficial sino forma que ha nacido desde el habla de los hispanohablantes nativos (ibíd.).

Según Vidal-Ortiz y Martínez (2018:391-394), el uso del morfema /-x/ ha encontrado crítica sobre su gramática y fonología porque es considerado como una imposición de la lengua inglesa. La crítica sostiene que en lugar de ser un recurso inclusivo de la lengua española es un recurso imperialista que fortalece la superioridad de los Estados Unidos, y el inglés como el idioma dominante en el mundo (ibíd.). Según Vidal-Ortiz y Martínez (ibíd.), este argumento es parcialmente válido, porque el morfema /-x/ ha logrado visibilidad con la popularidad del término *latinx*. Puesto que el término se ha vuelto más aceptable o disputado en los Estados Unidos. Hay tres réplicas importantes a la crítica que ha encontrado el morfema /-x/. Primero a la crítica que es una imposición neocolonial. Según Vidal-Ortiz y Martínez (ibíd.), los activistas han usado el morfema /-x/ en la América Latina antes que el término *latinx* alcanzó tanta popularidad en los Estados Unidos. Además, el uso del morfema /-x/ ha nacido en las comunidades hispanohablantes que tienen su propia historia de la búsqueda de crear una lengua más inclusiva. Segundo a la crítica que es una señal de la degradación del idioma. Según Vidal-Ortiz y Martínez (ibíd.), la presencia aumentativa del morfema /-x/ como alternativa inclusiva no es una señal de la degradación del idioma ni una amenaza a él. Más bien es una señal de plasticidad y sanidad, porque refleja la capacidad de la lengua a adaptarse en la sociedad en vías de cambio y en sus nuevas normas culturales y sociales. Cambios similares han ocurrido en el pasado con la lengua española, por ejemplo, la palabra *médica* no fue inicialmente identificado como ortodoxa. En cambio, se solía utilizar *la médico*, porque no causaba tantos disturbios. Sin embargo, como *médica* observa la regla de la creación de los nominales femeninos, al fin el término fue incorporado en el repertorio lingüístico del español. De todos modos, cambios inclusivos que han causado disturbios han cambiado la lengua española en el pasado y la cambiarán en el futuro. Aunque, la sustitución de los morfemas binarios /-a/ y /-o/

con el /-x/ pueden considerarse como audaz, como no es aceptado como una marca de género en español, el movimiento no aspira a desmembrar el sistema gramatical del idioma, sino desafiar los géneros establecidos que no refieren a ciertas poblaciones o personas. El propósito no es sustituir los morfemas de todas las palabras, por ejemplo, *el cuchillo* no debería cambiarse al *cuchillx*. Sino que el propósito es crear un lenguaje más inclusivo y comprensiva de la diversidad sexual y de género en casos apropiados (Según Vidal-Ortiz y Martínez, 2018:391-394). Tercero a la crítica en contra la ortodoxia del morfema /-x/. Según Vidal-Ortiz y Martínez (ibíd.), el uso del morfema /-x/ no es sobre la ortodoxia de la gramática y de la pureza del idioma, sino es sobre biopoder. Se trata de quién es incluido en la sociedad o en el grupo y quién es excluido. *Latinx* y el uso del morfema /-x/ desnaturaliza de manera efectiva el carácter limitado de las categorías de género disponibles en un sistema lingüístico, ideológico y sociopolítico que es fuertemente invertido en mantener la hetero-cis-normatividad (ibíd.). La investigación introduce más críticas generales y respuestas en el próximo epígrafe 2.6.

2.6. CRÍTICA Y RESPUESTAS

Las propuestas de lenguaje inclusivo han enfrentado crítica de varias fuentes, pero quizá la Real Academia Española (RAE) ha sido uno de los más vocingleros. Ante de todo, la crítica de la RAE se basa en su visión de que el español no es una lengua sexista, sino que define a la lengua como:

...un sistema de símbolos, producto de la sedimentación de ideas, usos y costumbres social e históricamente construidos a través de los siglos, y que, por ende, ha evolucionado de manera espontánea. Los hablantes, desde su niñez, incorporan la lengua nativa de manera automática e involuntaria y de esa manera también, la (re)definen. Así, las palabras varían su sentido con el paso del tiempo y los cambios sociales. De este modo, considera forzado intentar modificar las estructuras lingüísticas mediante políticas o disposiciones normativas como propone el feminismo (Olguín, 2013⁹ citado por Balieiro *et al*, 2014:43-44).

La RAE considera que el movimiento feminista ha confundido el género gramatical binario del español con el sexo biológico. Si bien, según ellos:

El género se remite únicamente al sexo semántico, que es abstracto y su clasificación es arbitraria. Es un fenómeno netamente lingüístico. De esta manera, el uso del masculino genérico asexuado para designar colectivos conformados tanto por hombres como por mujeres es correcto (RAE, 2012¹⁰ citado por Balieiro *et al*: 2014:44)''.

⁹ Olguín, M. 2013. *El sexismo lingüístico, visibilidad de las mujeres y polémicas en torno a los usos del habla*. <https://www.aacademica.org/000-076/218>, consultado el 10 de febrero de 2021.

¹⁰ Real Academia Española (2012, 30 de diciembre). Recuperado de [http:// www.rae.es/rae.html](http://www.rae.es/rae.html), consultado el 10 de febrero de 2021.

Según Balieiro *et al* (2014:45) la actitud tan animadversión de la RAE hacia las propuestas del movimiento feminista suscita numerosas preguntas, cuando se compare las razones de negación a los cambios ya aceptados como el “LOL”.

Resulta cuanto menos llamativo que la Academia no reconozca como correcta la utilización de los ya muy difundidos desdoblamientos de género pero que sí lo haga con expresiones provenientes del inglés como LOL (laughing out loud), que no tienen nada que ver con el castellano, argumentando que se utilizan corrientemente. De hecho, solo seis meses después de la publicación del mencionado informe, en septiembre de 2012, la RAE avaló la publicación del primer manual de estilo para escribir en Internet en el cual recomienda, entre otras cuestiones, prescindir de elementos tan fundamentales de la lengua como acentos, signos de puntuación y artículos en la redacción de mensajes de texto, chats y tweets, con el objetivo de economizar tiempo y espacio (Balieiro *et al*, 2014:45).

Según Balieiro *et al*. (2014:45), las causas de la hostilidad hacia las reformas lingüísticas inclusivas no se basan en los aspectos netamente lingüísticos, sino que en los orígenes de la Real Academia Española que ha estado integrado mayormente por hombres desde su fundación en el año 1713. Según Balieiro *et al* (ibíd.), la primera miembro fémica María de Guzmán fue admitida 71 años después de la fundación de la RAE. Demoró casi doscientos años hasta la próxima miembro fémica fue admitida en el año 1978. Asimismo, sigue la nómina actual de académicos que componen la Real Academia Española (ibíd.).

La Junta de Gobierno, máximo órgano rector, está compuesta por nueve miembros de los cuales solo dos son mujeres y ocupan los cargos de sora y segunda vocal adjunta; de los cuarenta y seis académicos de número –sumando a los electos– solo seis de ellos son mujeres. A su vez, este esquema se repite en casi la totalidad de las Academias de la Lengua dispersas por América Latina, Filipinas y Estados Unidos (RAE, 2012¹¹ citado por Balieiro, 2014:45-46).

Aunque la estructura de la RAE sigue predominantemente masculina, el estatuto de la RAE ha cambiado, y en la actualidad “no aspira a fijar sino a cuidar que los cambios en la evolución de la lengua española no alteren la unidad existente en el ámbito hispánico” (ibíd.). La postura actual de la RAE “responde a una disputa por cuotas de poder y al mantenimiento de su posición hegemónica como legítima autoridad lingüística” (ibíd.).

En relativo a los recursos inclusivos en lugar de los masculinos genéricos. Según Medina Guerra (2016:193), la agramaticalidad en que insiste la RAE no existe. La economía lingüística que la RAE utiliza como pretexto no es válida:

¹¹ Real Academia Española (2012, 30 de diciembre). Recuperado de [http:// www.rae.es/rae.html](http://www.rae.es/rae.html), consultado el 10 de febrero de 2021.

En los últimos tiempos, por razones de corrección política, que no de corrección lingüística, se está extendiendo la costumbre de hacer explícita [...] la alusión a ambos sexos: Decidió luchar ella y ayudar a sus compañeros y compañeras” [...] Se olvida que en la lengua está prevista la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, posibilidad en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la economía expresiva; así pues, en el ejemplo citado pudo —y debió— decirse, simplemente, ayudar a sus compañeros (RAE y Asale 2005¹², citado por Medina Guerra, 2016:193).

El argumento no es válido, porque se critica a todos los procedimientos como igualitarios, aunque hay varias alternativas que son recursos iguales o más económicos que el uso del masculino genérico. Estos recursos son: epícenos, colectivos, metonimias, sustantivos comunes al género y la elisión del sujeto (Medina Guerra, 2016:193). Un ejemplo creado por Medina Guerra (ibíd.) sobre la economía de los recursos inclusivos se presenta en la figura 4.

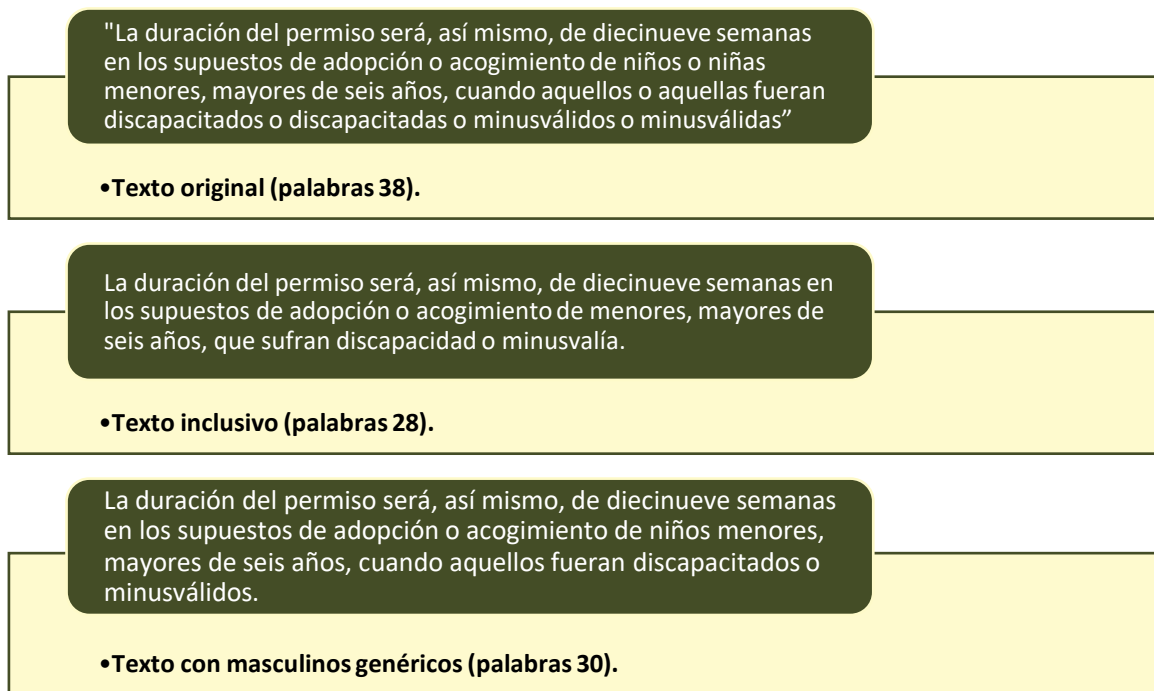


Figura 4: La economía de los recursos inclusivos

Fuente: Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. Medina Guerra 2016.

Aunque algunas alternativas inclusivas, como el desdoblamiento, vulneran el principio de la economía, eso no necesariamente significa que sean recursos inadmisibles. Según Medina Guerra, “si la elocución resulta ambigua, de nada sirve la parquedad en palabras” (2015:194). O en otras palabras “el hablante no puede permitirse el lujo de la economía si el sistema, la tradición de uso, la norma o la situación general de comunicación no se lo pagan” (Vigara

¹² Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale) (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Madrid: Santillana.

Tauste, 1995¹³ citado por Medina Guerra, 2016:194). Según Medina Guerra (2016:194), la tachadura de las estrategias que proponen los guías inclusivos como ridículas, agramaticales o antieconómicas está injustificada. Así como, la crítica de todas las publicaciones resulta inadmisibile.

La enseñanza de la lengua española inclusiva es importante para jóvenes, a pesar de las críticas de la RAE y otras entidades. Es importante por la consciencia de género y porque, según el *LOPS* (OPH, 2019), la lengua coloquial debería formar parte de la enseñanza de los idiomas extranjeros. Según Bolívar (2020), las palabras como *amigues*, *nosotres* y *todxs* son expresiones creadas por la juventud, o sea la sustitución de los morfemas es parte de la lengua juvenil que lo hace esencial en la enseñanza de la lengua coloquial de español.

A pesar de la desaprobación, aún estos llamados ‘errores idiomáticos’ cuadrículan el entorno digital como el nuevo lenguaje de los jóvenes, activistas y constructores de una sociedad más incluyente y democrática. Tal ha sido el auge de las tendencias por la neutralidad de género que, a finales del 2019, Pinterest publicó su informe de los que serían los trendy topics en las redes sociales durante el 2020, siendo el no binarismo el nuevo eje alrededor del cual giraría el movimiento del orgullo gay. Desde un incremento en las búsquedas en redes sociales de nombres neutros, de ropa infantil unisex más allá del binomio tradicional azul o rosa, hasta carteles de educación inclusiva y cualquier tipo de herramienta digital que instruyan en la justicia y en la diversidad han sido algunos comportamientos que confirman las predicciones de la red social (que estos días se ha convertido en la fuente de inspiración, lugar de encuentro y biblioteca para sus millones de usuarios (gen Z), quienes a su vez son los nuevos réferis del mercado mundial). (Bolívar, 2020).

Según Bolívar (2020), la generación Z aspira a más opciones inclusivas. “Por ejemplo, un 59 por ciento espera ver opciones de género neutro en los formularios, en comparación con un 40 por ciento de la generación del baby-boom” (ibid.).

A hablar de la lengua coloquial, mientras expresiones como ¡*guay!* y ¡*jajaja!* aparecen en los manuales de ELE, no está justificado pretender que las expresiones y palabras inclusivas no tienen lugar en los manuales o en la enseñanza de ELE. Un ejemplo del ejercicio admisible en el manual de *¡Nos vemos!* 3 es el siguiente:

¹³ Vigara, Tauste, Ana María. 1995. Economía y elipsis en el registro coloquial (español). *Espéculo*. Revista Literaria, 1. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero1/vigara.htm>, consultado el 10 de febrero de 2021.

11. a) ¿Qué lee en el mensaje? Traduce al finés con su compañero y escribe en el recuadro blanco tu respuesta utilizando las abreviaturas.

Ola wpa! Ktl? Yo ok xo t exo d-
qdamos xa cnar oy? q dces?
Salu2 a tus padres
Bss

Olaa bnta!! Yo td bn, gres!
Sí, hablms + trd :D Tkm!!

En el ejemplo, se tiene que identificar las abreviaturas que usan la juventud en los mensajes. Esto es un buen ejercicio desde el ángulo del *LOPS*, porque la enseñanza de los idiomas extranjeros tiene que tomar en consideración toda la competencia lingüística que incluye la lengua coloquial de que se trata este ejercicio también. Sin embargo, si aceptamos ejercicios como este, sería hipócrita decir que los recursos inclusivos no pertenecen en la enseñanza de ELE.

3. ANÁLISIS DE LENGUAJE INCLUSIVO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Hasta ahora se ha pretendido explicar cómo es el Bachillerato de Finlandia y el *LOPS* en parte de la consciencia de género en la enseñanza, así como en parte de la enseñanza de los idiomas extranjeros, se ha introducido la neutralidad de género y el lenguaje inclusivo, así como los antecedentes gramaticales de español, se ha considerado recursos inclusivos en parte del masculino genérico, y la sustitución de los morfemas binarios, también se ha demostrado las críticas comunes hacia el lenguaje inclusivo y algunas respuestas hacia las críticas. A continuación, se pretende entrelazar estos datos con el análisis y el cuestionario realizados en las siguientes secciones. Se presentará la investigación realizada sobre los manuales de ELE elegidos y sobre el cuestionario. Los manuales de ELE analizados son de dos series distintas; *¡Nos vemos!* y *Mi Mundo*. Estas series elegidas para la investigación están destinadas a la enseñanza de ELE en los bachilleratos finlandeses. Cada serie comprende manuales de niveles distintos desde el español básico hasta el español avanzado. El cuestionario se realizó a través de Internet con *Google Forms*, y fue compartido en distintos grupos de Facebook dirigidos al profesorado de los idiomas extranjeros. El cuestionario se centra los conocimientos de lenguaje inclusivo y su uso en aula de ELE, así como en las actitudes del profesorado de ELE hacia el español inclusivo. Primero, se revisará los objetivos y las preguntas de la investigación. Segundo, se introducirá los procedimientos y la recopilación de los materiales. Luego, se

analizará el contenido examinado de los manuales de ELE y, por último, los resultados del cuestionario.

3.1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El fenómeno del lenguaje inclusivo que cuestiona el carácter sexista del español surgió hace varias décadas y provocó una gran cantidad de reacciones distintas en la sociedad. Algunas reacciones fueron alentadoras y otras agresivas que se burlaron de la idea. Aún, el movimiento tiene sus críticas sonoras, pero también tiene sus patrocinadores en los países hispanohablantes (Tosi, 2019:2-3). La enseñanza de ELE en Finlandia debe cumplir con el *LOPS* que requiere tomar en cuenta la consciencia de género en la enseñanza y comprensión de la diversidad sexual y de género. Además, la enseñanza de ELE debe fomentar el uso versátil de los idiomas y todos los conocimientos lingüísticos en que pertenece la lengua coloquial. Por eso, la meta de esta investigación no es contestar a la pregunta: si se debería enseñar lenguaje inclusivo en los bachilleratos. Sino que la cuestión es: si el español inclusivo está enseñado en el aula de ELE en Finlandia. Por consiguiente, los objetivos de esta investigación son averiguar; si la enseñanza de ELE en Finlandia observa el *LOPS*, y los conocimientos y las actitudes del profesorado de ELE hacia el español inclusivo. Con el fin de ofrecer una descripción general sobre el contenido del lenguaje inclusivo en los manuales de ELE analizados, el papel del profesorado en la enseñanza del lenguaje inclusivo y averiguar si la enseñanza de ELE observa el *LOPS*. La investigación se realizó mediante las preguntas de investigación siguientes, repetidas aquí:

1. ¿Qué tipo de material didáctico sobre el tema ofrecen los manuales de ELE en Finlandia?
2. ¿Qué recursos inclusivos conoce el profesorado de ELE en Finlandia y cuáles han enseñado en el aula?
3. ¿Qué son las actitudes del profesorado de ELE en Finlandia hacia la enseñanza de español inclusivo?

El lenguaje inclusivo, cuando hablamos de la enseñanza de ELE, ha sido poco investigado y por eso las respuestas que se pueda ofrecer esta investigación son de gran importancia para el profesorado de ELE a fin de que puedan actualizar la enseñanza y los materiales didácticos observando el *LOPS*. Sin embargo, esta investigación no es suficiente en sí mismo porque el lenguaje inclusivo sigue cambiando sin cesar. Solo espero que esta investigación pueda ofrecer los conocimientos básicos del español inclusivo y la situación actual de su enseñanza en los bachilleratos de Finlandia.

3.2. PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

La primera parte empírica de la investigación se inició en agosto de 2020 con la búsqueda de los manuales de ELE que son populares en los bachilleratos de Finlandia. Primero, me puse en contacto con las compañías que producen la mayoría de los manuales de ELE en Finlandia: Otava y Sanoma Pro. En la toma de contacto, intenté clarificar qué es su serie más popular en la enseñanza de ELE en los bachilleratos. Otava me contestó que su serie más popular es *¡Nos vemos!* y por eso la serie fue elegida para esta investigación. Sin embargo, con Sanoma Pro no estaba con suerte, y me avisaron que la venta y la popularidad de sus series es un secreto industrial. Así que, la elección de la otra serie debió basarse en otras razones. En la tienda online de Sanoma Pro, entre los manuales recomendados encontré la serie *Mi mundo*, y por esa razón fue elegida cómo la segunda serie investigada en este trabajo. Ambas series fueron analizadas en forma digital. Los requisitos de la investigación eran que la serie de manuales debería estar dirigida a estudiantes adolescentes y la serie debería incluir al menos dos manuales dirigidos a niveles distintos. Porque Sanoma Pro y Otava están en la posición dominante en el mercado entre los editoriales de material didáctico, las dos series investigadas fueron elegidas entre sus surtidos.

Después en septiembre de 2020, empezó la fase de análisis de los manuales de ELE y la identificación de los recursos inclusivos, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. El análisis empezó con los manuales de la serie *¡Nos vemos!*, y continuó con los manuales de la serie *Mi mundo*. En esta fase revisé todos los manuales mencionados página por página buscando señales del español inclusivo. Conque, la primera parte de la investigación fue realizado en su mayor parte manualmente. La razón por la realización manual es que los recursos inclusivos pueden aparecer en cualquier forma, y los programas asistidos por ordenador no reconocen todos los recursos del español inclusivo. En el análisis no tuve en cuenta de los vocabularios ni de las tablas de gramática, porque en la introducción de las palabras nuevas se introduce las dos formas, masculino y femenino, automáticamente en todos los manuales de ELE. Eso podría distorsionar los resultados. Sin embargo, es importante recordar que los resultados son aproximados porque el análisis fue recopilado manualmente.

La segunda parte empírica se inició en septiembre de 2020 con la creación del cuestionario para el profesorado de ELE. El cuestionario estudió sus actitudes y conocimientos del lenguaje inclusivo, y la presencia de los recursos en el aula de ELE. El cuestionario fue compartido en grupos de Facebook que tenían público destinatario: *Mañana y Setenta, Mañana*, *Turun yliopiston espanjan alumnit*, *Profesores de ELE en Finlandia*, *Turun seudun kielenopettajat ry*, *Satakunnan kielenopettajat ry*, *Etelä-Pohjanmaan kielenopettajat ry* y

Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry. El cuestionario era público desde mediados de septiembre hasta el inicio de noviembre, y contenía catorce preguntas principalmente de opción múltiple, pero también contenía algunas cuestiones abiertas.

3.3. ANÁLISIS DE *¡NOS VEMOS!*

¡Nos vemos! es una serie de manuales destinada para la enseñanza de español en los bachilleratos. Es la serie más vendida de Otava, y los manuales son revisadas para corresponder con el nuevo *LOPS*. La serie tiene siete manuales de ELE, y el último fue publicado en el septiembre de 2020. El análisis fue realizado a través de los manuales digitales, e incluye las tareas de escucha.

En el primer manual se familiariza con el área lingüística y en el estatus de español como una lengua mundial. Se aprende los básicos de la pronunciación, y se practica cómo saludar, introducirse, contar sobre su familia, sus aficiones y sus conocimientos lingüísticos, así como pedir en el café. El segundo manual enseña cómo superar en los viajes y distintas situaciones del servicio. Los temas comprenden como ir de compras, como pedir en un restaurante o cafetería y como hacer averiguaciones. Además, se amplía el área lingüística. El tercer manual se centra en temas y situaciones de la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, los intereses, el tiempo libre y los aficiones. En el cuarto manual se viaja en España y en Hispanoamérica. Se familiariza con las fiestas locales, la cultura culinaria y la naturaleza. Además, se aprende las distintas variantes del español. El quinto manual enseña cómo se puede contar sobre su salud, bienestar y el pasado. Se practica como describir personas y la trayectoria de la vida. También, se familiariza con la historia de los países hispanohablantes. En el curso se practica distintas estrategias de comunicación tanto oralmente como de escrito. El sexto manual se centra en la cultura. El curso contiene textos y vocabulario sobre distintas áreas como música, los artes visuales, los videojuegos, la literatura, y la moda. La intención es profundizar los conocimientos de los países hispanohablantes y ampliar la competencia de conversar. El séptimo manual se centra en las etapas finales del bachillerato y en el tiempo después. Se reflexiona los estudios complementarios, como se puede pasar el año intermedio y las preguntas sobre la vida laboral. Además, se centra especialmente en la comprensión lectora (Otava Oppimisen palvelut, 2020).

El análisis se centra en el uso del masculino genérico y sus alternativas en los manuales de *¡Nos vemos!* (*NV*), y en las alternativas a los morfemas binarios. Como he presentado en el trabajo, se considera que el masculino genérico oculta la existencia de las mujeres y otros géneros, mientras el *LOPS* enfatiza la igualdad de géneros. Por eso, se tendría que disminuir el

uso de los masculinos genéricos en el mundo escolar. En el análisis se busca alternativas al masculino genérico. Se considera los recursos inclusivos presentados en esta investigación y otros recursos inclusivos que posiblemente aparecen en los manuales. Las alternativas anteriormente presentadas son: el desdoblamiento, el colectivo, las perífrasis, aposiciones explicativas, barras, epicenos, metonimias, elisión del sujeto y sustantivos comunes en cuánto al género, sin determinante.

Recurso	NV 1	NV 2	NV 3	NV 4	NV 5	NV 6	NV 7
Desdoblamiento	0	0	0	0	0	8	65
Colectivo	0	0	8	3	3	11	4
Perífrasis	0	0	0	0	0	0	0
Aposiciones explicativas	0	2	0	0	0	0	0
Barras	13	0	3	9	1	12	34
Epicenos	0	0	4	2	3	3	5
Metonimias	2	0	0	27	3	2	2
Elisión del sujeto	26	56	53	26	46	87	43
Sustantivos comunes en cuánto al género, sin determinante	3	2	4	4	2	5	3
Guiones	2	9	3	8	4	4	9
(Pro)nombres	42	8	5	4	8	8	3
El morfema -@	0	0	0	0	0	2	28
El morfema -e	0	0	0	0	0	0	2
El morfema -x	0	0	0	0	0	0	0
Masculino genérico	98	68	89	94	97	150	148

La tabla 3: Las alternativas al masculino genérico en la serie *¡Nos vemos!* (NV).

Aparte de los recursos inclusivos presentados en esta investigación, los manuales de *¡Nos vemos!* incluyen dos nuevos recursos inclusivos para evitar el masculino genérico y los morfemas binarios: los guiones y los (pro)nombres. El uso de los guiones es idéntico al uso de las barras, pero el símbolo es distinto, por ejemplo, la tarea 25 de *¡Nos vemos!* 4 (Ahtola *et al.*, 2019:103).

25. En pequeños grupos, preguntad uno al otro cuánto tiempo llevan haciendo cosas diferentes.

Practicar tu hobby

*¿Cuánto tiempo hace que practicas tu hobby? ¿Cuál es?
Hace cuatro años que practico la natación.*

1. vivir en la misma casa ¿dónde?
2. conocer a tu mejor amigo, -a ¿quién?
3. estudiar inglés
4. llevar tu ropa favorita ¿cuál?
5. estar interesado, -a en las culturas hispanas
6. gustarte el tipo de música que escuchas ahora ¿de qué tipo?
7. no salir de Finlandia
8. no ponerse enfermo, -a

En la tarea, hay tres ejemplos de los guiones: el punto dos, el punto cinco y el punto ocho. En cada manual de *¡Nos vemos!* apareció el recurso inclusivo de los guiones. Es importante notar que los resultados no incluyen el vocabulario ni las tablas de gramática. El uso de los (pro)nombres como recurso inclusivo para evitar el masculino genérico era muy utilizado en *¡Nos vemos! I*, pero apareció también en otros manuales. Desde el punto de vista de la igualdad, es mejor usar los nombres de las personas que el masculino genérico porque los nombres no siempre definen el sexo biológico de la persona. El uso de los nombres y pronombres fue considerado en los resultados cuando ninguna parte de la frase indicaba el sexo biológico de las personas mencionadas. Se puede encontrar un ejemplo, en la tarea 14 de *¡Nos vemos! I* (Kokkonen-Lozano *et al*, 2020: 45).

14. Completa con la forma correcta del verbo *comer*.

1. María _____ come un bocadillo.
2. Yo no _____ boquerones.
3. Miguel y Juan _____ croquetas.
4. Nosotros _____ tortilla.
5. ¿Y tú qué _____?
6. ¿Juana y tú _____ gambas?
7. ¿Usted no _____ calamares?
8. Nuria y yo _____ patatas bravas.

En la tarea 14 hay tres ejemplos del recurso inclusivo de (pro)nombre: el punto tres, el punto seis y el punto ocho. Se refiere a dos personas en cada punto, pero se usa los nombres y los pronombres en el lugar de masculino genérico a diferencia de punto cuatro en que aparece el masculino genérico. Es importante notar que la intención de los escritores de los manuales no es el punto de partida en el análisis porque es imposible saber con este tipo de análisis que han sido sus intenciones con los recursos inclusivos. Sino que la intención es averiguar todos los tipos de frases que no contienen el masculino genérico. De este modo podemos aprender como evitarlo cuando necesario.

La elisión del sujeto era el recurso más popular en la serie *¡Nos vemos!* La cantidad de las frases sin sujeto, masculino o femenino, está frizando la mitad de los masculinos genéricos. Un ejemplo de la frase con la elisión del sujeto es: “*Llevamos dos semanas de vacaciones*” (Kokkonen-Lozano *et al*, 2019:45). Se han abandonado el pronombre *nosotros* de la frase, probablemente como innecesario, sin embargo, la frase es inclusiva. Así como son todas las frases que no utilizan los géneros gramaticales que coinciden con el sexo biológico. La representación de los colectivos era escasa en los manuales de *¡Nos vemos!*, pero fueron representados en cinco de los siete manuales. Un ejemplo del colectivo apareció en el repaso

de *¡Nos vemos!* 3 (Heiskanen *et al*, 2020:142): “¡Hello! ¡Saludos desde Londres, gente!”. El ejemplo aparece en un blog en que se debe rellenar los pretéritos perfectos. En el ejemplo, se usa el sustantivo *gente* en lugar de los masculinos genéricos comunes como *todos*, *chicos* o *amigos*. Los colectivos más usados en los manuales eran *gente*, *grupo* y *equipo*. Las metonimias eran escasas en todos los manuales excepto en *¡Nos vemos!* 4. La razón probable por el aumento era la enseñanza de la pasiva refleja. Casi todas metonimias de la serie eran del capítulo en que se enseña la pasiva refleja. Por ejemplo, “*Los mexicanos comen tacos – En México se comen tacos*” y “*Los finlandeses hablan inglés bien – En Finlandia se habla inglés bien*” (Garrido *et al*, 2020:88). Aunque el manual enseña el uso de la metonimia, no explica que también funciona como un recurso inclusivo.

Según el análisis, los recursos inclusivos de la perífrasis, las aposiciones explicativas, el epiceno y los sustantivos comunes, sin determinante, eran casi ausentes en los manuales de *¡Nos vemos!* En el caso de la perífrasis es importante notar que la intención es evitar el uso de alguna o algunas palabras, y por eso a encontrarlas en los manuales es difícil, sin saber las intenciones detrás de todas las frases. De todos modos, la perífrasis como un recurso inclusivo no era evidente en los manuales, y puedo concluir que su uso como un recurso inclusivo era escaso, pero no necesariamente ausente. La cantidad de epicenos era también escasa en los manuales, pero había algunos, por ejemplo, las instrucciones de la tarea 4 en *Nos vemos* 7 (Garrido *et al*, 2020) contienen un epiceno: “*Quiénes y como son estas personas? ¿Qué están haciendo?* El epiceno en la frase es *personas*, que en sí mismo no representa los sexos biológicos de las personas, aunque se presenta en el género gramatical femenina. El recurso de aposiciones explicativas era visible solo en el segundo manual, un ejemplo de ello apareció en el primer capítulo: *Allí viven mis primos, Javier y Raquel, ¿sabes?* (Kokkonen-Lozano *et al*, 2020:20). Aunque se usa el masculino genérico, la frase no oculta la existencia de la mujer supuesta, en este caso la existencia de Raquel. El recurso de los sustantivos comunes apareció algunas veces en cada manual. Un ejemplo de este recurso se puede encontrar en *¡Nos vemos!* 2: *¿Hay actividades para turistas?* (Kokkonen-Lozano *et al*, 2020:75). La palabra *turistas* es un sustantivo común, aunque no termina en el morfema /-e/. Es un sustantivo común porque se usa la misma forma para formar el masculino y el femenino, y solo los determinantes determinan el sexo biológico de la persona referida.

De los morfemas inclusivos /-@/, /-e/ y /-x/, la arroba era el recurso más popular y fue utilizado en dos manuales *¡Nos vemos!* 6 y 7. El último manual también explica que se puede usar la arroba en lugar del masculino genérico y que es utilizado en España. Después de la explicación, la utilización de la arroba aumentó notablemente en la serie. En la misma página

donde se explica el uso de la arroba, también se explica que el morfema /-e/ es también una alternativa inclusiva al masculino genérico: “Otra tendencia que se está viendo es cambiar a o/a por la e. Es decir: Les alumnos de español estudian mucho” (Garrido *et al*, 2020:3). Sin embargo, después de la explicación, el morfema /-e/ no está utilizado en la serie. Aunque se explica el uso de los morfemas /-@/ y /-e/ en la serie, no hay ninguna mención del morfema /-x/. El uso de los siguientes recursos inclusivos también aumentó con el último manual: el desdoblamiento y las barras. El desdoblamiento no apareció en los primeros cinco libros, pero era visible en los dos últimos. El último manual incluso explicó que es el desdoblamiento, y después su visibilidad en el manual aumentó con abundancia:

El español tiene dos géneros, el masculino y el femenino. Existe el masculino genérico que se usa para incluir a ambos. *Los alumnos de español estudian mucho*.

Se podría escribir: Los alumnos y las alumnas de español estudian mucho... (Garrido *et al*, 2020).

Como se ha mencionado antes, el séptimo manual es recién publicado y se nota, porque los autores han tenido en cuenta el uso del lenguaje inclusivo, en comparación a los manuales anteriores. Sin embargo, aunque se explica en el manual qué es el desdoblamiento, no hay prácticas sobre su utilización ni explicación sobre su importancia. La cantidad del recurso inclusivo de las barras también aumentó hacia final, y en el último manual la cantidad de las barras como un recurso era abundante. Sin embargo, en el caso de las barras, no había ni una explicación en el manual. Probablemente la razón por la multiplicación de las barras era que los escritores dedicaron al lenguaje más inclusivo en el último manual de la serie en que el nivel de español era más alto que en los anteriores. Un ejemplo de las barras, en *Nos Vemos 7* (2020) era en la tarea 1B 21: “Conversa con un compañero o compañera: “¿Ya te has pasado por el despacho del/de la orientador/a escolar? A mí me ha dado unas pautas muy buenas a seguir” y “No, todavía no, pero voy a ponerme en contacto con él/ella cuanto antes”. Las barras eran el recurso más popular después de la elisión del sujeto. Es importante notar que como no he tenido en cuenta los vocabularios, la cantidad de las barras es más pequeño que en realidad. Aunque la cantidad de los recursos aumentó con cada manual, es importante notar que la cantidad de los masculinos genéricos aumentó también con cada manual.

La serie de manuales de *¡Nos vemos!* contenía más recursos inclusivos que pensé. El uso de los recursos inclusivos era diversificado, particularmente en *¡Nos vemos!* 7, pero el problema es que los manuales no explican que estas formas que aparecen en los manuales se pueden usar como recursos inclusivos, salvo a los morfemas /-e/ y /-@/, así como el desdoblamiento. Además, la serie no explicó la diferencia entre los morfemas /-@/ y /-e/ por

completo. El manual debería contener una explicación de que la arroba solo contiene los dos géneros, femenino y masculino, y el morfema /-e/ contiene todos los géneros. También, en el caso de la arroba el manual explicó que está utilizado en España, pero la explicación del morfema /-e/ no contenía ninguna información sobre el área lingüística en que se está utilizado. Encima, sería importante introducir el morfema /-x/ que es tanto usado en América Latina y los Estados Unidos como el morfema /-e/. Sin embargo, la caja de información sobre el masculino genérico en *¡Nos vemos!* 7 es un buen punto de partida para la consciencia de género en la enseñanza que respeta la individualidad de todas las personas, pero la caja debería estar situada en el primer manual en lugar del último manual.

3.4. ANÁLISIS DE *MI MUNDO*

Mi mundo es una serie de manuales destinada para la enseñanza de español en los bachilleratos finlandeses. Es la serie recomendada entre los manuales de ELE en la página de Sanoma Pro, y los manuales son revisados para corresponder con el nuevo *LOPS*. La serie tiene seis cursos divididos en tres manuales de ELE, y el último manual fue publicado durante el año 2020. El cuarto manual de la serie se publicará en el año 2021, y no está incluido en esta investigación. El análisis fue realizado a través de los manuales digitales, e incluye las tareas de escucha.

En el primer manual, *Mi mundo 1-2*, se familiariza con el español y la cultura española a través de jóvenes que van a una aventura de Ruta Tucán. En el manual se sigue un videoblog de una española que se llama Eva. El blog cuenta sobre la vida cotidiana de los jóvenes españoles y españolas. Se practica como saludar, introducirse, como pedir en un restaurante, como preguntar por el camino y como ir de compras. En el segundo manual, *Mi mundo 3-4*, la aventura continúa al otro lado del Atlántico a México y Cuba. En el videoblog de Eva, entre otras cosas, se visitan la casa de Eva y se participan en varios retos. En los capítulos se practican diferentes situaciones de comunicación a través del móvil y correo electrónico, como contar sobre su vida cotidiana y sus aficiones, como pedir un taxi, como va al aeropuerto, como reservar un lugar de alojamiento y como contar sobre el pasado. El tercer manual, *Mi mundo 5-6*, se continúa los estudios con una española Ainhoa, un cubano Ernesto y una peruana Rosa. Los temas son sobre la salud y bienestar, la trayectoria de la vida, así como la cultura e historia del mundo hispanohablante. Se profundizan en los temas con la ayuda de un podcast *Tres puntos*, y con una entrevista de un artista de circo de Chile. Se practica como dar y recibir órdenes, como describir personas y cosas, como contar sobre su trayectoria de la vida, y los

eventos históricos y sociales, así como la expresión de esperanzas y posibilidades (Sanoma Pro, 2020).

El análisis se centra en el uso del masculino genérico y sus alternativas en los manuales de *Mi mundo* (MM). Los recursos inclusivos anteriormente presentados son: El desdoblamiento, el colectivo, las perífrasis, aposiciones explicativas, barras, epicenos, metonimias, elisión del sujeto y sustantivos comunes en cuánto al género, sin determinante, los guiones y los (pro)nombres. La cantidad de los recursos encontrados se introducen en la tabla 4.

Recurso	MM 1-2	MM 3-4	MM 5-6
Desdoblamiento	1	9	3
Colectivo	1	0	2
Perífrasis	0	2	3
Aposiciones explicativas	0	0	2
Barras	0	3	3
Epicenos	1	6	5
Metonimias	0	0	0
Elisión del sujeto	43	122	110
Sustantivos comunes en cuánto al género, sin determinante	6	11	22
Guiones	12	47	57
(Pro)nombres	9	13	5
El morfema -@	0	0	0
El morfema -e	0	0	0
El morfema -x	0	0	0
Masculino genérico	66	192	226

La tabla 4: Las alternativas al masculino genérico en la serie *Mi mundo* (MM).

Como la serie anterior, *Mi mundo* también incluyó las dos alternativas inclusivas al masculino genérico que no se presentaban en la tabla 2: los guiones y los (pro)nombres. El uso de los guiones fue más numeroso que en *¡Nos vemos!*, en que el recurso apareció 39 veces, a diferencia de *Mi mundo* en que el recurso apareció 116 veces, aunque la serie tiene un curso menos. Un ejemplo repetitivo de los guiones en *Mi mundo* 5-6 era la instrucción: “*Hazle las preguntas a tu compañera, -o*”. El uso del recurso de los (pro)nombres era visible en cada manual de 6 a 22 veces. Su uso es el más numeroso en *Mi mundo* 3-4. Un ejemplo de los (pro)nombres se puede encontrar en *Mi mundo* 5-6 (2020):

26. Escribe las formas de perfecto pretérito en el diario de Ainhoa, según los consejos.

1 ir, sg. 1.	4 llegar, pl. 1.	7 decidir, pl. 3.	9 visitar, pl. 1.
2 salir, pl. 1.	5 comprar, sg. 3.	8 ser, sg. 3.	10 aprender, sg. 1.
3 coger, pl. 1.	6 pagar, sg. 1.		

Ayer 1 _____ a la Alhambra con mis compañeros de piso, Lucía y Álvaro. 2 _____ de casa a las 9:30 y 3 _____ el autobús desde el centro. 4 _____ a la Alhambra a las 10:00. Lucía me 5 _____ la entrada y yo le 6 _____ la comida. Lucía y Álvaro 7 _____ empezar nuestra visita por la Casa Real. ¡8 _____ increíble! Después 9 _____ el famoso Museo de Bellas Artes de Granada. Durante nuestra visita, 10 _____ muchas cosas sobre la historia de mi nueva ciudad.

En la tarea 26 se puede notar el recurso de los (pro)nombrés en la parte: “*Lucía y Álvaro decidieron empezar nuestra visita por la Casa Real!*” Las personas mencionadas en dicha frase ya son familiares desde las frases anteriores, o sea se podría utilizar el masculino genérico *ellos*, pero en su lugar se utiliza sus nombres. En la misma tarea, se puede también observar el uso de las *apositiones explicativas*: “Ayer fui a la Alhambra con mis compañeros de piso, Lucía y Álvaro. El uso de las *apositiones explicativas* era escaso en *Mi mundo* como también era en *¡Nos vemos!*, pero apareció en uno de los tres manuales.

El recurso más popular de la serie, sin duda, es la elisión del sujeto. En conjunto encontré 175 frases sin sujeto explícito de masculino genérico. Un ejemplo de *Mi mundo 3-4*: “*Podemos ver los horarios en internet*” (2019). Sin embargo, la cantidad del dicho recurso es menos que la mitad de la cantidad del masculino genérico que se puede encontrar en la serie (484). Los otros recursos inclusivos que aparecieron en todos los manuales eran: el desdoblamiento, el epiceno y los sustantivos comunes en cuanto al género, sin determinante. El desdoblamiento no era un recurso popular en la serie, pero apareció en cada manual. En total, fue usado 13 veces. Un ejemplo de él apareció en *Mi mundo 5-6* en forma de preguntas en una tarea: “*¿Quién es el presidente o la presidenta de la república?*” y “*¿Quién es el primer ministro o la primera ministra?*”. El recurso de epiceno era visible en cada manual también. En total, el recurso fue usado 12 veces en la serie, y el epiceno más popular era la palabra *persona*. Un ejemplo es de *Mi mundo 5-6* que tiene algunos retos para estudiantes, y uno de ellos es: “*seguir a una persona hispanohablante en las redes sociales*”. En vez de la forma inclusiva, sería posible usar el masculino genérico: seguir a un hispanohablante en las redes sociales. Sin embargo, el manual utilizó el recurso de epiceno. Incluso el recurso de los sustantivos comunes en cuanto al género apareció en todos los manuales, aunque no era tan popular en *Mi mundo* como en *¡Nos vemos!* La total suma del recurso en la serie era 39. Las alternativas más populares eran: *estudiantes* y *hablantes*. Un ejemplo es de *Mi mundo 5-6*, “*¿Conoces a actores o directores de cine del mundo*

hispanohablante?” Las palabras *actores* y *directores* son sustantivos comunes en cuanto al género (en plural), y aparecen en la pregunta sin determinantes.

En el ejemplo de *Mi mundo 5-6*, “¿Conoces a actores o directores de cine del mundo hispanohablante?”, se puede observar uno de los poco frecuentes recursos: la perífrasis. En lugar de preguntar en el masculino genérico, ¿Conoces algunos actores o directores hispanohablantes de cine?, se usa el recurso de perífrasis: *mundo hispanohablante*. Los otros recursos poco frecuentes en la serie de *Mi mundo* eran: el colectivo, las metonimias y las barras. Había solo tres colectivos en la serie, y uno de ellos era: “*Bienvenido al grupo*”. El recurso de las barras apareció seis veces en la serie, un ejemplo es de una tarea de conversación: “*Cuántos años tienen tus hermanos? ¿Eres el/la mayor de los hermanos?*”. Por último, el recurso de la perífrasis era ausente en la serie, o bien yo no podría encontrar ni un ejemplo de él en los manuales. De las alternativas a los morfemas binarios, no pude encontrar el recurso de la sustitución con el morfema /-@/, con el morfema /-e/ ni con el morfema /-x/. Ni explicaciones sobre su uso en el mundo hispanohablante, como en la serie *¡Nos vemos!*

El uso de los recursos inclusivos era menos diversificado en la serie *Mi mundo* que en *¡Nos vemos!* Sin embargo, de los recursos presentados en esta investigación aparecieron nueve en la serie, aunque el uso de algunos de ellos era escaso. Parece que los manuales de *Mi mundo* también necesitarían revisión para que cumplieran con el *LOPS*. Los manuales no introdujeron las alternativas al morfema binario como *¡Nos vemos!* 7, y si hubiera alguien que no siente de género binario en el aula, la serie no ofrecería opciones para dicha persona.

3.5. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario sobre el lenguaje inclusivo en el aula de ELE constaba de 14 preguntas. Todo el cuestionario fue escrito en español y contenía la siguiente información:

Este cuestionario está dirigido al profesorado de español en los bachilleratos de Finlandia. El lenguaje inclusivo aspira a evitar el masculino genérico, los morfemas binarios en cuanto a las personas de género no binario y el sexismo lingüístico en general. Las respuestas de este cuestionario se publican en mi tesina como anónimos.

El cuestionario fue compartido en grupos de Facebook que contenían público destinatario; *Mañana y Setenta*, *Mañana*, *Turun yliopiston espanjan alumnit*, *Profesores de ELE en Finlandia*, *Turun seudun kieltenopettajat ry*, *Satakunnan kieltenopettajat ry*, *Etelä-Pohjanmaan kieltenopettajat ry* y *Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry*. Recopilé las respuestas a las preguntas abiertas las como figuran en los cuestionarios completados. El cuestionario era público desde mediados de septiembre hasta el inicio del noviembre. Alcanzó

28 informantes, de que 16 trabajaban como profesores de ELE en algún bachillerato finlandés en este momento, 7 eran futuros profesores de ELE, 4 habían trabajado como profesor/a de ELE en el pasado y una persona trabajaba como sustituto/a de ELE. La duración de sus empleos osciló entre los 0 y los 20+ años.

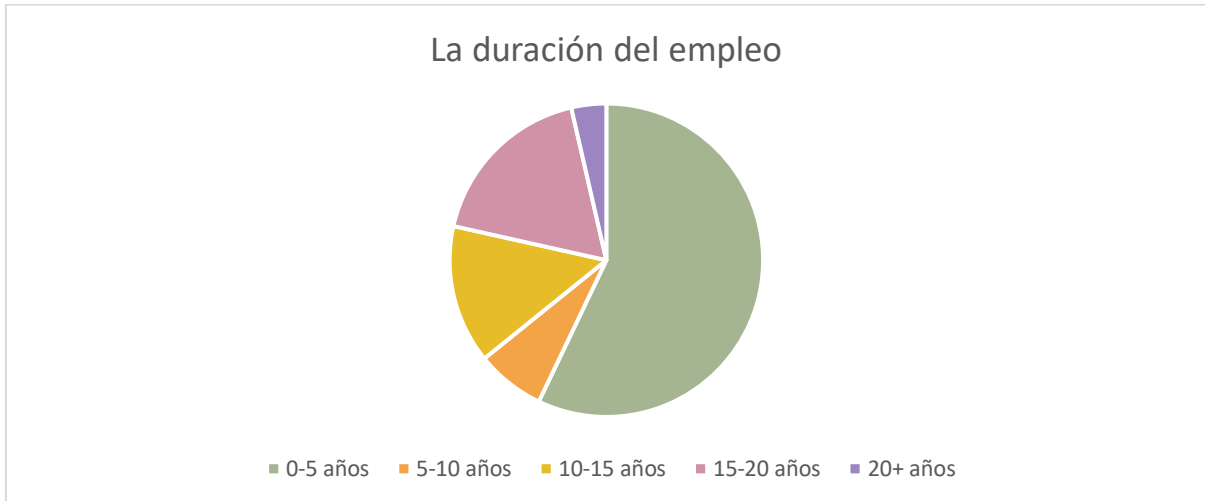


Gráfico 1: La duración del empleo de los/las informantes

Como se puede observar del gráfico, la mayoría del 57,1 % había trabajado en la profesión entre 0 y 5 años, el 7,1 % entre 5 y 10 años, el 14,3 % entre 10 y 15 años, el 17,9 % entre 15 y 20 años y una persona o sea el 3,6 % había trabajado 20 o más años.

La próxima pregunta del cuestionario intentaba investigar los conocimientos del profesorado de ELE en cuanto a las frases y palabras inclusivas. En el gráfico 2, se puede encontrar las respuestas y opciones a la pregunta: ¿Sabes cómo formar frases o palabras inclusivas en español?

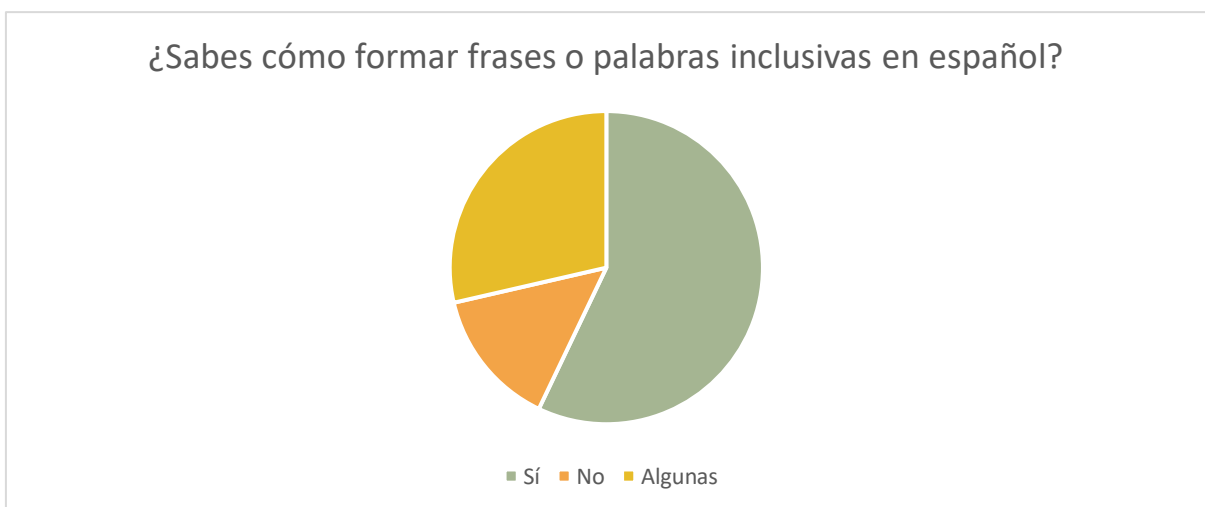


Gráfico 2: ¿Sabes cómo formar frases o palabras inclusivas en español?

El 57,1 % respondió que sabe formar frases o palabras inclusivas en español, el 28,6 % que sabe formar algunas frases o palabras inclusivas y el 14,3 % que no sabe cómo formar frases o palabras inclusivas en español.

La próxima pregunta intentaba concretar los conocimientos con la pregunta: ¿Qué recursos inclusivos conoces en español? Las opciones eran las que se mencionan en el gráfico 3, y la opción “*otro*” que no fue elegido por nadie. En el siguiente gráfico, se introduce las respuestas.

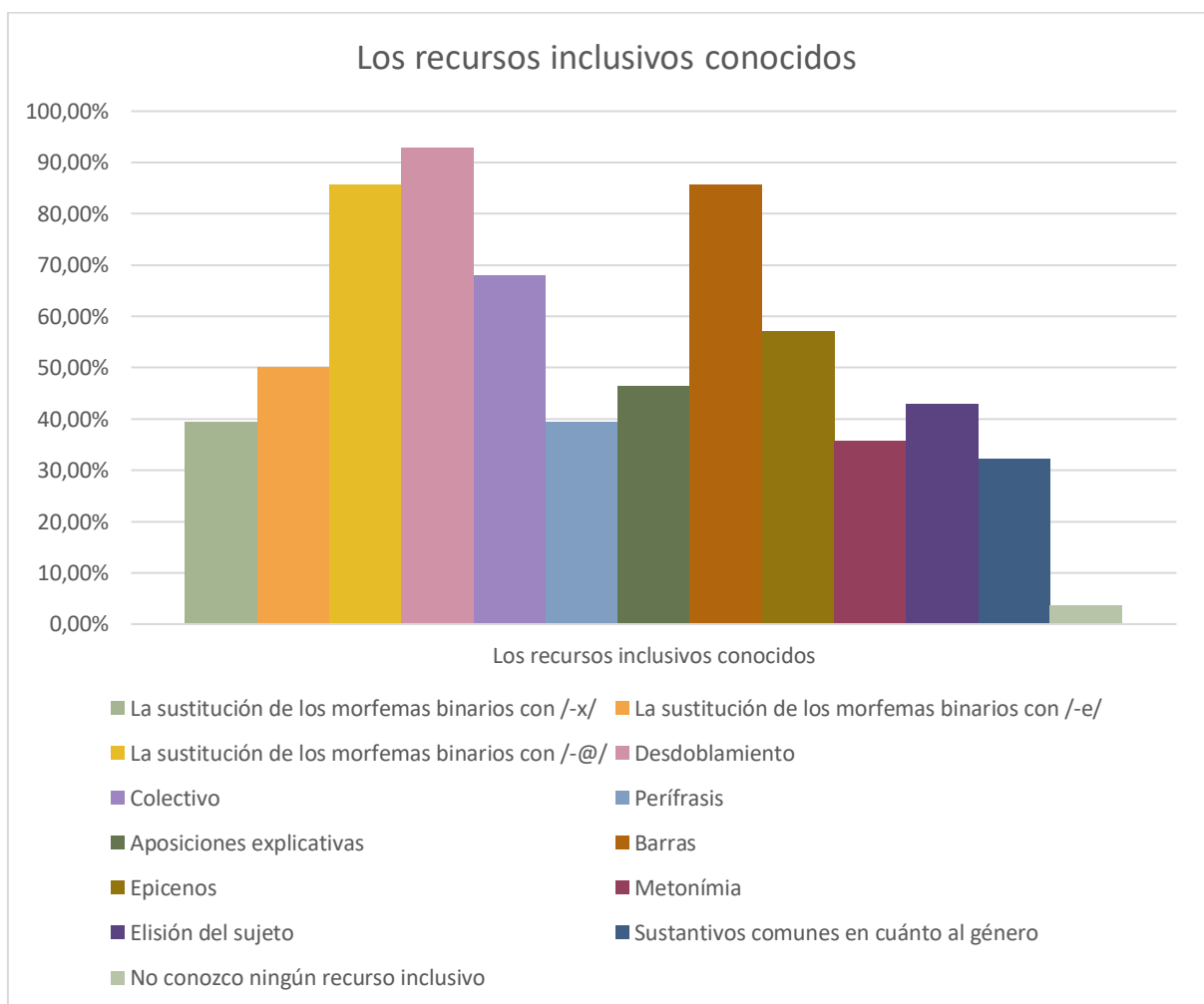


Gráfico 3: Los recursos inclusivos conocidos

El gráfico 3 indica que el recurso inclusivo más conocido era el desdoblamiento. Después del desdoblamiento los más conocidos eran las barras, la sustitución de los morfemas binarios con /-@/, el colectivo, el epiceno y la sustitución de los morfemas binarios con /-e/. Los recursos conocidos por menos que el 50 porcentaje eran: aposiciones explicativas, elisión del sujeto, sustitución de los morfemas binarios con /-x/, perífrasis, metonimia y sustantivos comunes en

cuánto al género, sin determinante. Todos los recursos inclusivos eran conocidos por más del 30 porcentaje de informantes. Sin embargo, una persona (3,6 %) respondió que no conoce ningún recurso inclusivo.

La próxima pregunta del cuestionario se centró en el uso de los recursos inclusivos en el aula de ELE. La pregunta era: “De los recursos inclusivos, ¿Qué has enseñado en el aula?” Las opciones eran los recursos mencionados en la tabla 2 de esta investigación, y la opción “*otro*”. Las respuestas se presentan en el gráfico 4.

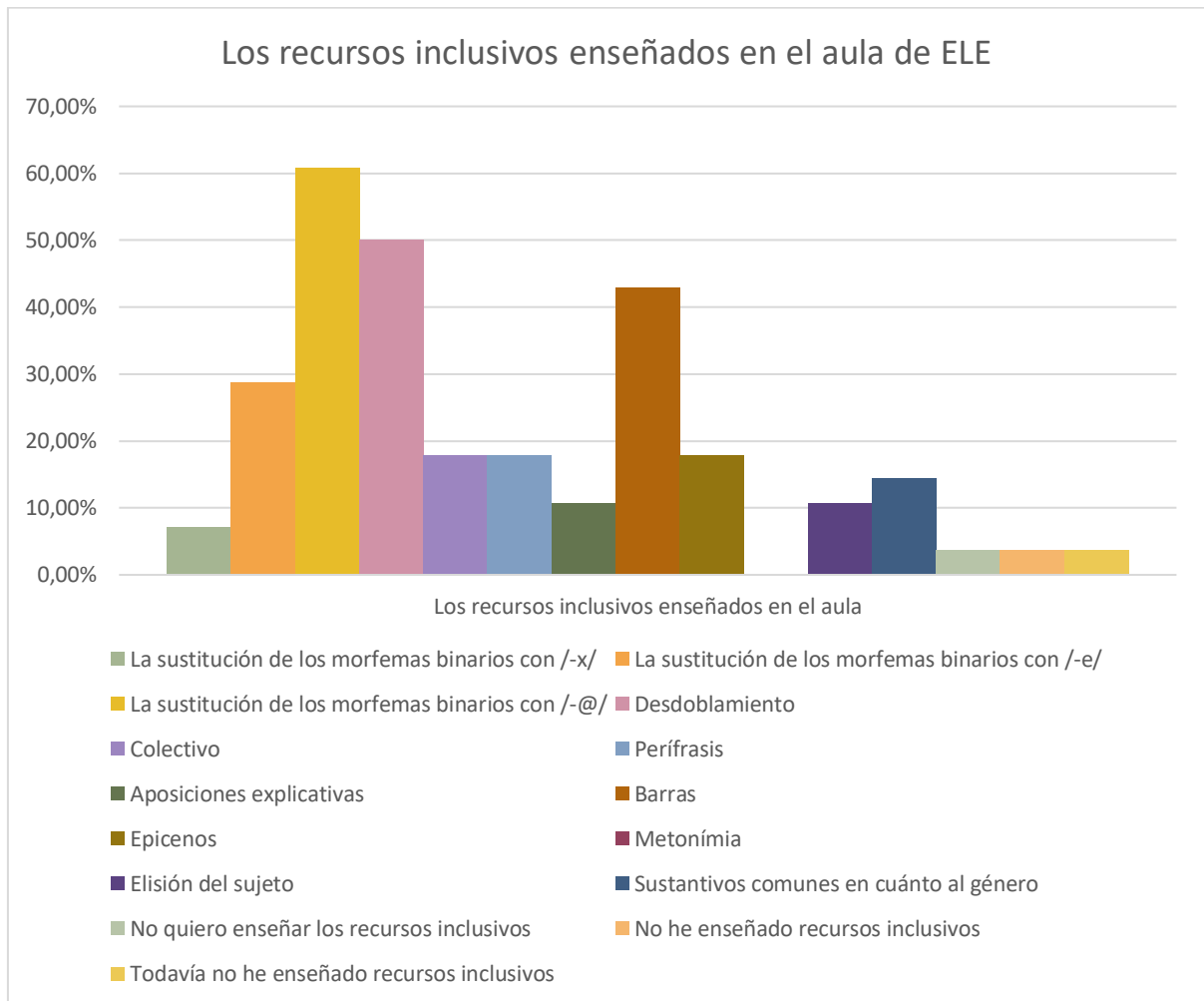


Gráfico 4: Los recursos inclusivos enseñados en el aula de ELE.

Algunos de los recursos inclusivos habían sido enseñados en el aula de ELE, pero la cantidad que había sido enseñado no compara con la cantidad de los recursos inclusivos conocidos. Los únicos recursos inclusivos que habían sido enseñados por más del 50 % eran: la sustitución de los morfemas binarios con /-@/ y el desdoblamiento. El resto de los recursos habían sido enseñados por menos del 50 %, y nadie había enseñado la metonimia en el aula. Una persona (3,6 %) no había enseñado recursos inclusivos, una persona (3,6 %) no quiso enseñar recursos

inclusivos y una persona (3,6 %) no había enseñado recursos inclusivos todavía. De estos resultados se puede deducir que el conocimiento de los recursos inclusivos no concluye que se los enseñan en el aula. Por ejemplo, el 92,9 % conocía el recurso del desdoblamiento, pero solo el 50 % lo había enseñado en el aula de ELE. Así que, además de la información mínima didáctica que tiene el profesorado, hay también otros factores que influyen en la enseñanza de los recursos inclusivos en el aula de ELE.

La próxima pregunta del cuestionario intentaba estudiar las actitudes del profesorado de ELE hacia la enseñanza de lenguaje inclusivo en el aula. A la pregunta: “¿Qué es tu actitud hacia la enseñanza de español inclusivo?”, la mayoría del 71 % respondió que tiene una actitud positiva o/y abierta hacia el tema. El 29 % pensó que su enseñanza en el aula no es necesario porque los recursos inclusivos no cumplen con las reglas normativas del idioma o por otros motivos. Las respuestas se presentan en la tabla 5. Es importante notar que todas las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario aparen exactamente como los informantes las hayan respondido.

¡Es muy importante y lo he pensado mucho últimamente y me interesaría saber más sobre el tema!
Es importante explicarlo, ya que el idioma se está cambiando con el mundo.
Es muy importante que l@s estudiantes lo aprenden desde el inicio de sus estudios de una lengua extranjera.
Me interesaría saber más.
Para empezar, me interesan los cambios lingüísticos. Además, en mi centro este tema es muy importante y debo tener cuidado y ser sensible en mi uso de la lengua para no ofender a nadie.
Positiva.
Abierta.
Sé muy poco sobre el tema, pero me parece que es algo que está creciendo en el mundo hispanohablante. Entonces tengo que buscar más información y enseñar a mis alumnos el uso actualizado del tema.
Siempre hablo del tema de sexismo de español ‘tradicional’. Antes trabajaba en liceos, ahora con nin@s y quiero aprender más. Siempre menciono como poder aportar a lengua inclusiva, aunque no ha sido aceptado por muchos académicos. En la universidad hice varios estudios feministas de lenguaje.
Positivo, pienso que es necesario.
Mi actitud es positiva y la enseñaría más si 1. tuviera más tiempo (en el instituto no hay tiempo de sobra) 2. los libros me apoyarían 3. los exámenes finales no centrarían en la lengua “antigua”.
Es algo muy importante y, en mi opinión, deber ser parte del currículo. Hablo con mis estudiantes sobre las dificultades de ser inclusivo cuando hablamos/escribimos en español y enseño estrategias concretas a evitar ser exclusivo.
Positiva, pero ignorante.

Positiva. Pero pienso que debería estudiar el tema más por mi cuenta, y aún no lo he hecho. He leído algunos artículos sobre el español inclusivo, pero quisiera saber más sobre el tema.
Creo que es necesario enseñarlo, como forma parte de la lengua.
Es un tema necesaria y actual pero difícil de tratar especialmente durante los primeros cursos cuando aún no nos conocemos. Al mandar correo electrónico suelo empezar con "¡Hola tod@s!" para que se acostumbren a ver la forma antisexista.
Bien necesaria considerando la heterogeneidad de los grupos de enseñanza.
Es muy importante y les interesa a los estudiantes.
Es muy importante y lo he pensado mucho últimamente. ¡Me interesaría saber más sobre el tema!
Me parece importante, pero los manuales de español no enseñan los términos inclusivos, así que puede resultar complicado tratarlos en clase ya que yo tendría que hacer el material de enseñanza por mi cuenta.
Que no todos los que actualmente se utilizan son correctos y ponen de manifiesto la ideología política de izquierdas, la orientación hacia una minoría sexual determinada, o simplemente la ignorancia gramatical de la lengua y sus reglas básicas, como el principio de la economicidad del lenguaje, y en resumen el manejo de la lengua no en su mejor estilo (@, -e, innecesarios y también imposibles desdoblamientos...).
Si alguien se siente mejor si haya tales géneros como non binario, está bien. Sin embargo, no lo veo tan importante que hay que cambiar las reglas (gramaticales) de una lengua completamente. La lengua representa historia, cultura y el desarrollo de estas. Forma un gran parte de la identidad española/latina y al cambiar esas cosas tan importantes "a la fuerza", puede ser que causa aún más problemas con aún más gente. No obstante, es importante enseñar a los estudiantes que hay otras opciones para llamar a las personas non binarios. Pero, eso no debería tener un gran impacto a la lengua y a la enseñanza (por ejemplo: no usar pronombres "ellos" y "ellas"). Tal vez sería mejor que se enseñaría razón y comprensión hacia la otredad. A través de enseñar empatía y la colectividad se disminuye el impacto negativo de esas cosas como género. Sin embargo, no puedo tener grandes opiniones sobre este tema, ya que no soy hispanohablante y mi lengua nativa no tiene géneros gramaticales. ¡Por eso, quisiera saber cómo piensan los hispanohablantes mismos!
En el español programa corto es prácticamente imposible incluir este tema. La cantidad de los temas gramaticales y destrezas es tan abundante que apenas tenemos tiempo de tratar todo lo que nos obliga LOPS (plan de estudios finlandés). Sin embargo, cada año hay más alumnos que no identifican (o no quieren presentarse) ninguno de los dos sexos. Para estos alumnos sería importante conocer el lenguaje inclusivo. Pero según mie experiencia, estos dichos alumnos tampoco quieren llamar la atención y utilizar lengua inclusiva con ellos, es bastante llamativo.
No es necesario. Hay solo dos sexos, el tercer sexo es una enfermedad psicológica.
No la veo muy necesaria.
Casi únicamente he fijado atención en ella cuando los estudiantes me han preguntado sobre el tema.
No estoy segura.
En mi opinión no es tan importante. De los ejemplos probablemente voy a enseñar "@" porque parece mucho en las redes sociales.

Tabla 5: Las actitudes hacia la enseñanza de español inclusivo.

Aunque la actitud de la mayoría era positiva y/o abierta hacia el tema, se puede notar otras razones por las cuales no enseñan los recursos inclusivos en el aula. Las razones que surgen en las respuestas son: la prisa, la falta del material didáctico sobre el tema, los exámenes finales y la agramaticalidad de los recursos inclusivos.

Las próximas preguntas del cuestionario intentaban estudiar el uso del lenguaje inclusivo concretamente en el aula de ELE. Las preguntas eran: “Si hay una persona de género binario en tu clase de español, ¿Permites que sustituye el morfema binario con algún recurso inclusivo (alumnx, alumne)?”, “¿Con qué recurso sustituyes el morfema binario?”, “¿Has preguntado alguna vez de sus estudiantes si alguien no quiere utilizar los morfemas binarios?” y “¿Aspiras a utilizar lenguaje inclusivo en el aula?”

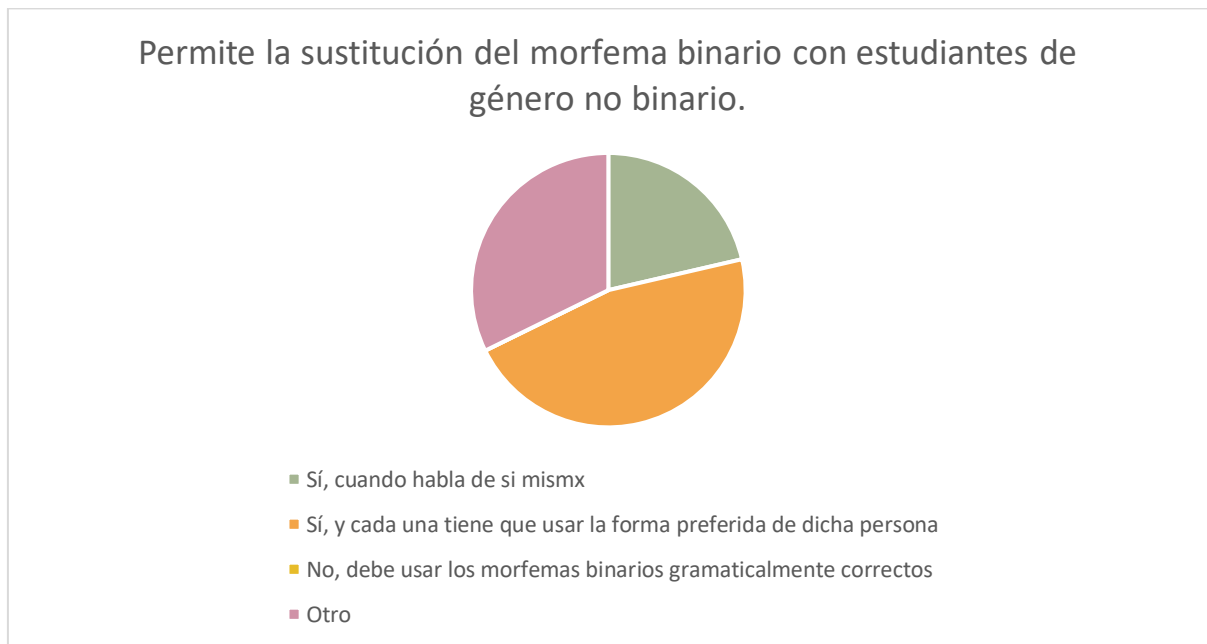


Gráfico 5: Si hay una persona de género binario en tu clase de español, ¿permities que sustituye el morfema binario con algún recurso inclusivo (alumnx, alumne)?

El 46,4 % respondió que permite la sustitución si hay estudiantes de género no binario, y cada estudiante tiene que usar la forma preferida de dicha persona, el 32,2 % respondió la opción “*otro*” y el 21,4 % respondió que permite la sustitución cuando dicha persona habla de sí *mismx*. Las otras respuestas se presentan en la tabla 6.

Sí, se lo permito y procuro usarlo yo también y hablamos del tema en general en clase.
Para mí, está bien si usara cualquier género quiere para cualquiera persona. Para mí estaría suficiente que esté consciente de los géneros masculino/femenino y sepa cómo usarlos.
Eso confunde otros estudiantes. Depende de cuantos años tienen los estudiantes y cuantos años han estudiado español. Si son estudiantes de primaria o secundaria, no usaré género no binario, pero en el caso de bachillerato, lo puedo considerar.
Sí, cuando habla de sí mismx y sin prefiere, de los demás. Sin embargo, tiene que conocer los morfemas binarios gramaticalmente correctos también y saber usarlos en caso de ser requeridos.
Ni se me ha ocurrido pensar en esto. Pero si hubiera una persona así, permitiría el uso de género no binario cuando habla de sí mismo.

Cada persona puede utilizar el que crea más lo representa, pero me reservo mi opinión.
Depende del contexto. ¿Cómo puedo saber con certeza como profesora si trata de un uso apropiado de los recursos o si ha aprendido mal alguna palabra?
Sí, pero le voy a enseñar que a lo mejor estas formas no están aceptados en la lengua escrita/registro más alto. Si saben las reglas, pueden hablar de sí mism@s como quieran.
Doy la opción, pero hasta ahora nadie lo ha hecho.

Tabla 6: Las otras respuestas del gráfico 5.

En las otras respuestas a la pregunta: “Si hay una persona de género binario en tu clase de español, ¿Permites que sustituye el morfema binario con algún recurso inclusivo (alumnx, alumne)?”, nadie respondió directamente que lo prohibiera. Sin embargo, surgió dudas sobre si estudiantes aprenden usar los morfemas binarios correctamente, y como se puede saber si han usado los morfemas inclusivos correctamente.

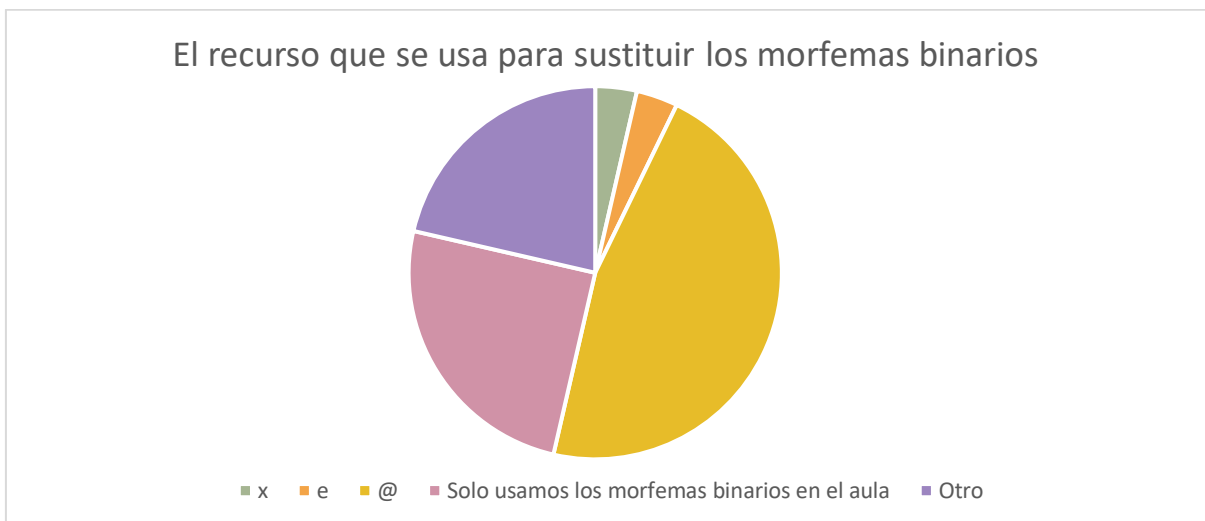


Gráfico 6: ¿Con qué recurso sustituyes el morfema binario?

El 46,4 % respondió que sustituye los morfemas binarios con /-@/, el 25 % respondió que solo usa los morfemas binarios en el aula, el 21,4 % respondió con la opción “*otro*”, una persona (3,6 %) respondió que sustituye los morfemas binarios con /-x/ y una persona (3,6 %) respondió que sustituye los morfemas binarios con /-e/. Las otras respuestas se presentan en la tabla 7.

Todavía no.
El que la persona a quien afecta prefiera que utilicemos.
No he pensado en esto. Si voy a usarlo, creo que sería “e”.
Las barras y @.
...pero no hay motivo por el que no se pueda usar formas diferentes también.

Desdoblamiento.

Tabla 7: Las otras respuestas del gráfico 6.

Es interesante que los recursos de sustitución más populares no eran los que incluyen todos los géneros. Como he presentado anteriormente, el uso de la arroba, igual que las barras y el desdoblamiento, solo incluye las personas de género binario. Por ejemplo, el término *latin@* incluye las latinas y los latinos, pero no las personas de género no binario. Para evitar esos errores en el uso de lenguaje inclusivo, sería importante que los materiales didácticos enseñarían el correcto uso de los recursos inclusivos.

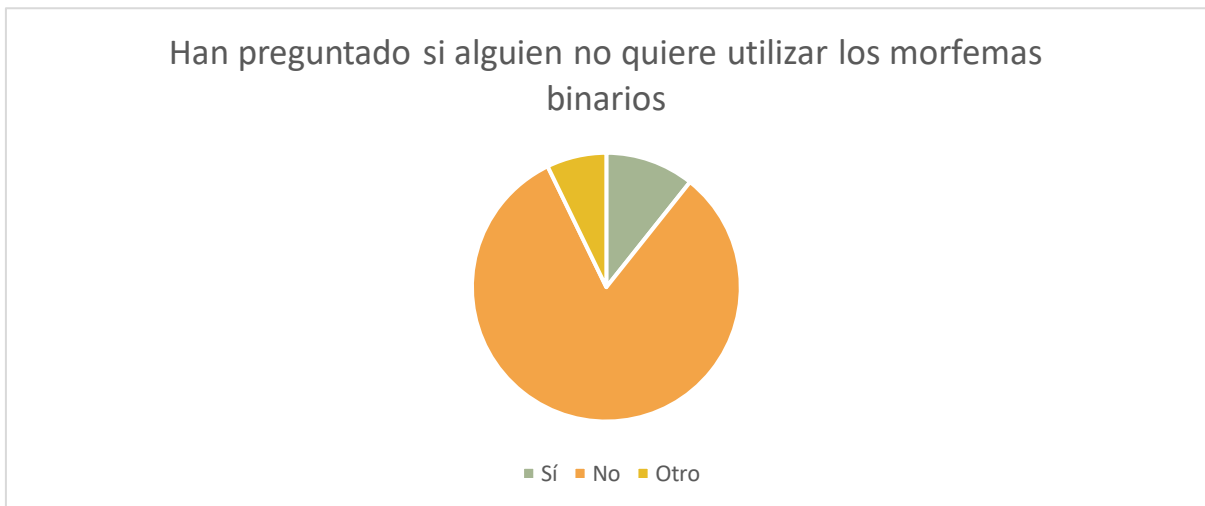


Gráfico 7: ¿Has preguntado alguna vez de sus estudiantes si alguien no quiere utilizar los morfemas binarios?

La mayoría del 82,1% respondió que nunca ha preguntado de sus estudiantes si alguien no quiere utilizar los morfemas binarios. El 10,7% respondió que alguna vez ha preguntado de sus estudiantes si alguien no quiere utilizar los morfemas binarios y el 7,2% respondió la opción “*otro*”. Las otras respuestas eran: “no porque todavía no he enseñado en el bachillerato”, que es la respuesta de la persona que ha sustituido en los bachilleratos, y “no les he preguntado de esa forma, sino que les he dicho que me indiquen como prefieren ser tratados. Muchas veces ya lo dicen antes de que me dé tiempo comentar nada”. Con la última pregunta sobre el uso de lenguaje inclusivo en el aula, quise estudiar la cantidad de informantes que aspiran a utilizar lenguaje inclusivo en el aula. Las respuestas eran casi iguales. El 28,6 % respondió que aspira a utilizar lenguaje inclusivo en el aula, el 25 % respondió que no aspira a utilizar lenguaje inclusivo en el aula, el 25 % respondió que a veces aspira a utilizar lenguaje inclusivo en el aula y el 21,4 % respondió algo más. Las otras respuestas eran: “No sé cómo hacerlo”, “Todavía

no”, “No entiendo muy bien la pregunta. ¿A qué refieres con la aspiración?”, “Muy pocas veces”, “Depende del contexto. Siempre cuando su uso sea claro para los estudiantes para evitar malentendidos” y “Cuando para algún participante sea necesario”. A continuación, pregunté de las personas que contestaron que aspiran a utilizar lenguaje inclusivo en aula de ELE: ¿Cómo sustituyes el masculino genérico? Las respuestas se presentan en la tabla 8.

@, todos/todas
Intento, pero no siempre logro
Digo” chicos y chicas”, estudiantes o uso @, por ejemplo, hola tod@s
Con aposiciones explicativas. Toma más tiempo sí, pero es necesario.
Con desdoblamiento
Desdoblamiento
Con las barras y @
Decir el femenino también

Tabla 8: Si aspiras al lenguaje inclusivo, ¿Cómo sustituyes el masculino genérico en el aula?

La última parte del cuestionario se centró en el lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE en general. Las últimas preguntas eran: “¿Debería aumentar el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza de español?”, “Si respondiste con no ¿Por qué?”, y “¿Se ofrece suficiente material didáctico sobre el tema al profesorado de ELE?”

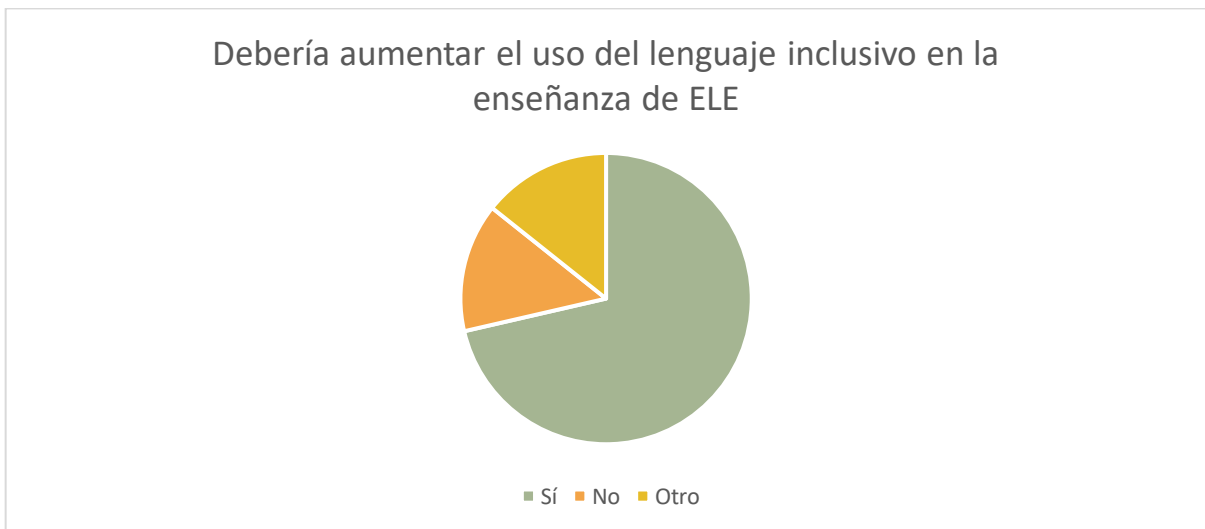


Gráfico 8: ¿Debería aumentar el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza del español?

La mayoría del 71,4 %, contestó que debería aumentar el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza de español, el 14,3 % contestó que no y el 14,3 % contestó con la opción “*otro*”. Las otras respuestas eran: “Es importante que los alumnos sepan que este fenómeno existe. El uso es cosa de cada uno”, “No sé. Por lo menos sería bien aumentar la consciencia de otras

opciones para los géneros” y “Depende de la situación en el grupo, si cambia la lengua, entonces sí”. Los cuatro informantes que respondían con “no” explican su respuesta en la tabla 9.

En las lenguas romances existen palabras masculinas y femeninas. Cambiar esto sería cambiar la lengua. Como finlandesa no veo que es mi derecho modificar la lengua que no es mía. La decisión tiene que venir de RAE. Sin embargo, está bien que tengamos alguna opción para ellos que no quieren identificarse como mujeres u hombres.
Se puede decir que existe, pero no veo necesario un uso activo ya que no veo el uso de dos sexos sexista o machista etc. Pero si hay alguna persona que no se siente ni hombre ni mujer, es otra cosa.
Es algo que no es usado por todos los nativos. Por eso y por la razón que he mencionado antes. Puede confundir los estudiantes.
No es importante. Todos somos masculinos o femeninos, no hay otros sexos.

Tabla 9: Si respondiste con no ¿Por qué?

Las razones que surgieron son las mismas que ya he expuesto en este trabajo; solo hay dos sexos y la opinión de la RAE. La respuesta que solo hay dos sexos biológicos no es válida, por lo menos en esta investigación, porque la enseñanza de ELE se apoya en el *LOPS* que declara que toda la enseñanza tiene que respetar todos los géneros. La otra respuesta que la RAE no ha aceptado este recurso es verdad, pero el *LOPS* también pretende a la consciencia lingüística que incluye todos los registros, no solo ellos que la RAE ha aceptado. Así que, la posición de la RAE no debería impedir la enseñanza de los recursos inclusivos en el aula de ELE. La última pregunta en el cuestionario era: ¿Se ofrece suficiente material didáctico sobre el tema al profesorado de ELE? Las respuestas se pueden ver en el gráfico 9.

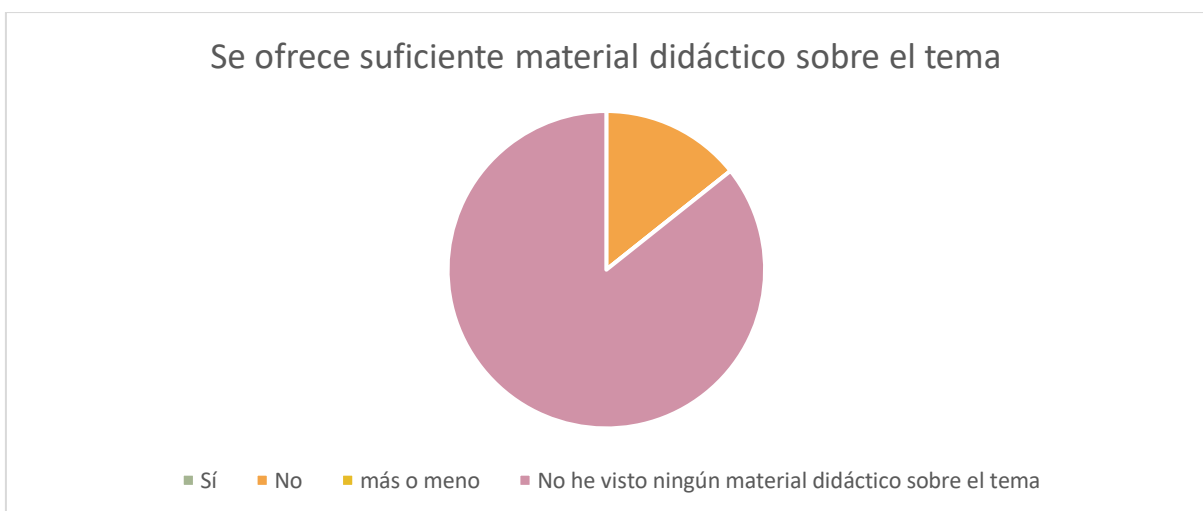


Gráfico 9: ¿Se ofrece suficiente material didáctico sobre el tema al profesorado de ELE?

Los resultados de la última pregunta son sin ambigüedades: no se ofrece suficiente material didáctico sobre el tema. El mismo resultado que surgió de mi análisis de los manuales *Mi mundo* y *¡Nos vemos!* El 85,7 % nunca había visto ningún material didáctico sobre el tema y el resto del 14,3 % pensó que no se ofrece suficiente material didáctico sobre el tema. Aunque algunos informantes pensaban que la enseñanza de español inclusivo no es necesario, nadie contestó que hay suficiente material sobre el tema.

4. CONCLUSIONES

El tema de la investigación ha sido estudiar el lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE. Esta investigación se centró en la sustitución de los masculinos genéricos y los morfemas binarios con el /-x/, /-e/ y /-@/, su uso en el aula de ELE y en los materiales didácticos. El objetivo de esta investigación ha sido estudiar si la enseñanza de ELE es consciente de género y consolida la identidad de cada alumno en los bachilleratos finlandeses, como requiere el LOPS. En la investigación estudié el contenido de dos distintas series de manuales de ELE, y las opiniones y actitudes del profesorado de ELE sobre el tema. Se realizó la investigación usando tanto los métodos cualitativos como cuantitativos. Los recursos inclusivos investigados fueron elegidos a base de las investigaciones anteriores sobre el lenguaje inclusivo. El análisis del corpus fue realizado con los métodos cuantitativos y el análisis del cuestionario fue realizado utilizando ambos métodos. Las preguntas de investigación repetidas aquí eran:

1. ¿Qué tipo de material didáctico sobre el tema ofrecen los manuales de ELE en Finlandia?
2. ¿Qué recursos inclusivos conoce el profesorado de ELE en Finlandia y cuáles han enseñado en el aula?
3. ¿Qué son las actitudes del profesorado de ELE en Finlandia hacia la enseñanza de español inclusivo?

Mi hipótesis era que, en su mayor parte, no se enseñan como eludir los masculinos genéricos, como sustituir los morfemas binarios, ni otros recursos inclusivos en el aula de ELE. Por añadidura, según toda la probabilidad los manuales de ELE no enseñan esos recursos tampoco. Es de suponer que la mayoría del profesorado son familiares con los recursos inclusivos, pero no tienen el material didáctico necesario para la enseñanza porque los cambios son bastante recientes. Sin embargo, la mayor parte tendrá una actitud positiva hacia la inclusión de los recursos inclusivos a la enseñanza de español.

La investigación llegó a la conclusión que las series analizadas en esta investigación presentan recursos inclusivos en sus manuales, excepto en el caso de la sustitución de los morfemas binarios con el /-x/. El único manual que contenía información sobre el uso de los recursos inclusivos era *¡Nos vemos!* 7, que curiosamente fue publicado durante esta investigación. Sin embargo, aunque había recursos inclusivos en los manuales de ELE investigados, el 100 % de informantes respondieron que no hay suficiente material didáctico sobre el tema y el 86 % nunca había visto ningún material didáctico sobre el lenguaje inclusivo. Esto puede ser causado por los manuales que no explican los recursos inclusivos sino solo los presentan dentro de textos y actividades. En resumen, la presencia de los recursos inclusivos en los manuales no es suficiente, porque el profesorado de ELE necesita precisamente material didáctico que explica cómo se puede utilizar y enseñar estos recursos inclusivos en el aula de ELE. El último manual de *¡Nos vemos!* es un buen comienzo para la consciencia de género en la enseñanza, pero los recursos deberían ser explicados al comienzo de los cursos de español para que estudiantes de género no binario los puedan utilizar durante todo el bachillerato. Un interesante descubrimiento durante esta investigación, que es importante manifestar, es que los recursos inclusivos más populares eran los que incluyen solo las personas de género binario: la arroba y el desdoblamiento. El uso de estos recursos es inclusivo solo si no hay estudiantes de género no binario. Sin embargo, esto no puede ser el caso esta vez, porque solo el 18 % de los informantes había preguntado si hay estudiantes en su clase que no quieren utilizar los morfemas binarios. Así que, no tenían suficiente información a concluir que no hay estudiantes de género no binario en el aula. Por eso, sería importante que los materiales didácticos enseñaran el uso correcto de los recursos inclusivos, y profesores averiguarían en alguna manera si hay estudiantes de género no binario en el aula. En el caso de que hay estudiantes de género no binario, sería importante usar el morfema /-e/ o el morfema /-x/ en lugar del desdoblamiento y la arroba.

La mayoría del 57 %, respondió que sabe formar frases o palabras inclusivas en español, el 29 % que sabe formar algunas frases o palabras inclusivas y el 14 % que no sabe formar frases o palabras inclusivas en español. Los recursos inclusivos más conocidos eran el desdoblamiento, las barras, la sustitución de los morfemas binarios con /-@/, el colectivo, el epiceno y la sustitución de los morfemas binarios con /-e/. Los recursos menos conocidos eran: las aposiciones explicativas, la elisión del sujeto, la sustitución de los morfemas binarios con /-x/, la perífrasis, la metonimia y los sustantivos comunes en cuanto al género, sin determinante. Todos los recursos eran conocidos por más del 30% de informantes. Los recursos más populares en el aula eran: la sustitución de los morfemas binarios con /-@/ y el desdoblamiento. Todos

los recursos inclusivos habían sido enseñados alguna vez en el aula de ELE, excepto a la metonimia. Sin embargo, el 11 % nunca había enseñado recursos inclusivos en el aula. Lo que fue peculiar sobre los resultados, es que el profesorado conocía más recursos que enseñaba, y los resultados sobre el conocimiento de los recursos y su uso en el aula no alinearon. Así que, incluso de la información mínima didáctica que tiene el profesorado, hay también otros factores que influyen la enseñanza de los recursos inclusivos en el aula de ELE.

El otro contribuyente a la enseñanza de español inclusivo, incluso frente a la escasez de los materiales didácticos y conocimiento del tema, es la actitud del profesorado hacia al tema. Aunque la mayoría tenía una actitud positiva y/o abierta hacia la enseñanza de lenguaje inclusivo en el aula de ELE, el 29 % pensó que no es necesario enseñar lenguaje inclusivo, porque los recursos no cumplen con las reglas normativas del idioma, porque solo hay dos sexos, por los exámenes finales o por la falta de horas en el aula. Lo interesante es que, aunque hubiera dudas entre las personas que contestaron al cuestionario hacia al lenguaje inclusivo, nadie directamente admitió que prohibiera a estudiantes de género no binario de usar los recursos de sustitución en cuanto a los morfemas binarios. La mayoría del 71 %, también pensó que debería aumentar el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza de español. Las razones por las cuales no lo debería aumentar que surgieron eran: la normatividad de español, la opinión de la RAE, porque pueden confundir los estudiantes, y porque, supuestamente, solo hay dos sexos. Sin embargo, la actitud de la mayoría del profesorado hacia el tema era positiva, pero se necesita enseñar el profesorado de ELE sobre el tema para que se pueda cumplir con la consciencia de género en la enseñanza que se estipula en el *LOPS*.

En conclusión, mi hipótesis se cumplió parcialmente: no se enseñan como se puede eludir el uso del masculino genérico, ni la sustitución de los morfemas de género, ni otros recursos inclusivos en la mayoría de las clases de español. Como solo el 29 % respondió que aspira a utilizar lenguaje inclusivo en el aula. Sin embargo, los manuales de ELE contienen recursos inclusivos, pero no enseñan el uso. La mayoría del profesorado de ELE que contestó al cuestionario son familiares con los recursos inclusivos introducidos en esta investigación, pero no tienen el material didáctico necesario que utilizar en la enseñanza. Incluso, la mayoría tiene una actitud positiva hacia la inclusión de los recursos inclusivos a la enseñanza de español. El tema necesita más investigación, porque la enseñanza del lenguaje inclusivo en el aula de ELE es un tema bastante reciente. Ante todo, lo que necesitaría más investigación es la opinión de la Comisión de Exámenes de Bachillerato que revisa los exámenes finales del bachillerato, y si se puede utilizar las formas inclusivas en los exámenes de bachillerato. En vista de que eso apoyaría la consciencia de género en la enseñanza de ELE en el Bachillerato finlandés. Otra

cosa que se podría analizar es la correlación entre la actitud y la duración del empleo del profesorado de ELE. Eso podría ofrecer información más exacta sobre la actitud del profesorado, pero la cantidad de los informantes limitó esa opción en esta investigación. En futuras investigaciones, que sean necesarios sobre el tema porque el lenguaje inclusivo sigue cambiando sin cesar, se podrá considerar los enfoques mencionados.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias primarias

Ahtola, Kalle, Elina Heiskanen, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Carmen Lehtonen, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 4*. Otava.

Ahtola, Kalle, Elina Heiskanen, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Vaula Kyyhkynen, Carmen Lehtonen. 2020. *¡Nos vemos! 5*. Otava.

Garrido, Lucía, Elina Heiskanen, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 6*. Otava.

Garrido, Lucía, Elina Heiskanen, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Vaula Kyyhkynen, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 7*. Otava.

Gómez Torrego, Leonardo. 2015. *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM: España.

Heiskanen, Elina, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Carmen Lehtonen, Anna Palmio, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 3*. Otava.

Lázaro Ramos, Javier, Sanna Haltia, Katja Kemppainen, Anni-Kaarina Kallio, Sini Heino. 2020. *Mi mundo 3-4*. Sanomapro.

Kemppainen, Katja, Belén Rambla Lop, Javier Lázaro Ramos, Sini Heino, Heidi Järvinen. 2020. *Mi mundo 1-2*. Sanomapro.

Kemppainen, Katja, Sini Heino, Javier Lázaro Ramos, Anni-Kaarina Kallio, Sanna Haltia, Heidi Järvinen. 2020. *Mi mundo 5-6*. Sanomapro.

Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Eric Lipchis, Anna Palmio, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 1*. Otava.

Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Eric Lipchis, Anna Palmio, María Savilaakso. 2020. *¡Nos vemos! 2*. Otava.

Referencias secundarias

Acosta Matos, Mariel Mercedes. 2016. *Subversiones lingüísticas del español: @, x, e como morfemas de género inclusivo y otros recursos estilísticos en publicaciones anarquistas contemporáneas*. CUNY Academic Works. https://academicworks.cuny.edu/cc_pubs/234, consultado el 17.8.2020.

Balieiro, Fernando, María J. fija, Thais Oliveira Brandão. 2014. *Género y discurso: Fuerzas regulatorias dominantes y márgenes de gestión de las autonomías*. Universidad Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/1211>, consultado el 22.2.2021

Barrantes, López. 2016. *Cuestiones de sexo y género...* Novalo, <https://novalo.com/cuestion-sexo-genero/>, consultado el 1.11.2021.

- Bass Megan , Pharm.D., Luis J. Gonzalez, Pharm.D., PhC, Leslie Colip, M.D., Nathaniel Sharon, M.D., Jessica Conklin, Pharm.D., Ph.C., BCACP, CDE, AAHIVP, *Rethinking gender: The nonbinary approach*, American Journal of Health-System Pharmacy, Volume 75, Número 22, 15 noviembre 2018, p. 1821–1823, <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.2146/ajhp180236>, consultado el 22.2.2021
- Bejarano Franco, María Teresa. 2013. *El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario*. Universidad de Castilla-La Mancha: España.
- Bolívar, Pílar. 2020. *Más allá De Lo Binario: Ni Hombres Ni Mujeres; La Brecha Entre Los Géneros Cada Vez Es Más Difusa y El Activismo Por La Inclusión Le Apunta a La Neutralidad*. Portafolio (Jun 29, 2020), <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/2418019983?accountid=14774>, consultado el 20.8.2020.
- Capraru, Andreea Ruxandraa. 2016. *Teaching Gender in Spanish as a Foreign Language: Gendered Occupational Nouns*. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.9>, consultado el 30.7.2020.
- Delgado de Smith, Yamile y González M., María Cristina. *Lenguaje no sexista: una apuesta por la visibilización de las mujeres*. Comunidad y Salud, vol. 14, no. 2. p. 86-95. <http://ve.scielo.org/pdf/cs/v14n2/art11.pdf>, consultado el 22.2.2021
- Freixas Ana, Enma García Sánchez, Juan Ramón Jiménez, Juana L. Sánchez, Miguel Angel Santos Guerra. 1993. *La Coeducación, un compromiso social: documento marco para Andalucía*. Instituto Andaluz de la mujer: Sevilla.
- García Meseguer, Álvaro. 1994. *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Paídos: Barcelona.
- Kosciw Joseph, Greytak Emily, Giga Noreen, Villenas Christian & Danischewski David. 2016. *The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590243.pdf>, consultado el 8.2.2021.
- Kuoksa, Katri. 2019. *How Gendered Are Finnish Primary School English Language Textbooks: A Quantative and Qualitative Study of Two Textbook Series*. Finlandia: Universidad de Turku.
- Laker, A., Laker, C., y Lea, S. (2003). *School Experience and the Issue of Gender*. Sport, Education and Society, 8(1), p. 73–89. <https://doi.org/10.1080/1357332032000050079>, consultado el 22.2.2021
- Lloret, María-Rosa, Joaquim Viaplana. 1998. *El binarismo del género gramatical en castellano y en catalán*, Verba. Anuario Galego de Filoloxía, ISSN 0210-377X, vol. 25, pp. 71-91

- Medina Guerra, Antonia María. 2016. *Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(64).
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2016.64.693>, consultado el 10.8.2020.
- Nissen, U.K. 2013. *Is Spanish Becoming more Gender Fair? A Historical Perspective on the Interpretation of Gender-specific and Gender-neutral Expressions*.
<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/241/316>, consultado el 6.8.2020.
- Opetushallitus (OPH). 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf, consultado el 6.8.2020.
- Otava Oppimisen palvelut. 2020. *¡Nos vemos! (LOPS 2016)*.
https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/lukio/nos-vemos/#opiskelijan_materiaalit, consultado el 17.11.2020
- Patti, Daniela. 2018. *El sexismo lingüístico: un análisis interlingüístico entre español e italiano, con un enfoque particular en el fenómeno del nuevo género neutro en Argentina*. https://amslaurea.unibo.it/17639/1/Patti_Daniela_Tesi.pdf, consultado el 30.7.2020.
- Ruuska, Tupu. 2019. *Lukiossa opiskelevien transnuorten kouluhyvinvointi*.
helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/301172/Tupu_Ruuska_Pro_gradu_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y, consultado el 31.7.2020.
- Saguy, Abigail C., Juliet A. Williams. *Reimagining Gender Neutrality in the News*. Signs: Journal of Women in Culture & Society 44. número 2. p. 465-89.
 doi:10.1086/699369, consultado el 22.2.2021
- Salinas, Cristobal Jr. y Lozano, A. 2019. *Mapping and recontextualizing the evolution of the term Latinx: An environmental scanning in higher education*, *Journal of Latinos and Education*, 18:4, 302-315, DOI: 10.1080/15348431.2017.1390464, consultado el 22.2.2021
- Sanomapro Oy. 2020. *Mi mundo*. <https://www.sanomapro.fi/sarjat/mi-mundo/>, consultado el 14.2.2021.
- Tosi, Carolina Luciana. 2018. *Marcas discursivas de diversidad. Acerca de lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Vidal-Ortiz, Salvador; Martínez, Juliana. *Latinx thoughts: Latinidad with an X*. Latino Studies; London Vol. 16, Iss. 3, (Oct 2018): 384-395. DOI:10.1057/s41276-018-0137-8, consultado el 14.8.2020.

APÉNDICE 1 – EL CUESTIONARIO

<p>Lenguaje inclusivo en el aula de ELE</p>
<p>Este cuestionario está dirigido al profesorado de español en los bachilleratos de Finlandia.</p> <p>El lenguaje inclusivo aspira a evitar el masculino genérico, los morfemas binarios en cuanto a las personas de género no binario y el sexismo lingüístico en general.</p> <p>Las respuestas de este cuestionario se publican en mi tesina como anónimas.</p>
<p>¿Trabajas como profesor/a de español en el bachillerato?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No <input type="radio"/> He trabajado en el pasado <input type="radio"/> Trabajaré en el futuro <input type="radio"/> Otro
<p>¿Cuántos años has trabajado como profesor/a de español?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 0-5 años <input type="radio"/> 5-10 años <input type="radio"/> 10-15 años <input type="radio"/> 15-20 años <input type="radio"/> 20+ años
<p>¿Sabes cómo formar frases o palabras inclusivas en español?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No <input type="radio"/> Algunas
<p>¿Qué recursos inclusivos conoces en español?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> La sustitución de los morfemas binarios con /-x/ (latinx) <input type="radio"/> La sustitución de los morfemas binarios con /-e/ (latine) <input type="radio"/> La sustitución de los morfemas binarios con /-@/ (latin@) <input type="radio"/> Desdoblamiento (latinos y latinas) <input type="radio"/> Colectivo (el profesorado) <input type="radio"/> Perífrasis (los latinos en México -> la nacionalidad mexicana) <input type="radio"/> Aposiciones explicativas (latinos, hombres y mujeres, son de América Latina) <input type="radio"/> Barras (latinos/as) <input type="radio"/> Epícenos (los latinos -> las personas latinas) <input type="radio"/> Metonimia (Los latinos no aceptan algo -> La América Latina no acepta algo) <input type="radio"/> Elisión del sujeto

<ul style="list-style-type: none"> ○ Sustantivos comunes en cuánto al género, sin determinante ○ No conozco ningún recurso inclusivo en español ○ Otro
<p>De los recursos inclusivos, ¿Qué has enseñado en el aula de ELE?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La sustitución de los morfemas binarios con /-x/ (latinx) ○ La sustitución de los morfemas binarios con /-e/ (latine) ○ La sustitución de los morfemas binarios con /-@/ (latin@) ○ Desdoblamiento (latinos y latinas) ○ Colectivo (el profesorado) ○ Perífrasis (los latinos en México -> la nacionalidad mexicana) ○ Aposiciones explicativas (latinos, hombres y mujeres, son de América Latina) ○ Barras (latinos/as) ○ Epícenos (los latinos -> las personas latinas) ○ Metonimia (Los latinos no aceptan algo -> La América Latina no acepta algo) ○ Elisión del sujeto ○ Sustantivos comunes en cuánto al género, sin determinante ○ No quiero enseñar recursos inclusivos en mi clase ○ Otro
<p>¿Qué es tu actitud hacia la enseñanza de español inclusivo?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Si hay una persona de género no binario en tu clase de español, ¿Permites que sustituya el morfema binario con algún recurso inclusivo (alumnx, alumne)?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sí, cuando habla de sí mismx ○ Sí, y cada una tiene que usar la forma preferida de dicha persona ○ No, debe usar los morfemas binarios gramaticalmente correctos ○ Otro
<p>¿Con qué recurso sustituyes el morfema binario?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ /-x/ ○ /-e/ ○ /-@/ ○ Solo usamos los morfemas binarios en el aula ○ Otro

¿Has preguntado alguna vez de sus estudiantes si alguien no quiere utilizar los morfemas binarios?

- Sí
- No
- Otro

¿Aspiras a utilizar lenguaje inclusivo en el aula?

- Sí
- No
- A veces
- Otro

Si aspiras al lenguaje inclusivo, ¿Cómo sustituyes el masculino genérico en el aula?

¿Debería aumentar el uso de lenguaje inclusivo en la enseñanza del español?

- Sí
- No
- Otro

Si respondiste con no, ¿Por qué?

¿Se ofrece suficiente material didáctico sobre el tema al profesorado de ELE?

- Sí
- Más o menos
- No
- No he visto ningún material didáctico sobre el tema
- Otro

¿Puedo utilizar tus respuestas anónimamente en mi investigación sobre el lenguaje inclusivo en el aula de ELE?

- Sí
- No

APÉNDICE 2 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää noudattaako Suomen lukioiden espanjan kielen opetus Lukion opetussuunnitelman perusteiden vaatimaa linjaa sukupuolitietoisesta opetuksesta. Aihetta tutkitaan oppikirja-analyysillä kirjasarjoista *¡Nos vemos!* ja *Mi mundo* sekä lukion espanjan opettajille suunnatulla kyselyllä. Tutkimus on luonteeltaan määrällinen ja laadullinen. Tutkimusta varten on laadittu kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla halutaan selvittää; minkä tyyppisiä didaktisia materiaaleja espanjan oppikirjat tarjoavat aiheesta, mitä inklusiivisia keinoja espanjan kielen opettajat tuntevat Suomessa ja mitä niistä he ovat opettaneet luokkahuoneessa sekä espanjan kielen opettajien asenteet inklusiivisen espanjan kielen opettamista kohtaan. Inklusiivisen espanjan kielen opetusta on aiemmin tutkittu Suomessa vähän tai ei ollenkaan. Inklusiiviset keinot pyrkivät vähentämään seksistisiksi koettuja kielimuotoja. Olemassa olevat tutkimukset ovat vierasperäisiä ja tutkivat lähinnä inklusiivisen espanjan kielen keinoja. Aihetta on siis tarpeellista tutkia, jotta espanjan kielen opettajat osaisivat hyödyntää inklusiivisia keinoja opetuksessaan näin ollen kunnioittaen Opetussuunnitelman arvoja ja samalla tarjoten turvallisen oppimisympäristön kaikille opiskelijoille.

TEORIATAUSTA

Teoriatausta pyrkii tarjoamaan informaatiota erilaisista inklusiivisista keinoista espanjan kielessä ja Opetussuunnitelman perusteiden yleiset sekä tarkennetut tavoitteet koskien sukupuolitietoista opetusta Suomen lukioissa. Teoriatausta on työssä jaettu kuuteen pääkategoriaan. Ensimmäinen pääkategoria keskittyy Suomen lukioon yleisellä tasolla ja sen alakategoriat keskittyvät lukion opetussuunnitelman perusteisiin sukupuolitietoisen opetuksen näkökulmasta sekä vieraiden kielten opetussuunnitelmaan. Toinen pääkategoria keskittyy sukupuolineutraaliuuteen ja inklusiivisuuteen espanjan kielen näkökulmasta ja pyrkii määrittämään biologisen ja sosiaalisen sukupuolen eron sekä kielioppien suvun sitoutumisen sukupuoleen. Kolmas pääkategoria pyrkii esittelemään espanjan kieliopin kannalta relevantit tiedot ja työkalut tutkimuksen lukemista ja analysointia varten. Neljännessä pääkategoriassa keskitytään espanjan kielen geneeriseen maskuliiniin eli kieliopilliseen muotoon, jossa yleispätevä muoto muodostetaan aina maskuliinin kautta, sekä Medina Guerran (2016) esittämiin inklusiivisiin keinoihin, joilla sen käyttöä voidaan vältellä luokkahuoneessa. Viides pääkategoria käsittelee espanjan kielen binäärisiä morfeemeja eli sanoja, jotka päättyvät

maskuliiniseen tai feminiiniseen morfeemiin. Näistä yleisimmät ovat /-o/ ja /-a/. Alakategorioissa esitellään korvaaminen graafisella morfeemilla /-@/, alfabeettisella morfeemilla /-e/ sekä alfabeettisella morfeemilla /-x/. Viimeinen teoriaosuus esittelee inklusiivisen kielen kohtaamia kritiikkejä ja tutkijoiden vastauksia näihin kritiikkeihin.

ANALYYSI INKLUSIIVISEN ESPANJAN KIELEN OPETUKSESTA

Tutkimus muodostui kahdesta eri osuudesta: määrällisestä oppikirja-analyysistä ja määrällislaadullisesta kyselytutkimuksesta. Oppikirja-analyysissä pyrittiin etsimään Medina Guerran (2018) esittämiä inklusiivisia keinoja sekä muita mahdollisesti kirjasarjoissa esiintyviä keinoja, joilla on korvattu geneerisiä maskuliineja ja binäärisiä morfeemeja. Oppikirja-analyysissä tutkittiin kahta eri oppikirjasarjaa: *¡Nos vemos!* ja *Mi mundo*. Kyseiset kirjasarjat ovat suunnattuja espanjan kielen opetukseen Suomen lukioissa ja kumpikin sarja käsittää eri taseisia oppikirjoja espanjan kielen perustasosta edistyneen espanjan kielen opetukseen. Molemmat kirjasarjat analysoitiin digitaalisessa muodossa. Analyysi toteutettiin käsin, sillä tietokoneavusteiset ohjelmat eivät vielä tunnista kaikkia inklusiivisia keinoja espanjan kielestä. Analyysissä ei otettu huomioon sanastoja eikä kielioppitaulukoita, sillä oppikirjat yleensä esittelevät uuden sanaston aina molemmissa muodoissa maskuliinissa ja feminiinissä ja tämä saattaisi vääristää tuloksia sen kirjasarjan puoleen, joka esittelee enemmän uutta sanastoa oppikirjoissaan. On myös tärkeätä muistaa, että tulokset ovat lähinnä suuntaa antavia, koska analyysi on toteutettu manuaalisesti. Kyselyn kohderyhmänä olivat espanjan kielen lukio-opettajat Suomessa. Kysely toteutettiin Internetissä *Google Forms*in avulla ja se jaettiin erinäisissä vieraiden kielten opettajien Facebook-ryhmissä. Kysely keskittyi espanjan kielen opettajien inklusiivisten keinojen tuntemukseen ja käyttöön luokahuoneessa sekä heidän asenteisiinsa inklusiivisen kielen opettamista kohtaan. Ryhmä muodostui 28 vastaajasta.

Kirjasarjassa *¡Nos vemos!* (NV) esiintyi taulukon 1 mukaiset inklusiiviset keinot. Taulukossa näkyy Medina Guerran esittelemät inklusiiviset keinot, morfeemit /-@/, /-e/ ja /-x/ sekä kaksi uutta löydöstä: väliviiva ja pronominit/nimet. On hyvä huomioida, että taulukoissa käytetyt suomenkieliset termit ovat omia käännöksiäni.

Inklusiivinen keino	NV 1	NV 2	NV 3	NV 4	NV 5	NV 6	NV 7
Tuplaus	0	0	0	0	0	8	65
Kollektiivi	0	0	8	3	3	11	4
Perifraasi	0	0	0	0	0	0	0
Tarkentava sivulause	0	2	0	0	0	0	0
Kauttaviivat	13	0	3	9	1	12	34
Suvuton	0	0	4	2	3	3	5
Metonymia	2	0	0	27	3	2	2
Subjektin välttely	26	56	53	26	46	87	43
Sukupuoleton yleisubstantiivi, ilman artikkelia	3	2	4	4	2	5	3
Väliviivat	2	9	3	8	4	4	9
Pronominit/nimet	42	8	5	4	8	8	3
Morfeemi /-@/	0	0	0	0	0	2	28
Morfeemi /-e/	0	0	0	0	0	0	2
Morfeemi /-x/	0	0	0	0	0	0	0
Geneerinen maskuliini	98	68	89	94	97	150	148

Taulukko 1: Vaihtoehtoiset keinot geneeriselle maskuliinille kirjasarjassa *¡Nos vemos!* (NV).

Kirjasarja *¡Nos vemos!* sisälsi enemmän inklusiivisia keinoja kuin oletin. Niiden käyttö oli monipuolista varsinkin viimeisessä teoksessa *¡Nos vemos!* 7. Tutkimuksessa nousi kuitenkin esiin se, että vaikka oppikirja sisälsi runsaasti inklusiivisia keinoja se ei tarjonnut selityksiä keinoille tai niiden käyttöön. Ainostaan *¡Nos vemos!* 7 tarjosi didaktista tietoa inklusiivisten keinojen käytöstä. Teos selitti tuplauksen sekä morfeemien /-@/ ja /-e/ käytön. *¡Nos vemos!* 7 ei kuitenkaan selvittänyt eroa näiden kahden morfeemin välillä. Morfeemi /-@/ pitää sisällään vain maskuliini ja feminiini muodon, kun taas morfeemi /-e/ pitää sisällään myös muunsukupuoliset. Teos ei myöskään selittänyt morfeemin /-e/ lingvististä aluetta vaikka morfeemin /-@/ kohdalla tarkennettiin sen alkuperä ja käyttöalue Espanjaan. Selitys morfeemin /-x/ olemassaolosta puuttui kokonaan kirjasarjasta, vaikka morfeemi /-x/ on ihan yhtä käytetty Latinalaisessa Amerikassa kuin morfeemi /-e/. Joka tapauksessa oppikirjan *¡Nos vemos!* 7 tietolaatikko geneerisen maskuliinin käytöstä ja inklusiivisista keinoista on hyvä lähtökohta sukupuolitietoiseen opetukseen, joka kunnioittaa kaikkien ihmisten yksilöllisyyttä. Oppikirjasarjan olisi silti hyvä miettiä, että pitäisikö kyseinen laatikko sijoittaa sarjan alkupäähän viimeisen oppikirja sijaan. Näin oppilaat, jotka eivät halua käyttää binäärisiä morfeemeja oppisivat ne jo opintojensa alussa ja sukupuolitietoisen espanjan kielen opetuksen rima laskisi heti opintojen alkuvaiheessa.

Kirjasarjassa *Mi mundo* (MM) esiintyi taulukon 2 mukaiset inklusiiviset keinot.

Inklusiivinen keino	MM 1-2	MM 3-4	MM 5-6
Tuplaus	1	9	3
Kollektiivi	1	0	2
Perifraasi	0	2	3
Tarkentava sivulause	0	0	2
Kauttaviivat	0	3	3
Suvuton	1	6	5
Metonymia	0	0	0
Subjektin välttely	43	122	110
Sukupuoleton yleissubstantiivi, ilman artikkelia	6	11	22
Välviiivat	12	47	57
Pronominit/nimet	9	13	5
Morfeemi /-@/	0	0	0
Morfeemi /-e/	0	0	0
Morfeemi /-x/	0	0	0
Geneerinen maskuliini	66	192	226

Taulukko 1: Vaihtoehtoiset keinot geneeriselle maskuliinille kirjasarjassa *Mi mundo* (MM)

Inklusiivisten keinojen käyttö ei ollut yhtä monipuolista kirjasarjassa *Mi mundo* kuin kirjasarjassa *¡Nos vemos!* Joka tapauksessa yhdeksän esitetyistä inklusiivisista keinoista esiintyi kirjasarjassa. Osan keinoista käyttö oli kuitenkin vähäistä. Vaikuttanee siltä, että oppikirjasarja *Mi mundo* tarvitsee päivittämistä inklusiivisten keinojen käytön ja opetuksen suhteen, että se toteuttaisi Lukion opetussuunnitelmassa esitetyn sukupuolitietoisen opetuksen vaatimukset. *Mi mundo* ei esitellyt korvaavia morfeemeja /-@/, /-e/ eikä /-x/ ollenkaan teoksissaan, eikä näin ollen tarjoa keinoja välttää binäärisiä morfeemeja tarpeen vaatiessa.

Kyselyyn osallistuneilta ei kysytty henkilökohtaisia tietoja jaetussa kyselyssä. Heidän työuransa pituus espanjan opettajina vaihteli nolasta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Vastaajista 57,1 % kertoi osaavansa muodostaa lauseita tai inklusiivisia termejä espanjan kielellä. Joitakuita lauseita tai termejä osasi muodostaa 28,6 % ja inklusiivisia termejä tai lauseita ei osannut muodostaa olleenkaan 14,3 %. Tunnetuin inklusiivinen keino oli tuplaus ja sen jälkeen tunnetuimmiksi nousivat kauttaviivat, korvaaminen morfeemilla /-@/, kollektiivi, suvuton ja korvaaminen morfeemilla /-e/. Alle 50 % vastaajista tunsivat seuraavat keinot: tarkentava sivulause, subjektin vältteleminen, korvaaminen morfeemilla /-x/, perifraasi, metonymia ja sukupuoleton yleissubstantiivi ilman artikkelia. Yli 30 % vastaajista tunsivat kaikki esitetyt inklusiiviset keinot. Opettajat tunsivat enemmän inklusiivisia keinoja kuin he opettivat esimerkiksi 92,9 % vastaajista tunsivat tuplauksen, mutta ainoastaan 50 % oli opettanut sen käyttöä luokkahuoneessa. Ainoat inklusiiviset keinot, joita oli opettanut yli 50 % vastaajista olivat korvaus morfeemilla /-@/ ja tuplaus. Loppuja keinoista oli opettanut alle 50 % vastaajista ja metonymiaa ei ollut opettanut kukaan. Suurimmalla osalla vastaajista eli 71 % oli mielestään positiivinen/avoin asenne inklusiivisemmän kielen opettamista kohtaan. Loput 29 % olivat sitä

mieltä, että inklusiivisten keinojen opettaminen ei ole tarpeellista luokkahuoneessa. Syitä miksi inklusiivisia keinoja ei haluta opettaa luokkahuoneessa olivat mm. kiireinen aikataulu, didaktisten materiaalien puute aiheesta, ylioppilaskirjoitukset ja keinojen epäkieliopillisuus. Vastaajista 71,4 % enemmistö ajatteli, että inklusiivisen kielen opetusta tulisi lisätä espanjan kielen opetuksessa. Kyselyn viimeinen kysymys selvitti didaktisten materiaalien tarvetta inklusiivisista keinoista ja vastaus on selkeä: didaktisia materiaaleja ei tarjota tarpeeksi aiheesta. Vastaajista 85,7 % ei ollut koskaan nähnyt aiheesta didaktisia materiaaleja ja 14,3 % ajatteli, että aiheesta ei tarjota tarpeeksi didaktisia materiaaleja. Vaikka kyselyn vastaajista osa ajatteli, että inklusiivisten keinojen opettaminen ei ole tarpeellista, niin kukaan ei siltikään vastannut, että aiheesta on tarpeeksi didaktisia materiaaleja.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Inklusiivisen espanjan kielen opetuksen tutkimus osoitti, että espanjan kielen oppitunneilla ei juurikaan opeteta inklusiivisten keinojen käyttämistä, sillä ainoastaan 28,6 % kyselyn vastaajista pyrki käyttämään inklusiivista kieltä luokkahuoneessa. Espanjan kielen oppikirjat taasen sisältävät inklusiivisia keinoja, mutta eivät opeta niiden käyttöä. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista tunsi työssä esitetyt inklusiiviset keinot, mutta kokivat, että aiheesta ei ole tarpeeksi didaktista opetusmateriaalia. Lisäksi suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista opettajista oli positiivinen/avoin asenne inklusiivisen kielen opetusta kohtaan. Aihe vaatii vielä lisää tutkimusta tulevaisuudessa, sillä inklusiivisen kielen opettaminen espanjan kielen oppitunneilla on melko uusi aihepiiri. Ennen kaikkea Ylioppilaslautakunnan mielipidettä olisi hyvä tutkia aiheesta ja näin ollen varmistaa inklusiivisten keinojen asema ylioppilaskirjoituksissa. Myös korrelaatio espanjan opettajien asenteiden ja opetusvuosien välillä voisi tuoda arvokasta lisätietoa, mikä ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista vastaajien suhteellisen määrän takia.