

Revisión y análisis crítico de las tendencias de integración del lenguaje inclusivo en el aula de español como lengua extranjera

Review and Critical Analysis of Trends in the Integration of Inclusive Language in the Spanish as a Foreign Language Classroom

JORGE GINÉS GARRIDO

Universidad de Salamanca

jgginés@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6841-6215>

Recibido/Received: 03.09.2025. Aceptado/Accepted: 29.03.2026.

Cómo citar/How to cite: Ginés Garrido, Jorge (2026). “Revisión y análisis crítico de las tendencias de integración del lenguaje inclusivo en el aula de español como lengua extranjera”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 39: 191-214. DOI: <https://doi.org/10.24197/cqtdks65>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: La creciente presencia del lenguaje inclusivo en el mundo hispanohablante justifica su incorporación en las aulas de español como lengua extranjera (ELE). Sin embargo, no existe aún consenso sobre su enseñanza, dadas la ausencia de un modelo definitivo y la diversidad de posturas en cuanto a su consideración. Este estudio ofrece un análisis crítico de las principales tendencias en la integración del lenguaje inclusivo en ELE, que clasificamos en tres grupos: (1) las que lo presentan en actividades de reflexión crítica, (2) las que lo incorporan en los enunciados o en los textos de las actividades, y (3) las que lo incluyen de forma integral en los diseños curriculares. Hemos constatado que las primeras buscan contextualizar un uso lingüístico en su dimensión sociocultural y concluimos que resultan más apropiadas en los niveles avanzados (B2-C2). Las segundas responden a la concepción de los textos de los manuales como lengua cultivada, si bien nuestro análisis ha establecido que su aplicación puede revelar las limitaciones en la implementación sistemática del lenguaje inclusivo, afectar a la claridad de la instrucción o distanciar la redacción de las actividades de la lengua real. Las últimas se sustentan en la importancia de la enseñanza de la adecuación sociolingüística en ELE, pero hemos comprobado que implican introducir, desde los niveles iniciales, variantes lingüísticas no consolidadas ni reconocidas por la norma, lo que nos lleva a cuestionar si esto podría provocar un aumento de los

errores en la interlengua de los estudiantes, especialmente en lo relativo a la concordancia de género.

Palabras clave: Español como lengua extranjera/segunda lengua; lenguaje inclusivo; competencia sociolingüística; competencia gramatical; sexismo lingüístico.

Abstract: The growing presence of inclusive language in the Spanish-speaking world justifies its incorporation into SFL (Spanish as a Foreign Language) classrooms. However, there is still no consensus on its teaching due to the absence of a definitive model and the diversity of opinions surrounding the issue. This study offers a critical analysis of the main approaches to integrating inclusive language in SFL, which we classify into three groups: (1) those that introduce it through critical reflection activities, (2) those that incorporate it into activity prompts or texts, and (3) those that fully integrate it into curriculum design. We have found that the first approach emphasizes presenting language use within its sociocultural dimension and conclude that it is more appropriate for advanced learners (B2-C2). The second approach is based on the conception of textbook texts as cultivated language, although our analysis shows that its implementation can expose the limitations of systematically applying inclusive language, affect instructional clarity, or distance the wording of activities from real-world language. The third approach is grounded in the importance of teaching sociolinguistic competence in SFL, but we have found that it entails introducing non-standard and unestablished forms from the initial levels, which leads us to question whether this might result in an increase in learner interlanguage errors, especially regarding gender agreement.

Keywords: Spanish as a Second/Foreign Language; inclusive language; sociolinguistic competence; grammatical competence; linguistic sexism.

INTRODUCCIÓN

El empleo del lenguaje inclusivo constituye un asunto de actualidad en el mundo hispanohablante y, por tanto, los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) van a toparse con dicho fenómeno, casi con total seguridad, cuando se expongan a según qué muestras de español: publicaciones en redes sociales, discursos políticos, textos administrativos, guías de estilo, el lenguaje cotidiano de determinadas personas o incluso la redacción académica¹.

Ante esta nueva realidad, desde la lingüística aplicada, se ha planteado la necesidad de llevar el lenguaje inclusivo a las aulas de ELE como forma de hacer conscientes a los alumnos de su existencia y empleo, si bien las propuestas en cuanto a su integración no están aún del todo claras y fluctúan desde su incorporación en breves secuencias didácticas en niveles altos del aprendizaje como forma de fomentar la conciencia crítica de los estudiantes hasta iniciativas más radicales que abogan por una verdadera implantación en los diseños curriculares.

¹ Véase Fernández Vicente (2023), entre otros.

Esta variedad de puntos de vista en cuanto a cómo abordar su enseñanza responde, en esencia, a que se trata de un tema complejo, en el que se entremezclan dimensiones lingüísticas, culturales, sociales, identitarias, ideológicas, políticas o psicológicas que son percibidas de maneras diversas por diferentes agentes (Parra y Serafini, 2021: 149). Asimismo, la índole novedosa del fenómeno en cuestión, que lleva aparejada la convivencia de distintas propuestas y la falta de asentamiento en el uso de un modelo definitivo, representa otro de los factores explicativos de las discrepancias en torno a su introducción en las aulas de ELE.

Objetivos

Teniendo en cuenta el panorama presentado más arriba, el objetivo de este trabajo es realizar una revisión y un análisis crítico de las diferentes tendencias de integración del lenguaje inclusivo en las aulas de español para extranjeros, clasificándolas en función de su enfoque y del grado de incorporación que plantean. Asimismo, se pretende analizar la pertinencia de dichas propuestas atendiendo a criterios pedagógicos, lingüísticos y socioculturales, así como a su adecuación a los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Con ello, se busca ofrecer una visión fundamentada que sirva de orientación para docentes y creadores de materiales en relación con un fenómeno emergente y aún controvertido.

1. METODOLOGÍA

El presente trabajo adopta una metodología de revisión crítica de literatura académica y materiales didácticos, con el objetivo de identificar, sistematizar y analizar las principales tendencias de integración del lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE.

Para ello, en primer lugar, examinamos los antecedentes históricos del surgimiento del lenguaje inclusivo, que presentamos en §2, junto con las diferentes posturas, de aceptación o de rechazo, en relación con las distintas alternativas en cuanto a su uso.

A continuación, realizamos una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas, repositorios institucionales y revistas especializadas, con el propósito de seleccionar aquellas publicaciones que abordaran

explícitamente el tratamiento del lenguaje inclusivo en el aula de ELE, así como aquellos materiales dirigidos a su enseñanza.

La revisión incluyó, pues, tanto estudios académicos como material didáctico de uso real en el aula, con el fin de contrastar las propuestas teóricas con su implementación práctica. En concreto, analizamos los volúmenes de nivel B1.1 y de nivel B1.2 de la colección *¡Genial!* (enClave-ELE), y *Aula C1* (Difusión), prestando especial atención al tratamiento del lenguaje inclusivo en los enunciados, en los textos y en los apéndices gramaticales.

Clasificamos las propuestas de incorporación del lenguaje inclusivo identificadas en tres grandes bloques: (1) aquellas que lo integran a modo de actividades o secuencias didácticas de reflexión crítica, (2) aquellas que lo incorporan en los enunciados o en los textos de los manuales, y (3) aquellas otras que se inclinan por una introducción integral en los diseños curriculares.

Cada una de estas líneas fue sometida a un análisis crítico para evaluar su pertinencia, atendiendo a criterios como la perspectiva que asumen, el nivel de competencia lingüística para el que se plantean, su alcance y aplicabilidad, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su adecuación a los marcos normativos actuales (*MCER, PCIC*).

Este acercamiento cualitativo al fenómeno nos permitió una aproximación comprensiva al estado actual del tratamiento del lenguaje inclusivo en ELE, así como la elaboración de un marco de análisis que puede servir como base para futuras investigaciones empíricas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Las relaciones entre discurso y género surgen como campo reconocido de investigación en Estados Unidos en la década de 1970, como respuesta al movimiento de liberación feminista (West *et al.*, 2001: 179). Los estudios realizados desde ese momento se centran en el debate sobre el empleo de la lengua como medio para la visibilización de las mujeres y se sustentan en la diferenciación entre sexo (rasgos puramente biológicos) y género (constructo de atributos sociales y culturales asociados a la dimensión biológica) (Gutiérrez Conde, 2022: 113). Así las cosas, no tardaron en surgir críticas al empleo como genérico del pronombre *he*, lo

cual resultó en su reemplazamiento por *he or she, they* o incluso *she* como pronombres no marcados (Roca, 2013: 136; West *et al.*, 2001: 182).

En español, la reflexión en este sentido surge con la incorporación de la mujer al ámbito laboral, de manera que, llegados a la década de 1980, ya se habían generalizado las formas comunes en cuanto al género para aludir a profesiones tradicionalmente realizadas por varones: *el/la médico, el/la juez*, etc. Actualmente, el uso ha normalizado las formas flexionadas *el médico/la médica, el juez/la jueza* (Escandell Vidal, 2018: 16).

Ya en el siglo XXI, a los colectivos feministas se suma el movimiento LGTBIQ+ y el lenguaje inclusivo comienza a entenderse también como una forma de reivindicar el derecho de sus integrantes a ser apelados y representados mediante los medios que estimen propios. Así, la existencia de personas que asumen una identidad de género (social) que se halla fuera del binarismo tradicional (masculino o femenino) ha propiciado la búsqueda de mecanismos para plasmar dicha identidad no binaria en lenguas que, como el español, están fuertemente marcadas por el binarismo de género (gramatical).

Algunos de estos mecanismos consisten en la alteración del uso de términos ya existentes, como el empleo del pronombre *they* para referentes singulares en inglés. Otros son más innovadores, como la creación de nuevos pronombres no binarios (*elle* en español, *iel* en francés o *hen* en sueco y noruego) (Fábregas, 2022: 27).

En cualquier caso, lo que resulta incuestionable es que para muchos parece inadecuado seguir utilizando una distinción dicotómica para clasificar a las personas (Scotto y Pérez, 2020: 8) y el empleo del masculino genérico se percibe como la alternativa menos apropiada y precisa para representar a los colectivos mencionados anteriormente y para visibilizar a las mujeres en el discurso (Galperín, 2018).

2. 2. El lenguaje inclusivo en español. Alternativas y consideración

Las diferentes propuestas de aplicación del lenguaje inclusivo en español poseen distintos grados de gramaticalidad y de restricción en cuanto a su uso². De entre todas ellas, Medina Guerra (2016: 190) asegura que la más empleada y conocida, al requerir poco esfuerzo y escasas habilidades lingüísticas, es el desdoblamiento de los términos en su forma

² Para un inventario exhaustivo véase García Martínez (2022: 19-20) y Medina Guerra (2016: 190-191).

masculina y femenina (*los profesores y las profesoras*), aunque advierte que este procedimiento puede lentificar y recargar en exceso el discurso, por lo que solo sería recomendable emplearlo en contextos específicos, como al comienzo de las alocuciones o en los encabezamientos de las cartas (*señoras y señores; buenos días a todos y a todas*). Además, en ocasiones puede generar problemas de concordancia, como en *los alumnos y las alumnas realizaron los ejercicios juntos y juntas*, donde la secuencia adquiere un valor distributivo no intencionado.

En cuanto a las propuestas que rompen con el binarismo de género, en los últimos años se han formulado los nuevos morfemas flexivos *-x* (*Estamos todxs muy contentxs*) y *-e* (*Estamos todes muy contentes*) como intentos de dar representación en el lenguaje a los colectivos no binarios (Parra y Serafini, 2021: 147). Dado que *-x* resulta impronunciabile, el morfema *-e*, originado en Argentina, le va ganando terreno en el uso.

Todas estas alternativas de empleo del lenguaje inclusivo se han venido valorando desde dos posturas opuestas. Por una parte, aquellas que lo rechazan básicamente porque lo ven como innecesario y perjudicial para el sistema lingüístico. Esta posición, más normativa, está representada principalmente por las Academias de la lengua, que interpretan que el uso del masculino genérico no invisibiliza a las mujeres ni es irrespetuoso con ellas, sino que las incluye o las abarca (Bosque, 2012; Mendivil Giró, 2013, 2020; RAE, 2020: 7). Se entiende, desde esta perspectiva, que el sexismo no reside en la lengua, sino en los hablantes³, y no tiene sentido intentar resolver el sexismo social actuando contra un sexismo lingüístico que no existe, ya que, además, para ellos “la lengua no es un espacio de disputa de derechos sociales” (Castillo y Mayo, 2019: 382). Se considera, asimismo, que mientras el uso del lenguaje inclusivo no se generalice entre los hablantes nativos de español, no habrá necesidad de dar cuenta de estas propuestas, consideradas artificiosas e incluso una imposición procedente de las instituciones gubernamentales (Parra y Serafini, 2021: 148), lo cual se asocia a menudo con un enfoque prescriptivo de la lengua que genera un rechazo de las políticas lingüísticas que se pretenden instaurar (Rivera Alfaro, 2019: 274-275).

Con todo, en los últimos años la Academia parece haber cedido ligeramente al empleo, en determinados ámbitos, del lenguaje inclusivo,

³ En este sentido, se señala cómo existen lenguas indígenas en América o África en las que el femenino es el genérico y esto no se traduce en una mejor situación social de las mujeres (RAE, 2020: 57).

pues en su *Informe sobre el lenguaje inclusivo* aclara que “aconsejar los desdoblamientos de forma oportuna y atinada, así como el uso de genéricos, epicenos y colectivos, constituye una justa referencia a la presencia de la mujer” (RAE, 2020: 57).

En relación con las propuestas de los nuevos morfemas de género -x y -e, se considera que estos fuerzan e intervienen artificialmente en la estructura natural del español, puesto que no pertenecen a la morfología de la lengua y acaban constituyendo un obstáculo ineficaz para evitar la expresión de ideas antiinclusivas (Gil, 2020).

Por otra parte, la mayoría de argumentos a favor del empleo del lenguaje inclusivo y de su integración en la gramática del español parten de una perspectiva sociolingüística y glotopolítica (Del Valle, 2018) desde la cual el uso de la lengua solo se puede entender en el seno de las interacciones sociales. Estas posturas se sustentan en la idea de que nuestras relaciones sociales se representan y se construyen en el lenguaje, y en la conexión existente entre el sistema lingüístico y el sistema de creencias, por lo que se hace necesario poner en cuestionamiento todos aquellos elementos lingüísticos que contribuyan a la exclusión o a la discriminación (Bengoechea, 2019; Butler, 2004; Lakoff, 1997; Martínez, 2019; Scotto y Pérez, 2020).

Resulta igualmente fundamental la distinción entre lenguas naturales y lenguas cultivadas. Las primeras son aquellas que se hablan de manera automática e irreflexiva en la interacción cotidiana, mientras que las segundas surgen “de la manipulación e intervención, intencionadas y cultural y socialmente determinadas, en las lenguas naturales” (Moreno Cabrera, 2012: 5). Pues bien, desde el punto de vista de la lengua cultivada, el empleo (y la recomendación del empleo) del lenguaje inclusivo tiene todo el sentido que pueda darle la ciencia lingüística, ya que lo que se propone es la actuación sobre un tipo de lengua que es “artificial y artificiosa”, restringida a unos contextos de uso muy específicos, en la que se puede y se debe intervenir (Moreno Cabrera, 2012: 5-6).

Otra cuestión relevante, directamente vinculada con la incorporación del lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE, es su recepción por parte del estudiantado. De este modo, trabajos como el de Lomotey (2020), realizado en un contexto universitario africano, muestran que, aunque el uso de formas lingüísticas inclusivas sigue siendo limitado, se observa una actitud mayoritariamente favorable hacia ellas, especialmente entre hablantes no nativos, quienes tienden a asociar el masculino genérico con la desigualdad de género.

En cuanto al empleo de los nuevos morfemas de género no binario *-x* y *-e*, Martínez (2019: 192) relaciona su uso con una redefinición del paradigma de género gramatical para representar y comunicar las necesidades de ciertos hablantes, mientras que Castillo y Mayo (2019: 385) señalan cómo la búsqueda de representación en la lengua se relaciona con la posibilidad de existir. Fábregas (2022), por su parte, plantea el morfema *-e* en términos de variación gramatical y, mediante la examinación de sus rasgos internos, concluye que este no supone una ruptura con las reglas del español.

3. TENDENCIAS DE INTEGRACIÓN DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN EL AULA DE ELE

3. 1. Integración a modo de actividades o secuencias didácticas de reflexión crítica

Son numerosos los autores (Bolívar, 2019; Castillo y Mayo, 2019; Kosnick, 2019; Knisely, 2021, entre otros) que han abogado por una introducción de la reflexión crítica sobre el lenguaje inclusivo en el aula para el caso de diferentes lenguas romances. Desde esta perspectiva, resulta necesario dar a conocer a los discentes las posibilidades que ofrece una lengua para ser más inclusivos, ya sea como forma de ampliar sus conocimientos lingüísticos y culturales o como medio para trabajar su capacidad crítica. Parra y Serafini (2021: 144) arguyen, además, que el tema del lenguaje inclusivo entronca directamente con la necesidad de implementar prácticas de reivindicación y de reconocimiento que permitan que todas las realidades -en lo relativo al género- tengan cabida en nuestras aulas.

Quizá sea precisamente el trabajo de Parra y Serafini (2021) el que mejor sintetiza la perspectiva que exponemos en este epígrafe, ya que, en el entorno de los marcos pedagógicos de la perspectiva crítica y la literacidad múltiple, proporcionan un abanico de herramientas conceptuales y pedagógicas que podrían servir como medio para integrar el lenguaje inclusivo en las aulas de ELE. El debate es la tarea que permea a todas las demás⁴, puesto que permite apreciar la complejidad del tema tratado y sus distintas dimensiones, así como entender el carácter dinámico de la lengua y el estatus del lenguaje inclusivo como fenómeno en

⁴ Consúltese Parra y Serafini (2021: 151-155) para una relación detallada de actividades.

emergencia cuyo principal objetivo es aumentar la visibilidad y la representación igualitaria en el lenguaje diario de mujeres o personas no binarias (Parra y Serafini, 2021: 154-155).

Cabe aclarar en este punto que, a día de hoy, son pocos los trabajos académicos que proponen auténticas secuencias didácticas que aborden el asunto al que nos estamos aproximando. De entre aquellas publicaciones que constituyen una excepción, podemos destacar las de Fernández Vicente (2023), García Martínez (2022) y Gutiérrez Conde (2022). En los tres casos, las actividades concebidas están dirigidas a alumnos cuyo nivel de dominio de la lengua se encuentra en los niveles C y tienen como objetivo dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para conocer, identificar y aprender a utilizar las principales propuestas de lenguaje inclusivo en español, así como entender su razón de ser y la problemática en torno a su uso mediante un proceso de introspección metalingüística (Fernández Vicente, 2023: 22; García Martínez, 2022: 31-32; Gutiérrez Conde, 2022: 111).

Más complicado resulta aún, si cabe, encontrar manuales de ELE en el mercado en los que aparezcan actividades que inviten a la reflexión sobre esta cuestión. Un ejemplo en este sentido lo constituyen la colección *¡Genial!*, de la editorial enClave-ELE, y *Aula CI*, de Difusión. Así, tanto en el cuaderno de actividades de *¡Genial!* de nivel B1.1 (Martín Bosque *et al.*, 2020: 108) como en la primera unidad de *Aula CI* (López López *et al.*, 2023: 12-15, 24), encontramos actividades que giran en torno a la lectura de un artículo de opinión sobre el lenguaje inclusivo y que hacen al alumno razonar acerca de esta característica del español a través de una serie de preguntas y lo interrogan sobre su acuerdo o desacuerdo con las palabras de los autores.

No obstante, en *Aula CI* el espacio para el debate parece reducirse, como muestra la actividad 5.A⁵, en la que se presentan “técnicas y herramientas para un uso inclusivo del lenguaje” (López López *et al.*, 2023: 24) y se pregunta al estudiante por qué esos cambios hacen el lenguaje más inclusivo. De esta manera, no se le invita a reflexionar sobre si realmente lo considera así, sino que se le ofrece una respuesta a lo que podría haberse planteado como reflexión metalingüística, por lo que el

⁵ En la actividad, además, se incurre en imprecisiones gramaticales, pues se afirma que uno de los posibles mecanismos de inclusión es el empleo de determinantes “sin género”, como en *cada contribuyente*, en lugar de *los contribuyentes*, cuando el determinante *cada* siempre posee un género gramatical, masculino o femenino, en función del sustantivo sobre el que incida.

manual se acerca a propuestas que promueven la incorporación integral del lenguaje inclusivo en los materiales de enseñanza de ELE, como las expuestas en §3. 3.

3. 2. Integración en los enunciados o en los textos de los manuales

Un paso más allá de las propuestas que acabamos de presentar se encuentran aquellas otras que propugnan la integración plena del lenguaje inclusivo en los manuales, ya sea en los textos o en los enunciados de las actividades. *Aula CI* y *¡Genial!* forman parte también de esta corriente de materiales.

De este modo, en *Aula CI* se opta por rechazar el empleo del masculino genérico y sustituirlo por el epiceno *persona* (o *personas*) o por el recurso a la barra inclinada, como en los siguientes enunciados: “¿Te parece que la siguiente frase es inclusiva? Coméntalo con *otras personas* de la clase” (López López *et al.*, 2023: 12) y “Lee lo que dice una persona sobre *los/as profesores/as nativos/as*” (López López *et al.*, 2023: 22). Este modo de proceder parece sistemático a lo largo de todo el manual, aunque, en ocasiones, parece que se deja de lado, como en “Lee estas conversaciones y completa la reacción *del interlocutor*” (López López *et al.*, 2023: 22).

La colección *¡Genial!* aplica estrategias similares. De hecho, sus autoras destacan en las presentaciones de ambos manuales que estos “fomenta[n] una visión del mundo inclusiva y respetuosa” (Martín Bosque *et al.*, 2020: 3; Méndez Santos *et al.*, 2023: 3). Así, podemos encontrar instrucciones como “Lee los siguientes titulares y discute con tu *compañero/a* si crees que son noticias falsas” (Martín Bosque *et al.*, 2020: 23) o “¿Por qué se hace más caso a adolescentes que a *personas que se dedican a la ciencia* [...]?” (Méndez Santos *et al.*, 2023: 46), donde vemos, además, cómo se ha decidido prescindir del determinante ante la palabra *adolescentes*. También se recurre a sustantivos colectivos, como en “Observa este gráfico que refleja los resultados de algunos aspectos de la encuesta que el Real Instituto Elcano hizo en 2019 a *la ciudadanía española*” (Méndez Santos *et al.*, 2023: 48).

No obstante, el empleo –en principio– sistemático del lenguaje inclusivo en esta colección nos permite, paradójicamente, contemplar los límites de su uso. De este modo, podemos encontrarnos con voces que aparecen en masculino plural, a pesar de que en el grupo de referentes a los que se alude pueda incluirse un sujeto femenino, como es el caso del

término *novios*. Así, en una actividad en la que hay que relacionar la palabra *anillos* con su definición, la solución es “Aros que se ponen *los novios* y que muestran que están *casados*” (Martín Bosque *et al.*, 2020: 77).

De igual manera, enunciados como “Compartid *todos/as* vuestra opinión con la clase y elaborad *juntos* un gráfico” (Méndez Santos *et al.*, 2023: 48) muestran la dificultad del empleo sistemático del lenguaje inclusivo, puesto que en una instrucción del tipo *elaborad juntos y juntas un gráfico* se obtendría una lectura distributiva distinta a la que se pretende conseguir con el desdoblamiento.

Por último, tampoco se observa sistematicidad en la colección *¡Genial!* en el caso de los saludos con los que se inician sus distintos manuales. Mientras que en el libro destinado a un nivel B1.1 se saluda a los estudiantes en la primera página con un *¡Bienvenidos!*, en su homólogo correspondiente a un nivel B1.2 se sustituye el término por *¡Bienvenides!* y, bajo este, se ofrecen otras alternativas como *Bienvenid@s*, *Bienvenidas*, *Bienvenidxs* o *Bienvenidos/as*, sin presencia del masculino genérico y sin hacer mención alguna a qué fenómeno obedece la presentación de estas voces. Esta modificación puede responder, bien a que las autoras consideren que en el nivel B1.2 los alumnos poseen una mayor conciencia metalingüística que en B1.1, bien debido a la extensión del fenómeno en los tres años transcurridos entre ambas publicaciones.

3. 3. Integración en los diseños curriculares

Existen propuestas que se inclinan por la incorporación integral del lenguaje inclusivo en los diseños curriculares, equiparando su enseñanza a la de contenidos léxicos o gramaticales aceptados por la norma o asentados en el uso, ya que sus autores consideran insuficiente la presentación del fenómeno, el debate en el aula sobre su empleo en según qué ámbitos o la redacción “inclusiva” de los textos y enunciados de los manuales.

En relación con las propuestas ya citadas, la aplicación didáctica de Parra y Serafini (2021, véase §3. 1) solo contiene una verdadera voluntad de incorporación integral del lenguaje inclusivo en el aula al sugerir que, en las primeras sesiones, alumnos y profesores acuerden los pronombres con los que desean ser apelados. Las autoras defienden esta práctica asegurando que constituye “una buena oportunidad para que los estudiantes aprendan las opciones que tiene el español y que aquellos que no se identifiquen con el binario puedan elegir su propia forma de

apelación en español, la cual debe ser respetada por docentes y pares” (Parra y Serafini, 2021: 151).

Asimismo, el manual *¡Genial! B1.1* integra el lenguaje inclusivo en la gramática de la lengua, pues en su apéndice gramatical se indica lo siguiente: “Cuando formamos el plural, usamos el masculino genérico (*los profesores*), pero es recomendable visibilizar a las mujeres usando opciones como *‘los profesores y las profesoras’* o diciendo *‘el profesorado’*, que es una categoría general” (Martín Bosque *et al.*, 2020: 131).

Finalmente, la propuesta más ambiciosa y pormenorizada es la nivelación formulada por Soler Montes (2022a), quien se interroga sobre si el masculino genérico podría representar el dominio de los hombres en la sociedad a nivel semántico y discursivo. Por ello, asumiendo que la adecuación sociolingüística debe ser incluida en los planes de estudio de ELE, propone una escala de incorporación progresiva del lenguaje inclusivo según el nivel de dominio de la lengua. Dicha escala aparece compendiada en la Tabla 1.

Tabla 1.

Nivelación de contenidos sobre lenguaje inclusivo propuesta por Soler Montes

Nivel	Contenidos pedagógicos
A1	Nuevos morfemas de género: <i>-e</i> , <i>-x</i> y <i>-@</i>
A2	Duplicaciones y alternancia de géneros Pronombres neutros ⁶ : <i>lo</i> , <i>alguien</i> , <i>quien</i> , <i>quienes...</i>
B1	Sustantivos sexistas y no sexistas ⁷ Genéricos abstractos
B2	Ámbitos de uso del lenguaje inclusivo Uso del genérico: masculino abusivo y femenino solidario ⁸

⁶ Nótese que, de entre los denominados “pronombres neutros”, solo *lo* es realmente de género neutro.

⁷ Alude el autor a términos o expresiones (muchas de ellas coloquiales) en las que se rompe el equilibrio léxico-semántico en función de si nos referimos a hombres o a mujeres, como en el binomio *marido-mujer*: mientras que *marido* se emplea exclusivamente para designar al hombre casado, la voz *mujer* integra la acepción de *esposa* en su naturaleza, lo cual refuerza el valor de posesión o de misión existencial del género femenino. La solución sería enseñar que el masculino de *marido* es *esposa*.

⁸ El concepto de masculino abusivo o masculino sexista hace referencia a usos “en los que el masculino genérico aparece de manera constante y recurrente sin alternarse con otro tipo de estructuras en contextos temáticos y comunicativos donde hubiera sido fácil

C1	Duales aparentes: <i>zorro/zorra, brujo/bruja, secretario/secretaria...</i> Elisión de masculinos superfluos ⁹
C2	Contextos discursivos Expresiones idiomáticas y refranes sexistas

Fuente: Soler Montes (2022a)

4. DISCUSIÓN

Existen, como se ha expuesto, diversas posturas sobre cómo abordar la presentación y la enseñanza del lenguaje inclusivo en el aula de ELE, de manera que aún no se ha alcanzado un consenso con respecto a su introducción en las clases de español. Esta situación se deriva del carácter complejo y novedoso del fenómeno, así como de la diversidad de puntos de vista en cuanto a su consideración. A continuación, examinamos de manera crítica la pertinencia de cada una de dichas posturas, atendiendo a la perspectiva que asumen, el nivel para el que se plantean, su alcance y aplicabilidad, y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, las propuestas que integran el lenguaje inclusivo mediante actividades de reflexión (Fernández Vicente, 2023; García Martínez, 2022; Gutiérrez Conde, 2022; López López *et al.*, 2023; Martín Bosque *et al.*, 2020; Parra y Serafini, 2021) comparten una perspectiva encaminada hacia lo externo, hacia la sociolingüística y la pedagogía críticas, ya que su propósito es acercar a los aprendientes a una realidad lingüística patente, de modo que el fenómeno se presenta en clase, principalmente en niveles avanzados, se explica en qué consiste y se aborda como reflexión metalingüística.

La creciente extensión del fenómeno, especialmente entre los más jóvenes y en determinados contextos (actos políticos, documentos administrativos, redes sociales) justifica su presentación en la clase de ELE, puesto que, en un marco educativo en el que prima el método

la introducción de formas genéricas o de desdoblamientos” (Soler Montes, 2022b: 144). Por su parte, el femenino solidario, genérico, compartido o universal “consiste en utilizar el femenino para referirse a grupos de personas o colectivos independientemente de que estén compuestos solo por mujeres o por mujeres y hombres” (Soler Montes, 2022b: 145).

⁹ Esta idea tiene que ver con la reflexión, en el plano discursivo, sobre cómo algunas expresiones con género marcado pueden resultar prescindibles si se desea neutralizar el discurso. Por ejemplo, podría proponerse *Buenas tardes* como alternativa a *Buenas tardes a todos*.

comunicativo, resulta indispensable mostrar al discente toda realidad lingüística inserta en su contexto cultural y social.

Por tanto, su incorporación al aula permite al alumno desarrollar sus competencias crítica, metalingüística y sociocultural, al tiempo que supone una oportunidad de reflexión metagramatical en relación con el género. De esta forma, las actividades diseñadas a tal efecto proporcionan al discente los conocimientos y estrategias necesarios para que pueda formar y expresar su opinión sobre un tema controvertido en la lengua extranjera/segunda lengua (LE/2).

Por ello, el tratamiento del lenguaje inclusivo en secuencias didácticas debería tomar preferiblemente la forma de actividades de debate o reflexión, y no revestirse de un cariz prescriptivista, pues, dado que en el mundo hispanohablante existen posturas opuestas en cuanto a su consideración, mostrar solo aquellas que abogan por su uso sería dar la espalda a otra realidad lingüística y sociocultural: la de quienes lo consideran innecesario e incluso nocivo para el sistema de la lengua.

Igualmente, hay que tener muy en cuenta el nivel del alumnado al que podrían ir dirigidas estas actividades. De acuerdo con los descriptores del *MCER*, lo ideal sería reservarlas para los niveles C o, como muy pronto, para un nivel B2, ya que a un hablante de B1 aún “[...] le resulta difícil participar en un debate” (Consejo de Europa, 2020: 89), dado que simplemente debe poder “expresa[r] su opinión sobre temas relacionados con la vida cotidiana” (Consejo de Europa, 2020: 76). Por el contrario, en C1 ya “sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos o desconocidos” (Consejo de Europa, 2020: 89). El *PCIC* respalda esta visión, pues no es hasta el nivel B2 cuando encontramos, en su inventario de géneros discursivos y productos textuales, la categoría “debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal”. En los niveles C se abandona ya el ámbito personal y se habla de “debates y discusiones públicas de todo tipo” (Instituto Cervantes, 2007), lo cual está más en consonancia con la naturaleza de un debate sobre el empleo del lenguaje inclusivo.

En segundo lugar, los manuales que integran el lenguaje inclusivo en los enunciados o en los textos de las actividades (*Aula C1* y la colección *¡Genial!*) buscan evitar el empleo del masculino como genérico. Sus autores adoptan así una postura que, desde una perspectiva externa, acepta el lenguaje inclusivo al considerar necesario el cuestionamiento de aquellos elementos lingüísticos potencialmente discriminatorios, principalmente contra las mujeres.

Para ello, recurren a soluciones que, aunque muestran las limitaciones del lenguaje inclusivo y la dificultad de su uso sistemático, forman parte del sistema lingüístico: empleo de epicenos, elisión de sujetos o determinantes, uso de sustantivos colectivos, etc. Destacan los desdoblamientos, tanto léxicos como gráficos (con barra inclinada), cuyo empleo, como señalaba Medina Guerra (2016: 190), no requiere de un alto nivel lingüístico. Por ello, la presencia de este tipo de alternativas en los manuales, percibida como innecesaria por quienes rechazan el lenguaje inclusivo, no debería, en principio, obstaculizar el entendimiento o el aprendizaje, y podría bastar con una breve explicación del docente para aclarar aquellos casos que más dudas pudieran plantear, como pueden ser los desdoblamientos con barras. No obstante, tampoco debemos pasar por alto que la falta de sistematicidad en el uso de desdoblamientos advertida en los manuales puede generar problemas de identificación del referente en los casos de masculino genérico.

Por otra parte, si retomamos la distinción entre lenguas naturales y lenguas cultivadas a la que aludíamos anteriormente, esta dicotomía respalda esta postura, en tanto en cuanto los enunciados de un manual de enseñanza de ELE no se corresponden con un habla “automática e irreflexiva” (Moreno Cabrera, 2012: 5) y podrían ser, por tanto, susceptibles de ser intervenidos para reflejar el sistema de creencias de sus autores. Con todo, no debemos olvidar que lo que debe primar, en cualquier caso, es la claridad de la instrucción, es decir, que este tipo de alternativas resultarían apropiadas siempre y cuando no dificultaran la comprensión del ejercicio. Esto es fundamental en cualquier material docente, pero lo es especialmente para el caso de hablantes no nativos. Asimismo, este argumento justificaría la presencia del lenguaje inclusivo en las instrucciones de las actividades, pero no tanto en los textos propiamente dichos, pues podría aducirse también, en línea con lo que opinan muchos autores y profesores de ELE, que los materiales empleados en el aula deberían plasmar la lengua real (Casquero Pérez, 2006: 194-195), esto es, una lengua natural y no cultivada.

Por último, con respecto a las propuestas que promueven la integración del lenguaje inclusivo en los currículos de ELE, de entre las que destaca la nivelación de Soler Montes (2022a), resulta cuestionable equiparar la enseñanza de determinados aspectos relacionados con el lenguaje inclusivo con contenidos cuyo uso está asentado o que están reconocidos por la norma.

De este modo, mientras que algunos de los temas que se propone introducir en los diseños curriculares sí tienen cabida en estos por pertenecer a la norma culta, como los denominados “pronombres neutros” (*lo, alguien, quien/es*), otros (los morfemas *-e* y *-x*, por ejemplo), por el contrario, aún no forman parte del sistema (y no podemos saber si alguna vez lo harán), por lo que su introducción en el aula no debería realizarse tratándolos como parte integral de la gramática del español.

Además, esta nivelación se fundamenta en el hecho de que la adecuación sociolingüística es una competencia a la que se le debe conceder la misma importancia que a la competencia pragmática, al alcance léxico, a la corrección gramatical, al control fonológico, etc. Si bien de esto no cabe duda alguna, la cuestión es que en la propuesta, en ocasiones, se antepone la adecuación sociolingüística a la secuenciación de contenidos gramaticales y léxicos. Así, se sugiere, por ejemplo, que la introducción de los “pronombres neutros” a los que aludíamos más arriba tenga lugar en el nivel A2, lo cual implicaría adelantar la enseñanza de *alguien*, que no aparece en el *PCIC* hasta el nivel B1, y del relativo *quien/es*, con el que se trabaja en profundidad en el nivel B2. Igualmente, muchos de los “genéricos abstractos”, cuya incorporación se plantea para un nivel B1, no están recogidos en el *PCIC* hasta el B2, como es el caso de *clientela, electorado, alumnado, profesorado* o *niñez*, entre otros (Instituto Cervantes, 2007).

De igual manera, hay que puntualizar que, en el *MCER*, en los descriptores para la adecuación sociolingüística, no es hasta el nivel B2 cuando aparece la capacidad para “reconoce[r] e interpreta[r] claves socioculturales y sociolingüísticas, y modifica[r] de manera consciente la forma de expresarse para adecuarse a la situación” (Consejo de Europa, 2020: 152), que es el descriptor más estrechamente relacionado con el empleo del lenguaje inclusivo. Por ello, la presentación de este tipo de contenidos, independientemente de la forma en la que se llevara a cabo, debería realizarse a partir de un nivel B2, en consonancia con lo que comentábamos anteriormente, y no desde el nivel de acceso, como se sugiere en la mencionada nivelación.

Por otra parte, si se concibe el lenguaje inclusivo como una variedad, en la línea en la que apunta Fábregas (2022), su tratamiento en la enseñanza de ELE debería plantearse como tal en niveles avanzados. Su integración plena desde los primeros niveles sería equiparable, por ejemplo, a introducir en un A1 el uso de *vosotros* junto con el ustedeo y el voseo para la conjugación verbal. Esta propuesta conlleva un aumento de

las variantes gramaticales que se enseñan en un momento inicial del aprendizaje y, teniendo en cuenta que uno de los errores más frecuentes hasta el B1 está en la concordancia de género y número (Ferreira Cabrera, 2018: 223-226), parece razonable considerar que añadir una forma más al sistema incrementaría los errores en la interlengua de los aprendientes, entendida esta como el sistema lingüístico aproximativo de los estudiantes en cada una de las etapas de aprendizaje de la segunda lengua.

En la misma línea, si se compara la cuestión de la integración del lenguaje inclusivo en el aula de ELE con la problemática de qué español enseñar, son varios los autores que, aun remarcando la importancia de prestar atención a la lengua en su contexto social, recomiendan que el modelo de español que se lleve al aula sea aquel correspondiente a una norma culta, prestigiosa y general, es decir, al conjunto de usos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables, a una idealización modélica basada en la extracción de los rasgos comunes de las características de la variedad que irradia de las grandes ciudades y de las personas instruidas y que aparece más frecuentemente en la lengua escrita o en contextos formales de oralidad (Andión Herrero y Casado Fresnillo, 2014; Moreno Fernández, 2007). En consecuencia, la incorporación del lenguaje inclusivo en los currículos de ELE desde estas posiciones seguiría resultando desaconsejable, puesto que supondría priorizar una variedad que no está aún asentada en el uso ni reconocida por la norma culta, integrándola en la variedad de partida y aumentando, desde los niveles iniciales, las variantes gramaticales que son objeto de enseñanza.

CONCLUSIONES

Si bien la necesidad de abordar el lenguaje inclusivo en el aula de ELE es cada vez más aceptada debido a su expansión en el mundo hispanohablante, la novedad del fenómeno, junto con la ausencia de un modelo asentado y la controversia que genera su empleo, dificulta llegar a un acuerdo sobre su incorporación en la enseñanza de ELE. En este trabajo hemos planteado una revisión crítica de las diversas propuestas para integrar el lenguaje inclusivo en el aula de español para extranjeros, clasificadas en tres grandes enfoques.

En primer lugar, hemos identificado que las propuestas que introducen el lenguaje inclusivo mediante actividades o secuencias didácticas de reflexión se justifican desde la lingüística externa al mostrar un uso de la

lengua en su contexto sociocultural. De acuerdo con nuestro análisis, estas actividades presentan el fenómeno desde una perspectiva metalingüística, y consideramos que deben orientarse a estudiantes avanzados, cuya capacidad de argumentación en la LE/2 les permita abordar un tema tan complejo como este.

En segundo lugar, hemos constatado que los manuales que incluyen el lenguaje inclusivo en los enunciados o en los textos de las actividades buscan evitar el uso del masculino genérico, considerado invisibilizador de otras realidades, especialmente de las mujeres. Para ello, recurren a estrategias como los desdoblamiento léxicos y gráficos. Esta postura se fundamenta en la concepción de los enunciados como lengua cultivada, modificable para reflejar las creencias de sus autores. Sin embargo, nuestro estudio ha establecido que su implementación muestra las limitaciones del uso sistemático del lenguaje inclusivo y puede afectar a la claridad de la instrucción, provocar problemas de identificación del referente o alejar los textos de los manuales de una lengua real.

Por último, las propuestas que propugnan la integración del lenguaje inclusivo en los diseños curriculares se respaldan en la importancia de la enseñanza de la adecuación sociolingüística en ELE. No obstante, esto implica introducir, desde los niveles iniciales, una variedad social no reconocida por la norma culta ni asentada en el uso, para lo cual, en ocasiones, se adelantan contenidos propios de niveles más avanzados. Además, nos planteamos si la integración de estas propuestas podría conllevar un incremento de los errores de concordancia de género en la interlengua de los estudiantes, al añadir una forma más como objeto de enseñanza.

Este trabajo pretende arrojar luz sobre la problemática de la enseñanza en ELE de un fenómeno tan actual como el lenguaje inclusivo. Confiamos en que las ideas que hemos presentado resulten provechosas como punto de partida a la hora de plantearse cómo abordar en el aula una realidad lingüística que solo el tiempo dirá si acaba asentándose en el uso.

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por la Unión Europea a través del proyecto MultiLingualGender (MSCA Staff Exchanges, Horizonte Europa, acuerdo de subvención N.º 101182959).

BIBLIOGRAFÍA

- Andión Herrero, María Antonieta y Casado Fresnillo, Celia (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: UNED.
- Bengoechea, Mercedes (2019). “Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo”. En *El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades*. Seminario llevado a cabo por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con la asociación Clásicas y Modernas. Madrid. Disponible en <https://clasicasymodernas.org/wp-content/uploads/2022/05/resumen-seminario.pdf> [10/1/2025].
- Bolívar, Adriana (2019). “Una introducción al análisis crítico del ‘lenguaje inclusivo’”. *Literatura y lingüística*, 40, pp. 355-375.
- Bosque, Ignacio (2012). “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 1, pp. 1-18.
- Butler, Judith (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Casquero Pérez, Francisco (2006). “Cómo preparar un texto escrito para el aula de ELE”. En Pedro Benítez Pérez (coord.). *Actas del III Simposio internacional ‘José Carlos Lisboa’ de didáctica del español como lengua extranjera*. Río de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 193-198.
- Castillo Sánchez, Silvia y Mayo, Simona (2019). “El lenguaje inclusivo como ‘norma’ de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores”. *Literatura y lingüística*, 40, pp. 377-391.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

- Del Valle, José (2018). “La política de la incomodidad”. *Anuario de glotopolítica*. Disponible en <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/> [10/1/2025].
- Escandell Vidal, María Victoria (2018). “Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística”. En Milena Ninova (ed.). *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*. Sofía: Editorial Universitaria S. Clemente de Ojrid, pp. 49-69. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27311.23205>.
- Fábregas, Antonio (2022). “El género inclusivo: una mirada gramatical”. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 51, pp. 25-46. DOI: <https://doi.org/10.18172/cif.5292>.
- Fernández Vicente, Maura (2023). *El lenguaje inclusivo en ELE: una propuesta didáctica*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/66805/TFM_F_2023_030.pdf?sequence=1 [10/1/2025].
- Ferreira Cabrera, Anita (2018). “Errores sistemáticos en un corpus de aprendices de ELE con implicaciones para el feedback correctivo escrito enfocado”. En María Bargalló Escrivá, Esther Forgas Berdet y Antoni Nomdedeu Rull (eds.). *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. Madrid: ASELE, pp. 217-227.
- Galperín, Karina (2018). “El idioma es también un reflejo de los cambios sociales”. *La Nación*. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-idioma-es-tambien-un-reflejo-de-los-cambios-sociales-nid2148044/> [10/1/2025].
- García Martínez, Patricia (2022). *Debate sobre el lenguaje inclusivo: una propuesta de explotación didáctica a partir de las Columnas Sobre la Lengua*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Alicante. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/124735> [10/1/2025].

- Gil, José María (2020). “Las paradojas excluyentes del «lenguaje inclusivo»: sobre el uso planificado del morfema flexivo ‘-e’”. *Revista Española de Lingüística*, 50.1, pp. 65-84. DOI: <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.1.3>.
- Gutiérrez Conde, Ángela (2022). “Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 34, pp. 111-139.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Knisely, Kris (2021). “Le Français Non-Binaire: Linguistic Forms Used by Non-Binary Speakers of French”. *Foreign Language Annals*, 53.4, pp. 850-876. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12500>.
- Kosnick, Kiki (2019). “The Everyday Poetics of Gender-Inclusive French: Strategies for Navigating the Linguistic Landscape”. *Modern & Contemporary France*, 27.2, pp. 147-161. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639489.2019.1588869>.
- Lakoff, Robin (1973). “Language and Woman’s Place”. *Language in Society*, 2.1, pp. 45-80. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500000051>.
- Lomotey, Benedicta Adokarley (2020). “Exploring the Adoption of Gender-Fair Spanish Alternatives in School Domains: An African University in Focus”. *Sexuality & Culture*, 24.4, pp. 1082-1106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09746-0>.
- López López, Silvia, Martínez Lara, Ana, Pastor Haro, Arancha, Sánchez Cuadrado, Adolfo, Soler Montes, Carlos, Soriano Escolar, Carmen y Urbán Parra, Juan Francisco (2023). *Aula C1. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Martín Bosque, Adelaida, Méndez Santos, María del Carmen, Tudela Capdevila, Nitzia y García Sánchez, Cristina (coord.) (2020). *¡Genial! Curso de español. Nivel B1.1*. Madrid: EnClave-ELE.

- Martínez, Angelita (2019). “La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo”. *Cuadernos de la ALFAL*, 11.2, pp. 186-198.
- Medina Guerra, Antonia María (2016). “Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 64, pp. 183-205.
- Méndez Santos, María del Carmen, Tudela Capdevila, Nitzhia, Santana Negrín, Leticia y Herrero Fernández, Cristina (coord.) (2023). *¡Genial! Curso de español. Nivel B1.2*. Madrid: EnClave-ELE.
- Mendivil Giró, José Luis (2013). “No permita que el sexo de los árboles le impida ver el género del bosque”. *Zaragoza Lingüística. Seminario permanente de divulgación de la investigación lingüística*. Disponible en <https://zaragozalinguistica.wordpress.com/2013/03/20/no-permita-que-el-sexo-de-los-arboles-le-impidan-ver-el-genero-del-bosque/> [10/1/2025].
- Mendivil Giró, José Luis (2020). “El masculino inclusivo en español”. *Revista Española de Lingüística*, 50.1, pp. 35-64. DOI: <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.1.2>.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2012). “‘Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad’: Reflexiones críticas”. Disponible en <https://infoling.org/index.php?p=informacion&t=ir&info=InformacionGeneral&id=28&r> [10/1/2025].
- Moreno Fernández, Francisco (2007). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Parra, María Luisa y Serafini, Ellen (2021). “‘Bienvenidxs todes’: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8.2, pp. 143-160. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>.
- Real Academia Española (2020). “Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas”. *Boletín de*

Información Lingüística de la Real Academia Española, 14, pp. 5-207.

Rivera Alfaro, Silvia (2019). “La planificación lingüística en la Universidad de Costa Rica: política lingüística de lenguaje inclusivo, su ejecución y relación con propuestas de universidades hispanohablantes”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 45.2, pp. 269-294. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39162>.

Roca, Ignacio (2013). “El doblete de género: más que inútil, contraproducente”. *Español actual: Revista de español vivo*, 99, pp. 129-150.

Scotto, Carolina y Pérez, Diana (2020). “Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones”. *Análisis filosófico*, 40.1, pp. 5-39. DOI: <https://doi.org/10.36446/af.2020.318>.

Soler Montes, Carlos (2022a). *La enseñanza del lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua extranjera. Perspectivas sociolingüísticas aplicadas: variación gramatical y cambio lingüístico*. Conferencia invitada en el Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, 27 de octubre de 2022. Disponible en https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/267052595/FIID_Lenguaje_inclusivo_Carlos_Soler_Montes_2022.pdf [10/1/2025].

Soler Montes, Carlos (2022b). “Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico: Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito”. En Robert Martínez-Carrasco e Iván Villanueva-Jordán (eds.). *Representaciones críticas en el sistema sexo/género: Entre lo transnacional y lo local*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València, pp. 131-154.

West, Candace, Lazar, Michelle y Kramarae, Cheris (2000). “El género en el discurso”. En Teun A. van Dijk (ed.). *El discurso como interacción*

social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Volumen 2. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 179-212.