



EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BILBAO

Un análisis preliminar de su uso en las lenguas oficiales

Gender-inclusive language in the Faculty of Education of Bilbao.
A preliminary analysis of its use in official languages

NAHIA IDOIAGA MONDRAGÓN, INGE AXPE SAEX, JON MARTÍN ETXEBESTE
Universidad del País Vasco, España

KEYWORDS

Gender-inclusive language
Gender
Use
University students
University faculty
Basque language
Spanish language

ABSTRACT

Gender-inclusive language, related to less sexist attitudes, it is not usual, even in educational contexts. This study analyzes the importance that university students, faculty, and Administrative and Service Staff gives to inclusive language in the Faculty of Education of Bilbao (UPV/EHU), and whether they value differently its use in Basque and Spanish. Participants (165) were 83% women, 16.4% men and 1 person of non-binary sex (0.6%). The average age was 27.76 years (SD = 11.87). The attitude towards inclusive language is positive and is recognized as a tool to reduce gender inequity, but its use is far from being common.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje inclusivo
Género
Uso
Alumnado universitario
Personal universitario
Euskera
Castellano

RESUMEN

El lenguaje inclusivo, relacionado con actitudes menos sexistas, no es habitual, ni en contextos educativos. Se analiza la importancia que el alumnado universitario, el profesorado y el Personal de Administración y Servicios confieren al lenguaje inclusivo en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU), y si valoran diferente su uso en euskera y castellano. Participaron 165 personas (83% mujeres, 16,4% hombres y 1 persona de sexo no binario; edad media = 27,76; DT = 11,87). La actitud hacia el lenguaje inclusivo resulta positiva y se reconoce como herramienta para reducir la desigualdad de género, pero su uso es poco común.

Recibido: 11/ 04 / 2022

Aceptado: 10/ 06 / 2022

1. Introducción

Cada lengua ofrece una forma de ver el mundo. A través del lenguaje nombramos las realidades, las etiquetamos, pero también las interpretamos y las creamos simbólicamente, representándolas abstractamente (Emakunde, 1988). Por lo tanto, está claro que el lenguaje desempeña un papel importante en la transmisión de los valores e ideología de una sociedad. Por una parte, se ha configurado como resultado del pensamiento histórico de sus hablantes y, por otra, el lenguaje influye en la forma de evocar la realidad, ya que determina las representaciones mentales de las personas, y sugiere imágenes de masculinidad y feminidad (Stahlberg *et al.*, 2007). De hecho, como señalan Scotto y Pérez (2020, p. 5) se ha constatado una interesante convergencia:

[...] entre los resultados de las investigaciones psicolingüísticas en los que se constatarían efectos cognitivos de las gramáticas de género de las lenguas y los estudios feministas acerca del papel de las lenguas en reproducir y perpetuar actitudes y estereotipos sexistas. (Scotto, & Pérez, 2020, p. 5)

Pero no todas las lenguas representan el mundo de igual forma. Hay lenguas que son más o menos neutrales o justas en cuanto a género. Por ejemplo, hay algunos idiomas en los que, tradicionalmente, por cuestión de gramática, los sustantivos son marcados como masculinos o femeninos y otros en los que no. Estas lenguas poseen más explicitud, pero son menos igualitarias. Además, los estudios llevados a cabo por Wasserman y Weseley (2009) apuntan que las lenguas que marcan el género tienden a crear conductas más sexistas que las que no.

No obstante, si el sexismo está arraigado en la sociedad, ese sexismo estará también reflejado en el lenguaje, y por lo tanto, así lo estará también en lenguas que, per sé, no utilicen el masculino o el femenino, como es el caso del euskera. Es verdad que en las lenguas sin marcas de género (como el euskera), la omnipresencia del masculino no será tan evidente, pero eso no lo convertirá en una lengua inclusiva en sí misma, por lo que se deberán identificar otras huellas del sexismo en la misma (Fernández Casete *et al.*, 2018).

A este respecto, según un estudio de Alvaro García Meseguer (recogido en Aranburu *et al.*, 2018), el euskara tiene una carga sexista del 5%, el inglés del 15%, el francés, del 40% y el español, del 80%. No obstante, aunque el euskara que se usa habitualmente no esté genderizado no está a salvo de sexismo. Cualquier idioma puede ser usado de forma sexista. Por ejemplo, existen sustantivos que reflejan el androcentrismo; en inglés policeman (policía+hombre); o en euskera, gotzon (ángel, compuesto por hombre+bueno+de arriba)¹ incitan a pensar en masculino. Ambas palabras tienen sinónimos alternativos: police officer y aingeru. Existen más puntos en los que se destaca la influencia patriarcal: usar el gizon (hombre) como fórmula neutra en vez de giza (humano), mantener las saluciones formales que tradicionalmente se han dirigido a hombres (Jaun txit goren hori), usar el hika (tuteo) genderizado de forma incorrecta... Además, la situación diglósica del euskara también ha acarreado usos inadecuados importados de otras lenguas como, por ejemplo, ignorar gurasoak y usar aitas (los padres) cuando no se refiere a una pareja formada por dos hombres.

Se ha comprobado, con participantes de 134 países, que el uso del lenguaje inclusivo correlaciona con la igualdad, pudiendo concluirse que los idiomas de género neutral ofrecen más paridad entre hombres y mujeres (Prewitt-Freilino *et al.*, 2012). No obstante, es preciso tomar estos datos con cautela, ya que no está demostrado que la estructura del lenguaje provoque directamente sexismo, sino que es probable que tenga que ver también con elementos sociológicos e históricos (Gabriel, & Gyax, 2016). Así, surge naturalmente la pregunta acerca de si las lenguas con carga de género imponen sobre sus hablantes, a través del uso obligatorio de marcadores de género, ciertas representaciones conceptuales (Scotto, & Pérez, 2020), que favorecerían los estereotipos. En este sentido, el uso de lenguaje sesgado, como expresiones racistas o sexistas, puede perpetuar estereotipos y generar comportamientos discriminatorios, mientras que el lenguaje imparcial puede promover resultados positivos (Patev *et al.*, 2019).

Precisamente, los idiomas tienen formas más imparciales, respetuosas o justas para la expresión. Este lenguaje inclusivo puede definirse como la planificación de un conjunto de cambios léxicos y gramaticales que permiten visibilizar, en ocasiones de manera creativa, el justo reclamo a favor de la igualdad de género (Gil, 2020). Este tipo de lenguaje busca fomentar la igualdad de género, tratando de trascender el binarismo y “representar y visibilizar en la lengua las distintas sexualidades, y su propuesta trasciende el plano de lo lingüístico, ya que su uso o no uso responde a dimensiones sociales, culturales, políticas e ideológicas” (Santomero *et al.*, 2020, p. 101). Efectivamente, los estudios han mostrado que las actitudes negativas hacia personas del colectivo LGTBI+ están correlacionadas con un lenguaje discriminatorio y viceversa (Chonody *et al.*, 2012) y las personas consideradas sexistas tienen una actitud negativa hacia el lenguaje inclusivo. Patev *et al.* (2019) afirman, basándose en estudios previos hechos con estudiantes de universidad, que las personas que se posicionan a favor de la igualdad de las mujeres están más predispuestas a usar un lenguaje no sexista (Jacobson, & Insko, 1985). En cambio, las personas más sexistas no perciben que el lenguaje sesgado que marca claramente el género sea sexista, de hecho, lo usan y se resisten a emplear el lenguaje inclusivo (Swim *et al.*, 2004).

Se puede considerar, por tanto, que el uso del lenguaje inclusivo es una elección de cada hablante, que puede

¹ Se utilizan ejemplos en inglés (por desempeñar la función de *lingua franca*) y euskara (por ser objeto del estudio).

suponer un esfuerzo considerable al inicio, especialmente en aquellos idiomas genderizados. Emplear dicho lenguaje en pos de una mayor visibilización de los sexos y de la equidad de género, supone, de este modo, realizar una elección explícita; siendo el resultado de una decisión deliberada (Sczesny *et al.*, 2015). Así, teniendo en cuenta la teoría de la conducta planificada (e.g. Ajzen, & Madden, 1986), resultaría relevante considerar variables como la actitud positiva hacia el lenguaje inclusivo, las normas descriptivas y de carácter imperativo, el control conductual percibido, y la frecuencia de uso y automatismos experimentados a la hora de poder analizar y comprender en mayor medida la elección y uso deliberado del lenguaje inclusivo (Sczesny *et al.*, 2015). Se considera que la conducta planificada, en este caso el uso de un lenguaje inclusivo, puede predecirse a partir de factores actitudinales, factores normativos y el control conductual percibido (Ajzen, & Madden, 1986). Las actitudes reflejan la evaluación del comportamiento y su resultado (Knussen *et al.*, 2004), por lo que una actitud positiva hacia el lenguaje inclusivo debería favorecer su uso. La norma subjetiva refleja la presión social percibida por la persona en relación a la conducta en cuestión (Smith *et al.*, 2008); es decir, el grado en que percibe que quienes le rodean y le son relevantes apoyan esa conducta, así como la motivación para cumplir o conformarse (Knussen *et al.*, 2004). El control conductual es una de las variables que se ha constatado que predice en mayor medida la realización de una conducta (Ajzen, & Madden, 1986), y reflejaría la medida en que la persona se siente capaz de realizar el comportamiento en cuestión y lo percibe como difícil o no (Knussen *et al.*, 2004). En este sentido, se ha comprobado que las personas están dispuestas a usar el lenguaje inclusivo si no les requiere un gran esfuerzo. Por ejemplo, un estudio realizado por Cralley y Ruscher (2005) corrobora como hombres con actitudes no sexistas lo usaban siempre y cuando no estuvieran ocupados con otra tarea cognitiva.

La frecuencia de uso y los automatismos experimentados son variables también relevantes, debido a que se acompañan de una orientación cognitiva duradera, que hace que la persona preste menos atención a informaciones o conductas distintas a las propias, y, por lo tanto, contribuye al mantenimiento del comportamiento habitual (Verplanken, & Orbell, 2003). Las formas habituales de comunicarse se generan mediante imitación hasta convertirse en habituales y automatizadas (Neal *et al.*, 2012). Por ello algunos estudios (Sczesny *et al.*, 2015) apuntan que una actitud mental favorable al lenguaje no sexista no es siempre sinónimo de un comportamiento en consonancia, ya que muchas personas mantienen su antigua forma de expresarse. Así, el uso del lenguaje no sexista requiere una decisión implícita y no se consolida hasta haberlo practicado habitualmente durante un largo periodo (Sczesny *et al.*, 2015). No obstante, se ha constatado que es posible intervenir para favorecer su uso, si bien parece que el pertenecer al colectivo discriminado o minoritario (en este caso las mujeres) hace que su empleo se incremente con más facilidad que entre el grupo mayoritario, en este caso, los hombres (Koesse, & Kuhn, 2015).

Así pues, resulta preciso el esforzarse por quebrar el lenguaje sexista y patriarcal que insiste en el universal masculino, para poder alcanzar otras transformaciones culturales (Vera del Barco, 2020) y avanzar en la consecución de la equidad de género en la sociedad. De este modo, podría considerarse que fomentar el uso de un lenguaje inclusivo resulta imprescindible en todos los ámbitos, pero, más, si cabe, en el ámbito educativo. Su necesidad es imperante en todos los niveles y etapas, pero especialmente en los que se forma a quienes educarán en un futuro, es decir, en todos aquellos grados universitarios de Educación. Sin embargo, la realidad muestra que queda mucho trabajo por hacer. Estudios recientes han identificado que, entre los diferentes ámbitos para trabajar la igualdad de género en los grados de educación de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), el alumnado daba poca importancia al lenguaje inclusivo (Araguas *et al.*, 2021).

2. Método

2.1. Objetivo

Este trabajo ha tenido como objetivo conocer la importancia que el colectivo universitario (alumnado, profesorado y Personal de Administración y Servicios, o PDA) otorga al lenguaje inclusivo en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU), así como si valoran de manera diferente el uso del lenguaje inclusivo en euskera y castellano. Además, se ha querido comparar esta visión en función de la pertenencia a uno u otro colectivo universitario, sexo, idioma de uso frecuente en la universidad (euskara o castellano) así como la respuesta ofrecida a una traducción (uso de lenguaje inclusivo o no).

2.2. Participantes

Han participado 165 personas de la Facultad de Educación de Bilbao, en concreto 121 (73.3 %) estudiantes, 40 (24.2%) docentes –Personal Docente e Investigador o PDI–, y 4 (2.4%) personas del colectivo de Personal de Administración y Servicios (PAS). Del total, 137 (83%) fueron mujeres, 27 hombres (16.4%) y 1 persona de sexo no binario (0.6 %). El promedio de edad fue de 27.76 años (DT = 11.87). En cuanto al idioma de uso habitual, el 43% reportó que utilizaba más frecuentemente el euskera en sus quehaceres universitarios y el 57% el castellano.

2.3. Instrumento

La herramienta utilizada estuvo compuesta por diferentes secciones. Una primera sección en la que se solicitaba a las personas participantes la traducción de varias frases (de euskera a castellano y de inglés a castellano) para constatar en qué medida utilizaban el lenguaje inclusivo los y las participantes al proponérseles el paso de una oración sin marca de género a nivel gramatical, pero sí simbólico (ej.: “you look more attractive with a ponytail”) de un idioma a otro. A continuación, se ofrecía una frase con marca de género (genderizada) en masculino, para que mostrasen su grado de acuerdo con ella y, posteriormente, se ofrecía la misma frase con una imagen que mostraba el sexismo de la misma, al representar a una mujer como protagonista, preguntando nuevamente si la oración era correcta.

En la segunda sección se presentaban varias escalas adaptadas de instrumentos previos para medir: la actitud positiva hacia el lenguaje inclusivo (adaptada de Knussen *et al.*, 2004); normas descriptivas y de carácter imperativo (adaptada de Smith *et al.*, 2008), control conductual percibido (adaptada de Ajzen, & Madden, 1986), frecuencia de uso (adaptada de Sczesny *et al.*, 2015) y automatismos experimentados (adaptada de Verplanken, & Orbell, 2003).

Finalmente se incluyó una tercera sección ad-hoc para analizar la percepción en cuanto a la facilidad o dificultad del uso inclusivo del castellano y del euskera, así como la percepción de frecuencia de uso del lenguaje inclusivo en la propia facultad (Facultad de Educación de Bilbao, UPV/EHU).

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se evaluó la presencia de valores perdidos, atípicos y el cumplimiento de los supuestos subyacentes al modelo lineal general. Se decidió no usar métodos de imputación para manejar los valores perdidos.

Para estudiar la presencia de asociación entre variables categóricas se usó el estadístico *chi-cuadrado* ($c2$) y para estimar su grado la *eta cuadrado* ($h2$) como medida de tamaño del efecto.

Para las variables cuantitativas se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas para estimar las diferencias sobre la percepción del lenguaje inclusivo entre los diferentes grupos. Todos los análisis se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS v 26.

3. Resultados

3.1. Sección 1. Ejercicios de traducción

Frente a la tarea de traducir una frase desde un idioma sin marca de género (euskera/inglés) al castellano (en el que hay que especificar género), el 54.5% de las personas participantes hizo una traducción no inclusiva, frente a un 43.6 % que sí realizó una traducción inclusiva. No se encontraron diferencias significativas ni por género ($c2(2) = 1.15$, $p = .561$), ni por colectivo universitario ($c2(2) = 0.77$, $p = .680$), ni por idioma de uso más frecuente en el contexto universitario ($c2(1) = 1.14$, $p = .286$).

Seguidamente se preguntó si otra frase que se había traducido del euskera o inglés a un castellano genderizado estaba bien traducida en su opinión. El 33.9% opinó que la traducción era correcta frente a un 66.1% que creyó que no lo era. No se encontraron diferencias significativas ni por género ($c2(2) = 3.34$, $p = .188$), ni por colectivo universitario ($c2(2) = 3.19$, $p = .203$), ni por idioma de uso habitual ($c2(1) = 0.13$, $p = .716$). Sin embargo, sí se constató que quienes habían realizado bien el ejercicio anterior contestaron más frecuentemente que la traducción no era inclusiva ($c2(1) = 4.05$, $p < .05$, $h2 = .16$).

3.2. Sección 2.1. Actitud positiva hacia el lenguaje inclusivo

Esta sección se compuso por dos preguntas. En la primera se observó que el 55.2% de las personas participantes reconocía que le resultaba importante usar un lenguaje inclusivo de género, un 23.6% que tenía una actitud positiva hacia el lenguaje inclusivo de género, un 13.3% que le interesaba el lenguaje inclusivo de género, un 4.8% que no le gustaba el lenguaje inclusivo de género y un 3% reconocía no saber con seguridad qué es el lenguaje inclusivo. No se encontraron diferencias significativas ni por género ($c2(8) = 9.62$, $p = .293$), ni por colectivo universitario ($c2(8) = 4.50$, $p = .809$), ni por idioma de uso más frecuente ($c2(4) = 6.54$, $p = .162$), ni por haber hecho una traducción inclusiva ($c2(1) = 6.75$, $p = .149$).

En una segunda pregunta adaptada de la misma escala se encontró que un 82.4% creía que utilizar un lenguaje inclusivo de género fomenta la igualdad de género, un 10.9% pensaba que utilizar un lenguaje inclusivo de género evita discriminar a las mujeres y un 6.7% afirmó que utilizar un lenguaje inclusivo de género no supone ninguna ventaja. No se encontraron diferencias significativas en ningún caso; ni por género ($c2(4) = 3.67$, $p = .453$), ni por colectivo universitario ($c2(4) = 0.98$, $p = .914$), ni por idioma de uso más frecuente ($c2(2) = 1.48$, $p = .478$), ni por haber hecho una traducción inclusiva ($c2(2) = 2.94$, $p = .230$).

3.3. Sección 2.2. Normas descriptivas y de carácter imperativo

Respondiendo a la pregunta de cuándo utilizaban el lenguaje inclusivo, el 42.4% de quienes participaron contestó que lo utilizaba al hablar y al redactar, el 24.2% al redactar, el 18.8% que en un futuro utilizaría un lenguaje inclusivo al hablar y al redactar, el 6.1% al hablar, el 4.2% que no utilizará el lenguaje inclusivo, el 2.4% que en un futuro lo utilizará, pero solo al redactar y el 1.8% que en un futuro lo utilizará, pero solo para hablar. En esta pregunta tampoco se encontraron diferencias significativas ni por género ($c2(12) = 16.86, p = .155$), ni por colectivo universitario ($c2(6) = 6.98, p = .323$), ni por idioma de uso más frecuente ($c2(6) = 8.44, p = .208$), ni por haber hecho una traducción inclusiva ($c2(6) = 10.40, p = .109$).

3.4. Sección 2.3. Control conductual percibido

Respecto al control conductual percibido, el 58.2% de quienes participaron indicó que si hubiera más información respecto a los beneficios de utilizar un lenguaje inclusivo de género sería más fácil implementarlo, el 13.9% que le resulta difícil usar un lenguaje inclusivo de género, el 7.9% que el lenguaje inclusivo de género es difícil, el 8.5% que sabe lo que es el lenguaje inclusivo en castellano pero no en euskera, el 6.7% que utilizar un lenguaje inclusivo de género es pesado y el 4.8% que le resultaría difícil utilizar un lenguaje inclusivo de género si fuese obligatorio.

Nuevamente no se encontraron diferencias significativas ni por género ($c2(10) = 9.22, p = .705$), ni por idioma de uso más frecuente ($c2(5) = 1.51, p = .911$), ni por haber hecho una traducción inclusiva ($c2(5) = 2.31, p = .805$). Pero sí por el colectivo universitario que respondía a la pregunta ($c2(10) = 19.80, p < .05, h2 = .25$). En este caso se constató que mostraba más dudas sobre su uso el alumnado y más reticencias el profesorado (ver tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia por Control conductual*Colectivo

	Alumnado Profesorado	Colectivo		
		PAS		
Me resulta difícil usar un lenguaje inclusivo de género.	Recuento	19	4	0
	% dentro de Colectivo	15.7%	10.0%	0.0%
	Residuos tipificados	.5	-.7	-.7
El lenguaje inclusivo de género es difícil.	Recuento	9	4	0
	% dentro de Colectivo	7.4%	10.0%	0.0%
	Residuos tipificados	-.2	.5	-.6
Si hubiera más información respecto a los beneficios de utilizar un lenguaje inclusivo de género sería más fácil	Recuento	77	17	2
	% dentro de Colectivo	63.6%	42.5%	50.0%
	Residuos tipificados	.8	-1.3	-.2
Me resultaría difícil si fuese obligatorio utilizar un lenguaje inclusivo de género.	Recuento	4	3	1
	% dentro de Colectivo	3.3%	7.5%	25.0%
	Residuos tipificados	-.8	.8	1.8
Sé lo que es un lenguaje inclusivo de género en castellano, pero no en euskara.	Recuento	8	6	0
	% dentro de Colectivo	6.6%	15.0%	0.0%
	Residuos tipificados	-.7	1.4	-.6
Utilizar un lenguaje inclusivo de género es pesado.	Recuento	4	6	1
	% dentro de Colectivo	3.3%	15.0%	25.0%
	Residuos tipificados	-1.4	2.0	1.4

3.4. Sección 2.4. Frecuencia de uso

El 68.5% de las personas participantes contestó que en el último mes había utilizado con frecuencia un lenguaje inclusivo, el 23.6% que en el último mes ha utilizado escasamente un lenguaje inclusivo y el 7.9% que en el último mes no ha utilizado con frecuencia un lenguaje inclusivo. No se encontraron diferencias significativas ni por género ($c2(4) = 4.94, p = .293$), ni por colectivo universitario ($c2(4) = 10.42, p = .102$), ni por haber hecho

una traducción inclusiva ($c2(2) = 4.18, p = .124$). Pero sí por colectivo universitario ($c2(4) = 10.42, p < .05, h2 = .24$), observando que el profesorado era el colectivo que más reportaba haber utilizado el lenguaje inclusivo y el alumnado el que menos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia por Uso*Colectivo

		Alumnado Profesorado	Colectivo		
			PAS		
Maiztasuna	En el último mes he utilizado con frecuencia un lenguaje inclusivo.	Recuento	70	33	2
		% dentro de Colectivo	57.9%	82.5%	50.0%
		Residuos tipificados	-.8	1.5	-.3
	En el último mes he utilizado escasamente un lenguaje inclusivo.	Recuento	38	7	2
		% dentro de Colectivo	31.4%	17.5%	50.0%
		Residuos tipificados	.6	-1.3	.8
	En el último mes no he utilizado con frecuencia un lenguaje inclusivo.	Recuento	13	0	0
		% dentro de Colectivo	10.7%	0.0%	0.0%
		Residuos tipificados	1.1	-1.8	-.6

También se constataron diferencias estadísticamente significativas en el caso del idioma de uso más frecuente ($c2(2) = 10.41, p < .01, h2 = .22$), observándose que las personas que utilizaban el euskera habitualmente reportaban haber utilizado en mayor medida un lenguaje inclusivo (ver Tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia por Uso*Idioma más utilizado

		Euskara Castellano	Idioma	
			Recuento	
En el último mes he utilizado con frecuencia un lenguaje inclusivo.	Recuento	55	50	
	% dentro de Idioma	77.5%	53.2%	
	Residuos tipificados	1.5	-1.3	
En el último mes he utilizado escasamente un lenguaje inclusivo.	Recuento	12	35	
	% dentro de Idioma	16.9%	37.2%	
	Residuos tipificados	-1.8	1.6	
En el último mes no he utilizado con frecuencia un lenguaje inclusivo.	Recuento	4	9	
	% dentro de Idioma	5.6%	9.6%	
	Residuos tipificados	-.7	.6	

3.5. Sección 2.5. Automatismos experimentados

El 32.7% de los y las participantes reportó que tenía que pensar para utilizar el lenguaje inclusivo, el 31.5% que lo utilizaba, aunque hacerlo le supone un esfuerzo considerable, el 20 % que lo utiliza de manera automática, el 7.9% que le costaría no utilizarlo, el 4.8% que, aunque lo piense, le cuesta mucho comunicarse utilizándolo y el 3% que no quiere utilizarlo, así que no lo hace.

Se comprobó que haber hecho una traducción inclusiva en la primera sección del cuestionario no supuso diferencias estadísticamente significativas en los automatismos de uso ($c2(5) = 8.42, p = .092$). Sin embargo, en el resto de casos sí se encontraron diferencias significativas. En el caso del género ($c2(10) = 21.95, p < .01, h2 = .11$), se observó una mayor presencia de hombres que deciden no utilizar un lenguaje inclusivo (ver Tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia por Automatismos*Género

	Hombre	Género		
	Mujer	No binario		
Lo utilizo de manera automática.	Recuento	3	22	0
	% dentro de género	11.1%	16.1%	0.0%
	Residuos tipificados	-.5	.3	-.4
Lo utilizo aunque me supone un esfuerzo considerable.	Recuento	6	36	0
	% dentro de género	22.2%	26.3%	0.0%
	Residuos tipificados	-.3	.2	-.5
Me costaría no utilizarlo.	Recuento	2	8	1
	% dentro de género	7.4%	5.8%	100.0%
	Residuos tipificados	.1	-.4	3.6
Tengo que pensar para utilizarlo.	Recuento	8	48	0
	% dentro de género	29.6%	35.0%	0.0%
	Residuos tipificados	-.4	.2	-.6
Aunque lo piense, me cuesta mucho comunicarme utilizándolo.	Recuento	5	21	0
	% dentro de género	18.5%	15.3%	0.0%
	Residuos tipificados	.4	-.1	-.4
No quiero utilizarlo, así que no lo hago.	Recuento	3	2	0
	% dentro de género	11.1%	1.5%	0.0%
	Residuos tipificados	2.4	-1.1	-.2

En función del colectivo universitario de pertenencia también se constataron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(10) = 22.68$ $p < .05$, $h^2 = .27$), observando una mayor cantidad de alumnado que decide no utilizar el lenguaje inclusivo de manera automática, y, por el contrario, más profesorado que lo utiliza automáticamente (ver Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia por Automatismos*Colectivo

Alumnado Profesorado	Colectivo			
	PAS			
Lo utilizo de manera automática.	Recuento	17	8	0
	% dentro de Colectivo	14.0%	20.0%	0.0%
	Residuos tipificados	-.3	.8	-.8
Lo utilizo aunque me supone un esfuerzo considerable.	Recuento	26	15	1
	% dentro de Colectivo	21.5%	37.5%	25.0%
	Residuos tipificados	-.9	1.5	.0
Me costaría no utilizarlo.	Recuento	4	7	0
	% dentro de Colectivo	3.3%	17.5%	0.0%
	Residuos tipificados	-1.4	2.7	-.5
Tengo que pensar para utilizarlo.	Recuento	46	8	2
	% dentro de Colectivo	38.0%	20.0%	50.0%
	Residuos tipificados	.8	-1.5	.6
Aunque lo piense, me cuesta mucho comunicarme utilizándolo.	Recuento	23	2	1
	% dentro de Colectivo	19.0%	5.0%	25.0%
	Residuos tipificados	.9	-1.7	.5
No quiero utilizarlo, así que no lo hago.	Recuento	5	0	0
	% dentro de Colectivo	4.1%	0.0%	0.0%
	Residuos tipificados	.7	-1.1	-.3

Finalmente, en relación al idioma también se constataron diferencias ($c2(5) = 13.03$, $p < .02$, $h2 = .16$), observándose que quienes utilizan habitualmente el castellano tienen que pensar para utilizarlo y, a pesar de pensarlo, les cuesta más hacerlo que a quienes habitualmente se comunican en euskera, si bien quienes utilizan el euskera habitualmente reconocen en mayor medida que les supone un esfuerzo considerable su uso (ver Tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia por Automatismos* Idioma más utilizado

Euskara Castellano	Idioma	
	Recuento	
Lo utilizo de manera automática.	Recuento	10 15
	% dentro de Idioma	14.1% 16.0%
	Residuos tipificados	-.2 .2
Lo utilizo aunque me supone un esfuerzo considerable.	Recuento	25 17
	% dentro de Idioma	35.2% 18.1%
	Residuos tipificados	1.6 -1.4
Me costaría no utilizarlo.	Recuento	8 3
	% dentro de Idioma	11.3% 3.2%
	Residuos tipificados	1.5 -1.3
Tengo que pensar para utilizarlo.	Recuento	18 38
	% dentro de Idioma	25.4% 40.4%
	Residuos tipificados	-1.2 1.1
Aunque lo piense, me cuesta mucho comunicarme utilizándolo.	Recuento	8 18
	% dentro de Idioma	11.3% 19.1%
	Residuos tipificados	-1.0 .8
No quiero utilizarlo, así que no lo hago.	Recuento	2 3
	% dentro de Idioma	2.8% 3.2%
	Residuos tipificados	-.1 .1

3.6. Sección 3. Contextualización euskera-castellano

Al comparar las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca (euskera y castellano) el 81.8% de las personas participantes afirmó que el euskera es un idioma más inclusivo, el 16.4 % que no hay idiomas que sean más inclusivos que otros y el 1.8% que el castellano es más inclusivo. No se encontraron diferencias significativas ni por género ($c2(4) = 1.73$, $p = .785$), ni por haber hecho una traducción inclusiva ($c2(2) = 1.72$, $p = .424$). No obstante, si se observaron diferencias por colectivo universitario ($c2(4) = 27.79$, $p < .001$, $h2 = .39$), con más alumnado que afirma que el euskera es más inclusivo y más profesorado que dice que no hay un idioma más inclusivo que otros (ver Tabla 7).

Tabla 7. Frecuencia por Idioma más inclusivo* Colectivo

	Alumnado Profesorado	Colectivo		
		PAS		
Si, en general puede decirse que es así.	Recuento	109	23	3
	% dentro de Colectivo	90.1%	57.5%	75.0%
	Residuos tipificados	1.0	-1.7	-2
No, creo que el castellano es más inclusivo.	Recuento	3	0	0
	% dentro de Colectivo	2.5%	0.0%	0.0%
	Residuos tipificados	.5	-.9	-.3
No, no hay idiomas que sean más inclusivos que otros	Recuento	9	17	1
	% dentro de Colectivo	7.4%	42.5%	25.0%
	Residuos tipificados	-2.4	4.1	.4

También se constataron diferencias significativas en función del idioma de uso más frecuente ($c2(2) = 7.40$, $p < .05$, $h2 = .21$), observándose que las personas que habitualmente se comunican en euskera afirmaban en mayor medida que no hay idiomas más inclusivos (ver Tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia por Idioma más inclusivo * Idioma más utilizado

	Euskara Castellano	Idioma	
		Idioma	
Si, en general puede decirse que es así.	Recuento	52	83
	% dentro de Idioma	73.2%	88.3%
	Residuos tipificados	-.8	.7
No, creo que el castellano es más inclusivo.	Recuento	1	2
	% dentro de Idioma	1.4%	2.1%
	Residuos tipificados	-.3	.2
No, no hay idiomas que sean más inclusivos que otros	Recuento	18	9
	% dentro de Idioma	25.4%	9.6%
	Residuos tipificados	1.9	-1.6

A continuación se pedía que valorasen en qué grado (1 = poco; 5 = mucho) se les plantean dudas al utilizar el lenguaje inclusivo en euskera y castellano; y cuantos recursos conocían para solventar esas dudas. Los y las participantes reportaron tener más dudas en castellano ($M = 3.38$; $DT = 1.21$) que en euskera ($M = 2.21$; $DT = 1.07$), pero conocer más recursos en castellano ($M = 2.93$; $DT = 1.26$) que en euskera ($M = 2.49$; $DT = 1.36$), aunque ambos parámetros se situaban en niveles medios. Teniendo en cuenta las variables de sexo, uso de idioma habitual, colectivo universitario y realización de una traducción más inclusiva, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Finalmente se preguntaba en qué medida consideraban que se utilizaba, tanto por parte del alumnado universitario como del profesorado, el lenguaje inclusivo (1 = poco; 5 = mucho). En ambos casos los valores se situaron en niveles medios, aunque el uso percibido hacia el profesorado ($M = 2.88$; $DT = 1.01$) era un poco más alto que el percibido hacia el alumnado ($M = 2.65$; $DT = .92$). No hubo diferencias significativas en función de ninguna de las variables previamente analizadas (sexo, uso de idioma habitual, colectivo universitario o realización de una traducción inclusiva).

4. Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido conocer la importancia que el colectivo universitario (alumnado, profesorado y PAS) otorga al lenguaje inclusivo en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU), contrastando si valora de manera diferente el uso del lenguaje inclusivo en euskera y castellano y tratando de comprobar si existen diferencias en función de la pertenencia a uno u otro colectivo universitario, el sexo, el idioma de uso frecuente en la universidad (euskera o castellano) así como la respuesta ofrecida a una traducción (uso de lenguaje inclusivo

o no).

Los resultados han mostrado que, si bien existe una percepción positiva hacia el lenguaje inclusivo (dos tercios de las personas participantes consideran importante utilizarlo o tienen una actitud positiva hacia él) y este se identifica ampliamente como un modo para favorecer la equidad de género (Gil, 2020; Santomero *et al.*, 2020), su uso queda, todavía, lejos de ser mayoritario dentro de la comunidad universitaria. El ejercicio de traducción de un idioma no genderizado a uno genderizado ha permitido observar que, si se solicita, la mitad de las personas participantes son capaces de, cuando menos, no utilizar el masculino genérico, y reconocen la inadecuación de hacerlo cuando se hace referencia a mujeres. No obstante, la percepción de uso media, tanto en el caso del profesorado como del alumnado, es baja para tratarse de una comunidad universitaria en la que se educa a quienes formarán y educarán en un futuro (maestras, maestros y educadoras/es sociales). Teniendo en cuenta que el lenguaje es una manera de representar la realidad (Emakunde, 1988) y como tal, incide en cómo se evoca y se establecen las imágenes de masculinidad y feminidad (Stahlberg *et al.*, 2007), sería esperable que, en la comunidad universitaria, al menos por parte del profesorado, existiese una mayor implicación en su uso.

En este sentido, resulta especialmente llamativo que, a pesar de que la gran mayoría de las personas participantes sabían que el lenguaje inclusivo favorecía la equidad de género, más de la mitad indica que conocer los beneficios de utilizar este lenguaje haría más fácil su uso. Parece, por tanto, que ser consciente de que las lenguas pueden perpetuar y reproducir actitudes y estereotipos sexistas (Scotto, & Pérez, 2020) bien no es motivo suficiente para el uso de un lenguaje inclusivo, bien no se entiende como otra cara de la moneda de la equidad de género. Es cierto, sin embargo, que es el alumnado quien parece mostrar más desconocimiento en relación a los beneficios de su uso, a pesar de haberse constatado que las actitudes hacia el colectivo LGTBI+ están correlacionadas con un lenguaje discriminatorio y viceversa (Chonody *et al.*, 2012), que las personas que se posicionan a favor de la igualdad de las mujeres están más predispuestas a usar un lenguaje no sexista (Jacobson, & Insko, 1985), y, del mismo modo, las personas más sexistas no perciben que el lenguaje sesgado sea sexista, lo usan y se resisten a usar el lenguaje inclusivo (Swim *et al.*, 2004). En este sentido, sería preciso realizar un trabajo de sensibilización y concienciación importante con el profesorado, quien parece no tener tantas dudas respecto a sus beneficios, pero sí más resistencias para su uso.

En cualquier caso, es preciso reconocer que, en este estudio, ha sido el profesorado el colectivo que ha reconocido utilizar el lenguaje inclusivo en mayor medida y de forma más automática. Posiblemente por su mayor concienciación y conocimiento de las implicaciones que supone. De hecho, ya estudios previos han constatado que, incluso en los propios grados de educación, en relación a la equidad de género, el lenguaje inclusivo es una de las cuestiones a las que menos importancia confiere el alumnado universitario (Araguas *et al.*, 2021). Lo llamativo en este estudio es que aún existe un preocupante 3% que, bien siendo docente o bien siendo quien formará en un futuro a alumnado de infantil y primaria, se resiste a utilizarlo. Actitud que destaca más entre los hombres, en consonancia con estudios previos en los que intervenciones para aumentar el uso del lenguaje inclusivo resultaban más eficaces entre mujeres (Koeser, & Kuhn, 2015). Podría parecer que, aún en el siglo XXI, la equidad de género sigue considerándose, por parte de algunas personas, una responsabilidad exclusiva de las mujeres.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta que más de un tercio de las personas participantes ha reconocido que, a pesar de usar el lenguaje inclusivo, este le suponía un esfuerzo considerable, algo que concuerda con estudios previos, en los que se ha comprobado que las personas están dispuestas a usar el lenguaje inclusivo si no les requiere un gran esfuerzo (Sczensy *et al.*, 2015). El control conductual percibido toma, por tanto, una relevancia fundamental (Ajzen, & Madden, 1986) en su uso. Algo en lo que podría incidir el hecho de que quienes han participado reportan conocer relativamente pocos recursos para favorecer un lenguaje inclusivo, menos aún en euskera, lo que podría estar dificultando su percepción de capacidad y, con ello, la decisión de hacer uso de este lenguaje. No obstante, no es solo una actitud positiva (Knussen *et al.*, 2004) y la percepción de facilidad de uso lo que determina únicamente la elección de un lenguaje inclusivo. De hecho, y como reconoce una parte considerable de las personas participantes, su uso les supone un esfuerzo, ya que no se automatiza y consolida hasta haberlo empleado habitualmente durante un largo periodo de tiempo (Schzensy *et al.*, 2015), y como se constata en los resultados, en relación a la frecuencia de uso y los automatismos (Verplanken, & Orbell, 2003) menos de un cuarto de las personas participantes reconocen utilizar el lenguaje de forma automática, observándose que quienes utilizan habitualmente el castellano tienen que pensar para utilizarlo y, a pesar de hacerlo, les cuesta más utilizarlo que a quienes habitualmente se comunican en euskera. A este respecto, en cuanto a la diferencia por idiomas, se ha constatado que quienes utilizan el euskera habitualmente reconocen en mayor medida haber empleado un lenguaje inclusivo. Quizá esta respuesta esté, en parte, mediatizada por la creencia de que el euskera es un lenguaje más inclusivo, ya que una amplia mayoría de las personas participantes (especialmente alumnado) considera lo es. Algo que concuerda con el hecho de que, frente al castellano, su carga sexista es ampliamente más baja (Aranburu *et al.*, 2018), pero que no evita que, pese a no contar con omnipresencia del masculino, no presente otras huellas de sexismo (Fernández Casete *et al.*, 2018).

En cualquier caso, los resultados de este estudio deben ser siempre interpretados con cautela, ya que se circunscribe a una facultad concreta y el número de personas participantes es solo una pequeña parte de la misma, por lo que sería conveniente continuar con esta línea de investigación y realizar un diagnóstico en mayor profundidad de los obstáculos y dificultades para el uso de una lengua inclusiva, teniendo en cuenta, además, otras variables del lenguaje inclusivo, como no limitarse a la genderización, permitiendo así recoger un espectro más amplio de la realidad y, promoviendo cambios a nivel no solo lingüístico, sino también social, cultural e ideológico.

5. Conclusiones

Este estudio, realizado en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) ha permitido constatar que aún queda un amplio margen de mejora en lo que respecta al uso del idioma y del lenguaje inclusivo. Si bien no era objeto de esta investigación, se ha constatado que el uso habitual del euskera (lengua oficial, junto al castellano, en la CAV y lengua prioritaria en los grados de educación de la facultad) es mucho más escaso de lo que se esperaría (aproximadamente la mitad de las personas participantes), a pesar de ser la lengua vehicular de la mayoría de los grados y de constituir la lengua en la que educará, en la mayoría de los casos, el alumnado actual que en un futuro ejercerá bien en Educación Infantil o Primaria, bien en el ámbito no formal (Educación Social). De igual modo, resulta, cuando menos objeto de reflexión, el escaso uso del lenguaje inclusivo, también situado en valores medios, a pesar de existir una percepción positiva frente al mismo. En este sentido, sería preciso continuar con esta línea de investigación para conocer, en mayor detalle, las barreras que pueden estar dificultando el uso de este lenguaje, y poder así estudiar la manera de promocionar no solo la sensibilidad y actitud, que ya parece adecuada, si no la norma subjetiva (Smith *et al.*, 2008); es decir, la motivación para cumplir o conformar con su uso (Knussen *et al.*, 2004), así como el control conductual (Ajzen, & Madden, 1986), facilitando la disponibilidad a recursos para un uso inclusivo, informando de pautas sencillas para el empleo del mismo y reforzando su puesta en práctica. De este modo podría, quizá, lograrse una mayor frecuencia de uso y la generación de automatismos que contribuyan al mantenimiento y empleo habitual (Verplanken, & Orbell, 2003), algo fundamental especialmente en ámbitos como el presente: grados de educación en los que se forma al alumnado que educará a las siguientes generaciones, quedando en su mano la perpetuación de la inequidad, o, por el contrario, el contribuir a reducir el sexismo.

6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto Campus Bizia Lab [21ID0I], del Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), financiado por el Gobierno Vasco. También se ha desarrollado en la convocatoria de proyectos de innovación IKDi3 Laborategia (IKDi321-09) del SAE/HELAZ (UPV/EHU).

Referencias

- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90045-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90045-4)
- Aranburu, H., Cabezón, B., & Arriola, M. (2020). Komunikazio inklusiboa: sexismo linguistikoa. *Zuzenbidea ikasten. Irakaskuntzarako aldizkaria*, 12(1), 15.
- Chonody, J. M., Rutledge, S. E., & Smith, S. (2012). "That's so gay": Language use and antigay bias among heterosexual colleges students. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 24, 241-259. <https://doi.org/10.1080/10538720.2012.697036>
- Cralley, E. L., & Ruscher, J. B. (2005). Lady, girl, female, or woman? Sexism and cognitive busyness predict use of gender-biased nouns. *Journal of Language and Social Psychology*, 24, 300-314. <https://doi.org/10.1177/0261927X05278391>
- Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer (1988). *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Grafo
- Fernández Casete, J., Martínez Odriozola, L., Fernández González, M. A. & Momoitio, A. (2018). *Uso inclusivo del castellano*. Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU.
- Gabriel, U., & Gygas, P. (2016) Gender and linguistic sexism. In H. Giles y Mass (Eds.) *Advances in intergroup communication* (pp. 177-192). Peter Lang.
- Gil, J. M. (2020). Las paradojas excluyentes del «lenguaje inclusivo»: Sobre el uso planificado del morfema flexivo -e. *Revista Española De Lingüística*, 50(1), 65-84. <http://dx.doi.org/10.31810/RSEL.50.1.3>
- Jacobson, M. B., & Insko, W. R., Jr. (1985). Use of non-sexist pronouns as a function of one's feminist orientation. *Sex Roles*, 13, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00287456>
- Knussen, C., Yule, F., MacKenzie, J., & Wells, M. (2004). An analysis of intentions to recycle household waste: The roles of past behaviour, perceived habit, and perceived lack of facilities. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 237-24
- Koeser, S., Kuhn, E. A., & Sczesny, S. (2014). Just reading? How gender-fair language triggers readers' use of gender-fair forms. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(3), 343-357. <http://dx.doi.org/10.1177/0261927X14561119>
- Meseguer, A. G. (2001). ¿Es sexista la lengua española? *Panace*, 2 (3), 20-34.
- Neal, D. T., Wood, W., Labrecque, J. S., & Lally, P. (2012). How do habits guide behavior? Perceived and actual triggers of habits in daily life. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 492-498. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2011.10.011>
- Patev, A. J., Dunn, C. E., Hood, K. B., & Barber, J. M. (2019). College Students Perceptions of Gender-Inclusive language Use Predict Attitudes Toward Transgender and Gender Nonconforming Individuals. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(3), 329-350. <https://doi.org/10.1177/0261927X18815930>
- Prewitt-Freilino, J. L., Caswell, T. A., & Laakso, E. K. (2012). The gendering of language: A comparison of gender equality in countries with gendered, natural gender, and genderless languages. *Sex roles*, 66(3-4), 268-281. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0083-5>
- Santomero, L., Jara, V., & Lorenzotti, M. (2020). Gender, grammar and inclusion in Argentinian Spanish: approaches for the Language lesson. *Lenguaje y textos*, 52, 101-111. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.13311>
- Scotto, S. C., & Pérez, D. I. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis Filosófico*, 40(1), 5-39. <https://doi.org/10.36446/af.2020.318>
- Sczesny, S., Moser, F., & Wood, W. (2015). Beyond sexist beliefs: How do people decide to use gender-inclusive language? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(7), 943-954. <https://doi.org/10.1177/0146167215585727>
- Smith, J. R., Terry, D. J., Manstead, A. S. R., Louis, W. R., Kotterman, D., & Wolfs, J. (2008). The attitude-behavior relationship in consumer conduct: The role of norms, past behavior, and self-identity. *The Journal of Social Psychology*, 148, 311-333. <https://doi.org/10.3200/SOCP.148.3.311-334>
- Stahlberg, D., Braun, F., Irmen, L., y Sczesny, S. (2007). Representation of the sexes in language. In K. Fiedler (Ed.), *Social communication. A volume in the series frontiers of social psychology* (pp. 163-187). Psychology Press.
- Swim, J. K., Mallett, R., & Stangor, C. (2004). Understanding subtle sexism: Detection and use of sexist language. *Sex Roles*, 51, 117-128. <https://doi:10.1023/B:SERS.0000037757.731.06>
- Vera del Barco, F. (2020). Lenguaje inclusivo, filosofía y escuela. En M. M. Murga (Coord). *Lenguaje inclusivo y educación: miradas desde la interdisciplina*. (pp. 23-26). Centro de Comunicación, Educación y Pensamiento latinoamericano (CEPL).
- Verplanken, B., & Orbell, S. (2003). Reflections of past behavior: A self-report index of habit strength. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 1313-1330. <https://doi:10.1111/j.1559-1816.2003.tb01951.x>
- Wasserman, B. D., & Weseley, A. J. (2009). Qué? Quoi? Do languages with grammatical gender promote sexist attitudes. *Sex Roles*, 61, 634-643. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9696-3>