

Sobre las relaciones entre lenguaje inclusivo/exclusivo, contexto de uso y cosificación en población adolescente

Sergio Mota Verdura

(MESOB) Especialidad de Orientación



MÁSTERES
DE LA UAM
2020-2021

Facultad de Formación de Profesorado

*Sobre las relaciones entre lenguaje
inclusivo/exclusivo, contexto de uso y
cosificación en población adolescente*

Sergio Mota



Trabajo de fin de Máster

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO
(ESPECIALIDAD EN *ORIENTACIÓN EDUCATIVA*)**

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Supervisor: Carlos Romero Rivas

– Curso 2020/2021 –

Índice

Resumen	5
Abstract	5
1. Introducción	7
2. Marco teórico y estado de la cuestión	9
2.1. <i>Filosofía y cosificación</i>	13
2.2. <i>El lenguaje inclusivo más allá de la sintaxis y la semántica: Lenguaje como praxis</i>	15
2.3. <i>Sobre la identidad de género</i>	18
2.4. <i>Legislación y orientación educativa</i>	22
3. Objetivos e hipótesis	26
4. Método	27
4.1. <i>Participantes</i>	27
4.2. <i>Materiales</i>	28
4.3. <i>Diseño y procedimiento</i>	35
5. Resultados.....	37
6. Discusión	43
Agradecimientos	51
Referencias	52
Anexos.....	57

Resumen

En este trabajo se exploran las relaciones entre el lenguaje exclusivo/inclusivo, el contexto de uso y la cosificación en población adolescente. Para ello, se han administrado un test de juicio situacional, el BSRI y el OBCS. Se diseñó un experimento factorial en el que se manipulaban tres variables independientes, esto es, *lenguaje* (exclusivo – mediante el uso del masculino genérico y el género marcado – e inclusivo – mediante sustantivos genéricos y desdoblamientos), *contexto* de uso de ese lenguaje (autonomía, creatividad y subjetividad) y *género* (hombres y mujeres, dada la poca representatividad de personas no binarias). La variable dependiente era el nivel de cosificación. Los resultados principales son, por un lado, que no hay efecto del lenguaje; por otro, que los chicos cosifican más que las chicas; y, finalmente, que hay efecto del contexto de uso, de tal manera que se aprecia una gradación en el nivel de cosificación en los tres contextos mencionados (donde más se cosifica es en el contexto de autonomía, luego en el de creatividad y finalmente en el de subjetividad). Generar contextos humanizadores tanto en centros educativos como familiares es esencial si se quiere cambiar la desigualdad con motivo de la identidad de género y, solo si cambiamos la praxis, tendrá sentido la incorporación de un lenguaje inclusivo.

Palabras clave: Cosificación, Lenguaje, Praxis, Educación, Orientación Educativa.

Abstract

This paper explores the relationships between exclusive/inclusive language, context of use and objectification in an adolescent population. For this purpose, a situational judgment test, the BSRI and the OBCS were administered. A factorial experiment was designed in which three independent variables were manipulated, i.e., *language* (exclusive language, through the use of the generic masculine and marked gender, and inclusive language, through generic nouns and split generic), *context* of use of that language (autonomy, creativity and subjectivity) and *gender* (male and female, given the low representation of non-binary persons). The dependent variable was the level of objectification. The main results are, on the one hand, that there is no effect of language; on the other, that boys objectify more than girls; and, finally, that there is an effect of the context of use, in such a way that a gradation in the level of objectification can be seen in the three contexts mentioned (where objectification is more common is in the

context of autonomy, then in that of creativity and finally in that of subjectivity). Generating humanizing contexts in both educational environments and in family is essential if we want to change inequality based on gender identity and, only if we change the praxis, will the incorporation of an inclusive language make sense.

Keywords: Objectification, Language, Praxis, Education, Educational Counseling.

1. Introducción

La presente investigación explora la relación entre el lenguaje inclusivo o exclusivo, el contexto de uso, y los patrones de respuestas cosificadoras o no cosificadoras asociados a los mismos en población adolescente. Así, este estudio analiza si el uso de un lenguaje inclusivo o exclusivo, empleado en diferentes contextos, favorece o previene una respuesta cosificadora; esto es, una respuesta que desprovee de subjetividad, autonomía y creatividad a las personas que participan en dicho contexto – especial y principalmente a las mujeres –, reduciéndolas a la condición de objeto o cosa (Young, 1980; Nussbaum, 1995; Fredrickson y Roberts, 1997; Calogero, 2012).

Para ello, se ha diseñado un cuestionario de juicio situacional compuesto por doce ítems y cuatro respuestas alternativas, dos de las cuales expresan respuestas cosificadoras, y las dos restantes muestran respuestas no cosificadoras. Un cuestionario de juicio situacional se compone de ítems que presentan un escenario hipotético y un conjunto de acciones listadas, de tal modo que se pide a las personas participantes que seleccionen la acción que consideran más adecuada para el escenario presentado (Revuelta *et al.*, 2021).

Además, se han administrado dos cuestionarios más. Uno de ellos es el BSRI – el inventario sobre rol sexual de Bem (Bem, 1974; Donnelly y Twenge, 2017) –, aplicado para evaluar la androginia psicológica; esto es, la adscripción de la persona a características de personalidad que se relacionan con comportamientos sancionados como típicos del sexo masculino o femenino, independientemente del género con el que se identifiquen. La otra escala es la OBCS – la escala sobre conciencia del cuerpo cosificado, en su adaptación española (Sicilia *et al.*, 2020; originalmente publicada por McKinley y Hyde, 1996) –, empleada para evaluar la autopercepción sobre la cosificación del cuerpo.

El interés por esta investigación es triple. En primer lugar, no hay estudios con población adolescente que versen sobre la relación entre el uso de un lenguaje inclusivo o exclusivo, los escenarios en los que este aparece y el patrón de respuestas cosificadoras que surgen en dicho escenario. En todo caso, es importante reconocer la existencia de trabajos anteriores con los que se comparten intereses, preocupados por el fenómeno de la cosificación en adolescentes (Urdangarín, 2015) y población universitaria (Saguy *et al.*, 2010; Davis, 2018), por un lado, y por los efectos cognitivos derivados del uso del genérico masculino y de formas alternativas en las expectativas grupales estereotípicas (Franco-Martínez, 2019), por otro. Asimismo, son muy

interesantes los trabajos sobre el uso del lenguaje inclusivo y las barreras para su utilización (Jiménez Rodrigo *et al.*, 2011), analizado, también, en población universitaria.

En segundo lugar, en el marco legislativo encargado de regular las actuaciones en el sistema educativo actual –Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) –, cada vez se pone más énfasis en la importancia de emplear un lenguaje no sexista o inclusivo, por lo que se hace necesario estudiar su uso por parte de la población adolescente. Asimismo, se hace especial hincapié en favorecer la igualdad de derechos y de oportunidades así como en fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (aunque, como se analizará posteriormente, la igualdad de género no se puede reducir a la concepción binaria del género tan asentada en nuestro contexto cultural), por lo que, de acuerdo con la LOMLOE,

los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y no separarán al alumnado por su género (p. 122934).

Para ello, “los centros educativos incorporarán medidas para desarrollar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los respectivos planes de acción tutorial y de convivencia” (LOMLOE, p. 122934). Además:

Los centros educativos deberán necesariamente incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad (LOMLOE, p. 122934).

En tercer y último lugar, esta investigación es de especial interés para aquellas personas dedicadas a la orientación educativa, pues entre sus funciones destacan la formulación de propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo de centro y de la programación general anual. Entre ellas, figuraría la revisión y modificación del lenguaje si este resultara inadecuado o sexista. Además, y en relación con la coordinación con tutores y tutoras, con el resto

del profesorado y con el equipo directivo, destaca la coordinación en la elaboración de documentos como el plan de apoyo al plan de acción tutorial, incluido en el plan de actuación del departamento de orientación y el plan de convivencia. En ellos, no solo se trabajará para implementar el uso de un lenguaje no sexista e inclusivo en la redacción de los propios documentos, sino que, además, figurará entre los objetivos a lograr, tanto dentro del propio plan de acción tutorial como del plan de convivencia, la implementación del uso del lenguaje inclusivo en el centro como medida de actuación para favorecer la igualdad de género. Asimismo, el plan de orientación académico-profesional, desde la Educación Secundaria Obligatoria, adopta una perspectiva inclusiva y no sexista. Todo ello desde un marco legislativo que adopta un enfoque de igualdad de género en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la coeducación. Por último, no se debe ignorar la tan necesaria función adscrita a los departamentos de orientación sobre la promoción de la investigación educativa, la cual ha de ir dirigida al perfeccionamiento de los miembros de la comunidad educativa (cf. Real Decreto 83/1996, de 26 de enero; Resolución de 29 de abril de 1996; Resolución de 30 de abril de 1996).

El trabajo se organiza como sigue. El siguiente apartado aborda los presupuestos teóricos que guían y fundamentan la discusión subsiguiente. El apartado 3 presenta los objetivos principales establecidos para este estudio. El apartado 4 muestra el método seguido, incluyendo la muestra analizada, los instrumentos utilizados para la recogida de datos, así como el proceso de recogida de información y el procesamiento de la misma. El apartado 5 presenta el análisis de los resultados obtenidos, mientras que el apartado 6 se dedicará a interpretar y discutir los resultados analizados, teniendo en cuenta las funciones del departamento de orientación.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

La preocupación por la cosificación de las personas y, en concreto, de la mujer, tiene un extenso recorrido histórico (Young, 1980; Nussbaum, 1995; Fredrickson y Roberts; 1997; López Pardina, 2009; Holla, 2018; de Beauvoir, 2020). Gracias a los movimientos feministas de mediados del siglo pasado – y especialmente a partir de los años 70 –, principalmente a aquel que Simone de Beauvoir se encargó de promover y defender en su importante obra *El segundo sexo* (2020), numerosas autoras han continuado su trabajo dedicado no solo a visibilizar a la mujer, sino, también, a lograr

una igualdad efectiva de género; destacando, entre otros, los ya clásicos trabajos de Young (1980) y Nussbaum (1995).

La cosificación es uno de esos fenómenos socio-culturales amplios, complejos y multifacéticos que han sido abordados desde diferentes ángulos y perspectivas, por lo que no tiene sentido pretender dar una definición general, como si esta sirviera a todas estas aproximaciones. Sin embargo, esto no es obstáculo para precisar la noción de cosificación que en este trabajo se va a manejar. Así, por “cosificación” se entiende el tratar *como objeto* a algo que *no es un objeto*; es decir, cosificar implica considerar y, de ahí, tratar como objeto a aquello que realmente no es un objeto, sino un ser humano (Nussbaum, 1995, pp. 256-257; Calogero, 2012, p. 574).¹ De acuerdo con Nussbaum (1995) en su ya clásico artículo, se pueden destacar siete cualidades que están directamente implicadas en este tratar a alguien como un objeto (cf. Calogero, 2012; Zurbriggen, 2013):

1) *Instrumentalidad*: Tratar a otra persona como una herramienta para sus propios fines.

2) *Negación de la autonomía*: Tratar a la otra persona como si careciera de autodeterminación.

3) *Inactividad*: Tratar a la otra persona como si careciera de agencialidad y actividad.

4). *Fungibilidad*: Tratar a la otra persona como totalmente intercambiable con otras personas o grupos de personas.

5) *Violabilidad*: Tratar a la otra persona como si fuera permisible traspasar sus límites físicos.

6) *Propiedad*: Tratar a la otra persona como si, literalmente, pudiera ser de su propiedad.

7) *Negación de la subjetividad*: Tratar a la otra persona como algo cuyos sentimientos y experiencias no necesitaran ser tenidos en cuenta.

De estas siete cualidades características del tratar a alguien como un objeto, y para los propósitos de este trabajo, se va a prestar especial atención tanto a la negación de la autonomía como a la negación de la subjetividad; añadiendo, además, una octava cualidad, a saber: 8) *la negación de la creatividad*. Esta puede definirse como ese tratar

¹ Dejo a un lado las nociones de cosificación sexual y de autocosificación, pues son instancias específicas, aunque con aspectos característicos propios, del fenómeno general que se estudia en este trabajo (véase, para más detalles, Calogero, 2012).

a la otra persona como algo carente de la capacidad para generar, diseñar, organizar y crear cosas nuevas, bien en forma de planes, actividades, actuaciones, objetos, ideas o representaciones (cf. Young, 1980).

Así, llegamos a una noción de cosificación susceptible de ser abordada empíricamente y que se caracteriza por tres cualidades fundamentales: la negación de la autonomía, la negación de la creatividad, y la negación de la subjetividad. En todo caso, no se debe pensar que estas tres características o cualidades son independientes entre sí; más bien todo lo contrario. Por ejemplo, si un ser humano es tratado teniendo en cuenta su creatividad, esto es consistente con estimar y considerar su autonomía y su subjetividad. Del mismo modo, si una persona es tratada considerando sus experiencias y sentimientos, entonces esta situación parece consistente con que sea tratada como un ser autónomo y, en alguna medida, creativo (cf. Nussbaum, 1995).

Esta concepción y caracterización de la cosificación está respaldada por la literatura especializada (Young, 1980; Zurbriggen, 2013). Autoras como Young (1980) presentan una visión de la cosificación fuertemente influida por la fenomenología de Merleau-Ponty (2005) y por el existencialismo de Simone de Beauvoir (2020; cf. López Pardina, 2009), dos campos provenientes de la filosofía a los que se volverá un poco más adelante. Para Young (1980), la cultura y la sociedad en la que las personas habitan conciben a la mujer como *lo Otro*, i.e., como la alteridad, como el correlato inesencial del hombre, como mero objeto e inmanencia; en oposición a la trascendencia del hombre.² De este modo, desde un punto de vista socio-cultural a la mujer se le niega –o al menos se dificulta el pleno ejercicio de– la autonomía, la creatividad y la subjetividad; características o cualidades que son definitorias del ser humano, y que en sociedades y culturas patriarcales son otorgadas al hombre (Young, 1980).³ Así, la mujer vive una contradicción de la que están libres los hombres. Para los hombres, el cuerpo es el sujeto de la acción, mientras que para las mujeres el cuerpo es tanto el sujeto de la acción como un objeto en el mundo. La mujer, por tanto, vive una

² En este contexto, podemos entender la noción de inmanencia como aquello que se encuentra entre los límites del mundo, mientras que la trascendencia alude a la superación de tales límites. De acuerdo con Simone de Beauvoir (2020), “lo que define de una manera singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo donde los hombres le imponen que se asuma como lo Otro: se pretende fijarla en objeto y consagrarla a la inmanencia, ya que su trascendencia será perpetuamente trascendida por otra conciencia esencial y soberana” (p. 31).

³ Trabajos recientes siguen señalando la misma idea; a saber, que se privilegia las experiencias masculinas, viéndose como el estándar de género neutro, mientras que se “alterizan” las experiencias femeninas, caracterizándose mediante etiquetas específicas de género (véase para más detalles Bailey *et al.*, 2019; Bailey *et al.*, 2020).

contradicción: por un lado, y como *ser humano*, es un sujeto libre y trascendente; pero, por otra, como *mujer*, es un objeto y encarna la inmanencia (Young, 1980, p. 141).

De acuerdo con Fredrickson y Roberts (1997) vivir una contradicción así genera una serie de consecuencias negativas. En efecto, cuando estas autoras establecieron la Teoría de la Cosificación, hablaron de una serie de consecuencias de carácter psicológico asociadas a dicho fenómeno. Entre ellas, destacan las siguientes:

- 1) Baja motivación, baja empatía, ansiedad y depresión.
- 2) Baja concentración y disminución de la capacidad de resolución de problemas.
- 3) Aumento de la vergüenza.
- 4) Baja subjetividad/agencialidad, baja creatividad y baja autonomía.

Pueden añadirse, también, las conductas autolíticas y los desórdenes alimenticios (Fredrickson y Roberts, 1997; Calogero, 2012).

En todo caso, es importante tener presente que el fenómeno de la cosificación no es algo constitutivo de la mujer; esto es, no caracteriza de ninguna manera su esencia. Así, aunque la cosificación represente un modo de estar en y con el mundo, no es *el* modo de estar en el mundo y de relacionarse con el mundo que le corresponde a la mujer y cuya explicación metafísica resida en una suerte de esencia femenina. En efecto, y de acuerdo con Young (1980), las diferencias reales entre hombres y mujeres, tanto a nivel conductual como psicológico, no se deben a ninguna esencia femenina natural y eterna (cf. de Beauvoir, 2020); por lo que cualquier “explicación” que apelara a alguna esencia femenina natural y ahistórica supondría reducir la condición de la mujer a pura ininteligibilidad.⁴ Como muy bien señala Young, la existencia humana se define por la situación, y la existencia particular de las personas femeninas no está menos definida por los límites socio-histórico-culturales y económicos de su situación (Young, 1980, p. 138). De aquí se desprende, como muy bien señala Holla (2018, p. 253), que la cosificación puede concebirse como una práctica socialmente situada; además de ser un fenómeno multifacético, más que unidimensional (por ejemplo, dependiendo del contexto puede ser concebido como un fenómeno positivo o negativo), desplegándose de forma diferente en diferentes contextos.

⁴ Por “existencia femenina” o “feminidad” no ha de entenderse ninguna esencia o cualidad misteriosa que todas las mujeres tienen en común en virtud de su biología –esto es, no significa ninguna forma general de la mujer–; más bien, alude al conjunto de estructuras y condiciones que delimitan tanto la situación de ser una mujer en una sociedad y cultura determinadas como el modo en que dicha situación es vivida por la mujer misma. Así, no es necesario que todas las mujeres sean femeninas ni que haya estructuras distintivas ni comportamientos típicos que constituyan la definición de lo que es ser mujer. De este modo, es posible que tanto algunas mujeres escapen y trasciendan esta situación y definición socio-cultural de la mujer, como que algunos hombres sean caracterizados como femeninos (cf. Young, 1980, pp. 140-141).

Para entender mejor la complejidad de este fenómeno, el cual puede afectar tanto a hombres como a mujeres (Holla, 2018), aunque de forma más acusada a las mujeres (de Beauvoir, 2020; Young, 1980), es de gran interés abordarlo desde diferentes ángulos. En las próximas líneas se analizarán algunas aproximaciones desde la filosofía, la lingüística, los estudios de género y, finalmente, desde la legislación que regula las actuaciones de los equipos y departamentos de orientación en el campo de la educación.

2.1. *Filosofía y cosificación*

Como se ha señalado más arriba, uno de los trabajos que mejor aborda y fundamenta la cosificación desde el ámbito de la filosofía es el de Young (1980). Como ella misma indica, su artículo busca salvar el vacío existente entre la fenomenología existencialista y la teoría feminista. Para ello, esta autora combina la teoría del cuerpo vivido de Merleau-Ponty (2005), desarrollada dentro de su teoría corporal de la percepción, y la teoría de la situación de la mujer tal como la concibe de Beauvoir (2020).

En relación con la *Fenomenología de la Percepción* de Merleau-Ponty (2005), destaca la idea de una articulación de las estructuras primarias de la existencia, las cuales son previas a, y constituyen la base de, toda relación con el mundo. En efecto, Merleau-Ponty localiza la subjetividad en el cuerpo, otorgándole el estatus ontológico que Sartre (2003) atribuía a la conciencia (cf. Young, 1980, p. 145): el estatus de ser por sí mismo. De esta manera, el cuerpo se concibe como un agente constitutivo de la estructura primaria de la existencia, donde el cuerpo actúa como el órgano de la voluntad, el cual abre un campo de compromisos significativos con el mundo (Dolezal, 2015). Así, es el cuerpo en su orientación hacia, y actuando sobre y dentro de, su entorno lo que constituye ese acto inicial de dar sentido y significado (Merleau-Ponty, 2005; cf. Young, 1980). Por otra parte, Merleau-Ponty entrelaza este cuerpo con nuestra existencia cultural y social, el cual la pone de manifiesto. En efecto, y según Merleau-Ponty, para describir y comprender la naturaleza de la experiencia es necesario proporcionar una caracterización descriptiva, pero situada, de la experiencia encarnada de los sujetos humanos particulares. De este modo, dicha descripción intenta permanecer ligada al contexto sociocultural en el que se analiza y desarrolla.

Por otro lado, y en relación con la teoría de la situación de la mujer desarrollada por de Beauvoir (2020), Young (1980) desarrolla su interpretación dentro del esquema conceptual aportado por Merleau-Ponty. De este modo, se entiende que para que un

cuerpo pueda existir como una presencia trascendente en el mundo, así como el ejecutor inmediato de intenciones, este no puede existir como objeto. Desde luego, cualquier cuerpo vivido existe como cosa material y como sujeto trascendente; pero, para la existencia corporal femenina, el cuerpo es a menudo experimentado como una cosa diferente, i.e., como una cosa entre otras tantas en el mundo. En la medida en que la existencia femenina vive su cuerpo como una cosa, como un objeto, esta queda anclada en la inmanencia, permaneciendo inhibida y, por tanto, distanciada de su cuerpo como movimiento trascendente comprometido con las posibilidades del mundo (cf. Dolezal, 2015).

Sin embargo, la fenomenología existencialista promulgada por Merleau-Ponty (2005) no es la única aproximación filosófica que ha analizado la subjetividad corporal y los procesos cosificadores. Así, el denominado construccionismo social representa una alternativa muy interesante (cf. Dolezal, 2015). Uno de los puntos débiles de la fenomenología es que, a pesar de situar al sujeto en el contexto sociocultural, la fenomenología carece de la amplitud integral suficiente para considerar las fuerzas que influyen y dan forma al sujeto corporal. Por tanto, aunque podamos ver el efecto de las fuerzas socioculturales y políticas en las descripciones fenomenológicas, no obtendremos ninguna comprensión crítica de la naturaleza de estas fuerzas a partir de estas descripciones.

Como muy bien señala Dolezal (2015), en una marcada oposición con la fenomenología, el construccionismo social concibe y describe un cuerpo moldeado y limitado por el marco sociocultural y político en el que se inscriben todas las relaciones intersubjetivas y sociales. Por lo tanto, al tratar de descubrir las estructuras ontológicas, Merleau-Ponty (2005), al igual que Sartre (2003), no tiene en cuenta los marcos normativos a través de los cuales los sujetos construyen las identidades sociales, así como la red más amplia de valores y significados que envuelven (y por lo tanto determinan la naturaleza de) los encuentros intersubjetivos reales. Así pues, debe existir todo un complejo mundo de lenguaje, cultura y valores normativos, en el que ciertos comportamientos, acciones o modos de ser están prohibidos y se consideran desviados, y otros están socialmente sancionados y se consideran “normales” o “aceptables”. Aquí se necesita algo más que un cuerpo y un mundo vistos como estructuras primordiales; algo sobre lo que se volverá un poco más abajo, cuando se analicen los estudios sobre identidad de género.

2.2. *El lenguaje inclusivo más allá de la sintaxis y la semántica: Lenguaje como praxis*

Como se acaba de mencionar, el lenguaje, los valores y la cultura constituyen un marco dentro del cual se construyen las identidades sociales; limitando y modelando el propio cuerpo (Fausto-Sterling, 2020). Ahora, es turno de abordar la importancia que tiene el lenguaje, así como los contextos en los que se pone en juego, a la hora de sancionar ciertos comportamientos y acciones, adscritos a hombres y a mujeres, como aceptables y normales o como desviados y, por tanto, prohibidos para unos u otras.

Para intentar superar esta sanción diferencial entre modos de ser y de estar en y con el mundo de hombres y mujeres (y, de momento, me ciño a la visión binaria de género tan característica de nuestra cultura), se han publicado diferentes trabajos académicos y guías de comunicación no sexista. En efecto, en la última década han sido numerosos los trabajos académicos y guías que han debatido y defendido la pertinencia de emplear un lenguaje no sexista o inclusivo en diferentes prácticas, ámbitos y contextos sociales, laborales y culturales (Bonino Covas, 2018; Cabello Pino, 2019; Guerrero Salazar, 2020; Briz Gómez, 2021). De acuerdo con Guerrero Salazar (2020), el lenguaje inclusivo ha nacido, fundamentalmente, “como fruto de la demanda de una parte de la sociedad que no se siente correctamente representada” (p. 218). Así, lo que se busca es un “trato lingüístico más igualitario, que visualice por igual a mujeres y a hombres, así como evitar y erradicar el sexismo en el lenguaje” (Briz Gómez, 2021, p. 17). Esta proliferación de trabajos en torno al uso del lenguaje inclusivo muestra claramente que es un tema de absoluta actualidad y relevancia social, pero, al mismo tiempo, parece que se presta a quedar fácilmente impregnado por tintes ideológicos (Medina Guerra, 2016; Briz Gómez, 2021). En todo caso, lo que es evidente es que, de acuerdo con Centenera Sánchez-Seco (2014), la presencia y práctica del lenguaje inclusivo no está quedando libre de críticas (véase, por ejemplo, Bosque Muñoz, 2012).

Sea como fuere, la verdad es que no se debe perder de vista que la preocupación por el uso del lenguaje inclusivo en nuestro país se remonta hasta los años 70 y 80 del siglo pasado (García Meseguer, 1977, 1994); fechas muy similares en las que, en Estados Unidos, por ejemplo, también se empezaron a preocupar por investigar, desde ámbitos como la sociolingüística, sobre lenguaje y género (Wodak, 2015). De acuerdo con Guerrero Salazar (2020), es gracias a los cambios de normativa, tanto nacionales como internacionales, que el lenguaje con perspectiva de género cobra realmente protagonismo en nuestro país, allá por los años 80; recomendando el uso igualitario del

lenguaje a nivel institucional. Es ese debate iniciado por la puesta en marcha de estas medidas el que sigue vigente, y con fuerza, en la actualidad (Cabello Pino, 2019).

Se ha señalado que “[h]acer uso de un lenguaje inclusivo consiste en la selección de vocabulario y partículas de la lengua que permitan minimizar o eliminar las palabras que implican o parecen implicar la exclusión de un sexo” (Fuentes *et al.*, 2009, p. 17). Sin embargo, el lenguaje –y por ende el lenguaje inclusivo– es algo más que la “selección de vocabulario y partículas de la lengua”. Para entender esta objeción, quizá sea de gran interés acudir a la Filosofía del Lenguaje de Wittgenstein. Para este genial filósofo – sobre todo en su denominada segunda etapa –, el lenguaje consiste tanto en actividades verbales como no verbales (cf. Wittgenstein, 2009, §7). Es importante, por consiguiente, tener en mente que Wittgenstein no está tratando con el lenguaje en sentido estrecho, sino una gran variedad de aspectos de nuestra vida con el lenguaje, no solo con las palabras.

En este contexto, hay dos nociones que son centrales no solo para entender a Wittgenstein, sino para entender una de las bases que sustentan conceptualmente este trabajo. La primera de ellas es la noción de *juego de lenguaje*. Para Wittgenstein, esta noción hace referencia a la *praxis* del uso del lenguaje; esto es “a la totalidad del lenguaje y a las acciones con las que está entretelado” (Wittgenstein, 2009, §7). Estas acciones “primitivas”, “naturales” con las que el lenguaje está entretelado, y que a veces es reemplazada por una expresión verbal (Wittgenstein, 2009, §244), solo pueden identificarse como “primitivas” y “naturales” en el contexto del discurso y, de ahí, en una cultura (Phillips, 2005; Rhees, 2005). De hecho, como el propio Wittgenstein nos indica, imaginar un lenguaje es imaginar una cultura (Wittgenstein, 1969, p. 134); o, también, “lo que pertenece a un juego de lenguaje es toda una cultura” (1967, p. 8).⁵

La otra noción que está íntimamente –internamente– relacionada con el concepto de juego de lenguaje, es la de *forma de vida*. De hecho, como el propio Wittgenstein nos dice, “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (Wittgenstein, 2009, §19).⁶ Wittgenstein (2009) es todavía más explícito respecto a la relación lógica o conceptual entre esas dos nociones al señalar que “la expresión “juego de lenguaje” se usa aquí para enfatizar el hecho de que el hablar la lengua es parte de una actividad o de una forma de vida” (§23).⁷ Finalmente, el filósofo austríaco nos señala, en esta misma

⁵ La traducción es mía.

⁶ La traducción es mía.

⁷ La traducción es mía.

línea, que las personas concuerdan en el lenguaje, y esta concordancia nada tiene que ver con un acuerdo en las opiniones, sino en la forma de vida.

Esta noción no significa, como algunos autores han defendido (por ejemplo, Hunter, 1968), que las condiciones biológicas o “naturales” son suficientes para interpretar la propia forma de vida humana. Antes bien, considerar la naturaleza– la biología– como absolutamente sólida o incuestionable es parte de nuestras prácticas (cf. Wittgenstein, 1997, §151); esto es, dicha solidez, comparada con la solidez de un eje, está fijada por el movimiento alrededor de ella; son nuestras prácticas y acciones las que determinan su inmovilidad (cf. Wittgenstein, 1997, §152). Así, no tiene sentido buscar si la naturaleza/biología o la cultura es la base primaria, primordial, sobre la que la otra depende. Naturaleza y cultura están fusionadas la una con la otra: la cultura es nuestra naturaleza y la naturaleza es concebida, interpretada y estructurada del modo en que está a través de la cultura. Lo natural y lo cultural son, por tanto, indivisibles, inseparables, y cuando se habla de la naturaleza, debemos ser conscientes de que ya es una naturaleza humanizada, antropomórfica, cultural.

Estas importantes reflexiones se atisban, aunque no tienen las mismas dimensiones que aquí se han considerado, en la *Guía de comunicación no sexista* del Instituto Cervantes (Briz Gómez, 2021). En el prólogo de este texto de referencia indica García Montero (2021), por un lado, que “los dueños de un idioma son sus hablantes” (p. 13), y, por otro, que “no debe olvidarse que las transformaciones importantes necesitan fraguarse, nacer de la sociedad”, y que “las Academias de la Lengua no pueden inventarse un lenguaje, sino dar testimonio de los cambios e intentar armonizarlos con el inmenso tesoro que supone el bien público de un idioma común” (p. 14).

En definitiva, es en nuestras prácticas –en la praxis–, en los contextos de uso del lenguaje, i.e., en los juegos de lenguaje, donde se constituyen los significados de nuestras expresiones (Wittgenstein, 1969, 2009); y, como se reconoce en la *Guía* recién mencionada, “hay que tener siempre en cuenta el valor fundamental del contexto como determinante de lo apropiado” (Briz Gómez, 2021, p. 44); más allá de los aspectos meramente gramaticales y semánticos –que, por sí solos son importantes pero no determinantes–. Es en este contexto que, por ejemplo, “No todo masculino genérico tiene que ser sexista” (Briz Gómez, 2021, p. 24), del mismo modo que el reemplazo sistemático del masculino genérico por “un sustantivo colectivo podría sustraer, en

algunos contextos, el rasgo personal y modificar matices de sentido que estaban en la intención de quien habla o escribe” (Briz Gómez, 2021, p. 123).

2.3. *Sobre la identidad de género*

En estrecha conexión con esta visión wittgensteiniana del lenguaje como acuerdo y praxis constitutiva de una forma de vida, Fausto-Sterling (2020) analiza el papel de la cultura en relación con la identidad de género. En su interesantísimo libro titulado *Cuerpos sexuados*, Fausto-Sterling (2020) ya observa desde el inicio lo siguiente:

Una de las tesis principales de este libro es que etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia (Fausto-Sterling, 2020, p. 17).

Un poco más adelante hace una indicación similar, al señalar que:

Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que «sexo» no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas y femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones de género (Fausto-Sterling, 2020, p. 19).

Así, tanto el deseo de determinar el sexo, como los criterios que se establecen para hacerlo, representan decisiones socioculturales para las que la ciencia carece de guías absolutas. Por tanto, “en la decisión de si un bebé es niño o niña intervienen definiciones sociales de los componentes esenciales del género. Esas definiciones..., son principalmente culturales, no biológicas” (Fausto-Sterling, 2020, p. 80).⁸

Como se desprende de estas citas, interpretar la naturaleza es un acto sociocultural, y, como señala Fausto-Sterling (2020), “continúo insistiendo en que los científicos no se limitan a interpretar la naturaleza para descubrir verdades aplicables al mundo social, sino que se valen de verdades extraídas de nuestras relaciones sociales para estructurar, leer e interpretar la naturaleza” (p. 144). De este modo:

⁸ En esta cita, cuando se habla de “componentes esenciales del género”, me estoy refiriendo a las concepciones culturales de la masculinidad –basada en la funcionalidad del pene, esto es, lo que hace, en interacción con otros cuerpos– y de la feminidad –basada en la priorización de la capacidad reproductiva– (cf. Fausto-Sterling, 2020).

[S]i los puntos de vista sobre sexo y sexualidad ya están incrustados en nuestras concepciones filosóficas de la materialización de los cuerpos, la materia de los cuerpos no puede constituir un sustrato neutral preexistente sobre el que basar nuestra comprensión de los orígenes de las diferencias sexuales (Fausto-Sterling, 2020. p. 39).

Y añade: “Puesto que la materia ya contiene las nociones de género y sexualidad” –por lo que se acaba de señalar– esta “no puede ser un recurso sobre el que construir teorías «científicas» u «objetivas» del desarrollo de las diferencias sexuales” (Fausto-Sterling, 2020, p. 39).

Aquí se aprecia con fuerza lo que ya se señaló en la subsección precedente, a saber, los marcos normativos a través de los cuales las personas construyen sus respectivas identidades sociales y de género. De hecho, y adelantando mínimamente algunos de los elementos normativos que se abordarán en el próximo subapartado, las Instrucciones de las viceconsejerías de política educativa y ciencia y organización educativa sobre los protocolos de intervención y atención educativa a la identidad de género en los centros docentes no universitarios de la comunidad de Madrid (2018) definen la identidad sexual o de género como

[E]l sexo autopercebido de cada persona, sin que deba ser acreditado ni determinado mediante informe psicológico o médico, pudiendo corresponder o no con el sexo asignado al nacer en el momento del nacimiento, y pudiendo o no involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, atendiendo a la voluntad de la persona (p. 9).

La identidad de género lleva aparejada una diversidad de género, definida por esas mismas Instrucciones (2018) como aquellos comportamientos distintos “respecto de las normas y roles de género impuestos socialmente para el sexo asignado de cada persona” (p. 9).

Algo similar recogen Moreno Sánchez y Pichardo Galán (2006), pero añadiendo algo muy importante, a saber, la existencia de una jerarquía entre identidades de género. Estos autores, por tanto, entienden por género aquellos contenidos sociales y culturales diferentes que se otorgan a las características biofisiológicas “entre hombres y mujeres estableciendo comportamientos, actitudes y sentimientos masculinos y femeninos y

jerarquizándolos de modo que se da mayor valor para los que se identifican con lo masculino” (Moreno Sánchez y Pichardo Galán, 2006, p. 146).⁹

Desde el punto de vista del desarrollo bio-psico-social, esta diferenciación de comportamientos, actitudes y sentimientos, por un lado, y la jerarquización y valoración diferencial entre lo masculino y lo femenino, por otro, ya están establecidas por niños y niñas antes de la adolescencia; esto es, durante los procesos socializadores que caracterizan a la infancia, por el “hecho” de pertenecer a uno u otro sexo (Oliva, 1999). Sin embargo, esta concepción del desarrollo de la identidad sexual/de género desde un punto de vista bio-psico-social ya encarna la visión binaria y dicotómica característica de nuestra cultura occidental (Moreno Sánchez y Pichardo Galán, 2006). En efecto, y aunque la realidad biológica es muy amplia, las personas intersexuales –de acuerdo con las Instrucciones anteriormente mencionadas, son personas que nacen “con una anatomía reproductiva o genital que no parece encajar con las definiciones típicas de masculino y femenino” (2018, p. 9)– suelen ser sometidas a tratamientos quirúrgicos y hormonales para “encajar” dentro del sistema binario y dicotómico característico de nuestra cultura: o es hombre o es mujer, siendo estas categorías excluyentes. Ahora bien, si la naturaleza parece ofrecer realmente más de dos sexos, entonces “nuestras nociones vigentes de masculinidad y feminidad son presunciones culturales”, por lo que reconceptualizar “la categoría de «sexo» desafía aspectos hondamente arraigados en la organización social europea” (Fausto-Sterling, 2020, p. 48).

Ciertamente, el modelo de sexo frente a género considera que la identidad, que además es reificada y, por tanto, considerada como rasgo o “cosa”, está fija; i.e., siempre ha estado ahí y no es susceptible de modificación (Fausto-Sterling, 2020). Este modelo, además de caracterizarse por concebir la identidad de género binaria como la norma, también asume que el desarrollo que resulta en una identidad cisgénero –esto es, que el género con el que se identifica la persona es la misma que el sexo asignado al nacer (Fraser, 2018)– es el marco estándar “normal”. Finalmente, asume que la identidad de género es estática, así como que, dentro de esta concepción binaria, la biología es el principal determinante de dicha identidad. Dentro de este modelo, los

⁹ Estas “características biofisiológicas” se refieren, dentro de nuestra cultura occidental a los genitales, las gónadas y la genética, la cual se expresa a través de los llamados rasgos sexuales secundarios y cuyo desarrollo está relacionado con el funcionamiento de ciertas hormonas (Moreno Sánchez y Pichardo Galán, 2006; Fausto-Sterling, 2020). Ahora bien, como señalan Moreno Sánchez y Pichardo Galán (2006), tanto aquello que se concibe como sexo biológico y, por tanto, realidad biológica, como la evidencia que determina qué es sexualidad y qué no está seleccionado y determinado culturalmente; sin negar por ello la biología, pues cultura y biología son indivisibles.

cambios definitorios de la pubertad –entre los que se encuentran los rasgos sexuales secundarios– se conciben como manifestaciones biológicas, conductuales, actitudinales y emocionales que, o bien representan la masculinidad, o bien representan la feminidad (entendidas como categorías excluyentes).

Autores como Alfieri *et al.* (1996) han observado que cuando los chicos y chicas se incorporan a los centros de educación secundaria se produce una cierta flexibilidad en lo que se refiere a la consolidación de estereotipos de género, gracias al acceso a un nuevo y rico contexto social. Ahora bien, y de acuerdo con Martin (1993), dicha flexibilidad parece ser más etérea en varones que en mujeres, siendo ellos los que consolidan los estereotipos de género antes que ellas.

Frente a este modelo encontramos el modelo dinámico de procesos –también conocido como “modelo de cultura incorporada” (Fausto-Sterling, 2020)–, el cual considera la identidad de sexo/género como “un fenómeno cultural que se entreteje con el cuerpo” (Fausto-Sterling, 2020, p. 309). Desde este modelo, se pueden analizar hitos en el desarrollo de la identidad de sexo/género tales como que a los tres años de edad los niños y las niñas muestran una identidad de sexo/género bastante sólida, expresada a través del uso de símbolos como los colores, formas de peinarse, ropa y juguetes. Pero, incluso antes, a los 24 meses, se consolidan las preferencias de juguetes con base en estereotipos de género; mostrando conductas como afeitarse o pasar la aspiradora (Fausto-Sterling, 2020, p. 353). En esta edad, la preferencia por jugar con niños o niñas del mismo sexo/género es cada vez mayor. Estos datos tan interesantes no parecen tan sorprendentes si se tiene en cuenta que entre los 18 y los 24 meses los niños y niñas transitan desde un modo de relación pre-simbólico hacia un modo de relación simbólico, que da sentido al modo pre-simbólico, donde hay un aumento rápido de los significados compartidos y transmitidos por medio de los gestos, palabras, de una praxis lingüística cada vez más sofisticada así como de la generación y uso de una gran variedad de símbolos; como los códigos de color y juguetes, que se convierten en sustitutos del sexo/género.

Estos importantes hitos, donde se aprecia que ya a una temprana edad los niños y las niñas son prototipos, los cuales incorporan guiones sobre qué ropa llevar, con qué y cómo jugar y cómo han de comportarse, y por medio de los cuales incorporan también el conocimiento del sexo/género tanto suyo como de los demás, viendo el mundo desde el prisma del sexo/género, se explican, desde este modelo, entendiendo, primero, que sexo y género no están separados, sino que son inextricables y se co-constituyen

mutuamente. Además, y en segundo lugar, esa relación de co-constitución mutua solo se entiende desde la idea de que el marco de socialización del sexo/género no es el desenvolvimiento individual – i.e., algo que ya está ahí y que se pone en marcha en un determinado contexto –, sino las prácticas donde niños, niñas y adultos, crean y recrean el género en sus interacciones diarias. En efecto, y de acuerdo con tradiciones como la Etnometodología (Garfinkel, 1967; Rawls, 2002), se debe atender a lo que las personas hacen en situaciones particulares para crear y recrear las prácticas sociales reconocibles de la vida diaria; describiendo las formas de vida en la que sus modos de hablar y de reaccionar se vuelven significativos, lo cual debe hacerse empleando los conceptos disponibles para ellos. De este modo, se entenderá mejor cómo los niños, niñas y adultos, mantienen o desafían la organización y estructuras de significado relacionadas con el sexo/género. Cómo se verá más adelante, cuando se discutan los resultados obtenidos en la presente investigación, la importancia del significado generado por el contexto social es esencial para entender por qué el lenguaje ha de ser entendido como praxis, antes que como mera selección de un vocabulario y partículas de la lengua.

2.4. Legislación y orientación educativa

Las regulaciones normativas son modos formales de establecer la visión cultural y de sancionar normas y comportamientos como adecuados o inadecuados; por lo que es clara la continuidad de este apartado con respecto a los anteriores. Las instituciones y administraciones educativas no están al margen de cuestiones relacionadas con la identidad de género (aunque no abordan específica ni explícitamente el agudo problema de la cosificación), como bien se aprecia en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid, las Instrucciones de las viceconsejerías de política educativa y ciencia y organización educativa sobre los protocolos de intervención y atención educativa a la identidad de género en los centros docentes no universitarios de la comunidad de Madrid (2018), y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

De hecho, la Ley 2/2016, de 29 de marzo, hace una serie de observaciones en el preámbulo que deja bien clara la continuidad entre lo dicho anteriormente y el ámbito legislativo, el cual, naturalmente, está indisolublemente unido a los ámbitos ya abordados. Allí se reconoce que las diferentes sociedades han dado respuestas diversas a

la identidad de género; articulando leyes “que promueven la integración” (p. 49217) de las personas transgénero; aceptando una identidad de género no binaria.¹⁰ Quizás, antes que “integración”, sería mejor hablar de inclusión, pues la idea es que en la generación de significados de los que se hablaba en el apartado anterior participemos todas las personas. Asimismo, enfatiza el carácter psicosocial antes que eminentemente biológico de la definición del sexo/género y, además, defiende que “La libre determinación del género de cada persona ha de ser afirmada como un derecho humano fundamental, parte inescindible de su derecho al libre desarrollo de la personalidad” (p. 49217).

En todo caso, para el asunto central de este trabajo, el Título III es especialmente importante, pues presenta las medidas correspondientes en el ámbito educativo, focalizadas en dos grandes aspectos. Por un lado, van dirigidas a lograr, o al menos, a impulsar y promover, dentro del sistema educativo, el respeto y la aceptación de la diversidad expresiva propia de las diferentes identidades de género; ayudando a superar y erradicar todos los estereotipos, pensamientos, conductas y afectos constitutivos de una cultura sexista. Por otro lado, y en estrecha relación con lo que se acaba de indicar, dichas medidas van destinadas a favorecer la creación de currículos, planes docentes y planes de convivencia donde se fomente la formación dirigida a promover y defender el respeto a la riqueza propia de la diversidad de género en todos los niveles del sistema educativo; junto con “la adopción de un protocolo de atención a la identidad de género que sirva de guía al personal docente y de servicios en la atención a la comunidad educativa” (p. 49223). La propuesta de la adopción de un protocolo tal es una importante muestra del contexto cultural en el que nos movemos, mostrando la ausencia de inclusión real de personas que se salen de la concepción binaria del género y que se identifican con, y/o transitan entre, géneros distintos al de hombre o mujer. Ante una situación así, la propuesta de implementar un lenguaje inclusivo, donde el lenguaje es una praxis y no solo el vocabulario y las partículas de una lengua, tiene visos de fracasar –sobre este punto se volverá más adelante, cuando se discutan los resultados obtenidos en la presente investigación.

Algunos elementos constitutivos de un protocolo de esas características son señalados por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, como es la coeducación en todas

¹⁰ Una persona transgénero es aquella cuya identidad de género difiere del sexo asignado al nacer, mientras que una persona no binaria es aquella cuya identidad de género no se ajusta a la cultura binaria común de “hombre” y “mujer” (cf. Fraser, 2018). Nótese que una persona transgénero no es, *necesariamente*, una persona no binaria, mientras que una persona no binaria tenderá a definirse como una persona transgénero.

las etapas del sistema educativo en todos los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos; entendiéndose por tal, y de acuerdo con las Instrucciones (2018) ya mencionadas, “la acción educativa que potencia la igualdad real de oportunidades y la eliminación de cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género” (p. 9); por lo que no se separará al alumnado por su género. En efecto, se pretende “fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres” (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, p. 12616). Además, esta Ley Orgánica aboga por el uso de un lenguaje inclusivo o no sexista, y señala, en su artículo 14.10, como uno de los criterios de actuación de los poderes públicos, “[l]a implementación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas” (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, p. 12615).

Las ya mencionadas Instrucciones (2018) también serían de interés a la hora de elaborar un protocolo de atención a la diversidad de la identidad y expresión de género. Así, los principios generales de actuación estarán presentes (p. 3):

a) Al desarrollar el Proyecto Educativo y las normas de organización, funcionamiento y convivencia, incluirán el principio general de respeto a la libertad y al derecho de identidad del alumnado, preservando su intimidad y garantizando el libre desarrollo de su personalidad para la no discriminación por motivos de diversidad sexual e identidad de género.

b) Velarán por la protección adecuada de todos los integrantes de la comunidad educativa pertenecientes al colectivo LGTBI contra todas las formas de exclusión social, discriminación y violencia.

c) Los centros educativos adoptarán cuantas medidas sean necesarias para la prevención, detección, intervención y erradicación de actitudes de acoso, discriminación y prácticas sexistas.

d) Los centros educativos favorecerán la plena inclusión del alumnado LGTBI, entendida como el derecho que tiene todo el alumnado a participar en todos los aspectos de la vida escolar.

e) Los centros educativos dispondrán de información para atender a la comunidad educativa sobre diversidad de género y diversidad sexual.

Dentro de este marco normativo, se pueden destacar dos orientaciones para incluir en los distintos documentos del centro educativo; una contemplada en el proyecto educativo de centro (PEC) y otra en el plan de convivencia. Con respecto a la primera, destaca el objetivo de promocionar el uso de un lenguaje inclusivo, no sexista, por tanto, ni homofóbico ni transfóbico. En relación con la segunda, los equipos y departamentos de orientación educativa dotarán al equipo docente de herramientas que faciliten la

prevención, detección, manejo y resolución de problemas surgidos a propósito de situaciones de homofobia y transfobia; al tiempo que se ayuda a reconocer en las familias la relevancia de toda actitud expresada bien explícita, bien implícitamente en el seno del hogar, así como prevenir comportamientos, pensamientos y emociones violentas y/o discriminatorias para con sus hijos e hijas.

Como puede apreciarse, la participación de los equipos y departamentos de orientación educativa se antoja esencial. De hecho, la LOMLOE, en colaboración con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, antes mencionada, contempla medidas destinadas a la consecución efectiva de la igualdad entre hombres y mujeres dentro de los planes de acción tutorial y de convivencia (LOMLOE, p. 122934). Asimismo, y para favorecer y fomentar la, y formar en, igualdad de género en todas las etapas del sistema educativo, los centros educativos deberán incluir y justificar en sus respectivos proyectos educativos todas aquellas medidas destinadas a eliminar la violencia de género, a respetar la diversidad de identidad, cultural y sexual, y a fomentar la participación activa que haga realidad dicha igualdad. Estas acciones implican directamente a la Orientación Educativa, como se indica en la propia Ley: “la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado [fomentando en todas las etapas] el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género” (LOMLOE, 2020, p. 122887); pues esta Ley

adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (LOMLOE, p. 122871).

No obstante, resulta llamativo, si no erróneo, que una ley tan importante como la última Ley Orgánica sobre educación promulgada en nuestro país hable de la igualdad efectiva de género circunscrita solo a hombres y mujeres; pues, como se ha dejado claro a lo largo de esta sección, para lograr una igualdad efectiva de género, debemos superar la visión binaria y dicotómica tan característica y común en nuestra cultura occidental. Una visión que implica la heteronormatividad, la visión i.e., de dos sexos/géneros opuestos y complementarios, pero jerárquicamente diferenciados, y el androcentrismo, esto es, la subordinación de la mujer con respecto a la posición socio-cultural central y superior del varón (Bailey *et al.*, 2019; Bailey *et al.*, 2020); reflejada, por ejemplo, en

una planificación de las políticas de sexualidad eminentemente masculina (Moreno Sánchez y Pichardo Galán, 2006, p. 152; cf. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, p. 12611; Martínez Benlloch *et al.*, 2008). De acuerdo con Guerrero Salazar (2020), este androcentrismo también se advierte en las diferentes lenguas, “no solo en la manera de nombrar, sino también en lo nombrado, en lo que queda oculto o excluido y, por tanto, discriminado” (p. 203).

Como puede apreciarse, la importancia y pertinencia de investigar sobre el empleo del lenguaje inclusivo/exclusivo, el contexto de uso y los patrones de respuestas cosificadoras/no cosificadoras asociados a los mismos en población adolescente es algo que, podría decirse, es constitutivo e inherente a la Orientación Educativa.

3. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este trabajo es:

1) Estudiar las relaciones entre el lenguaje inclusivo/exclusivo, los contextos de uso y los patrones de respuestas cosificadoras/ no cosificadoras asociados a los mismos en población adolescente.

Dentro de este objetivo general pueden concretarse una serie de objetivos específicos:

1.1.) Analizar las posibles diferencias asociadas al género.

1.2.) Abordar el estudio de aquellas diferencias con respecto a las respuestas cosificadoras/no cosificadoras asociadas a los distintos contextos.

Con respecto a las hipótesis de trabajo, y de acuerdo con la literatura especializada, se piensa que el lenguaje inclusivo disminuye los sesgos asociados a los estereotipos de género (Franco-Martínez, 2019; Lindqvist *et al.*, 2019), y, por tanto, favorece un trato lingüístico más igualitario, permitiendo visualizar de manera equitativa a hombres y a mujeres (Briz Gómez, 2021). Por ello, la primera hipótesis de trabajo es como sigue:

H1: El uso de un lenguaje inclusivo fomentará más respuestas no cosificadoras, mientras que un lenguaje exclusivo promoverá más respuestas cosificadoras.

Por su parte, y dado que la cosificación afecta más a hombres que a mujeres (Urdangarín, 2015; Davis, 2018), y estando de acuerdo con Young (1980) en que, y como ya se ha señalado más arriba, para los hombres, el cuerpo es el sujeto de la acción, mientras que para las mujeres el cuerpo es tanto el sujeto de la acción como un objeto en el mundo, la segunda hipótesis de trabajo es la siguiente:

H2: Las personas que se identifican con el género masculino proporcionarán, independientemente del contexto, más respuestas cosificadoras que las personas que se identifican con el género femenino.

Finalmente, y de acuerdo como Freire (2009) o Bolívar (2020), aquellos contextos educativos donde se favorecen procesos de enseñanza-aprendizaje más humanizados; esto es, donde el proceso no se reduce a una mera transferencia asimétrica de contenido desde la persona que enseña a la persona que aprende, sino que el proceso se concibe como la elaboración conjunta de significados y conocimientos partiendo desde las experiencias, emociones e intereses personales, las personas dejan de ser vista como mero objeto, como mera cosa, para convertirse en sujeto capaz de construir y trascender el mundo en y con el que vive. Por ello, la tercera hipótesis que se maneja es esta:

H3: Aquellos contextos de uso donde haya una relación explícita de subordinación y/o jerarquización generarán más respuestas cosificadoras que aquellos otros contextos donde se consideren las experiencias personales y las emociones.

4. Método

4.1. Participantes

En esta investigación han completado las pruebas un total de 325 participantes pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del IES Conde de Orgaz (Madrid). De los cuales, 159 se identificaron como hombres, 154 como mujeres, 4 como personas no binarias y 8 prefirieron no responder sobre su identidad de género. De los 325 participantes, 320 son cisgénero, mientras que los 5 restantes son transgénero.

Antes de participar en cualquiera de las cuatro condiciones, las cuales fueron asignadas al azar pero siempre garantizando una representación de los cuatro cursos que componen la etapa de ESO, se envió, junto con el boletín de notas de la segunda evaluación, un consentimiento informado (ver Anexo I) para que los progenitores o representantes legales los devolvieran si no autorizaban a sus hijos e hijas a participar. Se recibieron ocho consentimientos firmados, señalando con ello que los progenitores o representantes legales no autorizaban la participación del alumno o alumna.

Las edades del alumnado participante oscilaban entre los 12 y los 17 años. Por lo que respecta al curso, y de los 325 participantes, 127 son de 1º de ESO, 100 son de 2º de ESO, 43 son de 3º de ESO mientras que 55 son de 4º de ESO. Además, la nacionalidad

de la gran mayoría del alumnado es española, aunque algunos y algunas provienen de Estados Unidos, América Central o Sudamérica. Asimismo, la nacionalidad de los progenitores es variada: muchos son europeos, pero también son norteamericanos, centroamericanos, sudamericanos, asiáticos o africanos. En todo caso, se preguntó a la tutora o al tutor sobre el nivel de competencia lingüística antes de realizar la tarea para tener en cuenta, si fuera necesario, el nivel de comprensión lectora. Todos y todas fueron capaces de desenvolverse satisfactoriamente de manera autónoma.

Con respecto al número de participantes en relación con cuatro las condiciones experimentales, y de los 325 participantes, 94 (47 hombres y 42 mujeres) realizaron una de las condiciones que empleaba un lenguaje exclusivo, 80 (41 hombres y 37 mujeres) realizaron una de las condiciones en las que se usaba un lenguaje inclusivo, 73 (39 hombres y 32 mujeres) participantes fueron asignados a la otra condición en la que se empleaba un lenguaje exclusivo y, finalmente, 78 (33 hombres y 44 mujeres) participantes completaron la otra tarea en la que se usaba un lenguaje inclusivo.

Finalmente, se informó a todo el alumnado que debían generar un código para que, desde el principio, tuvieran la seguridad de que sus datos iban a ser tratados de forma anónima (la consigna que se les facilitó fue que utilizar la inicial del nombre de la madre, la inicial del nombre del padre y su fecha de nacimiento; aunque se permitió cualquier otro código). Por ello, no se les requirió ningún dato personal, tan solo se recogieron las variables demográficas género y edad, además de la ya mencionada nacionalidad de sus progenitores.

4.2. Materiales

En esta investigación se han empleado tres cuestionarios. El primero de ellos es un test de juicio situacional de elaboración propia (ver Anexo II). De acuerdo con Revuelta *et al.* (2021), un test de juicio situacional presenta, en cada ítem, un escenario hipotético con varias acciones posibles, y la persona ha de seleccionar aquella que le parece más probable o adecuada en relación con dicho escenario hipotético. En este caso, el test estaba compuesto por 12 ítems, agrupados bajo las tres dimensiones mencionadas más arriba; a saber: autonomía, creatividad y subjetividad. La siguiente tabla resume qué ítems caen bajo qué dimensión:

Tabla 1. Agrupación de ítems por dimensión.

Autonomía	Creatividad	Subjetividad
Ítem 2	Ítem 1	Ítem 5
Ítem 3	Ítem 4	Ítem 6
Ítem 9	Ítem 7	Ítem 11
Ítem 10	Ítem 8	Ítem 12

Además, y para redactar los diferentes ítems en función de la versión del cuestionario, se han seguido dos guías para un uso del lenguaje inclusivo; a saber, la *Guía para un uso no sexista del lenguaje* de la ONCE (Bonino Covas, 2018), y la *Guía de comunicación no sexista* del Instituto Cervantes (Briz Gómez, 2021). De acuerdo con ellas, se han empleado el genérico masculino (e.g., *los directores de diferentes institutos*) y el género marcado (e.g., *las directoras de diferentes institutos*) en las versiones exclusivas, mientras que se han empleado los sustantivos genéricos (e.g., *la dirección de diferentes institutos*) y los desdoblamientos (e.g. *las maestras y los maestros*) para las versiones inclusivas. El resultado se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Distribución de formas lingüísticas exclusivas e inclusivas por versión.¹¹

Versión exclusiva (1E): Masculino/femenino	Versión inclusiva (1I): Masculino/femenino	Versión exclusiva (2E): Femenino/masculino	Versión inclusiva (2I): Femenino/masculino
1. Masculino genérico	1. Sustantivo genérico	1. Género marcado	1. Sustantivo genérico
2. Género marcado	2. Desdoblamiento (M/F)	2. Masculino genérico	2. Desdoblamiento (F/M)
3. Masculino genérico	3. Sustantivo genérico	3. Género marcado	3. Sustantivo genérico
4. Género marcado	4. Desdoblamiento (M/F)	4. Masculino genérico	4. Desdoblamiento (F/M)
5. Masculino genérico	5. Sustantivo genérico	5. Género marcado	5. Sustantivo genérico
6. Género marcado	6. Desdoblamiento (M/F)	6. Masculino genérico	6. Desdoblamiento (F/M)
7. Masculino genérico	7. Sustantivo genérico	7. Género marcado	7. Sustantivo genérico
8. Género marcado	8. Desdoblamiento (M/F)	8. Masculino genérico	8. Desdoblamiento (F/M)
9. Masculino genérico	9. Sustantivo genérico	9. Género marcado	9. Sustantivo genérico
10. Género marcado	10. Desdoblamiento (M/F)	10. Masculino genérico	10. Desdoblamiento (F/M)
11. Masculino genérico	11. Sustantivo genérico	11. Género marcado	11. Sustantivo genérico
12. Género marcado	12. Desdoblamiento (M/F)	12. Masculino genérico	12. Desdoblamiento (F/M)

De acuerdo, por ejemplo, con Briz Gómez (2021), en el nivel gramatical el uso del masculino genérico (MG) – esto es, el masculino empleado como género no marcado que sirve para referirse tanto a individuos de sexo masculino como a toda la especie independientemente de cualquier distinción de sexo – constituye la situación de discriminación lingüística más criticada (Medina Guerra, 2016; Guerrero Salazar,

¹¹ Se balancearon los nombres en masculino y femenino para evitar cualquier estereotipo de profesión asociado al género.

2020). Por su parte, el género marcado (GM) hace referencia de forma exclusiva al sexo femenino, tanto en singular como en plural (Briz Gómez, 2020, p. 37).

Frente a estas formas gramaticales que pueden considerarse como exclusivas, se ha optado por dos estrategias alternativas inclusivas. Para algunas guías, como la recién mencionada *Guía para un uso no sexista del lenguaje* de la ONCE (Bonino Covas, 2018), “si el lenguaje es masculino o machista, el imaginario también lo será” (p. 30); y, añade:

El lenguaje no sexista es la solución. Se refiere al uso igualitario del lenguaje que fomenta una imagen equitativa y no estereotipada de la realidad y de las personas a las que se refiere. Además, al ser el lenguaje una herramienta que no solo define la realidad sino que también la construye, utilizar un lenguaje inclusivo contribuye a una sociedad más equitativa... El uso de este lenguaje no sexista requiere conocer las alternativas que tiene el idioma para nombrar por igual a todas las personas sin discriminación (Bonino Covas, 2018, p. 31).

La primera de ellas son los sustantivos genéricos (SG); esto es, términos que, con independencia de su género gramatical, incluyen tanto a mujeres como hombres (Bonino Covas, 2018); así como a personas que se identifican con un género no binario. La otra es el uso de desdoblamientos (DD), que son duplicaciones de género; esto es, “series coordinadas con *y, o, tanto...como*, formadas por sustantivos de persona en los dos géneros gramaticales “(Briz Gómez, 2021, p. 50).

Para tratar de controlar una distribución equitativa en relación con las frecuencias de uso entre sustantivos con un género gramatical masculino, y sustantivos con un género gramatical femenino, se ha empleado el buscador de estímulos para la investigación en psicolingüística NIM (Guasch *et al.*, 2013). Como puede verse en la siguiente tabla, la distribución equitativa se ha conseguido entre los masculinos genéricos y los sustantivos genéricos, pues no ha sido posible distribuir de forma equitativa las frecuencias de uso de los masculinos genéricos y de sus correspondientes formas femeninas (en algunos casos las frecuencias eran muy parecidas o no existía la posibilidad de comparación dado que el buscador no arrojaba frecuencia de uso para el femenino). Esto no sorprende si se tiene en cuenta el abusivo empleo del masculino genérico (Guerrero Salazar, 2020).

Tabla 3. Distribución de frecuencias de uso entre MG y SG.¹²

	Masc. Genérico (MG)	Fr.	Sust. Genérico (SG)	Fr.
1	Limpiadores	0.35	Limpieza	19.89**
3	Presidentes	10.66	Presidencia	24.15**
5	Directores	15.81	Dirección	79.40**
7	Ciudadanos	68.57**	Ciudadanía	5.50
9	Jefes	21.85**	Jefatura	2.66
11	Clientes	32.50**	Clientela	11.01

Además, y como puede apreciarse en la tabla anterior (al igual que en la siguiente), todos los sustantivos, tengan género gramatical masculino o femenino, tienen la misma raíz. En la Tabla 4 se muestran las comparaciones de las frecuencias de uso entre el masculino genérico y el género marcado.

Tabla 4. Frecuencias de uso entre MG y GM.

	Masc. Genérico (MG)	Fr.	Género Marcado (GM)	Fr.
1	Limpiadores	0.35	Limpiadoras	0.89**
2	Enfermeros	1.07	Enfermeras	5.87**
3	Presidentes	10.66	Presidentas	-----
4	Maestros	15.27**	Maestras	6.04
5	Directores	15.81**	Directoras	0.18
6	Secretarios	3.731	Secretarias	3.731
7	Ciudadanos	68.57**	Ciudadanas	1.95
8	Maquilladores	0.355	Maquilladoras	0.355
9	Jefes	21.85	Jefas	-----
10	Cocineros	1.00	Cocineras	0.99
11	Clientes	32.50**	Clientas	1.60
12	Bailarines	3.00	Bailarinas	2.13

Antes de llegar a la versión definitiva que se puede ver en el Anexo II, se realizó un estudio piloto con una versión anterior del test de juicio situacional (ver Anexo III). En el mismo participaron 5 chicos y 5 chicas de edades comprendidas entre 12 y 17 años. El propósito del estudio piloto era comprobar que, por un lado, se comprendían bien los ítems y, por otro lado, se quería evaluar las respuestas que se daban a cada uno de los ítems de acuerdo con la situación hipotética presentada. Este estudio fue muy útil, pues se gracias al mismo se pudo ver que una de las respuestas ya aparecía en el enunciado, y tendía a polarizar la respuesta de la persona participante, quizá para

¹² Nótese que aquí solo se analiza la frecuencia de uso, no se ha llevado a cabo ningún otro procedimiento estadístico. Obsérvese también que solo se comparan los ítems impares, puesto que los ítems pares de las versiones inclusivas contenían desdoblamientos.

mantener cierta coherencia lógica entre situación hipotética y la respuesta dada. Por ello, se decidió presentar una situación hipotética muy abierta para que el alumnado participante la concretara a través de su respuesta.

Finalmente, las instrucciones que se daban a las personas que participaban en el experimento fueron, en relación con este cuestionario, las siguientes:

A continuación, podrás leer las distintas historias breves y deberás escoger una respuesta para cada grupo de personas. Es muy importante que contestes lo que sinceramente piensas u opinas de los diferentes grupos de personas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, no hay trampas ni pistas en el texto, nos interesa que pongas lo primero que te venga a la cabeza. Muchas gracias.

La presentación de las cuatro opciones de respuesta (2 cosificadoras y 2 no cosificadoras) se presentaron de forma aleatoria. Se pensó en una respuesta cosificadora centrada en el aspecto físico (e.g., *Lo más útil es que se solo se centren en su trabajo*) y otra en el aspecto psicológico (e.g., *La marcha del negocio es independiente de sus sentimientos*). Asimismo, se diseñó una respuesta no cosificadora en el ámbito físico (e.g., *Compartir sus sentimientos mejora la marcha del negocio*), donde además de trabajar se permite compartir aspectos que humanizan el contexto, y otra en el ámbito psicológico (e.g., *Lo que más se valora es que compartan sus sentimientos*).

El siguiente cuestionario que se empleó y que se administraba de manera continuada una vez que el test de juicio situacional era completado, fue el BSRI (Bem, 1974; Donnelly y Twenge, 2017). Este cuestionario puede traducirse como el *Inventario de Rol Sexual de Bem*; el cual se compone de 60 ítems, categorizados bajo tres encabezados: masculinidad (20 ítems), feminidad (20 ítems) y neutros (20 ítems) – ver Anexo IV –. La siguiente tabla recoge tales agrupamientos:

Tabla 5. Distribución de ítems del BSRI por masculinidad, feminidad y neutros.¹³

Ítems sobre masculinidad	Ítems sobre feminidad	Ítems neutros
49. Actúas como un líder	11. Afectuoso/a	51. Flexible
46. Agresivo/a	5. Alegre	36. Creído/a
58. Ambicioso/a	50. Infantil	9. Meticuloso/a
22. Analítico/a	32. Compasivo/a	60. Convencional
13. Asertivo/a	53. No utilizas un lenguaje duro	45. Amable
10. Atlético/a	35. Deseoso/a por calmar los sentimientos heridos	15. Feliz
55. Competitivo/a	20. Femenino/a	3. Servicial
4. Defiendes tus propias creencias	14. Coqueto/a	48. Inútil
37. Dominante	59. Dulce	24. Celoso/a
19. Enérgico/a	47. Crédulo/a	39. Agradable
25. Tienes habilidades de liderazgo	56. Te encantan los/as niños/as	6. Malhumorado/a
7. Independiente	17. Fiel	21. Fiable
52. Individualista	26. Sensible a las necesidades de las otras personas	30. Reservado/a
31. Tomas decisiones fácilmente	8. Tímido/a	33. Sincero/a
40. Masculino/a	38. De voz suave	42. Serio/a
1. Seguro/a de ti mismo/a	23. Solidario/a	57. Prudente
34. Autosuficiente	44. Tierno/a	12. Exagerado/a
16. Personalidad fuerte	29. Comprensivo/a	27. Honrado/a
43. Dispuesto/a a posicionarse (a favor/en contra de algo/alguien)	41. Cálido/a	18. Impredecible
28. Dispuesto/a a asumir riesgos	2. Complaciente	54. Desordenado/a

El BSRI mide la identificación de la persona con cualidades consideradas, desde un punto de vista tradicional, como masculinas o femeninas; siendo, para algunos autores, una de las contribuciones más notables de Sandra Bem a la psicología feminista (Donnelly y Twenge, 2017). Es importante señalar que esa identificación es independiente del género con el que la persona se identifica.

En su ya clásico trabajo, Bem (1974) criticaba la idea de que una persona es, o bien masculina, o bien femenina, pero no ambas. De acuerdo con su trabajo, un individuo puede ser andrógino; esto es, puede ser tanto masculino como femenino, dependiendo de si tal o cual comportamiento es apropiado desde el punto de vista de la situación. Además, también señala que las dimensiones de masculinidad y femineidad son independientes tanto desde el punto de vista lógico como empírico; esto es, la estructura del cuestionario no impone ningún tipo de restricción a ninguna de las dimensiones. Esto tiene sentido si se considera que una persona puede ser tanto masculina como femenina. Finalmente, el BSRI se fundamenta en una concepción de la

¹³ La traducción de los ítems al castellano es propia.

persona tipificada por sexo/género como alguien que ha interiorizado los estándares de sexo/género de la sociedad en relación con el comportamiento aceptable para hombres y mujeres; habiéndose seleccionado las características de personalidad que este cuestionario presenta como masculinas o femeninas según la base de la aceptación social sobre el sexo/género. Así, una característica es calificada como masculina o femenina si es juzgada, de forma independiente tanto por hombres como por mujeres, como más deseable para los unos que para las otras o viceversa.

Las instrucciones que se dieron a las personas participantes fueron las siguientes:

Por favor, en la siguiente escala, indica cómo de bien te describen las siguientes características. No hay respuestas buenas o malas, tan solo tienes que marcar los valores que te describen mejor. Ten en cuenta que la escala va de 1 a 7, y sus valores son los siguientes: 1 (“Nunca o casi nunca es verdad”), 7 (“Siempre o casi siempre es verdad”).

El tercer y último cuestionario al que el alumnado participante tenía acceso, una vez que completaban los dos anteriores, es la versión validada para la población preadolescente española – i.e., entre 10 y 14 años – de la OBCS (Sicilia *et al.*, 2020; originalmente publicada por McKinley y Hyde, 1996); que se puede traducir como la Escala sobre la Conciencia del Cuerpo Cosificado (ver Anexo V). Esta escala consta de 12 ítems que se agrupan en tres grandes factores sobre la conciencia del cuerpo cosificado; a saber: *Vigilancia corporal*, *Vergüenza del cuerpo* y *Creencias sobre el control de la apariencia*. La siguiente tabla muestra la distribución de los ítems en cada uno de estos tres factores:

Tabla 6. Distribución de ítems por factores.

	Vigilancia	Vergüenza	Creencias sobre apariencia
Ítems	1	5	9
	2	6	10
	3	7	11
	4	8	12

Es importante señalar, de acuerdo con Sicilia *et al.* (2020), que altos resultados en vigilancia y vergüenza implican una experiencia negativa del propio cuerpo; señalando una constante evaluación del propio cuerpo. Para ello, Sicilia *et al.* (2020) sugieren desarrollar actividades con la gente joven destinadas a analizar críticamente las expresiones y las imágenes transmitidas por los medios. Mensajes y declaraciones que

llevan a experimentar una vigilancia y una vergüenza del propio cuerpo por no lograr los ideales corporales sancionados socialmente. Ahora bien, si la vigilancia del propio cuerpo y la vergüenza se acompañan de creencias sobre el control de la apariencia tales como la posibilidad de cambiar la propia forma corporal, entonces se sufren menos experiencias corporales negativas (cf. Sicilia *et al.*, 2020, p. 249).

Las instrucciones que se proporcionaron al alumnado que participó en la investigación fueron las siguientes:

Por favor, a continuación, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones que te presentamos más abajo. Para ello, marca la opción que más se corresponda contigo dentro de una escala que va desde el 1 ("Totalmente en desacuerdo") al 7 ("Totalmente de acuerdo"). Por favor, responde con la máxima sinceridad, y ten en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Finalmente, todos los cuestionarios se administraron por ordenador en las tres aulas de informática del IES Conde de Orgaz a través de la plataforma "Cuestionarios de Google".

4.3. *Diseño y procedimiento*

El estudio que aquí se presenta sigue un diseño factorial 3x2x2. La primera variable independiente (VI) es *contexto*, que es una variable intra-sujeto (i.e., todas las personas que han participado en la investigación pasan por ella), con tres niveles: autonomía, creatividad y subjetividad. La segunda VI es *género*, que es una variable inter-sujeto, con dos niveles: hombre y mujer. Finalmente, la tercera VI es *lenguaje*, que es, también, una variable inter-sujeto, con dos niveles: exclusivo e inclusivo. La variable dependiente (VD) es *nivel de cosificación*, señalado en cada situación hipotética por medio de cuatro opciones (cosificación física, cosificación psicológica, no cosificación física y no cosificación psicológica) de elección forzosa.

En cuanto al procedimiento, los distintos cursos fueron asignados aleatoriamente a las cuatro versiones de los cuestionarios: 1E, 1I, 2E, 2I (recuérdese la *Tabla 2* presentada más arriba). De este modo, se conseguía que todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria pasaran por todas las condiciones. No obstante, cuando ya estaba iniciada la investigación, el IES necesitó las aulas de informática para administrar un cuestionario de la Comunidad de Madrid al alumnado de ESO. Por ello, hubo que modificar la asignación inicial de los grupos a las diferentes versiones, lo que

ha afectado a la representación final de los diferentes cursos en la investigación. En todo caso, se consiguió que todos los grupos, con mayor o menor representación, pasaran por todas las versiones. Asimismo, la distribución del género dentro de cada versión es muy equitativa (*vide supra*).

El curso, o cursos, que participaban ese día eran llevados, bien por mí, bien por su tutor o tutora, al aula de informática correspondiente. Allí, se pedía que accedieran a *Classroom*, otra plataforma de Google que emplean en el centro. Se generó otro *Classroom* donde se encontraban las diferentes versiones de los cuestionarios. Una vez en su *Classroom*, se facilitaba a las personas participantes un código (2qtpyv5) para que fueran invitados e invitadas a realizar la tarea. Una vez allí, y cuando todas y todos hubieran accedido se les indicaba la versión correspondiente. La administración de los cuestionarios se hizo, como se ha señalado antes, a través de la plataforma “Formularios de Google”.

Las instrucciones con las que se encontraban las personas participantes antes de comenzar eran las siguientes:

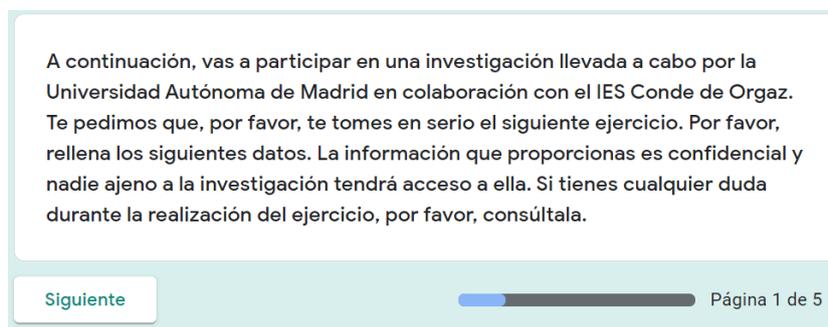


Figura 1. Instrucciones dadas al inicio en todas las versiones.

Después, pulsaban “siguiente” y generar un código bajo esta consigna:

Para garantizar el anonimato desde el principio, te pedimos que generes un código. Indica la inicial del nombre de tu padre, la inicial del nombre de tu madre y tu fecha de cumpleaños (por ejemplo, si tu padre se llama José, tu madre María, y tú naciste el 16 de septiembre, entonces el código generado es: JM1609). Ahora, genera tu código.

Seguidamente, indicaban la edad, la nacionalidad de sus progenitores, el curso en el que se encontraban, en el género con el que se identificaban, si su identidad de género era la misma o diferente del sexo asignado al nacer y, finalmente, se les daba la

posibilidad, si no se identificaban con ninguna opción anterior o indicar otra, de completar la respuesta en el apartado correspondiente. Una vez cumplimentada esta información, se volvía a pulsar “siguiente” y se iban respondiendo a los diferentes cuestionarios. Si tenían alguna duda, me acercaba y las resolvía.

Con respecto al modo en que se ha preguntado sobre la identidad de género y sobre si la persona era cisgénero o transgénero – pero sin usar esas expresiones directamente para facilitar la comprensión de la pregunta – se han seguido las indicaciones de Fraser (2018). Estas recomendaciones tratan de evitar los problemas generados por una medición dicotómica simple entre “Hombre” y “Mujer”. Este es el resultado:



Género: *

Hombre

Mujer

Persona no binaria

Prefiero no responder

Otro: _____

Tu identidad de género es: *

La MISMA que el sexo asignado al nacer.

DIFERENTE que el sexo asignado al nacer.

Figura 2. Opciones de respuesta sobre identidad de género, cisgénero y transgénero.

Las respuestas quedaban recogidas en la propia plataforma, exportadas a una hoja de cálculo de Google y, desde ahí, se exportaban a la matriz de datos del programa IBM SPSS Statistics v26 para su posterior análisis; para lo cual se ha seguido una metodología cuantitativa.

5. Resultados

En primer lugar, se analizaron las respuestas dadas tanto al BSRI como al OBCS. Se calcularon las dimensiones de *Masculinidad* y *Feminidad* del BSRI y los tres factores del OBCS: *Vigilancia corporal*, *Vergüenza* y *Creencias sobre el control de la apariencia*. Para ello, se calcularon cinco nuevas variables sumando las respuestas

dadas a los ítems que caen bajo cada una de las dimensiones o cada uno de los factores. Para comparar las posibles diferencias entre hombres y mujeres se ha realizado una Prueba T para muestras independientes (véase *Tabla 7*).

En lo que respecta a las dos dimensiones del BSRI, y comenzando por *Masculinidad*, los hombres ($M = 4.72$, $DT = .725$) puntúan más alto en esta dimensión que las mujeres ($M = 4.32$, $DT = .763$); siendo la diferencia significativa, $t(311) = 4.72$, $p = .000$. En relación con *Feminidad*, se encontró que las mujeres ($M = 4.73$, $DT = .653$) puntúan más alto que los hombres ($M = 4.33$, $DT = .614$); siendo, también, la diferencia significativa, $t(311) = -5.50$, $p = .000$.

En relación con los tres factores del OBCS, y comenzando por *Vigilancia corporal*, los datos muestran que los hombres ($M = 4.72$, $DT = 1.193$) puntúan significativamente más alto que las mujeres ($M = 4.23$, $DT = 1.272$), $t(311) = 3.23$, $p = .001$. Por su parte, en lo referente a *Vergüenza*, son las mujeres ($M = 3.45$, $DT = 1.584$) las que puntúan más alto que los hombres ($M = 2.86$, $DT = 1.4$), siendo esta diferencia significativa, $t(304) = -3.74$, $p = .000$. Finalmente, respecto al factor *Creencias sobre el control de la apariencia*, los hombres ($M = 2.71$, $DT = 1.01$) vuelven a puntuar significativamente más alto que las mujeres ($M = 2.47$, $DT = 1.00$), $t(311) = 2.15$, $p = .032$.

Tabla 7. Prueba T para muestras independientes: BSRI y OBCS ($N = 313$).

		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<i>Masculinidad</i>	Hombres	4,72	.725	4.72	311	.000
	Mujeres	4.32	.763			
<i>Feminidad</i>	Hombres	4.33	.614	- 5.50	311	.000
	Mujeres	4.73	.653			
<i>Vigilancia</i>	Hombres	4.72	1.193	3.23	311	.001
	Mujeres	4.23	1.272			
<i>Vergüenza</i>	Hombres	2.86	1.4	-3.74	304	.000
	Mujeres	3.45	1.584			
<i>Creencias</i>	Hombres	2.71	1.01	2.15	311	.032
	Mujeres	2.47	1.00			

Además, se recodificaron las respuestas dadas a los 12 ítems del cuestionario de juicio situacional de tal modo que las respuestas cosificadoras antes codificadas como “1” y “2” pasaron a ser “1”, mientras que las dos respuestas no cosificadoras antes codificadas como “3” y “4” pasaron a ser “0”. Además, se generó “Mean_SITUACIONAL”, una nueva variable que no es más que la media de obtenida

de las respuestas, ahora binarias, dadas por cada participante a los 12 ítems (esto es, un porcentaje de respuestas cosificadoras dadas al cuestionario de juicio situacional para cada participante). Asimismo, se creó la variable “Género_X_Lenguaje”, que expresa la interacción entre esas dos variables; esto es, entre los dos niveles de *género* (*masculino* y *femenino*) y los dos niveles de *lenguaje* (*exclusivo* e *inclusivo*).

Después, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple mediante un modelo jerárquico para predecir la cosificación. La edad de las personas participantes y el curso se introdujeron en el modelo en el primer paso. El género y el lenguaje empleado en las distintas versiones (*inclusivo* vs. *exclusivo*) se añadieron al modelo en el segundo paso. En el tercer paso se introdujo en el modelo la interacción entre género y lenguaje; mientras que, en el cuarto paso, se añadieron al modelo los tres factores del OBCS (i.e., *Vigilancia corporal*, *Vergüenza* y *Creencias sobre el control de la apariencia*) y las dos dimensiones del BSRI (i.e., *Masculinidad* y *Feminidad*).

El primer modelo no explica una parte significativa de la varianza de la cosificación, $F(2, 308) = 2.460$, $MCE = .043$, $p = .087$, $R^2 = .016$.

En el segundo paso se añaden tanto el género como el lenguaje, aumentando significativamente la proporción de varianza explicada por el modelo, $\Delta F(2, 306) = 10.89$, $p = .000$, $\Delta R^2 = .065$. El género predijo de manera fiable la cosificación ($b = -.108$, $p = .000$), de tal modo que las mujeres emiten menos respuestas cosificadoras que los hombres. Sin embargo, el lenguaje no fue un predictor fiable ($b = .007$, $p = .756$).

En el tercer paso se introdujo la interacción entre género y lenguaje, pero no mejoró el modelo de regresión, $\Delta F(1, 305) = .97$, $p = .756$, $\Delta R^2 = .000$.

En el cuarto paso se introdujeron en el modelo los tres factores del OBCS (i.e., *Vigilancia corporal*, *Vergüenza* y *Creencias sobre el control de la apariencia*) y las dos dimensiones del BSRI (i.e., *Masculinidad* y *Feminidad*), mejorando el modelo de regresión, $\Delta F(5, 300) = 3.24$, $p = .007$, $\Delta R^2 = .047$. *Vigilancia corporal* ($b = .002$, $p = .814$), *Vergüenza* ($b = -.007$, $p = .398$), *Creencias sobre el control de la apariencia* ($b = .008$, $p = .50$) y *Masculinidad* ($b = .016$, $p = .311$) no fueron predictores fiables, mientras que *Feminidad* ($b = -.073$, $p = .000$) sí era un predictor fiable, indicando que, independientemente del género, cuantas más altas son las puntuaciones en *Feminidad*, menos respuestas cosificadoras se reportan (véase *Tabla 8*).

Tabla 8. Resumen del análisis de regresión lineal jerárquica (N = 313).

	R ²	ΔR ²	ΔF(gl)	b	DE	B
Paso 1	.016	.016	2.460(2, 308)			
Curso				-.050*	.023	-.263*
Edad				.036	.020	.215
Paso 2	.081	.065	10.89(2, 306)*			
Curso				-.041	.022	-.215
Edad				.025	.019	.149
Género				-.108*	.023	-.258*
Lenguaje				.007	.023	.017
Paso 3	.081	.000	.097(1, 305)			
Curso				-.041	.022	-.214
Edad				.025	.019	.148
Género				-.129	.072	-.310
Lenguaje				-.014	.072	-.034
Género X Lenguaje				.014	.046	.076
Paso 4	.129	.047	3.24(5, 300)*			
Curso				-.023	.023	-.120
Edad				.018	.019	.110
Género				-.090	.072	-.217
Lenguaje				-.022	.071	-.054
Género X Lenguaje				.017	.045	.091
Vigilancia				.002	.010	.014
Vergüenza				-.007	.009	-.053
Creencias				.008	.012	.039
Masculinidad				.016	.016	.058
Feminidad				-.073*	.019	-.232*

* $p < .05$

La Figura 3 que se muestra a continuación exhibe el diagrama de dispersión y la recta de regresión de acuerdo con el cual se puede ver con claridad que a medida que las puntuaciones en Feminidad son más altas las respuestas codificadoras disminuyen.

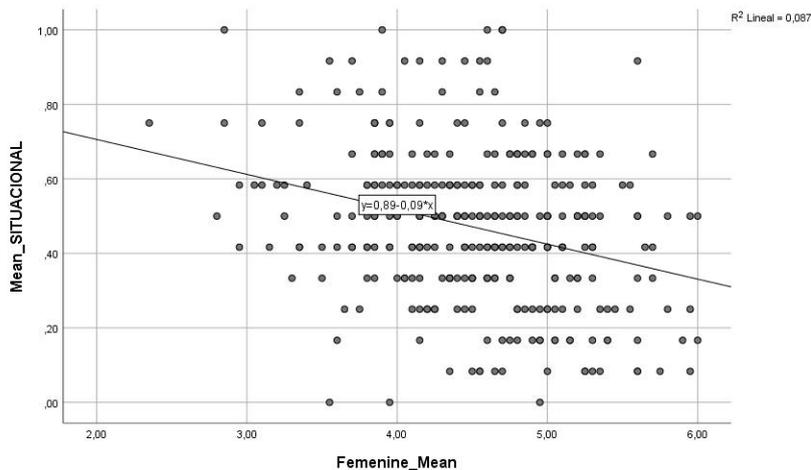


Figura 3. Diagrama de dispersión y recta de regresión.

Finalmente, para analizar las respuestas dadas al test de juicio situacional, se realizó un ANOVA de medidas repetidas con tres variables independientes: una con

medidas repetidas y dos totalmente aleatorizadas (i.e., son variables inter-sujeto). La variable *contexto* (medidas repetidas) tiene 3 niveles: autonomía, creatividad y subjetividad. La variable *género* (inter-sujeto) tiene 2 niveles (hombre y mujer), mientras que la variable *lenguaje* (inter-sujeto) tiene también 2 niveles (exclusivo e inclusivo). La variable dependiente es *nivel de cosificación*. Se encontró un efecto principal de la variable *contexto*, $F(2, 618) = 112.19$, $MCE = .920$, $p = .000$. Como puede apreciarse en la Figura 4, hay diferencias significativas entre todos los contextos, siendo el contexto de autonomía (donde la situación hipotética mostraba una relación jerárquica de subordinación) donde más se cosifica, seguido del contexto de creatividad (donde también había una relación jerárquica de subordinación pero existía más libertad), seguido, finalmente, del contexto de subjetividad (donde las personas protagonistas expresaban sus experiencias personales y sentimientos), que es el contexto donde menos se cosifica.

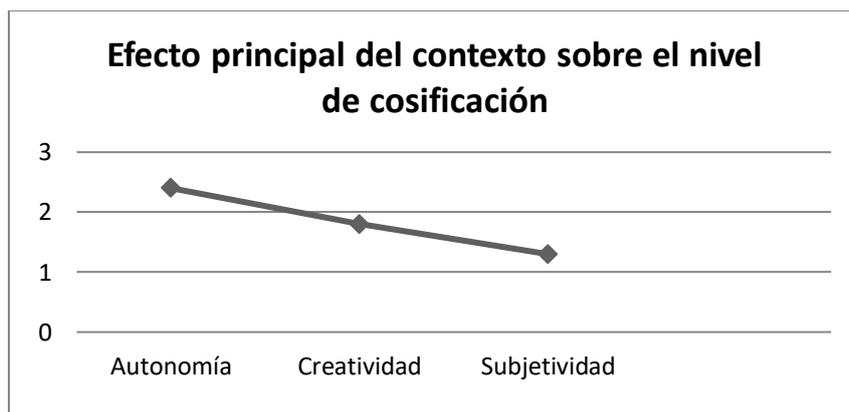


Figura 4. Efecto del contexto sobre el nivel de cosificación ($N = 313$).

La siguiente tabla muestra las comparaciones por parejas entre los contextos.

Tabla 9. Comparación entre los diferentes contextos.

Contexto	M	Comparaciones	Dif. Medias	Desv. Error	p
Autonomía (1)	2.47	1 – 2	.67	.067	.000
		1 – 3	1.15	.080	.000
Creatividad (2)	1.80	2 – 3	.480	.082	.000
		2 – 1	-.67	.067	.000
Subjetividad (3)	1.33	3 – 1	-1.15	.080	.000
		3 – 2	-.480	.082	.000

Asimismo, se halló un efecto principal de la variable *género*, $F(1, 309) = 24.35$, $MCE = 1.98$, $p = .000$. Como puede apreciarse en la Figura 5, los hombres cosifican significativamente más que las mujeres ($p = .000$).

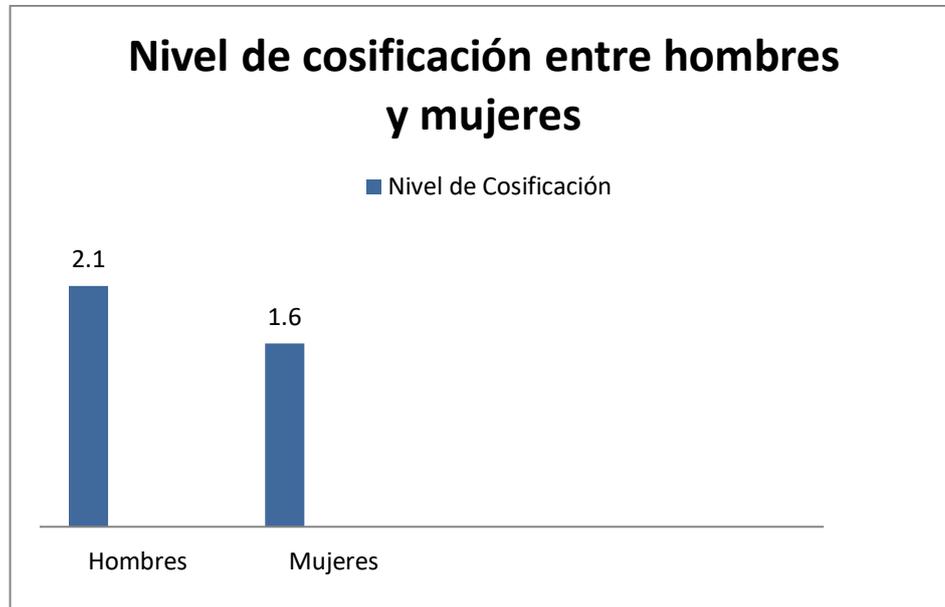


Figura 5. Comparación entre el nivel de cosificación de hombres y mujeres ($N = 313$).

Como se muestra en la Figura 6, y para que resulte más ilustrativo, se van a mostrar las diferencias en relación con las respuestas cosificadoras entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta los tres contextos antes mencionados. Como puede verse, los hombres cosifican más que las mujeres en todos los contextos.

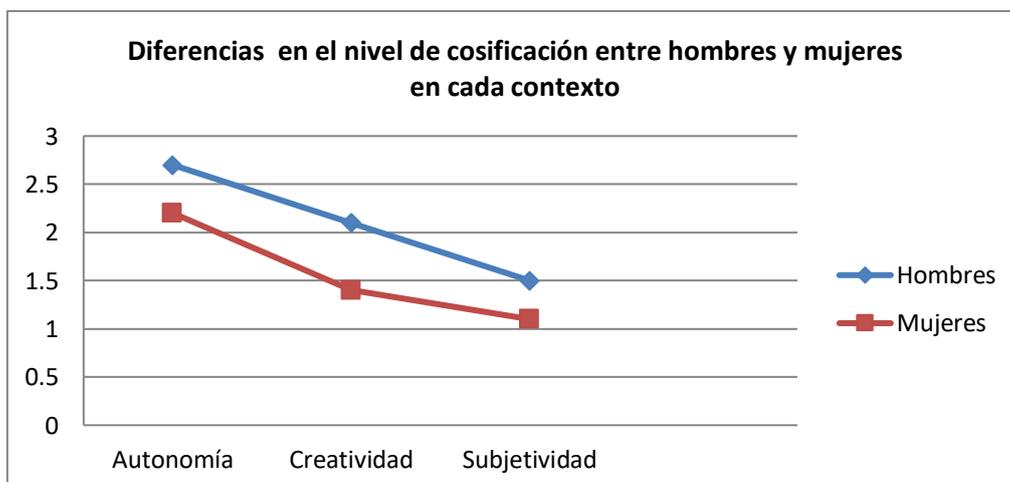


Figura 6. Diferencias en el nivel de cosificación entre hombres y mujeres ($N = 313$).

Además, los hombres cosifican significativamente más que las mujeres cuando se emplea tanto un lenguaje exclusivo ($p = .000$), como cuando se usa un lenguaje inclusivo ($p = .002$).

Finalmente, no se ha encontrado ningún efecto principal de la variable *lenguaje*, $F(1, 309) = .000$, $MCE = 1.98$, $p = .986$.

6. Discusión

Los resultados obtenidos proporcionan un apoyo dispar a las hipótesis de este trabajo. Así, con respecto a H1 (esto es, el uso de un lenguaje inclusivo fomentará más respuestas no cosificadoras, mientras que un lenguaje exclusivo promoverá más respuestas cosificadoras), no hay evidencia suficiente en los datos para mantenerla. Por tanto, los datos obtenidos no apoyan la hipótesis de que existan diferencias significativas entre usar un lenguaje exclusivo o inclusivo. Esto puede deberse a varias razones. En primer lugar, es posible que la prueba no haya sido lo suficientemente sensible como para medir las diferencias atribuibles al uso de un lenguaje exclusivo y un lenguaje inclusivo. Debido a la escasez de estudios que exploren las posibles relaciones entre el lenguaje exclusivo/inclusivo con la cosificación, y menos aún que empleen un cuestionario de juicio situacional, las posibilidades de mejora de este diseño son amplias; y, por ello, el presente trabajo ha de entenderse como un estudio de carácter exploratorio, antes que como un trabajo concluyente que lleve de manera directa a prescribir ciertos usos lingüísticos en ciertos contextos.

De hecho, otros trabajos sí han encontrado efectos interesantes, aunque no han explorado las posibles relaciones entre el lenguaje/inclusivo, contextos de uso y cosificación. Por ejemplo, Franco-Martínez (2019) presentó varias historias breves que versaban sobre personajes pertenecientes a grupos mixtos a una muestra de estudiantes universitarios. Esta autora parte de la idea de que se produce un sesgo “Persona = Propiedades Masculinas” – de tal modo que cuando los grupos se presentan con masculino genérico se tienden a reportar más expectativas estereotípicamente masculinas –, encontrando que tal sesgo se reduce cuando esas historias breves se presentan alternativamente con un genérico desdoblado o con un genérico con “-e”. Además, encontró también que, cuando las historias se presentan con un genérico con “-x”, había diferencias significativas debidas al género, siendo los hombres los que daban más respuestas sesgadas que las mujeres. Así, los hombres obtenían puntuaciones parecidas a las obtenidas por aquellos participantes en la condición en la que las

historias se presentaban empleando un genérico masculino, mientras que las mujeres obtenían puntuaciones similares a las encontradas en la condición donde se empleaba el genérico desdoblado.¹⁴

En una línea muy similar a la anterior, Lindqvist *et al.* (2019; cf. Bailey *et al.*, 2019; Bailey *et al.*, 2020), también con una muestra de estudiantes universitarios, comparan diferentes estrategias relacionadas con un lenguaje inclusivo con el objetivo de eliminar el sesgo “Persona = Hombre/Propiedades Masculinas”. Los resultados muestran, tanto en inglés como en sueco, que el uso de desdoblamientos (i.e., él/ella) y el uso de genéricos neutros (similares a la “-e” o a la “-x”) eliminan dicho sesgo. Por el contrario, el empleo de genéricos aparentemente neutros, como “el solicitante”, no eliminó el sesgo.

Con respecto a los resultados obtenidos, han podido pasar, al menos, dos cosas. La primera es que ese sesgo no esté presente en adolescentes. Si esto hubiera sido así, y la personas protagonistas de las situaciones hipotéticas, al menos en la condición de masculino genérico (e.g., *Los directores de diferentes institutos*), se hubieran identificado con “hombre” o con “propiedades masculinas”, entonces, y de acuerdo con Young (1980) en que, para los hombres, el cuerpo es el sujeto de la acción y, como ser humano, es libre y trascendente, se podría pensar que se hubiera encontrado un efecto del lenguaje sobre el nivel de cosificación. De este modo, se hubiera encontrado un menor número de respuestas cosificadoras en la condición de lenguaje exclusivo frente al lenguaje inclusivo. La segunda es que, aun estando presente dicho sesgo, se haya visto modulado por el contexto. En efecto, esta investigación difiere de las anteriores en varios aspectos; entre ellos, el uso de la variable *contexto*, donde se ha manipulado el contexto en el que se usaba un lenguaje exclusivo/inclusivo. Esto parece ser más probable, pues como indican Bailey *et al.* (2019), el comportamiento androcéntrico puede verse modificado por el contexto. Quizá, pueda ser de interés estudiar en el futuro el impacto de ese sesgo mientras se manipula la variable *contexto*, no solo porque el lenguaje no se reduce a cuestiones terminológicas, sino porque el lenguaje es praxis; y es en esto en lo que se tiene que incidir si lo que se quiere es conseguir un lenguaje (i.e.,

¹⁴ En la presente investigación se ha decidido no emplear los genéricos neutros “-x” y “-e” por dos razones. En primer lugar, porque la fórmula neutra “-x” produce dificultades de pronunciación en relación con otras formas alternativas. En segundo lugar, la fórmula neutra “-e”, empleada también para denominar a personas que se identifican con un género no binario, aunque no presente ningún problema desde el punto de vista de la oralización, es, todavía, minoritaria. Por ello, se decidió usar sustantivos genéricos, pues con ellos también es posible representar a personas de género no binario. En todo caso, lo mejor es preguntar a estas personas cómo quieren ser representadas y qué recursos lingüísticos prefieren emplear.

una praxis) inclusivo. Cambiar el lenguaje (de uno exclusivo a uno inclusivo) implica cambiar la forma de vida, i.e., la praxis y por tanto la cultura; mostrando, así el valor determinante del contexto, del juego de lenguaje. Modificar el vocabulario y las partículas de una lengua no es una medida que, por sí sola, vaya a lograr un cambio de tendencia en las respuestas cosificadoras; menos aún si el contexto, la praxis, sigue siendo cosificador. Estos resultados muestran que, efectivamente, “ni toda forma masculina (genérica) es sexista, ni todo uso desdoblado ni toda sustitución por un término, abstracto o colectivo, evita el sexismo o el trato no igualitario” (Briz Gómez, 2021, p. 18). Así, tenemos que tener en cuenta el papel esencial del contexto de uso.

En relación con la hipótesis H2 (esto es, que las personas que se identifican con el género masculino proporcionarán, independientemente del contexto, más respuestas cosificadoras que las personas que se identifican con el género femenino) sí hay evidencia suficiente en los datos para mantenerla. Los resultados obtenidos tienen una clara relación con otros hallados con respecto a la cosificación en adolescentes estudiada en otros ámbitos. Así, Urdangarín (2015), en relación con cómo el uso masivo por parte de la población adolescente de Redes Sociales Digitales hace de la cosificación un fenómeno de discriminación sexista, encuentra que las adolescentes están más cosificadas que los adolescentes. Por su parte, Davis (2018), quien también estudia cómo el uso de Redes Sociales afecta en la construcción de la identidad sexual y de género de la población adolescente, encuentra que los adolescentes cosifican más a las adolescentes que ellas a ellos. Estos resultados, tomados en conjunto, muestran que gran parte del análisis hecho por de Beauvoir (2020) a mediados del siglo pasado sigue, lamentablemente, vigente. La presente investigación va en la línea de los resultados obtenidos en los trabajos de Urdangarín (2015) y Davis (2018), en tanto en cuanto, los hombres cosifican más que las mujeres, las cuales, al tomar conciencia de dicha situación y al estar más cosificadas que ellos, emiten muchas menos respuestas cosificadoras hacia los demás. Asimismo, y como se desprende también del presente trabajo de investigación, hay contextos que pueden servir como una resistencia potencial desde donde puede crearse, conjuntamente, una nueva identidad no cosificada ni cosificadora a través de significados compartidos.

En efecto, y en relación con la hipótesis H3 (esto es, que aquellos contextos de uso donde haya una relación explícita de subordinación y/o jerarquización generarán más respuestas cosificadoras que aquellos otros contextos donde se consideren las experiencias personales y las emociones), ha de mantenerse de acuerdo con la evidencia

disponible en los datos. Estos resultados están en la línea del análisis conceptual que de la cosificación hiciera Nussbaum (1995). Ciertamente, si en contextos donde las personas no pueden ejercer plenamente la autonomía, porque están sometidas a una relación de subordinación, entonces sus habilidades creativas quedarán mermadas y sus experiencias personales y sus emociones no tendrán un lugar preponderante, favoreciendo la cosificación. Esta misma idea está muy bien expresada por Freire (2009), quien indica que cuando el ser humano se subordina y pierde la capacidad de decidir y, por tanto, queda fuera de la órbita de las decisiones, sin crear ni recrear su propio estar en y con el mundo – por tanto, desintegrándose de su contexto –, sin relacionarlo con sus propias experiencias personales y emociones, entonces, ya no es sujeto, y se convierte en puro objeto; i.e., se cosifica. Sin embargo, humanizar es considerar, primariamente, las emociones y experiencias personales del ser humano (cf. Nussbaum, 1995; Carbayo, 2011; Freire, 2017).

En un interesante trabajo, que además puede servir para relacionar la discusión previa, Jiménez Rodrigo *et al.* (2011) señalan varias cosas de mucho interés para esta investigación. Inicialmente, señalan, y con acierto, que lo primero que hay que hacer, si el objetivo es sensibilizar sobre el uso de un lenguaje inclusivo, es estudiar la importancia que se le concede a dicho lenguaje en las diferentes prácticas cotidianas. Esta cuestión la han explorado en una muestra de estudiantes universitarios. En términos generales, Jiménez Rodrigo *et al.* (2011) encuentran que esta sensibilización es mucho menor en hombres que en mujeres (p. 181). Además, encuentran tres resultados importantes. En primer lugar, los hombres identifican menos expresiones como sexistas que las mujeres (Jiménez Rodrigo *et al.*, 2011, p. 182). En segundo lugar, las mujeres identifican como barreras que dificultan un uso no sexista del lenguaje tanto la costumbre por usar el masculino genérico como la influencia de una cultura androcéntrica. Sin embargo, el alumnado masculino no percibe tales barreras como relevantes, añadiéndose esa cuestión al hecho de que considera el uso de un lenguaje inclusivo como algo poco importante (Jiménez Rodrigo *et al.*, 2011, p. 182). En tercer y último lugar, encuentran un elevado porcentaje de participantes, tanto alumnos como alumnas, que consideran poco o nada relevante el uso de un lenguaje inclusivo en las relaciones familiares y de amistad (Jiménez Rodrigo *et al.*, 2011, p. 177); un dato llamativo si se tiene en cuenta que ambos ámbitos son contextos socializadores de gran relevancia (cf. Oliva, 2003), donde se crean y recrean rutinas de actuación y modos de pensar, sentir y actuar que se reflejan en una conciencia sociocultural y en unos

significados compartidos que constituyen los diferentes contextos que configuran nuestra forma de vida.

Así las cosas, no resulta, quizá, tan sorprendente que, después de todo, no haya un efecto significativo del lenguaje, que los hombres cosifiquen más que las mujeres y que aquellos contextos donde se favorece la expresión emocional y donde se tienen en cuenta las experiencias personales –i.e., donde, al fin y al cabo, se humaniza–, las respuestas cosificadoras se reduzcan. En esta misma línea, tampoco sorprende que aquellas personas que se identifican con cualidades características de la feminidad, independientemente del género, emitan menos respuestas cosificadoras.

¿Qué consecuencias pueden extraerse de estos resultados para el ámbito educativo y, en concreto, en relación con las funciones y actividades desempeñadas por los departamentos o equipos de orientación? Señalemos algunas.

En primer lugar, es necesario desarticular aquellos presupuestos que naturalizan y favorecen la utilización de un lenguaje exclusivo. Para ello, como ya se señaló en la introducción y en el marco teórico, es importante adoptar un lenguaje inclusivo en la redacción de los propios documentos del centro. Además, es necesario proporcionar recursos y favorecer la adquisición de habilidades dirigidas a identificar, reducir y eliminar las manifestaciones cosificadoras en el lenguaje cotidiano, implementando fórmulas alternativas. Para ello, desde el plan de acción tutorial y desde el plan de convivencia se implementará el uso de un lenguaje inclusivo, prestando especial atención al contexto de uso para potenciar su eficacia, lo cual es una medida de actuación destinada a favorecer la igualdad efectiva de género, sabiendo que el género no se reduce a la visión binaria tan característica de nuestra cultura. Asimismo, es una buena medida de actuación la promoción, dentro del centro educativo, del uso de un lenguaje inclusivo, no sexista, y por tanto, ni homofóbico ni transfóbico. En esta misma línea, se promocionarán dentro del equipo docente aquellas herramientas que ayuden a prevenir, detectar, manejar y, en su caso, resolver problemas derivados de situaciones donde se vulnere la igualdad efectiva de género. A la luz de los resultados encontrados en esta y otras investigaciones, es clave que las familias reconozcan la importancia de adoptar actitudes que prevengan comportamientos, pensamientos y emociones violentas y/o discriminatorias hacia sus hijos e hijas; al tiempo que se trabaja la sensibilización que ayude a otorgar la importancia que tiene el uso del lenguaje inclusivo.

Tampoco se debe olvidar, a la vista de los resultados obtenidos en esta investigación, que el fomentar y educar en valores tradicionalmente clasificados como

femeninos sí podría ser una estrategia pedagógica más eficaz a la hora de comenzar a incidir en la toma de decisiones cosificadoras. Esto podría llevarse a cabo al tiempo que sensibiliza a hombres y a mujeres de la importancia que el lenguaje inclusivo puede tener en las diferentes prácticas cotidianas. Esta intervención conjunta generaría una praxis capaz de reducir la cosificación de las mujeres y, por tanto, fomentaría un contexto de igualdad real entre hombres y mujeres; preparando, así, un terreno para superar la visión binaria de nuestra sociedad y lograr la igualdad efectiva de género entre las diferentes identidades.

Finalmente, es esencial prestar atención a los hallazgos obtenidos en relación con el contexto. Este contexto, dentro de los centros de enseñanza, es un contexto *educativo*. Los contextos no pueden separarse lógicamente de los procesos que se ponen en marcha, pues son los que constituyen a los contextos mismos. Desde los equipos y departamentos de orientación, para prevenir la cosificación y los efectos psicológicos y sociales asociados a la misma – como es la baja motivación, baja empatía, ansiedad y depresión; baja concentración y disminución de la capacidad para resolver problemas; aumento de la vergüenza; baja subjetividad, creatividad y autonomía; desordenes alimentarios y conductas autolíticas; entre otros – fomentará contextos, tanto dentro como fuera del centro educativo, donde se promueva el intercambio de experiencias personales y manifestaciones emocionales, donde se le dé sentido e importancia a lo que las personas sienten y viven; evitando dar preponderancia a contextos donde la autoridad y la creatividad del alumnado se vea sujeto a relaciones jerárquicas de subordinación. Para ello, se recomienda que los y las adolescentes participen, i.e., se promueva y facilite su participación, en aquellas prácticas que, conjuntamente con las personas adultas, mantienen o desafían la organización y estructuras de significado relacionadas con la igualdad efectiva de género; viéndose, de nuevo, la importancia del contexto, i.e, de la praxis. Esto implica que todas las personas, independientemente del género con el que se identifican, empiecen a cuestionar las tradiciones androcéntricas y binarias, y comience a entender que la praxis lingüística es también, en vista de la diversidad de sexo/género, una medida de atención a la diversidad.¹⁵

¹⁵ Atender a la diversidad no es atender a las necesidades de un colectivo, o de varios, desde una posición establecida y más o menos fija. Atender a la diversidad es, más bien, reconocer el derecho de todas las personas a sentirse representadas en las prácticas humanas, así como de participar en la creación misma de las estructuras de significado que aseguran dicha representación. Mientras estas estructuras estén, normativamente, generadas por una parte de la sociedad, el que esa parte permita participar a otra, u otras, de esas estructuras, no puede denominarse “atención a la diversidad” ni “práctica inclusiva”.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2018), en relación con el quehacer de la orientación educativa, “la función del orientador en este proceso es la de coordinar el diseño y puesta en práctica del PAD” (p. 182). Por su parte, el plan de atención a la diversidad (PAD) es el documento que planifica intencional y coordinadamente todas las actuaciones constitutivas de una educación inclusiva. Como muy bien indican Álvarez y Bisquerra (2018), la “implicación de los orientadores en el PAD de ninguna manera debe llevar a olvidar que la atención a la diversidad es una tarea de todo el profesorado y de la institución educativa en su globalidad” (p. 183). Como indican las Instrucciones (2018) mencionadas en este trabajo, dentro del PAD “se pueden contemplar las diversidades sexogénicas como otro tipo de diversidad al que hay que dar respuesta” (p. 11). Las respuestas pueden empezar a darse a través de medidas que contemplen algunos de los puntos destacados más arriba en esta discusión.

Con esta investigación se pone de manifiesto la importancia de concebir los modelos de intervención en orientación educativa como un conjunto de estrategias o reglas constitutivas de un modo de hacer que, además, pueden estar interrelacionados (Álvarez y Bisquerra, 2018). Así, por ejemplo, atender de manera individualizada dentro de un modelo clínico o de *counseling* a una persona que presenta alguna de las dificultades asociadas a la cosificación (*vide supra*), supone, al mismo tiempo, considerar la puesta en marcha de programas preventivos de sensibilización y toma de conciencia de barreras que dificultan la utilización de un lenguaje inclusivo. Esto, a su vez, dota de herramientas a toda la comunidad educativa (i.e., alumnado, profesorado, familias y cualquier otro personal implicado en el funcionamiento del centro) para prevenir, detectar, actuar y solventar potenciales problemas asociados a cualquier forma de discriminación, lingüística o de cualquier otra índole. Por tanto, nos sitúa en un modelo de programas que otorga gran importancia al contexto, una variable que, a la luz de los resultados, se ha mostrado esencial. Los resultados de este trabajo implican, por otra parte, un proceso colaborativo entre profesorado, alumnado, tutores y tutoras, familias, etc., por lo que también el modelo de consulta está contemplado. Además, son esenciales los potenciales recursos externos que puedan colaborar con el centro, pues las cuestiones asociadas con la consolidación de una igualdad efectiva de género atañen a toda la sociedad. Por ello, el modelo de servicios también está presente. Por último, la importancia del contexto sociocultural para la formación del ser humano también nos sitúa en un modelo constructivista. Pensar, por tanto, de un modo discreto en relación con los modelos es, de acuerdo con lo expuesto, un error.

Del mismo modo, se aprecia que varios modelos pueden aplicarse en una misma área temática, siendo estas las siguientes (Álvarez y Bisquerra, 2018): los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y escuela inclusiva, orientación académico-profesional, el desarrollo psicosocial y la intervención socio-comunitaria. Tal y como sucedía con los modelos, estos y las áreas de intervención donde se aplican no son independientes entre sí; pues, por un lado, el modelo se aplica al área de intervención, mientras que esta queda delimitada desde el posicionamiento propio de un modelo. La interrelación entre modelos y áreas, sobre todo en relación con la cuestión de la identidad de género, reflejándose en la adopción del principio de coeducación (cuyo impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la atención a la diversidad y escuela inclusiva es evidente), en medidas adoptadas en los planes de acción tutorial y de convivencia, o en la adopción de la perspectiva de género en lo tocante a la orientación académico-profesional, es clara.¹⁶ Modelos y ámbitos constituyen contextos donde el alumnado, el profesorado y las familias (junto con todas aquellas personas y agentes que participan en los diferentes contextos que influyen y son influidos por la educación) crean y recrean estructuras de significados compartidos. Como “agentes de la orientación” (por tomar prestada la expresión de Álvarez y Bisquerra, 2018, p. 23), tenemos que ser capaces de desarrollar una visión sinóptica que nos permita analizar e investigar este complejo entramado, que no refleja sino la complejidad de la vida. Esta complejidad, este entramado, esta forma de vida, no se olvide nunca, es una complejidad humana, demasiado humana; creada y recreada por la humanidad.

¹⁶ Por ejemplo, recuerdo que en una reunión de tutores y tutoras de 1º de ESO me pidieron el BSRI para trabajar los significados de cada ítem en tutoría. La tutoría, que es un “aspecto concreto de la acción tutorial” (Álvarez y Bisquerra, 2018, p. 25), y que puede ser tanto individual como grupal, es un espacio idóneo para trabajar estos aspectos. La acción tutorial, entendida como “la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto del profesorado con el fin de potenciar la formación integral del alumnado” (Álvarez y Bisquerra, 2018, p. 24), supone “educar para la vida” (Álvarez y Bisquerra, 2018, p. 24). Dentro de esta educación para la vida tiene que encontrarse, de manera incuestionable y siendo un aspecto constitutivo de la misma, la educación para la eliminación de la cosificación del ser humano y, por tanto, para instaurar una igualdad efectiva de género. Espero que este trabajo sea el comienzo para que esta anécdota que sucedió en una reunión, prospere en la formalización de un proyecto que pueda llevarse a cabo en los centros educativos.

Agradecimientos

Son muchas las personas que han hecho posible este trabajo de investigación. En primer lugar, la dirección, jefatura de estudios, el equipo docente y el alumnado participante del IES Conde de Orgaz. Gracias a su tiempo, dedicación, interés y colaboración, esta investigación ha sido posible. Muy especialmente quiero agradecer a Mar García Pérez, la orientadora del IES, su interés y preocupación por la investigación, así como por mi futuro laboral y profesional; pues está entre sus objetivos conseguir que el potencial de este trabajo no se quede solo en el papel.

También, quiero agradecer a Julia Peralta toda su ayuda y dedicación durante todo el período de prácticas pero, especialmente, con respecto a la investigación que aquí se presenta, pues ha contribuido en aspectos tan importantes como la organización y la administración de los experimentos.

Un lugar especial ocupan también Alicia Franco Martínez y Ricardo Rey Sáez. Alicia ha hecho un esfuerzo incansable por atender a todas mis demandas y por ayudarme con todas las cuestiones que le planteaba, tanto conceptuales como metodológicas. Ricardo ha hecho, también de manera desinteresada, un esfuerzo por explicarme aspectos metodológicos de gran ayuda para mí. Espero que el trabajo esté a la altura de todo su esfuerzo.

No quiero olvidarme de José Manuel Igoa, quien también me ha ayudado a precisar el diseño y me proporcionó herramientas muy útiles para confeccionar los materiales, así como alguna que otra conversación con la que siempre aprendo.

Finalmente, quiero agradecer a mi supervisor, Carlos Romero Rivas, todo su trabajo, paciencia, y buen trato. Me siento muy afortunado, además de agradecido, por haber tenido la posibilidad de compartir este trabajo con él; así como de aprender de sus comentarios, correcciones y actitud. ¡Gracias por todo!

Quiero dedicar este trabajo a mis padres, a mi hermano y a Irene, quien me ha sostenido y aguantado a partes iguales.

Referencias

- Alfieri, T., Ruble, D.N. y Higgins, E.T. (1996). Gender stereotypes during adolescent developmental changes and the transition to junior High School. *Developmental Psychology*, 32, 1129-1137. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1129>
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2018). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Bailey, A.H., LaFrance, M. y Dovidio, J.F. (2019). Is man the measure of all things? A social cognitive account of androcentrism. *Personality and Social Psychology Review*, 23, 307-331. <https://doi.org/10.1177/1088868318782848>
- Bailey, A.H., LaFrance, M. y Dovidio, J.F. (2020). Implicit androcentrism: Men are human, women are gendered. *Journal of Experimental Social Psychology*, 89, 2-17. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.103980>
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En M. Fernández-Enguita (Coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 37-47). ANELE-Rede.
- Bonino Covas, C. (2018). *Guía para un uso no sexista del lenguaje*. Fundación ONCE.
- Bosque Muñoz, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia*, 1, 1-18. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/264>
- Briz Gómez, A. (2021). *Guía de comunicación no sexista*. Debate.
- Cabello Pino, M. (2019). Academias de la lengua española frente a guías de lenguaje no sexista: Un problema de delimitación de competencias. *Tonos Digital*, 37, 1-30. <http://hdl.handle.net/10201/74368>
- Calogero, R.M. (2012). Objectification theory, self-objectification and body image. En T. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 574-580). Academic Press. <https://kar.kent.ac.uk/id/eprint/33425>
- Carbayo, R. (2011). *Archivos contemporáneos: Cosificación y fragmentación del ser humano* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universitat Politècnica de València.
- Centenera Sánchez-Seco, F. (2014). El lenguaje no sexista en el ámbito normativo: Un acercamiento a los años más recientes. *Revista de Llengua i Dret*, 61, 46-59. <http://dx.doi.org/10.2436/20.8030.02.53>

- Davis, S.E. (2018). Objectification, sexualization, and misrepresentation: Social media and the college experience. *Social Media + Society*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2056305118786727>
- De Beauvoir, S. (2020). *El segundo sexo*. Penguin.
- Dolezal, L. (2015). *The body and shame. Phenomenology, feminism, and the social shaped body*. Lexington books.
- Donnelly, K. y Twenge, J.M. (2017). *Sex Roles*, 76, 556-565. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0625-y>
- Fausto-Sterling, A. (2020). *Cuerpos sexuados*. Melusina.
- Franco-Martínez, A. (2019). ¿Todos, todos/as, todxs o todes? Efectos cognitivos del uso del genérico masculino y sus formas alternativas en español. En VV.AA., *MariCorners. Investigaciones queer en la Academia* (pp. 25-56). Egales editorial.
- Fraser, G. (2018). Evaluating inclusive gender identity measures for use in quantitative psychological research. *Psychology & Sexuality*, 9, 343-357. <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1497693>
- Fredrickson B.L. y Roberts T.-A. (1997). Objectification theory. Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Fuentes, M., Padró, L, Padró, M., Turmo, J. y Carrera, J.T. (2009). Sistema de recomendación para un uso inclusivo del lenguaje. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 42, 17-24.
- García Meseguer, Á. (1977). *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos.
- García Meseguer, Á. (1994). *¿Es sexista la lengua española?* Paidós.
- García Montero, L. (2021). Hablar, escuchar, entenderse. En A. Briz Gómez (Coord.), *Guía de comunicación no sexista* (pp. 11-16). Debate.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.
- Guasch, M., Boada, R., Ferré, P. y Sánchez-Casas, R. (2013). NIM: A web-based swiss army knife to select stimuli for psycholinguistic studies. *Behavior Research Methods*, 45, 765-771. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0296-8>
- Guerrero Salazar, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>

- Holla, S.M. (2018). Aesthetic objects on display: The objectification of fashion models as a situated practice. *Feminist Theory*, 19, 251-268. <https://doi.org/10.1177/1464700117734730>
- Hunter, J.F. (1968). "Forms of Life" in Wittgenstein's "Philosophical Investigations. *American Philosophical Quarterly*, 5, 233-243. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20009278>
- Instrucciones de 21 de junio de 2018, de las Viceconsejerías de política educativa y ciencia y organización educativa sobre los protocolos de intervención y atención educativa a la identidad de género en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid
- Jiménez Rodrigo, M.L., Román Onsaló y Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 174-183. <http://hdl.handle.net/11441/68433>
- Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado, núm. 169, de 14 de julio de 2016, pp. 49217 a 49248. <https://www.boe.es/eli/es-md/l/2016/03/29/2>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 23 marzo de 2007, pp. 12611 a 12645. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lindqvist, A., Renström, E.A. y Gustafsson Sendé, M. (2019). Reducing a male bias in language? Establishing the efficiency of three different gender-fair language strategies. *Sex Roles*, 81, 109-117. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0974-9>
- López Pardina, T. (2009). Beauvoir, la filosofía existencialista y el feminismo. *Investigaciones Feministas*, 0, 99-106.
- Martin, C.L. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review*, 13, 184-204. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1008>
- Martínez Benlloch, I., Bonilla Campos, A. y Gómez Sánchez, L. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: Asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39, 109-118. <https://doi.org/10.1344/%25x>

- McKinley, N.M. y Hyde J.S. (1996). The Objectified Body Consciousness Scale: Development and validation. *Psychology of Women Quarterly*, 20, 181-215. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1996.tb00467.x>
- Medina Guerra, A.M. (2016). Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 34, 183-205. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2016.64.693>
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Moreno Sánchez, Á. y Pichardo Galán, J.I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1, 143-156.
- Nussbaum, M. (1995). Objectification. *Philosophy & Public Affairs*, 24, 249-291. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.1995.tb00032.x>
- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 471-493). Alianza Editorial.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383. <https://doi.org/10.1174/113564003322712947>
- Phillips, D.Z. (2005). Wittgenstein's On Certainty: The case of the missing propositions. En D. Moyal-Sharrock y W. Brenner (Eds.), *Readings of Wittgenstein's On Certainty* (pp. 16-29). Palgrave Mcmillan. https://doi.org/10.1057/9780230505346_2
- Rawls, A. (2002). Editor's introduction. En H. Garfinkel, *Ethnomethodology's Program* (pp. 1-64). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 45, de 21 de febrero de 1996, pp. 6306 a 6324. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/01/26/83>
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 132, de 31 de mayo de 1996, pp. 18352 a 18353.
- Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Boletín Oficial del Estado, núm. 20, de 13 de mayo de 1996.

- Revuelta, J., Franco-Martínez, A. y Ximénez, C. (2021). Nominal factor analysis of situational judgment tests: Evaluation of latent dimensionality and factorial invariance. *Educational and Psychological Measurement*, 1-35. <https://doi.org/10.1177/0013164421994321>
- Rhees, R. (2005): *Wittgenstein's On Certainty. There –like our life*. Blackwell Publishing.
- Saguy, T., Quinn, D.M., Dovidio, J.F. y Pratto, F. (2010). Interacting like a body: Objectification can lead women to narrow their presence in social interactions. *Psychological Science*, 21, 178-182. <https://doi.org/10.1177/0956797609357751>
- Sartre, J.P. (2003). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. Routledge.
- Sicilia, A., Alcaraz-Ibáñez, M., Granero-Gallegos, A., Lirola, M. y Burgueño, R. (2020). Psychometric properties of the Objectified Body Consciousness Scale (OBCS) in Spanish preadolescents. *Sex Roles*, 82, 241-251. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01043-x>
- Urdangarín, G. (2015). *Cosificación de las adolescentes en las Redes Sociales Digitales* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Wittgenstein, L. (1967). *Lectures and Conversations*. University of California Press.
- Wittgenstein, L. (1969). *The Blue and Brown Books*. Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1997). *On Certainty*. Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical Investigations*. Wiley-Blackwell.
- Wodak (2015). Gender and Language: Cultural Concerns. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 698-703). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.64018-7>
- Young, I.M. (1980). Throwing like a girl: Phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human Studies*, 3, 137-156. <https://doi.org/10.1007/BF02331805>
- Zurbriggen, E.L. (2013). Objectification, self-objectification, and social change. *Journal of Social and Political Psychology*, 1, 188-215. <http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.1683>

Anexos

Anexo I. Hoja de información.



Hoja de información

Estudio sobre cosificación y lenguaje inclusivo/exclusivo

Introducción

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) es explorar el uso del lenguaje exclusivo/inclusivo en población adolescente y su repercusión sobre patrones de respuesta cosificadores/no cosificadores (reducir, o no, a la condición de cosa u objeto a una persona). Esta investigación puede tener importantes repercusiones educativas, ya que conocer más acerca de cómo se comunican los adolescentes y cómo esto influye sobre su comportamiento hacia sí mismos y hacia otras personas nos puede ayudar a generar programas educativos que traten sobre estas cuestiones, basados en argumentos científicos sólidos.

Procedimiento

Los y las participantes de este estudio tendrán que completar tres breves cuestionarios:

- En primer lugar, tendrán que elegir qué ítems de una lista consideran que mejor les definen.
- En segundo lugar, realizarán un cuestionario sobre la cosificación del cuerpo.
- Y, finalmente, realizarán un cuestionario de juicio situacional.

En total, se espera que el estudio dure unos 20 minutos.

Protección de datos y confidencialidad

Los datos recogidos en el estudio serán anonimizados desde el principio (se utilizará el número de participante para reconocer a los participantes, nunca se recogerá información sobre el nombre u otro tipo de información personal). La participación en el estudio será completamente voluntaria. Si deciden tomar parte en el estudio, podrán darse de baja en cualquier momento sin problema.

Si está **DE ACUERDO** con que su hijo/a participe en el estudio, **PUEDA QUEDARSE ESTA HOJA DE INFORMACIÓN.**

Si, por el contrario, **NO ESTÁ CONFORME** con que su hijo/a participe en el estudio, por favor **DEVUELVA ESTA HOJA FIRMADA.**

Firma (sólo en caso de :
NO consentir que
su hijo/a participe
en el estudio)

Fecha:

Si tiene alguna duda puede consultarla enviando un email al siguiente contacto:

Contacto: Prof. Dr. Carlos Romero Rivas (carlos.romeror@uam.es)

Anexo II. Versión definitiva del Test de Juicio Situacional (4 versiones).

Versión exclusiva 1. Masculino_Femenino.

1. Vas por el instituto y ves a los limpiadores del centro discutir por el plan de desinfección del instituto.

¿Qué piensas de los limpiadores?

- a) Lo más útil es que solo limpien
- b) Deben seguir el plan de desinfección establecido por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar planes por su cuenta
- d) Lo que más se valora es su diseño de nuevos planes

2. Estás en un hospital y ves a las enfermeras debatir sobre el plan de vacunación. ¿Qué piensas de las enfermeras?

- a) Lo más útil es que solo vacunen
- b) Deben seguir el plan de vacunación proporcionado por las autoridades
- c) Deben tener libertad para proponer un plan por su cuenta
- d) Lo que más se aprecia es su propuesta de diferentes soluciones

3. Estás con la televisión puesta y ves a los presidentes de varios gobiernos reunirse para tratar una crisis.

¿Qué opinas de los presidentes?

- a) Lo más útil es que solo ejecuten las decisiones establecidas
- b) Deben seguir las decisiones tomadas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para tomar decisiones por su cuenta y sin consultarlo antes
- d) Lo que más se valora es que tome sus propias decisiones

4. Entrás en un aula y ves a las maestras debatir sobre unas actividades. ¿Qué opinas de las maestras?

- a) Lo más útil es que solo den clase
- b) Deben seguir las actividades planificadas por el centro
- c) Deben tener libertad de organizar actividades por su cuenta
- d) Lo más importante es que se organicen por su cuenta

5. Pasas por el salón de actos y ves a los directores de diferentes institutos reunirse para hablar sobre liderazgo. ¿Qué piensas de los directores?

- a) Lo más útil es que solo cumpla con sus funciones
- b) Las experiencias personales son independientes del funcionamiento de los institutos
- c) Compartir sus experiencias personales mejora el funcionamiento de los institutos
- d) Lo más importante son sus experiencias personales.

6. Pasas a una oficina y ves a las secretarias comentar sus sentimientos. ¿Qué piensas de las secretarias?

- a) Lo más útil es que se solo se centren en su trabajo
- b) La marcha del negocio es independiente de sus sentimientos
- c) Compartir sus sentimientos mejora la marcha del negocio

d) Lo que más se valora es que compartan sus sentimientos

7. Pones las noticias y ves a los ciudadanos de un pueblo discutir por las soluciones adoptadas en la última nevada. ¿Qué opinas de los ciudadanos?

- a) Lo más útil es que solo quiten la nieve
- b) Deben seguir las soluciones ofrecidas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para aplicar sus propias soluciones
- d) Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen

8. Acompañas a alguien a un salón de belleza y ves a las maquilladoras discutir por el nuevo sistema de citas. ¿Qué opinas de las maquilladoras?

- a) Lo más útil es que solo maquillen
- b) Deben usar el sistema de citas diseñado por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar un sistema por su cuenta
- d) Lo que más se valora es sus propuestas para diseñar un sistema nuevo

9. Vas de compras y ves a los jefes de un supermercado discutir por la nueva organización del establecimiento. ¿Qué piensas de los jefes?

- a) Lo más útil es que solo dirija el supermercado
- b) Debe seguir la nueva organización establecida por la compañía
- c) Debe tener libertad para decidir una nueva organización
- d) Lo más importante son sus propias decisiones

10. Vas a un restaurante y ves a las cocineras debatir sobre el menú que van a cocinar. ¿Qué piensas de las cocineras?

- a) Lo más útil es que solo cocinen
- b) Deben seguir las recetas de las personas que saben más
- c) Deben tener libertad para cambiar las recetas por su cuenta
- d) Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.

11. Entrás en una cafetería y ves a los clientes discutir por los nuevos precios. ¿Qué opinas de los clientes?

- a) Lo más útil es que solo consuman
- b) El cambio de precios es independiente de cómo se sientan
- c) Expresar cómo se sienten influye en los precios que se ponen
- d) Lo más importante es que expresen sus sentimientos

12. Entrás a un teatro y ves a las bailarinas hablar de sus experiencias. ¿Qué opinas de las bailarinas?

a) Lo más útil es que solo bailen

b) Las experiencias personales son independientes de que la obra vaya bien

c) Las experiencias personales mejora la marcha de la obra

d) Lo que más se valora son sus experiencias personales

Versión exclusiva 2. Femenino_Masculino.

1. Vas por el instituto y ves a las limpiadoras del centro discutir por el plan de desinfección del instituto.

¿Qué piensas de las limpiadoras?

- a) Lo más útil es que solo limpien
- b) Deben seguir el plan de desinfección establecido por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar planes por su cuenta
- d) Lo que más se valora es su diseño de nuevos planes

2. Estás en un hospital y ves a los enfermeros debatir sobre el plan de vacunación. ¿Qué piensas de los enfermeros?

- a) Lo más útil es que solo vacunen
- b) Deben seguir el plan de vacunación proporcionado por las autoridades
- c) Deben tener libertad para proponer un plan por su cuenta
- d) Lo que más se aprecia es su propuesta de diferentes soluciones

3. Estás con la televisión puesta y ves a las presidentas de varios gobiernos reunirse para tratar una crisis.

¿Qué opinas de las presidentas?

- a) Lo más útil es que solo ejecuten las decisiones establecidas
- b) Deben seguir las decisiones tomadas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para tomar decisiones por su cuenta y sin consultarlo antes
- d) Lo que más se valora es que tome sus propias decisiones

4. Entrás en un aula y ves a los maestros debatir sobre unas actividades. ¿Qué opinas de los maestros?

- a) Lo más útil es que solo den clase
- b) Deben seguir las actividades planificadas por el centro
- c) Deben tener libertad de organizar actividades por su cuenta
- d) Lo más importante es que se organicen por su cuenta

5. Pasas por el salón de actos y ves a las directoras de diferentes institutos reunirse para hablar sobre liderazgo. ¿Qué piensas de las directoras?

- a) Lo más útil es que solo cumpla con sus funciones
- b) Las experiencias personales son independientes del funcionamiento de los institutos
- c) Compartir sus experiencias personales mejora el funcionamiento de los institutos
- d) Lo más importante son sus experiencias personales.

6. Pasas a una oficina y ves a los secretarios comentar sus sentimientos. ¿Qué piensas de los secretarios?

- a) Lo más útil es que se solo se centren en su trabajo
- b) La marcha del negocio es independiente de sus sentimientos
- c) Compartir sus sentimientos mejora la marcha del negocio
- d) Lo que más se valora es que compartan sus sentimientos

7. Pones las noticias y ves a las ciudadanas de un pueblo discutir por las soluciones adoptadas en la última nevada. ¿Qué opinas de las ciudadanas?

- a) Lo más útil es que solo quiten la nieve
- b) Deben seguir las soluciones ofrecidas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para aplicar sus propias soluciones
- d) Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen

8. Acompañas a alguien a un salón de belleza y ves a los maquilladores discutir por el nuevo sistema de citas. ¿Qué opinas de los maquilladores?

- a) Lo más útil es que solo maquillen
- b) Deben usar el sistema de citas diseñado por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar un sistema por su cuenta
- d) Lo que más se valora es sus propuestas para diseñar un sistema nuevo

9. Vas de compras y ves a las jefas de un supermercado discutir por la nueva organización del establecimiento. ¿Qué piensas de las jefas?

- a) Lo más útil es que solo dirija el supermercado
- b) Debe seguir la nueva organización establecida por la compañía
- c) Debe tener libertad para decidir una nueva organización
- d) Lo más importante son sus propias decisiones

10. Vas a un restaurante y ves a los cocineros debatir sobre el menú que van a cocinar. ¿Qué piensas de los cocineros?

- a) Lo más útil es que solo cocinen
- b) Deben seguir las recetas de las personas que saben más
- c) Deben tener libertad para cambiar las recetas por su cuenta
- d) Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.

11. Entrás en una cafetería y ves a las clientas discutir por los nuevos precios. ¿Qué opinas de las clientas?

- a) Lo más útil es que solo consuman
- b) El cambio de precios es independiente de cómo se sientan
- c) Expresar cómo se sienten influye en los precios que se ponen
- d) Lo más importante es que expresen sus sentimientos

12. Entrás a un teatro y ves a los bailarines hablar de sus experiencias. ¿Qué opinas de los bailarines?

a) Lo más útil es que solo bailen

b) Las experiencias personales son independientes de que la obra vaya bien

c) Las experiencias personales mejora la marcha de la obra

d) Lo que más se valora son sus experiencias personales

Versión inclusiva 1. Masculino_Femenino (solo en desdoblamientos).

1. Vas por el instituto y ves a la limpieza del centro discutir por el plan de desinfección del instituto. ¿Qué piensas de la limpieza?

- a) Lo más útil es que solo limpien
- b) Deben seguir el plan de desinfección establecido por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar planes por su cuenta
- d) Lo que más se valora es su diseño de nuevos planes

2. Estás en un hospital y ves a los enfermeros y las enfermeras debatir sobre el plan de vacunación. ¿Qué piensas de los enfermeros y las enfermeras?

- a) Lo más útil es que solo vacunen
- b) Deben seguir el plan de vacunación proporcionado por las autoridades
- c) Deben tener libertad para proponer un plan por su cuenta
- d) Lo que más se aprecia es su propuesta de diferentes soluciones

3. Estás con la televisión puesta y ves a la presidencia de varios gobiernos reunirse para tratar una crisis. ¿Qué opinas de la presidencia?

- a) Lo más útil es que solo ejecuten las decisiones establecidas
- b) Deben seguir las decisiones tomadas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para tomar decisiones por su cuenta y sin consultarlo antes
- d) Lo que más se valora es que tome sus propias decisiones

4. Entrás en un aula y ves a los maestros y las maestras debatir sobre unas actividades. ¿Qué opinas de los maestros y las maestras?

- a) Lo más útil es que solo den clase
- b) Deben seguir las actividades planificadas por el centro
- c) Deben tener libertad de organizar actividades por su cuenta
- d) Lo más importante es que se organicen por su cuenta

5. Pasas por el salón de actos y ves a la dirección de diferentes institutos reunirse para hablar sobre liderazgo. ¿Qué piensas de la dirección?

- a) Lo más útil es que solo cumpla con sus funciones
- b) Las experiencias personales son independientes del funcionamiento de los institutos
- c) Compartir sus experiencias personales mejora el funcionamiento de los institutos
- d) Lo más importante son sus experiencias personales.

6. Pasas a una oficina y ves a los secretarios y las secretarias comentar sus sentimientos. ¿Qué piensas de los secretarios y las secretarias?

- a) Lo más útil es que se solo se centren en su trabajo
- b) La marcha del negocio es independiente de sus sentimientos

- c) Compartir sus sentimientos mejora la marcha del negocio
- d) Lo que más se valora es que compartan sus sentimientos

7. Pones las noticias y ves a la ciudadanía de un pueblo discutir por las soluciones adoptadas en la última nevada. ¿Qué opinas de la ciudadanía?

- a) Lo más útil es que solo quiten la nieve
- b) Deben seguir las soluciones ofrecidas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para aplicar sus propias soluciones
- d) Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen

8. Acompañas a alguien a un salón de belleza y ves a los maquilladores y las maquilladoras discutir por el nuevo sistema de citas. ¿Qué opinas de los maquilladores y las maquilladoras?

- a) Lo más útil es que solo maquillen
- b) Deben usar el sistema de citas diseñado por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar un sistema por su cuenta
- d) Lo que más se valora es sus propuestas para diseñar un sistema nuevo

9. Vas de compras y ves a la jefatura de un supermercado discutir por la nueva organización del establecimiento. ¿Qué piensas de la jefatura?

- a) Lo más útil es que solo dirija el supermercado
- b) Debe seguir la nueva organización establecida por la compañía
- c) Debe tener libertad para decidir una nueva organización
- d) Lo más importante son sus propias decisiones

10. Vas a un restaurante y ves a los cocineros y las cocineras debatir sobre el menú que van a cocinar. ¿Qué piensas de los cocineros y las cocineras?

- a) Lo más útil es que solo cocinen
- b) Deben seguir las recetas de las personas que saben más
- c) Deben tener libertad para cambiar las recetas por su cuenta
- d) Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.

11. Entrás en una cafetería y ves a la clientela discutir por los nuevos precios. ¿Qué opinas de la clientela?

- a) Lo más útil es que solo consuman
- b) El cambio de precios es independiente de cómo se sientan
- c) Expresar cómo se sienten influye en los precios que se ponen
- d) Lo más importante es que expresen sus sentimientos

12. Entrás a un teatro y ves a los bailarines y las bailarinas hablar de sus experiencias. ¿Qué opinas de las los bailarines y las bailarinas?

a) Lo más útil es que solo bailen

b) Las experiencias personales son independientes de que la obra vaya bien

c) Las experiencias personales mejora la marcha de la obra

d) Lo que más se valora son sus experiencias personales

Versión inclusiva 2. Femenino_Masculino (solo en desdoblamientos).

1. Vas por el instituto y ves a la limpieza del centro discutir por el plan de desinfección del instituto. ¿Qué piensas de la limpieza?

- a) Lo más útil es que solo limpien
- b) Deben seguir el plan de desinfección establecido por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar planes por su cuenta
- d) Lo que más se valora es su diseño de nuevos planes

2. Estás en un hospital y ves a las enfermeras y los enfermeros debatir sobre el plan de vacunación. ¿Qué piensas de las enfermeras y los enfermeros?

- a) Lo más útil es que solo vacunen
- b) Deben seguir el plan de vacunación proporcionado por las autoridades
- c) Deben tener libertad para proponer un plan por su cuenta
- d) Lo que más se aprecia es su propuesta de diferentes soluciones

3. Estás con la televisión puesta y ves a la presidencia de varios gobiernos reunirse para tratar una crisis. ¿Qué opinas de la presidencia?

- a) Lo más útil es que solo ejecuten las decisiones establecidas
- b) Deben seguir las decisiones tomadas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para tomar decisiones por su cuenta y sin consultarlo antes
- d) Lo que más se valora es que tome sus propias decisiones

4. Entrás en un aula y ves a las maestras y los maestros debatir sobre unas actividades. ¿Qué opinas de las maestras y los maestros?

- a) Lo más útil es que solo den clase
- b) Deben seguir las actividades planificadas por el centro
- c) Deben tener libertad de organizar actividades por su cuenta
- d) Lo más importante es que se organicen por su cuenta

5. Pasas por el salón de actos y ves a la dirección de diferentes institutos reunirse para hablar sobre liderazgo. ¿Qué piensas de la dirección?

- a) Lo más útil es que solo cumpla con sus funciones
- b) Las experiencias personales son independientes del funcionamiento de los institutos
- c) Compartir sus experiencias personales mejora el funcionamiento de los institutos
- d) Lo más importante son sus experiencias personales.

6. Pasas a una oficina y ves a las secretarias y los secretarios comentar sus sentimientos. ¿Qué piensas de las secretarias y los secretarios?

- a) Lo más útil es que se solo se centren en su trabajo
- b) La marcha del negocio es independiente de sus sentimientos

- c) Compartir sus sentimientos mejora la marcha del negocio
- d) Lo que más se valora es que compartan sus sentimientos

7. Pones las noticias y ves a la ciudadanía de un pueblo discutir por las soluciones adoptadas en la última nevada. ¿Qué opinas de la ciudadanía?

- a) Lo más útil es que solo quiten la nieve
- b) Deben seguir las soluciones ofrecidas por las personas expertas
- c) Deben tener libertad para aplicar sus propias soluciones
- d) Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen

8. Acompañas a alguien a un salón de belleza y ves a las maquilladoras y los maquilladores discutir por el nuevo sistema de citas. ¿Qué opinas de las maquilladoras y los maquilladores?

- a) Lo más útil es que solo maquillen
- b) Deben usar el sistema de citas diseñado por la empresa
- c) Deben tener libertad para diseñar un sistema por su cuenta
- d) Lo que más se valora es sus propuestas para diseñar un sistema nuevo

9. Vas de compras y ves a la jefatura de un supermercado discutir por la nueva organización del establecimiento. ¿Qué piensas de la jefatura?

- a) Lo más útil es que solo dirija el supermercado
- b) Debe seguir la nueva organización establecida por la compañía
- c) Debe tener libertad para decidir una nueva organización
- d) Lo más importante son sus propias decisiones

10. Vas a un restaurante y ves a las cocineras y los cocineros debatir sobre el menú que van a cocinar. ¿Qué piensas de las cocineras y los cocineros?

- a) Lo más útil es que solo cocinen
- b) Deben seguir las recetas de las personas que saben más
- c) Deben tener libertad para cambiar las recetas por su cuenta
- d) Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.

11. Entrás en una cafetería y ves a la clientela discutir por los nuevos precios. ¿Qué opinas de la clientela?

- a) Lo más útil es que solo consuman
- b) El cambio de precios es independiente de cómo se sientan
- c) Expresar cómo se sienten influye en los precios que se ponen
- d) Lo más importante es que expresen sus sentimientos

12. Entrás a un teatro y ves a las bailarinas y los bailarines hablar de sus experiencias. ¿Qué opinas de las bailarinas y los bailarines?

a) Lo más útil es que solo bailen

b) Las experiencias personales son independientes de que la obra vaya bien

c) Las experiencias personales mejora la marcha de la obra

d) Lo que más se valora son sus experiencias personales

Anexo III. Versiones del estudio piloto.

Versión exclusiva 1: M-F

1	Los limpiadores de un colegio diseñan un nuevo plan para limpiar todas las clases. ¿Qué piensas de los limpiadores?			
	Lo más apropiado es que solo limpien.	Diseñar nuevos planes es parte de su trabajo	El diseño de planes está fuera de sus funciones.	Lo más importante es su capacidad para diseñar planes.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Las enfermeras de un hospital proponen diferentes soluciones para realizar el plan de vacunación. ¿Qué piensas de las enfermeras?			
	Tomar decisiones forma parte de sus tareas.	Lo más adecuado es que solo vacunen.	Lo más importante es su capacidad para dar soluciones.	Las decisiones las toman personas que saben más.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Los presidentes de varios gobiernos toman sus propias decisiones con respecto a la situación sanitaria. ¿Qué opinas de los presidentes?			
	Lo mejor es que solo apliquen las decisiones que se toman.	Esas decisiones las toman las personas expertas en el tema.	Está entre sus funciones decidir sin consultarlo antes.	Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Las maestras de un colegio organizan por su cuenta unas actividades para trabajarlas en clase. ¿Qué opinas de las maestras?			
	Lo importante es que se organicen por su cuenta.	Forma parte de lo que tienen que hacer como maestras.	Tienen que hacer lo que ya está acordado.	Organizarse por su cuenta está fuera de sus funciones.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Los directores de diferentes institutos se reúnen para hablar sobre liderazgo y cuentan sus experiencias personales. ¿Qué piensas de los directores?			
	Lo mejor es que cumplan con sus funciones.	Las experiencias personales son parte del liderazgo.	Las experiencias personales nada tienen que ver con el funcionamiento del instituto.	Lo más importante son sus experiencias personales.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Las secretarias de una oficina comentan cómo se sienten desde que han aumentado sus horas de trabajo. ¿Qué piensas de las secretarias?			
	Es inapropiado que manifiesten los sentimientos en la oficina.	Lo mejor que pueden hacer es concentrarse en el trabajo.	Lo que más se valora son sus sentimientos.	Los sentimientos pueden cambiar las horas de trabajo.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→	(Continúa en la página siguiente)			

7	Los ciudadanos de un pueblo ofrecen una solución novedosa al problema ocasionado por la última nevada. ¿Qué opinas de los ciudadanos?			
Lo mejor que pueden hacer es retirar la nieve.	Las soluciones las tienen que ofrecer las personas expertas.	Sus soluciones pueden tenerse en cuenta.	Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	Las maquilladoras de un salón de belleza diseñan un original sistema para organizar sus citas. ¿Qué opinas de las maquilladoras?			
Lo más importante es su capacidad para ser originales.	El sistema puede gustar a las personas que maquillan.	Lo mejor que pueden hacer por el negocio es maquillar.	Diseñar un sistema original está fuera de su alcance.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	Los jefes de un supermercado se reúnen a solas para decidir cómo organizar los productos de un pasillo. ¿Qué piensas de los jefes?			
Lo importante es que solo dirijan a sus trabajadores.	Es parte de su trabajo modificar lo que crean oportuno.	Reunirse a solas para decidir está fuera de sus capacidades.	Lo más importante es su capacidad de decisión.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10	Las cocineras de un restaurante deciden cambiar por su cuenta la receta de un plato. ¿Qué piensas de las cocineras?			
Pueden conseguir que un plato esté más bueno.	Lo más apropiado es que solo cocinen los platos que les piden.	Lo que más se valora es que tomen decisiones por su cuenta.	Cambiar las recetas es tarea de quienes saben hacerlo.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11	Los clientes de una cafetería cuentan cómo se sienten ante el cambio de precios. ¿Qué opinas de los clientes?			
Lo mejor que pueden hacer es seguir consumiendo.	El cambio de precios es independiente de los sentimientos.	Puede servir para que pongan los precios de antes.	Lo más importante es expresar los sentimientos propios.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12	Las bailarinas de un teatro comparten sus experiencias personales antes de salir al escenario. ¿Qué opinas de las bailarinas?			
Lo que más se valora es que compartan sus experiencias personales.	Compartir las experiencias les ayuda a hacer mejor su trabajo.	Lo más adecuado es que se dediquen solo a bailar.	Es inapropiado hablar de experiencias personales antes de salir al escenario.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Versión exclusiva 2: F_M

1	Las limpiadoras de un colegio diseñan un nuevo plan para limpiar todas las clases. ¿Qué piensas de las limpiadoras?			
	Lo más apropiado es que solo limpien.	Diseñar nuevos planes es parte de su trabajo	El diseño de planes está fuera de sus funciones.	Lo más importante es su capacidad para diseñar planes.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Los enfermeros de un hospital proponen diferentes soluciones para realizar el plan de vacunación. ¿Qué piensas de los enfermeros?			
	Tomar decisiones forma parte de sus tareas.	Lo más adecuado es que solo vacunen.	Lo más importante es su capacidad para dar soluciones.	Las decisiones las toman personas que saben más.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Las presidentas de varios gobiernos toman sus propias decisiones con respecto a la situación sanitaria. ¿Qué opinas de las presidentas?			
	Lo mejor es que solo apliquen las decisiones que se toman.	Esas decisiones las toman las personas expertas en el tema.	Está entre sus funciones decidir sin consultarlo antes.	Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Los maestros de un colegio organizan por su cuenta unas actividades para trabajarlas en clase. ¿Qué opinas de los maestros?			
	Lo importante es que se organicen por su cuenta.	Forma parte de lo que tienen que hacer como maestras.	Tienen que hacer lo que ya está acordado.	Organizarse por su cuenta está fuera de sus funciones.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Las directoras de diferentes institutos se reúnen para hablar sobre liderazgo y cuentan sus experiencias personales. ¿Qué piensas de las directoras?			
	Lo mejor es que cumplan con sus funciones.	Las experiencias personales son parte del liderazgo.	Las experiencias personales nada tienen que ver con el funcionamiento del instituto.	Lo más importante son sus experiencias personales.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Los secretarios de una oficina comentan cómo se sienten desde que han aumentado sus horas de trabajo. ¿Qué piensas de los secretarios?			
	Es inapropiado que manifiesten los sentimientos en la oficina.	Lo mejor que pueden hacer es concentrarse en el trabajo.	Lo que más se valora son sus sentimientos.	Los sentimientos pueden cambiar las horas de trabajo.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→	(Continúa en la página siguiente)			

7	Las ciudadanas de un pueblo ofrecen una solución novedosa al problema ocasionado por la última nevada. ¿Qué opinas de las ciudadanas?			
	Lo mejor que pueden hacer es retirar la nieve.	Las soluciones las tienen que ofrecer las personas expertas.	Sus soluciones pueden tenerse en cuenta.	Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Los maquilladores de un salón de belleza diseñan un original sistema para organizar sus citas. ¿Qué opinas de los maquilladores?			
	Lo más importante es su capacidad para ser originales.	El sistema puede gustar a las personas que maquillan.	Lo mejor que pueden hacer por el negocio es maquillar.	Diseñar un sistema original está fuera de su alcance.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Las jefas de un supermercado se reúnen a solas para decidir cómo organizar los productos de un pasillo. ¿Qué piensas de las jefas?			
	Lo importante es que solo dirijan a sus trabajadores.	Es parte de su trabajo modificar lo que crean oportuno.	Reunirse a solas para decidir está fuera de sus capacidades.	Lo más importante es su capacidad de decisión.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Los cocineros de un restaurante deciden cambiar por su cuenta la receta de un plato. ¿Qué piensas de los cocineros?			
	Pueden conseguir que un plato esté más bueno.	Lo más apropiado es que solo cocinen los platos que les piden.	Lo que más se valora es que tomen decisiones por su cuenta.	Cambiar las recetas es tarea de quienes saben hacerlo.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Las clientas de una cafetería cuentan cómo se sienten ante el cambio de precios. ¿Qué opinas de las clientas?			
	Lo mejor que pueden hacer es seguir consumiendo.	El cambio de precios es independiente de los sentimientos.	Puede servir para que pongan los precios de antes.	Lo más importante es expresar los sentimientos propios.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Los bailarines de un teatro comparten sus experiencias personales antes de salir al escenario. ¿Qué opinas de los bailarines?			
	Lo que más se valora es que compartan sus experiencias personales.	Compartir las experiencias les ayuda a hacer mejor su trabajo.	Lo más adecuado es que se dediquen solo a bailar.	Es inapropiado hablar de experiencias personales antes de salir al escenario.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Versión inclusiva 1: M_F

1	La limpieza de un colegio diseña un nuevo plan para limpiar todas las clases. ¿Qué piensas de la limpieza?			
Lo más apropiado es que solo limpie.	Diseñar nuevos planes es parte de su trabajo.	El diseño de planes está fuera de sus funciones.	Lo más importante es su capacidad para diseñar planes.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Los enfermeros y las enfermeras de un hospital proponen diferentes soluciones para realizar el plan de vacunación. ¿Qué piensas de los enfermeros y las enfermeras?			
Tomar decisiones forma parte de sus tareas.	Lo más adecuado es que solo vacunen.	Lo más importante es su capacidad para dar soluciones.	Las decisiones las toman personas que saben más.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	La presidencia de varios gobiernos toma sus propias decisiones con respecto a la situación sanitaria. ¿Qué opinas de la presidencia?			
Lo mejor es que solo aplique las decisiones que se toman.	Esas decisiones las toman las personas expertas en el tema.	Está entre sus funciones decidir sin consultarlo antes.	Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Los maestros y las maestras de un colegio organizan por su cuenta unas actividades para trabajarlas en clase. ¿Qué opinas de los maestros y las maestras?			
Lo importante es que se organicen por su cuenta.	Forma parte de lo que tienen que hacer como maestras.	Tienen que hacer lo que ya está acordado.	Organizarse por su cuenta está fuera de sus funciones.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	La dirección de diferentes institutos se reúne para hablar sobre liderazgo y cuenta sus experiencias personales. ¿Qué piensas de la dirección?			
Lo mejor es que cumpla con sus funciones.	Las experiencias personales son parte del liderazgo.	Las experiencias personales nada tienen que ver con el funcionamiento del instituto.	Lo más importante son sus experiencias personales.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Los secretarios y las secretarías de una oficina comentan cómo se sienten desde que han aumentado sus horas de trabajo. ¿Qué piensas de los secretarios y las secretarías?			
Es inapropiado que manifiesten los sentimientos en la oficina.	Lo mejor que pueden hacer es concentrarse en el trabajo.	Lo que más se valora son sus sentimientos.	Los sentimientos pueden cambiar las horas de trabajo.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
→	(continúa en la página siguiente)			

7	La ciudadanía de un pueblo ofrece una solución novedosa al problema ocasionado por la última nevada. ¿Qué opinas de la ciudadanía?			
	Lo mejor que puede hacer es retirar la nieve.	Las soluciones las tienen que ofrecer las personas expertas.	Sus soluciones pueden tenerse en cuenta.	Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Los maquilladores y las maquilladoras de un salón de belleza diseñan un original sistema para organizar sus citas. ¿Qué opinas de los maquilladores y las maquilladoras?			
	Lo más importante es su capacidad para ser originales.	El sistema puede gustar a las personas que maquillan.	Lo mejor que pueden hacer por el negocio es maquillar.	Diseñar un sistema original está fuera de su alcance.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	La jefatura de un supermercado se reúne a solas para decidir cómo organizar los productos de un pasillo. ¿Qué piensas de la jefatura?			
	Lo importante es que solo dirija a sus trabajadores.	Es parte de su trabajo modificar lo que crean oportuno.	Reunirse a solas para decidir está fuera de sus capacidades.	Lo más importante es su capacidad de decisión.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Los cocineros y las cocineras de un restaurante deciden cambiar por su cuenta la receta de un plato. ¿Qué piensas de los cocineros y las cocineras?			
	Pueden conseguir que un plato esté más bueno.	Lo más apropiado es que solo cocinen los platos que les piden.	Lo que más se valora es que tomen decisiones por su cuenta.	Cambiar las recetas es tarea de quienes saben hacerlo.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	La clientela de una cafetería cuenta cómo se sienten ante el cambio de precios. ¿Qué opinas de la clientela?			
	Lo mejor que puede hacer es seguir consumiendo.	El cambio de precios es independiente de los sentimientos.	Puede servir para que pongan los precios de antes.	Lo más importante es expresar los sentimientos propios.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Los bailarines y las bailarinas de un teatro comparten sus experiencias personales antes de salir al escenario. ¿Qué opinas de los bailarines y las bailarinas?			
	Lo que más se valora es que compartan sus experiencias personales.	Compartir las experiencias les ayuda a hacer mejor su trabajo.	Lo más adecuado es que se dediquen solo a bailar.	Es inapropiado hablar de experiencias personales antes de salir al escenario.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Versión inclusiva 2: F_M

1	La limpieza de un colegio diseña un nuevo plan para limpiar todas las clases. ¿Qué piensas de la limpieza?			
Lo más apropiado es que solo limpie.	Diseñar nuevos planes es parte de su trabajo.	El diseño de planes está fuera de sus funciones.	Lo más importante es su capacidad para diseñar planes.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Las enfermeras y los enfermeros de un hospital proponen diferentes soluciones para realizar el plan de vacunación. ¿Qué piensas de las enfermeras y los enfermeros?			
Tomar decisiones forma parte de sus tareas.	Lo más adecuado es que solo vacunen.	Lo más importante es su capacidad para dar soluciones.	Las decisiones las toman personas que saben más.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	La presidencia de varios gobiernos toma sus propias decisiones con respecto a la situación sanitaria. ¿Qué opinas de la presidencia?			
Lo mejor es que solo aplique las decisiones que se toman.	Esas decisiones las toman las personas expertas en el tema.	Está entre sus funciones decidir sin consultarlo antes.	Lo que más se valora es que tomen sus propias decisiones.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Las maestras y los maestros de un colegio organizan por su cuenta unas actividades para trabajarlas en clase. ¿Qué opinas de las maestras y los maestros?			
Lo importante es que se organicen por su cuenta.	Forma parte de lo que tienen que hacer como maestras.	Tienen que hacer lo que ya está acordado.	Organizarse por su cuenta está fuera de sus funciones.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	La dirección de diferentes institutos se reúne para hablar sobre liderazgo y cuenta sus experiencias personales. ¿Qué piensas de la dirección?			
Lo mejor es que cumpla con sus funciones.	Las experiencias personales son parte del liderazgo.	Las experiencias personales nada tienen que ver con el funcionamiento del instituto.	Lo más importante son sus experiencias personales.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Las secretarías y los secretarios de una oficina comentan cómo se sienten desde que han aumentado sus horas de trabajo. ¿Qué piensas de las secretarías y los secretarios?			
Es inapropiado que manifiesten los sentimientos en la oficina.	Lo mejor que pueden hacer es concentrarse en el trabajo.	Lo que más se valora son sus sentimientos.	Los sentimientos pueden cambiar las horas de trabajo.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
→	(Continúa en la página siguiente)			

7	La ciudadanía de un pueblo ofrece una solución novedosa al problema ocasionado por la última nevada. ¿Qué opinas de la ciudadanía?			
	Lo mejor que puede hacer es retirar la nieve.	Las soluciones las tienen que ofrecer las personas expertas.	Sus soluciones pueden tenerse en cuenta.	Lo que más se valora es la creatividad de las soluciones que ofrecen.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Las maquilladoras y los maquilladores de un salón de belleza diseñan un original sistema para organizar sus citas. ¿Qué opinas de las maquilladoras y los maquilladores?			
	Lo más importante es su capacidad para ser originales.	El sistema puede gustar a las personas que maquillan.	Lo mejor que pueden hacer por el negocio es maquillar.	Diseñar un sistema original está fuera de su alcance.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	La jefatura de un supermercado se reúne a solas para decidir cómo organizar los productos de un pasillo. ¿Qué piensas de la jefatura?			
	Lo importante es que solo dirija a sus trabajadores.	Es parte de su trabajo modificar lo que crean oportuno.	Reunirse a solas para decidir está fuera de sus capacidades.	Lo más importante es su capacidad de decisión.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Las cocineras y los cocineros de un restaurante deciden cambiar por su cuenta la receta de un plato. ¿Qué piensas de las cocineras y los cocineros?			
	Pueden conseguir que un plato esté más bueno.	Lo más apropiado es que solo cocinen los platos que les piden.	Lo que más se valora es que tomen decisiones por su cuenta.	Cambiar las recetas es tarea de quienes saben hacerlo.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	La clientela de una cafetería cuenta cómo se sienten ante el cambio de precios. ¿Qué opinas de la clientela?			
	Lo mejor que puede hacer es seguir consumiendo.	El cambio de precios es independiente de los sentimientos.	Puede servir para que pongan los precios de antes.	Lo más importante es expresar los sentimientos propios.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Las bailarinas y los bailarines de un teatro comparten sus experiencias personales antes de salir al escenario. ¿Qué opinas de las bailarinas y los bailarines?			
	Lo que más se valora es que compartan sus experiencias personales.	Compartir las experiencias les ayuda a hacer mejor su trabajo.	Lo más adecuado es que se dediquen solo a bailar.	Es inapropiado hablar de experiencias personales antes de salir al escenario.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo IV. BSRI.

1. Independiente	1	2	3	4	5	6	7
2. Complaciente	1	2	3	4	5	6	7
3. Servicial	1	2	3	4	5	6	7
4. Defiendes tus propias creencias	1	2	3	4	5	6	7
5. Alegre	1	2	3	4	5	6	7
6. Malhumorado/a	1	2	3	4	5	6	7
7. Independiente	1	2	3	4	5	6	7
8. Tímido/a	1	2	3	4	5	6	7
9. Meticuloso/a	1	2	3	4	5	6	7
10. Atlético/a	1	2	3	4	5	6	7
11. Afectuoso/a	1	2	3	4	5	6	7
12. Exagerado/a	1	2	3	4	5	6	7
13. Asertivo/a	1	2	3	4	5	6	7
14. Coqueto/a	1	2	3	4	5	6	7
15. Feliz	1	2	3	4	5	6	7
16. Personalidad fuerte	1	2	3	4	5	6	7
17. Fiel	1	2	3	4	5	6	7
18. Impredecible	1	2	3	4	5	6	7
19. Enérgico/a	1	2	3	4	5	6	7
20. Femenino/a	1	2	3	4	5	6	7
21. Fiable	1	2	3	4	5	6	7
22. Analítico/a	1	2	3	4	5	6	7
23. Compasivo/a	1	2	3	4	5	6	7
24. Celoso/a	1	2	3	4	5	6	7
25. Tienes habilidades de liderazgo	1	2	3	4	5	6	7
26. Sensible a las necesidades de otras personas	1	2	3	4	5	6	7
27. Honrado/a	1	2	3	4	5	6	7
28. Dispuesto/a a asumir riesgos	1	2	3	4	5	6	7
29. Comprensivo/a	1	2	3	4	5	6	7
Continúa en la siguiente hoja							

30. Reservado/a	1	2	3	4	5	6	7
31. Tomas decisiones fácilmente	1	2	3	4	5	6	7
32. Compasivo/a	1	2	3	4	5	6	7
33. Sincero/a	1	2	3	4	5	6	7
34. Autosuficiente	1	2	3	4	5	6	7
35. Deseoso/a por calmar los sentimientos heridos	1	2	3	4	5	6	7
36. Creído/a	1	2	3	4	5	6	7
37. Dominante	1	2	3	4	5	6	7
38. De voz suave	1	2	3	4	5	6	7
39. Agradable	1	2	3	4	5	6	7
40. Masculino/a	1	2	3	4	5	6	7
41. Cálido/a	1	2	3	4	5	6	7
42. Serio/a	1	2	3	4	5	6	7
43. Dispuesto/a a posicionarse (a favor/en contra de algo/alguien)	1	2	3	4	5	6	7
44. Tierno/a	1	2	3	4	5	6	7
45. Amable	1	2	3	4	5	6	7
46. Agresivo/a	1	2	3	4	5	6	7
47. Crédulo/a	1	2	3	4	5	6	7
48. Inútil	1	2	3	4	5	6	7
49. Actúas como un líder	1	2	3	4	5	6	7
50. Infantil	1	2	3	4	5	6	7
51. Flexible	1	2	3	4	5	6	7
52. Individualista	1	2	3	4	5	6	7
53. No utilizas un lenguaje duro	1	2	3	4	5	6	7
54. Desordenado/a	1	2	3	4	5	6	7
55. Competitivo/a	1	2	3	4	5	6	7
56. Te encantan los niños/as	1	2	3	4	5	6	7
57. Prudente	1	2	3	4	5	6	7
58. Ambicioso/a	1	2	3	4	5	6	7
59. Dulce	1	2	3	4	5	6	7
60. Convencional	1	2	3	4	5	6	7

Anexo V. OBCS.

1	Para mí es más importante que la ropa que llevo sea cómoda a que destaque mi figura corporal.	1	2	4	3	4	5	6	7
2	Pienso más en que mi cuerpo esté cómodo que en el aspecto que pueda tener.	1	2	4	3	4	5	6	7
3	Casi nunca comparo mi aspecto físico con el de los demás.	1	2	4	3	4	5	6	7
4	Me importa más lo que puede hacer mi cuerpo que su apariencia o aspecto físico.	1	2	4	3	4	5	6	7
5	Cuando no puedo controlar mi peso, me siento mal conmigo [mismo / misma].	1	2	4	3	4	5	6	7
6	Me avergüenzo de mí [mismo / misma] cuando no me esfuerzo por mostrar mi mejor imagen o aspecto físico.	1	2	4	3	4	5	6	7
7	Cuando no muestro mi mejor aspecto físico, me siento peor persona (culpable, avergonzado).	1	2	4	3	4	5	6	7
8	Me daría vergüenza que la gente supiese lo que realmente peso.	1	2	4	3	4	5	6	7
9	Las personas no pueden cambiar la apariencia física con la que nacieron.	1	2	4	3	4	5	6	7
10	Lo más importante para estar en forma es tener de por sí un cuerpo bien formado.	1	2	4	3	4	5	6	7
11	El peso de una persona depende sobre todo de sus características de nacimiento.	1	2	4	3	4	5	6	7
12	No importa lo que haga para cambiar mi peso, casi con toda seguridad seguiré teniendo el mismo.	1	2	4	3	4	5	6	7

