

Número 24
2024
24. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

SEPARATA

MAGDALENA ROMERA, ROSA MARÍA LEZAUN BEORTEGUI

Percepciones de profesorado
de ESO de Lengua Castellana
y Literatura hacia el lenguaje
inclusivo

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

ISSN: 2386-9143 / 2024 / Número 24 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M^a Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 16 90 33
publicaciones@unavarra.es

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Campus Arrosadia
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

Álvaro Clavijo Corchero <i>El tópico de la mujer guerrera en El conde Partinuplés de Ana Caro de Mallén</i>	7
Edurne Goñi Alsúa, Alba Azcona Magaña <i>Didactic Audiovisual Translation. An Implementation of a Subtitling Task in a Classroom of Secondary Education</i>	31
Santiago U. Sánchez Jiménez <i>De la reflexión gramatical a la comprensión textual, a propósito de un microrrelato</i>	65
Magdalena Romera, Rosa María Lezaun Beortegui <i>Percepciones de profesorado de ESO de Lengua Castellana y Literatura hacia el lenguaje inclusivo</i>	91

Percepciones de profesorado de ESO de Lengua Castellana y Literatura hacia el lenguaje inclusivo

DBHko Gaztelaniako eta Literaturako irakasleen
pertzepzioak hizkera inklusiboarekiko

Perceptions of Compulsory Secondary Education (ESO)
Spanish Language and Literature Teachers towards
Inclusive Language

Magdalena Romera

Universidad Pública de Navarra
magdalena.romera@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0001-5415-3502>

Rosa María Lezaun Beortegui

Colegio Luis Amigó
rosalezaun@gmail.com

Recibido / Noiz jaso den: 29/12/2024

Aceptado / Noiz onartu den: 10/03/2025

Resumen

Este estudio analiza las percepciones y actitudes de profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia el lenguaje inclusivo en la Comunidad Foral de Navarra. Basado en un enfoque mixto, se recopilaron datos de profesorado de tres centros educativos con distintos niveles de participación en un programa de coeducación. Los resultados evidencian una polarización de posturas: mientras que un grupo minoritario defiende una perspectiva tradicionalista que considera el lenguaje como neutral y rechaza las modificaciones inclusivas, la mayoría de quienes participan identifica el potencial transformador del lenguaje inclusivo para visibilizar desigualdades y fomentar la equidad. Destaca la participación en programas de coeducación como influencia positiva en las actitudes hacia estas prácticas, aunque persisten retos en su implementación diaria. El estudio abunda en la necesidad de formación para superar resistencias y consolidar el lenguaje inclusivo como herramienta educativa y de cambio social.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; sexismo lingüístico; coeducación; programas educativos; cambio social.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LENGUAJE INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN. 3. ESTUDIO EMPÍRICO. 3.1. Muestra. 3.2. Instrumentos de recogida de datos. 3.3. Resultados y discusión. 4. DISCUSIÓN. 5. CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena: Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) Gaztelaniako eta Literaturako irakasleek hizkera inklusiboarekiko dituzten pertzepzioak eta jarreak aztertzen ditu azterlan honek. Ikuspegi misto batean oinarrituta, hezkidetzaprogrametan parte-hartze maila desberdina duten hiru ikas-tetxetako irakasleen datuak biltzen ditu. Emaizteak jarreraren polarizazioa erakusten dute: talde minoritario batek hizkera neutralizat hartzen duen eta aldaketa inklusiboak baztertzen dituen ikuspegi tradizionalista defendatzen du, baina parte-hartzaile gehienek hizkera inklusiboak desparekotasunak ikusarazteko eta ekitatea sustatzeko duen ahalmen eraldatzailea identifikatzen dute. Nabarmentzekoa da hezkidetzaprogrametan parte hartzeak praktika horiekiko jarreretan duen eragin positiboa, nahiz eta oraindik ere badiren gairak beharrezko zenbait erronka halako praktikak egunerokoan ezartzeko. Azterlanak prestakuntzaren alde egiten du erresistentziak gainditzeko eta hizkera inklusibo hezkuntzarako eta aldaketa sozialerako tresna gisa finkatzeko.

Gako hitzak: hizkera inklusibo; sexismo linguistiko; hezkidetz; hezkuntzaprogramak; aldaketa soziala.

Abstract: This study examines the perceptions and attitudes of Spanish Language and Literature teachers in Compulsory Secondary Education (ESO) towards inclusive language in the Autonomous Community of Navarre. Based on a mixed approach, data were collected from teachers at three educational institutions with varying levels of participation in a co-education programme. The results reveal a polarisation of views: while a small minority defends a traditionalist perspective that considers language neutral and rejects inclusive modifications, the majority of participants recognise the transformative potential of inclusive language to highlight inequalities and promote equity. The participation in co-education programmes is highlighted as a positive influence on attitudes towards these practices, although challenges remain in their daily implementation. The study further emphasises the need for training to overcome resistance and consolidate inclusive language as both an educational tool and a means of social change.

Keywords: inclusive language; sexist language; co-education; educational programmes; social change.

1. Introducción

El lenguaje inclusivo se ha convertido en uno de los temas más debatidos en los últimos años. En relación con la tercera ola del feminismo (Garrido-Rodríguez, 2021) y vinculado al movimiento que busca no solo erradicar el sexismo explícito, evidente en épocas pasadas, sino también visibilizar los denominados microsexismos (Bonino, 2004; Miguelena, 2021), ha surgido una demanda creciente por el uso de un lenguaje que refleje, tanto en su contenido como en su forma, la inclusión de todos los agentes del discurso (Rivera Alfaro y Cuba, 2021; Parra y Serafini, 2022). En particular, se ha enfatizado la importancia de visibilizar a las mujeres como participantes activas, destacando el lenguaje inclusivo como una herramienta clave para impulsar el cambio social (Stahlberg *et al.*, 2007; Wodak, 2016).

Desde esta perspectiva, se considera que la inclusión de referencias a las mujeres, especialmente en roles activos y en posiciones agentivas (Bengoechea, 2011; Rubio Castro *et al.*, 2017; Torres del Moral, 2017; Marrades *et al.*, 2019; Moure, 2021, entre otras), y no únicamente como elementos pasivos dentro del discurso, tiene el potencial de proyectar y visibilizar una representación distinta de la realidad y de su rol social (Graddol y Swan, 1989). En esta visión, las

mujeres se posicionan como centro referencial del discurso, ocupando los mismos lugares que tradicionalmente han ocupado los referentes masculinos. Esta representación, en términos sociales, llamaría a la concienciación sobre una manera diferente, más igualitaria, de considerar a la mujer y por ende tendría la capacidad de cambiar la percepción y la consideración real hacia la misma. Esta corriente, sin embargo, no es aceptada por todos los sectores. La principal oposición viene representada por posturas conservadoras¹, como la de la RAE, que sostiene que la lengua no es en sí misma discriminatoria y defiende que sus formas gramaticales no excluyen a las mujeres (RAE, 2020). Del mismo modo, se acusa a las propuestas innovadoras que defienden cambios en el lenguaje en pos de la igualdad de innecesarias y de alterar la estructura del idioma y dificultar la comunicación (Núñez Cortés *et al.*, 2021).

Este debate se reproduce del mismo modo dentro del ámbito educativo, donde se pueden encontrar, de la misma forma, pensamientos diferentes al respecto. Hasta el momento, se han investigado sobre todo las actitudes y percepciones hacia al lenguaje inclusivo de la población estudiantil (Lameiras *et al.*, 2010; Merma-Molina *et al.*, 2020; García Díaz *et al.*, 2018; entre otras). Sin embargo, todavía faltan estudios que pongan de manifiesto la percepción que tiene el profesorado, y en particular el profesorado de lenguas. A este respecto, el papel de este profesorado como formador lingüístico hace que su función traspase la de la mera mediación entre las instituciones y el alumnado, y que se conforme en modelos de transmisión de estereotipos. Los modelos lingüísticos en los entornos institucionales resultan especialmente importantes, ya que como se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, estos tienen el poder de representar y transmitir aquellas conductas que se consideran socialmente apropiadas (Romera, 2015; Lomas, 2016). El discurso docente, tanto oral como escrito, se percibe como un referente legítimo y normativo, lo que le confiere una gran influencia en la formación de actitudes y valores relacionados con el uso del lenguaje. De esta forma, los educadores y educadoras no solo enseñan lengua o expresión literaria, sino que también moldean percepciones sobre el rol del lenguaje en la representación de la realidad.

Por tanto, en este trabajo nos proponemos indagar a fondo en las percepciones y actitudes del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en centros de educación secundaria obligatoria, a partir del análisis de las opiniones vertidas en un grupo de discusión formado por profesorado con distintos grados de edad, experiencia e implicación en programas de coeducación.

¹ En este trabajo utilizaremos los términos *tradicionalista* o *conservador* frente a *innovador* en referencia a aquellas posturas que consideran que se deben «conservar» las expresiones lingüísticas tal y como están frente a aquellas que defienden introducir «innovaciones lingüísticas» para eliminar el sexismo lingüístico.

2. Lenguaje inclusivo en la educación

Como acabamos de señalar, el lenguaje inclusivo es un tema que ha generado intensos debates en ámbitos sociales y académicos. La teoría social discursiva (Kress y Van Leeuwen, 2001; Fairclough y Wodak, 2008) considera el lenguaje un mecanismo que no solo responde a los cambios y a las demandas sociales, sino que es a la vez capaz de contribuir al cambio social en favor de los derechos de toda la población. El lenguaje inclusivo es una herramienta para que las personas puedan construir y expresar su identidad. Excluir a alguien de los términos lingüísticos reconocidos equivale a negarle su participación en la sociedad y su capacidad de representación (Carreño, 2020) o, como sugiere la famosa frase de George Steiner, «lo que no se nombra no existe» (Steiner, 2015). En la lengua española, así como en otras lenguas, se ha denunciado la perspectiva androcéntrica que domina la gramática y el discurso. Esta consiste en situar al hombre y a lo masculino como centro del entramado discursivo. El centro de estas denuncias es, por ejemplo, el uso del masculino genérico, como elemento que invisibiliza a las mujeres como agentes activos discursivos (Bengoechea, 2006; Lledó Cunill, 2012; Garnham *et al.*, 2012; Moure, 2021; entre otras). A partir de aquí, han surgido alternativas formales innovadoras, como la duplicación de las formas en femenino y masculino, o el uso de formas que impliquen ambos géneros (nombres epicenos, sustantivos genéricos, metonimias, etc.) que tratan de incluir en el discurso a agentes, como las mujeres, que de otro modo permanecen excluidos (López Flamarique y Romera, 2025).

Las posturas conservadoras sostienen que estas alternativas atentan no solo contra la estructura de la lengua, sino también contra los principios comunicativos básicos (RAE, 2020). Los argumentos más usados se refieren a la supuesta vulneración del principio de economía lingüística, que parece ser una línea roja para estos grupos de lingüistas. Como hemos señalado en otra parte (López Flamarique y Romera, 2025), sin negar la existencia de este principio, propuesto por el lingüista francés Martinet en 1964 como uno de los motores del cambio lingüístico, con posterioridad la lingüística también ha puesto de manifiesto la existencia de otros principios necesarios para la comunicación, por ejemplo, la necesidad de evitar la ambigüedad o la de respetar las normas sociales que exigen que las expresiones lingüísticas también deben transmitir respeto y jerarquía entre quienes participan en la interacción (Grice, 1975). Por lo tanto, podemos decir que el principio de economía lingüística, aunque importante, no siempre resulta ser ni lo único, ni lo prioritario para una comunicación exitosa. Nuestra investigación se alinea con las propuestas del análisis social del discurso Graddol y Swann (1989), que consideran el lenguaje como una herramienta central en la transmisión y perpetuación de los modelos sociales, incluidas las desigualdades de género. Este enfoque enfatiza cómo las estructuras lingüísticas no son neutra-

les, sino que están impregnadas de percepciones e ideologías que mantienen y transmiten inequidades sociales, particularmente las relacionadas con el género. En este sentido, el lenguaje contribuye a reforzar y normalizar los estereotipos sexistas, perpetuando su existencia en los diferentes ámbitos de interacción social (Bengoechea, 2019).

La relevancia del lenguaje como vehículo de ideologías es especialmente crítica en el contexto educativo. La escuela desempeña una función social fundamental, actuando como uno de los principales agentes en el proceso de socialización de niñas, niños y jóvenes (Martínez, 2012). En las aulas, los discursos que se generan, explícita o implícitamente, transmiten normas y valores sociales que el alumnado interioriza como modelos aceptables y deseables de comportamiento. Por ello, la escuela no solo reproduce patrones socioculturales, sino que tiene también el potencial de transformarlos. El entorno educativo se convierte no solo en un espacio de aprendizaje académico, sino en un agente transformador que puede contribuir de manera significativa a cuestionar y reconfigurar las representaciones sociales de género. El compromiso del profesorado con estas prácticas lingüísticas inclusivas es, por tanto, un paso imprescindible en la lucha por la igualdad de género. Por ello, es muy importante conocer sus percepciones, es decir, identificar en qué medida están a favor de emplear un lenguaje que rompa con las normas androcéntricas y visibilice a las mujeres como agentes sociales en igualdad de condiciones.

Sin embargo, el estudio de las percepciones y actitudes hacia las propuestas inclusivas en el lenguaje se ha centrado fundamentalmente en la población estudiantil. Estudios como el de Cremades y Fernández (2022), Núñez Cortes *et al.* (2021), Mañoso-Pacheco y Sánchez-Cabrero (2023), entre otros, evidencian que, entre estudiantes en ciclos superiores, existe una creciente aceptación del lenguaje inclusivo. Este fenómeno está asociado a la visibilidad que ha adquirido en medios de comunicación y redes sociales, lo que fomenta una actitud más abierta hacia su implementación. Asimismo, el alumnado vincula el lenguaje inclusivo con la promoción de la igualdad y la justicia social. A pesar de ello, parece que el uso del mismo resulta todavía difícil para una mayoría.

A diferencia del alumnado, las percepciones del profesorado han sido poco exploradas. Los pocos estudios al respecto, tanto en el ámbito de la lengua española como en otras lenguas, señalan que este suele estar cada vez más a favor del uso del lenguaje inclusivo, aunque todavía hay un sector importante que apoya los argumentos de la visión conservadora de la lengua (Garnham *et al.*, 2012; Bengoechea y Simón, 2014; Vizcarra-García, 2021; Mahecha-Ovalle, 2022; Linares La Barba y Santamaría Pérez, 2023; Romera y Lezaun, 2023). El profesorado en muchos casos no solo se muestra reticente a su aceptación, sino que considera que algunas de las alternativas innovadoras inclusivas son ajenas a su variedad lingüística (Mahecha-Ovalle, 2022), especialmente en etapas de primaria y se-

cundaria frente a ámbitos universitarios (Núñez Cortés *et al.*, 2021). En investigaciones previas (Núñez Cortés *et al.*, 2021; Romera y Navarro, 2022; Romera y Lezaun, 2023), se ha mostrado cómo la implicación de los centros educativos en políticas de coeducación tiene una influencia significativa tanto del profesorado como del alumnado y cómo una mayor implicación en estos programas se asocia con actitudes más favorables hacia el uso del lenguaje inclusivo. Además, se ha observado que factores como el género y la edad del profesorado también desempeñan un papel en la configuración de estas actitudes. En términos generales, las docentes tienden a mostrar una mayor «conciencia de género» en comparación con los hombres, lo que se traduce en actitudes más favorables hacia la igualdad y la diversidad en el ámbito educativo. Del mismo modo, el profesorado más joven presenta una actitud más favorable al reconocimiento de las desigualdades y hacia el papel social del lenguaje inclusivo, frente al de mayor edad, quienes a menudo muestran resistencias o menor disposición al cambio en cuanto a las dinámicas de género en la educación. Este panorama resalta la necesidad de una formación continua y especializada en perspectiva de género, incluido el conocimiento en el valor del lenguaje inclusivo, para todo el profesorado, con el fin de garantizar una educación más igualitaria.

Los resultados que presentamos en el presente artículo concuerdan con los resultados de Romera y Lezaun (2023). A partir del mismo corpus, en el presente estudio pretendemos analizar en detalle las percepciones y actitudes del profesorado de varios centros de educación secundaria con respecto a varias cuestiones relativas al lenguaje inclusivo y comprobar hasta qué punto el profesorado de Lengua Castellana y Literatura comparte las argumentaciones generales que se dan en el debate público sobre el mismo y está dispuesto a implementar propuestas docentes en favor de la igualdad.

3. Estudio empírico

3.1. Muestra

La muestra estuvo formada por seis docentes pertenecientes a tres centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Cada uno de los tres centros presentaba diferentes grados de participación en un programa de coeducación, auspiciado por las autoridades educativas de la Comunidad. El programa, denominado Skolae (<https://coeducacion.educacion.navarra.es/sobre-skolae>), fue puesto en marcha en 2017 para todos los centros de educación infantil, primaria y secundaria dispuestos a adherirse al mismo. En este momento más de 300 centros públicos y concertados de todos los niveles educativos lo han implementado, y un gran número de docentes se han formado en el mismo para crear espacios de igualdad en las aulas.

En este estudio participaron dos docentes por cada uno de los centros. El centro 1 (C1) no estaba adherido al programa, el centro 2 (C2) llevaba tres años en el programa y el centro 3 (C3), cinco. Se contó con un hombre y una mujer por centro, de edades comprendidas entre los 28 y los 56 años. Todo el profesorado participante pertenecía a la especialidad de lengua castellana. La tabla 1, a continuación, resume las características de la muestra.

Tabla 1. Profesorado participante en el estudio

Docente	Sexo	Edad	Centro	Red Skolae	Formación en coeducación	Formación lenguaje inclusivo
P1	Mujer	48	C1	Sin participación	Sí	Sí
P2	Hombre	41	C1	Sin participación	Sí	No
P3	Mujer	50	C2	3 años	Sí	No
P4	Hombre	28	C2	3 años	Sí	Sí
P5	Mujer	36	C3	5 años	Sí	No
P6	Hombre	56	C3	5 años	Sí	Sí

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Entre febrero y mayo de 2022 se recogieron datos de tres fuentes. En primer lugar, el profesorado participante respondió a un cuestionario con el objetivo de observar si sus percepciones eran más o menos favorables ante afirmaciones sobre lenguaje inclusivo. Cada afirmación del cuestionario se contestó en una escala para constatar el grado de acuerdo. El cuestionario constaba de una estructura tripartita, siguiendo el modelo prevalente de cuestionario para la investigación directa de actitudes (Rosenberg y Hovland, 1960; Baker, 1992; Garrett, 2010). Este incluía un primer bloque con afirmaciones relacionadas con el componente cognitivo de las actitudes, tales como «el castellano es una lengua sexista» o «el lenguaje inclusivo es necesario para coeducar»; un segundo bloque con afirmaciones de carácter afectivo, como «me siento más a gusto cuando utilizo lenguaje inclusivo en el aula», «siento que cuando uso el lenguaje inclusivo ayudo a visibilizar a las mujeres». Y, finalmente, afirmaciones para comprobar el componente conductual de las actitudes, del tipo «uso de forma habitual lenguaje inclusivo».

Después de finalizado el cuestionario, se recopilaron también las opiniones cualitativas de los y las participantes a través de un grupo de discusión que se realizó con todo el profesorado participante fuera del aula (Ballester *et al.*, 2014). Se plantearon cuestiones en torno a los aspectos que suscitan mayor discusión en el campo (cf. Bengoechea, 2006; Lledó Cunill, 2012; Garnham *et al.*, 2012; Moure, 2021; entre otras). Estos fueron: su conocimiento de lo que es lenguaje inclusivo; su percepción sobre la justificación y/o necesidad de uso del lenguaje inclusivo; su percepción acerca del sexismo en la lengua; su percepción sobre la posibilidad de cambio social a través del lenguaje. También se recogieron datos de uso de lenguaje inclusivo en el aula, tanto de discurso oral como escrito. En este artículo, sin embargo, nos centraremos únicamente en las dos primeras fuentes, de cara a entender detalladamente las actitudes y percepciones del profesorado.

3.3. Resultados y discusión

3.3.1. Respuestas al cuestionario

A partir de las respuestas de cada participante, se obtuvo un índice sumativo que indicaba su grado de acuerdo con respecto a las afirmaciones que debían valorar, con un valor mínimo de 23 y máximo de 115. Como se muestra en la tabla 2, hay una mayoría del profesorado cuyas percepciones son bastante favorables o muy favorables ante el uso del lenguaje inclusivo. El profesorado de C1 que no participa en Skolae presenta las actitudes menos favorables, frente al profesorado de C2 y C3, quienes refieren ser muy favorables, muy similares en ambos casos y bastante superiores a C1. La persona que presentaba una actitud considerablemente menos favorable es P1, mujer de C1, mientras que P4, varón de C2 presentaba una actitud totalmente favorable.

Las actitudes menos favorables corresponden al profesorado de C1, centro no participante en el programa Skolae. En concreto, la docente P1 es la que muestra actitudes totalmente desfavorables, con una valoración más baja en casi todas ellas, considera que el lenguaje no es sexista, sino que lo es cuando contiene mensajes sexistas, igualmente es la que se muestra menos inclinada a su uso. Por el contrario, el profesorado de C2 y C3, centros participantes en Skolae, manifiesta actitudes muy favorables, similares entre sí y notablemente superiores a las de C1. P4, el docente más joven del grupo, perteneciente a C2, muestra una actitud totalmente favorable a todas las afirmaciones. No se encontraron diferencias en relación al sexo de los y las participantes. Las tablas 2 y 3, a continuación, resumen las puntuaciones totales obtenidas por cada participante.

Tabla 2. Puntuación total del profesorado en respuestas al cuestionario

Participantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Puntuación	32	77	99	102	96	91
Promedio	1,39	3,35	4,30	4,43	4,17	3,96
Desv. estándar	0,78	1,03	1,02	1,08	0,72	0,88

Tabla 3. Posición del profesorado según las puntuaciones obtenidas en el cuestionario

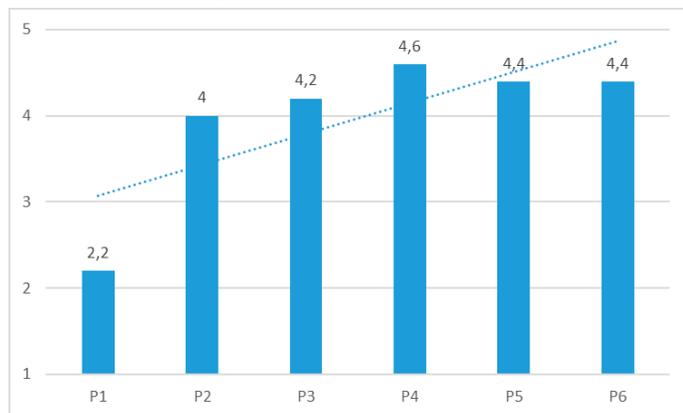
	Nada favorable	Poco favorable	Favorable	Bastante favorable	Muy favorable
Puntuación	23	24-46	47-69	70-92	93-115
Participante		P1		P2, P6	P5, P3, P4

Con respecto a los tres bloques de preguntas mencionados, en el primer bloque, el relativo a la concepción sobre la existencia del sexismo en el lenguaje, la mayoría del profesorado reconoce la existencia de un lenguaje sexista, aunque el profesorado de C2 y C3, centros participantes de Skolae, estuvo de acuerdo en la existencia de sexismo lingüístico como tal, frente al del centro C1. Aun así, docentes más jóvenes (P2, P4 y P5) tendieron a obtener puntajes más altos en este bloque, sugiriendo que la edad puede influir en la percepción.

P1, de C1, se diferencia fuertemente del resto, al considerar que el lenguaje sexista depende más de los mensajes que de la estructura lingüística («el lenguaje sexista es el que contiene mensajes discriminatorios hacia las mujeres»). P4, P5 y P6 destacan al estar muy de acuerdo con la idea de que el lenguaje sexista invisibiliza a las mujeres, una afirmación más sutil que vincula el sexismo a acciones inconscientes. El gráfico 1 muestra el promedio de puntuaciones de cada participante en las preguntas de este bloque relativo a los conocimientos sobre el lenguaje inclusivo.

Con respecto al segundo bloque, el relativo a los sentimientos que despierta el lenguaje inclusivo en el profesorado, se comprobó que el y la docente que no participan en Skolae tienen sentimientos menos positivos que el resto. P1 no evidencia sentimientos favorables hacia su uso y, aunque P2 valora el lenguaje inclusivo como una herramienta importante para visibilizar y coeducar, sus sentimientos hacia la práctica del mismo no son tan positivos. Resulta notable que P4, a pesar de tener una percepción muy alta sobre el uso del lenguaje inclusivo, puntúa también alto en la afirmación sobre si experimenta dificultad al aplicarlo

Gráfico 1. Percepciones del profesorado hacia el conocimiento sobre el sexismo lingüístico



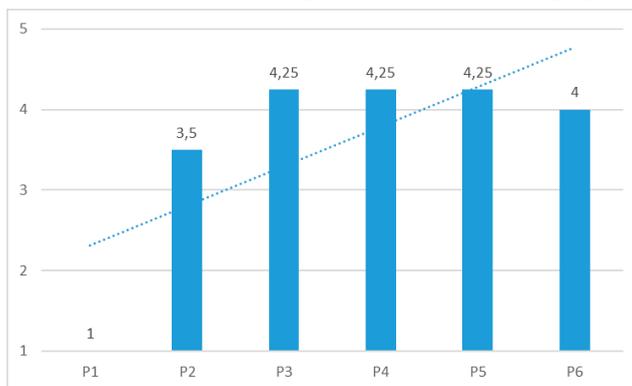
Eje vertical: promedio obtenido en el bloque 1 (1: nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: más o menos de acuerdo, 4: bastante de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). Eje horizontal: profesorado participante.

en la comunicación. Asimismo, destaca la postura de P3, quien se muestra menos de acuerdo con la afirmación «siento que cuando utilizo lenguaje inclusivo ayudo a implementar la igualdad en las aulas», a pesar de ser una de las personas con las puntuaciones más altas en percepciones y actitudes hacia este lenguaje. El gráfico 2 refleja el promedio de valoraciones que el lenguaje no sexista genera entre el profesorado en este bloque.

Finalmente, con respecto al tercer bloque, referente al comportamiento con respecto al lenguaje inclusivo, los y las docentes de la red Skolae continúan obteniendo una puntuación más alta en cuanto a la percepción de uso que hacen del lenguaje inclusivo, lo que refuerza la idea de que la exposición a programas de coeducación influye positivamente en las actitudes y prácticas relacionadas con este tipo de lenguaje. Sin embargo, resulta llamativo que los participantes del grupo C2, quienes cuentan con menos años de experiencia en Skolae, sean quienes reportan una percepción más alta de uso, superando incluso a quienes pertenecen a centros pioneros del programa. En cuanto a la variable de la edad, no se observa un patrón de comportamiento claro que permita identificarla como un factor relevante en esta categoría. Esto sugiere que su impacto no se considera significativo en comparación con la exposición a programas específicos de coeducación. Los resultados de cada participante se muestran en el gráfico 3.

Como podemos observar, los resultados nos muestran un consenso en el profesorado en cuanto a la existencia del sexismo lingüístico, aunque, como mencionábamos al principio, a la hora de acercarse al problema se siguen observando las diferencias de opinión que también se ven en los ámbitos académicos y sociales

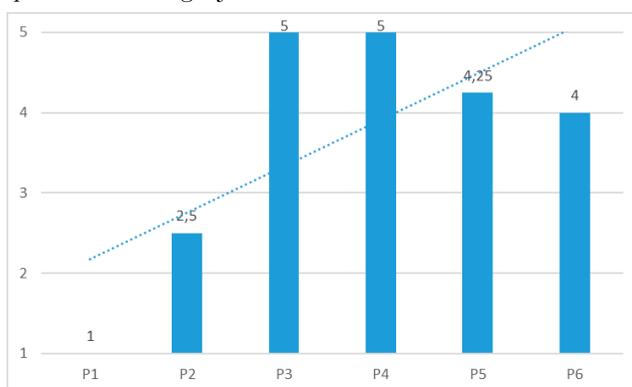
Gráfico 2. Sentimientos del profesorado ante el lenguaje



Eje vertical: promedio obtenido en el bloque 2 (1: nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: más o menos de acuerdo, 4: bastante de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). Eje horizontal: profesorado participante.

(Escaja, 2021). Mientras que la mayoría de docentes ve la forma lingüística como portadora de los sesgos de género, existe una docente que se centra en la intencionalidad del mensaje como factor determinante del sexismo. Esta distinción es importante, ya que implica que mientras no se considere que la propia estructura es la transmisora del sexismo, no se priorizará la modificación de las formas lingüísticas y el uso de alternativas inclusivas como elemento de cambio social.

Gráfico 3. Percepciones del profesorado con respecto al uso que hace del lenguaje inclusivo.



Eje vertical: respuestas a las preguntas planteadas (1: nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: más o menos de acuerdo, 4: bastante de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). Eje horizontal: profesorado participante

La edad parece tener alguna relación con las percepciones, haciendo que uno de los participantes jóvenes (P2) muestre actitudes más favorables, a pesar de pertenecer a un centro sin participación en programas de coeducación, aunque posteriormente veremos que su discurso cualitativo refuta esta visión positiva del lenguaje inclusivo.

Por otro lado, a pesar de las actitudes generales positivas hacia el lenguaje inclusivo, el profesorado está de acuerdo con las afirmaciones que apuntan a las dificultades prácticas a la hora de incorporarlo en su día a día. Estas dificultades pueden estar relacionadas con la falta de familiaridad con las nuevas formas lingüísticas, la necesidad de un mayor apoyo y recursos para su implementación, o la presencia de ciertas resistencias al cambio. Esto refleja la necesidad de proporcionar un acompañamiento continuo y ofrecer estrategias concretas para facilitar la integración del lenguaje inclusivo en las prácticas docentes cotidianas. Se sugiere la creación de guías prácticas, talleres de formación continua y espacios de reflexión e intercambio entre el profesorado para superar estas dificultades y promover una implementación efectiva del lenguaje inclusivo en el aula.

Si bien la reducida muestra de participantes impide extraer conclusiones representativas del profesorado, los resultados observados apuntan a una tendencia que merece una mayor atención. Para confirmar o refutar esta tendencia incipiente, se requiere la realización de estudios posteriores con un mayor número de participantes. Estos estudios futuros serán cruciales para determinar la validez y la generalización de estos hallazgos iniciales.

3.3.2. Resultados del grupo de discusión

Las posturas mostradas por cada participante en el cuestionario se pudieron corroborar a partir de los resultados obtenidos en el grupo de discusión, los cuales presentamos a continuación.

• El lenguaje es sexista

Los datos cualitativos mostraron que el discurso del profesorado en general es congruente con las respuestas dadas al cuestionario, aunque como veremos a continuación hay algunas discordancias en el caso de uno de los participantes. P1 esgrime en todo su discurso los argumentos tradicionalistas. Defiende, en primer lugar, uno de los argumentos esgrimidos por la RAE, la *no existencia de un lenguaje sexista per se*. Afirma que puede existir sexismo en el discurso, pero matiza que es el contexto y la intencionalidad del hablante la que produce situaciones de sexismo, y no la estructura lingüística la que transmite sesgos

sexistas. El argumento apela a la interpretación del mensaje y no a la forma del mismo. Como se puede ver en (1), P1 menciona todos los elementos discursivos habituales: contexto, registro, ámbito y situación comunicativa, para defender que los aspectos formales no son determinantes para codificar el sexismo. Adicionalmente, emplea términos como «generalidades» y «engañoso» para calificar el discurso alternativo igualitario.

- (1) P1: «Depende del contexto, de la historia, del registro, del ámbito, de la situación, es que estas generalidades son muy engañosas, yo soy mucho más puntillosa».

Ante la pregunta de si el castellano se podría considerar como una lengua sexista, P1 se muestra totalmente contraria, y lo respalda con los argumentos de tipo lingüístico, como que el masculino es el término neutro y el femenino el término marcado, afirmando que esto le concede un carácter más importante al femenino que al masculino. Recurre también a la comparación con otras lenguas, sosteniendo que el hecho de que las lenguas romances posean masculino y femenino las hace menos sexistas que otras lenguas como el inglés, que, desde su punto de vista, es más sexista por no tener género.

- (2) P1: «Es que el masculino (en castellano) no representa al masculino, es el género no marcado [...] es que es al revés. Es el género femenino el que está marcado singularmente, se le da más importancia que al masculino, y es discriminativo frente, es lo contrario que pasa en inglés, es mucho menos sexista que el inglés, casi todas las lenguas romances los son morfológicamente y eso es algo real, no es algo opinable».

Algo similar encontramos en P2, quien, aunque en el cuestionario estaba de acuerdo con el sexismo en el lenguaje, durante la discusión dejó entrever que su postura es ambivalente, puesto que matiza que determinadas expresiones o determinados discursos resultan sexistas como consecuencia del sexismo histórico y social.

- (3) P2: «Sí que es cierto que hay ciertas expresiones que, bueno, que sí tienen una carga histórica tremenda y con muchas connotaciones, eso es innegable».

En contraposición a P1 y P2, el resto del profesorado corroboró sus afirmaciones sobre el sexismo lingüístico, apoyando los argumentos que promueven las líneas coeducativas de programas como Skolae. Como se ve en (4), P6 argumenta que el lenguaje es el reflejo de la visión androcentrista de la sociedad de cada mo-

mento y añade que se debe identificar y erradicar ese tipo de lenguaje haciéndolo consciente para poder evitarlo.

- (4) P6: «Hay por ahí una serie de expresiones, algunas metafóricas, otras figuradas, que dejan una huella en el lenguaje posiblemente pues lo largo de la historia, del androcentrismo (...) algo de huella en el lenguaje pues deja la situación social de cada momento evidentemente».

También desde esta postura, P3 añade que los prejuicios y estereotipos inherentes al lenguaje discriminan a la *mujer* frente al *hombre*, ya que la manera de calificar con un mismo adjetivo en masculino o femenino tiene connotaciones diferentes, siendo los femeninos los que conllevan las connotaciones negativas.

- (5) P3: «... sustantivos referidos a animales para calificar a las personas hicieron una retahíla asombrosa de qué significa ser una rata y ser un ratón de biblioteca. Un ratón de biblioteca es bueno, ser una rata es malo. Ser una zorra es malo, pero ser un zorro es bueno. Pero claro, eso qué traduce: la historia de la humanidad. La historia, las religiones han sido y son sexistas y se refleja a la humanidad y la preponderancia del sexo masculino desde un punto de vista de la dominación simplemente. Hasta qué punto en el lenguaje se trasluce eso, ¿eh?».

Por último, P5 se mostró de acuerdo con todos estos argumentos y añadió que el lenguaje es sexista porque discrimina a la mitad de la población al no darle visibilidad, tanto porque socialmente condiciona la manera de expresar la realidad como porque con un poco de voluntad consciente se podrían evitar situaciones de no visibilización, sin tener que usar desdoblamientos y sin tener que atentar al principio de economía lingüística.

- (6) P5: «Qué poco nos costaría dar una vueltita algo y cambiar algunas palabras».

Como vemos, en los centros C2 y C3 se mostraron actitudes positivas de forma más contundente y se percibió el uso del lenguaje no sexista como algo cotidiano, integrado en sus discursos de aula y para el que era necesario educar al alumnado, por lo tanto, la percepción del propio uso de este lenguaje también fue superior entre los y las docentes de ambos centros. Este discurso es coincidente con las posturas innovadoras base de los programas de coeducación, lo cual indica que la formación del profesorado en estos esquemas produce acuerdo con ellos por parte del mismo.

- **Necesidad del uso del lenguaje inclusivo**

El siguiente tema que se trató en el grupo fue el de la necesidad del uso del lenguaje inclusivo en las aulas y por ende en la sociedad.

Nuevamente P1 fue la que mostró una postura más reacia. En su argumentación, P1 no veía la necesidad ni de proponer ni de usar un lenguaje diferente. Insiste en que el código actual del castellano no invisibiliza a las mujeres, sino que es la intención y el contexto lo que produce la discriminación. Además, incluye otro de los argumentos tradicionalistas a los que a menudo se hace referencia, y que acusa a las formas inclusivas de no respetar las normas gramaticales (RAE, 2020). Califica el lenguaje inclusivo como «forzado y [que] violenta el código establecido por no atender a las normas gramaticales». Menciona igualmente el argumento de la falta de inteligibilidad que se ha reprochado a la utilización del masculino y el femenino en las formas duplicadas (cf. RAE, 2020). Igualmente, habla de la falta de legitimidad de los y las usuarias como agentes del cambio lingüístico. Este argumento, también utilizado desde la postura tradicionalista, alude al hecho de que el lenguaje no puede ser cambiado voluntariamente, ni con fines ideológicos por quienes lo usan. Como se muestra en (7), mención especial merece el uso de metáforas como «arma» para referirse al lenguaje inclusivo, con un claro significado de peligrosidad social.

- (7) P1: «¿Qué es el lenguaje inclusivo? Es jugar con un arma que está viva y que no podemos modificar a nuestro gusto porque vamos a llegar a la ininteligibilidad».

A pesar de que el resto de las y los participantes estuvieron de acuerdo con que el uso del lenguaje inclusivo no debe entorpecer la comunicación, ni debe ser incorrecto o forzado, nuevamente se reconocen posturas distantes con respecto a la necesidad de su uso. P2, de nuevo, mostraba reticencias ante el empleo del lenguaje inclusivo, a pesar de que sus respuestas en el cuestionario eran bastante favorables a ello, argumenta que observaba una imposición por parte de las instituciones tanto universitarias como lingüísticas, creando un debate ficticio que no ocurre en la comunidad de hablantes, lo que, en su opinión, podría producir el efecto contrario al pretendido. En este sentido se alinea con su compañera P1, pues, según su parecer, es la comunidad de hablantes quienes provocan los cambios en una lengua y no al revés. Este argumento hace referencia al supuesto efecto *backlash* de las políticas feministas, que en lugar de ayudar a la consecución de la igualdad provocan una reacción adversa, especialmente entre quienes no están de acuerdo con ellas (Aphesteguy *et al.*, 2024)

- (8) P2: «Creo que ciertos detalles lingüísticos sí que podríamos ver y mostrar mayor sensibilidad. (...) tengo la sensación de que es un debate que se está produciendo en altas esferas o a un nivel académico, y que en la calle de alguna manera se está ridiculizando (...) y me da miedo que se esté vulgarizando sobre todo esto».

Como en el tema anterior, P3 manifestaba una postura más cercana a la necesidad del uso del lenguaje inclusivo para visibilizar a la mujer en el espacio público, reclamando así su posición en la sociedad. P6, sin embargo, hace referencia también a los principios tradicionalistas, señala que se debería buscar un equilibrio en las formas de inclusión, la norma lingüística y el principio de economía. A diferencia de P1 y P2, afirma que será la comunidad de hablantes quien acabe imponiendo sus usos. En la misma línea, P5 sugería que el uso de este tipo de lenguaje había de hacerse de forma consciente y apostando por su aparición en todos los ámbitos, de forma natural y sin perder la comunicabilidad, es decir, utilizando en cada contexto los ítems inclusivos más convenientes. A veces el desdoblamiento o el uso alterno de los géneros, otras veces el empleo de sustantivos colectivos o abstractos porque, aun siendo consciente de que léxicamente se pierde concreción, se gana en visibilidad. En este punto, P1 discrepaba abiertamente y apuntaba a que la lengua es un legado que no se puede cambiar de cualquier manera, argumentando que solo el conocimiento del código bien usado proporcionará en cada caso la visibilidad requerida. Esta afirmación está muy conectada de nuevo con la línea de pensamiento tradicional de la RAE (RAE, 2020).

- **El lenguaje inclusivo como herramienta de cambio social**

Por último, y de acuerdo con la teoría social de la que parte la idea sobre la capacidad del discurso de contribuir a los cambios sociales (Kress y Van Leeuwen, 2001; Fairclough y Wodak, 2008), se propuso la discusión en torno a si el lenguaje inclusivo es una herramienta útil y necesaria para producir un cambio social en aras de la igualdad.

Consistente con su postura en los temas anteriores, P1 representa las actitudes más tradicionales, considerando que el lenguaje como tal no tiene esa capacidad. También va más allá hasta asegurar que decir que el lenguaje inclusivo es una herramienta de cambio social es manipular la realidad. P2 se muestra parcialmente de acuerdo con este argumento y manifiesta que, a pesar de que cuidando ciertos detalles lingüísticos podría ayudar, el cambio no vendrá dado por el lenguaje, sino por el cambio en las actitudes y comportamientos sociales.

Una vez más las posturas del profesorado de los centros C2 y C3 se muestran más proclives a considerar que la construcción social es posible a través del uso de la lengua de una determinada manera. Así, P3 consideraba necesario «despertar la conciencia lingüística» verbalizando realidades de discriminación que induzcan a la reflexión y al cambio. De la misma forma, P6 matizaba que, como docentes de Lengua Castellana, no solo deberían introducir el lenguaje inclusivo en el discurso de las aulas, sino que además se debería visibilizar a las referentes en la literatura. P5 estaba de acuerdo con las opiniones de P3 y P6 y añadía

que mediante el uso del lenguaje inclusivo se propone una reflexión comunitaria sobre la necesidad de visibilizar a la mujer. Consideraba que es el lenguaje y la manera de utilizarlo la forma con la que se visibiliza la realidad, así que es una herramienta para avanzar hacia un cambio social.

4. Discusión

Como acabamos de comprobar, entre nuestro profesorado encontramos dos grupos claramente diferenciados. Un grupo minoritario formado por la docente P1 y su compañero P2, quienes se posicionan afines a una postura tradicionalista, frente al grupo formado por P3, P4, P5 y P6, quienes muestran percepciones más claramente alineadas con los presupuestos del programa coeducativo en el que los centros participan.

P1 representa la postura más conservadora de todo el grupo, al sustentar todos los argumentos defendidos por los sectores que consideran que el lenguaje no es sexista. Su defensa se basa en principios gramaticales tradicionales, como la idea de que el masculino en castellano es el género no marcado y, por ende, neutral. P1 también se mantiene escéptica hacia el poder del lenguaje inclusivo, argumentando que el cambio social debe surgir de las actitudes y comportamientos más que del lenguaje. Esta docente incluso califica el lenguaje inclusivo como un «arma» que podría generar incomunicación. Este enfoque, alineado con una postura normativista, rechaza la perspectiva de cómo el lenguaje refleja construcciones culturales y sociales que pueden perpetuar desigualdades.

Aunque muy cercano a P1, P2 adopta una posición ambivalente, reconociendo la influencia del sexismo histórico y social en ciertas expresiones, pero minimizando el papel de la estructura lingüística como factor determinante. Aunque inicialmente su postura parecía favorable al uso del lenguaje inclusivo, en la discusión expresa reticencias, señalando que el debate se percibe como impuesto desde «altas esferas», lo que podría generar rechazo social. Este argumento refleja la contraposición entre cambios normativos y su aceptación comunitaria, así como también el temor al llamado efecto *backlash* (Faludi, 2006), que justifica que la defensa de los argumentos por parte de grupos feministas genera resistencias en sectores de la población. También está de acuerdo con P1 en que el lenguaje inclusivo tiene un valor escaso para fomentar el cambio social.

Por otro lado, vemos como P3, P4, P5 y P6 defienden los argumentos innovadores que consideran al lenguaje como una construcción cultural que refleja y perpetúa los valores androcéntricos de la sociedad. Defienden el potencial transformador del lenguaje inclusivo, no solo como medio para cambiar percepciones, sino también como una forma de educar en valores de igualdad. P6

destaca la importancia de incorporar referentes femeninos en la literatura y en las aulas como parte de este esfuerzo por visibilizar a las mujeres. P5 y P6 proponen que el lenguaje inclusivo puede ser una herramienta para visibilizar a las mujeres y fomentar un cambio social. Destacan que, más allá del desdoblamiento de género, se pueden emplear estrategias creativas y naturales que respeten la economía lingüística sin sacrificar la inclusividad. Este enfoque equilibra la practicidad y la intención de transformar los discursos.

Los resultados nos muestran cómo el debate sobre el lenguaje inclusivo se reproduce con argumentos idénticos entre el profesorado de lengua castellana (Escaja, 2021). A pesar de que las percepciones son bastante más positivas que negativas en general, puesto que el grupo de docentes con posturas innovadoras duplica al grupo conservador, estas percepciones no solo reflejan las tensiones entre posturas lingüísticas, sino también entre perspectivas educativas y el valor social de la lengua. Como se señala Prunes (2021, p. 31), las posturas dentro de los entornos sociales y académicos tienen como centro del debate la aceptación de la dimensión social de la lengua, es decir, la posibilidad de que los aspectos lingüísticos estén vinculados a contenidos sociales, por ejemplo, que la codificación morfológica del género represente algo más que un morfema y que esté ligada a cómo se conciben los distintos agentes en las lenguas.

El profesorado que se alinea con la postura tradicionalista o en favor de no introducir cambios considera que la dimensión social no existe y que los cambios impuestos por parte de sectores de la población no tendrán el consiguiente efecto social que los grupos a favor del lenguaje inclusivo pretenden, sino más bien el contrario, conseguirán una postura de acción-reacción en contra de sus postulados. El llamado efecto *backlash* de los movimientos sociales (Faludi, 2006), en referencia a la reacción contraria que despiertan postulados feministas, es mencionado por este profesorado, algo que también se comparte con las posiciones públicas en contra de los movimientos feministas (Ainston, 2024).

Los resultados obtenidos en este estudio resultan comparables a las actitudes del profesorado reportadas en estudios previos (Mahecha-Ovalle, 2022; Guilén *et al.*, 2024). Se observa una tendencia positiva hacia el lenguaje inclusivo, aunque también existe una parte del profesorado que se muestra muy reacio a ello. Es significativo el hecho de que exista también una representación de profesorado como P2 que, aun habiendo mostrado posturas favorables hacia las afirmaciones sobre el lenguaje inclusivo, en la discusión muestra acuerdo con parte de los argumentos contrarios al mismo. Su postura puede interpretarse como menos opuesta a la del profesorado contrario al lenguaje inclusivo, pero en la que todavía resuenan argumentos generales contra postulados sociales de cambio. Alude a la creación de debates ficticios impuestos en la sociedad

o al poco valor que el lenguaje inclusivo tiene de cara a la consecución de la igualdad. En este sentido se podría equiparar al profesorado encontrado en otros estudios, como el de Guillén *et al.* (2024), que representa una pequeña proporción de la muestra, en torno a un 18%, que no se opone abiertamente a los cambios o que se muestra indiferente, pero que probablemente puede decantarse hacia una postura más tradicional cuando expone sus opiniones cualitativas.

Como también señalan Guillén *et al.* (2024), siguiendo a Winter y Pauwels (2006), el papel de los centros educativos en la adopción del lenguaje inclusivo es central, como agente transmisor y validador del cambio. El profesorado que adopta posturas innovadoras posibilita la introducción de prácticas lingüísticas innovadoras en el aula, fomentando la reflexión sobre cómo el lenguaje refleja y reproduce desigualdades. Este mismo profesorado es el que puede apoyar la revisión de materiales didácticos para minimizar los estereotipos de género a través del uso del lenguaje, así como la introducción de referentes femeninos y no tradicionales. Del mismo modo puede llevar a cabo una docencia que promueva las competencias críticas del alumnado tales como la identificación y la reflexión sobre los sesgos implícitos en los discursos.

Como hemos visto, los discursos del profesorado evidencian claramente la influencia del programa de coeducación Skolae en las actitudes de quienes participan en él. Los argumentos que defienden reflejan los principios fundamentales del programa, como fomentar una perspectiva crítica ante las desigualdades y promover un aprendizaje orientado a evitar actitudes y comportamientos sexistas en el alumnado. Todo el grupo coincide en que visibilizar a las mujeres a través del discurso es una herramienta efectiva para favorecer dicho aprendizaje. Este hallazgo refuerza la importancia de la formación como medio para superar resistencias y consolidar el uso del lenguaje inclusivo como una herramienta educativa y de transformación social (Aristizabal *et. al.*, 2016; Winter y Pauwels, 2006).

Finalmente, es relevante mencionar que el hecho de que el profesorado de C2, habiendo participado menos años en el programa, presente actitudes más positivas que el profesorado de C3. Esto plantea una posible hipótesis sobre la influencia de otros factores, como la implementación específica del programa en cada centro, que puede darse con mayor o menor intensidad. También podría explicarse por la posibilidad de que el grado de acuerdo con las afirmaciones del programa no sea incremental o correlativo con el tiempo de exposición al mismo, es decir, que pueda llegarse a un estadio en el que la participación en el programa consiga sus objetivos, por ejemplo, tres años de participación pueden ser suficientes para acomodarse a sus principios. La ausencia de otros estudios que muestren el impacto de los programas de coeducación en el profesorado dificulta que se pueda corroborar esta explicación.

5. Conclusiones

La investigación realizada nos ha permitido evidenciar que el profesorado de Lengua Castellana y Literatura analizado muestra, en su mayoría, actitudes positivas hacia el lenguaje inclusivo, valorando su transmisión en el ámbito educativo. Este colectivo docente reconoce su papel fundamental en la promoción de valores de igualdad y en el fomento del pensamiento crítico entre el alumnado.

Sin embargo, se ha identificado también un sector del profesorado que mantiene posturas contrarias o ambivalentes respecto al uso del lenguaje inclusivo. Aunque se declaran a favor de su utilización, cuestionan su eficacia o relevancia. Este grupo está vinculado al centro educativo que carece de programas de coeducación, a diferencia de los centros más favorables al lenguaje inclusivo que sí participan en dichos programas. Esta observación subraya la importancia de incorporar el enfoque de género en la práctica docente y la necesidad de formar al profesorado en estrategias para su implementación efectiva.

La formación en coeducación se revela como una herramienta esencial para promover la igualdad desde las etapas educativas iniciales. Fomenta la reflexión sobre los prejuicios sociales y proporciona claves para interpretar la realidad desde una perspectiva igualitaria.

Aunque los resultados obtenidos son comparables a los de los pocos trabajos previos sobre las actitudes del profesorado hacia el lenguaje inclusivo, el tamaño de la muestra analizada no permite alcanzar conclusiones significativas. Por ello, es fundamental confirmar estos hallazgos mediante investigaciones futuras con una muestra más amplia.

6. Referencias bibliográficas

- Aiston, J. (2024). 'Vicious, vitriolic, hateful and hypocritical': the representation of feminism within the manosphere. *Critical Discourse Studies*, 21(6), 703–720. <https://doi.org/10.1080/17405904.2023.2257816>
- Aphesteguy, C., Agüero Solís, A., Bonafé, L., Ferro, D., García Garro, R. y Monasterolo, N. (2024). Feminismos bajo ataque: ¿Backlash o mala praxis? *Feminismos y disidencias sexuales en zona de combate: acciones y reacciones frente a las ultraderechas. Polémicas feministas*, 8(2).
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, A. (2016). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Ballester, L., Nadal A., y Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. UIB.

- Bengoechea, M. (2006). La subordinación simbólica como fuente de violencia: El lenguaje como vehículo de discriminación contra las mujeres. En *II Congreso sobre violencia doméstica y de género*.
- Bengoechea, M. (2011). El lenguaje jurídico no sexista, principio fundamental del lenguaje jurídico modernizado del siglo XXI. *Anuario Facultad de Derecho, Universidad de Alcalá IV*, 15-26.
- Bengoechea, M. (2019). Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo. Seminario: El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades. Centro de Estudios Políticos e Institucionales, Ministerio de la Presidencia, Madrid.
- Bengoechea, M. y Simón, J. (2014). Attitudes of university students to some verbal anti-sexist forms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4(1), 69-90. <https://doi.org/10.4236/ojml.2014.41008>
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2(1), 1-6.
- Carreño, S. (2020). ¿Por qué utilizar lenguaje inclusivo? Una perspectiva fenomenológica. *Nomadias*, 29, 237-255. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/61063>
- Cremades, R. y Fernández-Portero, I. (2022). Actitudes del alumnado universitario ante el lenguaje inclusivo y su debate en los medios de Comunicación. *CLAC*, 89, 89-115.
- Escaja, T. (2021). Sexismo lingüístico. Genealogía de un debate y disquisiciones a favor de un lenguaje inclusivo. En T. Escaja y M. N. Prunes (Eds.), *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española* (15-23). ANLE.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2008). The Bologna Process and the knowledge-based economy: A critical discourse analysis approach. En B. Jessop, N. Fairclough y R. Wodak (Eds.), *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (109-125). Lancaster University.
- Faludi, S. (2006). *Backlash: the undeclared war against American women*. Three Rivers Press.
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- Garnham, A., Gabriel, U., Sarrasin, O., Gyğax, P. y Oakhill, J. (2012). Gender representation in different languages and grammatical marking on pronouns: When beauticians, musicians, and mechanics remain men. *Discourse Processes*, 49(6), 481-500. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.688184>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Garrido-Rodríguez, C. (2021). Repensando las olas del Feminismo: Una aproximación teórica a la metáfora de las «olas». *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 483-492.
- Graddol, D. y Swann, W. (1989). *Gender voices*. Wiley.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (vol. 3) (41-58). Academic Press.

- Guillen, Y., Gutiérrez, R. y González-Sodis, J. L. (2024). Explorando el enfoque de género en la educación universitaria dominicana: percepciones y actitudes del profesorado. *Espacios*, 45(3), 27-35. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n03p03>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., Faílde, J. M. y Rodríguez, Y. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), 11-24.
- Linares La Barba, M. Á. y Santamaría Pérez, M. I. (2023). Actitud ante el uso del lenguaje inclusivo en las clases de ELE: El caso de Rumanía y China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 20, 64-85. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/424049>
- Lledó Cunill, E. (2012). *De lengua, diferencia y contexto*. Gobierno de Navarra.
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 56-61.
- López Flamarique, M. y Romera, M. (2025). LORAFNA, Lenguaje y sexismo: Una propuesta de redacción alternativa. En C. Zoco (Ed.), *La LORAFNA en el siglo XXI: Propuestas de reforma* (265-303). Aranzadi.
- Mahecha-Ovalle, A. (2022). Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), 1-19. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>
- Mañoso Pacheco, L. y Sánchez Cabrero, R. (2023). Uso del lenguaje inclusivo en el entorno académico: Percepciones de futuros docentes en formación. En S. Arias Careaga, R. Campos García, A. Gamba Romero y M. Morgade Salgado (Eds.), *Agenda 2030: teoría y práctica: Una mirada constructiva desde la academia* (113-126). Los Libros de la Catarata.
- Marrades, A., Sevilla, J., Calero Vaquera, M. L. y Salazar Benítez, O. (2019). El lenguaje jurídico con perspectiva de género: Algunas reflexiones para la reforma constitucional. *Revista de Derecho Político*, 105, 127-160.
- Martinet, A. (1964). *Elements of general linguistics*. Faber and Faber.
- Martínez, A. G. (2012). La correlación de intereses: Las funciones sociales de la educación. En *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación* (67-79). Tecnos.
- Merma-Molina, G., Gavilán, D., Urrea, M. E. y Martínez, R. (2020). Violencias múltiples en el espacio escolar: La travesía hacia la violencia de género. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 29, 1-11.
- Miguelena, S. (2021). Actitudes del profesorado de Lengua castellana y Literatura hacia el reflejo del sexismo y el microsexismo en el discurso en el aula. *Universidad Pública de Navarra*.
- Moure, T. (2021). *Lingüística se escribe con A: La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Catarata.
- Núñez Cortés, A., Núñez Román, F. y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 45-65.

- Parra, M. L. y Serafini, E. J. (2022). «Bienvenidxs todes»: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Prunes, M. N. (2021). La base política del lenguaje inclusivo. En T. Escaja y M. N. Prunes (Eds.), *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española* (23-37). ANLE.
- Real Academia Española de la Lengua (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 14, 5-207.
- Rivera Alfaro, S. y Cuba, E. (2021). El lenguaje inclusivo como oportunidad epistemológica en la escritura académica. En C. Jiménez-Yañez y R. Mancinas Chávez (Eds.), *Escritura académica con perspectiva de género: propuestas desde la comunicación científica* (19-36). EUS.
- Romera, M. (2015). The transmission of gender stereotypes in the discourse of public educational spaces. *Discourse & Society*, 26(2), 205-229.
- Romera, M. y Lezaun, R. M. (2023). La influencia de SKOLAE en el uso de lenguaje inclusivo en el profesorado de secundaria de lengua castellana y literatura. En C. Hamodi Galán y L. Álvaro Andaluz (Eds.), *El género y su transversalización en la educación (formal y no formal), en la familia y en el deporte* (151-156). Dykinson.
- Romera, M. y Navarro, N. (2022). Actitudes y percepciones del profesorado en formación hacia situaciones docentes microsexistas. En C. Hamodi Galán y L. Álvaro Andaluz (Eds.), *Educación con perspectiva de género*. Dykinson.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioural components of attitudes. En M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson y J. W. Brehm (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (1-14). Yale University Press.
- Rubio Castro, A. y Bodelón González, E. (2012). Lenguaje jurídico y género: Sobre el sexismo en el lenguaje jurídico. *Consejo General del Poder Judicial*.
- Skolae (s. f.). Coeducación. Gobierno de Navarra. <https://coeducacion.educacion.navarra.es/>
- Stahlberg, D., Braun, F., Irmen, L. y Szecseny, S. (2007). Representation of the sexes in language. En K. Fiedler (Ed.), *Social communication. A volume in the series Frontiers of Social Psychology* (163-187). Psychology Press.
- Steiner, G. (2015). *Fragments «Un poco carbonizados»*. Siruela.
- Torres del Moral, A. (2017). Redacción de la Constitución en clave no masculina. *Revista de Derecho Político*, 100, 173-210.
- Vizcarra-García, J. (2021). Teachers' perceptions of gender inclusive language in the classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 110-116.
- Winter, J. y Pauwels, A. (2006). 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. <https://doi.org/10.2167/cilp093.0>
- Wodak, R. (2016). Discrimination via Discourse. En N. Bonvillain (Ed.), *Routledge Handbook of Linguistic Anthropology* (366-384).

