


Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo *

Andrés Mahecha-Ovalle

Docente Secretaria de Educación Distrital, Bogotá - Colombia

andres320_@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-1702-9080>

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Actitudes lingüísticas;
lenguaje inclusivo; educación.

Son diversas las proclamas que abogan por el uso constante del lenguaje inclusivo en las aulas de clase con el objeto de disminuir las brechas de discriminación e intolerancia ante la diversidad en el ámbito educativo. El presente estudio analiza las actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos de la escuela pública respecto de la utilización del lenguaje inclusivo. La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo con un alcance descriptivo. Se empleó el cuestionario sociolingüístico y la escala de Likert en la medición de las actitudes lingüísticas, instrumentos propios del método directo. En los hallazgos, se observa que las percepciones lingüísticas negativas se fundamentan en la corrección idiomática y en las directrices establecidas por la Real Academia Española. Asimismo, algunos maestros consideran necesario replantear la noción de lenguaje inclusivo, pues la actual no involucra el contexto escolar en su totalidad. Se concluye que los docentes asumen la normalización lingüística en la valoración del lenguaje inclusivo y, al mismo tiempo, consideran que las formas @, -e, -x no están insertas en su variedad lingüística.

Linguistic attitudes of Bogotan-teachers towards inclusive Language

ABSTRACT

KEYWORDS

Linguistic attitudes; inclusive language; education.

There are several proclamations advocating the continued use of inclusive language in classrooms to reduce the gaps of discrimination and intolerance to diversity in the field of education. The study is part of the qualitative approach with a descriptive scope. The sociolinguistic questionnaire and the Likert scale were used in the measurement of linguistic attitudes, instruments of the direct method. In the findings, it is observed that negative linguistic attitudes are based on language correction and the guidelines established by the Real Academia Española. In addition, some teachers consider that it is necessary to rethink the notion of inclusive language, since the current one does not involve the school context in its entirety. It is concluded that teachers assume linguistic standardization in the assessment of inclusive Language, and, at the same time, they consider that the forms of inclusive language are not embedded in their linguistic variety.

Recibido: 12/12/2021 Aceptado: 05/05/2022

* Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: MAHECHA-OVALLE, Andrés. Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *En*: Entramado. Julio-Diciembre, 2022 vol. 18, no. 2, e-7704 p. 1-19 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>



Atitudes lingüísticas dos profesores de Bogotá em relação a uma linguagem inclusiva

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE

Atitudes lingüísticas;
linguagem inclusiva;
educação.

Há várias proclamações que defendem o uso constante de linguagem inclusiva na sala de aula, a fim de reduzir as lacunas de discriminação e intolerância em relação à diversidade na esfera educacional. Este estudo analisa as atitudes lingüísticas dos professores da escola pública de Bogotá em relação ao uso de uma linguagem inclusiva. A pesquisa é baseada em uma abordagem qualitativa com um escopo descritivo. O questionário sociolingüístico e a escala Likert foram usados para medir atitudes lingüísticas, instrumentos típicos do método direto. Os resultados mostram que as percepções lingüísticas negativas se baseiam na correção idiomática e nas diretrizes estabelecidas pela Real Academia Espanhola. Além disso, alguns professores consideram necessário repensar a noção de linguagem inclusiva, pois a linguagem atual não envolve o contexto escolar em sua totalidade. Conclui-se que os professores assumem a normalização lingüística na valorização da linguagem inclusiva e, ao mesmo tempo, consideram que as formas @, -e, -x não são parte de sua variedade lingüística.

I. Introducción

En el contexto colombiano, al interior de las aulas, el uso del lenguaje inclusivo (LI) ha cobrado relevancia en la última década con el objeto de evitar el sexismo lingüístico. Se enfatiza en este escenario comunicativo porque en la escuela se genera una serie de pautas asociadas al comportamiento lingüístico, la adopción de usos lingüísticos, la norma prescriptiva en la comunicación escrita u oral, las actitudes lingüísticas favorables o desfavorables hacia una lengua, dialecto o registro. Allí se generan prejuicios lingüísticos hacia determinadas formas de habla junto con la corrección idiomática constante que realiza el maestro de lengua u otros. Es decir, el docente es uno de los actores autorizados de adelantar los procesos de normalización lingüística al interior de la comunidad lingüística. Su función de normalizador es otorgada por el Estado desde la política pública, esta última rige y restringe su actuar pedagógico.

La tarea institucional de normalización lingüística, concedida a los maestros, se refleja en los usos concretos que los educandos realicen de la lengua según sean los ámbitos de uso y el propósito comunicativo. La normalización supone un proceso de conocimiento de la lengua materna por parte del educando en su aspecto funcional junto con el uso contextualizado, sin que esta se llegue a confundir con la normativización. Aunque, estas se complementen de manera paralela en la práctica lingüística que los docentes ejecutan en el aula. La normalización lingüística y la normativización convergen en el uso de la lengua en distintos ámbitos comunicativos de situaciones reales de habla en función de la competencia comunicativa en el escenario académico.

El Estado colombiano ha generado y se ha sumado a una serie de decisiones internacionales de índole idiomático que están alineadas a la estandarización del español como lengua franca. De acuerdo con [Cassany, Luna y Sanz \(2008\)](#), la normalización lingüística consiste en reorganizar las funciones lingüísticas de la sociedad para readaptar las funciones sociales de la lengua a unas condiciones externas cambiantes. Una ilustración de esta conceptualización se observa en el fallo de tutela emitido por la Corte Constitucional en la Sentencia T-344 de 2020, la cual dijo no al LI: “El uso de los sustantivos masculinos genéricos se entiende que incluye en su referencia, en condiciones de plena igualdad y equidad, a hombres y mujeres sin distinción de sexo” ([Corte Constitucional, 2020](#)). Este fallo sustenta su disertación en las recomendaciones otorgadas por la Real Academia Española (RAE) frente al uso del LI en la lengua española.

La RAE, en su cuenta de Twitter, ha dejado claro que “lo que comúnmente se ha dado en llamar «lenguaje inclusivo» es un conjunto de estrategias que tienen por objeto evitar el uso genérico del masculino gramatical, mecanismo [...] que no supone discriminación alguna” ([RAE, 2020](#)). Esta institución señala que “el uso de la letra ‘e’ como supuesta marca de género inclusivo es ajeno a la morfología del español, pues el género gramatical ‘todos’ ya cumple esta función” ([RAE, 2020](#)). Asimismo, la [RAE \(2020\)](#), en su informe sobre el LI y cuestiones conexas, afirma que “en ciertos casos, poco numerosos, el masculino plural no se usa en español con interpretación inclusiva” (p. 9). Desde las líneas previas, se comprende que el Estado colombiano en su política lingüística sigue las recomendaciones de la máxima autoridad lingüística, la RAE.

No obstante, en el escenario bogotano, la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación (REDEG) trabaja por una inclusión desde el lenguaje y por una educación no sexista. Este colectivo docente propende por la generación de una política pública a favor del uso efectivo del LI por parte de los docentes. Esta apuesta, se opone a la normalización lingüística emitida por el Estado colombiano para la escuela pública. Desde lo anterior emerge el interés del investigador por el estudio de las actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el uso del LI en las aulas.

Para efectos de este estudio, se enuncian las investigaciones que han abordado las actitudes lingüísticas y el LI, en el ámbito internacional y nacional desde la perspectiva sociolingüística en el ámbito hispánico. En el primer escenario, se encuentra [Sayago \(2019\)](#), quien plantea, por un lado, una aproximación sociolingüística al fenómeno denominado LI desde su abordaje como un “nuevo lenguaje”, aspecto de economía lingüística, del habitus lingüístico o estrategia comunicativa. Por otro lado, el autor expone los criterios gramaticales que pueden ser convenientes para la estandarización del LI en el español. En este mismo sentido, [Martínez \(2019\)](#) demuestra que las características culturales inciden en la formación de la gramática de una lengua. La investigadora analiza cómo algunos factores sociales repercuten en la construcción de los paradigmas gramaticales. Por ello, la autora sostiene que “nuestras investigaciones nos llevaron una y otra vez a mostrar cómo algunos aspectos culturales de una comunidad se filtran en la (re)organización de paradigmas gramaticales” ([Martínez, 2019, p. 187](#)).

[Sánchez y Mayo \(2019\)](#) reflexionan acerca del problema del uso del LI en el contexto universitario con docentes en formación de la carrera de Educación Básica en el área metropolitana de Santiago de Chile. Las autoras encuentran que los futuros educadores tienen dos perspectivas sobre el tema: la primera, cómo emplear el LI en el escenario áulico y en el ámbito universitario. En la segunda, se observa el uso del LI desde la imposición. Este último hecho genera un desinterés en los docentes en formación por sus diversas implicaciones socioculturales en estos. En esta misma línea, [Lagneaux \(2018\)](#) estudia los diversos enfoques del LI en el salón de clase en relación con la inclusión, las disputas y la problematización. La investigadora expone los fundamentos establecidos por la RAE frente al uso del LI, en primera instancia. Acto seguido, la autora centra su análisis en la problematización de este lenguaje como un desafío para su introducción en el contexto educativo desde la lectura y la escritura, siendo estas últimas prácticas socioculturales.

[Tosi \(2019\)](#), analiza el morfema -e como marca de género en el ámbito educativo terciario en la Argentina. La autora señala los diferentes recursos lingüísticos del LI, como marcas discursivas propias de la diversidad y del disenso de la identidad de género invisibilizada. El trabajo hace énfasis en la preponderancia del LI como objeto de análisis en pro del fomento del pensamiento crítico y la diversidad, inscritos estos dos fenómenos en la lectura y la escritura en las instituciones educativas argentinas desde la mirada de la normatividad, la identidad y la ideología de género. El estudio concluye que las formas del LI se entienden como marcas lingüísticas, cuyas características reflejan y evidencian la diversidad histórica, la invisibilización de la identidad y el disenso con la normatividad a través del uso de recursos tales como @, -e, -x.

En el ámbito nacional, se encuentra la investigación de [Montoya \(2013\)](#), cuyo estudio indaga cómo las actitudes lingüísticas están permeadas por la política y la planeación lingüística. El trabajo pone de relieve el factor fundamental que desempeñan las actitudes lingüísticas hacia las lenguas en el ámbito educativo. Para la autora, las actitudes están determinadas por la política y la planeación lingüística. De modo que, en el contexto nacional, la educación bilingüe (español-inglés) ha alcanzado gran prestigio producto de las decisiones y de la organización de la enseñanza por parte del Estado colombiano desde el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). No obstante, se señala que existe una brecha entre el discurso político y su ejecución de acuerdo con la realidad lingüística del país.

Desde los antecedentes investigativos, se evidencia que en el contexto bogotano no existen estudios sobre las actitudes lingüísticas acerca del LI en el escenario escolar. En este sentido, la investigación analiza las actitudes lingüísticas de los docentes bogotanos de la escuela pública en relación con el uso del LI en el escenario áulico. Por ello, un estudio de esta naturaleza contribuye a la comprensión del panorama sociolingüístico del habla de los maestros en el aula de clase referido a los aspectos gramaticales, la unificación y la lealtad lingüística hacia la variedad bogotana.

2. Marco teórico

2.1. Las actitudes lingüísticas

El análisis se centra en las actitudes lingüísticas porque estas permiten identificar las ideologías lingüísticas de los hablantes. Estas expresan elecciones sobre determinadas prácticas lingüísticas que pueden compararse con el individuo a través de su

forma de hablar ([Bourdieu, 2008](#)). La percepción lingüística se relaciona con la elección de los términos o variedad dialectal adoptada por el hablante. Las actitudes lingüísticas son cambiantes y depende del concepto que el individuo tenga sobre la variedad dialectal. Al respecto [Álvarez \(2009\)](#) considera que “las actitudes lingüísticas se relacionan con el prestigio de las variedades, y sus hablantes generalmente confiesan su preferencia en la dimensión cognitiva” (p. 89).

En el campo de la sociolingüística, los estudios de las actitudes lingüísticas en el orden educativo tienen trascendencia porque estas permiten reconocer la elección de una lengua o variedad, la planificación lingüística y los aspectos de la enseñanza de una lengua en detrimento de otra como señala [Moreno \(1998\)](#). Este mismo autor afirma que “a la hora de formarse esa actitud, suelen ser factores decisivos el nivel de estandarización de la lengua (codificación y aceptación) y su vitalidad” ([Moreno, 1998, p. 181](#)). Desde lo anterior, se comprende que las percepciones lingüísticas conllevan a la identificación y al reconocimiento de una lengua y, al mismo tiempo, estas posibilitan la aceptación de la lengua o variedad en detrimento de otra.

La elección de una variedad dentro de una comunidad lingüística está determinada por la filiación hacia esta o la aceptabilidad que el usuario genera. De modo que, las valoraciones crean un grado de identidad o pertenencia a un grupo o, por el contrario, rechazo. En efecto, la medición de las actitudes lingüísticas demuestra la consolidación de una lengua y estas revelan la estructura social de los hablantes en cuanto a la relación de pertenencia a una comunidad lingüística según [Fasold \(1995\)](#). La identificación con un grupo social conlleva a la generación de percepciones lingüísticas positivas; mientras que, el sentido de no pertenencia genera las actitudes lingüísticas negativas. En este orden de ideas, una medición de las evaluaciones lingüísticas de los maestros hacia el LI permite detectar las relaciones de identidad y pertenencia con las comunidades discursivas que promueven este uso particular del lenguaje. En sentido estricto, la medición de actitudes lingüísticas juega un papel fundamental en el estudio del comportamiento humano según [Hernández y Almeida \(2005\)](#).

Para [García \(1999\)](#), “la convergencia de intereses suscitados por las actitudes lingüísticas en ningún otro lugar resulta tan intensa y evidente como en la escuela” (p. 165). La escuela, institución central en el proceso de formación académica y de valores en los educandos, desempeña un papel fundamental en el juzgamiento del habla. Esta incide en el comportamiento social y lingüístico de los alumnos hacia determinada lengua, dialecto, sociolecto o idiolecto. En palabras del mismo autor, la evaluación sociolingüística no es de un grupo social concreto, sino también del sistema educativo. En consecuencia, obtener una perspectiva sobre la actitud lingüística de los maestros sobre el LI permite visualizar el futuro comportamiento lingüístico de los ciudadanos del mañana. A su vez, la medición de esta contribuye a la identificación de patrones culturales relacionados con la preferencia lingüística hacia los estilos de habla –LI– de quienes desempeñan la función de formadores y, por ende, de normalizadores lingüísticos en el ámbito escolar.

De ahí que los docentes adquieren una figura de árbitro del uso adecuado o correcto de la variedad más prestigiosa de su comunidad lingüística. Para el caso colombiano, se consolida la variedad bogotana como prestigiosa por diversos aspectos de índole lingüístico, cultural, social y político. Otros individuos de la comunidad lingüística también se convierten en vigías del uso léxico-gramatical de su lengua cuando esta se califica como prestigiosa. De acuerdo con [Mahecha \(2018\)](#), en una comunidad de habla se presentan agentes denominados guardianes de la lengua, quienes tienen una función social en pro del mantenimiento de la forma estándar de la lengua. De esta manera, la variedad bogotana ha gozado de estatus histórico, el cual consolida su empleo como variedad estándar. Es decir, estos vigías buscan la unificación lingüística desde la conservación de la norma a partir de su uso en el ámbito escolar y, en el escenario público, con el propósito de que la variedad se mantenga estable.

Este trabajo asume las actitudes lingüísticas como una construcción social que “permea nuestras vidas cotidianas. Ellas no están siempre públicamente articuladas y, en efecto, no somos siempre conscientes de estas. Pero muchas de ellas son evidentes” ([Garret, 2010, p.1](#)). Desde esta valoración del fenómeno de las valoraciones lingüísticas desde la cotidianidad, estas se conciben desde la definición del *Diccionario de sociolingüística*:

Actitudes lingüísticas (linguistic attitudes): respuesta emocional e intelectual de los miembros de la sociedad a las lenguas, dialectos, acentos, formas lingüísticas concretas y sus propios hablantes en su entorno social que constituye un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas. Dichas actitudes oscilan desde las más favorables a las menos, y pueden manifestarse en los juicios subjetivos sobre la corrección, las cualidades estéticas de las variedades y las mismas palabras, sobre la adecuación de las lenguas y dialectos, y sobre las propias cualidades personales de sus hablantes ([Trudgill y Hernández, 2007, p. 26](#)).

Asimismo, [Ruiz et al. \(2001\)](#) añade otro aspecto sobre la definición de actitud lingüística: “actitud positiva (de aceptación) o negativa (de rechazo) que se adopta ante una **variedad lingüística**² o ante sus hablantes” (p. 25). En esta noción, se observa que los usuarios de una lengua establecen un criterio binario en el reconocimiento de las actitudes lingüísticas en su lengua habitual³.

3. Metodología

3.1. Diseño

El presente estudio es cualitativo con un alcance descriptivo. Se fundamenta en este enfoque porque el estudio se centra en las actitudes lingüísticas de los docentes bogotanos hacia el uso del LI en las aulas de clase. Este criterio permite la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de quien los vive cuando se busca patrones y diferencias en las experiencias junto con el significado de estas de acuerdo con [Hernández y Mendoza \(2018\)](#). [Leavy \(2020\)](#) indica que “la investigación cualitativa es una forma de aprendizaje acerca de la realidad social”, [...] “este enfoque a menudo es empleado para explorar, describir o explicar fenómenos sociales” (p. 2). En este caso particular y, de acuerdo con el objeto del estudio, el LI se considera como una realidad o problemática social presente en la actualidad.

Se adopta este alcance porque se describen las actitudes lingüísticas de los docentes en relación con el LI en el escenario educativo. Este se enfatiza en la observación de la realidad de un hecho, registro, análisis e interpretación desde la descripción de las características centrales de un fenómeno según [Tamayo y Tamayo \(2004\)](#). Para [Vasilachis \(2019\)](#), los estudios cualitativos del orden descriptivo operan desde las caracterizaciones densas del fenómeno estudiado. Se priorizan las cualidades de la situación problemática concreta que se observa y analiza el investigador.

3.2. Muestra

Se tomó como muestra 72 docentes, quienes se desempeñan como maestros de aula en preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional. Esta se considera representativa si se observa la naturaleza del fenómeno analizado y el total de maestros que se consolida en 33.362 según los datos de la [Alcaldía Mayor de Bogotá \(2018\)](#). En la recolección de los datos sociolingüísticos, la selección de los hablantes para la muestra y, de acuerdo con [Moreno \(1990\)](#), esta tiene que ser coherente con el objeto de la investigación, el tipo de análisis, los sectores sociales, las variables lingüísticas y el contexto comunicativo. La selección de los informantes se adelantó mediante la propuesta del [PRESEEA⁴ \(2003\)](#). Según el criterio previo, se adoptó una muestra por cuotas de afijación uniforme. En la muestra se determinaron las variables extralingüísticas: sexo (hombre-mujer), edad (20-35, 36-50, 51-65) y nivel de instrucción (licenciatura: A, especialización: B, maestría: C). Los aspectos sociales junto con la muestra se consolidan en la [Tabla 1](#).

Tabla 1.

Caracterización sociolingüística de los informantes y distribución de la muestra

Variables extralingüísticas	Grupo etario 1 20 -35		Grupo etario 2 36-50		Grupo etario 3 51-65	
	H	M	H	M	H	M
Nivel de instrucción A	4	4	4	4	4	4
Nivel de instrucción B	4	4	4	4	4	4
Nivel de instrucción C	4	4	4	4	4	4

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Instrumentos

El estudio de las actitudes lingüísticas se enmarca dentro tres enfoques: el tratamiento social de las variedades, el método directo y el método indirecto según [Garrett \(2007\)](#). Esta investigación se enfatiza en el segundo. Para [Fasold \(1995\)](#), “un método totalmente directo pediría a los informantes que respondieran a un cuestionario escrito o a las preguntas de una entrevista, donde se les pide directamente dar su opinión sobre una u otra lengua” (p. 232). Para efectos de este estudio, en primer lugar, a los informantes se les aplicó un cuestionario sociolingüístico fundamentado en dos partes: a). aspectos

sociales: sexo, edad y nivel de instrucción, b). preguntas abiertas sobre el LI. En segundo lugar, se empleó la escala de Likert compuesta por cuatro ítems declarativos que se ilustran en la [Tabla 2](#). No obstante, en este instrumento el análisis se centra en la variable extralingüística sexo.

Tabla 2.
Ítems de la escala de Likert

Ítems propuestos	TA	A	IN	ED	TD ⁵
1. Utiliza el pronombre “elle” en la denominación de sus estudiantes.					
2. Considera que el lenguaje inclusivo (en todas sus formas: -@, x, -e) debe ser parte del discurso académico.					
3. Considera el uso del género no marcado (-o, Ej. niños) en la lengua española como discriminatorio.					
4. Considera que el género no marcado del español incluye a todas las personas presentes en el aula.					

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Se subraya que la investigación adopta el enfoque cualitativo; no obstante, el estudio presenta datos estadísticos que ilustran los aspectos más relevantes del corpus obtenido. Asimismo, se tiene en cuenta los datos estadísticos propios de la escala de Likert. Se asumen dos etapas de análisis de los resultados: en primer lugar, se discriminan las preguntas abiertas del cuestionario acerca de la pertinencia del LI en el aula, en los libros de texto, en el lenguaje oral y el escrito. En segundo lugar, se muestran los cuatro ítems de la escala de Likert que estriban en el uso del “pronombre elle”, morfema -e, uso de las formas -@, -x, -e y el uso del género no marcado.

4.1. Análisis de los datos del cuestionario sociolingüístico

El primer ítem se centró en la relevancia del LI desde el interrogante: ¿Considera pertinente el uso del lenguaje inclusivo en el aula de clase? Esta pregunta se compuso de dos aspectos: la afirmación y negación junto con la justificación ante el planteamiento. Los datos estadísticos se observan en la [Tabla 3](#).

Tabla 3.
Datos obtenidos en relación con el interrogante 1.

Interrogante 1	
¿Considera usted pertinente el uso del lenguaje inclusivo en el aula?	Si 77,2 %
	No 22,8 %

Fuente: Elaboración propia.

En el primer interrogante, los docentes consideran que el empleo del LI en su práctica educativa es pertinente con un porcentaje del 77,2 %. Según los datos obtenidos, se observan tres aspectos centrales relacionados con la justificación de dicho lenguaje, a saber: la política pública, la promoción de la equidad y la visibilización del otro. Los argumentos asociados a la política pública estriban en la necesidad de un sistema educativo, que esté fortalecido a través de una agenda que establezca un reconocimiento de la exclusión, la discriminación desde el lenguaje y la asignación de derechos. Lo anterior, se puede llevar a cabo desde la utilización del LI en el interior de las aulas. A continuación, se mencionan algunas voces a favor de esta tendencia.

Fortalecimiento de la política pública (I4-M-GE2-NIB6). Es necesario, puesto que a partir del reconocimiento de la diferencia se construye colectivo (I39-H-GE1-NIC). La discriminación empieza por el lenguaje (I16-H-GE3-NIC). Es necesario que se tengan en cuenta a los estudiantes de diversos géneros y es posible hacerlo por medio del lenguaje (I28-M-GE1-NIC). Reconociendo que todos somos diferentes, pero que tenemos los mismos derechos desde la universalidad del ser humano (I38-GE2-NIC). Es relevante dentro de la interacción y la política pública (I45-M-GE2-NIC). Tener en cuenta a que población nos dirigimos para incluir y no excluir u ofender (I56-M-GE2-NIA).

La aceptación del LI como un instrumento de la política pública emerge de los datos recolectados y este criterio se sustenta en la actuación ejercida por el maestro mediante el habla. Se busca responder a una serie de situaciones sociales que pueden ser modificadas desde el uso de una serie de términos que a juicio de estos docentes es vinculante a la organización de la comunidad escolar. Esta disposición elimina una serie de acciones que se disocian si se emplea el LI como criterio de construcción de la política en pro del reconocimiento de la diferencia. En términos específicos, estos docentes asumen que en la interacción se debe presentar el uso del LI con el propósito de hacer un uso estratégico de este recurso en la comunicación cotidiana en la escuela.

En la declaración del informante (I56-M-GE2-NIA), se sustenta en una noción posmodernista de lo políticamente correcto. Concepto que se inserta en la reclamación de algunos grupos sociales para la creación de nuevas ciudadanía y políticas más inclusivas desde las prácticas en el uso del lenguaje. Se deduce que el LI se asimila en esta tendencia posmodernista de emplear significaciones y términos específicos en la denominación de nuevas realidades o de las situaciones que estén permeadas por acciones, tales como: la discriminación, la negación y el reconocimiento de otras perspectivas. Estos aspectos se resumen en el criterio asumido por Moure (2021), “las lenguas son productos históricos, que arrastran cosmovisiones caducas, formas de ver el mundo que ya no compartimos con las generaciones que nos precedieron” (p. 70).

Para otros docentes, la importancia del LI se establece porque este permite la visibilización del otro.

Se necesita un lenguaje donde se le dé la misma importancia y dignidad a todas y todos (I37-H-GE3-NIA). El lenguaje inclusivo permite un lenguaje diferencial en el marco del respeto por el otro (I38-GE2-NIC). Se hace necesario incluir un lenguaje en todos los escenarios de formación que invite a la inclusión, respeto a la diferencia y tolerancia en beneficio de una sana convivencia como fin de la educación (I9-H-GE2-NIC). El aula debe ser un espacio plural y abierto a la diferencia. Por ello, debe ser incluyente, empezando por el lenguaje (I7-M-GE2-NIC).

La noción de la visibilización del otro se asume desde la enunciación mediante acciones mediadas por el lenguaje. Esta se sustenta en la dignificación de la condición humana de ser diverso y diferente, aspecto que en ocasiones no se establece mediante el sistema convencional de la lengua española. Estos maestros consideran que es valioso nombrar mediante el lenguaje de manera concreta a las personas diversas. La denominación del otro se inscribe en la formación integral que se debe establecer en el contexto del aula. Estos informantes justifican que el uso del LI para la inclusión, dignificación y respeto hacia la diferencia es esencial en la educación. Así que, se hace indispensable que en el habla realizada al interior de las aulas se establezca la denominación de todos los sujetos inmersos en estas, criterio que no se logra mediante el género gramatical según los informantes.

Al respecto [Bengoechea \(2015\)](#) menciona que en “el género gramatical, hay quien considera simplemente un sistema de concordancias entre elementos de la oración, ha sido examinado con lupa, y después denunciado, por su posible repercusión en la desigualdad entre hombres y mujeres” (p. 18). Tal como refiere la autora, se piensa que el género gramatical está sustentado en una visión androcentrista. Esto genera una desigualdad ante la referenciación de las mujeres. La representación que está configurada en la lengua española sitúa al hombre en el centro de la enunciación de los objetos como norma general. Entonces, se asume el género gramatical como desigual en la visibilización y denominación de las mujeres u otras personas que no conciben el sistema tradicional del género. Ante la perspectiva previa, algunos docentes insisten en la necesidad de emplear el LI como parte de la equidad: “Considero que es una buena manera de hacer un reconocimiento a todos y todas por igual en el aula” (I11-M-GE2-NIC) y “porque así se promueve la igualdad y la equidad entre los seres humanos” (I18-H-GE3-NIC).

La inserción de todos se concibe desde la equidad como principio elemental de la inclusión en el aula. Los docentes se refieren a la pluralidad que existe y esta puede ser nombrada a través del habla cotidiana. Esta realidad queda excluida si se emplea únicamente el género gramatical. Ahora bien, este es un debate que está aún en discusión sobre el sexismo lingüístico y que no se aborda en este estudio. Teniendo en cuenta a [Cabello \(2019\)](#), quien analiza el fenómeno desde la perspectiva de las Academias de la Lengua Española, revela que es una batalla la cual se viene librando hace bastante tiempo. Asimismo, él señala que el sexismo lingüístico tiene dos caras: la social y la académica, cuyas opiniones y argumentos en ambos lados están divididos.

Por otro lado, el LI se asocia al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los informantes expresan la necesidad de darle un giro semántico a la noción del LI, el cual no se puede reducir al sistema del género gramatical o inclusión de determinadas

letras o signos. Para estos informantes, el LI consiste en la vinculación de la lengua de señas colombiana (LSC), el sistema Braille, pictogramas para las personas autistas, lenguas indígenas, entre otros. Desde lo anterior, se concibe el LI desde una perspectiva diferente, la cual no contempla la utilización de un término neutro o desdoblamiento del lenguaje; puesto que estas maneras no permiten hacer una integración efectiva del alumnado en el sistema educativo. En palabras de los informantes, se encuentra que

Cada ser humano requiere ser tratado de forma particular de acuerdo con las necesidades (I5-M-GE3-NIC). Para lograr mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes la enseñanza puede apoyarse en el lenguaje inclusivo (I10-H-GE2-NIC). Se debe reivindicar el reconocimiento de todos los individuos no solo en cuestión de género, sino de capacidades especiales y étnicas (I15-M-GE2-NIC). Siempre y cuando tenga niños con alguna deficiencia (I23-M-GE2-NIC). El lenguaje inclusivo ayuda a transformar lo que se enseña y se aprende, porque llega a cada estudiante sea cual fuere su grado de dificultad cognitiva (I35-M-GE3-NIA). Sí, porque en el aula puede llegar niños y niñas con lenguaje inclusivo es importante que la maestra sepa manejar el lenguaje para no excluir al estudiante, sino que se sienta igual que los demás estudiantes (I55-M-GE2-NIA). Porque muchas de las veces tenemos en el aula estudiantes con alguna dificultad, pero conociendo el manejo del lenguaje el niño puede sentirse incluido, se siente importante y puede avanzar en los procesos pedagógicos (I50-M-GE2-NIA).

Se infiere desde el corpus que algunos maestros asumen el LI fuera de la discusión fundada en el sistema gramatical. Este se asocia a la integración de otras lenguas y sistemas de comunicación en pro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las glosas destacan opiniones que justifican su elección de nuevas maneras de aquello comprendido como inclusivo: mejores oportunidades de aprendizaje, desarrollo de capacidades, el reconocimiento de las particularidades étnicas y en la transformación de la enseñanza. Se observa que los maestros dan gran importancia a la inclusión desde la interacción comunicativa. En otras palabras, el LI se acepta como la inclusión del otro desde sus capacidades, cosmovisiones y particulares de la lengua del sujeto, mas no como expresiones o formas lingüísticas concretas.

En cambio, otros informantes aseveran que el LI no es fundamental en el aula. Entre las razones básicas se encuentra que este no ha sido aceptado por la RAE, no es parte de la lengua natural y porque se altera la morfosintaxis de la lengua. El 22,8 % de informantes considera que el LI no es importante en el aula. En palabras de los maestros que no están de acuerdo con su empleo en la clase apelan a las directrices de la RAE.

El lenguaje inclusivo ni siquiera está avalado por la RAE. Es más importante incluir con las acciones y no solo con palabras (I17-M-GE1-NIC). La RAE ha manifestado en diferentes comunicados que no es adecuado, y que por el contrario se está haciendo mal uso del lenguaje (I31-M-GE2-NIC).

Como se observa algunos maestros no aceptan esta manera de expresarse porque su criterio está establecido por los lineamientos de la RAE. Al respecto esta institución en su Informe sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones anexas (2020) sostiene que “en ocasiones se producen posiciones críticas hacia la lengua a propósito de temas lingüísticos sensibles. [...] Es normal que en situaciones de este tipo tanto los colectivos como las instituciones vuelvan su mirada hacia la RAE y soliciten una opinión autorizada” (p. 31). En este caso, se evidencia que los docentes acogen a las orientaciones sobre el uso de la lengua española emitidas por la RAE. Se adoptan los lineamientos relacionados con el sexismo lingüístico, la sustitución de términos con connotaciones negativas, las asimetrías de contenido en el masculino y femenino, las profesiones y el género semántico. Los informantes que no asumen una posición favorable al LI establecen un criterio que tiene un sustento validado en el sistema de la lengua y con el soporte de la autoridad académica.

Asimismo, se destaca la larga tradición en el ámbito hispánico y colombiano (Bogotá D.C.) del uso de la lengua de manera correcta tanto en el escenario público como privado. En el contexto áulico, se mantiene la norma debido al hábito de los maestros de la corrección idiomática como parte del ejercicio docente. Esta rectificación está sujeta a la enseñanza de la gramática escolar tradicional que aún se presenta en muchas instituciones educativas. Al mismo tiempo, esta se utiliza en los manuales escolares y libros de texto empleados en la formación en lengua del estudiantado. En consecuencia, la gramática desempeña un papel clave en la formación de las actitudes lingüísticas negativas hacia el LI en la praxis educativa. Al respecto [De Tullio y Malcuori \(2012\)](#) reconocen que la gramática pedagógica se sustenta en un componente descriptivo y otro normativo⁷.

En consonancia con lo anterior, otros maestros abogan por el criterio morfosintáctico de la lengua española y, en efecto, declaran que no se deben alterar las reglas establecidas:

Cada idioma tiene unas reglas claramente establecidas por las academias que permiten reconocer los diferentes géneros y su correspondiente comprensión, lo cual facilita y reduce la complejidad de estos (I20-H-GE2-NIC). Considero que el lenguaje siempre ha generalizado y no pienso que atente contra un género en específico (I53-M-GE1-NIC). Cuando se usa el plural masculino se entiende que estamos incluyendo al género femenino, pienso que si en cada aspecto usamos el lenguaje inclusivo estaríamos cayendo en una redundancia (I19-H-GE1-NIA). Considero que es factible usar el todos y todas, pero no estoy de acuerdo con usar todes (I53-M-GE1-NIC).

Los elementos que se resaltan en la glosa previa se sustentan en el nivel morfosintáctico de la lengua. Se esgrime que el LI no se adecua a las reglas fijadas por las academias de la lengua. Este principio rector adoptado por los maestros se alinea con la noción de gramática propuesto en la [RAE \(2009\)](#): “La gramática es, fundamentalmente, una disciplina combinatoria, puesto que estudia las formas en que encadenan las palabras, así como las relaciones que se establecen entre los elementos que las componen” (p. 4). Desde este concepto de gramática, se comprende que ella estudia la estructura de las palabras y la conexión que se genera de la unión de estas. Por ende, los docentes asignan una denotación negativa a las “formas lingüísticas” empleadas en el LI.

En las afirmaciones anteriores se observa que estos informantes se alinean con un concepto de gramática tanto normativa como descriptiva. Se señalan los fenómenos ajenos al sistema de su comunidad lingüística y del orden estilístico. El hablante reconoce que el masculino no marcado designa diversos individuos sin distinción de su sexo. Se entiende que es innecesario hacer un desdoblamiento con el objeto de la señalización del sexo. Desde estas dos posturas, los hablantes son conscientes del funcionamiento del sistema lingüístico de su lengua. Por este hecho, ellos presentan una valoración negativa ante este lenguaje. En otras palabras, el hablante apela al conocimiento de su lengua el cual se refleja en la producción y comprensión del discurso.

Además, otros hablantes enfatizan su respuesta en un criterio estilístico en la aceptación de todos y todas, sin la admisión de todes. Los informantes manifiestan su desacuerdo hacia este término; puesto que, estos lo asumen como ajeno a su sistema lingüístico y este no hace parte de su gramática individual. Otros maestros sitúan la desaprobación del LI fundamentados en la intención comunicativa y en la sinceridad del acto de habla. En sus palabras, estos afirman que:

El lenguaje inclusivo queda en eso, solo lenguaje, para una verdadera inclusión hay que partir de cambios actitudinales y fomentar la empatía (I12-M-GE2-NIA). Más que el uso de lenguaje inclusivo es el uso adecuado del lenguaje cuando nos referimos a un proceso particular que indica en específico algún elemento diverso (I29-M-GE1-NIC). El lenguaje inclusivo es un distractor sobre lo importante y lo reconocido, el reconocimiento lo hacemos nosotros mismos con nuestros actos en el discurso (I65-H-GE1-NIA).

Los informantes previos centran su valoración negativa en el uso del LI porque estos consideran que en la comunicación priman los actos de habla sinceros, antes que las maneras de expresión. Este criterio se comprende desde los componentes del intercambio lingüístico: “se pueden distinguir, en efecto, tres dimensiones de la comunicación lingüística: lo que decimos, lo que queremos decir, y lo que decimos sin querer” ([Reyes, 1994, p. 54](#)). La intención comunicativa se prioriza en la construcción del discurso y es a partir de esta que los significados de las palabras adquieren sentido concreto. En términos específicos, para estos informantes la inclusión radica en la intencionalidad asignada a los enunciados proferidos, mas no en el uso de determinadas formas lingüísticas. De este modo, la enunciación discursiva debe coincidir con el propósito comunicativo del emisor en relación con su destinatario. Así pues, el significado de los enunciados debe ser el convencional. Lo anterior obedece al principio “cuando decimos algo no decimos todo lo que en realidad queremos decir” y en algunas ocasiones “lo que queremos decir queda fuera de la lingüística” ([Reyes, 1994, pp. 53-54](#)).

Tabla 4.
Datos obtenidos en relación con el interrogante 2

Interrogante 2		
	Estimades alumnes	5.3 %
¿Cuál de las siguientes marcas diferenciadoras de género considera usted que es pertinente para ser usada con sus estudiantes en el lenguaje oral?	Estimado/as alumno/as	59,6 %
	Estimados alumnos	31,5 %

Fuente: Elaboración propia.

Estimado/as alumno/as alcanzó un porcentaje representativo con un 59,6 %, lo cual indica que los maestros recurren a esta forma aceptada por la autoridad académica en el ámbito de la gramatical y el estilo, de la cortesía lingüística y de la competencia pragmática del hablante. Con respecto al primer criterio, en el corpus recolectado se halla que “las dos palabras existen en el español” (I8-M-GE2-NIC), “no hay que modificar el léxico, solo usarlo de manera inclusiva” (I7-M-GE2-NIC), “porque es mejor nombrarlos así. Aunque, el idioma español en su gramática es muy coherente y no excluyente” (I18-H-GE3-NIC). De estas expresiones, se comprende que esta marca es un desdoblamiento de la forma estimados alumnos, la cual se considera pertinente para los docentes porque estas se inscriben en el sistema de la lengua española. Se afirma, entonces, que el desdoblamiento es gramatical y no está sujeto a ambigüedades que puedan generar malentendidos.

Se encuentra que la forma estimado/as alumno/as se considera pertinente en la denominación de cada sujeto presente en el aula: “Porque se deben incluir los diferentes géneros (I9-H-GE2-NIC), “aplica para la mayoría de los géneros” (I10-H-GE2-NIC), “considero que es nombrar a todos” (I11-M-GE2-NIC), “prefiero incluir ambos géneros por el hecho de aplicar correctamente la gramática” (I27-M-GE3-NIA). Las glosas anteriores muestran la alineación de los maestros con los criterios gramaticales del desdoblamiento como una manera de realizar una denominación específica. En efecto, este rasgo lingüístico adquiere sentido en el aula, puesto que los maestros se refieren al colectivo de niños y niñas en relación con la ejecución de tareas concretas de cada uno de estos. Al respecto la [RAE \(2009\)](#) señala que “el desdoblamiento es necesario cuando la estructura sintáctica de la oración pone en manifiesto que se habla de dos grupos diferentes de individuos” (p.88).

Ante el aspecto previo, los informantes destacan que se “atiende a las normas de uso, a la lengua existente e incluye a los dos géneros” (I28-M-GE2-NIC), “pienso que gramatical y pragmáticamente es correcto” (I33-M-GE1-NIC). El criterio gramatical se asimila como el elemento central de su elección al momento de referirse a sus estudiantes. Igualmente, se resalta la alusión del componente pragmático como otros de los criterios lingüísticos en los cuales se inscribe esta enunciación en el aula. Es decir, se toma en cuenta las normas sociales, la intención comunicativa, los participantes en el intercambio comunicativo y el contexto situacional en pro del entendimiento en la conversación.

Se comprende que el desdoblamiento en la norma panhispánica se considera cortés. [La RAE \(2019\)](#) señala que “es normal, sin embargo, el desdoblamiento como muestra de cortesía; por ejemplo, al comenzar un discurso o en los saludos de cartas y correos electrónicos dirigidos a varias personas: Damas y caballeros; Estimados alumnos y alumnas” (p. 15). En esta última expresión se infiere que los maestros la emplean como un enunciado fundamentado en la cortesía lingüística. Así pues, los informantes señalan que ejecutan esta acción “porque me refiero a una expresión que generaliza, pero además incluye a todos” (I38-M-GE2-NIC), “el uso de los dos géneros en el lenguaje hace que se sientan importantes” (I24-M-GE2-NIC).

La marca estimados alumnos obtuvo un porcentaje del 31,5 %. Esta tendencia señala que estimados alumnos se asume desde el criterio de la gramaticalidad, la corrección⁸ y la inclusión del otro en el discurso. Los informantes declaran que es “gramaticalmente correcto” (I3-M-GE2-NIC) y que este “incluye a ambos: hombres y mujeres (I23-M-GE2-NIC). La razón de estas dos glosas se infiere desde las siguientes declaraciones: “Porque estoy generalizando para el grupo” (I4-M-GE1-NIB) y “es una marca diferenciadora con la cual generalizo el grupo al que me dirijo” (I59-H-GE1-NIC). De igual modo, se muestra la corrección que realizan los informantes a través de la generación de otras alternativas. Entre ellas se destacan:

Hubiera puesto estimados estudiantes (I3-H-GE2-NIC). No utilizo alumnos, pues no estoy de acuerdo con el significado de la palabra (I31-M-GE2-NIC). Realmente ninguno. La palabra “alumno” significa “sin luz”, es denigrar al escolar y su propio saber; de lo que ha sumado de sus experiencias personales y familiares en su autoconstrucción prefiero: estimado estudiante (I36-M-GE2-NIB).

Los hablantes interpretan la palabra alumno como persona que no posee luz. El significado de este término se desdibuja desde esta óptica porque el *Diccionario de la lengua española (2014)* no registra esta acepción. No obstante, esta es una noción popularizada en el profesorado y se asume como verdadera.

La marca estimados alumnes logró un porcentaje mínimo del 5,3 % en contraste con las dos marcas anteriores: estimados alumnos y estimado/as alumno/as. Este es un indicador del bajo nivel de aceptación en la interacción comunicativa entre estudiante y docente de dicha forma. Se evidencia así que, en el discurso del profesorado, en general, esta marca es aceptada con algunas restricciones. Los informantes sostienen que sí lo emplean, “aunque el sufijo aún no lo ha aprobado la

RAE" (I47-M-GE2-NIC). Asimismo, la expresión *estimades alumnes* se concibe como una manera neutra de referirse a los estudiantes. Ante este aspecto un informante señala "creo que es una expresión neutra que no hace distinción de género o sexo" (I44-M-GE2-NIB) y "por ser una visión ampliada, esta genera debate e inquietud en los estudiantes por la forma tradicional de nombrarnos" (I26-M-GE2-NIC). Estos informantes entienden que *estimades alumnes* invita a la reflexión sobre los diversos usos posibles del lenguaje y de la importancia de este "para la formación del individuo y la constitución de la social" como se indica en los ([Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 1](#)).

Tabla 5.

Datos obtenidos en relación con el interrogante 3.

Interrogante 3		
	Estimades alumnes	8,7 %
¿Cuál de las siguientes marcas considera usted que es pertinente para ser usada con sus estudiantes en el lenguaje escrito?	Estimad@s alumn@s	69,6 %
	Estimadxs alumnxs	21,7 %

Fuente: Elaboración propia.

En la escritura, *estimades alumnes* se asocia como un sin sentido y carente de significado; por ello, adquiere un bajo porcentaje de uso del 8,7 %. Ante este criterio, los informantes aseveran que "escribirlo con -e es estúpido y sin significado" (I17-M-GE1-NIC). El hablante considera que esta forma no es pertinente dado que carece de pertinencia en el lenguaje oral. A su vez, este señala que no es un signo lingüístico al carecer de un significado convencional en su comunidad lingüística. Otro informante describe que "en realidad, ninguna de las dos. Creo que se pueden usar otras maneras y no crear una nueva forma" (I28-M-GE2-NIC). Ambos informantes consideran que la expresión *estimades alumnes* no se registra como parte de la convención de la norma general y tampoco de su norma particular. Esto demuestra que dicha forma no tiene aceptabilidad en el lenguaje escrito, al menos en los datos recolectados en el corpus. En consecuencia, se infiere que *estimades alumnes* se evalúa por parte de los hablantes como inadecuada e inaceptable en el escenario educativo respecto del lenguaje escrito.

En relación con *estimad@s alumn@s*, se evidencia que tiene gran aceptabilidad en la escritura con un porcentaje del 69,6 %. Los maestros consideran que es una manera relevante porque se identifica el género y se describe las diferencias de este. En el corpus, los maestros manifiestan que se "identifica el género y así se han demarcado" (I4-M-GE1-NIB), "incluye todos los géneros" (I7-M-GE2-NIC), "porque distingue cada género" (I35-M-GE3-NIA), "he tomado como referencia que el símbolo involucra los dos géneros" (I29-M-GE1-NIC). Es así la manera como se enuncia desde la escritura "lo femenino y lo masculino" (I23-M-GE2-NIC) sin la necesidad de hacer desdoblamiento del lenguaje. Para otros docentes, esta expresión "es con la que más me he familiarizado" (I11-M-GE2-NIC) y se asocia como imparcial respecto al género: "es neutra" (I16-H-GE3-NIC), "es algo más cercano y poco agresivo" (I39-H-GE1-NIC) y "actualmente, los educandos emplean el @ para escribir" (I57-H-GE2-NIB). Los hablantes aceptan este signo porque consideran que en su uso se pierden las connotaciones de agresividad y, por el contrario, esta se observa como cercana y familiar para los educandos y el profesorado.

Si bien, la expresión está aceptada por parte del profesorado, algunos docentes tienen críticas sobre la utilización del @ como símbolo válido en el lenguaje escrito. En las voces de estos, algunos afirman que "es la menos agresiva con la gramática española. Aunque, yo no la escogería, recurriría a la gramática española para redactar correctamente" (I18-H-GE3-NIC). Se infiere desde la glosa previa que el hablante tiene dudas sobre la pertinencia en su uso, puesto que no se comprende como pertinente. De modo que se generan valoraciones, tales como: "No es la mejor para escribir la palabra en masculino y femenino" (I34-M-GE3-NIC) y "la uso para promover la inclusión, aunque escuché que no es correcto este uso. [...] Exactamente no sé porque NO se debería usar el @" (I51-GE3-NIC).

Otros maestros consideran poco pertinente la escritura de *estimad@s alumn@s* porque esta no es un signo lingüístico. Se interpreta por parte de los informantes que "La @ no es un signo lingüístico" (I58-M-GE2-GIA), "no estoy de acuerdo con ninguna, pues se sacrifica la gramática" (I27-M-GE2-NIA) y, también, estos sugieren que se debe redactar "estudiantes y no colocar @, ni otros símbolos" (I32-M-GE2-GIB). Se observa que los hablantes apelan al criterio gramatical para la calificación de este signo como ajeno al sistema de escritura. Se concluye, entonces, que estos docentes se alinean con las recomendaciones de las autoridades académicas: "hay que tener en cuenta que la arroba no es un signo lingüístico, como corrobora la gramática académica, y que, además, esta fórmula no es aplicable a la estructura de la lengua" ([Fundéu, 2011](#)).

En el lenguaje escrito, los docentes consideran que la forma estimadxs alumxns es asociada a una manera de manifestar la diversidad e inclusión del género y como una alteración de la escritura. En relación con la primera, los hablantes aprecian que es una manera de consolidar la “igualdad de trato (I5-GE3-NIB), que esta “podría aplicarse a todos los estudiantes” (I10-H-GE2-NIC). Esta asociación se consolida en la siguiente consideración de los informantes: “la x para mi significa a quien corresponda, independientemente de su género (I19-H-GE1-NIA) y, a su vez, esta se utiliza como “marca diferenciadora, es un medio de discursivo neutral e integrador” (I59-H-GE1-NIC). De modo que se asocia la expresión estimadxs alumxns a la vinculación del género sin una especificación determinada. No obstante, otros docentes están en desacuerdo con la perspectiva previa. Estos la conciben como un error de redacción: “Es esencial aprender a escribir. Se están denigrando las formas correctas de escritura y sigo prefiriendo: estimados estudiantes” (I36-F-GE2-NIB). Para este hablante, es imperativo la eliminación o no uso de esta letra cuando se quiere mencionar los educandos.

Tabla 6.

Datos obtenidos en relación con el interrogante 4

Interrogante 4		
¿Encuentra y considera relevante el uso del lenguaje inclusivo en los libros de texto?	Sí	12,5 %
	No	87,5 %

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos, los maestros manifiestan que el LI no es importante en los libros de texto. En consecuencia, este obtiene un porcentaje del 87,5 % y los informantes describen que no está incluido debido a que la desactualización de estos. Este criterio se expresa desde la “falta de formación, investigación y desarrollo” (I3-M-GE2-NIC), “porque desconocen la importancia de este” (I30-M-GE2-NIC) y “no lo ven como necesario, ya que, por muchos años, no fue visible en discursos orales como escritos” (I11-M-GE2-NIC). Ante estas disertaciones, los maestros consideran que aún falta la comprensión de este lenguaje como un hecho relevante en la elaboración de los textos escolares.

Quienes consideran que este lenguaje no es importante justifican sus respuestas basadas en los siguientes aspectos: “No se hace necesario” (I2-M-GE2-NIA), “no le dan importancia al tema” (I7-M-GE2-NIC), “no es usual. Hemos venido manteniendo un sistema patriarcal que desde la RAE determina unas formas unívocas de comprender la realidad” (I26-M-GE2-NIC). Desde lo anterior, los hablantes aluden que no se considera como prioridad en los libros de texto su redacción con el LI. Entre los elementos que emergen se halla el sistema tradicional constituido por parámetros fijos de la escritura y que este lenguaje no se comprende como una necesidad.

Otros maestros sostienen que las casas editoriales no están alineadas con la inserción de este lenguaje, dado que no se ajusta a los criterios de la redacción académica. En los términos de los informantes, la idea previa se consolida en los siguientes elementos:

Objetivo editorial (I25-M-GE1-NIC). Se ahorra espacio, costos, y suelen basar sus decisiones en las directivas de la RAE (I8-M-GE2-NIC). El lenguaje escrito es solo uno y la RAE no avala cambiar palabras supuestas para “incluir” (I17-M-GE1-NIC). De hecho, no se hace alusión a un género u otro, más bien escriben de forma impersonal (I27-M-GE2-NIA). Los libros de texto serían más complejos y podrían ser rechazados por las comunidades educativas (I10-H-GE2-NIC). Porque no son considerados signos lingüísticos (I50-M-GE2-NIB) y se debe tener en cuenta pragmática. Siempre se ha escrito así y no ha sido necesario cambiarlo; ya que, la idea de lo que se quería decir es entendida (I33-M-GE1-NIC).

Desde las posturas previas, se infiere que la desvinculación del LI en los textos escolares es una realidad con diversas aristas. Estas están sujetas a criterios de intencionalidad del propósito editorial, la editorial se ajusta al criterio estándar de redacción, a un posible rechazo por la comunidad educativa y el incremento del número de páginas. Ante este último hecho, la investigadora [Company \(2017\)](#) declara que se incrementan las líneas en aras de la igual de sexo, lo cual resulta innecesario cualquiera que sea el propósito comunicativo. Esta idea es compartida por uno de los informantes quien expresa:

De cualquier manera, las editoriales conocen las necesidades, intereses y realidades actuales. Considero que las editoriales hacen uso del lenguaje inclusivo y que el problema radicaría cuando los términos se confunden con posibles hechos de discriminación. Desde esa perspectiva, las editoriales hacen su trabajo, publican y editan la

realidad. La inclusión no está relacionada con traer nuevas palabras, o incluir formas dentro de las palabras para pensar en el hecho de que incluimos a las personas. Todo radica en el hecho de reconocernos dentro de un contexto enmarcado por las diferencias (I59-H-GE1-NIC).

Ahora bien, los maestros que consideran pertinente el uso del lenguaje en los manuales escolares se fundamentan en que este es una apuesta organizacional. De igual manera, este se realiza en pro de una comunicación eficaz con el objeto de evitar dilemas legales. Ante ello, los docentes declaran que “en algunos casos es una apuesta política” (I15-M-GE2-NIC), “porque de ese modo la información y los ejercicios que se presentan son más contextualizados (I18-H-GE3-NIC), “intercambio asertivo con todos los estudiantes” (I35-M-GE3-NIA) y “para evitar problemas legales por discriminación” (I19-H-GE1-NIA). Aun con estas respuestas, el corpus no permite identificar que los libros de textos estén redactados desde el LI. Por el contrario, se evidencia la ausencia de este en los manuales escolares debido a diversos factores que van desde lo económico hasta lo educativo.

4.2. Análisis de datos de la escala de Likert

En este apartado se analiza los datos obtenidos de la aplicación de la escala de Likert en relación con cuatro ítems declarativos. En esta sección, se ilustran las respuestas logradas desde la variable extralingüística sexo.

Tabla 7.

Ítem 1. Utiliza el “pronombre” elle en la denominación de sus estudiantes

Sexo	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Hombre	0 %	5,3 %	21,1 %	35,1 %	38,6 %
Mujer	0 %	7,4 %	21,2 %	30,9 %	40,5 %
	0 %	6,35 %	21,15 %	33 %	39,5 %

Fuente: Elaboración propia.

En el uso del pronombre elle, los maestros manifiestan una actitud negativa ante este. Lo anterior, se demuestra a través de los datos obtenidos con el 72,5 %. Tan solo un número reducido de informantes acepta este término como parte de la denominación a sus estudiantes, alcanzando un 6,35 %. Por ende, se puede afirmar que en promedio los maestros no poseen una actitud positiva hacia el pronombre elle. Desde esta postura, se genera un alineamiento de los maestros con las directrices de la RAE. Esta insiste en que la “e” no es parte de la morfología del español, solo se acepta él o ella. Si bien este pronombre está incluido en el Observatorio de palabras, ello no implica que esta institución acepte su uso. El criterio básico de esta decisión se sustenta en que el empleo no está generalizado ni asentado en el habla hispana. En relación con la aceptación según la variable social sexo, se evidencia que las mujeres tienen una actitud negativa con un porcentaje más alto en contraste con los hombres. Almeida (1999) enfatiza que “los hombres y mujeres de cualquier comunidad mantienen pautas de comportamiento lingüístico diferentes” (p. 70). Entonces, se observa una asimetría en la aceptación del pronombre elle en este contexto particular del aula.

Tabla 8.

Ítem 2. Considera que el lenguaje inclusivo (@, -x, -e) debe ser parte del discurso académico

Sexo	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Hombre	14,3 %	35,7 %	10,7 %	14,2 %	25 %
Mujer	6,4 %	18,8 %	15,7 %	25,4 %	33,7 %
	10,35 %	27,25 %	13,2 %	19,8 %	29,35 %

Fuente: Elaboración propia.

La actitud entre los informantes hacia las formas @, x y e, en general, es negativa en cuanto a su utilización en el discurso académico con un 49,15 %. Un 29,35 % opina que están totalmente en desacuerdo y un 19,8 % está en desacuerdo con estas. Entre los hablantes indagados un 37,6 % tiene una actitud positiva hacia el empleo de @, x y e en su discurso pedagógico. En contraste con lo anterior, un 13,2 % de los encuestados no genera actitud alguna frente al uso de dichas formas como parte del habla en el salón de clase. Ante quienes declaran que son indiferentes, se puede concebir este

resultado como parte de la inseguridad lingüística. Asimismo, se observa que los datos no revelan una diferencia significativa entre quienes aceptan y rechazan la @, x y e como parte del discurso académico. Se comprueba, entonces, que entre los hablantes se presenta una disparidad hacia el uso del LI en un contexto de educación formal.

Otro aspecto para considerar se ilustra desde el contexto de situación. Este es un factor que determina y restringe posibles empleos de estas marcas propias del LI. Los hablantes tienen reglas de uso de la lengua, las cuales se instauran desde el seno de la comunidad de habla. Estas reglas hacen parte de la competencia comunicativa y sociolingüística del hablante. Por ende, en la competencia lingüística no siempre prima en determinados escenarios comunicativos. Este principio rector del habla se configura en una explicación plausible para los resultados obtenidos en este ítem. Para [Almeida \(1999\)](#), las reglas se consolidan porque “determinados factores provocan en la selección lingüística: el tema de conversación, el carácter formal/informal de la situación, la relación entre los interlocutores [...], el lugar de encuentro [...], el tipo de acción, etc.” (p. 123). Incluso en el discurso académico, el escenario influye de manera directa en las palabras empleadas por los hablantes. En este caso concreto, los maestros en sus discursos no son ajenos a las condiciones regladas por el contexto de situación.

Tabla 9.

Ítem 3. Considera el uso del género no marcado en la lengua española como discriminatorio

Sexo	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Hombre	7,7 %	17,9 %	22,5 %	31,7 %	20,2 %
Mujer	8,9 %	23,2 %	19,6 %	33,9 %	14,3 %
	8,3 %	20,55 %	21,05 %	32,8 %	17,25

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos permiten comprender que el 32,8 % están en desacuerdo y el 17,25 % expresan estar en total desacuerdo. En este sentido, los maestros indagados presentan una actitud negativa ante la enunciación o comprensión del género no marcado como discriminatorio. Quienes manifiestan una actitud positiva consideran que el género no marcado sí discrimina. No obstante, esta valoración logra un 28,85 %. Otros docentes son indiferentes con un 21,05 %. En definitiva, desde los datos de la tabla 8 y 9, se muestra que algunos hablantes son indiferentes ante particularidades propias del LI, tales como: el uso de las formas @, x, e.

Tabla 10.

Considera que el género no marcado del español incluye a todas las personas presentes en el aula

Sexo	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Hombre	26,6 %	29,7 %	10,8 %	18,99 %	13,99
Mujer	21,1 %	29,8 %	5,3 %	35,1 %	8,8 %
Total	23,85	29,75	16,1	27,04	11,39

Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran que los docentes tienen una actitud positiva hacia el género no marcado para denominar a todos los participantes con un 53,5 %. En este punto, la [RAE \(2009\)](#) indica que “es habitual en las lenguas románticas, [...], usar en plural los sustantivos masculinos de persona para designar a todos los individuos de la clase o del conjunto que se mencione, sean varones o mujeres” (p. 85). El sistema de la lengua española considera al género no marcado como incluyente para hombres y mujeres. Quienes tienen una actitud negativa frente a este rasgo asumen el criterio androcéntrico del género gramatical. Esta perspectiva alcanza un porcentaje del 38,43 %. Al respecto [Bengoechea \(2015\)](#) menciona que existe “un posible sesgo androcéntrico en la utilización del masculino como término genérico” (p. 20). Desde lo anterior, se comprende que son diversas las propuestas teóricas sobre el género no marcado y este criterio repercute en las respuestas de los informantes.

5. Discusión

La corrección lingüística está presente en las diversas opiniones que manifiestan los docentes hacia el LI. Este está asociado como poco prestigioso para su utilización en el contexto académico. Los maestros parten de la premisa de la corrección idiomática fundamentada desde los criterios establecidos por la RAE, las recomendaciones de la Fundación del Español

Urgente (Fundéu), el manual de estilo de la RAE, entre otras obras que establecen un criterio normativo y descriptivo del español. Esta desvinculación del LI de la norma lingüística conlleva a la generación de la valoración negativa por parte de los docentes encuestados en su gran mayoría; puesto que, este no se asocia como el ideal del buen uso de la lengua española. De ahí que este lenguaje se concibe como poco prestigioso. Criterio que limita su inclusión efectiva en el aula.

La práctica pedagógica se asocia a la norma estándar de la lengua española. Esta se nutre de los parámetros estandarizados y categorizados como prestigiosos. Las directrices ordenadas por las instituciones académicas se acogen por parte del profesorado. Así pues, algunas formas de escritura se rechazan por los maestros por no estar asociadas a la noción de lengua prestigiosa. Según señala [Sayago \(2019\)](#): “el uso de la x y la @” genera un dilema porque “no se puede trasladar a la oralidad. Por lo tanto, no resuelve el problema a la referencia de la diversidad de género” (pp. 1-2). Ante este asunto, los maestros consideran que la lengua española tiene los mecanismos lingüísticos para incluir a todos los participantes del evento comunicativo y estos no se deslindan de la norma académica. Esta perspectiva genera un rechazo de las palabras escritas con x y @. En este mismo sentido, [Sayago \(2019\)](#) afirma que “este límite del pasaje de lo escrito a la oralidad exhibe la imposibilidad” (p. 3) de emplear estas dos maneras como medio de inclusión desde la oralidad.

Desde esta perspectiva, los caracteres x y @ no se inscriben en la norma sociolingüística y gramatical. Estos no se ajustan a la norma sociolingüística por la imposibilidad de su uso en el habla cotidiana. Tampoco de la norma gramatical debido a que estos no son considerados signos lingüísticos. En palabras de [Cisneros et al. \(2012\)](#), “la norma sociolingüística como correspondiente a una comunidad de habla específica, y la norma académica como fruto de una institucionalización expresa de la forma más prestigiosa en el uso de la lengua” (p. 87). La escuela se inscribe dentro de la segunda y esta privilegia la norma académica en detrimento de la norma sociolingüística. Entonces, se limita el objetivo que busca el LI, aspecto que contradice la denominación de las nuevas realidades a ser visibilizadas desde el repertorio lingüístico de los hablantes. Así pues, el LI tampoco se vincula a la norma sociolingüística si se toma como referencia la definición anterior.

En el aspecto social, la norma gramatical se asocia con la corrección idiomática. En relación con este fenómeno, los maestros mencionan que el LI no se ajusta a la lengua estándar. En consecuencia, en el corpus es constante la enunciación de la necesidad de la corrección de algunas de las expresiones usadas en el LI, pues dicho lenguaje se considera como anormativo, sin coherencia y carente de significado. La característica de la anormatividad presente en el LI hace que el docente crea necesaria la corrección. Este factor genera una percepción lingüística negativa porque se origina un conflicto con la lengua estándar, propia de la formación docente. Este rechazo ocasiona un estereotipo lingüístico y los maestros opinan que se falta a su lealtad lingüística con su variedad, valorada esta como prestigiosa. El docente es un normalizador lingüístico, el cual genera un vínculo con los usos correctos y este descalifica los usos incorrectos: formas del LI.

Desde el criterio de la norma se genera un debate, el cual se basa en la necesidad, la pertinencia y la noción sobre el LI en el contexto áulico. El primer grupo señala que este es una necesidad en la escuela para la inclusión y visibilización de las personas diversas. Estos afirman que el sistema discrimina y se centra en una perspectiva androcéntrica (discusión superada para algunos autores). Por ende, parte de la realidad no se nombra mediante el masculino no marcado y es categórico la inclusión de caracteres que refieran lo diverso. Los resultados encontrados en esta investigación coinciden con los hallazgos de [Castillo y Mayo \(2019\)](#), quien encuentran que “es necesario abrir la discusión en espacios donde la lengua es la herramienta principal, donde se enseña y se usa para enseñar”. (p. 388). Desde esta postura, se reflexiona sobre la utilidad de un diálogo alrededor del LI en la escuela como una nueva denominación de la diversidad.

En el segundo grupo, se encuentra que las formas establecidas por la norma son pertinentes para la denominación de todos los individuos inmersos en la escuela. Los usos lingüísticos expresados desde el género no marcado incluyen cada elemento y objeto animado inmerso en el escenario escolar. En efecto, las formas del LI no se asocian con las innovaciones léxicas por parte de los informantes. Desde esta óptica, los hablantes determinan dichas formas como impertinentes para el contexto académico. Así pues, el profesorado se rige por la estructura, la norma y las variantes prestigiosas institucionalizadas por la RAE. Al respecto el [Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones anexas \(2020\)](#) declara que “la norma recoge lo que en un momento dado los hablantes consideran correcto. Los moldes del sistema son estables, a la vez que abiertos; cambian con extrema dificultad.” (p. 38).

El tercer grupo concibe el LI como la adopción de la lengua de señas colombiana (LSC), las lenguas indígenas, el sistema Braille y los pictogramas para personas con autismo para la enseñanza y el aprendizaje. Gran parte de los maestros lo conciben desde una perspectiva pedagógica, la cual no está relacionada con el uso de términos concretos, tales como: el

uso de la barra (/), arroba (@), desdoblamiento del género (o/a-s), de -x- y -e. Estos docentes difieren de la noción tradicional de LI. Para estos, se debe hacer un giro sustancial, puesto que el uso de determinadas expresiones no favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, estos informantes tienen una valoración negativa hacia el LI desde su perspectiva tradicional, pero ellos consideran pertinente una nueva concepción de este en pro del aprendizaje. El LI visto desde esta postura genera la necesidad de una nueva definición en lo concerniente a la escuela. Así, estos maestros indican que es necesario un giro en la perspectiva de cómo se comprende y se conceptualiza el LI en el aula.

Desde un criterio propio, la discusión sobre la pertinencia del LI en el aula de clase se fundamenta en una serie de principios propios de la normalización lingüística. Estos son según Hauge (1974) citado por [Cisneros, Londoño y Tabares \(2012\)](#): a. Eficiencia: si es fácil de aprender y fácil de usar, b. Adecuación: precisión y funcionalidad, c. Aceptabilidad: uso o modelo de corrección, se conoce como norma culta o prestigiosa. Desde estos criterios, se presenta, en primer lugar, el desdoblamiento en los sustantivos como innecesario en la mayoría de los eventos comunicativos. De acuerdo con la [RAE \(2020\)](#), “la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas” (p. 1).

En este estudio, los docentes afirman que es innecesario el desdoblamiento como recurso lingüístico inclusivo, dado que este no está recomendado por la RAE. Aunque, algunos profesores señalan que se hace necesario cuando el propósito comunicativo lo requiera. Al respecto la [RAE \(2009\)](#) indica que “el contexto puede no dejar suficientemente claro, en casos muy específicos, que el masculino plural comprende por igual a los individuos de ambos sexos” (p. 87). En este punto, cabe señalar que el desdoblamiento se califica como aceptable cuando se requiere indicar tareas a realizar por los grupos de niños y niñas de manera separada. De modo que el desdoblamiento en estas situaciones se califica como eficiente en algunas actividades propias del ejercicio docente.

Derivado de este contexto, el escenario de enunciación es un factor determinante en la realización de alumno/as. El desdoblamiento se establece como competencia del hablante que diferencia el enunciado inclusivo del enunciado indicativo de una tarea concreta a realizar por el alumnado. [Almeida y Vidal \(1990\)](#) argumentan que “en dicha competencia van a aparecer reflejadas las tendencias más relevantes que se producen en el seno de una comunidad y los contextos que las favorecen y restringen” (p. 238). Los autores se ocupan de la competencia que posee el hablante en la utilización del desdoblamiento con un criterio específico. En concreto, la conciencia lingüística juega un papel determinante en dicha enunciación y la intencionalidad de esta. En este sentido, estos autores señalan que “estos factores se muestran especialmente relevantes a la hora de precisar cómo se halla estructurada la norma lingüística de una comunidad y cuáles son las tendencias que imperan dentro de cada uno de los grupos que la constituyen” ([Almeida y Vidal, 1990, p. 238](#)).

Ahora bien, otros informantes manifiestan que las marcas del LI son ineficientes. En esta perspectiva, algunos docentes indican que no son fáciles de usar debido a que estas no pueden ser empleadas en el discurso oral: x, @, /, .. exceptuando e- y o-as. Por ello, estas marcas reciben el calificativo de ineficientes. Esta valoración se convierte en un factor de rechazo e inaceptabilidad por parte de un gran porcentaje de maestros, pues no hay una consolidación de estas formas en la oralidad. Se infiere, entonces, que el lenguaje oral tiene gran relevancia en la praxis docente. Estas marcas al no estar incluidas en la norma tienden a ser obsoletas según el objetivo de su creación. En consecuencia, estas no son eficientes porque los procesos de comunicación oral y escrito “tienen en común un mismo sistema lingüístico”, aunque “la manera como se reproducen y se manifiestan son diferentes” ([Tusón, 1997, p. 17](#)).

Otros maestros insisten de manera reiterativa en la corrección idiomática del uso del LI. Se apela a que este lenguaje está fuera de la variedad estándar y no es pertinente su utilización en un escenario escolar. Se evidencia, entonces, que el proceso de estandarización propio de la normalización lingüística está presente en el criterio de selección en el habla de los encuestados. En este punto, los docentes asumen como propia la variedad prestigiosa. Desde el criterio de algunos formadores, la lengua está regulada por la RAE junto con otras instituciones que establecen las directrices de buen uso. La codificación de una lengua particular se comprende como lengua estándar y, a su vez, esta se convierte en un modelo para los hablantes. En consecuencia, estas quedan fuera de la variedad aceptada por los maestros como prestigiosa. Este principio explica el porqué de la corrección continua por parte de los informantes y de su apelación a la RAE.

Lo anterior alude a la noción de prestigio y, en efecto, se espera que en el ámbito académico la lengua estándar sea el modelo para seguir por parte de los normalizadores. Según señala [Cisneros et al. \(2012\)](#) “La fidelidad a la normatividad académica da prestigio. En general, las academias son respetadas por el común de los hablantes y quien sigue tal normatividad,

participa del prestigio de dichas corporaciones” (p. 97). Acá se resalta la importancia de la norma como eje alrededor del cual se trabaja en la escuela. Esta es un elemento básico del escenario académico y, como tal, del contexto administrativo de esta. Por ello, los maestros están alineados en el criterio de la normatividad académica reglada por las academias de la lengua u otras instituciones.

Desde lo mencionado previamente, se evidencia que la normalización lingüística prima sobre la denominación de LI. Por este hecho, y en general, se evidencian actitudes negativas hacia este por parte de los maestros. Es claro que el rechazo del LI se sustenta en la norma, desde las directrices de los manuales académicos y las academias de la lengua. Se encuentra en las diferentes voces de los encuestados que la RAE se adopta como el referente para la aceptación o rechazo de las formas propuestas en el LI. Se entiende que los hablantes desean mantener el prestigio de la variedad hablada por estos. Al mismo tiempo, esta obtiene una valoración positiva, lo cual se califica como modelo en la enseñanza y las formas inclusivas se rechazan por no estar codificadas en el sistema. En este caso, estas no se consideran parte de la variedad, aspecto que contribuye al rechazo de estas formas desde la perspectiva normativa de los maestros.

En el caso de las percepciones lingüísticas positivas, estas se obtienen desde la óptica social y desde la perspectiva de la política pública. Así pues, quienes tienen un criterio de aceptabilidad del LI se sustentan sobre un criterio social, mas no lingüístico. Entre ellos se encuentra el supuesto de nombrar nuevas realidades que no se enuncian de manera específica con el sistema gramatical. Este criterio es adoptado desde la noción del determinismo lingüístico. Esta teoría considera que “en una lengua dada, es el vocabulario quien refleja más claramente el ambiente físico y social, puesto que por medio de él se expresan todas las ideas, intereses y preocupaciones de una comunidad” (Parra, 1988, p. 10). En este sentido y según algunos informantes, la lengua española en su sistema no incluye toda la realidad presente en el entorno. No obstante, los hablantes descartan el Principio de Interdependencia (PI) sustentado en el nombre en las lenguas naturales: punto de partida del pensamiento humano, cuyo estamento básico contradice el determinismo lingüístico como señala [Issacharoff y Madrid \(1994\)](#).

En suma, los datos expuestos en el corpus evidencian que en su gran mayoría los maestros tienen una educación lingüística. Esta permite a los educadores adoptar un criterio argumentado desde el sistema de la lengua española sobre el LI. Se asumen, entonces, los parámetros de la normatividad lingüística como el criterio básico de la actitud negativa hacia las formas que han recibido la etiqueta de LI. Para este caso, los educadores no aceptan el LI fundamentados en los factores lingüísticos con énfasis en el uso lingüístico descontextualizado. Sin que con esto se abandone el componente gramatical, pues como se evidencia en los resultados la normatividad es un criterio asumido por los docentes. En esta misma línea, se evoca el componente pragmático, lo cual corrobora una vez más la formación lingüística de los maestros. En este sentido, la pragmática se suma a los fundamentos de los maestros en su educación y aporta elementos de juicio para la valoración negativa del LI.

6. Conclusiones

Se concluye que la actitud lingüística de los docentes hacia el LI se establece de manera negativa de modo generalizado. Esta decisión se fundamenta desde la noción de corrección idiomática. De modo que las marcas propias del LI son valoradas como incorrectas, poco pertinentes o carentes de sentido para ser usadas en el escenario educativo. Los maestros asumen este lenguaje como anormativo, adjetivo que descalifica una posible introducción efectiva de este en la formalidad propia de las situaciones comunicativas del ámbito escolar. Lo anterior permite comprender que gran parte del profesorado no se siente familiarizado ni identificado con el LI en sus prácticas discursivas al interior de las aulas. Por ello, su descalificación como vehículo para hacer una visibilización e inclusión, objeto último que persigue el LI.

La percepción lingüística negativa hacia el LI se establece desde la apelación a la norma, el sistema y al mantenimiento del prestigio de la variedad lingüística de los hablantes. Estos consideran que las formas del LI están fuera de la normatividad y del sistema de la lengua española. De ahí que este no sea parte de una variedad prestigiosa, ni se determina como correcto por parte de la autoridad, según los criterios de la RAE. En este sentido, el docente se concibe dentro de la normalización lingüística establecida por las políticas emitidas desde las instituciones políticas y académicas. Se presenta un prestigio social por el mantenimiento estable del sistema de la lengua española y de la variedad bogotana que hablan los informantes.

Asimismo, quienes expresan una evaluación positiva hacia el LI se basan en aspectos sociales. Entre ellos se destacan la necesidad de la inclusión de la diversidad de género, la urgencia de establecer una política estatal del reconocimiento del otro

y de la configuración de estrategias pedagógicas que permitan la formación de las personas con discapacidad o dificultades de aprendizaje. En este punto, se observa que las actitudes lingüísticas positivas se generan producto de la repercusión social que este lenguaje pueda tener en la escuela. De modo que queda excluido el componente lingüístico en esta valoración. Derivado de este hecho, el estudio no logra determinar de manera directa si las formas inclusivas se inscriben en la norma sociolingüística. No obstante, se infiere que la imposibilidad en el lenguaje oral descarta dicha posibilidad. Aun así, es indispensable una indagación en relación con las formas que sí se presentan en la oralidad. ≡

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Notas

1. La negrita pertenece al documento original.
2. La negrita pertenece al documento original.
3. La noción sociolingüística de lengua habitual se comprende como “un correlativo entre (a.) los valores de identificación y estado psicolingüístico del hablante y, (b.) los valores de elección contextual, a partir de la cual se observan las actitudes y las creencias de la comunidad” (Ivanova y Bartol, 2013, p. 395). En palabras concretas, la lengua habitual se expresa por el usuario a partir de factores concretos de acuerdo con Ivanova y Bartol (2013), a. en relación con el participante: el dominio de la lengua, las preferencias lingüísticas y el origen; b. los aspectos sociales que caracterizan al hablante: el tipo de relación con el interlocutor y las actitudes lingüísticas; c. los contenidos del contexto y su grado de formalidad: estos se ciñen a la naturalidad y espontaneidad, comodidad y naturalidad lingüística.
4. Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América, el cual brinda una metodología conveniente en la configuración de la muestra en los estudios sociolingüísticos, puesto que se logran datos comparables y contrastables.
5. TA: totalmente de acuerdo, A: acuerdo, IN: indiferente, ED: en desacuerdo y TD: totalmente en desacuerdo
6. Los elementos utilizados en el código se discriminan así: I, informante, M o H, hombre o mujer, GE, grupo etario, NI, nivel de instrucción.
7. Este mismo criterio está presente en la RAE (2009): “La presente gramática del español está concebida, por tanto, como obra a la vez descriptiva y normativa” (p. 8).
8. Con base en Rodríguez (2005), “no hay que confundir, por tanto, corrección lingüística con corrección normativa” (p. 23). La autora, sobre el habla, refiere que “esta gramática del buen hablar toma como base la lengua estándar, variedad que se utiliza normalmente en los medios de comunicación, en la que se escribe, la que se enseña en los colegios y la que se suele también enseñar a los que desean aprender nuestra lengua” (Rodríguez, 2005, p. 23). Ahora bien, se conoce que la corrección gramatical no es el propósito de los estudios sociolingüísticos, pero esta es un insumo en el abordaje del prestigio lingüístico.

Referencias bibliográficas

1. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Caracterización del informe educativo año 2018. Bogotá D.C.: Secretaria de Educación Distrital, 2018. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Characterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2018.pdf
2. ALMEIDA, Manuel. Sociolingüística. San Cristóbal de La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna, 1999.
3. ALMEIDA, Manuel; VIDAL, Carmelo. Actitudes sociolingüísticas y enseñanza de la lengua materna. En: El Guiniguada. 1990. Vol. 2, no. 1, p. 327-245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=103386>
4. ÁLVAREZ, Alexandra. Sobre la construcción discursiva del país. Actitudes lingüísticas en Venezuela. En: Pasado y Presente. Revista de Historia. 2009. vol. 27, no. 1, p. 87-106. <http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/prepa/v14n27/art05.pdf>
5. BENGOCHEA, Mercedes. Lengua y género. Madrid: Editorial Síntesis, 2015.
6. BOURDIEU, Pierre. El sentido práctico. Madrid: Editorial Siglo XXI, 2008.
7. CABELLO, Manuel. Academias de la lengua española frente a las guías de lenguaje no sexista: un problema de delimitación de competencias. En: Tonos digital: Revista de Estudios Filológicos. 2019. vol. 31, no. 1, p. 1-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7036664>
8. CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó, 2008.
9. CASTILLO, Silvia; MAYO, Simona. El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. En: Literatura y Lingüística. 2019. vol. 39, no. 40, p. 377-391. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2072>
10. CISNEROS, Mireya; LONDOÑO, Rafael; TABARES, Luis. Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones, 2012.
11. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia T-344-20. (21, agosto, 2020). Diario Oficial. Bogotá D.C., 2020.

12. COMPANYY, Concepción. ¿Es sexista la lengua española? [Video]. elcolegionacionalmx (México): YouTube, El Colegio Nacional de México (29 de noviembre 2017). 01:11:52 minutos. [Consultado: 13 de mayo de 2021]. https://www.youtube.com/watch?v=mjVlyKkNWtI&t=845s&ab_channel=elcolegionacionalmx
13. DI TULLIO, Ángela; MALCUORI, Marisa. Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay. Montevideo: ANEP-PROLEE, 2012.
14. FASOLD, Ralph. La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística. Madrid: Visor Libros, S.A, 1995.
15. FUNDÉU.Arroba (@) para el género, uso inadecuado, 2011. <https://www.fundeu.es/recomendacion/arroba/>
16. GARCÍA, Francisco. Fundamentos críticos de sociolingüística. Madrid: Universidad de Almería, 1999.
17. GARRET, Peter. Attitudes to Language. New York: Cambridge University Press, 2010. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713.001>
18. GARRET, Peter. Language attitudes. The Routledge Companion to Sociolinguistics. En: LLAMAS, Carmen; MULLANY, Louise; STOCKWELL, Peter. New York: Routledge, 2007.
19. HERNÁNDEZ, Juan; ALMEIDA, Manuel. Metodología de la investigación sociolingüística. Málaga: Editorial Comares, 2005.
20. HERNÁNDEZ, Roberto; MENDOZA, Christian. Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: McGrawHill, 2018.
21. ISSACHAROFF, Michael; MADRID, Lelia. Pensamiento y lenguaje. El cerebro y el tiempo. Madrid: Editorial Fundamentos, 1994.
22. IVANOVA, Olga; BARTOL, José. ¿Utilizan habitualmente los hablantes su lengua habitual? En: VAL ÁLVARO, José. De la unidad del lenguaje a la diversidad de las lenguas. Zaragoza: Editorial Universidad de Zaragoza, 2013.
23. LAGNEAUX, Milagros. El lenguaje inclusivo en las aulas: problematización, disputas e inclusión. En: Actas de Periodismo y Comunicación. 2018. vol. 4, no. 2, p. 1-11. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5414/4667>
24. LEAVY, Patricia. The Oxford handbook of qualitative research. New York: Oxford University Press, 2020.
25. MAHECHA, Andrés. Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes. En: Enunciación. 2018. vol. 23, no. 1, p. 43-55. <http://doi.org/10.14483/22486798.12457>
26. MARTÍNEZ, Angelita. La cultura como motivadora de la sintaxis. El lenguaje inclusivo. En: Cuadernos de la AFAL. 2019. vol. 11, no. 2, p. 186-198. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11_2_cuaderno_013.pdf
27. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá D.C.: Editorial MEN, 2006.
28. MONTROYA, Angélica. La incidencia de las políticas y la planeación lingüística en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos. En: Forma y Función. 2013. vol. 26, no. 1, p. 237-260. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120338X2013000100010
29. MORENO, Francisco. Metodología sociolingüística. Barcelona: Editorial Gredos, 1990.
30. MORENO, Francisco. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
31. MOURE, Teresa. Lingüística se escribe con A. La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje. Madrid: Editorial Catarata, 2021.
32. PARRA, Mariana. La hipótesis Sapir-Whorf. En: Forma y función. 1988. Vol. 3, no. 1, 9-16. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29488>
33. PRESEEA. Metodología del Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América, 2003. <https://preseea.linguas.net/Portals/0/Metodologia/METODOLOG%C3%8DA%20PRESEEA.pdf>
34. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. Madrid: Real Academia Española, 2020. https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
35. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica. Madrid: Espasa, 2019.
36. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas, 2020. <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
37. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva gramática de la lengua española. Morfología-Sintaxis I. Madrid: Espasa, 2009.
38. REYES, Graciela. La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje. Barcelona: Montesinos, 1994.
39. RODRÍGUEZ, Teresa. Manual de sintaxis del español. Madrid: Editorial Castalia, 2005.
40. RUIZ, Francesc; BASTARDAS I BOADA, Albert; ; SANZ, Rosa; SOLÉ I CAMARDONS, Jordi. Diccionari de sociolingüística. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 2001.
41. SÁNCHEZ, Silvia; MAYO, Simona. El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. En: Literatura y Lingüística. 2019. vol. 40, no. 1, p. 377-391. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>
42. SAYAGO, Sebastián. Apuntes sociolingüísticos sobre el lenguaje inclusivo. En: Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social REV-COM. 2019. vol. 9, no. 1, p. 1-10. <https://doi.org/10.24215/24517836e015>
43. TAMAYO Y TAMAYO, Mario. El proceso de la investigación científica. Ciudad de México: Limusa, 2004.
44. TOSI, Carolina. Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. En: Revista Álabe. 2019. Vol. 20, no. 1, p. 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
45. TRUDGILL, Peter; HERNÁNDEZ, Juan. Diccionario de sociolingüística. Barcelona: Editorial Gredos, 2007.
46. TUSÓN, Amparo. Análisis de la conversación. Barcelona: Editorial Planeta, 1997.
47. VASILACHIS, Irene. Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2019.