



VOL. 25, Nº1 (Marzo, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

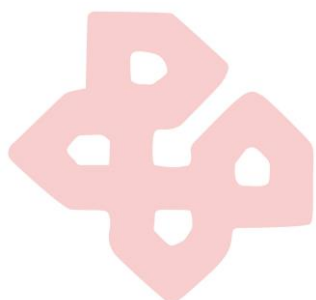
DOI 10.30827/profesorado.v25i1.13807

Fecha de recepción 29/02/2020

Fecha de aceptación 16/09/2020

## ACTITUD Y USO DEL LENGUAJE NO SEXISTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

*Attitude and use of non-sexist language in initial teacher training*



*Juan Antonio Núñez Cortes<sup>1</sup>, Francisco Núñez Román<sup>2</sup>  
y Alejandro Gómez Camacho<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid*

*<sup>2</sup>Universidad de Sevilla*

*E-mail de los autores: [juanantonionunnez@uam.es](mailto:juanantonionunnez@uam.es);*

*[fnroman@us.es](mailto:fnroman@us.es); [agomez21@us.es](mailto:agomez21@us.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0494-3850> ;*

*<https://orcid.org/0000-0002-2943-1037>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-6431-6405>*

### Resumen:

En el avance por la igualdad de género atender a uno de sus frentes como es el lenguaje sexista continúa siendo un reto fundamental. Así, la educación y, en concreto, el profesorado se convierten en un factor fundamental para el cambio hacia un lenguaje no sexista (LNS). Este trabajo pretende analizar la actitud que tienen los futuros docentes durante su formación inicial hacia el LNS así como el uso de procedimientos lingüísticos inclusivos. La metodología utilizada se basa en la lingüística del corpus y el análisis de contenidos. Se han analizado 262 textos argumentativos de estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria de diferentes universidades, y para el análisis de los datos se han empleado herramientas cualitativas y cuantitativas. Los resultados muestran que el masculino genérico es ampliamente usado entre quienes muestran una actitud de rechazo al LNS; no obstante, entre quienes manifiestan una actitud favorable al LNS, los índices de uso del masculino genérico superaban nítidamente a los procedimientos inclusivos. Estos datos indican que, en el contexto de la formación inicial del profesorado, las diferentes políticas de difusión y fomento del LNS conseguirían sensibilizar a más de la mitad de estos destinatarios.

*Palabras clave: enseñanza superior; escritura académica; formación de profesores; género y educación*

## Abstract:

As far as gender equality is concerned, addressing one of its fronts—sexist language—is still one of the key challenges to deal with. Education in general and the teaching staff in particular are a crucial factor in terms of non-sexist language (NSL). This paper attempts to analyze future teachers' attitude throughout their initial training as regards NSL and the use of inclusive linguistic procedures. The methodology used in preparing this study is corpus-based linguistics and content-based analysis. 262 argumentative texts written by undergraduates of Early Childhood and Primary Education from different universities have been analyzed. In order to carry out data analysis qualitative and quantitative tools have been used. The results reveal that generic masculine is widely used by those who show a negative attitude towards non-sexist language. However, generic masculine is much more used than inclusive procedures by those who show a positive attitude towards non-sexist language. These data indicate that, within the context of initial teachers' training, using different policies of NSL-oriented dissemination and promotion could contribute to sensitizing more than half of the addressee.

*Key Words:* higher education, teacher education, academic language, gender and education

## 1. Introducción y objetivos

La lucha por la igualdad de género y todos los frentes que comporta recorre un camino en la actualidad en la que están involucrados los diferentes agentes sociales, la legislación, los medios de comunicación y también las instituciones educativas. En este sentido, se considera que tanto la escuela como la universidad son espacios idóneos para promover un cambio social basado en la reflexión sobre el androcentrismo, el sexismo y, por ende, el uso del lenguaje no sexista (LNS). Por ello, en tanto se considera a los docentes agentes imprescindibles en esta transformación, es importante atender a la actitud y al uso que tienen frente al LNS durante su formación inicial.

El lenguaje sexista ha sido definido como “words, phrases, and expressions that unnecessarily differentiate between women and men or exclude, trivialize, or diminish either gender” (Parks, 1998, p. 455). Al respecto, se ha demostrado cómo su uso favorece la invisibilidad y el no reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad así como la conformación de los estereotipos sexistas (Encabo, 1999). Por esto y frente a él, el uso del lenguaje inclusivo se considera una herramienta eficaz contra la discriminación de género, al forzar un cambio social a partir de un cambio en el uso de la lengua (Gabriel, Gygax y Kuhn, 2018; Koeser, Kuhn y Sczesny, 2015; Stout y Dasgupta, 2011). Diversos estudios ponen de manifiesto los logros alcanzados con la puesta en práctica de políticas lingüísticas no sexistas (Bengoechea, 2011; Lomotey, 2015; Nissen, 2013; Winter y Pauwels, 2006a), aunque también alertan de sus lagunas y los obstáculos a los que se enfrenta (Lomotey, 2018; Maldonado, 2015; Nissen, 2002).

En el caso de la lengua española, la generalización de los procedimientos de un LNS propuesto se ha visto dificultada por el rechazo de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Desde el punto de vista académico, se considera que los procedimientos morfológicos y léxicos que se proponen como una alternativa al lenguaje sexista en lengua española son innecesarios y redundantes (Real Academia Española, 2005, 2009; Bosque, 2012). Esta actitud ha

propiciado que desde diferentes ámbitos se acuse a la RAE de ser una institución patriarcal, integrada básicamente por hombres que se oponen al uso no sexista del lenguaje por motivos ideológicos, más que filológicos y lingüísticos (Peris, 2013). En todo caso, la RAE plantea una perspectiva académica actual y desdeña una actitud prescriptiva, bajo la idea de que la normalización académica no va por delante de la normalización social (Cabello, 2019).

Por otro lado, una de las principales herramientas en la lucha contra el lenguaje sexista es la elaboración de guías de lenguaje inclusivo o no sexista que tienen como finalidad combatir los estereotipos de género que reflejan determinados usos de la lengua (Guerrero, 2007). En el caso de España, estas guías han sido promovidas desde las diferentes administraciones públicas; y las universidades españolas, sensibles a cualquier tipo de discriminación y como instituciones fundamentadas en los principios de igualdad, son firmes defensoras del uso del LNS como herramienta indispensable de reconocimiento y visibilización de la mujer en la sociedad del siglo XXI. Por ello, muchas universidades han redactado, en los últimos años, diferentes directrices que abogan por un uso no discriminatorio del lenguaje en el ámbito universitario (Guerrero, 2013).

Como consecuencia de este esfuerzo, las investigaciones sobre el uso del LNS en la universidad y sus efectos entre el estudiantado y el profesorado indican un cambio de tendencia (Garnham, Gabriel, Sarrasin, Gygax y Oakhill, 2012; Sarrasin, Gabriel y Gygax, 2012). Desde un punto de vista longitudinal, algunas investigaciones muestran un aumento del uso del LNS (Nissen, 2013) y la aceptación de algunas prácticas por parte de estudiantes universitarios, como el uso de la arroba para referirse a ambos sexos o la preferencia por nombres epicenos en el caso del español (Bengoechea y Simón, 2014). Estos resultados coinciden con otros estudios realizados en ámbito europeo, como el de Sarrasin, Gabriel y Gygax (2012), quienes confirman que aquellos estudiantes con una actitud negativa hacia la mujer presentaban mayores dificultades para reconocer ejemplos de lenguaje sexista y adoptaban una posición más hostil hacia el LNS.

A pesar de estos avances, algunos estudios revelan una evidente paradoja que consiste en estar a favor de la igualdad de género e incluso del LNS, pero no darle prioridad en la práctica (Mañas y García, 2019). Patev, Dunn, Hood y Barber (2019) indican que existe una correlación entre la dificultad en el uso del LNS y su generalización en el lenguaje cotidiano, siendo menor su utilización cuanto menor es la exposición al LNS en el día a día. Su estudio resalta, además, que la percepción de las barreras en el uso del LNS (principalmente su dificultad, la falta de unas reglas claras y el escaso uso en determinadas comunidades de hablantes) viene determinada por prejuicios relativos a la igualdad de género, siendo mayor la percepción de estas dificultades cuanto mayor es el sexismo del hablante. Entre las razones que los estudiantes aducen para no usar el LNS, se destaca el principio de la economía del lenguaje o el respeto de la norma académica (Jiménez, Román y Traverso, 2011). En otras ocasiones, se aduce que el LNS entorpece la lectura y la comprensión del texto,

aunque estudios recientes muestran que este hecho no influye de manera significativa en la legibilidad de los textos (Friedrich y Heise, 2019).

Como en otras lenguas cuya morfología flexiva incluye la marca de género, el español tiende al uso generalizado del masculino genérico, un procedimiento morfológico que utiliza el masculino para referirse a un grupo formado por miembros de sexo masculino y femenino. Este procedimiento constituye el principal problema para la evolución hacia un LNS, dado que la gramática normativa académica lo considera como un neutro no marcado y rechaza muchas de las alternativas que hacen expresa la presencia de mujeres (Real Academia Española, 2009). Se ha demostrado que este fenómeno es uno de los principales obstáculos en la visibilización de la mujer a través del lenguaje. Diversos estudios para el inglés, el francés y el alemán coinciden en relacionar el uso del masculino genérico con actitudes negativas hacia la mujer (Parks y Robertson, 2004; Sarrasin, Gabriel y Gygax, 2012; Swim, Mallett y Stangor, 2004), confirmando, por ejemplo, la relación entre el género gramatical de los nombres de los trabajos y la percepción social de los mismos (Budziszewska, Hansen y Bilewicz, 2014; Formanowicz, Bedynska, Cistak, Braun y Sczesny, 2013; Gabriel, Gygax, Sarrasin, Garnham y Oakhill, 2008; Horvath, Merkel, Maass y Sczesny, 2016).

En este sentido, la literatura ha confirmado que el uso de alternativas al masculino genérico, como los desdoblamientos (*i.e.*, *inventores e inventoras*) o los nombres colectivos (*i.e.*, *estudiantado*), fortalece la representación igualitaria de la mujer (Chatard, Guimond, Lorenzi-Cioldi y Désert, 2005; Gabriel, 2008; Gabriel, Gygax y Kuhn, 2018). Por ejemplo, aunque en ocasiones los nombres colectivos aparecen más relacionados con representaciones masculinas, se ha demostrado que el uso de este tipo de nombres contribuye a una interpretación no sexista del término (Irmen y Rossber, 2004). No obstante, Gabriel, Gygax y Kuhn (2018, p. 851) ponen de manifiesto que “neutralization efforts might result in contributing to reducing the *visibility* of gender biases but not in correcting or mitigating them”. No disponemos de estudios académicos que permitan extrapolar estos resultados a la lengua española, aunque es verosímil suponer que desdoblamientos, nombres colectivos y neutralizaciones son los principales procedimientos que permiten la visibilización de las mujeres como alternativa al masculino genérico también en español.

Esta dicotomía es especialmente relevante en el caso de los maestros y maestras de Educación Primaria; como modelo lingüístico de sus estudiantes, estos no pueden apartarse de la gramática normativa que enseñan en el aula, pero a su vez, no deben olvidar que la escuela es uno de los principales espacios en la lucha contra el lenguaje sexista y, en consecuencia, contra las actitudes discriminatorias que este refleja. Se debaten, pues, entre la normalización social y la académica.

Al respecto, autoras como López y Saneleuterio (2016) han analizado la atención que se da a la igualdad de género en la legislación educativa y señalan que las políticas educativas desempeñan un papel fundamental en la construcción de los estereotipos y desigualdades entre hombres y mujeres. Estas políticas han de permear en la escuela y la universidad a través de iniciativas que favorezcan el uso del lenguaje inclusivo. La principal es una formación del profesorado de cualquier nivel (López

Valero, Madrid y Encabo, 1998; López Valero y Encabo, 1999; Aguilar, 2008) basada en el desarrollo de competencias que propicien la igualdad (Freixas, Fuentes-Guerra y Luque, 2007) y la educación lingüística inclusiva (Lomas, 2008). Así, Winter y Pauwels (2016b, p. 171) definen el papel de la escuela en el escenario de las políticas lingüísticas inclusivas como “[...] not a mere external agent of implementation but central to the raising of awareness or provoking an ‘Initiating Trajectory’”; en este sentido, el papel cotidiano de los maestros y maestras es primordial para impulsar el uso del LNS. Desde un punto de vista pedagógico, el profesorado debe transmitir y concienciar sobre los valores de respeto e igualdad mediante el uso del LNS en el aula, más concretamente a través de las alternativas no sexistas ya usadas por los hablantes cultos.

La literatura ha demostrado que la percepción de la diferencia de género y los atributos propios asignados a cada sexo aparece en el lenguaje entre los 18 y los 24 meses, y los estereotipos de género se consolidan en torno a los tres años (Levy, Gyga, Gabriel y Zesiger, 2016; Martin y Ruble, 2010); por lo tanto, la percepción que los niños y niñas tienen de los papeles desempeñados por hombres y mujeres en la sociedad y, en especial, de las formas de describir y nombrar estos roles, ya está afianzada antes de la etapa escolar obligatoria y reforzada por su experiencia cotidiana. Considerando la importancia de este periodo, existen numerosos estudios sobre los efectos de la exposición al LNS en infantes y adolescentes en el ámbito escolar, que coinciden en resaltar que el uso del LNS favorece la visibilidad de la mujer (Chatard, Guimond y Martinot, 2005; Liben, Bigler y Krogh, 2002; Vervecken, Gyga, Gabriel, Guillod y Hannover, 2015). Por ejemplo, Vervecken, Hannover y Wolter (2013) han indagado cómo los escolares perciben el éxito del hombre y la mujer en puestos ocupados habitualmente por hombres. A la pregunta sobre quién tendría éxito en diferentes ocupaciones, los niños a los que se les presentaba la ocupación mediante un desdoblamiento lingüístico (*i.e.*, *inventores* e *inventoras*) mostraban un mayor grado de igualdad en las respuestas frente a los niños a los que se les presentaban las ocupaciones en masculino genérico, quienes atribuían el éxito mayoritariamente a hombres. Del mismo modo, otros estudios demuestran que, al ser preguntados por personalidades que desempeñaban determinadas ocupaciones, el uso de desdoblamientos fomentaba la aparición de más ejemplos femeninos para esas ocupaciones frente a los niños a los que se les preguntaba utilizando el masculino genérico, quienes respondían principalmente con ejemplos masculinos (Vervecken y Hannover, 2015).

Los estereotipos de género y el uso del lenguaje inclusivo también se han analizado con profusión en los libros de textos de diferentes idiomas como por ejemplo el inglés (Lee y Collins, 2009), el alemán (Moser y Hannover, 2014), el griego (Gouvias y Alexopoulos, 2018; Kostas, 2019) o el español, que nos ocupa (Bengoechea y Simón, 2010; Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Cabrera y Martínez-Bello, 2014; Manassero y Vázquez, 2002; Michel, 2015; Pellejero y Torres, 2011). Desde una perspectiva más amplia, algunos estudios presentan un panorama general, como es el caso Mustapha y Mills (2015) y Vaillo (2016), en español; o proponen herramientas que permiten detectar el uso del lenguaje sexista, así como la presencia de estereotipos

sexistas (Miranda, 200). Los estudios no solo se centran en los materiales docentes de la educación obligatoria sino también en la educación superior, como son los manuales académicos de diferentes disciplinas (Mata, 2002) o en las guías docentes, en este caso de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria (Aguilar, 2015). En líneas generales, las investigaciones muestran una situación en absoluto favorable a la incorporación de la igualdad de género, de ahí que se recomienden nuevos diseños de materiales y la creación de herramientas destinadas al conocimiento del lenguaje inclusivo por parte de las editoriales (Sczesny, Formanowicz y Moser, 2016; Vaillo, 2016).

El profesorado, por lo tanto, juega un papel esencial en la difusión del LNS, en tanto que usuario de la lengua *atrapado* entre la obligación de enseñar la norma académica y el deber de utilizar el LNS, en ocasiones en claro contraste con la gramática oficial (Pauwels y Winter, 2006; Valiente, 2002). El sistema educativo es una pieza fundamental en el éxito de cualquier reforma lingüística (véase el ejemplo de las diferentes reformas ortográficas) y los docentes suelen ser los pioneros en la asunción y difusión de estas reformas (Winter y Pauwels, 2006b). De hecho, estos autores defienden la eficacia de lo que ellos denominan “the role-model framework”, esto es, una microestrategia de planificación lingüística en la que un hablante/autor, en este caso el maestro o maestra, de manera individual, trata de servir de modelo de LNS y adopta una posición de liderazgo en su “community of practice”, en oposición a macroestrategias como la difusión de guías de LNS o las reformas legislativas que las incentivan. Esta posición de liderazgo, no obstante, suele ser asumida por las maestras, frente al papel de seguidores que desempeñan los maestros (Pauwels y Winter, 2006a).

Frente a estas posiciones de liderazgo para el cambio, encontramos otros escenarios en los que los docentes encuentran dificultades para reconocer indicadores lingüísticos de desigualdad, predominantemente los hombres (García, Buzón, Piedra de la Cuadra y Quiñones, 2010); o continúan mostrando una visión marcadamente estereotipada (López Valero y Encabo, 1998). En esto puede influir la propia formación del profesorado, dado que, tal y como muestran Martínez *et al.* (2011), tan solo el 12% del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria tiene alguna formación universitaria en el ámbito de la igualdad de género y un 25% en formación continua. Por otro lado, y en consonancia con lo anterior, en el contexto universitario, Kuhn y Gabriel (2014) observaron que, a pesar de otras variables que favorecían el uso del LNS, como una mayor competencia lingüística o poseer una formación específica en LNS, los profesores y profesoras participantes en su estudio evitaban el uso del LNS cuando debían usar un lenguaje más cuidado, sobre todo en textos académicos. Ejemplos de ello se encuentran en los artículos científicos o de divulgación científica (Madson y Hessling, 1999). Sin embargo, el estudio de Pauwels y Winter (2006), en el que participaron docentes de enseñanza primaria, secundaria y universidad, subraya que los profesores y profesoras más jóvenes y con una menor consciencia de corrección gramatical tienden a asumir con más naturalidad el LNS, porque lo utilizan con más frecuencia y, en consecuencia, encuentran más fácil su uso.

Este trabajo, por lo tanto, analiza los textos académicos producidos por estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria que comienzan sus estudios, con el fin de conocer su actitud respecto del LNS. Además, describe los usos lingüísticos de los estudiantes en sus producciones escritas. En concreto, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué actitud acerca del LNS tiene el alumnado de Educación en su formación inicial?
- ¿Qué procedimientos lingüísticos utilizan en función de su actitud?
- ¿Existe relación entre los procedimientos lingüísticos utilizados, sean ajenos o no a la gramática académica, y su actitud?

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

Participaron en el estudio un total de 262 estudiantes de las facultades de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Sevilla (US); 109 participantes de la UAM (41,6%), 79 participantes de la UCM (30,2 %) y 74 participantes de la US (28,2 %). Con respecto al sexo, participaron 48 hombres (18,3 %) y 214 mujeres (81,7%); en todos los casos se trataba de futuros y futuras docentes de Educación Infantil y Primaria en formación que habían cursado las asignaturas de Lengua Española o Comunicación Oral y Escrita recogidas en los diferentes planes de estudio.

### 2.2. Instrumento

El corpus usado en este trabajo (Tabla 1), denominado ARGsex, contiene 262 textos argumentativos redactados por estudiantes de los grados de Educación (Infantil o Primaria) de la UAM, la UCM y la US. Los participantes en el estudio redactaron libremente un texto argumentativo cada uno (tesis inicial y argumentación) con su opinión sobre el LNS, con una extensión de 350 palabras.

Tabla 1  
*Corpus ARGsex*

Subcorpus	Número de textos	Número de <i>tokens</i>
UAM-ARGsex	109	46.702
UCM-ARGsex	79	31.631
US-ARGsex	74	31.579
<b>ARGsex Total</b>	<b>262</b>	<b>109.912</b>

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los textos se ha desarrollado desde una doble perspectiva metodológica: la lingüística del corpus y el análisis de contenidos. En primer lugar,

para determinar la percepción de los participantes sobre el sexismo lingüístico se ha realizado un análisis de contenidos (Krippendorff, 2013). La información contenida en los textos argumentativos del ARGsex sobre el sexismo lingüístico en español redactado por los participantes en el estudio se organizó en un sistema de categorías de tres valores según una hipótesis de progresión (García-Pérez y Porlán, 2000) de menor a mayor compromiso con el lenguaje inclusivo en español, una metodología que ha resultado especialmente adecuada para el análisis de contenidos actitudinales (Pineda-Alfonso, 2017).

En concreto, se establecieron dos: *Actitud hacia el lenguaje inclusivo* (Tabla 2) y *Conocimiento de los procedimientos de lenguaje inclusivo* (Tabla 3), para las que se establecieron las siguientes hipótesis de progresión en tres valores:

Tabla 2  
*Actitud hacia el LNS*

Rechazo	Indiferencia	Aceptación
A favor del masculino genérico.	A favor del masculino genérico con excepciones.	En contra del masculino genérico.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3  
*Conocimiento de los procedimientos de LNS*

Desconocimiento	Familiaridad	Competencia
Solo cita en sus argumentos el masculino genérico	Cita en sus argumentos el masculino genérico y otro procedimiento	Cita en sus argumentos el masculino genérico y dos o más procedimientos

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se aborda el problema del sexismo lingüístico desde la lingüística de corpus (LC), que permite el análisis de las variedades de la lengua (McKenney y Wilson, 1996) y muy singularmente la representación de la mujer en el lenguaje (Baker, 2014). Así, los estudios basados en la lingüística de corpus de Baker (2010), Kjellmer (1986) o Pearce (2008) han identificado con este método variedades lingüísticas que muestran una imagen sexista y estereotipada de la mujer. Para determinar si los participantes en el estudio utilizaban un lenguaje inclusivo en sus textos, se ha realizado un análisis de tipo '*corpus-based*' (Tognini-Bonelli, 2001), de modo que se pudiera verificar la validez de la hipótesis surgida del análisis de contenidos.

### 2.3. Procedimiento

Con respecto al análisis de contenidos, las 915 unidades de información que resultaron de la codificación fueron gestionadas con el programa Atlas.Ti, con el objeto de incluir a los participantes en la escala de progresión sobre la actitud hacia el



lenguaje inclusivo y en la escala sobre el grado de conocimiento de los procedimientos del lenguaje inclusivo en lengua española.

Con respecto a la lingüística del corpus, los *tokens* extraídos del corpus ARGsex han sido analizados con el *software* AntConc 3.5.8 (Anthony, 2019), siguiendo las técnicas propuestas por Carroll y Kowitz (1994): *Key Words in Context Concordances* (KWIC), con el fin de diferenciar los usos marcados y no marcados del masculino genérico; análisis de frecuencia, para indagar en el uso del lenguaje sexista frente al no sexista desde las diferentes dimensiones de análisis; y, por último, análisis comparativo de los subcorpus de las tres universidades participantes. Con el fin de poder realizar este análisis contrastivo, se ha establecido la frecuencia relativa por cada 10000 palabras.

Por último, se procesaron los datos con el programa estadístico SPSS v26.0 con el objeto de establecer el estadístico descriptivo y las correlaciones entre los datos resultantes del análisis de la lingüística de corpus y los del análisis de contenidos.

### 3. Resultados

Los resultados del análisis de contenidos que tiene como objetivo determinar la percepción de los participantes sobre el sexismo lingüístico en lengua española y su conocimiento del LNS muestran, en primer lugar, que no existe una distinción relevante en función del sexo con respecto al LNS en los participantes en el estudio, probablemente por la limitación de paridad de la muestra.

En términos generales los participantes en el estudio mostraron una actitud favorable hacia el lenguaje inclusivo en lengua española puesto que en la categoría denominada *Actitud hacia el LNS*, en concreto, menos del 20% mostró expresamente su rechazo hacia el mismo (Tabla 4). Las hipótesis de progresión en tres valores, considerando un valor 1 para el rechazo, 2 para la indiferencia y 3 para la aceptación, ofrecieron una media de 2,51, por lo que se podría concluir que los participantes en el estudio están más próximos a la aceptación del LNS en español que hacia una actitud de rechazo o indiferencia. En la siguiente tabla se recogen los valores totales de la muestra, omitiendo 5 casos en los que el análisis de contenidos no ofreció un resultado concluyente en la escala de progresión.

Tabla 4  
*Actitud hacia el LNS del profesorado en formación inicial*

	UAM	UCM	US	Muestra completa
<b>Rechazo</b>	10 (9,2%)	11 (13,9%)	29 (39,2%)	50 (19,1%)
<b>Indiferencia</b>	13 (11,9%)	2 (2,5%)	8 (10,8%)	23 (8,8%)
<b>Aceptación</b>	83 (76,1%)	66 (83,5%)	34 (45,9%)	183 (69,8%)
<b>Total</b>	107 (98,2%)	79 (100%)	71 (95,9%)	257 (98,1%)

Fuente: Elaboración propia

El desglose de los resultados en función de la universidad de origen revela que en la US más de la mitad de los participantes no mostraban una actitud favorable o de aceptación hacia el uso de un lenguaje inclusivo que implica la aceptación del carácter sexista del uso generalizado del masculino genérico en español. En el polo opuesto, en la UAM el rechazo expreso al uso no sexista de la lengua española se limita a menos del 10% de la muestra, aunque los datos de este estudio no permiten determinar las razones de una percepción antagónica sobre el tema en una muestra homogénea.

Con respecto al conocimiento de los procedimientos que se utilizan como alternativa al uso del masculino genérico en nuestro idioma, entendido como la muestra morfológica objetiva al que hacen referencia todos los manuales y guías del LNS en español, los participantes en el estudio citan como media 1 o 2 procedimientos del lenguaje inclusivo en sus textos argumentativos, independientemente de que se muestren de acuerdo o en desacuerdo con el carácter sexista del español, lo que indicaría un desajuste entre la teórica aceptación de los procedimientos del lenguaje inclusivo y el conocimiento de los procedimientos que lo llevarían a cabo.

Las valoraciones de las hipótesis de progresión en tres valores que determinaron si los participantes eran competentes por sus conocimientos de los procedimientos de lenguaje inclusivo en español, frente a los que mostraban una cierta familiaridad o el desconocimiento de los mismos, están recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 5  
*Conocimiento de los procedimientos de LNS del profesorado en formación inicial*

	UAM	UCM	US	Muestra completa
Desconocimiento	14 (12,8%)	12 (15,2%)	5 (6,8%)	31 (11,9%)
Familiaridad	37 (33,9%)	34 (43,0%)	27 (36,5%)	98 (37,4%)
Competencia	52 (47,7%)	30 (38,0%)	39 (52,7%)	121 (46,1%)
Total	103 (94,5%)	76 (96,2%)	71 (95,9%)	250 (95,4%)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que los participantes en el estudio mayoritariamente son competentes o al menos muestran un conocimiento suficiente de las alternativas al uso sistemático del masculino genérico en español. Resulta sorprendente que sean precisamente los participantes de la US quienes demuestren en sus textos argumentativos un conocimiento más profundo de las propuestas del llamado LNS, aunque en este caso sea para rechazarlas en un porcentaje muy significativo. Los datos resultantes de este estudio no han permitido establecer una correlación significativa entre el conocimiento de los procedimientos del lenguaje inclusivo y la aceptación de los mismos; al respecto, los datos del estudio indican que la formación en el lenguaje inclusivo (singularmente la impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la

US) no implica la aceptación de la premisa de que el uso del masculino genérico en la lengua española es sexista e invisibiliza a las mujeres.

El análisis del corpus parece apuntar también en esta dirección. En los textos de los participantes en el estudio se observa un claro predominio del masculino genérico en las tres universidades participantes, con especial mención a la US, que presenta una frecuencia relativa (Fn 86,644) netamente superior a la UAM y la UCM (Figura 1). Esta última, a su vez, es la universidad con la menor frecuencia relativa de uso del masculino genérico (Fn 36,016). Es interesante observar que los desdobles, considerados la alternativa que otorga una mayor visibilidad a la mujer, son el procedimiento menos utilizado en los textos de las tres universidades. Este dato es coherente con estudios anteriores, como los de Nissen (2013), Sarrasin, Gabriel y Gyga (2012) o Núñez-Román, Hunt-Gómez y Gómez-Camacho (2020), que confirman que los desdoblamientos son menos usados en contextos académicos que en contextos menos formales, debido a que se trata de estructuras incómodas para la lectura y poco adecuadas para el lenguaje académico. Respecto al uso de nombres colectivos, se observa una frecuencia relativa similar en las tres universidades y ligeramente superior a la Fn de los desdoblamientos.

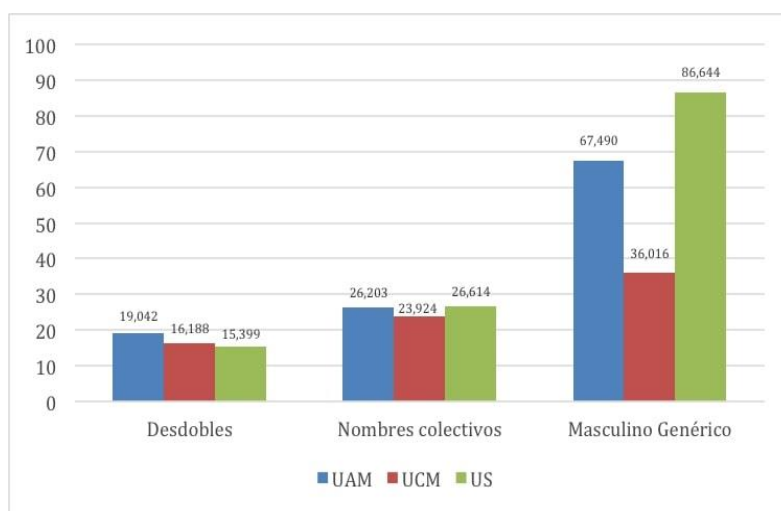


Figura 1. Uso de procedimientos de lengua sexista y LNS

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se ha analizado la relación entre las actitudes de aceptación o rechazo hacia el LNS mostrada por los participantes y el uso de procedimientos de lenguaje sexista y no sexista en sus textos. En primer lugar, se ha analizado el uso de estos procedimientos en los textos de quienes se mostraban contrarios al uso del LNS (Figura 2). Así, los estudiantes que rechazan el uso del lenguaje sexista también utilizan mayoritariamente en sus textos el masculino genérico, procedimiento que ofrece la menor visibilidad del sexo femenino. De igual forma, los textos de los alumnos contrarios al uso del LNS presentan una baja frecuencia de uso de las formas desdobladas (UAM: 2,282; UCM: 4,385; US: 2,215); sin embargo, no se observa un rechazo significativo en el uso de nombres colectivos en la UAM (FN: 18,256) y

especialmente en la UCM (FN: 19,736), en la que la frecuencia de uso se aproxima a la del masculino genérico. Mención aparte merecen los textos de los alumnos de la US, que presentan las frecuencias claramente más altas para el masculino genérico (FN: 46,515) y las más bajas para los procedimientos inclusivos (formas desdobladas: FN 2,215; nombres colectivos: FN 7,383).

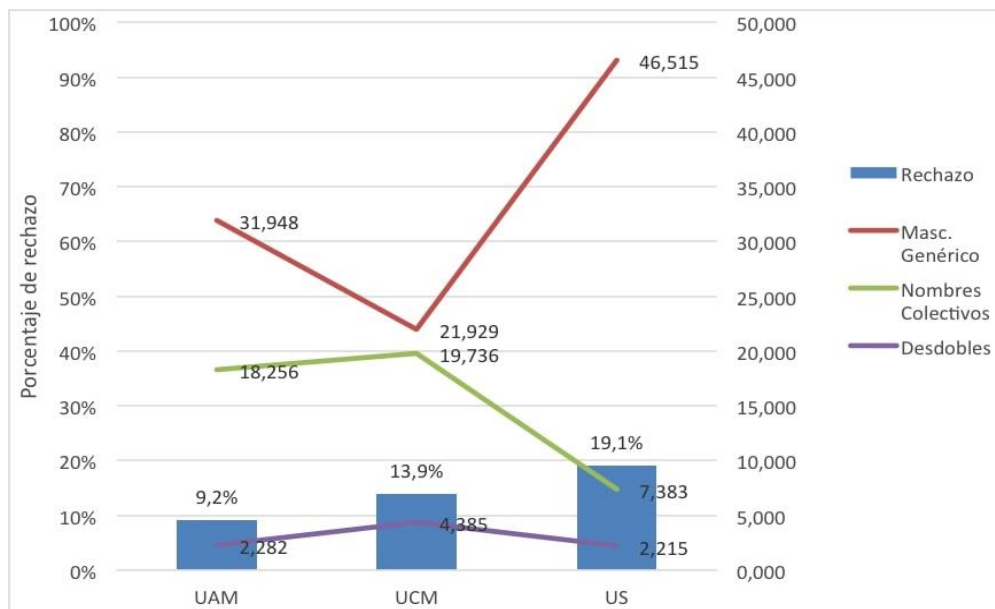


Figura 2. Relación entre rechazo y uso

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, respecto a la relación entre la aceptación del lenguaje no sexista y los procedimientos lingüísticos usados por los estudiantes en sus textos (Figura 3), podemos observar una clara contradicción en los alumnos y alumnas de la UAM y de la UCM, quienes mostraban los mayores índices de aceptación del LNS; a pesar de mostrarse claramente a favor de estos, los participantes muestran una baja frecuencia de uso de procedimientos de LNS (uso de nombres colectivos: UAM: Fn4,53; UCM: Fn4,18; desdobles: UAM: Fn14,963; UCM: 11,803). En este sentido, es necesario destacar que los estudiantes de la UAM, a pesar de criticar abiertamente en sus escritos el uso del masculino genérico como el principal promotor del lenguaje sexista, son los participantes que usan este procedimiento con una mayor frecuencia relativa en sus textos (FN: 24,757), frente a los alumnos de la UCM (14,087) y los de la US (19,798).

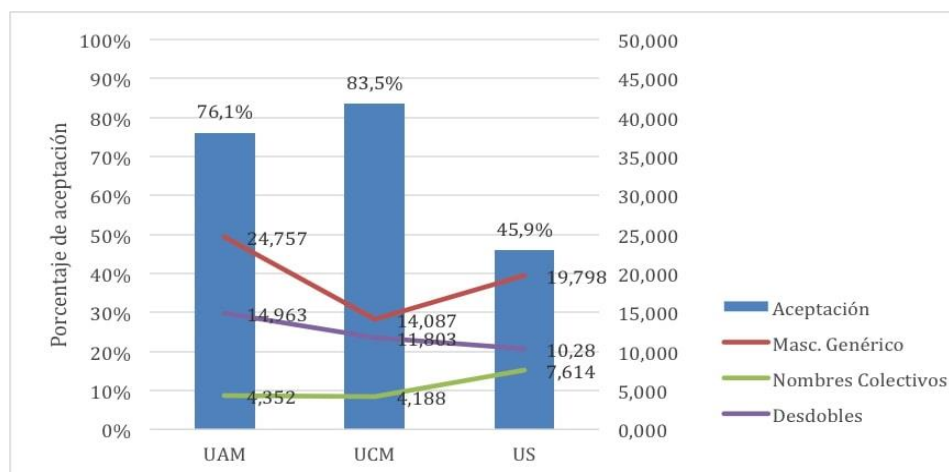


Figura 3. Relación entre aceptación y uso

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

Este estudio ha permitido, en primer lugar, verificar las actitudes del profesorado en formación hacia el lenguaje no sexista, observándose una clara distinción entre las dos universidades madrileñas, la UAM y la UCM, con una actitud claramente favorable al uso del LNS, y la US, que presenta una tasa de rechazo al LNS cercana al 40%. Este rechazo, no obstante, no supone un desconocimiento de los procedimientos del LNS, ya que son los participantes de la US quienes son capaces de enumerar un mayor número de procedimientos de lenguaje no sexista. Estos resultados son coherentes con los de Jiménez *et al.* (2011) y muestran la oposición que se establece en los participantes entre la percepción de la norma académica culta consagrada por la RAE (entendida en términos de corrección lingüística) y los procedimientos del lenguaje inclusivo, que no se perciben como parte de la gramática normativa del español. En este sentido, los datos apuntan a que la actitud de rechazo o indiferencia hacia el lenguaje inclusivo guardan relación con el prestigio entre los hablantes de las fuentes normativas académicas.

En segundo lugar, esta investigación ha permitido contrastar las actitudes de los participantes hacia el LNS y el uso real que estos mismos hablantes realizan del LNS en un texto argumentativo. De manera coherente, el masculino genérico, procedimiento abiertamente criticado por los defensores del LNS por fomentar la invisibilización de la mujer, es ampliamente usado entre quienes muestran una actitud de rechazo al LNS; no obstante, es necesario destacar que entre quienes manifestaban una actitud favorable al LNS, los índices de uso del masculino genérico superaban nítidamente a los procedimientos inclusivos. Estos datos nos indican que, en el contexto de la formación inicial del profesorado, las diferentes políticas de difusión y fomento del LNS conseguirían sensibilizar a más de la mitad de estos destinatarios, aunque parece evidente que no habrían logrado cambiar sus hábitos de escritura, que son coherentes con las recomendaciones de la norma culta propuesta por la RAE.

Cabría preguntarse si la aparición constante del masculino genérico en los textos de quienes defienden abiertamente el uso del LNS es un hábito inconsciente o es el fruto de las convenciones del texto académico.

Por último, desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado, este estudio pone de manifiesto la compleja situación en la que se encuentra el profesorado en formación, quien tiene que convivir entre el respeto hacia la gramática normativa que debe conocer y enseñar en el aula, y el fomento de un uso no sexista del lenguaje, en la convicción de que la escuela es un espacio de lucha contra las actitudes discriminatorias que se destilan de este tipo de lenguaje. En este sentido, consideramos como un paso imprescindible en la difusión del LNS que el profesorado en formación adopte, en primer lugar, aquellos mecanismos de lenguaje no sexista que no contravengan de manera abierta las recomendaciones académicas y que ya se encuentran presentes en el currículo escolar, de modo que esos procedimientos inclusivos se conviertan en verdaderos elementos transformadores del lenguaje y de la sociedad.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96.
- Anthony, L. (2019). *AntConc (Version 3.5.8)*. Waseda University. <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Baker, P. (2013). Will Ms ever be as frequent as Mr? A corpus-based comparison of gendered terms across four diachronic corpora of British English. *Gender and Language*, 1(1), 125-149. doi: 0.1558/genl.v1.i1.17188
- Baker, P. (2014). *Using corpora to analyze gender*. Bloomsbury.
- Bengoechea, M. (2011). Non-sexist Spanish policies: An attempt bound to fail. *Current Issues in Language Planning*, 12(12), 35-53. doi: 10.1080/14664208.2010.541389
- Bengoechea, M., y Simón, J. (2010). Gender identity in words for professional titles in textbooks. En R. M. J. Catalán (Ed.) *Gender perspectives on vocabulary in foreign/second language education* (pp. 188-211). Palgrave Macmillan.
- Bengoechea, M., y Simón, J. (2014). Attitudes of University Students to Some Verbal Anti-Sexist Forms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 69-90. doi: 10.4236/ojml.2014.41008
- Bernabé-Villodre, M<sup>a</sup> M., y Martínez-Bello, V. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508. doi: 10.1177/0255761418763900

- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Recuperado del sitio de Internet de la Real Academia Española: [http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer\\_0.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf)
- Briz, A. (Coord.). (2011) *Guía de comunicación no sexista*. Madrid: Instituto Cervantes-Aguilar.
- Budziszewska, M., Hansen, K., y Bilewicz, M. (2014). Backlash Over Gender-Fair Language: The Impact of Feminine Job Titles on Men's and Women's Perception of Women. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(6), 681-691. doi: 10.1177/0261927X14544371.
- Cabello, M. (2019). Academias de la lengua española frente a guías de lenguaje no sexista: un problema de delimitación de competencias. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 37. <http://hdl.handle.net/10201/74368>
- Cabrera, Y., y Martínez-Bello, V. (2014). Libros para niñas y libros para niños”: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 184-217. doi: 10.18002/cg.v0i9.1011
- Carroll, D., y Kowitz, J. (1994). Using concordancing techniques to study gender stereotyping in ELT textbooks. En J. Sunderland (Ed.), *Exploring gender: Questions and implications for English language education* (pp. 73-82). Prentice Hall.
- Chatard, A., Guimond, S., y Martinot, D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves: une remise en cause de l'universalisme masculin? *L'Année Psychologique*, 105(2), 249-272. doi: 10.3406/psy.2005.29694
- Encabo, E. (1999). El lenguaje, elemento configurador de estereotipos sexistas: ¿una cuestión retórica o una diáfana realidad? *Interlingüística*, 10, 109-114.
- Formanowicz, M., Bedynska, S., Cistak, A., Braun, F., y Sczesny, S. (2013). Side effects of gender-fair language: how feminine job titles influence the evaluation of female applicants. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 62-71. doi: 10.1002/ejsp.1924
- Freixas, A., Fuentes-Guerra, M., y Luque, B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.
- Friedrich, M. C., y Heise, E. (2019). Does the use of gender-fair language influence the comprehensibility of texts? An experiment using an authentic contract manipulating single role nouns and pronouns. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 51-60. doi: 10.1024/1421-0185/a000223

- Gabriel, U. (2008). Language policies and in-group favoritism: The malleability of the interpretation of generically intended Masculine forms. *Social Psychology*, 39, 103-107. doi:10.1027/1864-9335.39.2.103
- Gabriel, U., Gygax, P. M., y Kuhn, E. A. (2018). Neutralising linguistic sexism: Promising but cumbersome? *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 844-858. doi: 10.1177/1368430218771742
- Gabriel, U., Gygax, P., Sarrasin, O., Garnham, A., y Oakhill, J. (2008). Au pairs are rarely male: Norms on the gender perception of role names across English, French, and German. *Behavior research methods*, 40(1), 206-212. doi: 10.3758/BRM.40.1.206
- García, R., Buzón, O., Piedra de la Cuadra, J., y Quiñones, C. (2010). La ceguera de género en el profesorado. En Vázquez, I. (Coord.), *Investigaciones multidisciplinares en género* (pp. 315-326). Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/40179>
- García Pérez, F. F., y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205.
- Garnham, A., Gabriel, U., Sarrasin, O., Gygax, P., y Oakhill, J. (2012). Gender Representation in Different Languages and Grammatical Marking on Pronouns: When Beauticians, Musicians, and Mechanics. *Discourse Processes*, 49(6), 481-500. doi: 10.1080/0163853X.2012.688184
- Gouvias, D., y Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(59), 642-662. doi: 10.1080/09540253.2016.1237620
- Guerrero, S. (2007). Esbozo de una bibliografía crítica sobre recomendaciones y guías para un uso igualitario del lenguaje administrativo. En A. M. Medina Guerra (Ed.), *Avanzando hacia la igualdad* (pp. 109-122). Málaga: Diputación de Málaga-Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer.
- Guerrero, S. (2013). Las guías de uso no sexista del lenguaje editadas en castellano por las universidades españolas (2008-2012). En R. Palomares (Ed.), *Historia(s) de mujeres en homenaje a M. Teresa López Beltrán* (pp. 118-132). Perséfone.
- Irmen, L., y Roßberg, N. (2004). Gender markedness of language: The impact of grammatical and nonlinguistic information on the mental representation of person information. *Journal of Language and Social Psychology*, 23, 272-307. doi: 10.1177/0261927X04266810
- Horvath, L. K., Merkel, E. F., Maass, A., y Sczesny, S. (2016). Does Gender-Fair Language Pay Off? The Social Perception of Professions from a Cross-Linguistic Perspective. *Frontiers in Psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02018



- Kjellmer, G. (1986). 'The lesser man': Observations on the role of women in modern English writings. En J. Arts y W. Meijs (Eds.), *Corpus Linguistics II* (pp 163-176). Rodopi.
- Koeser, S., Kuhn, E. A., y Sczesny, S. (2015). Just Reading? How Gender-Fair Language Triggers Readers' Use of Gender-Fair Forms. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(3), 343-357. doi: 10.1177/0261927X14561119
- Kostas, M. (2019). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*. doi: 10.1080/09540253.2019.1632807.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage.
- Jiménez, M<sup>a</sup> L., Román, M<sup>a</sup> L., y Traverso, 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.
- Kuhn, E. A., y Gabriel, U. (2014). Actual and Potential Gender-Fair Language Use: The Role of Language Competence and the Motivation to Use Accurate Language. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(2), 214-225. doi: 10.1177/0261927X13504297
- Lee, J. F.K., y Collins, P. (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, 21(4), 353-370. doi: 10.1080/09540250802392257
- Lévy, A., Gyax, P., Gabriel, U., y Zesiger, P. (2016). Stereotype or grammar? The representation of gender when two-year-old and three-year-old French-speaking toddlers listen to role nouns. *Journal of Child Language*, 43(6), 1292-1309. doi: 10.1017/S030500091500063X
- Liben, L. S., Bigler, R. S., y Krogh, H. R. (2002). Language at work: Children's Gendered Interpretations of Occupational Titles. *Child Development*, 73(3), 810-828.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Península.
- Lomotey, B. A. (2015). Language reform: A critical look at its chances of success in the Spanish context. *Gender and Language*, 9, 435-460. doi: 10.1558/genl.v9i3.18506
- Lomotey, B. A. (2018). Making Spanish gender fair: a review of anti-sexist language reform attempts from a language planning perspective. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 383-400. doi: 10.1080/14664208.2017.1403217

- López García, R. y Saneleuterio, E. (2016). El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 487-508.
- López Valero, A., Madrid, J. M<sup>a</sup> y Encabo, E. (1998). El discurso del profesorado del área de Lengua y Literatura ante la transmisión de géneros en la educación secundaria. *Revista Fuentes*, 1, 107-122.
- López Valero, A., y Encabo, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: [SEP] la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos Educativos*, 2, 181-192.
- Madson, L., y Hessling, R. (1999). Does Alternating Between Masculine and Feminine Pronouns Eliminate Perceived Gender Bias in Text? *Sex Roles*, 41(7/8), 559-575.
- Maldonado, M<sup>a</sup> I. (2015). Spanish 'politically correct' movement: Reasons for failure. *Journal of Political Studies*, 22 (1), 237-252.
- Manassero, M<sup>a</sup> A., y Vázquez, Á. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14(4), 415-429. doi: 10.1174/113564002762700880
- Mañas, V., y García, J. M. (2019). Exploración de la valoración del lenguaje no sexista en la formación inicial: estrategias y empatía frente al sexismo. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 608-616). Octaedro.
- Martin, C. L., y Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100511
- Mcenery, T., y Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press.
- Moser, F., y Hannover, B. (2014). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 387-407. doi: 10.1007/s10212-013-0204-3
- Martínez, J. L., Orgaz, B., Vicario, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández, A. A., y Fuertes, J. A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 37-47.
- Mata, I. M<sup>a</sup>. (2002). Análisis descriptivo del lenguaje sexista en un texto universitario desde la perspectiva de la coeducación. *Eúphoros*, 4, 65-80.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, 5(12), 67-78. [SEP]

- Miranda, C. (2004). Un instrumento para el análisis de los libros de texto desde una orientación sociolaboral no sesgada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 143-153. doi: 10.5944/reop.vol.15.num.1.2004.11625
- Mustapha, A. S., y Mills, S. (Eds.). (2015). *Gender representation in learning materials: International perspectives*. Routledge.
- Nissen, U. K. (2002). Gender in Spanish: Tradition and innovation. En M. Hellinger y H. Bußmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men* (pp. 251-279). John Benjamins.
- Nissen, U. K. (2013). Is Spanish Becoming more Gender Fair? A Historical Perspective on the Interpretation of Gender-specific and Gender-neutral Expressions. *Linguistik Online*, 58(1). doi: 10.13092/lo.58.241
- Núñez-Román, F., Hunt-Gómez, C. I., y Gómez-Camacho, A. (2020). Gender-fair language (GFL) in the academic writing of pre-service teachers of Spanish. *Current Issues in Language Planning*, 25(1), 475-489. doi: 10.1080/14664208.2020.1750253
- Parks, J. B., y Robertson, M. A. (1998). Contemporary arguments against nonsexist language: Blaug's 1980 revisited. *Sex Roles*, 39(5-6), 445-461. doi: 10.1023/A:1018827227128
- Patev, A. J., Dunn, C. E., Hood, K. B., y Barber, J. M. (2019). College Students' Perceptions of Gender-Inclusive Language Use Predict Attitudes Toward Transgender and Gender Nonconforming Individuals. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(3), 329-352. doi: 10.1177/0261927X18815930
- Pauwels, A., y Winter, J. (2006). Gender Inclusivity or 'Grammar Rules OK'? Linguistic Prescriptivism vs Linguistic Discrimination in the Classroom. *Language and Education*, 20(2), 128-140. doi: 10.1080/09500780608668717
- Pearce, M. (2008). Investigating the collocational behaviour of MAN and WOMAN in the British National Corpus using Sketch Engine. *Corpora*, 3(1), 1-29. doi: 10.3366/E174950320800004X
- Pellejero, L., y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Peris, M. (2013). La despolitización de la violencia de género a través de la terminología. *Asparkia: investigació feminista. Avances y retos actuales para combatir la violencia de género*, 24, 176-194.
- Pineda-Alfonso, J. A (2011). Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la escuela*, 75, 35-47.

- Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. (2017). *Diccionario panhispánico de dudas* (2ª ed.). Madrid: Santillana.
- Sarrasin, O., Gabriel, U., y Gygax, P. (2012). Sexism and attitudes toward gender-neutral language: The case of English, French, and German. *Swiss Journal of Psychology*, 71(3), 113-124. doi: 10.1024/1421-0185/a000078
- Sczesny, S., Formanowicz, M., y Moser, F. (2016). Can gender-fair language reduce gender stereotyping and discrimination? *Frontiers in Psychology*, 7(25). doi: 10.3389/fpsyg.2016.00025
- Stout, J. G., y Dasgupta, N. (2011). When He Doesn't Mean You: Gender-Exclusive Language as Ostracism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 757-769. doi: 10.1177/0146167211406434
- Swim, J., Mallett, R., y Stangor, C. (2004). Understanding subtle sexism: Detection and use of sexist language. *Sex Roles*, 51(3-4), 117-128. doi: 10.1023/B:SERS.0000037757.73192.06
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vaillo, Mª (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticas? *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124.
- Valiente, C. (2002). An overview of research on gender in Spanish society. *Gender & Society*, 16(6), 767-792. doi: 10.1177/089124302237887
- Vervecken, D., y Hannover, B. (2015). Yes I can! effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76-92. doi: 10.1027/1864-9335/a000229
- Vervecken, D., Hannover, B., y Wolter, I. (2013). Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 208-220. doi: 10.1016/j.jvb.2013.01.008
- Vervecken, D., Gygax, P., Gabriel, U., Guillod, M., y Hannover, B. (2015). Warm-hearted businessmen, competitive housewives? Effects of gender-fair language on adolescents' perceptions of occupations. *Frontiers in Psychology*, 6(1437). doi: 10.3389/fpsyg.2015.01437
- Winter, J., y Pauwels, A. (2006a). Men staying at home looking after their children: Feminist linguistic reform and social change. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 16-36. doi: 10.1111/j.1473-4192.2006.00104.x

Winter, J., y Pauwels, A. (2006b). 'Trajectories of Agency' and Discursive Identities in Education: A Critical Site in Feminist Language Planning. *Current Issues in Language Planning*, 7(2-3), 171-198. doi: 10.2167/cilp093.0.

**Cómo citar este artículo:**

Núñez Cortes, J.A., Núñez Román, F. y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 25(1), 45-65 DOI: 10.30827/profesorado.v25i1.13807