



## Artículos

### **Recursos de expresión de género en guías docentes del Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española: un análisis a través de las áreas didácticas, comunidades autónomas y titularidad**

*Gender expression resources in teaching guides of the Primary Education Degree of the Spanish University Network: an analysis through didactic areas, autonomous region, and tenure*

*Recursos de expressão de género em guias didácticos para a Licenciatura em Educação Básica da Rede Universitária Espanhola: uma análise através de áreas didácticas, comunidades autónomas e titularidade*

Paulina Meza<sup>1</sup>  
Jone Hurtado<sup>2</sup>  
Erlantz Velasco<sup>3</sup>

1. Instituto Multidisciplinario de Investigación y Postgrado/Universidad de La Serena. La Serena – Chile. <http://orcid.org/0000-0001-8300-9681>. E-mail: [pmeza@userena.cl](mailto:pmeza@userena.cl)
2. Universidad de Deusto. Bilbao – España. <https://orcid.org/0000-0003-4573-1635>. E-mail: [jone.hurtado@deusto.es](mailto:jone.hurtado@deusto.es)
3. Universidad de Deusto. Bilbao – España. <https://orcid.org/0000-0002-4554-9852>. E-mail: [erlantz.velasco@deusto.es](mailto:erlantz.velasco@deusto.es)



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

## RESUMEN

*Desde un enfoque lingüístico-discursivo, este estudio persigue determinar la variación en el uso de recursos de expresión de género en las guías docentes de las asignaturas de didácticas específicas en el Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española. En el marco de una investigación cualitativa, se analiza un total de 794 guías de 65 universidades. Para ello, se consideraron las variables área didáctica, comunidad autónoma y titularidad. Los resultados muestran un despliegue de cinco recursos inclusivos y uno no inclusivo. Si bien este último predomina en todas las variables analizadas, se identifican espacios con mayor despliegue de expresión inclusiva como las Ciencias Sociales y las comunidades de País Vasco o Galicia. Por el contrario, se reconocen ámbitos menos permeables las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales o Lengua y Literatura, y las comunidades de Cantabria, Navarra o Murcia. Las instituciones públicas también manifiestan un mayor número de rasgos de inclusividad que las privadas. En conclusión, la universidad española debe materializar un cambio progresivo hacia el avance en materia de lenguaje inclusivo en el desarrollo del género Guía Docente.*

**Palabras clave:** lenguaje inclusivo; guías docentes; formación del profesorado; recursos inclusivos.

## ABSTRACT

*From a linguistic-discursive approach, this study aims to determine the variation in the use of gender expression resources in the teaching guides of specific didactic subjects in the Primary Education Degree of the Spanish University Network. Within a qualitative research framework, a total of 794 guides from 65 universities were analyzed based on the variables didactic area, autonomous community, and tenure. The results show a deployment of five inclusive resources and one non-inclusive resource, which is predominant in all the variables analyzed. However, there are areas and communities with greater deployment of inclusive expressions such as Social Sciences and the communities of the Basque Country or Galicia and less permeable areas such as Mathematics, Natural Sciences or Language and Literature, and the communities of Cantabria, Navarra or Murcia. Public institutions also manifest a greater number of inclusiveness traits than private. In conclusion, Spanish universities must materialize a progressive change towards progress in inclusive language in the development of the teaching guide gender.*

**Keywords:** inclusive language; teaching guide; teacher training; inclusive resources.

## RESUMO

*A partir de uma abordagem linguístico-discursiva, este estudo procura busca determinar a variação no uso de recursos de expressão de género em uias de ensino das disciplinas didáticas específicas no ensino primário da Rede Universitária Espanhola. No âmbito de um projeto de pesquisa qualitativa, são analisados um total de 794 guias de 65 universidades. Para isso foram consideradas as variáveis área didática, comunidade autónoma e titularidade. Os resultados mostram uma implantação de cinco recursos inclusivos e um recurso não inclusivo. Embora este último predomine em todas as variáveis analisadas, identificam-se espaços com maior implantação de expressão inclusiva, como as Ciências Sociais e as comunidades autónomas do País Vasco ou da Galicia. Pelo contrário, são reconhecidas áreas menos permeáveis como a áreas da Matemática, as Ciências Naturais ou Língua e Literatura, e nas comunidades da Cantábria, Navarra ou Múrcia. As instituições públicas também manifestam um maior número de características de inclusão do que as privados. Em conclusão Concluindo, a universidade espanhola deve materializar uma mudança progressiva no sentido do avanço de uma linguagem inclusiva no desenvolvimento do género de guia de ensino.*

**Palavras-chave:** *linguagem inclusiva; guias de ensino; Formação de professores treinamento de professor; recursos inclusivos.*

## 1. Introducción

El lenguaje contribuye a la producción de una multitud de significados que surgen de las distintas interacciones sociales. Es protagonista en la construcción social de la realidad, lo que supone que la inequidad, la discriminación y la desigualdad social se representan y se construyen a través de él (Berger y Luckmann, 1991). De hecho, Moscovici (1985) resitúa el lenguaje sobre el espacio de la actividad social, postulándolo como una herramienta capaz de moldear las ideas de la conciencia colectiva. Sobre esta teoría, la sociolingüística confirma que el sistema social y el sistema lingüístico se refuerzan y retroalimentan mutuamente (Butler, 2004; Martínez, 2019; Scotto y Pérez, 2020).

En efecto, el lenguaje es un indicador de algunos conflictos centrales de nuestra sociedad. Uno de los ejemplos más evidentes es el sexismo. Por tanto, resulta interesante adentrarse en la relación del binomio lenguaje-sexismo, pues la reproducción sistemática de ciertos

patrones lingüísticos en diferentes esferas produce una perpetuación de ciertas conductas e influencias en el plano socio-vivencial (Scott, 1993). El lenguaje sexista se define como la conjunción de palabras, frases y expresiones que explicitan una diferencia entre mujeres y hombres, o que excluyen, trivializan o restan importancia a cualquier género (Parks y Robertson, 1998). Así, Coady (2018) destaca la existencia de mecanismos sociales sexistas concretos instaurados en el lenguaje como, por ejemplo, la iconización, la recursividad fractal o el borrado. Por el contrario, un lenguaje no sexista e inclusivo constituye un elemento importante para el desarrollo de la igualdad de género.

En este marco, se han explorado, por ejemplo, las actitudes hacia el lenguaje sexista (Parks y Robertson, 2005), las percepciones del alumnado universitario sobre el lenguaje no sexista (Jiménez et al., 2011) y la actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente (Núñez et al., 2021). Asimismo, se ha estudiado el lenguaje no sexista en el género manual universitario (Mata, 2002). También se ha diseñado la Guía de tratamiento no sexista del lenguaje administrativo, cuyo propósito es favorecer el uso de un lenguaje no sexista en las administraciones locales de la provincia de Castellón, España (Escrig et al., 2016). A partir de lo anterior, es posible inferir que el estudio del lenguaje no sexista se ha enfocado, principalmente, en las percepciones o actitudes sobre este más que en el estudio del material lingüístico a partir del cual se cristaliza. Además, algunas de las propuestas centradas en el producto lingüístico se circunscriben a pequeñas muestras, que, en algunos casos, corresponde a un único texto (Mata, 2002); o, también, a contextos muy acotados como, por ejemplo, una provincia específica (Escrig et al., 2016).

En contraposición al lenguaje sexista, nace la corriente del lenguaje inclusivo (LI en adelante), que refuerza la idea de que el lenguaje es una herramienta capaz de mantener conductas androcentristas y sexistas en el plano social de las ideas. Concretamente, el LI hace alusión a un uso del lenguaje que busca la representación y visibilización de colectivos y comunidades excluidas, marginadas o discriminadas (Guerrero, 2006) con el fin de potenciar la posición social, así como la construcción y manifestación identitaria de sujetos discriminados (Del Valle, 2014). Con respecto al estudio del LI en español, se han desarrollado, por ejemplo, investigaciones sobre su utilización en

libros de texto (Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018). Asimismo, se cuenta con trabajos reflexivos sobre el uso del LI por parte de docentes en formación (Castillo y Mayo, 2019). También, se ha indagado en las representaciones en torno al LI desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (Bolívar, 2019). En investigaciones de corte léxico-gramatical, se ha estudiado, por ejemplo, la utilización del morfema -e como mecanismo de LI para evocar el significado de género indistinto (Gil, 2020). Este panorama confirma que, en general, predominan las investigaciones que abordan el LI como un fenómeno social por sobre aquellas de carácter lingüístico.

Sobre este contexto, cobra especial interés focalizar el desarrollo social del lenguaje en las diferentes instancias de poder, pues estas suponen espacios culturales a través de los cuales el lenguaje puede condicionar el modo de percibir la realidad (Moscovici, 1985). Así, las instituciones académicas, por ejemplo, constituyen un importantísimo medio de producción, reproducción y legitimación de la cultura y las relaciones de poder (Bourdieu y Passeron, 1996). La universidad, por su papel en la transmisión del conocimiento, se configura como un agente de cambio decisivo para el avance hacia el empleo reflexivo y crítico de un LI (Jiménez et al., 2011). En este sentido, los espacios educativos son escenarios especialmente permeables a la perpetuación de las desigualdades, pero, al mismo tiempo, suponen un canal extraordinario para posibilitar mejoras para la sociedad (Gómez, 2015). Esto sitúa al profesorado como una variable fundamental, ya que es el agente encargado de la formación de profesionales desde una perspectiva igualitaria, democrática y de calidad (Resa, 2021). Sin embargo, investigaciones recientes evidencian el poco conocimiento y uso del LI por parte del profesorado. Por ejemplo, se ha demostrado que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria no suele utilizar LI en sus interacciones con el alumnado (Cermeño, 2019) o que incluso desconoce de qué trata el LI no sexista (Chihuailaf-Vera et al., 2022).

Junto al profesorado, la Guía Docente (GD en adelante) constituye un objeto de estudio excepcional, ya que es la expresión a través de la cual el profesorado declara sus líneas de actuación en la materia en la que es especialista, y supone el primer nexo de comunicación docente-estudiante (Diez et al., 2016). Este género discursivo resulta

fundamental en la formación universitaria, pues, a través de él, profesorado y alumnado comparten un espacio para la comprensión de los elementos fundamentales en la materialización de las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudios universitarios (Velasco et al., 2022). En consecuencia, las GD debiesen redactarse de forma que todo el alumnado se sienta incluido en esta comunicación docente-estudiante. Sin embargo, hasta la fecha, no contamos con investigaciones que den cuenta del uso del LI en el género GD. Es más, una investigación reciente señala que “la GD plantea especial vacío desde cualquiera de las diferentes perspectivas de análisis posible” (Velasco et al., 2022, p.48). En esta línea, dado que la GD se plantea desde la perspectiva del estudiante y que es un instrumento al servicio del alumnado (Vicerrectorado de Estudios de Grado, 2022; Velasco et al., 2022), resulta especialmente relevante conocer si en su construcción se utiliza un lenguaje que haga partícipe a todo el alumnado.

A pesar de la importancia que atesoran las estructuras del LI en el espacio académico, la revisión de la literatura revela que la atención por parte de la comunidad científica ha priorizado otras esferas como la política o los medios de comunicación (Bolívar, 2019). Por ello, este estudio persigue, por un lado, analizar el contexto universitario español, pues las escasas incursiones en el análisis del LI en el ámbito universitario se han llevado a cabo, principalmente, en el espacio latinoamericano (Guerrero, 2006). Y, por otro lado, prestar atención a los géneros técnicos de la académica, pues los estudios desarrollados en torno a las estructuras del LI se han ocupado de manera fundamental de la documentación institucional (Tapia-Arizmendi y Romani, 2012). Únicamente se rescatan aproximaciones al LI en GD de manera local en términos de comunidad autónoma (Diez et al., 2016; Hermoso, 2019) o, de manera específica, en términos de institución (Resa, 2021). En consecuencia, este estudio constituye un aporte importante al estudio del LI en educación superior. Esto es especialmente importante si se considera que, como afirma Guerrero (2021) con respecto al LI, no es un debate que en las universidades españolas haya recibido mucha atención hasta ahora.

En síntesis, los vacíos y problemáticas que justifican esta investigación son: primero, la inequidad, discriminación y desigualdad

social que se representan y construyen a través del lenguaje. Segundo, la interrelación entre lenguaje y sexismo. Tercero, la predominancia de estudios sobre percepciones o actitudes sobre el lenguaje no sexista, en desmedro de las investigaciones enfocadas en la dimensión lingüística de este tipo de uso de la lengua. Cuarto, el hecho de que las propuestas sobre lenguaje no sexista centradas en el producto lingüístico se circunscriben a pequeñas muestras o a contextos muy acotados. Quinto, la preponderancia de trabajos que abordan el LI como un fenómeno social por sobre aquellos de carácter lingüístico. Sexto, el desconocimiento teórico y la falta de uso práctico del LI por parte del profesorado ya formado. Séptimo, la escasa atención que se le ha prestado al género GD, y la ausencia de investigaciones sobre LI en este género de comunicación fundamental entre alumnado y profesorado. Octavo, las escasas indagaciones sobre el LI en el ámbito universitario español. Noveno, la ausencia casi total de estudios sobre LI en géneros técnicos de la academia.

Por todo lo anterior, este estudio tiene como propósito determinar la variación en el uso de recursos lingüísticos de expresión de género (en adelante, RLEG) en las GD de las asignaturas de didácticas específicas en el Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española, a partir de las variables área disciplinar, comunidad autónoma y titularidad universitaria. Concretamente, se partirá de un objetivo específico en el que se procederá a describir y cuantificar los RLEG para, posteriormente, atender de manera específica a las variables propuestas. El corpus analizado está compuesto por 794 GD, obtenidas de 65 universidades españolas distribuidas en cinco áreas de didácticas específicas de los Grados de Educación Primaria (Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física), 16 comunidades autónomas y dos tipos de titularidad (público y privada).

## 2. Método

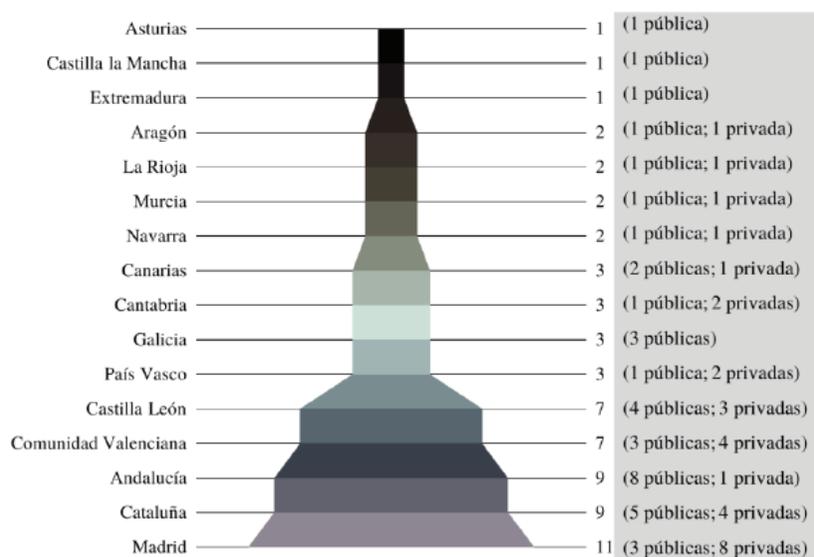
El estudio se desarrolló a partir de un método cualitativo, descriptivo y contrastivo, en el que se ofrece, también, una base estadístico-descriptiva. Este enfoque está ampliamente recomendado en aquellos estudios donde la unidad de análisis se localiza en el discurso

y en el espacio de referencia social (Biber, 1999; Hernández et al., 2006). Así, se presenta un estudio que privilegia la profundidad en el análisis y, además, los resultados son generalizables y representativos de la población seleccionada (Hernández et al., 2006).

### *Población y corpus*

El proceso de conformación del corpus partió del análisis de los planes de estudio de las 68 universidades que ofertaron el Grado de Educación Primaria en España durante el curso 2020-2021. Del total, se contó finalmente con 65 universidades, pues 3 de ellas no mantenían las GD disponibles públicamente. La distribución final se presenta en la Figura 1.

**Figura 1** – Muestreo de las universidades españolas participantes en el estudio por comunidad autónoma y titularidad



Cotejado lo anterior, se definieron los criterios de inclusión y exclusión para la conformación del corpus. Ellos se detallan en la Tabla 1.

**Tabla 1** – Criterios de inclusión y exclusión para la conformación del corpus

Nº	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1	Grados académicos	Dobles Grados y posgrados
2	Curso académico 2020-21	GD de años previos o posteriores
3	GD de las asignaturas de las didácticas específicas seleccionadas	GD de asignaturas de tipo técnico o puramente dirigidas a conocimientos declarativos
4	GD escritas en castellano	GD en inglés, francés, euskera, gallego y catalán

Inicialmente, se reportó un total de 842 GD, de las cuales se excluyeron 51. Por tanto, contamos, finalmente, con un corpus de 794 GD (93,4% del total). La conformación final del corpus se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2** – Datos de la muestra por comunidad autónoma, área didáctica y titularidad

Comunidad autónoma	Área didáctica y titularidad											
	LL		EA		CS		EF		CN		MT	
	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR	P	PR
Andalucía	12	2	17	0	12	2	21	0	18	0	23	1
Aragón	1	1	4	0	1	2	5	3	2	0	4	1
Asturias	2	0	4	0	3	0	4	0	3	0	3	0
Canarias	3	1	8	5	4	2	5	3	4	1	5	3
Cantabria	2	2	3	2	1	3	3	5	2	3	2	2
Castilla la Mancha	2	0	4	0	2	0	1	0	2	0	2	0
Castilla y León	7	6	12	6	7	5	11	6	10	3	11	5
Cataluña	8	9	15	10	7	3	11	3	5	5	6	6
Comunidad Valenciana	6	6	14	7	6	7	10	6	5	5	8	5
Extremadura	2	0	4	0	2	0	1	0	3	0	3	0
Galicia	6	0	7	0	5	0	9	0	6	0	3	0
La Rioja	3	2	4	3	3	1	4	2	2	2	2	1
Madrid	5	15	10	16	8	8	10	17	10	9	9	13
Murcia	2	2	3	3	5	1	5	4	3	2	2	2
Navarra	3	2	3	2	1	1	3	4	2	2	3	2
País Vasco	1	1	2	1	3	1	1	3	3	1	4	1

*Nota:* Lengua y Literatura (LL), Educación Artística (EA), Ciencias Sociales (CS), Educación Física (EF), Ciencias Naturales (CN), Matemáticas (MT), Universidad Pública (P), Universidad Privada (PR).

Finalmente, la gestión del corpus finalizó a través de la separación entre un subcorpus preliminar con un 5% de las GD recogidas (40 en total), un subcorpus de prueba constituido por el 28% de las GD (222 en total) y un corpus general conformado por el 67% restante (532 en total). Este es un procedimiento de validación de análisis (Meza, 2018), tanto en cuanto, los recursos a través de los cuales se vehicula el análisis surgen de la propia acción analítica y, por consiguiente, requieren de ajuste y precisión por parte del equipo investigador.

### 3. Enfoque de análisis

El análisis se construye a través de un enfoque inductivo-deductivo (Tognini-Bonelli, 2001). Es inductivo, debido a que los RLEG emergieron directamente desde el corpus; y, deductivo, pues los investigadores parten de conocimientos previos provenientes de los estudios sobre GD y LI. Además de los procesos de validación en la conformación del corpus, se desarrollaron otra serie de procedimientos de validación. Todo ello para asegurar que tanto el levantamiento de RLEG como el etiquetaje quedara refrendado. Concretamente, se llevaron a cabo tres acciones: triangulación entre el equipo investigador, interconsulta con expertas y juicio de expertas.

Primeramente, cada investigador codificó y etiquetó los textos asignados (5% del corpus global) y, posteriormente, se llevó a cabo una triangulación con lo obtenido. Concretamente, se procedió a la anotación de aquellos códigos y etiquetas que generaban dudas. Tras esto, en conjunto, se procedió a delinear tanto los recursos como el etiquetaje provisional de análisis. Posteriormente, se realizó una interconsulta con expertas en el área con el objetivo de evaluar la confiabilidad de los RLEG levantados para el análisis del corpus. En este procedimiento, las expertas propusieron ajustes en la definición teórica de los recursos propuestos y en su codificación. Finalmente, el procedimiento de validación concluyó con el análisis del subcorpus de prueba (28%). Tras esto, los RLEG fueron examinados por tres juezas expertas (dos españolas y una chilena), a partir de la concordancia, pertinencia y claridad entre las dimensiones y los recursos definidos, así como su descripción misma y el ejemplo aportado por los investigadores e investigadoras. El nivel de acuerdo entre las evaluadoras se calculó

con la prueba de Kappa de Fleiss ( $K= 0,722$ ), que mostró un acuerdo considerable entre codificadoras (Landis y Koch, 1977). Tras todos estos procedimientos, las categorías emergidas del análisis son: referencias masculinas, sustantivos colectivos, símbolos, términos neutros, desdoblamientos y determinantes neutros. Ellas son las que se utilizaron en nuestro análisis.

### *Procedimiento de recogida y análisis de los datos*

Las 794 GD del corpus fueron convertidas en formato PDF y cargadas en el software Atlas.Ti (versión 9.0.24). Los documentos fueron organizados a través de una codificación determinada por los siguientes códigos de control: comunidad autónoma, titularidad, documento y área didáctica (ejemplo: AN\_P\_03\_L). Cada categoría de análisis fue etiquetada a través de un código consensuado y compartido en las diferentes experiencias validatorias.

El análisis de los datos asociados a las variables área didáctica, comunidad autónoma y titularidad fue realizado a través del concepto de ratio. Concretamente, se trata del cociente entre dos magnitudes con el objetivo de establecer cálculos y comparaciones (Cerdeira et al., 2013). Con ello, se identificó el uso medio de cada uno de los RLEG por GD analizada, y se posibilitó una comparativa que permitiera analizar la variabilidad en el uso de los recursos. Finalmente, sobre este proceso se añade el concepto de GD inclusiva que, en este estudio, comprende todos aquellos trabajos que superan en cantidad las marcas de tipo inclusivas sobre el uso del masculino genérico.

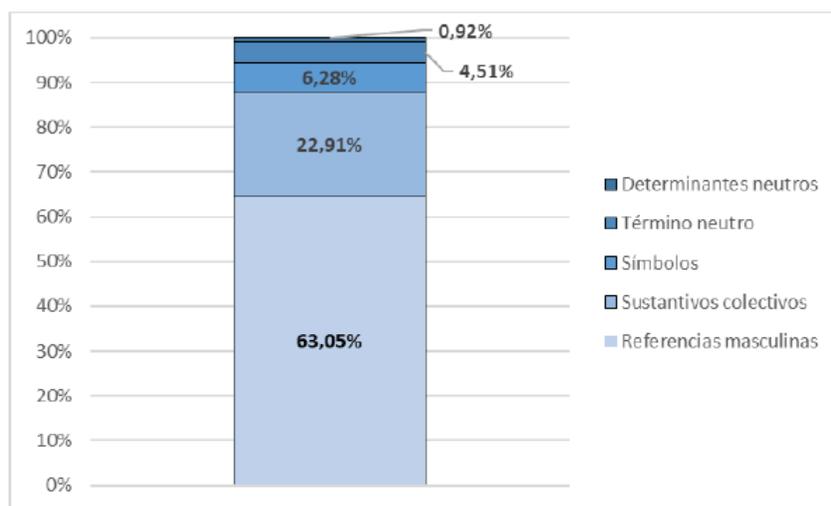
## **4. Resultados y discusión**

Esta sección se organiza en 4 subapartados: 1) recurrencia de los RLEG, 2) variación de los RLEG en función del área didáctica, 3) variación de los RLEG según la comunidad autónoma, 4) variación de los RLEG de acuerdo con la titularidad de la institución.

## *Recurrencia de los recursos lingüísticos de expresión de género*

Los RLEG identificados en el análisis se presentan en la Figura 2.

**Figura 2** – Proporción de RLEG identificados



El análisis reveló un total de 16.096 RLEG, de los cuales 5.948 (37%) son de carácter inclusivo y 10.148 (63%) corresponden al uso del masculino genérico. Esto concuerda con una de las figuras definidas por Coady (2018) como “borrado”, en este caso, de la visibilidad del género femenino. Como se observa en la Figura 2, el recurso de inclusividad más recurrente es “sustantivos colectivos” (23%) presente en 644 GD. Esto converge con los escasos estudios que han analizado el uso del lenguaje en GD (Diez et al., 2016; Hermoso, 2019). En segundo y tercer lugar, se encuentran los recursos: “símbolos” (6%), presente en 331 GD; y “términos neutros” (5%), presente en 249 GD. Por su parte, el uso del masculino genérico es una formulación con alto grado de recurrencia en el corpus, alcanzando el 63% y un número absoluto de aparición en 767 GD (96%).

Únicamente, el recurso inclusivo “sustantivos colectivos” se encuentra arraigado en el corpus, mientras que la presencia del resto está muy por debajo de la mitad de los documentos analizados. En

el cómputo global, de las 794 GD analizadas, 672 cuentan con algún tipo de recurso inclusivo. No obstante, la respuesta del corpus, en este sentido, resulta inequívoca: 570 GD (71,7%) muestran mayor número de referenciación masculina. Este es un resultado preocupante, pues, como señalan investigaciones anteriores, el lenguaje utilizado por la universidad debe ser cuidado y debe responder a criterios no sexistas. De este modo, la universidad puede transformarse en un exponente de sensibilización sobre el tema y configurarse como un agente de cambio decisivo para el avance hacia el empleo reflexivo y crítico de un lenguaje inclusivo e igualitario (Jiménez et al., 2011). Tal y como evidencian los resultados, hasta ahora, esto no ocurre en la Red Universitaria Española. Para mayor concreción, en la Tabla 3, se ofrece una definición de cada RLEG, así como ejemplos extraídos del corpus. Posteriormente, se ofrece un análisis discutido de estos recursos en relación con las variables consideradas en esta investigación.

**Tabla 3** – Definición y ejemplos de los RLEG identificados

Nº	RLEG	Definición	Ejemplo
1	Referencias masculinas	Segmentos textuales en los que se marca el género masculino de forma genérica, independientemente del género de las personas a las que se dirige	“De acuerdo a los 6 ECTS asignados, la dedicación requerida <b>del estudiante</b> para el seguimiento de la asignatura y el cumplimiento de sus requisitos son de 150 horas” (AN_PR_09_E)
2	Sustantivos colectivos	Sustantivos que aluden a conjuntos indeterminados de personas. Las etiquetas más frecuentes identificadas en el corpus son: “el alumnado”, “el profesorado” o “estudiantado”	“Para la elaboración de esta adenda, <b>el profesorado</b> tiene disponibles los siguientes documentos: [hacer doble clic sobre la imagen para su consulta directa]” (CL_P_03_E)
3	Símbolos	Inclusión de simbología inserta en palabras o en grupos de palabras. Se han identificado símbolos como “@”, “()” y “/”	“Que tenga la capacidad para reconocer las características cognitivas, emocionales y conductuales de cada etapa del niño ( <b>a</b> ) en edad escolar” (VA_PR_07_D)

N°	RLEG	Definición	Ejemplo
4	Términos neutros	Palabras que son desplegadas para hacer alusión a conceptos globales sin atención de género.	“Exposición de contenidos de Ciencias en situación de <b>docente</b> de Educación Primaria” (AN_P_04_Q)
5	Desdoblamiento	Utilización de la versión femenina y masculina de la misma palabra en una misma oración (“niños y niñas”, “alumnos y alumnas”, etcétera).	“El propósito fundamental es lograr que los <b>futuros maestros y maestras</b> aprendan a enseñar ciencia de forma reflexiva e innovadora” (VA_P_03_P)
6	Determinantes neutros	Palabras que forman parte de la oración y que acompañan a un nombre para centrar y distinguir las mismas.	“ <b>Cada docente</b> se reserva el poder cambiar la vía de comunicación según su consideración u organización” (AN_P_07_P)

En la Tabla 4, se muestran los RLEG identificados en función de la variable área didáctica.

**Tabla 4** – Uso medio de cada RLEG por GD en cada área didáctica

Área didáctica	Des	DetN	Símb	SustC	TermN	Total de etiquetas inclusivas	Referencia masculina
EA	0,49	0,16	1,58	3,07	0,44	5,73	10,17
CN	0,54	0,25	1,38	6,67	2,85	11,69	18,17
CS	0,37	0,26	0,98	5,45	0,42	7,49	9,74
EF	0,28	0,15	1,41	5,38	0,14	7,36	11,95
LL	0,59	0,18	1,12	2,95	0,38	5,22	11,41
MT	0,61	0,15	0,98	4,86	1,67	8,27	16,14

*Nota:* Lengua y Literatura (LL), Educación Artística (EA), Ciencias Sociales (CS), Educación Física (EF), Ciencias Naturales (CN), Matemáticas (MT), Desdoblamientos (Des), Determinantes Neutros (DetN), Símbolos (Símb), Términos neutros (TermN).

Según los ratios obtenidos, en todas las áreas didácticas existe una predominancia del uso de referencias masculinas sobre cualquier recurso lingüístico inclusivo (en adelante, RLI). Es más, en todas las áreas, la suma de todos los tipos de RLI no logra superar la utilización del masculino genérico. Así, en todas ellas, el uso de la referencia masculina supera, en al menos 2 puntos, la suma del conjunto de RLI.

La diferencia más amplia está en el área de Matemáticas, en la que el uso del masculino genérico supera en casi 8 puntos (7,87) a la suma de RLI. Esto puede deberse a la escasa vinculación de la asignatura con los cambios sociales y, por tanto, la falta de concienciación del profesorado en el uso de la lengua como herramienta capaz de moldear las ideas de la conciencia colectiva (Moscovici, 1985). Por el contrario, la distancia más estrecha se da en Ciencias Sociales (2,25 puntos). Este último resultado podría explicarse por el hecho de que los y las docentes de Ciencias Sociales podrían tener mayor apertura a los cambios sociales, lo que, en este caso, se refleja en el uso del lenguaje.

El RLI más recurrente en todas las áreas es el sustantivo colectivo. Si bien este recurso supera los 2 puntos en todas las áreas, alcanza un promedio mayor en Ciencias Naturales (6,67), Ciencias Sociales (5,45) y Educación Física (5,38). Por el contrario, el área en la que menos se utiliza es Lengua y Literatura (2,95). El uso mayoritario de este RLI podría evidenciar que los autores y autoras de las GD prefieren elementos inclusivos económicos y aceptados por instituciones como la RAE. En este sentido, se evita la utilización de recursos menos económicos lingüísticamente como el desdoblamiento, y menos canónicos como los símbolos. Por otro lado, el RLI menos utilizado permite establecer una diferencia entre las áreas consideradas. Así, en Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y Matemáticas, el recurso menos utilizado es el denominado determinantes neutros, mientras que en Educación Física el recurso al que menos se recurre es el término neutro. En la Tabla 5, se ofrecen la proporción de guías inclusivas y no inclusivas en virtud del área didáctica.

**Tabla 5** – Número de GD inclusivas y no inclusivas en cada área didáctica

Área didáctica	Número de GD inclusivas	Número de GD no inclusivas	% de GD inclusivas
EA	43	126	25,44
CN	34	79	30,09
CS	40	66	37,74
EF	48	112	30,00
LL	24	90	21,05
MT	35	97	26,52

*Nota:* Lengua y Literatura (LL), Educación Artística (EA), Ciencias Sociales (CS), Educación Física (EF), Ciencias Naturales (CN), Matemáticas (MT).

De los datos se desprende que Ciencias Sociales es la disciplina que cuenta con mayor cantidad de guías inclusivas (37,74%) y, por el contrario, Lengua y Literatura el área con menor cantidad (21,05%). El liderazgo de Ciencias Sociales en el desarrollo de GD inclusivas podría deberse a que, como mencionábamos, sus autores y autoras podrían tener mayor conciencia del cambio social que implica el uso de RLI y del impacto que puede tener su utilización en su alumnado. Como señala Bolívar (2019), el lenguaje puede representar al problema de la discriminación y el empoderamiento de los derechos humanos, ambos temas abordados en la Ciencias Sociales.

Por otro lado, la menor presencia de GD inclusivas en Lengua y Literatura podría responder al hecho de que, en esta área, dada la formación de sus docentes, podría haber una resistencia mayor a utilizar recursos que no son avalados completamente por la RAE. Al respecto, es ejemplificadora la posición de dicha institución sobre los desdoblamientos: «los desdoblamientos de género son gramaticales, e incluso corteses; pero, aplicados sin control, generan monstruos discursivos» (Real Academia Española, 2020, p. 81). Este tipo de afirmaciones ha derivado en que, por ejemplo, se califique a la RAE como una institución patriarcal, que se opone al uso no sexista del lenguaje por motivos ideológicos, más que filológicos y lingüísticos (Peris, 2013; Núñez et al., 2021).

### *Variación de los recursos lingüísticos de expresión de género en función de la comunidad autónoma*

A continuación, se analiza el uso de RLEG en relación con la variable comunidad autónoma. En la Tabla 6, se expone la ratio medio de aparición de los recursos.

**Tabla 6** – Uso medio de cada RLEG por documento en cada comunidad autónoma

Comunidad autónoma	Desd	DetN	Símb	SustC	Té-rmN	Total de Etiquetas inclusivas	Referencias masculinas
Andalucía	0.56	0.29	1.37	10.12	1.38	13.71	12.77
Aragón	0.63	0.13	1.00	5.21	0.71	7.67	18.25
Asturias	0.21	0.05	1.11	4.74	0.05	6.16	9.05
Canarias	0.73	0.43	1.32	5.82	1.11	9.41	16.07
Cantabria	0.43	0.33	0.33	2.07	0.37	3.53	14.57
Castilla la Mancha	0.85	0.00	0.62	1.15	1.46	4.08	10.31
Castilla y León	0.39	0.01	1.66	2.45	0.87	5.38	17.84
Cataluña	0.31	0.06	0.63	2.75	0.80	4.53	7.58
Comunidad Valenciana	0.74	0.38	1.72	3.86	0.59	7.28	10.72
Extremadura	0.20	1.07	0.33	3.00	2.93	7.53	13.00
Galicia	0.64	0.28	2.28	13.67	1.06	17.92	12.81
La Rioja	0.07	0.03	0.03	3.07	0.79	4.00	4.34
Madrid	0.10	0.08	2.05	1.58	1.04	4.85	12.21
Murcia	1.18	0.24	0.94	8.56	0.76	11.68	28.41
Navarra	0.57	0.00	0.04	0.68	0.39	1.68	10.68
País Vasco	0.82	0.00	0.23	5.36	0.27	6.68	3.68

*Nota:* Desdoblamientos (Des), Determinantes Neutros (DetN), Símbolos (Símb), Sustantivos Colectivos (SustC), Términos neutros (TermN).

Como se observa en la Tabla 6, el uso de referencias masculinas es el recurso más empleado en todas las comunidades, dejando en evidencia el escaso uso de fórmulas de LI en las GD de la Red Universitaria Española. El uso de este recurso es especialmente relevante en Murcia, donde se ha detectado un uso medio de 28,41 veces por GD, seguida de Aragón (18,25), Castilla y León (17,84) y Canarias (16,07). En esta línea, Murcia sería la comunidad que con mayor frecuencia incorpora en sus GD usos generalizados y admitidos lingüísticamente que ocultan y desvaloran lo femenino (Escrig et al., 2016).

El RLI más empleado es el de sustantivos colectivos, destacando las comunidades de Galicia y Andalucía (13,63 y 10,12 respectivamente). Cabe mencionar que, si bien su uso medio por documento no es en todos los casos elevado, en el 69% de las comunidades el uso de sustantivos colectivos representa más de la mitad del uso de RLI. Al respecto, son destacables las comunidades País Vasco (80%), Asturias (77%) y La Rioja (77%). En definitiva, únicamente en Andalucía, Galicia y País Vasco la media de RLI en cada documento es superior al uso de referencias masculinas. Esto evidencia que, en general, en las distintas comunidades autónomas, las universidades no han avanzado en poner en práctica el uso de un lenguaje no sexista en las GD. En este sentido, se advierte cierta resistencia y dificultad para adoptar el LI en todas las comunidades, aunque en menor proporción en Andalucía, Galicia y País Vasco. En la Tabla 7, se ofrece la proporción de guías inclusivas y no inclusivas según comunidad autónoma:

**Tabla 7** – Número de GD inclusivas y no inclusivas por cada comunidad autónoma

Comunidad autónoma	Número de GD inclusivas	Número de GD no inclusivas	% de GD inclusivas
Andalucía	51	57	47.22%
Aragón	8	16	33.33%
Asturias	6	13	31.58%
Canarias	11	33	25.00%
Cantabria	1	29	3.33%
Castilla la Mancha	2	11	15.38%
Castilla y León	15	74	16.85%
Cataluña	28	60	31.82%
Comunidad Valenciana	33	52	38.82%
Extremadura	3	12	20.00%
Galicia	18	18	50.00%
La Rioja	14	15	48.28%
Madrid	17	113	13.08%
Murcia	3	31	8.82%
Navarra	1	27	3.57%
País Vasco	13	9	59.09%

En virtud de los datos obtenidos, resulta interesante señalar que solo en dos comunidades existe un número igual o mayor de GD inclusivas por sobre las no inclusivas, representando las GD inclusivas un 59.09% en el País Vasco y un 50.00% en Galicia. En el otro extremo,

se encuentran las comunidades de Cantabria, Navarra y Murcia, donde el número de GD inclusivas no supera el 10% del total analizado. En definitiva, el desarrollo de los RLI es muy limitado, pues únicamente 2 de las 16 comunidades autónomas poseen mayor número de GD inclusivas.

Dicho resultado es un tanto paradójico si consideramos como antecedente que, en España, se han diseñado y promovido guías sobre LI, a fin de combatir los estereotipos de género que reflejan determinados usos de la lengua (Escrig et al., 2016; Núñez et al., 2021). Estos documentos han sido promovidos, principalmente, en la administración pública y, también, en las universidades españolas de distintas comunidades autónomas. Incluso, muchas instituciones de educación superior han redactado, en los últimos años, diferentes directrices que abogan por un uso no discriminatorio del lenguaje en el contexto universitario (Guerrero, 2013; Núñez, et al., 2021). Nuestros resultados sugieren que estos documentos no han sido siempre considerados en la producción de las GD.

### *Variación en el uso de recursos de expresión de género en función de la titularidad de la institución*

En la Tabla 8, se ofrecen los datos del uso de RLEG en relación con la variable de titularidad.

**Tabla 8** – Uso medio de RLEG en relación con la variable de titularidad

Titularidad	Desd	DetN	Símb	SustC	TermN	Total de etiquetas inclusivas	Referencias masculinas
Privada	0.29	0.07	0.92	1.94	1.00	4.22	16.23
Pública	0.56	0.24	1.46	6.04	0.87	9.17	11.00

*Nota:* Desdoblamientos (Des), Determinantes Neutros (DetN), Símbolos (Símb), Sustantivos Colectivos (SustC), Términos neutros (TermN).

Al igual que en los análisis precedentes, el uso de referencias masculinas presenta mayor recurrencia. En este sentido, el contraste

resulta revelador, pues su ratio, en comparación con el conjunto de RLI, es 12.01 puntos mayor en la universidad privada y 1.83 puntos en la universidad pública. El RLI más recurrente es el de sustantivos colectivos, destacando 4.1 puntos en universidades de titularidad pública frente a la privada. En el resto de RLI, el ratio es mayor en instituciones públicas frente a las privadas, salvo en el caso del uso de términos neutros, cuyo uso se encuentra 0.13 puntos por encima en la universidad privada. Desde una perspectiva de conjunto, parece advertirse una tendencia inclusiva mayor en la universidad pública, tal como evidencian los datos en la Tabla 9.

**Tabla 9** – Número de GD inclusivas y no inclusivas por titularidad

Titularidad	Número de GD inclusivas	Número de GD no inclusivas	% de GD inclusivas
Privada	22	248	8%
Pública	185	339	35%

Como se advertía, el porcentaje de GD inclusivas es superior en la universidad pública que en la privada. En ninguno de los dos casos se llega a un porcentaje cercano al 50%, no obstante, la diferencia entre ambos es de un 27% a favor de la universidad pública. Como evidencian estos resultados, si bien las universidades públicas parecen estar más abiertas a la incorporación del LI en sus GD, el uso de RLI aún es escaso. Esto es preocupante, pues, como señalan Núñez et al. (2021), las universidades son espacios idóneos para promover un cambio social basado en la reflexión sobre el androcentrismo, el sexismo y, por tanto, el uso del lenguaje no sexista. En consecuencia, como muestran nuestros resultados, universidades privadas y públicas revelan un escaso avance en el fomento de un cambio social a partir de un cambio en el uso de la lengua (Koeser et al., 2015; Núñez et al., 2021).

## 5. Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo determinar la variación en el uso de RLEG en las GD de las asignaturas de didácticas específicas en el Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española. Esto, considerando las variables: área didáctica, comunidad autónoma y

titularidad. Tras el análisis, se puede concluir que existe una carencia en el uso de RLI, pues el masculino genérico es el recurso prioritario en la gran mayoría de los casos. Esto podría deberse, en primer lugar, a que, como afirma Guerrero (2021), las universidades españolas no han dedicado grandes esfuerzos para debatir en torno al LI. En consecuencia, si no ha habido mucho debate sobre este asunto, resulta casi imposible que el LI permee documentos institucionales como las GD. Otra interpretación posible para este primer resultado general es que las GD hayan sido escritas hace tiempo, cuando el LI y el uso del masculino genérico no eran asuntos cuestionables, y que ellas solo sean actualizadas con cuestiones generales.

Respecto a las áreas didácticas, el despliegue del masculino genérico es mayor al observado en los RLI, destacando su frecuencia de aparición en aquellas de carácter científico (Matemáticas y Ciencias Naturales) frente las dotadas de un mayor cariz social (Ciencias Sociales). Esto permite concluir que los espacios de carácter social evidencian mayor apertura al uso del LI. Del mismo modo, el análisis por comunidad autónoma refleja un uso mayoritario del mismo recurso, salvo en Andalucía, País Vasco y Galicia. Por tanto, la perspectiva política de cada comunidad no influiría en el despliegue del LI. En cuanto a la titularidad, se observa una mayor tendencia inclusiva en las universidades públicas, a pesar de que el uso del masculino genérico sigue siendo predominante en instituciones públicas y privadas.

Por otra parte, el uso de RLI también muestra un rasgo común en las tres variables estudiadas: en todos los casos, el único recurso presente de manera significativa ha sido el de sustantivos colectivos. Esto pudiera sugerir que la directriz de la RAE en torno a los usos del lenguaje puede estar condicionando la utilización de otros recursos. Solo en algún caso puntual, como las comunidades de Navarra o Castilla la Mancha, se observa un uso llamativo de desdoblamientos, lo cual podría deberse a alguna directriz expresa de las universidades. Sorprende también el escaso uso de términos neutros, pues estos permiten el uso de LI sin incurrir en las dificultades mencionadas por la RAE.

Con respecto a las guías inclusivas, en lo que a las áreas didácticas respecta, si bien el número de GD inclusivas ha estado por debajo de aquellas no inclusivas, se ratifica que Ciencias Sociales es la disciplina con mayor uso de LI, mientras que Lengua y Literatura es la que menor

porcentaje presenta. Una vez más, las recomendaciones de la RAE podrían ser el motivo de este menor despliegue de actividad inclusiva. En relación con las comunidades autónomas, se concluye que el País Vasco es la que mayor uso de GD inclusivas presenta. Finalmente, en el caso de la titularidad, si bien en ambos casos el número de GD no inclusivas es claramente mayor que el de inclusivas, las universidades públicas presentan una mayor tendencia inclusiva que las privadas.

En vista de estos resultados, aún queda recorrido en el uso del lenguaje en la Red Universitaria Española para que esté en concordancia con los cambios sociales que se están experimentando. Si bien es cierto que la RAE asegura que el uso del masculino genérico «carece de consecuencias para la visibilización de las mujeres» (RAE, 2020: 8), no se debe olvidar que, como ya se ha mencionado, el sistema lingüístico y el social están estrechamente relacionados (Buttler 2004; Martínez, 2019; Scotto y Pérez, 2020) y, por tanto, el lenguaje debe intentar visibilizar a los colectivos más discriminados. Esto es especialmente relevante si consideramos que el uso discriminatorio del lenguaje o el sexismo lingüístico no está en la lengua misma, sino en el uso que hacemos de ella (Escrig et al., 2016).

La propia RAE expone dos interpretaciones para el término de LI. Una primera en la que la referencia a las mujeres se lleva a cabo únicamente a través de palabras de género femenino, evitando el uso del masculino genérico. Y otra más amplia en la que los términos en masculino incluyen tanto a hombres como a mujeres (RAE, 2020). En nuestra opinión, debemos inclinarnos a favor de la primera interpretación. Más aún en el contexto universitario en el que el uso del lenguaje puede tener especial impacto en la actitud del futuro profesorado hacia la inclusión, utilizando el lenguaje como herramienta para la visibilización de un colectivo históricamente discriminado como es el de las mujeres (Del Valle, 2014). Además, no se debe obviar el hecho de que la RAE redacta sus recomendaciones sobre la base del uso mayoritario de la lengua, eximiéndose de dirigir cualquier cambio que, tal como la propia academia manifiesta, debe ir de la mano de los propios hablantes (RAE, 2020). Entre las limitaciones de este trabajo, cabe mencionar que 3 universidades españolas no han sido incluidas, pues sus GD no estaban disponibles públicamente al momento de recolectar el corpus. Tampoco se pudo acceder a ellas a través del contacto directo con los responsables.

A pesar de lo anterior, se ha analizado casi el total de las GD (curso 2020-21) existentes en España. Así, el corpus es representativo de 65 de las 68 universidades del país. Esto ha permitido ofrecer resultados y conclusiones sólidas en torno al objeto de estudio abordado y los objetivos propuestos. Otra fortaleza de este trabajo es que se han contemplado diversos mecanismos de validación, que otorgan rigurosidad científica a la investigación. Asimismo, el hecho de considerar 3 variables de análisis ha permitido explotar los datos desde distintos puntos de vista, lo que enriquece los resultados reportados.

Dado que el tema del LI casi no ha sido considerado en el ámbito universitario ni en el género GD, existen diversas posibilidades de trabajo futuro. Por ejemplo, se podría describir cómo se hace referencia a la mujer y a la igualdad de género en el corpus de GD analizado. Asimismo, se podría dar cuenta de la tasa de autoría femenina y masculina en las referencias bibliográficas incorporadas en las GD. Otro aspecto interesante es determinar la tasa de representación femenina y masculina en la autoría de las GD. De igual manera, los hallazgos identificados se podrían complementar con entrevistas o grupos focales con los autores y las autoras. Junto a la presente propuesta, las investigaciones futuras señaladas constituyen un aporte importante al estudio del LI en educación superior.

## Conflicto de intereses

*Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.*

## Contribuciones de los autores

*Nosotros, Paulina Meza, Jone Hurtado y Erlantz Velasco, declaramos por la presente que no tenemos ningún conflicto de intereses en este estudio. Además, confirmamos que todos hemos participado en la conceptualización del estudio, la metodología, el diseño del estudio, el análisis de los textos, la sistematización y la validación de los datos. Además, todos hemos contribuido en partes iguales en la redacción y revisión del artículo. Por último, todos los autores aprobamos la versión final del manuscrito y somos responsables de todos los aspectos, incluida la garantía de su veracidad e integridad.*

## Referencias

- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality*. Penguin Books.
- Bernabé-Villodre, M., & 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. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>.
- Biber, D. (1999). A register perspective on grammar and discourse: Variability in the form and use of English complement clauses. *Discourse Studies*, 1, 131-151. <https://doi.org/10.1177/1461445699001002001>.
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del ‘lenguaje inclusivo’. *Literatura y lingüística*, 40, 355-375. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2071>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Stanford University Press.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Castillo, S., & Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística*, 40, 377-391. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>.
- Cerda, J., Vera, C., & Rada, G. (2013). Odds ratio: aspectos teóricos y prácticos. *Revista médica de Chile*, 141(10), 1329-1335. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013001000014>.
- Cermeño, O. (2019). *El uso del lenguaje inclusivo y no sexista en el aula* [Trabajo de Fin de Máster, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I.
- Chihuailaf-Vera, M., Concha, R., Prat, A., & Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>.
- Coady, A. (2018). *The non-sexist language debate in French and English* [Tesis doctoral, Sheffield Hallam University]. Sheffield Hallam University Research Archive. <https://doi.org/10.7190/shu-thesis-00133>.
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de filología*, 49(2), 87-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200005>.

- Diez, R., Hernández, B., Trigueros, I., Cabezas, I., Martínez, M., Castelló, T., & Vera-Muñoz, M.I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M. T. Tortosa, S. Grau & J. D. Álvarez (Eds.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2665-2679). Universidad de Alicante – Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/59749>.
- Escrig, G., Sales, A., & Ortí, M. (2016). *Guía de tratamiento no sexista del lenguaje administrativo*. <https://bit.ly/3xUDGz6>.
- Gil, J. (2020). Las paradojas excluyentes del “lenguaje inclusivo”: sobre el uso planificado del morfema flexivo-e. *Revista Española de Lingüística*, 50(1), 65-84. <http://dx.doi.org/10.31810/RSEL.50.1.3>.
- Gómez, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30737/>.
- Guerrero, S. (2006). El discurso sexista de los medios de comunicación. En R. Cremades García & E. Núñez Cabezas (Eds.). *Lectura, escritura y comunicación*. (pp. 81-106). VG Ediciones.
- 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*. (Vol. 1, pp. 118-132). Perséfone.
- Guerrero, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-29. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78294>.
- Hermoso, A. (2019). *Evaluación de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de educación de las universidades públicas andaluzas*. [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad de Sevilla.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, M., Román, M., & Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 174-183.
- Koeser, S., Kuhn, E., & 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. <https://doi.org/10.1177/0261927X14561119>.

- Landis, R., & Koch, G (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuadernos de la ALFAL*, 11(2), 186-198.
- Mata, I. (2002). Análisis descriptivo del lenguaje sexista en un texto universitario desde la perspectiva de la coeducación. *Eúphoros*, 4, 65-80.
- Meza, P. (2018). Estrategias de posicionamiento del autor en Artículos de Investigación de Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería: novatos versus expertos. *Información tecnológica*, 29(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Núñez, J., Núñez, F., & Gómez, 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. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>.
- Parks, J., & Robertson, K. (1998). Influence of age, gender, and context on attitudes toward sexist/nonsexist language: Is sport a special case? *Sex Roles*, 38(5-6), 477- 494. <https://doi.org/10.1023/A:1018766023667>.
- Parks, J., & Robertson, M. (2005). Explaining Age and Gender Effects on Attitudes toward Sexist Language. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 401-411. <https://doi.org/10.1177/0261927X05281427>.
- 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.
- Real Academia Española. (15 de mayo de 2022). *Informe de la Real Academia Española sobre el uso del lenguaje inclusivo en la constitución española, elaborado a petición de la vicepresidenta del gobierno*. <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/397/879>.
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>.
- Scotto, S., & Pérez, D. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis Filosófico*, 40(1), 5-39. <https://doi.org/10.36446/af.2020.318>.

- Tapia-Arizmendi, M., & Romani, P. (2012). Lengua y género en documentos académicos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 69-86.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins.
- Velasco, E., Díaz-Iso, A., & Larruzea-Urkixo, N. (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 47-59. <https://doi.org/10.5209/clac.81306>.
- Vicerrectorado de Estudios de Grado. (12 de mayo de 2022). *La guía docente de asignatura en la Universidad de Málaga*. <http://campusvirtual.cv.uma.es/>.

Recibido em: 25.10.2022

Aprovado em: 15.06.2023