

Reflexións sobre o uso da linguaxe inclusiva nos traballos académicos do estudantado universitario

Casal de la Fuente, Lucía¹

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Universidade de Santiago de Compostela

luciadafonte@gmail.es

Resumo

O profesorado universitario, especialmente aquel que actúa nas facultades de Ciencias da Educación, polo seu papel formador e como referente social, é clave e exemplo en canto á actuación no emprego da linguaxe. De nada serven as disertacións que alentan á inclusión se o vocabulario, prácticas e expresións que usamos para isto son sexistas. Ante esta preocupación, propóñome analizar o uso da linguaxe inclusiva nos traballos académicos dun grupo de estudantes de universidade para descubrir como é a repercusión no uso desta tralo manexo por parte do alumnado das rúbricas que usa o profesorado para avaliar. Desta análise, sobresaie o uso do masculino xenérico, en harmonía coa tendencia da escrita da maioría da literatura da que dispomos e das regras que rexen a sociedade na que nos enmarcamos. Suscítase tamén a importancia que o alumnado universitario outorga ao uso da linguaxe inclusiva, que semella ser bastante modesto. Neste caso concreto, aínda a sabendas de que o uso da linguaxe inclusiva é un criterio avaliable de cara ás cualificacións das prácticas de aula, e logo de coñecer e usar a rúbrica que se usa para cualificar, as producións académicas non parecen mellorar notablemente no uso da linguaxe inclusiva.

Palabras clave

linguaxe inclusiva, traballos académicos, alumnado universitario, avaliación por rúbricas, comunicación para a igualdade

¹ Beneficiaria dun contrato predoutoral de formación e perfeccionamento do Ministerio de Economía e Competitividade.

Introdución

Xa pasaron 4 séculos dende que coa desaparición do xénero neutro no latín o xénero masculino universalizouse (Callamard, 1998; en Bringas et al., 2012). Mais esta decisión, por estar feita por persoas, non foi (nin é) neutral. Co paso do tempo foise vendo a repercusión irremediable que isto foi creando, mais tamén foron e son moitas as voces que reivindicán un cambio.

Non é só que a muller non estea representada nese masculino xenérico por elidir o “a”, senón que ese masculino xenérico a nivel cognitivo evoca unha imaxe mental discriminatória. E que a muller non estea representada nese mal denominado “xenérico” implica que non importa a súa ausencia, tratándose, polo tanto, dunha subestimación e subordinación.

De forma máis ou menos consciente, os nosos usos lingüísticos adoitan representar relacións sociais entre mulleres e homes atendendo a estereotipos sexistas. A nosa lingua toma como “vara de medir” ao home, quedando as mulleres invisibilizadas en moitos casos. E isto non é máis que o reflexo dunha actitude violenta (simbólica, se así se quere denominar), androcéntrica, sexista e segregacionista, porque dun xeito ou doutro, exclúe. Ante esta realidade, leváronse a cabo diferentes iniciativas. Xa hai case tres décadas se afirmaba que en moitos países foran elaboradas guías para o uso da linguaxe non sexista (Wodak et al, 1987; en Fairclough & Wodak, 1997), que serven para visibilizar ás mulleres na linguaxe e socialmente nas institucións.

Este feito non pode ser obviado nos procesos formativos do futuro profesorado deste país, pois como axente educador debe coñecela e poñela en práctica, xa que nun contexto de educación igualitaria o uso da linguaxe inclusiva é vital para permitir unha representación e formas de pensamento máis simétricas. É un xeito de ter sempre presente que o mundo está constituído tanto por homes como por mulleres (Bringas et al., 2012).

Incentivada tanto por motivos profesionais como persoais, expuxen como obxectivo analizar o uso da linguaxe inclusiva nos traballos académicos de mestras e mestres en formación e descubrir a repercusión desta nestes mesmos traballos tralo manexo por parte do alumnado das rúbricas que usa o profesorado para avaliar.

Procedemento

Escollín un grupo de traballo ao azar, composto por 4 alumnas, da materia “G3121206-Educación Inclusiva e Necesidades Educativas Especiais” (2015-2016)

do 2º curso do Grao en Mestra/e de Educación Infantil do Campus Norte da Universidade de Santiago de Compostela, coincidindo coa miña docencia na susodita materia. Usouse o azar para a escolla debido a que todos os traballos mostraban un nivel parello de uso de linguaxe inclusiva. Co cal, tomouse un como exemplo, por ser representativo dos demais.

Como información útil e aclaratoria cabe destacar que, a principios do cuadrimestre en que daba comezo a materia (febreiro de 2016), proporcionóuselle ao alumnado unha serie de documentos de apoio á elaboración de traballos académicos sobre diversas temáticas como: a elaboración de mapas conceptuais, as normas APA e exemplos prácticos, e normas xerais de entrega de traballos. Estes documentos foron redactados e rexistrados coa licenza “CreativeCommons-Atribución-NonComercial-CompartirIguual”. Todos eles colgáronse na aula virtual da materia para poder ser descargados e, ademais, foron explicados na primeira semana de clase en cada un dos 3 grupos en que se dividían as clases interactivas-seminario (CLIS), así como que o seu contido foi recalcado tamén nalgunhas sesións expositivas. En concreto, no documento sobre normas de entrega de traballos faíase referencia explícita, entre outras recomendacións varias, ao uso da linguaxe inclusiva na elaboración de traballos académicos. Deste xeito no documento recollíase “[...] e usa de unha linguaxe inclusiva e non sexista. Para isto último quizais este documento poda servirvos de axuda https://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Manual_con_portada_para_web.pdf” (Casal, 2016).

Á par das explicacións teóricas, que durante os meses de febreiro e marzo de 2016 se levaron a cabo de acordo co programa (temas 1, 2 e 3: Marco conceptual da Educación Especial, A educación inclusiva e Marco lexislativo da atención á diversidade, respectivamente), nas sesións interactivas solicitáronse 3 actividades.

A primeira práctica consistiu na visualización de dous vídeos na sesión presencial. No primeiro, reflectíase en forma de metáfora e a través de debuxos animados a vida dun neno con discapacidade intelectual; e no segundo, a vida dun neno con discapacidade física, a través dun caso real. Logo de facer unha posta en común en gran grupo na aula para discutir algúns aspectos sobre os vídeos, ao CLIS 01 ao que pertence o caso a analizar, pediúselles a composición, dun texto de aproximadamente caraña e media no que se se integrasen, explicasen e relacionasen conceptos ligados á educación inclusiva suscitados da visualización de ámbolos dous vídeos.

A segunda práctica versou sobre lexislación. Cada grupo preparou un traballo libre para expoñer sobre algún dos textos lexislativos que eran obxecto de traballo. Estes foron o DECRETO 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención

á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación; a comparación LOXSE-LOE-LOMCE en materia de integración e inclusión; así como a indagación sobre os feitos relevantes no ámbito da discapacidade que se deron nos últimos anos, entre 2011 e 2016, pois nas sesións expositivas xa fora explicada a historia da Educación Especial ata o 2011.

A terceira práctica xirou en torno á realización dun traballo libre sobre algún capítulo do libro de Ainscow (2001), que se repartiu entre os grupos aleatoriamente.

Para valorar o uso da linguaxe inclusiva tivéronse en conta os textos escritos dos materiais deseñados polo alumnado: textos incluídos en vídeos, diapositivas, pósters, etc.

Para a avaliación xeral dos traballos deseñouse unha rúbrica que seguiu practicamente a liña da usada para a avaliación das prácticas da mesma materia no curso anterior, en colaboración coa Profa. Xulia Diz, con quen compartín docencia no curso 2014-2015. Está baseada no documento sobre normas de entrega de traballos que o alumnado tivo dispoñible dende a primeira semana de clase na aula virtual da materia. A rúbrica contemplaba os seguintes apartados: (a) manexo de conceptos -3 puntos-; (b) achega -2 puntos-; (c) redacción/exposición, claridade, cohesión, coherencia -2 puntos-; (d) corrección lingüística, linguaxe inclusiva -1 punto-; (e) aspectos formais, edición, APA, nomeado entrega -1 punto-; (f) creatividade -1 punto-.

Posto que na entrega da primeira práctica observouse que en xeral os grupos non tiveran moi en conta as normas de elaboración de traballos, contemplouse a posibilidade da autoavaliación e avaliación por pares para a segunda práctica. Deste xeito, hipotetizouse de que o feito de que o alumnado traballase directamente coa rúbrica que manexaba a profesora para avaliar os seus traballos, faría que no terceiro traballo non errasen nos mesmos aspectos ou que tivesen máis en conta os criterios de avaliación. Así, cando se explicou a segunda práctica enunciouse que o día das exposicións autoavaliaríanse a través da mesma rúbrica que a profesora usaba e que, ademais, avaliarían o resto de grupos. Tal e como se indica na Imaxe 1, as notas finais desta práctica resultaron da media aritmética entre a autoavaliación do propio grupo, a avaliación da profesora e a media das avaliacións dos outros grupos.

Imaxe 1. Autoforma explicativa das medias para a práctica 2



Fonte: Elaboración propia

Para analizar o uso da linguaxe inclusiva, neste caso concreto, procedeuse á selección de todos os extractos das tres prácticas entregadas nos que se detectou uso da linguaxe inclusiva e non inclusiva. É dicir, extraéronse todas as referencias que aparecen nestes tres traballos analizados do grupo que conforma o caso que se vai analizar. Posteriormente e dentro de cada unha destas dúas categorías, subcategorizouse en función da lóxica e sentido desa linguaxe (inclusiva ou non) seguindo, en parte, a clasificación de Bringas et al. (2012); e agrupáronse os extractos en función delas. Por último, analizáronse estas categorías, a modo de discusión, intentando vincular a información previa da que dispoñía este grupo co resultado das súas producións, no contexto e en comparación coa esixencia xeralmente ausente do uso da linguaxe inclusiva noutras materias da titulación.

Resultados

Identificáronse un total de 41 extractos (ver Anexos) nos tres traballos entregados polo grupo obxecto de estudo. Deses 41, 17 foron clasificados como exemplo de uso de linguaxe inclusiva. Dentro deles, 3 foron incluídos na subcategoría “indicativo expreso de xénero”, porque o “a” dá a entender expresamente que se trata dunha muller (ex. Profa., Profesora –esta última aparece en 2 traballos-; en contraste

coa abreviatura xeneralizada “Prof.”). Outros 12 foron englobados na subcategoría “neutralización/xeneralización” -dentro dos cales un tamén se repite en 2 traballos- no que se opta por palabras que inclúen a ámbolos dous sexos na mesma (nalgún caso, palabras epicenas); e por último 2 extractos foron achados con referencia ao uso de recursos gráficos: nun caso trátase da “@” e noutro caso da “/”. E os 24 restantes do total xeral están, por descarte, dentro do uso da linguaxe *non* inclusiva. Todos eles foron subcategorizados como uso do masculino xeneralizado ou sexismo xeneralizado, que supón que as mulleres estamos “incluídas” nese masculino plural xeral.

Chama especialmente a atención a síntese “tanto para los docentes como para el alumnado”, que une os extractos 11² e 30 da práctica 3. Resulta contradictorio, se cabe, usar nunha mesma oración linguaxe *non* inclusiva con linguaxe inclusiva. Así, “los docentes” estaría enmarcado dentro da linguaxe *non* inclusiva debido ao uso do masculino xenérico - sexismo lingüístico xenérico; e “alumnado” entraría nos límites da linguaxe inclusiva, por ser unha palabra neutralizadora que se refire a ámbolos xéneros masculino e feminino.

En definitiva, advírtese, por unha banda, que algo máis da metade deses extractos decántanse polo uso do masculino xenérico no discurso escrito; e, por outra, que á hora de usar a linguaxe inclusiva *non* se mantén unha congruencia clara: na maioría das veces úsase a neutralización, pero noutras ocasións recórrase aos recursos gráficos. Non se segue en xeral unha liña lóxica (véxase o extracto 15 “las maestr@s”, que debería ser “l@s maestr@s”). Porén, non se detectaron neoloxismos froito dos esforzos do uso da linguaxe inclusiva (ex. *usuariado*), nin especificacións das que se di que por veces poden redundar e dificultar a lectura (ex. *as nenas e os nenos*). Tampouco se observou unha linguaxe inclusiva máis coidada na práctica 3, froito da experiencia da autoavaliación, avaliación por pares e do coñecemento da rúbrica de avaliación, oportunidade que se lles brindou durante o desenvolvemento da práctica 2.

Análise e discusión

Quizais poidamos comezar esta discusión cuestionando como é posible que, sendo o centro do noso discurso a linguaxe inclusiva, na nosa rúbrica de avaliación a linguaxe inclusiva e a corrección lingüística xeral se valore tan pouco (1 punto de 10). Pois ben, esta decisión foi tomada pola previa experiencia de 2 anos de docente en formación e perfeccionamento, que me levou a radiografar o *status quo* da escrita do futuro profesorado de Educación Infantil. Chamoume especialmente a atención

² Ver Anexos para ler o contido de cada extracto citado ao longo do texto.

a forma de redactar, en xeral pouco coidada, e a despreocupación no uso da linguaxe non sexista. Por iso, e sendo consciente de que mudar os hábitos é un proceso máis ben lento e custoso, quixen introducilo na rúbrica por primeira vez como docente, mais non quería que fose algo que realmente alterase ou bloquease os hábitos de traballo, pois contaba xa cunha idea lixeira das rutinas que traían a 2º curso, e preferín comezar a facelo paseniño. Quizais no futuro outorgareille máis peso.

Sobre o uso da linguaxe inclusiva, cómpre comezar xustificando a subcategoría “indicativo expreso de xénero”. Pareceume importante incluíla porque en moitos casos, e aínda tratándose de mulleres, adoita escribirse só “Prof.”, abreviatura que se asume como válida para ámbolos dous sexos. Deste xeito, se o nome de pila estivera ausente ou fose *unisex* (ex. Max, Joel, Andrea ou Joss), o “a” indicárianos que se trata dunha muller, incluíndo así a perspectiva de xénero³ e a visibilidade das mulleres na comunicación en xeral, ou, neste caso particular, nos traballos académicos.

En canto ao uso da neutralización, recursos gráficos e especificación, quizais era de esperar que, de optar por algún, se recorrese máis ao primeiro que ao segundo ou terceiro, por ser estes dous últimos máis dificultosos á hora de escribir. Estudos neste ámbito como os de Jiménez et al. (2011; 2010) confirman que moitas veces o estudiantado universitario opta polo masculino xenérico debido ao seu “valor económico de simplificación e abaratamento do tempo e o espazo empregado na comunicación” (Jiménez et al. 2011, p. 181). Tamén é certo que hai moitas dúbidas sobre as posibilidades do uso formal dos recursos gráficos⁴, pois existen moi poucas publicacións (académicas e non académicas) que usen “@” ou “x”. Son tamén consciente de que algún dos usos de linguaxe inclusiva vén parafraseado dos propios textos legislativos que o alumnado tivo que manexar, por exemplo, os extractos 6, 8 e 9. Despunta tamén o extracto 5, onde quizais *“mestra” puidera ter sido pensada para usar o xénero e o número do epiceno “persoa”, dentro da cal están tanto as mestras como os mestres. No caso do uso da “l”, advírtese no extracto 14 como se dá prioridade ao “e” sobre o “a”. Non podemos saber se foi algo meditado ou non, pois este extracto non se repetiu en ningún dos traballos para comparar se efectivamente as recomendacións de Bringas et al. (2012, pp. 30-31) foron tomadas en conta, alternando a orde dos xéneros: de non ser así, correríase o risco de convertelo nun apéndice subsidiario masculino.*

Talvez tamén en 2º de grao o estudiantado aínda non senta como inqueda a corrección lingüística ou a linguaxe inclusiva: é probable que pense que o realmente

3 Entendida para Bolaños (2005) como un factor de calidade das universidades.

4 Na maioría das revistas científicas están prohibidos.

importante da carreira e onde ten que demostrar todas as súas competencias neste senso é no TFG. Igualmente, pode apuntarse ao descarte de que o masculino xenérico sexa unha barreira, ao descoñecemento das consecuencias discriminatorias e á feble reflexión sobre o tema (Jiménez et al, 2011).

O feito de que non se puidera confirmar a hipótese de que a oportunidade de avaliar ao resto de grupos e autoavaliarse como grupo, usando a mesma rúbrica a través da cal a práctica 1 fora avaliada e a práctica 3 sería avaliada no futuro, non leva a apuntar a máis conceptos que ao desinterese. Paralelamente, Jiménez et al. (2011) percibiron a través dos cuestionarios que aplicaron un elevado nivel de non implicación mostrado polo alumnado universitario ante o uso da linguaxe inclusiva, non manifestando afectación. E aínda que non é obxecto deste texto, podo adiantar que esta hipótese non se confirmou en ningún grupo da materia. Secasí o alumnado non fai senón perpetuar e reproducir os modelos que recibe e que están presentes en todas as esferas nas que se move, entre elas, a universitaria. Son vítimas tamén do sistema. Isto, unido a que, amplamente, o profesorado non mostra sensibilidade nin desvelo por elo, e polo tanto nin llo esixe ao alumnado nin llo menciona sequera, non é senón unha grave lagoa que está a sufrir quen van ser as mestras e mestres das próximas xeracións. A Universidade como institución, polo seu papel educativo, socializador e de referente social, constitúe un espazo central de actuación no emprego desta linguaxe (Jiménez et al. 2011). Se os discursos da educación xiran en torno á educación inclusiva como filosofía ideal, sen discriminacións, como habemos deixar de lado a linguaxe inclusiva?

Sobre o uso da linguaxe non inclusiva, deben ser resaltados varios asuntos. Por un lado, o propio alumnado da materia que ocupa esta comunicación chegou a afirmar na clase que até o momento ningunha profesora ou profesor da facultade lle pedira antes o uso da linguaxe inclusiva nos traballos nin lles dera unhas pautas xerais de como entregar traballos académicos. Isto reafirma o defendido case 10 anos atrás, cando destacaba que nas aulas universitarias son limitadas as experiencias de sensibilización e formación neste ámbito (Espín et al., 2007). O alumnado chegou incluso a asegurar que as normas APA tampouco lles foran esixidas antes, de aí o descoñecemento de todas estas cuestións. Todo isto, sen reservas, tería que facernos pensar, e moito, xa non só ao profesorado en formación e perfeccionamento, como é o meu caso, senón tamén ao cadro de profesorado estable.

Conclusións

O estudo de caso desenvolto, aínda sendo só analizadas as producións dun grupo escollido ao azar, en representación do grupo-clase, ofrece unha panorámica

do grao de sensibilización do futuro profesorado especialista en Educación Infantil para co uso da linguaxe inclusiva. Os resultados, como vimos na análise, van na liña doutros estudos realizados noutros puntos de España. O que está claro é que a universidade non é senón un axente máis da sociedade que reproduce os modelos hexemónicos desta, apoiados no tradicional e na norma que marcan as reais academias. Mais como espazo académico por excelencia, ten que cuestionarse todo tipo de “regras” ou padróns sempre que promovan a discriminación, como é a linguaxe sexista. Para min, o importante aquí é ter coraxe a enfrontarse, a calquera nivel, a unhas reais academias que seguen ancoradas no pasado e que se amosan resistentes ao cambio. Como ben se di moitas veces, se o cambio non se fai dende arriba, sempre se pode comezar a construír dende abaixo.

Anexo

Expóñense de seguido os extractos que se comentan ao longo do texto. Entre corchetes figura o número identificador de cada extracto, e entre paréntese, o número da práctica/traballo do que foi extraído (práctica 1, 2 ou 3). Obsérvase que os extractos 2 e 5 aparecen en ámbalas prácticas 2 e 3.

Evidencias do uso da linguaxe inclusiva nos traballos

Indicativos expresos de xénero

- [1] “Profa. Lucía Casal de la Fuente” (1)
- [2] “Profesora Lucía Casal de la Fuente” (2, 3)

Neutralización/Xeneralización

- [3] “lograr la participación de la familia” (1)
- [4] “accesibles para todo el mundo” (1)
- [5] “Grado en Maestra de Educación Infantil” (2, 3)
- [6] “A consellería poderá habilitalos como...” (2)
- [7] “Alumnado con Necesidades Educativas Especiais” (2)
- [8] “É función das administracións educativas” (2)
- [9] “identificar o alumnado con dificultades e valorar o antes posible as necesidades” (2)
- [10] “É función das administracións educativas asegurar os recursos necesarios” (2)
- [11] “como para el alumnado” (3)
- [12] “Evaluación según criterios elaborados por la dirección” (3)
- [13] “Involucrar TIC al alumnado” (3)

Recursos gráficos

- [14] “Grao en Mestre/a de Educación Infantil” (1)
- [15] “creo que puede ayudar a las maestr@s” (1)

Evidencias do uso da linguaxe non inclusiva nos traballos

Masculino/Sexismo xenérico

- [16] “un grupo de 25 niños de entre 3 y 4 años” (1)
- [17] “hay niños con características muy diversas” (1)
- [18] “la mejor manera de conocer y ayudar a todos los niños es acercándose a ellos un grupo de niños estaban jugando a imitar” (1)
- [19] “Lo primero que hice fue hablar con los padres” (1)
- [20] “decidí hacer un proyecto llamado Todos somos únicos, en el cual se pretendía romper las barreras y destacar los puntos fuertes de cada niño” (1)
- [21] “todos tenemos una serie de inteligencias” (1)
- [22] “intenté con ello que descubrieran en cual se sentían más cómodos o eran más hábiles” (1)
- [23] “cada día un niño era el protagonista, y durante esa jornada los demás compañeros debían expresar las cualidades que veían en él, haciéndole sentir valorado” (1)
- [24] “vinieron los padres para ver como evolucionó la problemática y donde entre todos valoramos lo que aprendimos durante este proyecto y la importancia de aceptarnos y respetarnos tal y como somos, porque somos ÚNICOS” (1)
- [25] “Aprobacións: orientador, pais e inspector” (2)
- [26] “Revisión trimestral (Xefe do Departamento)” (2)
- [27] “Estos de aquí son mis papás, ¡son los mejores! Nos protegen mucho por eso fueron a hablar con los profes” (2)
- [28] “Mis profes eran muy buenos y había gatitos como yo” (2)
- [29] “Eran mis amigos ¡tenían una sorpresa!” (2)
- [30] “tanto para los docentes” (3)
- [31] “una educación inclusiva no atiende a diferencias, es decir, parte de la base de que todos somos iguales” (3)
- [32] “Mejorar calidad de aprendizaje (alumnos y profesores)” (3)
- [33] “Animar a los profesores a centrarse en su trabajo” (3)
- [34] “amigos críticos” (3)
- [35] “Colaboración entre compañeros” (3)
- [36] “Reunión profesores-alumnos” (3)
- [37] “Reflexión entre compañeros” (3)
- [38] “Ayudar a los profesores” (3)
- [39] “Aceptación de las opiniones de los demás” (3)

Referencias bibliográficas

Ainscow, Mel (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.

Bolaños Cubero, Carolina (2005): "La calidad universitaria desde una perspectiva de género", *Revista actualidades investigativas en educación*, Vol. 5, nº Especial, (1-15).

Bringas López, Ana; Castro Vázquez, Olga; Fariña Busto, María Jesús; Martín Lucas, Belén y Suárez Briones, Beatriz (2012): *Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario*, Vigo, Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo.

Casal de la Fuente, Lucía (2016). *Normas de entrega de traballos*. Documento realizado e utilizado para o desenvolvemento da materia "Escola Inclusiva e Necesidades Educativas Especiais" do 2º curso do Grao en Mestra/e de Educación Infantil, USC, febreiro 2016. Documento sen publicar.

Espín, Julia; Folgueiras, Pilar; Massot, María Pilar et al. (2007). "Resultados de la investigación: Publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, nº 1, (235-257).

Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997). "Critical discourse analysis", en Van Dijk, Teun A. (ed.), *Discourse as social interaction*, London, Sage, (258-284).

Jiménez Rodrigo, María Luisa; Román Onsalo, Marisa & Traverso Cortes, Joaquín (2011). "Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario", *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 2, nº 9 (2), (174-183).

Jiménez Rodrigo, María Luisa, Román Onsalo, Marisa & Traverso Cortes, Joaquín (2010). "Diagnóstico sobre la sensibilidad hacia el lenguaje no sexista por parte del alumnado universitario", *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, Sevilla : Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla (567-5859).