

# *Lengua inclusiva para la futura enseñanza de Educación Primaria\**

## *Inclusive Language for future Primary Education Teaching*

**Ana Davis González**

Universidad de Sevilla/Universidad de Huelva

[adavis@us.es](mailto:adavis@us.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9638-3987>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.69

Fecha de recepción: 01/01/2022

Fecha de aceptación: 02/06/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Davis González, A. (2022). Lengua inclusiva para la futura enseñanza de Educación primaria. *Tejuelo*, 36, 69-96.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.69>

\* Estudio financiado por la Unión Europea-NextGenerationEU.

**Resumen:** El presente trabajo es un estudio de campo resultado de un CIMA (Ciclo de Mejora en el Aula) en una asignatura obligatoria de tercer año de Educación primaria (Lengua española y su didáctica), una práctica llevada a cabo en el marco del programa FIDOP (Formación e Innovación Docente del Profesorado, Universidad de Sevilla). El cometido del CIMA ha sido ahondar en el lenguaje inclusivo desde un punto de vista lingüístico y gramatical, con el fin de que los futuros maestros de Primaria conozcan en profundidad la complejidad que atañe tal fenómeno. La intervención didáctica se ha dividido en dos secciones: la primera, teórica, se propuso resolver cuestiones básicas acerca de la naturaleza del lenguaje en general para, luego, en la segunda parte, aplicarlas al caso del lenguaje inclusivo. Nuestro objetivo final es que el alumnado reflexione sobre la naturaleza del lenguaje y que valore los recursos léxicos de inclusión por encima de los morfosintácticos –como el desdoblamiento–. Gracias a un cuestionario realizado a los estudiantes, antes y después del CIMA, hemos podido comprobar que tales reflexiones fueron de utilidad tras nuestra práctica.

**Palabras clave:** lengua española; educación primaria; docencia universitaria; lenguaje inclusivo.

**Abstract:** The following paper is the application of a CIMA (Classroom Improvement Cycle) in a compulsory subject in the third year of Primary Education (Spanish Language and its Didactics), a practice carried out due to the FIDOP program (Training and Teaching Innovation of the Faculty, University of Seville). The CIMA's content has been to delve into inclusive language from a fully linguistic point of view, so that future primary school teachers have an in-depth knowledge of the complexity of its social phenomenon. The research has been divided into two sections: the first is theoretical and it set out to solve basic questions about the language's nature in general and then, in the second part, it has been applied to the case of inclusive language. Our final aim is that the students reflect on the language's nature and they value the inclusion's lexical resources over the morphosyntactic ones –such as doubling–. Thanks to a questionnaire made to the students, before and after the CIMA, we have been able to verify that such reflections were useful after our practice.

**Keywords:** spanish language; primary education; university teaching; inclusive language.

# I ntroducción

Desde el inicio de la modernidad, la historia de las ideas – políticas, culturales, filosóficas, etc.– ha estado marcada por la dialéctica nuevo/viejo, conservación/renovación, antítesis cuyos polos se superponen, se alternan, conviven, pero no terminan de confluír ni de culminar en una síntesis. En general, la resistencia conservadora tiende a ser la línea hegemónica, mientras que el impulso de ruptura revolucionario pugna por quebrar su dominación. Tal dialéctica se manifiesta de distintas maneras a lo largo de la historia, y una de ellas ha sido el fenómeno del lenguaje inclusivo, lo que lleva a Lucía Niklison a sugerir que:

...el particular énfasis puesto por la RAE en rechazar dicha reforma reside en el hecho de que sea una propuesta de planificación lingüística que no se origina en el poder hegemónico (Gramsci 1981) ni en la comunidad académica, sino en un movimiento político contrahegemónico, lo cual amenaza la ya asentada posición de la RAE como autoridad lingüística en el mundo hispanohablante (2020, p. 16).

Siguiendo tal razonamiento, Edith Lluprich aventura la hipótesis de que, debido a su carácter subversivo y trasgresor, el lenguaje inclusivo intentará siempre resistirse a ser absorbido por el discurso hegemónico con el fin de mantener su rebeldía y disconformidad (2019, p. 19). Habría que preguntarse, pues, si el fenómeno posee una función social meramente revolucionaria de reacción contra el orden establecido, o si efectivamente responde a una demanda lingüística reclamada por la sociedad, como afirma Milagros Andrea Lagneaux (2017, [p. 6]). Con “demanda lingüística” nos referimos a vacíos comunicativos que la Lengua o el discurso percibe y busca subsanar – por ejemplo, cuando se crea un nuevo término o se toma un préstamo de otro idioma por alguna necesidad léxica–. Estemos o no a favor del lenguaje inclusivo, es indudable que, si bien el fenómeno no responde a una demanda lingüística *previa*, *sí creó una nueva demanda* o, más bien, muchas: generó la necesidad de debatir acerca de la diferencia entre género y sexo, a cuestionar el binarismo sexual, y a reflexionar acerca de la relación entre sexo y género gramatical.

Partiendo de dicha necesidad, consideramos crucial hacer partícipe al alumnado universitario del debate sobre el lenguaje inclusivo, en particular, a estudiantes del Grado de Educación, futuros maestros de las nuevas generaciones. Ello nos mueve a un doble propósito que proyectamos en el presente trabajo: el primero, teórico, retoma algunas consideraciones acerca del lenguaje inclusivo que no se suelen impartir en clase y que, creemos, pueden ser orientadoras a la hora de tratar el tema; el segundo, pedagógico, da a conocer la experiencia didáctica aplicada recientemente en “Lengua española y su didáctica”, una asignatura obligatoria de tercer del grado de Educación primaria (Universidad de Sevilla). Nuestro fin no se ha dirigido a condicionar la opinión del alumnado a favor o en contra del lenguaje inclusivo sino a su profundización, cuestionando las distintas perspectivas actuales acerca del mismo. Como se podrá observar a continuación, hemos tratado el tema desde un eje plenamente lingüístico y gramatical, una decisión impulsada a partir de una situación, que no se suele poner de manifiesto explícitamente, pero que hemos percibido mediante un cuestionario realizado entre estudiantes de Educación primaria. En él, se les preguntó su opinión sobre el

lenguaje inclusivo y, a pesar de ser un grupo relativamente homogéneo en cultura y edad —españoles de entre veinte y veintiún años—, sorprendió la gran diversidad de respuestas y tomas de posición. Lo más significativo fue que quienes negaban la necesidad de emplear el lenguaje inclusivo sí abogaban por trabajar la inclusión y la equidad social en las aulas, lo que demuestra una actitud de compromiso e interés hacia el tema<sup>1</sup>. Ello nos llevó a la conclusión de que la aceptación/rechazo del lenguaje inclusivo entre el alumnado no se debía a cuestiones únicamente ideológicas sino a su percepción del uso de la lengua y el lenguaje. De ahí nuestra decisión de plantear las clases sobre el lenguaje inclusivo desde la pragmática y la lingüística, no porque creamos que trabajar la inclusión social no sea necesario sino porque creemos que eso atañe a otras cuestiones desligadas de la lengua y, sobre todo, porque el vacío que detectamos en los estudiantes fue exclusivamente de conocimiento lingüístico. Ello nos lleva a nuestro segundo objetivo de índole didáctica: que sea el propio alumnado quien, con nuestra guía y clases, sea capaz de formar una opinión sólida y rigurosa acerca del lenguaje inclusivo. En definitiva, que los estudiantes cuenten con herramientas argumentales para sostener o defender una postura que, el día de mañana, habrán de transmitir a su futuro alumnado.

Para ello, emplearemos, antes que «lenguaje inclusivo», la expresión de «lengua inclusiva» porque, como veremos más adelante, defendemos que, en este debate, el término «lenguaje» está erróneamente empleado. La lengua inclusiva sería la elección consciente, por parte del hablante, de emplear determinados recursos que su lengua de comunicación le proporciona, con el fin de proyectar lingüísticamente la igualdad entre todos los seres humanos, sin incidir en sus diferencias sexuales, raciales, capacidades físicas o mentales, clases sociales, etc. Debido a que, en los últimos años, se ha hecho más

---

<sup>1</sup> No nos hemos encontrado con el mismo caso expuesto por Jiménez Rodrigo Román Onsaló y Traverso Cortes (2011), quienes llevaron a cabo una encuesta acerca del lenguaje inclusivo en la misma universidad, y cuya conclusión estadística demostró que hay un mayor grado de implicación por parte de las mujeres, mientras que los hombres se muestran más indiferentes. En nuestro caso, no ha habido una estadística relevante en ese sentido, pero somos conscientes de que no es un ejemplo tan revelador porque se restringió a un grupo reducido y concreto, y porque nuestro objetivo no perseguía el mismo fin.

hincapié en la cuestión de género —es decir, en el lenguaje no-sexista—, en el presente trabajo nos hemos centrado en dicho tema —aunque a lo largo del CIMA, se han generado debates paralelos sobre otros casos por interés del propio alumnado—.

## **1. Desarrollo teórico del CIMA**

Para nuestra experiencia didáctica, hemos aplicado un «ciclo de mejora» (CIMA) que, como la palabra indica, consiste en modelos de organización de clases universitarias para indagar epistemológicamente en la didáctica, en concreto, para descubrir qué métodos funcionan, y cuáles no. Son sesiones premeditadas, limitadas a un período de tiempo concreto con el fin de profundizar en la investigación docente. Es, en definitiva, una estrategia para «...integrar la innovación docente, la reflexión y la interacción con la teoría, un modo fecundo para modificar las prácticas y los modelos de enseñanza y conseguir los objetivos del desarrollo profesional» (Martín del Pozo *et al.*, 2017, p. 31). Llevar a cabo un CIMA entraña afianzar, con antelación, el denominado «modelo metodológico posible», es decir, una abstracción de los contenidos que se impartirán a lo largo del mismo, cuyo cronograma debe ser muy preciso —dividido en horas o clases— para vislumbrar el modo en que se aplicará. De esta manera, se debe establecer una secuencia de actividades concreta que incluya los contenidos organizadores del tema en sí, y calcular la duración aproximada cada actividad. La justificación de las actividades elegidas es una parte esencial del CIMA porque a través de estas podremos acceder a la evolución del aprendizaje de los estudiantes, así como cotejar el posible éxito del CIMA, y repetirlo en nuevas ocasiones y/o modificarlo. Con este fin, se realiza al alumnado un cuestionario inicial y otro final, cuyas respuestas exhiben el grado de evolución de sus reflexiones sobre el tema. Las preguntas deben girar en torno a los contenidos organizadores del modelo metodológico posible; de este modo, las iniciales nos indican el conocimiento previo de los estudiantes, mientras que las finales, el adquirido tras nuestro CIMA.

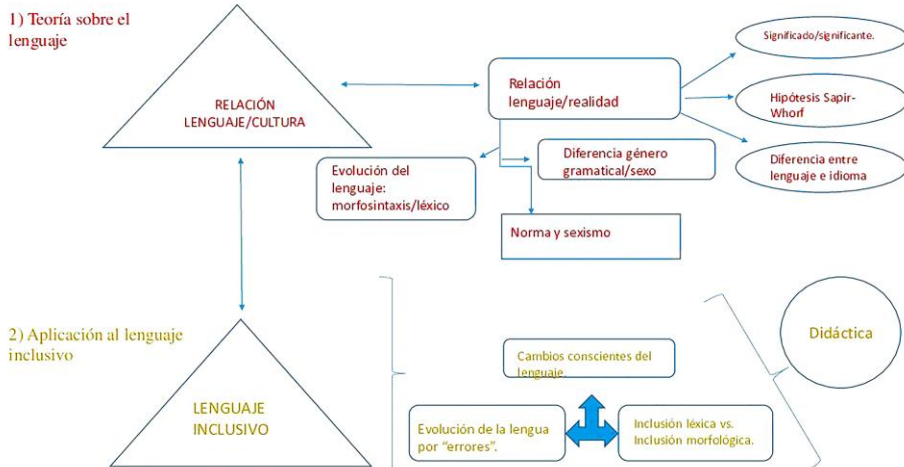
La asignatura Lengua española y su didáctica es una asignatura obligatoria de tercer del grado de Educación primaria. El grupo que participó en nuestro CIMA se componía de cincuenta estudiantes. El lenguaje inclusivo forma parte de uno de los temas del programa y es el que más controversia suscita debido a que es un asunto aún en transición y es objeto de debate actual. La complejidad principal de esta cuestión reside en que trasciende lo meramente lingüístico y gramatical porque atañe también al problema de la inclusión/exclusión de algunos sectores sociales. Otra particularidad que lo problematiza es que existen aún diferencias de opinión entre académicos, profesores, investigadores, etc. acerca del mismo; de ahí que la primera decisión que debemos considerar previamente es si lo que queremos es transmitir nuestro punto de vista sobre la lengua inclusiva –porque creamos que es el adecuado– o, por el contrario, si buscamos que sea el propio alumnado quien decida la perspectiva que le parezca más idónea a sus ideas.

### ***1. 1. Mapa de contenidos***

El contenido que se trabajará en el CIMA consiste en una breve introducción a la teoría sobre el lenguaje, en concreto, la vinculación entre lenguaje y cultura, y entre lenguaje y experiencia/realidad, y en cómo dicha relación determina nuestra noción de la lengua inclusiva.

## Figura 1

### Mapa de contenidos



Fuente: elaboración propia

### Leyendas

Triángulos: contenidos organizadores.

Cuadrados y letra mayúscula: procedimientos intelectuales.

Cuadrados y letra minúscula: conceptos.

Círculos: datos.

Problema teórico general: *¿Cómo enseñar a reflexionar sobre la propia lengua madre?*

Parte 1: Teoría sobre el lenguaje

Parte 2: Actividades

El mapa refleja los dos contenidos organizadores: 1) lenguaje y cultura y 2) lenguaje inclusivo. El mapa de contenidos se escinde, pues, en dos problemas a trabajar en clase; el primero reside en esclarecer algunas nociones básicas acerca de la relación del lenguaje y la cultura debido a que el origen social del lenguaje es uno de los argumentos más generalizados entre los defensores del lenguaje inclusivo. En su mayoría, se trata de movimientos activistas cuyas acciones políticas defienden la igualdad de género porque, al cuestionar el carácter cultural del género en términos amplios –entendido como construcción social relacionada al sexo binario masculino y femenino–, se cuestiona en consecuencia el origen cultural del género gramatical. Frente a



dichos movimientos, en el ámbito hispánico, ha sido sobre todo la RAE la institución que ha proyectado cierta resistencia a estos cambios, a los cuales ve demasiado acelerados. Así, por ejemplo, en su informe de 2012 –redactado por Ignacio Bosque pero firmado por otros miembros de la Academia– se reconoce «la existencia de comportamientos verbales sexistas» (Bosque, 2012, p. 3) pero también se percibe errónea la presuposición de que

...el léxico, la morfología y la sintaxis de nuestra lengua han de hacer explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo, de forma que serán automáticamente sexistas las manifestaciones verbales que no sigan tal directriz, ya que no garantizarían “la visibilidad de la mujer” (*Id.*, p. 4).

Debido a dicho debate, debemos explicar, brevemente por cuestión de espacio, la hipótesis Sapir-Whorf, ofreciendo ejemplos que la demuestren y otros que la refuten. A partir de dicha teoría plantearémos otra serie de cuestiones que se desprenden de ella: la relación significado/significante, la diferencia entre lenguaje e idioma, la oposición entre género gramatical y sexo, y la distinción entre la morfosintaxis y léxico. En el cuerpo del trabajo, ampliaremos tales ideas para justificar la conexión entre sí.

El segundo problema se dirige directamente a conectar estas cuestiones con el lenguaje inclusivo. Esta parte se dividirá, a su vez, en dos temáticas: en primer lugar, entender la novedad del lenguaje inclusivo como un fenómeno inexistente con anterioridad debido a que históricamente la lengua ha evolucionado de manera inconsciente por parte de los hablantes. Asimismo, reconocer su novedad respecto de los cambios morfosintácticos de la lengua que, históricamente, se han vinculado a transformaciones fonético-fonológicas inconscientes por parte del hablante. De ahí la particularidad del lenguaje inclusivo que, creemos, el alumnado probablemente ignore. En segundo lugar, atenderemos a la distinción entre los recursos morfosintácticos y los léxicos que persiguen utilizar un lenguaje inclusivo: los primeros aluden al uso de la “\_e” o la “x” para el género neutro, y a las duplicaciones (“niños y niñas”); los segundos, a los cambios operados en el léxico para una mayor inclusión social (por ejemplo, cuando el

DRAE incluye la acepción peyorativa del término “fácil” en 2018). Esta segunda parte finalizará invitando al alumnado a pensar en su propia perspectiva acerca del lenguaje inclusivo y a plantearse cómo la impartiría en clase en el futuro.

## 2. Problema 1: Relación entre lenguaje y cultura

Como explica Araceli López Serena (2001), una de las grandes complejidades del fenómeno del lenguaje inclusivo es la confusión entre los conceptos de “lenguaje”, “lengua” y “discurso”. Siguiendo su sugerencia, hemos considerado prioritario esclarecer al alumnado la definición técnica de “lenguaje” y, en consecuencia, acerca de su carácter cultural, social o natural. Tras definir la lengua a la manera saussuriana (“sistema de signos”), la distinguimos del “lenguaje”, definido como *representación del pensamiento* y, por ende, como *capacidad de vincular un significante y un significado*, es decir, la *competencia de relacionar dos elementos arbitrarios sin una relación causal entre sí*. Al definirlo así, se les señala a los estudiantes que el lenguaje no consiste en mera comunicación, sino que la comunicación es uno de los aspectos del lenguaje pero no el único –una confusión que, como veremos, es muy común entre ellos–. A continuación, se les pide que se replanteen si de verdad creen que el lenguaje es efectivamente cultural o si, por el contrario, es connatural al ser humano. De esta forma, el argumento común de “el lenguaje es cultural” deviene, más bien, que “la lengua o el discurso es social”, y podemos comenzar a matizar de manera más rigurosa los términos relacionados con el lenguaje inclusivo.

A partir de aquí, se explicará de manera sintetizada la hipótesis Sapir-Whorf –en el ejercicio de la pecera, que desarrollaremos en la secuencia de actividades–, a través de la metáfora de un pez en una pecera que simboliza al ser humano (el pez) y al lenguaje (la pecera), una metáfora que ilustra la tesis de que la experiencia/realidad está condicionada por el lenguaje<sup>2</sup>. Tras explicar la hipótesis,

---

<sup>2</sup> En palabras de Sapir: “Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the

reflexionaremos sobre las dos consecuencias directas que se desprenden de ella: la primera es que los seres humanos pensamos de distinto modo en función de la lengua que hablemos, lo que puede conllevar una conclusión xenófoba porque, ¿acaso eso significa que algunas personas son más inteligentes que otras por la lengua que hablan? La segunda consecuencia es también negativa porque la hipótesis lleva a una conclusión de determinismo, relativismo e incluso nihilismo lingüístico, porque se deduce que el lenguaje nos impide conocer la realidad. De esta manera, la tesis se desmonta a sí misma porque cae en la paradoja de que, si el lenguaje nos impide conocer la verdad, la propia teoría jamás podrá ser comprobada. La perspectiva contraria, en cambio, considera que hay claras evidencias de que lo social incide en el lenguaje y no al revés; en palabras de Luis Fernando Lara:

No es que el “lenguaje determine el pensamiento”, sino que el lenguaje *construye* y *significa* el pensamiento de los seres humanos de manera diferente, de acuerdo con su experiencia histórica y su cultura (...). Sin duda hay una facultad del lenguaje genéticamente heredada en el ser humano, pero tal facultad se *construye* desde la inteligencia y con la intervención determinante, definitiva, de la cultura en la historia de las comunidades humanas (2020, pp. 133-134).

Wright Carr, por su parte, desmantela la hipótesis Sapir-Whorf a partir de la gramática generativa (2007, p. 22) porque, para Chomsky, existen otras categorías no lingüísticas que determinan el pensamiento del ser humano: “In studying semantics, one must keep the role of nonlinguistic system of belief: [...] there are many mental organs in interaction” (Chomsky, 1998, p. 143), de lo cual parte Wright Carr para concluir:

...la lengua no codifica la experiencia; las palabras son signos vinculados con esquemas o estructuras cognitivas complejas que organizan la experiencia. De acuerdo con esta visión de la mente, el idioma *refleja* las categorías (...) pero no las *determina* (...). No hay que confundir la correlación con la causalidad (2007, p. 23).

---

mercy of the particular language which has become the medium of expression of their society” (ap. Whorf, 1956, p. 134).

Sigue el lingüista insistiendo en que las imágenes mentales se fijan absorbiendo parte del lenguaje verbal pero no se reducen únicamente a él (2007, p. 26). Para ilustrar ello, hemos empleado la metáfora de la “refracción”, tomada del comportamiento de las ondas en un medio acuático –por una continuidad con la metáfora de la pecera–. La ley de la refracción hace alusión a la desviación de una onda al cambiar de un medio a otro; por tanto, si introducimos un elemento en el agua, nuestra percepción del mismo se ve distorsionada, sin embargo, el elemento no pierde su sustancia esencial –a los estudiantes se les ha proyectado la figura 2 para ejemplificarlo–. El mensaje final que queremos transmitirles es que habría que matizar las dos posturas radicales: ni el lenguaje es totalmente cultural y, por tanto, sí es un cauce de conocimiento de la realidad aunque, sin duda, existen condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos que nos pueden desviar del conocimiento objetivo y/o empírico.

### **Figura 2**

*Ley de refracción*



Fuente: “Imágenes sin derechos de autor”: <http://stock.adobe.com>

## **3. Problema teórico 2: lenguaje inclusivo**

Si aplicamos las reflexiones expuestas a la cuestión del lenguaje inclusivo en el caso del español, podemos observar dos tendencias opuestas: 1) quienes defienden la plena autonomía del lenguaje en relación con la realidad y consideran que la arbitrariedad del género

gramatical es la evidencia de que el español no es sexista; y 2) aquellos que parten de la hipótesis Sapir-Whorf para defender la interdependencia entre lenguaje y realidad y, concretamente, afirmar que el género gramatical es la manifestación explícita de la hegemonía heteropatriarcal. La segunda sigue la corriente filosófica que Fabián Vera del Barco sintetiza en “Lenguaje inclusivo, filosofía y escuela” (2019), una línea que parte del pensamiento hegeliano, filtrado por la filosofía de Nietzsche y Heidegger, culminando en la teoría del carácter discursivo de lo real foucaultiana. El lenguaje, dice Nietzsche, no está compuesto por metáforas sino que *es* en sí mismo una metáfora, de ahí que la realidad sea incognoscible. La consecuencia de esta propuesta es que cambiar el género gramatical conllevaría una transformación social<sup>3</sup>. De alguna manera, esta tendencia afirma, sin decirlo explícitamente, que todo enunciado lingüístico es necesariamente ideológico o incide ideológicamente sobre la realidad. La consecuencia que acarrea esta idea puede ser positiva si consideramos que efectivamente lo que se dice y cómo se dice tiene una relevancia ideológica; sin embargo, incurrir en el error de que “todo es ideológico” tiene como consecuencia vaciar de contenido el concepto “ideología” porque, como explica Terry Eagleton,

La fuerza del término *ideología* reside en su capacidad para discriminar entre aquellas luchas del poder que son de alguna manera centrales a toda forma de vida social, y aquellas que no lo son. (...) ampliar estos términos hasta el punto en que se vuelvan coextensos es simplemente vaciarlos de fuerza, lo que es igualmente válido para el orden dominante (1997, p. 27).

Por tanto, cabe señalar el peligro que entraña ideologizar la morfosintaxis cuando no en todos los contextos hay una intención heteropatriarcal tras el masculino genérico; prueba de ello es precisamente que la lucha feminista desatada en el siglo pasado no estuvo acompañada de ese cambio morfosintáctico y, sin embargo, fue

---

<sup>3</sup> En palabras de Gil y Morales: “Es que el lenguaje no es una entidad natural, abstracta, dada de una vez y para siempre. Por el contrario, el lenguaje no puede comprenderse por fuera de una comunidad. (...) Entonces, analizando la lengua podemos analizar los procesos culturales y sociales, los valores predominantes que en ella se reflejan y perpetúan” (2020, p. 6).

una lucha revolucionaria fundamental para mejorar la función social de la mujer actual. Otro argumento a favor del lenguaje inclusivo sostiene que nombrar el género es visibilizarlo y visibilizar es otorgarle más importancia o, como afirma Giulia Colaizzi (1990), *lo que no es nominado o nombrado no existe*. Porque, sostiene Angelita Martínez,

...el paradigma de género (...) no alcanza para satisfacer necesidades comunicativas cuando los referentes son seres humanos. Ese es el motivo por el que empieza a ensayarse un subsistema en el que se añade una nueva categoría de género, necesaria para señalar el género humano: el género incluyente<sup>4</sup> (2019a, p. 195).

La postura contraria respecto del masculino genérico defiende, en cambio, que las mujeres siempre fueron nombradas e incluidas en el mismo y que empezar a incluirlas en el género incluyente “\_e” significa marginarlas del primero. Pero quizá más importante es preguntarnos si siempre nombrar es visibilizar de una manera positiva e incluyente; por ejemplo, la tradicional expresión “damas y caballeros” tenía una consecuencia claramente heteropatriarcal desvinculada de lo morfosintáctico y relacionada directamente con la léxico-semántica. Veamos las acepciones del término “dama” expuestos en el *DRAE*<sup>5</sup>: “Mujer noble o distinguida” hace alusión a una diferencia de clase, de distinción, frente a otras mujeres que no son distinguidas por su comportamiento adecuado al rol femenino; es decir, la definición señala una función heteropatriarcal de la mujer, similar a la segunda acepción: “Mujer, señora, en tratamiento de respeto” –por ejemplo, cuando se emplea la expresión “primero las damas”–. El *DRAE* añade también un uso irónico del término que equivale a “concubina”, otro poético – “Mujer galanteada o amada por un hombre”–, y otro social, como “esposa del presidente de la nación”. Debido a que este es un ejemplo de que nombrar no siempre es visibilizar en un sentido positivo, nos hemos decantado por distinguir entre la lengua inclusiva

---

<sup>4</sup> En otro artículo, la autora lo explica en otros términos: “...un cambio lingüístico no determina cambios sociales. En general, sucede lo contrario. Cuando las sociedades se transforman, los cambios impactan en el lenguaje. Pero la manipulación de un cambio lingüístico provoca discusiones, reacciones, reflexiones, que ponen en evidencia una necesidad comunicativa” (2019b: [13]).

<sup>5</sup> <https://dle.rae.es/dama>

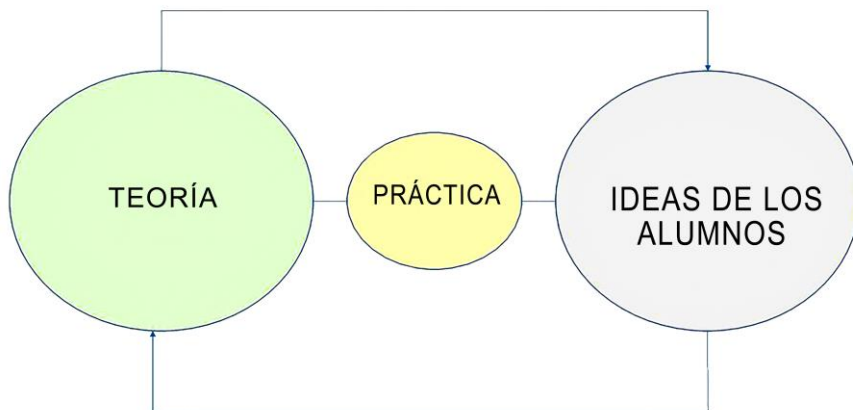
morfosintáctica y la léxica para insistir en la mayor relevancia de la segunda frente a la primera, en materia de inclusión.

### 3. Diseño del CIMA

Nuestra abstracción del modelo metodológico implementado en nuestro CIMA pone de manifiesto que privilegiaremos la teoría junto con el pensamiento crítico y autónomo del alumnado, por encima de la práctica. Tal decisión deriva del doble propósito de nuestro CIMA: explicar posibles vacíos teóricos de los estudiantes con respecto al lenguaje (teoría) y que sean ellos quienes construyan su propio paradigma de pensamiento con respecto al lenguaje inclusivo (ideas de los alumnos). Ello muestra la figura que sigue:

**Figura 3**

*Modelo metodológico posible*



Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla, presentamos la secuencia de actividades que hemos programado, diferenciando los dos problemas ya expuestos en el mapa de contenidos. Como se podrá comprobar, las actividades están diseñadas para que sean lo más participativas posible, por lo que se espera un trabajo teórico previo del alumnado con las clases

asíncronas, accesibles en la plataforma virtual. La mayoría fueron pensadas para que duren entre veinte y treinta minutos.

Número	Tipo de actividad	Tiempo
1	Ideas de los alumnos	30'
Respuesta al cuestionario inicial –ver en el apartado siguiente: «Cuestionario inicial-final»–.		
2	Ideas de los alumnos	30'
<p>La primera tarea será pedir a los estudiantes la definición de “lenguaje” que consideren más adecuada y, a continuación, que reflexionen acerca de qué significa que el lenguaje sea cultural y si están de acuerdo con tal planteamiento.</p> <p>La actividad se desarrolló mejor de lo esperado porque la participación fue muy activa y las perspectivas muy diversas, lo que generó un buen y enriquecedor debate.</p>		
3	Ideas de los alumnos	30'
<p>“Juego de la pecera”: se solicitará al alumnado que se imagine a sí mismo como peces que viven en una pecera, y se les lanzará la siguiente pregunta: ¿qué es la realidad, aquello que ves a través del cristal y del agua o, por el contrario, la realidad empírica exterior que no puedes percibir tal como es desde la pecera? Esta actividad es esencial porque consiste en emplear la metáfora que liga lenguaje y pecera, una imagen propuesta por Stephen Hawking, en <i>El gran diseño</i>, al hablar del conocimiento científico; a través de esa metáfora, el científico se pregunta si el pez podrá conocer la realidad o no. En nuestro caso, la actividad de reflexión sirve como motor para introducir el tema del determinismo lingüístico ya expuesto.</p> <p>La actividad resultó enriquecedora porque la metáfora de la pecera permitió a los estudiantes a dudar y a reflexionar acerca de qué es exactamente el lenguaje, y demostraron gran interés en sus intervenciones.</p>		
4	Teoría	30'
A partir de la actividad anterior, se desarrollará la hipótesis Sapir-Whorf.		
5	Teoría	30'
Clase acerca de la evolución de la lengua. Se comenzará con teoría acerca de la diacronía de la lengua, señalando que históricamente esta ha evolucionado de manera inconsciente a partir de “desviaciones” de la norma por parte de los propios hablantes; aquí se introdujo la definición de “norma” y algunas cuestiones sobre la función de la RAE. Para ello, se emplearon ejemplos y se indicó la diferencia entre errores agramaticales y errores por uso.		
6	Ideas de los alumnos	20'
<p>Lluvia de ideas: dar argumentos a favor y en contra del lenguaje inclusivo.</p> <p>La clave de este ejercicio consiste en que el profesor tenga el papel de abogado del diablo, exigiendo a cada estudiante que, cuando dé un argumento a favor o en contra, piense en la perspectiva contraria para posicionarse en el otro punto de vista y así intentar entender esa otra postura.</p>		
7	Ideas de los alumnos	30'
<p>Se le pedirá al alumnado que reflexione de manera individual, y luego lo exponga de manera grupal, cómo surge y cómo evoluciona el lenguaje inclusivo, centrándose en las diferencias respecto de otros cambios anteriores operados en el lenguaje. La conclusión a que queremos llegar será que el lenguaje inclusivo es un cambio consciente vinculado a cambios de la realidad social y no a cuestiones gramaticales.</p> <p>Esta actividad se desarrolló según lo previsto y, por las intervenciones de los estudiantes, creemos que se entendió la particularidad del lenguaje inclusivo.</p>		
8	Práctica	30'
Diferencia entre recursos morfosintácticos y léxicos para alcanzar una lengua más inclusiva: se presentarán varios ejemplos de inclusión/exclusión lingüística relacionada con el sexismo, y se le preguntará al alumnado qué diferencia percibe entre ellos. Los ejemplos son los siguientes: “Esa mujer		



<p>es demasiado fácil”, “Los alumnos y las alumnas participan mucho en clase”, “Les alumnas participan mucho en clase” y “Damas y caballeros, sean ustedes bienvenidos”.</p> <p>El fin último de dicha actividad consiste en señalar la distinción entre la exclusión léxica (el término “fácil” con acepción peyorativa al comportamiento socialmente “inadecuado” de las mujeres), la inclusión morfosintáctica (empleo de la “_e” o las duplicaciones) y, finalmente, el caso de nombrar a la mujer con el término “dama” que, a pesar de su visibilización, denota un rol sexista heteropatriarcal ya mencionado. Dicho ejercicio quiere incidir en uno de los postulados esenciales de nuestro CIMA: la efectividad de la inclusión léxica es más relevante que la morfosintáctica debido a que el sentido y/o significado de las palabras sí se vincula directamente con lo político-ideológico. De ahí que sí sea inclusivo y necesario, por ejemplo, no emplear el término “fácil” para calificar a las mujeres.</p>		
9	Teoría	20'
<p>Diferencia entre semántica y pragmática, y su relación con la inclusión/exclusión social: partiremos de la actividad anterior para explicar la semántica y la pragmática, solicitando al alumnado que piense en ejemplos de exclusión alternativos al sexismo, con el fin de contemplar otros casos generales.</p>		
10	Práctica	50'
<p>La última clase es la más importante y, por ello, la más larga y práctica porque está dirigida a aplicar los conocimientos adquiridos en las clases anteriores en ejercicios didácticos que los estudiantes emplearían en el futuro para tratar el lenguaje inclusivo en la enseñanza. Lo primero que se solicitó fue que reflexionaran sobre su propia postura ante la problemática y decidan, según su criterio, qué aspectos del lenguaje creen que se debe trabajar para que sea más inclusivo. El segundo paso consistió en que leyeran las actividades propuestas en la <i>Guía didáctica del profesorado 2. Nivel educativo EP5 y EP6</i> (Ayuntamiento de Valencia, 2019) y escogieran la que consideraran más apropiada para lo que ellos entienden como “lenguaje inclusivo”.</p> <p>Esta actividad fue muy eficiente y sorprendió de manera positiva el hecho de que la gran mayoría eligiera un ejercicio que consideramos fundamental para trabajar el sexismo lingüístico, dirigida a desarticular estereotipos de los roles sexuales:</p>		

## Figura 4

### Actividades propuestas para trabajar el género



**Coeducación: caminando por la igualdad**

Proyectos Educativos

A2

#### 2. Hacia un lenguaje inclusivo

Vuelve a escribir las siguientes frases en forma de lenguaje inclusivo. Puede haber más de una forma de hacerlas.

*Al partido asistieron gran cantidad de aficionados.*

*Todo hombre nace libre.*

*¿Alguno de vosotros ha nacido fuera de Valencia?*

*Los alumnos de 4º de Primaria viajan a la playa.*

*No llores como una niña.*

*Voy a echar de menos a mis vecinos.*

*Nosotros estamos en el aula.*

*Sé fuerte como un hombre.*

*Cuando uno estudia, obtiene buenos resultados.*

*Hoy es el Día del Niño.*

*Podría vivir con los suyos, pero quiere ver mundo.*

*¿Cuántos queréis ir al cine?*



11

#### **4. Cuestionario inicial-final**

Debido a que el tema escogido en el CIMA no se ha dirigido a convencer al alumnado de una postura u otra, resulta fundamental acceder a la evolución de sus modelos mentales, antes que llevar a cabo una evaluación que califique su mayor o menor conocimiento. Tal objetivo es, como explican Rivero y Porlán (2017), uno de los desafíos más difíciles con que el profesorado se enfrenta, ya que la evaluación tradicional mediante examen no proyecta siempre sus modos de pensar y los cambios en sus reflexiones. Estos denominados “modelos mentales” requieren de metodologías alternativas como la clásica “evaluación continua” aunque, no obstante, es insuficiente o no abarca todos los modelos mentales en su totalidad. De ahí la propuesta de Rivero y Porlán al sugerir los cuestionarios como herramientas para ello. Con el fin de alcanzar una mayor eficacia, deben realizarse antes de iniciar el CIMA y justo al final. Las preguntas han de tener una estrecha vinculación con el mapa de contenidos preestablecido y, sobre todo, deben estar planteadas, no para conocer la cantidad de información que el alumnado retiene en su memoria, sino para acceder a su modo de reflexionar. Las preguntas no deben incurrir en ambigüedades confusas, sino que es preferible que sean breves y que motiven al estudiante a meditar acerca de algunas nociones que nos parezcan esenciales para nuestro CIMA. En este caso, el primer día de clase se llevaron a cabo las siguientes preguntas y se repitieron al final, con el fin de observar su posible evolución y la eficiencia del CIMA. En todos los casos, se ha solicitado que se justifique la respuesta y se aclaró que no hay respuestas correctas ni incorrectas:

¿De qué sexo es la palabra “águila”?

¿Cómo definirías el lenguaje inclusivo?

¿Qué piensas respecto del lenguaje inclusivo?

¿Consideras que hay alguna diferencia entre “lenguaje” e “idioma”?

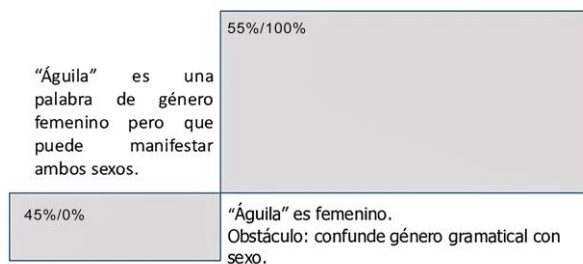
Con el fin de examinar pormenorizadamente la eficacia de los cuestionarios, hemos seguido el consejo de Rivero y Porlán (2017), quienes recomiendan elaborar las llamadas «escaleras de aprendizaje»,

un cauce gráfico que sirve para reflejar la (esperada) distancia que pueda haber entre las respuestas iniciales y las finales. Las respuestas se ordenan jerárquicamente en relación con la cercanía/lejanía de la respuesta del alumnado a la que sería la más adecuada. Los porcentajes de la izquierda proyectan las respuestas iniciales y la derecha, los finales. El cuadrado más alto da cuenta de la respuesta más apropiada según nuestra perspectiva. A simple vista, es fácil observar que se han operado varios cambios en su manera de reflexionar y cavilar sobre el contenido de las preguntas.

¿De qué sexo es la palabra “águila”?

### Figura 5

*Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿de qué sexo es la palabra “águila”?*

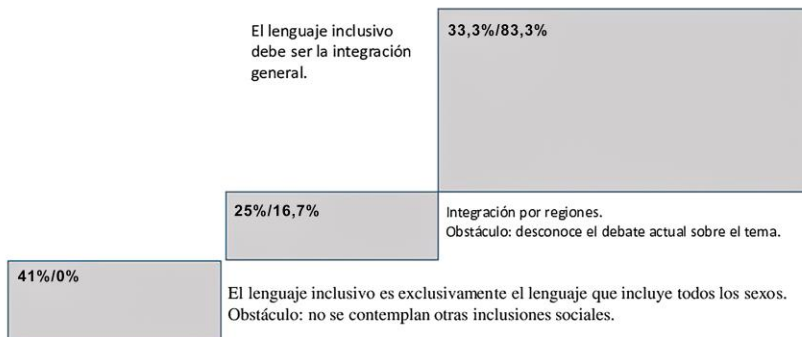


Fuente: elaboración propia

¿Cómo definirías el lenguaje inclusivo?

## Figura 6

Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿cómo definirías el lenguaje inclusivo?

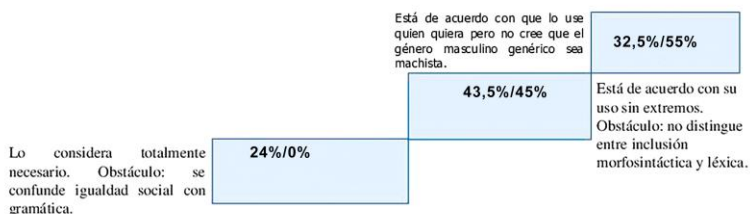


Fuente: elaboración propia

¿Qué opinas sobre el lenguaje inclusivo?

## Figura 7

Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿qué opinas sobre el lenguaje inclusivo?

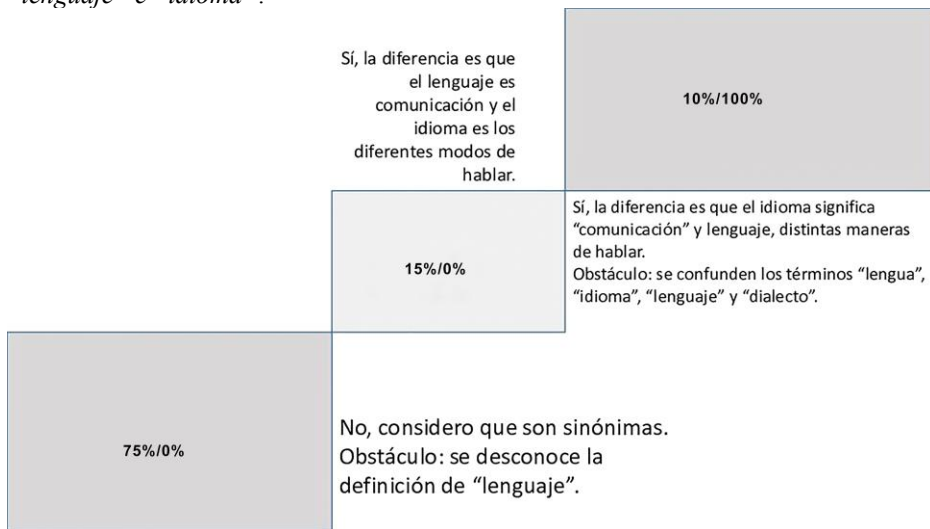


Fuente: elaboración propia

## ¿Existe alguna diferencia entre “lenguaje” e “idioma”?

### Figura 8

Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿existe alguna diferencia entre “lenguaje” e “idioma”?



Fuente: elaboración propia

La escalera de aprendizaje es un método gráfico que ayuda a observar, con rapidez y facilidad, los vacíos y obstáculos teóricos con que el profesor ha de enfrentarse durante las clases. Las respuestas iniciales, en nuestro caso, nos han dado la clave para escoger la secuencia de actividades y cambiar el planteamiento inicial en función de las necesidades que han mostrado. Las escaleras de aprendizaje demuestran que, entre el inicio y el final del CIMA, han mejorado la calidad y la riqueza de las reflexiones generales del grupo ya que, en las respuestas finales, hubo una mayor aproximación a la más adecuada o esperada por nuestra parte –nótese que, en todos los casos, la respuesta más lejana a la correcta pasó a un 0 %- . Se buscó, pues, orientar el pensamiento del alumnado a una respuesta que se valora como idónea: rechazar los recursos morfosintácticos encaminados a dar una mayor visibilización o a la no exclusión de las mujeres y rechazar el sexismo lingüístico.

La escalera es, a fin de cuentas, la demostración de la mejora o evolución de sus procesos mentales, y de un nivel superior de su aprendizaje. La primera pregunta fue tomada de *Las 500 dudas más frecuentes del español* (Instituto Cervantes) con el fin de plantear la diferencia entre género gramatical y condición sexual. El modo en que se formula tiene el objetivo deliberado de confundir al alumnado, como demuestran las respuestas que afirmaron que “águila” es femenino, sin darse cuenta del matiz diferencial. No obstante, las respuestas finales demostraron que la distinción se asimiló adecuadamente. La segunda pregunta es la cuestión central de nuestro CIMA, a saber: qué perciben los estudiantes que es el lenguaje inclusivo. La diversidad de respuestas iniciales es significativa positivamente debido, sobre todo, a que el perfil de los encuestados es homogéneo –jóvenes españoles de entre veinte y veintiún años, con estudios de enseñanza secundaria–. Ello pone al descubierto que el lenguaje inclusivo es un asunto en transición que requiere de mucha reflexión teórica aún, de ahí su complejidad a la hora de abordarlo en clase. Aunque la mayoría vincula la inclusión exclusivamente con la cuestión del género y del sexo, algunos incidieron en la inclusión racista o regional, e incluso en una inclusión general que es, a nuestro modo de ver, la respuesta más idónea ya que la inclusión no debe reducirse a la duplicidad de género únicamente porque en la actualidad sea la dominante en los medios de comunicación.

En relación con la tercera pregunta, nos hemos decantado por considerar que la respuesta más alejada de la que proponemos es la que incide en la necesidad de visibilizar a la mujer mediante el género neutro o de las duplicaciones para incluir al sexo femenino en la gramática. Dicha decisión se justifica, en primer lugar, porque creemos que la inclusión debe trascender el sexismo y abarcar más sectores sociales tradicionalmente marginados. En segundo lugar, porque se confunde el género gramatical con la cuestión sexual –al margen, claro está, de que defendemos que toda práctica es válida, mientras no sea deliberadamente excluyente, si el hablante se siente cómodo con ella, eso lo hemos aclarado desde el primer día–. En tercer lugar, porque defendemos la inclusión léxica en detrimento de la morfosintáctica como medio idóneo de reivindicar la inclusión social. Con respecto a la

última pregunta, su aparente sencillez esconde un gran vacío entre los estudiantes de educación superior ya que confunden términos básicos como “lengua”, “lenguaje”, “idioma”, “dialecto” y “comunicación”. Fue la pregunta-motor que impulsó que nuestro CIMA comenzara con clases teóricas básicas acerca del lenguaje y su definición. El resultado final fue muy positivo, como se puede observar en el aumento del porcentaje de la derecha en la respuesta que consideramos más cercana a la que queríamos transmitir.

## **5. Evaluación final del CIMA**

Una de las grandes incógnitas con que el profesorado se enfrenta al diseñar el CIMA es si la temporalización será proporcional al tema escogido. En nuestro caso, podemos afirmar que el CIMA se ajustó con precisión a las clases estipuladas y pudimos dar todo el contenido esperado. El panorama general del CIMA ha sido productivo por dos razones principales: la primera, porque los debates y lluvias de ideas fueron especialmente participativos, lo que demostró su interés; la segunda, porque la diversidad de posturas acerca del lenguaje inclusivo, expuestas durante la actividad final, pone al descubierto que nuestro objetivo original se cumplió: no buscábamos convencer al alumnado de que se posicionara en una perspectiva u otra, sino de que hallara su propio criterio para que ese posicionamiento tuviera una base teórica sólida y justificada.

Ha habido una notable diferencia entre dos actividades y las demás debido a que fueron especialmente más productivas: el juego de la pecera, y la distinción entre lengua inclusiva léxica y la morfosintáctica. Hemos percibido su eficacia en el interés manifestado por los estudiantes así como en el grado de reflexión de sus intervenciones porque ambos ejercicios motivaron con creces el debate grupal. Por el contrario, la actividad que encontramos menos productiva ha sido la teoría acerca de la diferencia entre semántica y pragmática lo que atribuimos a que, quizá, habría sido necesario explicarla mediante una actividad de contraste o de ideas de los alumnos, para que sean ellos quienes entiendan esa distinción por sí mismos.



## **Conclusiones**

Hemos dividido las conclusiones en función de tres aspectos pedagógicos y uno teórico. Los primeros consisten en: 1) la eficacia/ineficacia del CIMA como método de mejora didáctica; 2) la utilidad/inutilidad de la secuencia de actividades y su relación con el tema escogido; 3) el grado de éxito/fracaso de nuestro objetivo inicial. El de tipo teórico consiste en considerar si fue productivo plantear la teoría del lenguaje en general para llegar a la reflexión sobre el lenguaje inclusivo.

No hay duda de que el mapa de contenidos ha facilitado al profesorado el avance de las clases, ya que permite visualizar las nociones ineludibles a tratar en clase e impide que posibles digresiones desvíen los fines establecidos, lo que se logra gracias a la estructura temática coherente del mapa. Algo similar podemos concluir de los cuestionarios, una herramienta que agiliza la clase porque, si el profesorado inicia su clase sabiendo de antemano las dificultades o vacíos teóricos de los estudiantes, puede resolverlos sin que ellos mismos sean conscientes evitándoles que expongan su posible desconocimiento en público. En relación con la secuencia de actividades, no hay duda de que un cronograma previo a la clase hace posible una mayor organización que el propio alumnado percibe y agradece. Es esta ocasión, nos facilitó uno de los problemas con que nos enfrentábamos desde el principio, a saber: si era posible presentar el lenguaje inclusivo desde cuestiones vinculadas a la lingüística general o si, por el contrario, este método sería confuso. Fue una grata sorpresa comprobar, gracias a las respuestas finales de los cuestionarios, que ese problema devino en reflexiones rigurosas. Por ello, y entroncando con el aspecto número tres, podemos comprobar que el CIMA logró el objetivo original previsto.

Centrándonos en el aspecto meramente teórico, creemos que es relevante distinguir entre la inclusión lingüística morfosintáctica y la de tipo léxico-semántico con el fin de proponer una postura intermedia entre las perspectivas radicales a favor o en contra del lenguaje inclusivo. En otras palabras, creemos que muchos lingüistas y

académicos que sí defienden la inclusión social, sin embargo, no apoyan el uso del lenguaje inclusivo porque normalmente se reduce al mero argumento morfosintáctico, una postura que puede contraargumentarse con muchos planteamientos gramaticales sólidos. En cambio, la inclusión léxica incide directamente en el significado de las palabras y, por tanto, sí resulta necesario cambiar determinadas expresiones convencionales que denotan roles sociales para alcanzar una inclusión real. Cuando hablamos de «léxico» incluimos cualquier otro recurso lingüístico vinculado a la semántica: utilización de perífrasis, metonimias, formas no personales, pronombres relativos, estructuras impersonales, etc. Por tanto, con el fin de no atacar ni acatar ninguna de las dos posturas radicales, nos hemos decantado por este camino intermedio que, esperamos, sea de utilidad para los futuros maestros.

Para terminar, presentamos los principios didácticos que utilizaríamos en un futuro CIMA:

*Contenido:* se debería ampliar el tema de la distinción entre semántica y pragmática, en la cual hemos insistido poco y que, sin embargo, es fundamental para entender, entre otras cosas, las expresiones sexistas y el lenguaje inclusivo de tipo léxico.

*Metodología:* en un futuro CIMA habría que añadir más práctica para reflexionar sobre didáctica del lenguaje inclusivo, por ejemplo, solicitando a los estudiantes que ellos mismos creen la actividad que les resulte más idónea, sin basarse en ejercicios previos. Asimismo, en la secuencia de actividades, sería enriquecedor realizar un ejercicio en que el alumnado propusiera ideas pedagógicas que aplicarían en el futuro para sensibilizar a sus futuros estudiantes de etapa escolar, insistiendo en la necesidad de darle una continuidad en la etapa Secundaria.

*Evaluación:* además de los cuestionarios, la evaluación que hemos escogido ha sido la denominada “evaluación continua” ya que, al estar el grupo dividido en subgrupos de veinte estudiantes, era posible llevar a cabo un seguimiento individual de cada uno. Además de la participación en clase, hemos evaluado su reflexión final acerca de qué

opinaban sobre el lenguaje inclusivo y cómo lo aplicarían en una actividad didáctica, lo que demostró su aprovechamiento de las clases. La opción del examen se descartó de antemano debido a que, como expusimos en la introducción, nuestro interés no estaba dirigido a evaluar su conocimiento sino a impulsar su sentido crítico sobre el tema. Este aspecto de la evaluación no lo modificaríamos en un futuro.

## Referencias Bibliográficas

AA.VV. (2019). *Guía didáctica del profesorado 2. Nivel educativo EP5 y EP6*. Valencia: Ayuntamiento.

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Recuperado de: <https://www.rae.es/noticia/el-pleno-de-la-rae-suscribe-un-informe-del-academico-ignacio-bosque-sobre-sexismo>

Chomsky, N. (1998). *On Language. Noam Chomsky's classic Works. Language and Responsibility and Reflections on language*. New York: The New Press.

Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Buenos Aires: Paidós.

Gil, A. S., & Morales, P. (2020). Tensiones y posiciones respecto de los usos del lenguaje: una batalla no solo cultural. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 22, 1-15.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo*, 18, 101-114.

Instituto Cervantes. (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Madrid: Espasa.

Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M., & Traverso Cortes, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 174-183.

Lagneaux, M. A. (2017). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. *Actas de periodismo y comunicación*, 3(1), [s.p.].

Lara, L. F. (2020). La “hipótesis Sapir-Whorf” y la relación entre pensamiento y lenguaje. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1, 131-135.

López Serena, A. (2001). Usos lingüísticos sexistas y medios de comunicación. En torno al denostado masculino genérico. *La mujer en el espejo mediático. II Jornadas Universitarias "Sexo, Género y Comunicación"* (pp. 92-112). Sevilla: Asociación Universitaria Comunicación y Cultura.

Lluprich, E. (2019). Lenguaje inclusivo: el uso político de la morfología. *Lenguaje inclusivo y educación: miradas desde la interdisciplina* (pp. 14-22). Tucumán: Universidad.

Martín del Pozo, R., Pineda, J. A., & Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. *La enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 23-36). Madrid: Morata.

Martínez, A. (2019a). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuadernos de la ALFAL*, 11(2), 186-198.

Martínez A. (2019b). Disidencias en la conformación de la gramática: el lenguaje inclusivo. *Heterotopías*, 2(4) [s.p.].

Niklison, L. (2020). Lo que la RAE no nombra no existe: una mirada glotopolítica a las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, 12(1), 13-32.

Ortega, E. M. (2011). ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía? *Tejuelo*, 12, 9-25.

Rivero, A., & Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-88). Madrid: Morata.

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Vera del Barco, F. (2019). Lenguaje inclusivo, filosofía y escuela. *Lenguaje inclusivo y educación: miradas desde la interdisciplina* (pp. 23-26). Tucumán: Universidad.

Whorf, Benjamin L. (1956). *Language, Thought and Reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: M.I.T.

Wright Carr, D. C. (2007). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. *Caleidoscopio*, 22, 7-27. doi: <https://doi.org/10.33064/22crscsh369>