

SOBRE EL ALCANCE Y LA FUNCIÓN DEL USO DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Dr. Iban Mañas Navarrete

Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Melania S. Masià

Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Irene Yúfera

Universitat de Barcelona, España

Resumen

La proliferación de propuestas para introducir estrategias de lenguaje inclusivo en el aula de ELE en la última década obliga a tener una discusión sosegada y rigurosa entre docentes, investigadores y especialistas del área. Cabe preguntarse qué objetivos persiguen los docentes con la implementación de estas propuestas y en qué medida dichas propuestas pueden alcanzarlos. En este trabajo se presenta una serie de razones que, a nuestro juicio, resulta pertinente explorar para vislumbrar la función y el alcance del uso del lenguaje inclusivo. La crítica se basa en el análisis del masculino genérico y en las alternativas que se proponen para evitarlo. La descripción ajustada del género gramatical en español, así como las evidencias empíricas sobre su interpretación disponibles hasta el momento, desarman algunas de las premisas empleadas en la defensa del lenguaje inclusivo y rara vez cuestionadas. Se propone aquí un cambio de foco desde el funcionamiento de la lengua como sistema al uso de la lengua como herramienta de comunicación. Consideramos que, en términos de eficacia, se trata de una estrategia con mayor capacidad para incidir en la eliminación, o como mínimo la reducción, de la desigualdad social en el trato entre hombres y mujeres.

Palabras clave: *lenguaje inclusivo, español como lengua extranjera, masculino genérico en español, comunicación inclusiva, evidencia empírica*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.651>

© Latvian Academy of Culture, Iban Mañas Navarrete, Melania S. Masià, Irene Yúfera

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



ON THE SCOPE AND FUNCTION OF THE USE OF INCLUSIVE LANGUAGE IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract

The proliferation of proposals to introduce inclusive language strategies in the SFL (Spanish as a Foreign Language) classroom over the last decade has made it necessary to engage in a calm and rigorous discussion among teachers, researchers, and specialists in the field. It is worth asking what objectives teachers aim to achieve through the implementation of these proposals, and to what extent these proposals are capable of meeting those goals. This paper presents a series of reasons that, in our opinion, are pertinent to consider in examining the role and scope of the use of inclusive language. The critique is based on the analysis of the generic masculine and the alternatives proposed for its avoidance. The thorough description of grammatical gender in Spanish, as well as the empirical evidence on its interpretation currently available, challenges some of the premises used in the defense of inclusive language, and rarely questioned. We propose a shift in focus from the functioning of language as a system to the use of language as a tool for communication. We consider that, in terms of effectiveness, this is a strategy with greater potential to contribute to the elimination, or at least to the reduction, of social inequality between men and women.

Keywords: *inclusive language, Spanish as Foreign Language, Spanish masculine generic, inclusive communication, empirical evidence*

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, la investigación educativa ha acumulado un importante número de trabajos relacionados con el uso de las propuestas de lenguaje inclusivo (LI) en diferentes contextos de enseñanza: desde la educación obligatoria [García-Díaz et al. 2018; Romera y Lezaun Beortegui 2025, hasta la formación universitaria [Guerrero Salazar2021; Jiménez Rodrigo et al. 2011; Núñez Cortés et al. 2021], pasando por la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), donde encontramos trabajos de carácter prescriptivo [Banegas y López 2021; Castillo Sánchez y Mayo 2019; Medina Guerra 2016; Parra y Serafini 2021], que destacan la utilidad del LI a la hora de visibilizar y reconocer identidades diversas en las aulas, y también publicaciones de propuestas didácticas para introducir las formas de LI en la clase de ELE [Ansaldó 2023; Arroyo García 2024; Gutiérrez Conde2022].

En las aulas de ELE en estos momentos se está avanzando hacia cierto consenso con respecto al fomento del uso del LI. En concreto, la apuesta por

el uso de desdoblamientos —*los alumnos y las alumnas*— y de términos colectivos —*alumnado*— está notablemente extendida en la práctica docente [Silva y Soares 2024], mientras que entre los estudiantes la recepción de estos recursos sigue siendo muy diversa y no muestra tendencias claras [Díaz et al. 2022; Michnowicz et al. 2023]. Las diferencias entre posturas, tanto entre docentes como entre estudiantes, se basan en visiones distintas sobre la capacidad de los hablantes para promover cambios lingüísticos. En este trabajo analizamos las premisas sobre las que se sustenta la postura mayoritaria, que defiende la introducción del LI en el aula de ELE. Identificamos tres aspectos problemáticos de su planteamiento, en concreto: (i) la vaguedad en la definición del fenómeno gramatical, (ii) la ausencia de evidencia empírica para respaldar las afirmaciones realizadas y (iii) el papel preponderante que se le otorga a la lengua como mecanismo para alterar la realidad social. Alrededor de estos elementos articulamos una crítica que aboga por una práctica docente basada en la comunicación inclusiva o no sexista.

Tomamos como material de análisis las propuestas de LI que se presentan como alternativas a la lectura inclusiva del masculino, o “masculino genérico”. Nos centramos esencialmente en las construcciones de desdoblamiento, sustantivos colectivos y epícenos [Mendívil Giró 2020], puesto que son las alternativas que más se han estudiado empíricamente. No obstante, también recuperamos investigaciones experimentales que han estudiado otras formas como el neomorfema *-e* (*niñes*) o, en escritura, las neografías *-@* (*niñ@s*) y *-x* (*niñxs*) [Fábregas 2022]. Esta elección viene condicionada por el compromiso con una práctica docente basada en evidencia empírica, que consideramos la práctica más eficiente y que favorece una toma de decisiones mejor informada [Pachler 2003]. Nuestro objetivo es contribuir a la construcción de un debate desapasionado entre la comunidad de docentes de ELE, con el objetivo último de estimular el pensamiento crítico y promover el avance en esta área de conocimiento.

El lenguaje inclusivo y la relación lengua-sociedad en aula de ELE

El lugar desde el cual profesores, investigadores y especialistas se acercan a las propuestas del LI está íntimamente ligado a la concepción que estos manejan sobre la relación entre la lengua y sus hablantes. Las posiciones pueden ir desde postulados que defienden que los hablantes tienen plena agencia sobre los cambios que experimenta la lengua y, por ello, cualquier cambio que los hablantes propongan puede ser registrado en la lengua [Ramos Hernández 2018], hasta posiciones como la de Bolívar [2019], que otorgan mayor autonomía a las lenguas y las conciben como entidades que experimentan cambios movidas por una mejor adaptación al contexto. No obstante, dichos cambios requieren mucho tiempo y son de naturaleza gradual. Independientemente de la posición adoptada, la tendencia más extendida

es la de incorporar las propuestas del LI en el discurso del docente, así como en el contenido de los cursos de lengua [Ansaldó 2023; Calero Fernández 2012; Rivera Alfaro 2019; Toledano Buendía 2022]. Si bien encontramos indicaciones claras sobre cómo debe actuar el docente con respecto a su propio discurso, Tosi [2019] apunta que los profesores no deben tratar de convencer a los alumnos de emplear formas de LI. Lo importante es, desde esta perspectiva, dejar a los estudiantes que tomen conciencia de todos los aspectos existentes sobre LI para reflexionar y debatir.

Además de compartir una misma visión de la relación entre la lengua y sus hablantes, estas posturas también parten de una misma premisa sobre la relación entre lengua y sociedad. La filosofía del lenguaje [Reynoso 2014] y la antropología lingüística [Comellas y Junyent 2019] han dado buena cuenta de la complejidad que encierra esta relación, y de la dificultad que supone determinar la función de cada elemento en la misma. Sobre esta cuestión, los impulsores del LI en diferentes áreas, incluida la enseñanza de ELE, insisten en la importancia del uso de la lengua para generar, promover o reforzar cambios sociales [Ansaldó 2023; Parra y Serafini 2021], es decir, se presume que las lenguas tienen una cierta incidencia sobre la configuración de la sociedad. Si bien se reconoce que las lenguas, como manifestaciones concretas de la capacidad humana del lenguaje, no son sexistas ni discriminatorias en sí mismas, *“se asume que son los hablantes quienes discriminan mediante su uso”* [Raiter 2020: 276]. La capacidad de excluir, discriminar o marginar a un grupo o colectivo es, si no total por lo menos parcialmente, propia de la lengua que usamos, como argumentan Vela-Plo y Ortega-Andrés [2025].

Aceptar que la lengua en sí misma puede tener un impacto directo en cuestiones de organización social supone asumir una visión relativista sobre la relación entre lengua y sociedad. Las posturas relativistas pueden, ciertamente, mostrar diversos grados de intensidad: desde posiciones más deterministas, representadas en la versión fuerte de la hipótesis *whorfiana* del relativismo lingüístico, hasta su versión débil, que presume un condicionamiento menos categórico de las lenguas sobre la realidad [Bruzos Moro 2001]. En ambos casos, se les otorga a las lenguas la capacidad de construir realidad en mayor o menor grado. Desde la filosofía se recuperan estos postulados, lo que da lugar al conocido como giro lingüístico —*linguistic turn*—, que se postulará como uno de los pilares del pensamiento posmoderno [Harvey 1990]. El giro lingüístico se caracteriza por *“atribuir efectos de realidad a los signos lingüísticos: el lenguaje no solo recurre a la realidad, sino que crea realidad”* [Flaßpöhler 2023: 144].

No resulta difícil rastrear la influencia del giro lingüístico entre los argumentos que se esgrimen habitualmente a la hora de promover el uso del LI. En su estudio sobre el uso de lenguaje no sexista en el contexto universitario, Jiménez Rodrigo et al. [2011: 145] proponen que *“el lenguaje no es una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje hace pensamiento,*

se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad". Solo desde una perspectiva relativista es posible aceptar que la lengua construye realidad. La consecuencia lógica que se desprende de seguido es que hablar de una determinada manera es una estrategia más para provocar un cambio social. En este sentido, no sorprenden los resultados del trabajo de García-Holgado et al. [2021]. En su estudio, basado en el análisis de las percepciones sobre el uso del LI entre estudiantes universitarios en España, las dos respuestas más frecuentes a la pregunta de *¿Para qué crees que sirve usar LI?* fueron *para luchar contra el sexismo* y *para dar visibilidad a las mujeres*. La discusión del estudio no se detiene en explicar de qué manera concreta sustituir *los profesores* por *los profesores y las profesoras* supone un acto de lucha contra el sexismo, es decir, contra el conjunto de estereotipos sociales basados en el sexo y que provocan una clara situación de desigualdad entre hombres y mujeres. Es más, incluso asumiendo que el desdoblamiento constituye una suerte de resistencia frente al sexismo, deberíamos preguntarnos por su eficacia y su alcance, esto es, por su capacidad para neutralizar la discriminación que afecta a las mujeres.

En el caso de la educación, esta pregunta es especialmente pertinente. Teniendo en cuenta que tanto el tiempo como los recursos de los que disponen los docentes en el aula son siempre limitados, un profesor comprometido con la igualdad entre sexos debería priorizar las acciones que resulten más eficaces y rentables en la consecución de dicho objetivo.

Limitaciones e imprecisiones del lenguaje inclusivo

Como ya hemos señalado anteriormente, la asunción de una postura relativista, que convierte la función performativa del lenguaje en el denominador común de cualquier expresión lingüística, implica un cambio en el foco de interés: de lo social a lo lingüístico. Se da preferencia al discurso sobre la realidad de orden social. A partir de la lectura de un fragmento que ilustra parte de los argumentos en los que se apoya la promoción del uso del LI, identificamos en este apartado las limitaciones que detectamos en el planteamiento para posteriormente desplegar una crítica detallada en diferentes subapartados.

Si bien es cierto que el aumento de publicaciones y trabajos académicos sobre la cuestión ha ocurrido especialmente en las últimas dos décadas, esta corriente relativista es una tendencia con cierta tradición que encontramos ya en planteamientos como el que formula Moreno [1986], cuando ejemplifica la supuesta confusión que genera en las niñas la existencia del masculino genérico en español:

La niña [...] hace de niña. Un día la maestra dice «los niños que hayan acabado el ejercicio, que salgan». Ella no se mueve. «¿Por qué no sales?», pregunta la maestra. «No, como dijo los niños», responde la niña. «¡Mujer! Cuando digo

los niños es todo el mundo, tú también». Ella sale y piensa «cuando dice los niños también soy yo», y cuando vuelve del recreo, dice la maestra «los niños que se quieran apuntar al fútbol, que levanten la mano». Ella la levanta. «¡Que no, que dije los niños!» [...]. Desde ese momento estás preparada para contestar a lo que te echen: tú ya sabes que a veces eres los niños porque es genérico, pero a veces no eres, porque es específico, son solo los niños varones. Y yo digo que de ahí viene la famosa intuición femenina, de pasarse toda la vida adivinando por el contexto: ¿me estarán nombrando? ¿Estaré yo? [Moreno 1986: 31]

El fragmento es relevante por diversos motivos. Es un ejemplo muy transparente de ese cambio de foco que comentamos más arriba. La autora apunta, por delante de cualquier otro aspecto, a la lengua como fuente de discriminación o, por lo menos, de un trato desigual que genera desorientación en las niñas, no así en los niños. Podríamos pensar que el uso de lenguaje inclusivo por parte de la maestra habría podido evitar este desenlace que pone a la niña en clara desventaja con respecto a sus compañeros de clase varones. Otra posibilidad, no explorada en el planteamiento de la autora, habría sido llamar la atención sobre el prejuicio sexista que se encuentra en la base de la reacción de la maestra al dar por hecho que, si pregunta por los interesados en apuntarse a fútbol, se sobrentiende que está dirigiéndose ahora específicamente a los alumnos varones. Pasar por alto esto supone, en el mejor de los casos, desaprovechar una oportunidad para atacar y desmontar el prejuicio sexista, basado en estereotipos de género. En el peor de los casos, puede llevar a naturalizar dicho prejuicio. Se da por sentado que no es necesario explicar por qué motivo la maestra no interpela a las niñas cuando de apuntarse a fútbol se trata. Tampoco cabe preguntarse por qué la maestra opta por ignorar que la niña ha levantado la mano y, en lugar de incluirla entre los interesados a formar parte del equipo, aprovecha para aclararle que en esta ocasión se trata de una lectura específica del masculino. Ejemplos similares se refieren en el trabajo de Yúfera, Montolío y Rosado [2023], como muestras de comunicación sexista, que se manifiesta en las diferencias entre actitudes comunicativas de hombres y mujeres. Sobre los casos de comunicación sexista en el aula es sobre lo que proponemos llamar la atención en este trabajo. Una cuestión que abordaremos en el subapartado 3.3.

No queda claro tampoco, después de esta exposición, de qué manera concreta el uso del desdoblamiento en el primer anuncio de la maestra para evitar la lectura genérica (*los niños y las niñas que hayan acabado el ejercicio*) contribuiría a reducir la desigualdad entre niños y niñas en la escuela, que es, de hecho, el problema que pretende denunciar Moreno [1986] en su obra. Sobre esta cuestión, señalaremos más adelante las consecuencias que este desplazamiento del foco de atención puede provocar.

Otro aspecto destacable del fragmento tiene que ver con la reacción de la niña a la primera petición de la maestra. La finalidad de la autora es poner de manifiesto, tal y como expone al final del fragmento, la disonancia que produce en la niña la coexistencia de dos mensajes contrapuestos —interpretación incluyente y excluyente—, codificados de la misma manera —*los niños*—. Esta situación se plantea como un pasaje cotidiano en el aula. La autora presenta la interpretación del masculino plural que la niña elige en cada ocasión como una selección habitual o, por lo menos, esperable. De hecho, la evidencia empírica de la que disponemos hasta el momento apunta precisamente en la dirección opuesta. Como exponemos en el subapartado 3.2, los resultados de los estudios experimentales sobre las interpretaciones que genera el masculino en español llevan a pensar que, muy probablemente, ante la primera indicación de la maestra, la niña habría privilegiado la lectura inclusiva o genérica frente a la exclusiva.

Por último, otro elemento de interés que encierra el fragmento lo encontramos en la extrañeza que produce en la niña el uso del masculino y que, como subraya Moreno [1986], la desorienta hasta el punto de no estar nunca más segura de si ella es nombrada o no, es incluida o no. De hecho, cabe cuestionarse aquí si la desorientación es realmente tan plausible como se pretende. Si analizamos las lenguas como sistemas con reglas y principios propios, vemos que la ambigüedad es un fenómeno semántico bastante extendido. De hecho, podría considerarse casi un rasgo de diseño del lenguaje [Kennedy 2011]. Si no existiera espacio para la ambigüedad, usos comunicativos como el humor serían imposibles. La ambigüedad se encuentra además en aspectos no solo léxicos —polisemia y homonimia—, también se da en otros niveles más estructurales de la lengua como la morfología o la sintaxis. En la resolución anafórica de (1) encontramos un ejemplo de ambigüedad semántica; y en (2) se recoge un caso de ambigüedad sintáctica, ilustrado en una oración de vía muerta (*garden-path sentence*):

- (1) Ana interrogó a María por la información que Ø [sujeto vacío] tenía.
- (2) Como Carol siempre corre una milla le parece poca distancia.

El adecuado manejo de la ambigüedad en enunciados como (2) se alcanza en la infancia tardía, entre los 8 y 10 años [Sanz et al. 2013]. Las investigaciones con niños sobre procesamiento de oraciones ambiguas de este tipo muestran que, a los 5 años, ya utilizan los mismos mecanismos sintácticos que los hablantes adultos, aunque son menos sensibles a la información aportada por el contexto. A medida que avanzan en edad, sus decisiones de análisis son más flexibles y se adaptan mejor a las restricciones contextuales [Arancibia Gutiérrez et al. 2015]. Recurrir a información contextual parece así una estrategia que empieza a desarrollarse a edades relativamente tempranas. Y a pesar de que el contexto inmediato no siempre nos permitirá

desambiguar por completo, como ocurre con el enunciado de (1), cualquier hablante de español con desarrollo típico tiene la capacidad de generar inferencias y lidiar con la ambigüedad. Esta habilidad se encuentra ya disponible en los niños de 6 años [Filiatrault-Veilleux et al. 2016].

Adivinar por el contexto, tal y como lo expresa Moreno [1986] en su texto, no sería por tanto un ejercicio cognitivo que deben entrenar exclusivamente las niñas y, en cualquier caso, tampoco es una tarea que implique un esfuerzo importante ni que consuma una gran cantidad de recursos atencionales. A partir de los 10 años los niños se manejan bastante bien con este tipo de ambigüedades [Bever 2013], incluidas aquellas que produce la marca de género en español, y que describimos en el siguiente subapartado.

Llama la atención, para terminar, que Moreno [1986] mencione como algo exclusivamente de mujeres una mayor capacidad intuitiva, buscando su razón de ser precisamente en el entrenamiento para lidiar con la ambigüedad. No queda claro por el contexto si se trata de una denuncia velada por parte de la autora. No obstante, aludir a un estereotipo sexista tan manido como la intuición femenina sin señalarlo claramente como tal puede resultar contraproducente.

1. Definición de género gramatical y la noción de marcación

Desde la perspectiva lingüística, el género es una propiedad gramatical que, en las lenguas que la poseen, sirve para clasificar los sustantivos y se manifiesta en la concordancia [Ambadiang 1999; Escandell-Vidal 2018]. En el caso del español, el género gramatical forma una oposición asimétrica entre los dos tipos de sustantivos que existen en esta lengua: masculinos y femeninos.

En este tipo de oposiciones, los términos no son excluyentes, sino que el término no marcado incluye los dos términos de la oposición en su conjunto. Que el masculino es el rasgo no marcado en español se observa en la resolución de la concordancia cuando en la coordinación hay un término femenino y uno masculino, como en *Tanto el problema como la solución son complejos* [Escandell-Vidal 2020]. Es este carácter no marcado del masculino lo que le permite tener lecturas inclusivas en los nombres de persona, en las que abarca a individuos de sexo masculino y femenino, además de su lectura exclusiva, en la que solo refiere a individuos de sexo masculino. Aunque el uso del masculino es potencialmente ambiguo entre ambas lecturas, el contexto tiene un papel determinante en la desambiguación [Mendívil Giró 2020].

En la interpretación de un sintagma nominal (SN) con un nombre de persona en masculino, como *los alumnos*, que tiene una lectura exclusiva (solo alumnos varones) y una inclusiva (alumnos, sin importar el sexo) intervienen distintos factores, tanto internos al sistema de la lengua —lingüísticos— como externos al sistema —extralingüísticos—. Entre los primeros, destacamos los contextos que favorecen

el tipo de lectura específica, inespecífica o genérica del sintagma y el tipo de sustantivo que lo constituye; entre los segundos, los estereotipos que se asocian con los nombres de persona.

Un mismo SN puede tener distintos tipos de referencia en función de su propia configuración y de otros elementos de la oración en la que aparece [Leonetti 1999: §12.3.1]. En concreto, puede tener una lectura específica, en la que refiere a un individuo concreto; una lectura inespecífica, en la que designa a cualquier individuo que satisfaga la descripción del sintagma, o una lectura genérica, en la que señala la clase de objetos denotada por el sustantivo. En el caso del masculino, la lectura exclusiva suele ser la preferida en los contextos específicos, mientras que la lectura inclusiva está favorecida por contextos inespecíficos y genéricos [Mendívil Giró 2020].

La lectura específica se da cuando es posible identificar un referente específico de la descripción del sintagma. Esta lectura, siempre con determinante, está favorecida por contextos como el modo indicativo, la posición de sujeto preverbal y los contextos existenciales [Leonetti 1999: §12.2.3]. En la lectura específica, el hablante se refiere a un individuo o grupo de individuos de los que conoce el sexo y, por tanto, la lectura exclusiva del masculino es la predominante, como en (3a). Cuando el sintagma es plural, como en (3b) el masculino puede interpretarse como exclusivo, si se refiere a un grupo formado únicamente por hombres, o como inclusivo, si se trata de un grupo mixto. En estos casos, los factores extralingüísticos, como los estereotipos asociados con los sustantivos, inclinan la balanza hacia una interpretación u otra.

- (3) a. El alumno me escribió para justificar la falta.
- b. Los alumnos me escribieron para justificar la falta.

La lectura inespecífica se produce con mayor facilidad en contextos como el futuro, el subjuntivo, el condicional o las interrogativas y en el ámbito de la negación y de los predicados intensionales [Leonetti 1999: §12.2.3]. En esta lectura no es posible identificar un individuo concreto de la descripción definida, ya sea porque no es relevante o porque el conjunto sobre el que se cuantifica no está establecido en el contexto. Tanto en singular como en plural, esta lectura favorece la interpretación inclusiva, como en los casos de (4), cuya interpretación más prominente, aunque se mantiene la ambigüedad con la exclusiva, es la de cualquier individuo que sea un alumno, independientemente de su sexo.

- (4) a. El alumno que apruebe el trabajo no tendrá que hacer el examen.
- b. Los alumnos que aprueben el trabajo no tendrán que hacer el examen.

En la lectura genérica, el SN refiere a la generalidad de una especie o clase. Esta lectura está propiciada por la posición de sujeto preverbal o por la aparición con

predicados que exigen la interpretación genérica, como *extinguirse* o *escasear*, o con adverbios como *generalmente* o *siempre* [Leonetti 1999: §12.3.3]. En el masculino, la interpretación inclusiva es la preponderante. Por ejemplo, en (5), la lectura preferida es aquella en la que *el alumno* o *los alumnos* refieren a la clase entera de alumnos, formada por alumnos y alumnas.

- (5) a. El alumno tiene siempre derecho a revisar el examen.
- b. Los alumnos tienen siempre derecho a revisar el examen.

La posibilidad de utilizar un masculino como genérico está limitada a los nombres que designan personas. Dentro de estos, son aquellos que utilizan las marcas *-o* y *-a* para señalar el género (*alumno/alumna*) los más analizados, seguidos por los nombres comunes en cuanto al género, que solo lo hacen explícito mediante los determinantes y adjetivos que los acompañan (*el/la estudiante*). Sin embargo, el uso inclusivo del masculino es más complicado para los heterónimos (*yerno/nuera*) e imposible para los epicenos (*víctima*) [Meseguer 1991]. Desde el punto de vista semántico, los sustantivos de persona que marcan con morfemas el género pueden clasificarse en clases que difieren en cuanto a su estereotipo: los nombres de profesiones suelen llevar asociados estereotipos que especifican el género de los individuos (por ejemplo, *ingenieros* se asocia con un estereotipo masculino y *enfermeros* con uno femenino), pero los nombres de parentesco (*nietos, tíos*) o los de rol en la sociedad (*trabajadores*) no incluyen información del género que se espera de sus referentes en sus estereotipos.

Las ideas estereotipadas asociadas con los sustantivos son uno de los factores extralingüísticos que más influyen en la interpretación de los masculinos como inclusivos o exclusivos, incluido en lenguas sin género gramatical en los nombres, como el inglés [Gygax et al. 2008]. En las lenguas que sí lo tienen, se encuentra un efecto del estereotipo [Garnham et al. 2012; Richy y Burnett 2021], también en español [López-Cortés 2024; Zunino y Stetie 2021], como se verá en más detalle en el siguiente apartado.

2. El masculino ¿no tan genérico? en español

La impresión de que la lectura inclusiva del masculino está en retroceso se forma por la acumulación de trabajos que sostienen esta afirmación. En ocasiones se señala de forma directa, como en Heap [2024: 222], que, tras realizar una revisión sistemática de estudios empíricos sobre el masculino genérico en español, asegura que “*las formas masculinas generan un sesgo hacia las interpretaciones específicamente masculinas y no genéricas*”, o el trabajo de Ansaldo [2023], en el que se afirma que una gran cantidad de hablantes ha dejado de aceptar el masculino genérico, de modo que los morfemas masculinos han dejado de ser un uso no marcado. También encontramos autores que

deslizan afirmaciones veladas sobre el retroceso de la lectura inclusiva del masculino en favor de la lectura exclusiva, como en el siguiente fragmento:

Este es el principal problema del uso genérico del masculino: que permite perpetuar en la sociedad distinciones sexistas simplemente asignando una interpretación específica a todos los masculinos. [...] los sintagmas contruidos alrededor de sustantivos flexivos en masculino siempre tienen, estructuralmente, la posibilidad de más de una interpretación. Es el contexto el que permite, o no, desambiguar. [Menegotto 2019: 220]

De nuevo encontramos el señalamiento de la morfología como perpetuadora de visiones sexistas en la sociedad. A pesar de que la propia autora señala el enriquecimiento contextual como elemento que permite discriminar entre lectura inclusiva o exclusiva del masculino, asegura que los masculinos siempre tienen la posibilidad de más de una interpretación. Considerando que, como hemos visto en el subapartado anterior, la estereotipicidad de los sustantivos influye en la preferencia de una interpretación frente a otra, este aspecto debería tenerse en cuenta a la hora de realizar generalizaciones como la del fragmento anterior. De lo contrario, rápidamente encontraremos contraejemplos como (6), donde justamente la interpretación exclusiva es la más difícil de activar.

(6) Los niños no deberían ver esta película. Es demasiado violenta.

Parece bastante improbable que unos padres con una hija entendieran que este mensaje no les atañe porque ellos tienen una hija y no un hijo. Que la protagonista del fragmento de Moreno [1986] se sienta incluida o no en el anuncio de la maestra (*los niños que hayan acabado el ejercicio, que salgan*) está determinado por la situación comunicativa, por la socialización de la niña y, por supuesto, por cómo el mundo está organizado. Menegotto [2019: 221] así lo reconoce cuando destaca la importancia del contexto y afirma que, entre otras piezas de información, “*el contexto se constituye con todas las costumbres sociales propias de la época*”. Por tanto, si queremos estar en condiciones de poder afirmar que, efectivamente, la posibilidad de lectura genérica del masculino en español está discriminando a la mitad de la población, debemos recurrir a ejemplos lo más asépticos posible en cuanto a su sesgo de estereotipo. Y muy especialmente debemos preocuparnos por recoger evidencia empírica, obtenida a través de experimentos lingüísticos con hablantes de español, para aportar datos al debate sobre el LI y su alcance, en términos de uso y de interpretación [De Miguel 2023].

Contamos en la bibliografía especializada con un número de trabajos que nos permite extraer algunas conclusiones sólidas hasta la fecha. En Masià y Mañas Navarrete [en prensa] realizamos un análisis crítico de una revisión sistemática

presentada en Heap [2024]; a pesar de lo que concluye el autor, demostramos que los resultados de los estudios experimentales no constatan una preeminencia estadística de la lectura exclusiva del masculino en español, cuando se controla el efecto de estereotipo.

Existen otros estudios que no se revisan aquí, pero apuntan en esta misma dirección, como los trabajos de Zunino y Stetie [2021] o Stetie y Zunino [2022], sobre la comparación entre las formas de masculino genérico y las neoformas no-binarias *-e*, *-x*, en términos de procesamiento e interpretación. Con un diseño experimental sólido y un tamaño muestral suficientemente grande, las autoras obtienen los siguientes resultados de las interpretaciones del masculino:

En primer lugar, las respuestas obtenidas señalan que parecería no funcionar inequívocamente como genérico. En segundo lugar, la representación/referencia que construye está condicionada por el nivel de Estereotipicidad: aquellos nombres con Estereotipicidad baja —los niños, los maestros—, generan más representaciones efectivamente genéricas, mientras que los de Estereotipicidad alta —los plomeros, los herreros— generan representaciones eminentemente masculinas [Zunino y Stetie 2021: 93]

Confirman, por tanto, que la lectura genérica sigue siendo la preferida cuando el sustantivo está libre de estereotipo de género. A resultados similares llega López-Cortés [2024]. La autora diseña una prueba de interpretación controlando el efecto del estereotipo. Elabora tres listas de sustantivos referidos a profesiones con sesgo masculino (*pilotos*), femenino (*peluqueros*) o sin sesgo (*espectadores*), que introduce en dos condiciones: contextos con referente masculino y femenino, respectivamente. Los resultados de los sustantivos sin sesgo no muestran diferencias entre los contextos con referente femenino y masculino. En resumen, parece que por el momento los datos que aportan los hablantes de español no corroboran la hipótesis del desgaste de la lectura genérica del masculino.

Las explicaciones que los docentes de ELE elaboran en el aula sobre el funcionamiento del género gramatical deberían estar sustentadas por la evidencia empírica disponible, especialmente a la hora de presentar fenómenos emergentes y que, por el momento, no forman parte de la gramática de la lengua. Ello no implica que deba desterrarse el LI en los contenidos de un curso de ELE. En la medida en la que es una cuestión candente y que socialmente ocupa un determinado espacio de debate, siempre puede abordarse en clase como parte del trabajo sobre aspectos socioculturales en el aula. El interés por las propuestas del LI son un reflejo de ciertas inquietudes y demandas por parte de grupos sociales que forman parte de la comunidad de hablantes de español. Se espera de los profesores de español la capacidad para distinguir frente a los estudiantes cómo es la gramatical del

español —por el momento— y cómo a algunos grupos sociales les gustaría que fuera.

Una línea de trabajo a nuestro parecer muy prometedora es la que se centra en los efectos de procesamiento. Sobre esta cuestión todavía no hay resultados unívocos, lo que hace que el avance en este terreno sea más urgente. Algunos estudios no han encontrado, a nivel de coste de procesamiento, diferencias significativas entre *-o* y la neoforma *-e* [Stetie y Zunino 2022]. En cambio, Zarwanitzer y Gerlormini-Lezana [2023], partiendo de una tarea de lectura autoadministrada, encuentran que el procesamiento de la *-e* es más lento que las formas en masculino. Nadal y Sainz [2024] llegan a la misma conclusión con resultados de hablantes de español como lengua extranjera con un experimento de seguimiento de movimientos oculares. La comparación entre los dos estudios es interesante porque, si bien entre hablantes nativos no sorprende que la forma prevista por el sistema (*-o*) se procese más rápido que la neoforma (*-e*), que esto ocurra entre hablantes de español L2 puede estar indicando un posible efecto de la condición de no marcado que posee el masculino, también en gramáticas no nativas. En cualquier caso, se trata de una cuestión que está todavía por explorar.

3. Poner el foco en la maestra y no en el masculino

Carme Junyent es una de las lingüistas que, de manera más clara y rigurosa, nos hizo pensar sobre la eficacia de las propuestas del LI para eliminar o por lo menos reducir las desigualdades entre sexos. Subrayó en varias ocasiones que la ausencia de correlación entre lenguas con género gramatical y sociedades sexistas debería hacernos sospechar de las supuestas capacidades que tiene la lengua para cambiar la realidad [Junyent 2013; 2021]. Al tiempo que afirmaba que un accidente morfológico no va a mejorar ni a empeorar la situación social entre hombres y mujeres, señaló a la comunicación, al análisis del discurso y de la conversación como áreas afines a la Lingüística que sí pueden proporcionar una posibilidad de cambio en este sentido.

Asimismo, Junyent aludió a un efecto no deseado de las recomendaciones del LI, a saber, el riesgo de que generen la impresión de que, al proponerlas, se está trabajando suficientemente por la igualdad entre mujeres y hombres, y de que tal impresión lleve a abandonar vías que significarían cambios más profundos [Junyent 2021]. Ese mismo efecto de *blanqueamiento* [Montolío y Yúfera 2023] puede producirse en las clases de ELE. No hay evidencia de que presentar el LI en el aula resulte más provechoso para avanzar hacia la igualdad entre los sexos que reflexionar críticamente acerca de cómo el uso de la lengua representa las características que la sociedad en la que esta se habla asocia a mujeres y a hombres, al tiempo que influye en nuestro modo de concebirlos [Cameron 1992; Monzó Nebot 2021]. Tanto el MCER [Consejo de Europa 2002]

como el PCIC [Instituto Cervantes 2006] conciben a los aprendientes como agentes sociales. El aula de ELE es un contexto favorable al desarrollo de un pensamiento crítico que los lleve a poner en cuestión las representaciones sesgadas de mujeres y hombres.

Cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje debe contribuir a la formación de ciudadanos respetuosos y capaces de identificar estereotipos, entre ellos los de género, sutilmente omnipresentes en nuestras sociedades [Cameron 2006; Baxter 2006; Montolío 2022]. Presentar el LI en el aula de ELE no debería eximir a los docentes de proponer actividades que lleven a analizar, desde el punto de vista de las relaciones entre mujeres y hombres, por una parte, el input que reciben los estudiantes a través de los materiales didácticos [González 2022] y, por otra, las reglas que determinan la naturaleza de la interacción entre ambos grupos en el aula y fuera de ella [Yúfera et al. 2023].

En cuanto a los materiales didácticos, lo más relevante no es su selección, pues el grupo clase los reinterpreta cada vez que los utiliza [Martín Peris 1996], de modo que lo que importa no es tanto lo que los documentos que el docente propone digan, sino cómo se trabajen en el aula [Lacorte y Atienza 2019]. Las herramientas que ofrece el análisis crítico del discurso permiten que los estudiantes se posicionen ante los materiales y analicen el lenguaje como práctica social que codifica maneras de ver el mundo y relaciones de poder [Amari 2015; Fairclough 1989; Lacorte y Atienza 2019; Trujillo 2009; Van Dijk 2016], entre ellas, las que median entre mujeres y hombres. La presencia de unas y otros sigue sin distribuirse de manera equilibrada en los materiales de ELE [Barceló 2006; Mañas Navarrete y Sell2024].

La reivindicación del derecho de las mujeres a ocupar el espacio público [De Miguel 2004] y el espacio comunicativo [Montolío y Yúfera 2023; Yúfera et al. 2023] debe reflejarse en las aulas, incluidas las de ELE. La paridad numérica de las mujeres en determinados foros no conlleva de forma espontánea la esperable igualdad comunicativa [Sanjaume-Calvet et al. 2023]. De manera significativa, algunos autores se han referido a las mujeres como *el sexo silencioso* [Karpowiz y Mendelberg 2014] o como *presentes sin presencia* [Clayton et al. 2014].

En el espacio público, las mujeres todavía hablan menos que sus homólogos hombres, participan más que ellos en las interacciones a través de turnos de apoyo a lo dicho por otro participante, son más interrumpidas que ellos, son menos escuchadas, reciben *sobreexplicaciones* y ven con más frecuencia que ellos cómo sus aportaciones son desvalorizadas o retomadas por otros interlocutores sin reconocimiento de quien las ha planteado en primer lugar [Beard 2014; Juliano 2017; Montolío 2022; Montolío y Yúfera 2023; Solnit 2017; Yúfera et al. 2023]. Cabe preguntarse si esos fenómenos se dan también en el aula de ELE, microcosmos que alberga interacciones en las que se reproducen las relaciones que estructuran la sociedad, las asimétricas y las solidarias

[Batlle 2014], y donde, como en otros espacios académicos, los estudiantes son susceptibles de recibir más atención y motivación que las estudiantes, mientras que a ellas se les exige menos que a ellos, puesto que sus expectativas de futuro son más limitadas [Calero Fernández 1999].

La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE “*se caracteriza, entre otros factores, por que el profesor controla los modelos de comunicación a partir de un control del intercambio de turnos de habla y del tema de conversación*” [Batlle y Mañas 2021: 2]. Es responsabilidad del docente desempeñar una práctica profesional basada en la comunicación inclusiva o no sexista, que puede incluir la observación de la interacción en el aula mediante herramientas del análisis del discurso y de la conversación, como plantillas o tablas en las que se refleje si se dan fenómenos como los mencionados en el párrafo anterior u otros mecanismos de reproducción de diferencias de poder según el sexo de los participantes en la interacción [González 2006; Yúfera et al. 2023]. Asimismo, cabría orientar la observación hacia otros fenómenos que pueden darse, por ejemplo, en momentos de trabajo en pequeño grupo en el aula: ¿suelen ser las estudiantes las que se ocupan de redactar los productos escritos del trabajo grupal en tanto que son más bien los estudiantes quienes toman la palabra como portavoces del grupo en el que estaban integrados? [Yúfera et al. 2023: 107].

Pensamos que el grupo clase formado por el enseñante y los aprendientes puede aprender a velar por una ocupación igualitaria del espacio comunicativo del aula. Realizar tareas de análisis y reflexión acerca de la construcción que comunicativamente se genera de qué es ser una mujer y qué es ser un hombre, y qué espacio comunicativo ocupa cada uno, contribuiría a desarrollar una capacidad de reflexión metapragmática de los estudiantes desde la que impulsar, en el aula y fuera de ella, una nueva cultura comunicativa menos discriminatoria hacia las mujeres.

Conclusiones

En el ejercicio de analizar las afirmaciones que sostienen los defensores de las propuestas del lenguaje inclusivo en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de ELE, hemos reconocido una serie de inconsistencias que se han abordado con detenimiento, tomando como ejemplo el caso del masculino genérico. Hemos detectado una descripción incompleta del funcionamiento del género como clasificador de sustantivos y de su naturaleza como categoría gramatical. También hemos señalado la incongruencia manifiesta entre las observaciones que se formulan desde el LI sobre el alcance de la interpretación inclusiva del masculino y la evidencia empírica de la que disponemos hasta la fecha. Por último, hemos llamado la atención sobre los riesgos que puede acarrear el desplazamiento, por parte del profesor, del foco de interés sobre la lengua como sistema para intentar modificar aspectos

estructurales de la misma. Tomando en consideración estas cuestiones, apostamos, en clave propositiva, por una reorientación del trabajo para tratar la desigualdad entre hombres y mujeres dirigida a fomentar una comunicación más inclusiva. Se plantea, así, un ajuste del objetivo del LI que se centre más nítidamente en fenómenos de comunicación y de reflexión sobre patrones y diferencias en la manera como hombres y mujeres se comunican.

El giro que aquí planteamos no supone obligatoriamente el rechazo de otras propuestas de LI. Es cierto que trabajar en el aula la comunicación inclusiva no impide que se promuevan, en paralelo, otras formas de LI como los desdoblamientos. Al mismo tiempo, la realidad del aula se impone con sus limitaciones de tiempo y recursos y lleva al docente inevitablemente a tener que elegir. En este sentido, es importante recordar que cualquier elección lleva implícita una preferencia. El tiempo dedicado en el aula a presentar fórmulas de LI es tiempo no dedicado a identificar comportamientos sexistas que, a buen seguro, se dan en la clase de ELE. Desde aquí abogamos por priorizar el trabajo sobre conductas y reparto de roles desigual entre hombres y mujeres en lugar de hacerlo sobre la lengua; pues entendemos que “*las lenguas categorizan la realidad percibida en parte porque el mundo es como es y en parte porque las lenguas son como son*” [Comellas y Junyent 2021: 92]. Si consideramos que, efectivamente, entre lengua y sociedad existe una relación mediada y no directa, deberíamos priorizar las intervenciones sobre aspectos sociales antes que sobre el funcionamiento de las lenguas.

Bibliografía

- Amari, F. Z. (2015). The role of critical discourse analysis in EFL teaching / learning. *Frontiers of Language and Teaching*, 6, pp. 87–93.
- Ambadiang, Th. (1999). La flexión nominal. Género y número. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 4843–4913.
- Ansaldó, S. (2023). Español para todes: el lenguaje inclusivo en clases de ELSE. El caso de Argentina. En S. Azpiazu (dir.). *Actas del Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Universidad de Salamanca, pp. 29–39.
- Arancibia Gutiérrez, B., Bizama Muñoz, M. y Sáez Carrillo, K. (2015). Preferencia de adjunción sintáctica de cláusulas de relativo en escolares. *Estudios Filológicos*, 55, pp. 7–22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132015000100001>
- Arroyo García, C. (2024). El género en la educación: la relevancia del lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua extranjera. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, 19, pp. 208–226. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8277>
- Banegas, D., y López, M. F. (2021). Inclusive Language in Spanish as Interpellation to Educational Authorities. *Applied Linguistics*, 42 (2), pp. 1–6. <https://doi.org/10.1093/applin/amz026>

- Barceló, L. (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003–2004*. Biblioteca virtual redELE, 6. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaestro/2-semester/barcelo-m.html> (consulta: 22/03/2025).
- Batlle, J. (2014). Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18. Disponible en: <https://marcoele.com/identidad-y-gestion-del-tema-en-una-interaccion-por-turnos-entre-profesor-y-alumnos/> (consulta: 22/03/2025).
- Batlle, J. y Mañas, I. (2021). La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92167147005> (consulta: 22/03/2025).
- Baxter, J. (ed.) (2006). *Speaking out: The female voice in public contexts*. London: Palgrave Macmillan.
- Beard, M. (2014). *Mujeres y Poder*. Madrid: Crítica.
- Bengoechea Bartolomé, M. (2015). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis.
- Bever, Th. (2013). The cognitive basis for linguistic structures. En M. Sanz, I. Laka, y M. Tanenhaus (eds.) (2013). *Language Down the Garden Path. The Cognitive and Biological Basis for Linguistic Structures*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1–79
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y Lingüística*, 40, pp. 355–375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Bruzos Moro, A. (2001). ¿Un mundo en la cabeza? Historia y alcance del relativismo lingüístico. *Contextos*, 19, pp. 143–183.
- Calero Fernández, M. Á. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Calero Fernández, M. Á. (2012). Visión histórica de la teorización del género gramatical y consecuencias en su aplicación a la enseñanza de ELE. En F. San Vicente y M. L. Calero (coords.), *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*. Córdoba: CLUEB, pp. 17–34.
- Cameron, D. (1992). *Feminism and Linguistic Theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Cameron, D. (2006). Theorising the Female Voice in Public Contexts. En J. Baxter (ed.). *Speaking out: The female voice in public contexts*. London: Palgrave Macmillan, pp. 3–20.
- Clayton, A., Josefsson, C. y Wang, V. (2014). Present without presence? Gender, quotas and debate recognition in the Ugandan parliament, *Representation*, 50 (3), pp. 379–392. <https://doi.org/10.1080/00344893.2014.951232>
- Castillo Sánchez, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, 40, pp. 377–391. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>

- Comellas, P. y Junyent, C. (2019). *Antropología lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Comellas, P. y Junyent, C. (2021). *Els colors de la neu. Les llengües, les persones i el món*. Barcelona: Eumo.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- De Miguel, A. (2004). La situación de las mujeres en el espacio público. En A. García (ed.). *Género y ciudadanía: un debate*. Madrid: Icaria, pp. 19–40.
- De Miguel, E. (2023). Acuerdos y desacuerdos sobre el lenguaje inclusivo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, pp. 175–204. <https://doi.org/10.5209/clac.91587>
- Díaz, A. R., Mejía, G. y Villamizar, A. G. (2022). Gender neutral and non-binary language practices in the Spanish language classroom: Tensions between disciplinary and societal changes. *L2 Journal: An Open Access Refereed Journal for World Language Educators*, 14 (3), pp. 1–17. <http://dx.doi.org/10.5070/L214356302>
- Escandell-Vidal, M. V. (2018). Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística. En M. Ninova (ed.), *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*. Sofía: Universidad S. Clemente de Ojrid.
- Escandell-Vidal, M. V. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, pp. 223–249. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08>
- Fábregas, A. (2022). El género inclusivo: una mirada gramatical. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 51, pp. 25–46.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N. y Desmarais, Ch. (2016). Comprehension of Inferences in a Narrative in 3- to 6-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59 (5), pp. 1099–1110. <https://doi.org/10.1044/2016JSLHR-L-15-0252>
- Flaßpöhler, S. (2023). *Sensible. Sobre la sensibilidad moderna y los límites de lo tolerable*. Barcelona: Herder.
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50 (7), pp. 398–405. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- García-Holgado, A., González-González, C. S. y García-Peñalvo, F. J. (2021). Introduction of the gender perspective in the university teaching: A study about inclusive language in Spanish. En *Proceedings of the 2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, pp. 1669–1673. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9454113>
- Garnham, A., Gabriel, U., Sarrasin, O., Gygax, P. y Oakhill, J. (2012). Gender representation in different languages and grammatical marking on pronouns: When beauticians,

- musicians, and mechanics remain men. *Discourse Processes*, 49 (6), pp. 481–500. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.688184>
- González, V. ([2006] 2010): Análisis del Discurso en el aula: Una herramienta para nuestra autoevaluación, Monografías marcoELE, 10, *Reedición de Expolingua 2006*, pp. 83–96.
- González, V. (2022). La visión del mundo a través de los materiales de enseñanza. *Encuentro didáctico, cultural e informativo para profesores de español en Austria*. 30 abril 2022, Universidad de Viena.
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, pp. 15–30. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Gutiérrez Conde, Á. (2022). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera. *RedELE*, 34, pp. 111–139.
- Gygax, P., Gabriel, U., Sarrasin, O., Oakhill, J. y Garnham, A. (2008). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians, and mechanics are all men. *Language and Cognitive Processes*, 23 (3), pp. 464–485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heap, D. (2024). Los masculinos no tan “genéricos”: Estudios empíricos sobre interpretaciones en español y en francés. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 97, pp. 217–230. <https://doi.org/10.5209/clac.79361>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M. L. y Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (9), pp. 174–183. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/68433> (consulta: 16/04/2025).
- Juliano, D. (2017). *Tomar la palabra. Mujeres, discursos y silencios*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Junyent, C. (ed.) (2013). *Visibilitzar o marcar*. Barcelona: Eumo.
- Junyent, C. (ed.) (2021). *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou*. Barcelona: Eumo.
- Karpowiz, Ch. F. y Mendelberg, T. (2014). *The silent sex: Gender, deliberation and institutions*. Princeton: Princeton University Press.
- Kennedy, Ch. (2011). Ambiguity and vagueness: An overview. En C. Maienborn, K. von Heusinger, y P. Portner (eds.). *Semantics. Lexical Structures and Adjectives*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 236–271.

- Lacorte, M. y Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge handbook of Spanish language teaching*. New York: Routledge, pp. 628–640.
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 787–890.
- López-Cortés, N. (2024). ¿Valor genérico o específico? Un estudio de cuestionarios sobre la percepción del género gramatical masculino. *Revista de Investigación Lingüística*, 27, pp. 151–171. <https://doi.org/10.6018/ril.618591>
- Mañas Navarrete, I. y Sell, V. (2023). Técnicas básicas de procesamiento del lenguaje natural en el análisis de menciones a mujeres en lecturas graduadas de ELE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 42 (78), pp. 45–76. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2024.78.1075>
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Masià, M. S. y Mañas Navarrete, I. (en prensa). Una re-revisión del masculino genérico en español en respuesta a Heap (2024). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.
- Medina Guerra, A. (2016). Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 64, pp. 183–205. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2016.64.693>
- Mendívil Giró, J. L. (2020). El masculino inclusivo en español. *Revista Española de Lingüística*, 50 (1), pp. 35–64. <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.1.2>
- Menegotto, A. (2019). Español 2G y español 3G: propiedades morfosintácticas y semánticas del lenguaje inclusivo. *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 2 (3), pp. 207–232.
- Meseguer, Á. G. (1991). Gender-sex clashes in Spanish: A semantic typology of animated nouns (A contribution to the study of linguistic sexism). *Journal of Pragmatics*, 15 (5), pp. 445–463. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(91\)90048-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(91)90048-3)
- Michnowicz, J., Ronquest, R., Armbrister, B., Chishol, N., Green, R., Bull, L. y Elkins, A. (2023). Perceptions of inclusive language in the Spanish of the Southeast: Data from a large classroom project. *Spanish in Context*, 20 (1), pp. 96–129. <https://doi.org/10.1075/sic.00084.mic>
- Montolío, E. (2022). Liderazgo femenino. ¿Qué papel desempeña la comunicación sesgada por el género? En C. Fuentes Rodríguez y E. Brenes Peña (eds.). *Comunicación estratégica para el ejercicio del liderazgo femenino*. New York: Routledge, pp. 67–79.
- Montolío, E. y Yúfera, I. (2023). Presentes sin presencia. Reflexiones acerca de la comunicación desde la perspectiva de la igualdad entre mujeres y hombres. En C. Pastor Villalba (dir.). *El español en el mundo 2023: Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 151–176.

- Monzó Nebot, E. (2021). La representació de la dona i els usos lingüístics. revisió d'estudis sobre la interacció entre les formes masculines i el biaix de gènere. *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law*, 76, pp. 141–168.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Nadal, L. y Sainz, E. (2024). El desdoblamiento como marca de lenguaje inclusivo. Un estudio experimental sobre costes de procesamiento con hablantes de español L2. *Annali Sezione Romanza*, 65 (2), pp. 37–63.
- Núñez Cortés, J. A., Núñez Román, F. y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (1), pp. 45–65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Pachler, N. (2003). Foreign language teaching as an evidence-based profession? *Language Learning Journal*, 27 (1), pp. 4–14.
- Parra, M. L. y Serafini, E. J. (2021). “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8 (2), pp. 143–160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Raiter, A. (2020). Variación lingüística e identidad. *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 3, pp. 275–294.
- Rivera Alfaro, S. (2019). La planificación lingüística de la UCR: política lingüística de lenguaje inclusivo de género, su ejecución y relación con propuestas de universidades hispanohablantes. *Filología y Lingüística*, 45 (2), pp. 269–292. <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39162>
- Ramos Hernández, P. (2018). De Presidenta a Portavoza: Lenguaje inclusivo en la política. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y Género. Reflexiones desde la investigación para avanzar en igualdad. Actas del VII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*. Sevilla: SIEMUS, pp. 653–660.
- Reynoso, C. (2014). *Lenguaje y pensamiento. Tácticas y estrategias del relativismo lingüístico*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Richy, C. y Burnett, H. (2021). Démêler les effets des stéréotypes et le genre grammatical dans le biais masculin: Une approche expérimentale. *GLAD! Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, 10. <https://doi.org/10.4000/glad.2839>
- Romera, M. y Lezaun Beortegui, R. M. (2025). Percepciones de profesorado de ESO de Lengua Castellana y Literatura hacia el lenguaje inclusivo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, 24, pp. 91–113. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.24.4>
- Sanjaume-Calvet, M., Vallbé, J. J. y Muñoz, M. (2023). Can women take the floor in parliament? Evidence from the Spanish lower chamber. *Women's Studies International Forum*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102694>

- Sanz, M., Laka, I. y Tanenhaus, M. (eds.) (2013). *Language Down the Garden Path. The Cognitive and Biological Basis for Linguistic Structures*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, G. y Soares, C. (eds.) (2024). *Inclusiveness Beyond the (Non)binary in Romance Languages. Research and Classroom Implementation*. New York: Routledge.
- Solnit, R. (2017). *Los hombres me explican cosas*. Madrid: Capitán Swing.
- Stetie, N. A. y Zunino, G. M. (2022). Non-binary language in Spanish? Comprehension of non-binary morphological forms: a psycholinguistic study. *Glossa*, 7 (1), pp. 1–38. <https://doi.org/10.16995/glossa.6144>
- Toledano Buendía, C. (2022). Interpretación y lenguaje no sexista. Algunas consideraciones sobre el masculino genérico. *Lingüística*, 62 (1). <https://doi.org/10.4312/linguistica.62.1-2.239-250>
- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
- Trujillo, J. A. (2009). Con todos: Using learning communities to promote intellectual and social engagement in the Spanish curriculum. En M. Lacorte y J. Leeman (eds.). *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid: Iberoamericana, pp. 369–395.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, pp. 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vela-Plo, L., y Ortega-Andrés, M. (2025). Theoretical and empirical basis for gender-fair language use: The case of Spanish. En D. Schmitz, S. D. Stein, & V. Schneider (eds.). *Linguistic intersections of language and gender: Of gender bias and gender fairness*. Düsseldorf: Düsseldorf University Press, pp. 173–198.
- Yúfera, I., Montolío, E. y Rosado, E. (2023). *Qui parla qui calla. Comunicació i (des)igualtat entre dones i homes*. Barcelona: Eumo.
- Zarwanitzer, A. y Gelormini-Lezama, C. (2023). Tiempos de lectura de oraciones con lenguaje inclusivo en español: un estudio psicolingüístico. *Vertex. Revista Argentina De Psiquiatría*, 34 (159), pp. 40–46. <https://doi.org/10.53680/vertex.v34i159.366>
- Zunino, G. M. y Stetie, N. A. (2021). Procesamiento de formas no binarias en español rioplatense: relación entre el uso voluntario y la comprensión. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, 24 (2), pp. 83–106. <https://doi.org/10.35869/hafh.v24i2.4115>