

IDENTIFICACIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXISTAS
por parte del alumnado en su propio discurso oral
Trabajo de Fin de Máster

Idoia Eceiza Pedrosa

Junio de 2013

Máster en Formación del Profesorado de Secundaria

Director del máster: Miguel Rodríguez Whilhelmi

Tutora del TFM: Magdalena Romera Ciria

Universidad Pública de Navarra

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	6
OBJETIVOS GENERALES DEL TRABAJO.....	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	7
EL PRESENTE TRABAJO.....	7
2. MARCO TEÓRICO	8
OBJETIVOS DEL CURRÍCULO	8
MARCO TEÓRICO SOCIOLÓGICO	8
HIPÓTESIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	14
3. METODOLOGÍA	15
PARTICIPANTES.....	15
MATERIALES.....	16
PROCEDIMIENTO	18
CODIFICACIÓN DE LOS DATOS	20
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	21
SESIÓN I.....	21
<i>Discurso de los varones</i>	23
<i>Discurso de las mujeres</i>	29
<i>Algunas observaciones sobre la consideración de los celos</i>	31
<i>Conclusiones de la primera sesión</i>	33
SESIÓN II	35
<i>Conclusiones extraídas de la sesión II</i>	40
SESIÓN III	44
<i>Conclusiones extraídas de la sesión III</i>	47
5. DISCUSIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	48
MEJORAS POSIBLES PARA ESTA UNIDAD DIDÁCTICA	50
<i>Tiempo</i>	50
<i>Materiales</i>	50
<i>Trabajo autónomo del alumnado</i>	50
<i>Actuación docente propia</i>	51
MEJORAS POSIBLES PARA ESTA INVESTIGACIÓN DE CARA AL FUTURO	51
6. CONCLUSIONES	52
7. BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXOS	58
ANEXO 1: LA UNIDAD DIDÁCTICA	59
ANEXO 2: PLANTILLA DE PREGUNTAS	62
ANEXO 3: BATERÍA DE MATERIALES ESTEREOTIPADOS	63

Resumen

Esta investigación está centrada en la identificación de estereotipos sexistas por parte del alumnado en su propio discurso oral. Es necesario que los adolescentes sean conscientes de su propio discurso oral para que puedan incorporar ese conocimiento a su discurso escrito, de modo que esto constituya un aprendizaje duradero y significativo para ellos. Para la realización del análisis de los datos se contó con la colaboración de 15 alumnos y alumnas de 3º de ESO del centro I.E.S. Ibaialde de Burlada. Del análisis de los datos recogidos obtuve los siguientes resultados: mientras los chicos presentan actitudes más relacionadas con la consideración de la mujer como un objeto sexual, las chicas muestran estar más influenciadas por la visión tradicional del “príncipe azul” y la mujer princesa. Asimismo, se ha observado la influencia de la publicidad en el discurso oral de los adolescentes, los cuales recurren inconscientemente a estereotipos utilizados en anuncios publicitarios.

Palabras clave: *sexismo, estereotipos, discurso oral, publicidad*

Abstract

The aim of the present study is to give account of the sexist stereotypes students produce in their oral discourse. It is essential for teenagers to be aware of their own oral discourse so that they can incorporate that knowledge to their written discourse. By achieving this, learning becomes a long lasting and meaningful process. 15 students with ages between 14 and 16 years from the public high school I.E.S. Ibaialde (Burlada) took part in this study. The analysis of the data proves that whereas boys show attitudes more related to the sexual objectification of women, girls are influenced by the traditional vision of men as their “Prince Charming” and women as princesses. Additionally, it was observed the great influence publicity has on the oral discourse of teenagers, as they unconsciously resort to stereotypes used on advertising.

Keywords: *sexism, stereotypes, oral discourse, publicity*

1. Introducción

El lenguaje, además de conformar nuestra manera de ver el mundo, es el vehículo a través del que interpretamos la realidad. Como este lenguaje nos ayuda a interactuar y a relacionarnos con otras personas, no es ajeno a la sociedad que lo produce, regula y transmite, y por tanto está influido por las características que la conforman. (Rodríguez Hevia, 2003).

Desde hace algún tiempo diversos autores han apoyado la idea de que el lenguaje es sexista. Con este término se hace referencia a la discriminación que a través de las palabras se puede hacer de personas de uno de los sexos por considerarlas inferiores a las otras. El aspecto más conocido y reconocido del lenguaje sexista es el uso del masculino genérico, pero no es el único. La invisibilización o exclusión deliberada de las mujeres en el discurso, así como la subordinación de las mismas, de modo que aparezcan en posición de objeto pasivo, o su desvalorización son características de este discurso sexista (Rodríguez Hevia, 2003).

Las actitudes sexistas que presentan tanto hombres como mujeres de manera consciente o inconsciente son innegables. La televisión –los medios de comunicación en general–, la publicidad e incluso la literatura van transmitiendo de generación en generación unos valores que no siempre son un reflejo mismo de la realidad. El problema se muestra especialmente relevante cuando hablamos de la generación adolescente, el sector de población implicado en nuestro trabajo. Según un estudio realizado por el Ministerio de Igualdad y la Universidad Complutense de Madrid¹, una de cada cinco adolescentes acepta conductas violentas y sexistas, considerándolas normales. Por tanto, educar a los adolescentes, a las generaciones futuras, en estos aspectos se muestra como uno de los mecanismos esenciales para hacer visible la reproducción de estos estereotipos, y evitar conductas sexistas en la población.

En estos últimos años está comenzando una concienciación respecto a estas cuestiones que desemboca en una novedosa sensibilidad por la que, sobre todo en el discurso escrito, comienza a visibilizarse a la mujer mediante el desdoble de géneros y el

¹ <http://www.rtve.es/noticias/20100707/cada-cinco-adolescentes-acepta-conductas-violentas-sexistas/338807.shtml>

especial cuidado en no mostrar actitudes sexistas². No obstante, esta minuciosa atención no se presta al habla. Por ello, es clara la necesidad de hacer hincapié en la competencia oral para detectar, o al menos concienciar a los adolescentes de la expresión de estas desigualdades de género en su discurso habitual.

Las instituciones educativas aún no han abordado el estudio sistemático de la competencia oral. Dentro del currículo de lengua y literatura de la Comunidad Foral de Navarra, de los doce objetivos principales, únicamente cuatro de ellos están explícitamente dirigidos al desarrollo de la competencia oral, mientras que el resto se centran en la competencia escrita y la competencia lectora.

Daniel Cassany afirma en su obra “Enseñar a hablar” que la Escuela, como institución, se centra demasiado en los aprendizajes de lectura y escritura y subestima así la importancia de desarrollar la competencia oral. Además, agrega que la función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer y escribir. Siempre se ha creído que los niños aprenden a hablar por su cuenta. (Cassany, 1994).

A causa de esta excesiva atención prestada a la escritura en detrimento de la oralidad, es muy difícil identificar si el discurso adolescente presenta actitudes estereotipadas, algo que se menciona explícitamente en el currículo de lengua y literatura: “También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje”.

Esta dificultad se ve intensificada desde los propios contenidos trabajados en la asignatura de lengua, pues los textos sobre los que se aprende pertenecen todos ellos a ámbitos formales, periodísticos, administrativos, narrativos... Todos ellos están altamente estructurados, regidos por pautas muy concretas y no dan pie a la identificación de actitudes sexistas. Por el contrario, el discurso oral es mucho más espontáneo, lo producimos casi sin pensar, por lo que resulta ser el medio por el cual se exhiben más claramente todos los estereotipos sexistas que tenemos almacenados.

² A pesar de todo existe una polémica con la Real Academia Española, la cual a través de un informe redactado por el profesor Ignacio Bosque (“Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”) critica las guías de lenguaje no sexista y hace especial hincapié en la vigencia del uso del masculino genérico para referirse a ambos sexos.

Existen manuales de estilo centrados en el tratamiento de las expresiones sexistas en el lenguaje escrito, como las guías de lenguaje no sexista de Eulalia Lledó (2008), pero no existe nada similar respecto al discurso oral que como ya hemos dicho, resulta ser excepcionalmente importante para la identificación de estereotipos y actitudes sexistas y la transmisión de los mismos.

Justificación

Es precisamente por esto, por lo que he escogido trabajar el discurso oral con el alumnado de Secundaria. La importancia del desarrollo de la competencia oral choca con la poca atención que en el currículo de lengua y literatura se le presta.

Los alumnos y alumnas de Secundaria utilizan la oralidad en su día a día. Con sus familias, entre ellos, con los profesores... también tienen que realizar exposiciones orales de vez en cuando, del mismo modo que en más de una ocasión habrán tenido que ir a una tienda a comprar o incluso a devolver algo. Los intercambios comunicativos orales de los adolescentes constituyen el 75% de su actividad diaria (Cassany et al, 2011).

Estos adolescentes, almacenan los estereotipos lingüísticos que van adquiriendo de forma inconsciente y por tanto, también los reproducen, por lo que inevitablemente, se van transmitiendo y manteniendo en el tiempo a través de la oralidad (Herrero Cecilia, 2006).

Aunque se han realizado estudios a este respecto como se ha citado anteriormente, lo cierto es que no parece ser suficiente. El discurso oral sigue estando bastante obviado por la institución escolar, aun cuando es imprescindible para un desarrollo del discurso escrito –y por supuesto la propia oralidad– libre de estereotipos sexistas y usos discriminatorios del lenguaje. Dicho de otro modo, es necesario que los adolescentes sean conscientes de su propio discurso oral para que puedan incorporar ese conocimiento a su discurso escrito, de modo que esto constituya un aprendizaje duradero y significativo para ellos.

Objetivos generales del trabajo

El objetivo principal de este trabajo es identificar las actitudes sexistas que se observan en el discurso oral adolescente con el fin de, en una futura segunda etapa de este trabajo,

hacerles conscientes de ellos y evitar así que reproduzcan estos estereotipos tanto en su discurso oral como en el escrito.

Para ello planteé una Unidad Didáctica dirigida a alumnado de 3º de ESO, la cual pude poner práctica con adolescentes del centro educativo I.E.S. Ibaialde de Burlada. A través de ella, pude identificar qué estereotipos concretos son los que reproducen en su discurso oral.

Objetivos específicos de la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica que desarrollé cuenta con tres objetivos propios principales. El primero de todos, animar al alumnado a formar una mirada crítica de su propio discurso. En segundo lugar, impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en el alumnado; y finalmente, trabajar la capacidad de relación entre los conocimientos recientemente aprendidos con los conocimientos de base de los alumnos y alumnas. En definitiva, se trató de una Unidad Didáctica centrada en la Coeducación en igualdad de género.

El presente trabajo

A continuación se presentará un breve marco teórico al que quedará circunscrito este trabajo. Acto seguido comentaré también brevemente cual fue la metodología para llevar a cabo mi investigación, haciendo especial hincapié en las características del grupo objeto de estudio, los materiales empleados y los métodos de recogida y codificación de datos.

Tras esos breves apuntes centraré la atención en los resultados obtenidos de la puesta en práctica de mi Unidad Didáctica con el grupo de estudiantes de 3º de ESO, a raíz de los cuales surgirá una discusión al respecto.

Finalmente expondré las conclusiones obtenidas de esta investigación tras el análisis de los resultados.

2. Marco teórico

Tal como he comentado en el apartado anterior, el objetivo principal de este estudio es identificar las actitudes sexistas que producen los adolescentes en su discurso diario, para lo que preparé una Unidad Didáctica mediante la cual, aparte de recoger los datos necesarios para mi investigación, pude trabajar tanto el discurso oral como, sobre todo, el reconocimiento de estereotipos sexistas con el alumnado de secundaria. Para ello, aparte de los objetivos propios que yo marqué en mi Unidad Didáctica, también planteé algunos objetivos del currículo oficial de la asignatura de lengua y literatura relacionados con la competencia oral:

Objetivos del currículo

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma clara, detallada, coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara, detallada, con cierta fluidez, espontaneidad y adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas. Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y transferir conocimientos y estrategias de comunicación a otras lenguas.

Este último objetivo no está específicamente relacionado con la oralidad en sí, pero sí que es fundamental para mi trabajo, pues, como bien sabemos, su objetivo principal es la realización de un análisis del discurso sexista de los adolescentes.

Marco teórico sociológico

“El segundo sexo”, de la autora Simone de Beauvoir (1949), es una de las obras principales del Feminismo. En ella, la autora indaga acerca de la identidad de las mujeres y la diferencia sexual desde diferentes puntos de vista (psicológico, histórico, antropológico, biológico...), utilizando conceptos existencialistas. La teoría principal sostenida por Beauvoir es que, lo que tradicionalmente entendemos por mujer, un ser coqueto, obediente, cariñoso, etc..., no es más que un producto construido socialmente.

La mujer siempre se ha definido a lo largo de la historia respecto a algo (madre, esposa, hija, hermana...), por lo que su principal tarea es reconquistar su propia identidad desde sus propios criterios, y no desde los criterios dados a través de su educación y del proceso socializador. “No se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1949).

Estas ideas pioneras en su tiempo, hoy en día se han ido desarrollando y estudiando más en profundidad. Tomando las palabras de Beauvoir como base, el concepto de feminidad (y por extensión el de masculinidad también) atiende a un proceso de socialización. Es por ello necesario hacer una distinción entre lo que es el sexo biológico, con el que nacemos, y el género al que nos adscribimos.

Todas las personas somos seres sexuados en cuanto que nacemos hombres o mujeres desde un punto de vista biológico (con diferencias físicas que atienden sobre todo al proceso de reproducción y perpetuación de la especie). No obstante, desde el momento en que nacemos, comenzamos un proceso de socialización.

Se entiende como socialización al proceso mediante el cual los individuos acogemos los elementos sociales y culturales de nuestro ambiente y los integramos a nuestra propia personalidad para adaptarnos satisfactoriamente a la sociedad en la que vivimos. Asimismo, también se trata del proceso asimilación de la estructura social en la que nacemos, a través de la cual aprendemos lo que es “aceptable” e “inaceptable” dentro de ella.

Es durante este proceso de socialización cuando las personas nos acogemos a un género o a otro. Esta acogida de género depende de unas actitudes concretas reservadas por la sociedad que determinan qué es lo aceptable e inaceptable en los hombres y qué actitudes son aceptables e inaceptables en las mujeres.

Por lo tanto, la pertenencia a uno u otro género condiciona cómo los miembros de la comunidad perciben al individuo, qué esperan de él, qué toleran, qué castigan y qué premian (Menéndez Menéndez, 2009).

A raíz de esta realidad en la que unas actitudes concretas se consideran “de hombres” y otras “de mujeres” existen los estereotipos de género. Tal como recoge Carlos Lomas (2002):

“Un estereotipo es una imagen convencional o una idea preconcebida sobre objetos, personas y grupos sociales que construye un universo de significados enormemente eficaces en el aprendizaje de modos de ver y entender el mundo. El estereotipo es en este sentido un mensaje de estructura autoritaria en la medida en que difunde una visión simplificada de la realidad en detrimento de otras maneras más complejas de entender a las personas y a los grupos sociales”. (Lomas, 2002).

Así por ejemplo, tradicionalmente se ha venido asociando a las mujeres con las tareas del hogar y el cuidado de personas y a los hombres con el trabajo remunerado fuera de casa y el éxito. Se ha simplificado una realidad en detrimento de otras maneras más complejas o más novedosas de entender la sociedad. Por ejemplo, ahora comienza a haber un cambio de mentalidad en la repartición de las tareas del hogar, aunque el estereotipo sigue vigente en los medios de comunicación, la publicidad, la literatura e incluso en el seno cultural de muchas familias (Celay-García y Nieto Navarro, 2002).

Esta desigualdad entre hombres y mujeres es la base de lo que se denomina “patriarcado”. El “patriarcado” es un concepto utilizado mayoritariamente por las ciencias sociales que hace referencia a una desigualdad entre los hombres y las mujeres en la que los primeros siempre tienen preponderancia sobre las segundas y que promueve la desigualdad a través de estereotipos y mitos que culminan en elecciones que parecen ser una opción individual (Puleo, 2005).

El término patriarcado no es un término común o de amplia extensión en su uso, aunque está más presente en nuestra sociedad de lo que nosotros pensamos:

“Históricamente, en algún momento de la prehistoria se comenzó a construir este sistema de dominación de los varones sobre las mujeres que ha llegado a ser tan universal (a lo largo del tiempo y en todas las partes del mundo) que mucha gente piensa que es "natural". Pero igualmente mucha gente pensaba hasta hace relativamente pocos años (en comparación con la historia de la humanidad) que la esclavitud o la división jerárquica de la sociedad en clases sociales estancas eran también cosas "naturales". De ahí la falta de conciencia generalizada, la falta de conceptualización y divulgación del término "patriarcado".” (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002).

El patriarcado se ha establecido, por tanto, como una auténtica estructura social, y al tratarse de ello, sus aspectos más característicos son aquellos relacionados con la estructura socioeconómica.

Entre las diferencias principales del patriarcado en la actualidad se encuentra, por un lado, la falta de independencia económica de muchas mujeres respecto a los hombres o la división sexual del trabajo (las mujeres suelen cargar con el peso del trabajo doméstico y cuidado de personas incluso cuando también trabajan fuera de casa). También existe una división sexual del trabajo remunerado. En primer lugar, hay profesiones “de mujeres” y profesiones “de hombres”; sigue habiendo, por ejemplo, poquísimas ingenieras y muchísimas enfermeras. (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002). Pero estas dos autoras siguen analizando esta situación de forma pormenorizada:

“Una misma profesión queda valorada o devaluada según la haga un varón o una mujer (el cocinero o la cocinera, el secretario o la secretaria, el modisto o la modista), e, incluso, las profesiones se devalúan en consideración social cuando pasan a ser desempeñadas mayoritariamente por mujeres. Además, se prefiere a las mujeres para los trabajos más rutinarios, detallistas o monótonos (p. ej. Limpieza, cadenas de embalaje, montaje repetitivo de piezas pequeñas, textil/costura, etc.)”. (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002).

También es común que las mujeres cobren menos salario que los hombres por realizar exactamente el mismo trabajo que ellos (Puleo, 2005). Asimismo, existe lo denominado como “techo de cristal” para las mujeres, término que se traduce en una falsa ascensión a las altas jerarquías, pues siempre quedan un paso por debajo de los verdaderos puestos de decisión (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002).

Sin embargo, la presión del patriarcado no afecta únicamente a la cuestión laboral, sino que aparece prácticamente en todos los aspectos de nuestras vidas. Uno de los prejuicios fomentados por el patriarcado más extendidos es el reconocimiento de las mujeres solo a través de su condición de objeto de atracción sexual. La “mujer mujer” debe dedicar sus energías a aparecer ante los ojos de los demás como objeto de deseo. Este atractivo da a la mujer un falso “poder de seducción”, ya que cuando por la edad ese atractivo se vaya difuminando, la mujer sentirá que está perdiendo su “identidad” (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002).

Esta realidad es fuertemente alimentada por la publicidad y los medios de comunicación en general, que alimentan un mercado multimillonario basado en el fomento y la explotación del sentimiento de inseguridad de las mujeres con su físico y en el tratamiento de las mujeres como objetos (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002).

Asimismo, a través del patriarcado la vida de la mujer está siempre marcada por la de un hombre en cuanto que una mujer anhela ser pareja de alguien, no por la necesidad personal y humana de compartir su vida con otra persona, sino por el “estatus” que tener pareja le confiere. Del mismo modo, si una mujer no es madre, no es una mujer “completa”. Este último apunte está de plena actualidad pues no hace mucho más de un año el ministro de Justicia Alberto Ruiz Gallardón aseguraba que es la maternidad la que confiere a las mujeres su autenticidad como tales³. Es decir, que esta visión está fuertemente enraizada en muchos sectores de nuestra sociedad.

Por lo tanto, los procesos y los mecanismos de transmisión de estos modelos de comportamiento asignados a las mujeres y a los hombres, estos estereotipos, son tan complejos y sutiles que no somos conscientes de ellos. Se inician en la familia, se refuerzan a través de los medios de comunicación y se ven completados y legitimados en la escuela (Moreno, 2000).

La escuela como agente socializador y como potente transmisora de valores, debe asumir el papel que le corresponde en la transmisión de estereotipos. Nuestro sistema educativo está basado en el lenguaje, tanto oral como escrito, por lo que no se puede ignorar que éste tiene una especial importancia en la transmisión de estos estereotipos (Moreno, 2000).

Nuestra lengua utiliza el genérico masculino para referirse a ambos sexos. Este hecho puede inducir a muchas confusiones por parte de las mujeres, que no saben cuándo están siendo referidas (Moreno, 2000). Del mismo modo, existen en nuestra lengua otras muchas muestras de lenguaje sexista, como duales aparentes o vocablos ocupados (términos que cambian de significado según se apliquen a un sexo o a otro, como por ejemplo secretaria o secretario), vacíos léxicos (palabras que carecen de correlato en el otro género, la ausencia suele perjudicar a las mujeres), falsos genéricos (“el hombre”),

³ <http://www.laverdad.es/murcia/rc/20120327/sociedad/ministro-justicia-alberto-ruiz-201203272013.html>

asociaciones lingüísticas peyorativas (términos definidos a partir de prejuicios sociales, como zorra, lagarta, fregona, maruja...), asimetría en el trato a mujeres y hombres, la anteposición como norma del masculino al femenino (“señores y señoras”, “alumnos y alumnas”) entre otros muchos ejemplos (Lledó, 2008).

Andrés Castellanos (2001) opina lo siguiente:

Creo yo, por el contrario, que el sexismo sí está en las palabras; está presente en los hechos, en las realidades cotidianas, en los derechos de los individuos y en las leyes, pero también en el lenguaje, también en las palabras. Y negarlo no va a contribuir a desterrarlo de nuestra sociedad. Otros profesionales deberán luchar contra el sexismo en otros ámbitos; los lingüistas y demás profesionales de la palabra deberemos también denunciar el sexismo lingüístico, y contribuir a corregir los fallos en estos espacios. Tarea nuestra será matizar en qué recursos radica, y cómo evitarlo por procedimientos razonables y no estúpidos, sensatos y eficaces (De Andrés Castellanos, 2001).

No obstante, el sexismo en el lenguaje no supone únicamente el uso de estructuras gramaticales o genéricos masculinos, sino que implica muchísimo más. Tanto las conductas verbales como las no verbales del profesorado suponen claros mensajes de aceptación o indiferencia hacia determinados alumnos o alumnas (Freixas, 1995).

Por ejemplo, la forma en que a veces el profesorado se refiere al alumnado no siempre es equivalente. Eulalia Lledó, en su Guía de lenguaje para el ámbito educativo (2008), observa que mientras las mujeres suelen ser referidas como “niñas”, los varones son denominados “chicos”. Para referirse al alumnado, por tanto, lo lógico sería llamarles “niñas y niños” o “chicos y chicas” atendiendo a su edad y no al sexo (Lledó, 2008).

En las clases apenas se aborda sistemáticamente la coeducación y la igualdad entre los sexos, salvo en algunos casos puntuales de profesorado especialmente comprometido (Moreno, 2000). Los hablantes, o en este caso los adolescentes, almacenan los estereotipos lingüísticos que van adquiriendo de forma inconsciente y por tanto, también los reproducen, por lo que inevitablemente, se van transmitiendo y manteniendo en el tiempo. (Herrero Cecilia, 2006).

Hipótesis de la Unidad Didáctica

Antes de poner en práctica mi Unidad Didáctica, me planteé unas hipótesis respecto a qué me iba a encontrar con el alumnado de Secundaria. En definitiva, qué actitudes sexistas iba a observar a través de su discurso, tanto de contenido (qué dicen) como de forma (cómo lo dicen).

En cuanto a la forma, mi apuesta fue que los adolescentes se servirían del masculino genérico para referirse a ambos sexos. También predije que utilizarían expresiones estereotipadas, así como una adjetivación despectiva. . Es decir, en lugar de emitir su opinión de forma positiva, se optaría por plasmar la misma idea mediante la descalificación.

Mis hipótesis respecto al contenido las dividí según las dos preguntas que iba realizar al alumnado: cómo es su chico o chica ideal y cómo es su relación de pareja ideal. En cuanto a la primera pregunta, predije que los adolescentes se dejarían llevar por el canon de belleza preestablecido en nuestra sociedad, alimentado por la publicidad y la moda. Asimismo, también aposté por que se mostrarían actitudes de masculinidad estereotípica, como que los hombres no lloren o deban ser fuertes y protectores.

Respecto a la segunda pregunta, mi predicción fue que los adolescentes mostrarían en su discurso la teoría tradicional del amor romántico y la idea de la mujer “princesa” y el hombre “caballero”, protector de la mujer y celoso.

Finalmente, en el posterior apartado de conclusiones se resolverá si estas hipótesis se vieron cumplidas en su totalidad, parcialmente o directamente no fueron cumplidas.

3. Metodología

Para realizar esta investigación, era necesario obtener datos reales sobre los que realizar el análisis. Por ello, durante mi período de prácticas en I.E.S. Ibaialde, se me brindó la oportunidad de poner en práctica una Unidad Didáctica (Vid. Anexo 1) confeccionada por mí sobre la expresión de los estereotipos de género por parte del alumnado del centro.

El I.E.S Ibaialde es un centro público situado en el municipio de Burlada. En el año 1983 se fundaron en Burlada dos Institutos, uno de Formación Profesional y otro de Bachillerato (BUP y COU en aquel momento), ambos ubicados en la misma zona y con idénticas estructuras. En 1996, coincidiendo con la implantación de la LOGSE en la Comunidad Foral, el Gobierno de Navarra fusionó ambos centros y, como consecuencia de la unión, nació el actual instituto de Enseñanza Secundaria, y su oferta educativa, diversificada y completa, en distintos niveles educativos.

Participantes

Puesto que yo había planificado de antemano llevar a cabo mi Unidad Didáctica a alumnado de 3º de ESO, se decidió que mi tutora fuera Fátima Istúriz Yoldi, tutora del grupo de 3ºA, profesora de Lengua y literatura y Francés de este mismo grupo, y jefa del departamento de lengua. Desde el primer momento tuve toda la ayuda y facilidades que fui necesitando y no se me puso ningún obstáculo para llevar a cabo ninguna de mis actuaciones.

Como ya he dicho, el grupo de alumnos y alumnas con el que trabajé fue 3º de ESO A. Este grupo cuenta con 19 alumnos y alumnas en el aula ordinaria y 6 más en desdoble. No obstante, durante mi puesta en práctica de la Unidad Didáctica, únicamente acudieron a clase continuamente 15 de esos 19 alumnos y alumnas, por lo que este trabajo únicamente tomará en cuenta los datos recogidos y analizados de ese grupo de 15 estudiantes presente durante las tres sesiones.

Este grupo de 15 estudiantes está compuesto por 10 varones y 5 mujeres de entre 14 y 16 años (ya que 3 de esos alumnos y alumnas eran repetidores). El clima de clase es bueno en líneas generales, pero el grupo en general es bastante proclive a perder atención, tal como me comunicó la tutora de estos alumnos.

Mi decisión de poner en práctica esta Unidad Didáctica sobre los estereotipos de género con alumnado de 3º de ESO vino motivada por dos aspectos esenciales. En primer lugar, porque tanto los objetivos como los contenidos del currículo de la asignatura de Lengua y Literatura para este nivel educativo se ajustaban a mis propios objetivos para este trabajo; y, en segundo lugar, por la edad de los estudiantes. En 3º de ESO los y las adolescentes tienen 14-15 años, están en plena pubertad, un momento clave y decisivo en el desarrollo ético y en valores de esos futuros adultos.

Precisamente porque se trata de un momento clave en su desarrollo ético, es imprescindible proporcionarles herramientas para que puedan formar una mirada crítica ante el mundo, y más relacionado con este trabajo, ante su propio discurso. Según la teoría de los estatus de identidad de James Marcia (1966), lo más frecuente es que al inicio de la adolescencia (11-14 años) los chicos y chicas se sitúen en un estado de identidad difusa en el que únicamente se ocupen de vivir intensamente el momento actual. No observan intereses personales claros, así como tampoco adquieren compromisos ideológicos o éticos. No obstante, tras esta primera etapa difusa, los adolescentes comienzan una etapa moratoria (15-17 años) en la que buscan, exploran y prueban diferentes opciones o alternativas, tanto personales como ideológicas. El grupo de adolescentes con el que trabajo está formado por alumnos y alumnas de 14-15 años, justo la edad puente entre la identidad difusa y el comienzo de la identidad moratoria, por lo que se trata de un momento clave en su formación para obtener una mirada crítica ante el mundo.

Materiales

Como ya he mencionado, para obtener los datos que esta investigación requiere, me serví de una Unidad Didáctica que yo misma planifiqué. Esta Unidad Didáctica está dividida en tres sesiones: una inicial de debate, para poner al alumnado en situación; una segunda de identificación de estereotipos sexistas a través de distintos materiales, a modo de herramienta para que posteriormente sean capaces de identificarlos por su cuenta; y una última en la que se pone en práctica lo aprendido en la clase anterior, mediante una presentación oral.

La primera sesión tuvo como objetivo principal animar al alumnado a formar una mirada crítica sobre su propio discurso. Para ello, los alumnos y alumnas debieron realizar, por grupos, un coloquio pautado por una plantilla (Vid. Anexo 2) sobre *su chico o chica ideal y cómo sería su relación de pareja con ese chico o chica*. En esta actividad, cada grupo contaba con una grabadora que iba recogiendo todas sus opiniones, lo cual por un lado fue de mucha utilidad para la presente investigación, y por otro lado sirvió de motivación para el propio alumnado. La duración de esta primera parte de la Sesión 1 fue de 30 minutos.

En la segunda parte de la sesión 1, se pusieron en común con el resto de la clase algunas opiniones. De esa puesta en común, esta vez conmigo como guía, se fueron identificando sesgos sexistas que los alumnos y alumnas mismos fueron exponiendo, extraídos de su propio discurso, para así culminar la sesión preguntándoles por qué creían que esos estereotipos habían aparecido en su discurso. La duración aproximada de esta actividad fue también de 30 minutos.

En cuanto a la segunda sesión, sus objetivos principales eran, impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en el alumnado y trabajar la capacidad de relación entre los conocimientos recientemente aprendidos con los conocimientos base de los alumnos.

Para ello, se visionaron algunos materiales con la intención de generar un debate sobre ellos. Básicamente, lo que los alumnos y alumnas debían realizar era una identificación de dónde se encuentran los sesgos sexistas y a qué estereotipo concreto estaban adscritos. Los materiales utilizados para esta sesión fueron una recopilación de imágenes de publicidad sexista (Vid. Anexo 3) así como dos vídeos de los cuales se deberían extraer cuatro estereotipos de mujer concretos: mujer ama de casa/madre, mujer como reclamo sexual (fragmentada: pechos, piernas...), mujer como reclamo sexual (cosificada: no hay mujer, se intercambia la mujer por un objeto) y mujer sumisa, dominada por el hombre.

Esta primera mitad de la segunda sesión sirvió de herramienta al alumnado para que, basándose en los mismos criterios que se habían estado utilizando durante el análisis de los materiales de clase, fuera capaz de analizar individualmente una película, un libro, un anuncio, una serie, etcétera, a través una exposición oral durante la sesión siguiente.

Para ello, la idea original era invertir esta segunda mitad de la sesión en la preparación de un pequeño guión para dicha exposición oral.

Finalmente, la tercera sesión se dedicó a las presentaciones orales sobre sesgos sexistas que los alumnos y alumnas fueron encontrando en películas actuales, series, libros o programas de televisión de su elección. Cada alumno presentó el programa o película que eligió el día anterior al resto de sus compañeros. Los objetivos de esta tarea final eran que el alumnado pudiera expresarse oralmente de forma clara, detallada, coherente y adecuada, e impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en los adolescentes.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó siguiendo distintos criterios dependiendo de cada sesión. Durante la primera sesión, y sin explicarles por qué estaba haciéndolo, dividí al alumnado en tres grupos de cinco alumnos y alumnas para que comentaran entre ellos las cuestiones planteadas en la plantilla de preguntas delante de una grabadora. La razón por la que no se les dio información sobre el objetivo de la actividad fue porque no quería condicionarlos a contestar lo que se esperaba de ellos, o dicho de otro modo, no quería que fueran “políticamente correctos”. Cuando terminó esta actividad, recogí las grabadoras, los alumnos y alumnas se sentaron cada uno en su sitio y comenzamos una puesta en común sobre lo que habían estado comentando por grupos. De esta puesta en común fui tomando notas manuscritas. Finalmente les expliqué por fin el motivo por el que habíamos realizado esa actividad y por el que les había grabado. De esta primera sesión se obtuvieron por lo tanto grabaciones de los alumnos y alumnas, así como observaciones propias recogidas en notas manuscritas.

En cuanto a la segunda sesión, y quizás porque se trataba de la primera hora de clase, lo cierto es que los alumnos y alumnas estaban menos participativos que en la sesión anterior. Aun y todo, fueron bastantes los que dieron su opinión y participaron en la detección de sesgos sexistas en la publicidad, opiniones que yo misma fui anotando de forma manuscrita.

Durante esta segunda sesión se presentaron algunos problemas técnicos (el ordenador que se me proporcionó no abría todos los archivos), y aunque perdimos algo de tiempo por esta cuestión, finalmente fueron resueltos y la sesión llegó a 40 minutos.

Mi idea inicial respecto a esta segunda sesión, como ya he mencionado anteriormente, era que la última media hora o los últimos veinte minutos se dedicaran a la preparación de un guión para una exposición oral en la clase siguiente. No obstante, a causa del tiempo perdido al inicio de la sesión por los problemas técnicos, tuve que dejar la preparación de dicho guión (y por consiguiente, de la exposición oral entera) como tarea para casa. Afortunadamente, esta segunda sesión fue impartida un viernes, así que el alumnado contó con todo el fin de semana para poder trabajar bien en su presentación.

Todo el alumnado pareció entender la tarea sin dificultades. Lo cierto es que mis impresiones después de la clase fueron muy buenas, ya que, a pesar de que estuvieran más callados que en la sesión anterior, parecieron interesarse por los contenidos de igual forma. Así pues, los datos que obtuve de esta segunda sesión fueron notas manuscritas que fui tomando del discurso de los propios adolescentes, y una valoración global al final de la sesión de los aspectos más interesantes y relevantes en relación con esta investigación.

La última sesión no se desarrolló como había planeado. La idea para la clase era que el alumnado saliera a la pizarra y realizara su presentación oral sobre sesgos sexistas en la publicidad, los juguetes, alguna película, serie de televisión... pero la realidad fue que prácticamente ninguno preparó la exposición. De los quince alumnos y alumnas que asistieron regularmente a todas las sesiones, únicamente presentaron diez, de los cuales sólo una alumna realizó la tarea como se había pedido. El resto, realizó aportes telegráficos sin profundizar en el tema. Tampoco obtuve datos suficientes para mi investigación, aunque sí que realicé algunas observaciones interesantes en relación con los ejemplos que los alumnos y alumnas habían escogido.

Por lo tanto, atendiendo a las distintas circunstancias de cada sesión, los datos para realizar esta investigación se obtuvieron mediante tres vías, grabaciones de parte de las sesiones, anotaciones manuscritas propias de todas las sesiones y reflexiones globales generales.

Codificación de los datos

Los datos fueron codificados de forma cualitativa. Teniendo en cuenta que mayoritariamente se trata de opiniones y observaciones, considero que lo más apropiado es que los contenidos en sí sean el centro del análisis y no los alumnos y alumnas. Esto no quiere decir que estos últimos no sean importantes o no se vayan a tener en cuenta, sino que en lugar de ir adolescente por adolescente analizando su discurso de forma aislada, nos centramos en aquellas actitudes que más veces se han repetido (siempre basándonos en los datos), analizando cuántas veces se han producido y por quién.

4. Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos. Estos resultados se van a dividir en tres apartados, uno por cada sesión, en los que también se van a presentar algunos datos adicionales a modo de discusión o explicación.

Sesión I

Antes de comenzar con la discusión de los resultados es preciso recordar brevemente cuáles eran los objetivos e hipótesis para esta sesión. Los objetivos de esta primera sesión eran:

- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara, detallada, con cierta fluidez, espontaneidad y adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación (uso de los diferentes registros lingüísticos) coherencia y corrección.
- Animar al alumnado a formar una mirada crítica de su propio discurso.

Asimismo, las hipótesis que planteé para esta Unidad Didáctica fueron, en cuanto a forma, que los adolescentes se servirían del masculino genérico para referirse a ambos sexos. También predije que utilizarían expresiones estereotipadas, así como una adjetivación despectiva. . Es decir, en lugar de emitir su opinión de forma positiva, se optaría por plasmar la misma idea mediante la descalificación.

En cuanto a contenido, mi apuesta fue que los adolescentes se dejarían llevar por el canon de belleza preestablecido. También aposté por que se mostrarían actitudes de masculinidad estereotípica, así como de la teoría tradicional del amor romántico y las mujeres “princesa” y hombres “caballero”.

Los resultados obtenidos de la primera sesión⁴ son los más relevantes o significativos para nuestro estudio. Éstos han sido organizados de modo que primero se pondrán de manifiesto los datos recogidos de las grabaciones de los varones (diez alumnos en una clase de quince) y después los obtenidos por el discurso de las mujeres (cinco alumnas). El motivo por el que he decidido llevar a cabo esta organización ha sido para facilitar posteriormente la presentación de las conclusiones obtenidas.

Antes de entrar en materia se muestra la siguiente tabla con una clasificación de las distintas actitudes sexistas que se encontraron, atendiendo a dos variables fundamentales: el número de casos registrados (para ver su relevancia en el discurso adolescente), y el sexo de aquellos que las produjeron:

<u>ACTITUDES</u>	Nº de casos registrados	Sexo	Ejemplos
Actitudes de índole sexual	7 ⁽¹⁰⁾	H	<ul style="list-style-type: none"> - Que menee las caderas - ¡Madre mía! La pongo fina, filipina. La dejo como un animal - En una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche - Que le quede bien un uniforme de animadora - Que no sea muy estrecha - Mi cita ideal es la del cucurucho claramente. - Depende de lo que se deje la chica.
Fragmentación de la mujer	5 ⁽¹⁰⁾	H	<ul style="list-style-type: none"> - Que tenga buenas tetas y que tenga buen culo, que rellene un poco el pantalón. - Con buenas bufas. - Que tenga buenas tetas. - Con buena delantera. - Que tenga buena delantera y trasera.
Cosificación de la mujer	3 ⁽¹⁰⁾	H	<ul style="list-style-type: none"> - Si está buena y es tonta, a la buchaca! - ¡con las monjas, con las monjas - La pongo fina, filipina. La dejo como un animal.
			<ul style="list-style-type: none"> - Mejor que sea lista, pero tampoco mucho

⁴ Recordemos que la actividad de la primera sesión era un coloquio por grupos y frente a una grabadora en el que el alumnado tenía que discutir sobre las cuestiones de cómo era su chico o chica ideal y cómo sería su relación de pareja con ese chico o chica.

Estereotipo de mujer tonta	5 (10)	H	<ul style="list-style-type: none"> - Que sea lista pero no más que yo - Intelectualmente que no sea ni tonta ni lista, normalilla - ¡Si está buena y es tonta, a la buchaca! <p>Suj1- Imagínate que está muy buena pero se siente superior a ti. Suj 2- ¡Con las monjas, con las monjas!</p>
Estereotipo de mujer ama de casa	2 (10)	H	<ul style="list-style-type: none"> - Que no sea agresiva, porque entonces coge las sartenes y te empieza a zurrar. - En una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche.
Estereotipo de hombre príncipe	4 (5)	M	<ul style="list-style-type: none"> - Que sea cariñoso - Que me lleve de cena romántica. - Que sea detallista. - Es mejor que la relación la lleve él.

Cuadro 1. Actitudes observadas en el alumnado

Discurso de los varones

En primer lugar, y después trabajar sobre las grabaciones y mis propias anotaciones de la puesta en común, pude extraer algunas observaciones interesantes. A la pregunta “¿Cómo es tu chic@ ideal? (físicamente, personalidad, intelectualmente)”, las respuestas que obtuve fueron las más esperadas: prácticamente todos (ocho casos de diez varones) parecieron estar de acuerdo en los adjetivos “guapa, maja, simpática y cariñosa”.

Aparte de estos resultados generales, muchos de los criterios masculinos estaban motivados por el despertar sexual, lo que les pudo llevar a producir actitudes sexistas en las que la mujer se reduce a un mero objeto sexual. La mayor parte de estas actitudes (7 casos recogidos de 6 varones en un grupo de 10) se redujeron a comentarios de índole erótica o sexual:

	Edad	Ejemplos
Sujeto 1	14	“que menee las caderas”.
Sujeto 2	16	“¡Madre mía! La pongo fina, filipina. La dejo como un animal”. “En una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche”.
Sujeto 3	14	“que le quede bien un uniforme de animadora”.
Sujeto 4	14	“que no sea muy estrecha”.

Sujeto 5	15	“mi cita ideal es la del cucurucho claramente”.
Sujeto 6	14	“depende de lo que se deje la chica”.

Cuadro 2. Actitudes de índole sexual observadas en los varones

Esta actitud tan marcadamente sexual es normal en estas edades. Tal como afirma Matilde Maddaleno (2003), pediatra especialista en adolescencia y Salud Pública :

“Durante la adolescencia las personas jóvenes son más conscientes de sus atracciones sexuales y su interés amoroso, y emergen los sentimientos eróticos de tipo adulto. La atracción hacia el sexo opuesto o el mismo sexo se dispara por el aumento hormonal, y durante la adolescencia temprana el joven se hace más consciente de cuál es el sexo que le atrae y le excita. Los jóvenes empiezan a desarrollar conciencia de su orientación sexual, su atracción sexual y/o emocional hacia los hombres, mujeres o ambos sexos” (Schutt-Aine y Maddaleno, 2003).

Es precisamente por esto último por lo que también pude recoger algún comentario relacionado con la homosexualidad. En estas edades en las que los adolescentes están empezando a tomar conciencia de su propia orientación sexual, y atendiendo a los tabúes que incluso hoy en día están asociados con la homosexualidad, no es de extrañar que estos adolescentes bromeen con el tema o les resulte controvertido. Al fin y al cabo, los adolescentes son receptores de las consideraciones sociales de la homosexualidad en nuestra sociedad, sobre todo la relación estereotípica con lo femenino o con ser “poco hombre” en el caso de los varones y con lo masculino o ser “una marimacho” en el caso de las mujeres. Como consecuencia de esto, su discurso refleja todos estos contenidos.

Entre los comentarios recogidos en las grabaciones (3 casos) encontramos los siguientes: “¡Qué bollera!”, “¡maricón!”, “(nombre de varón) nos va a hablar de su chico ideal”. Estas bromas están probablemente motivadas por la necesidad que sienten estos adolescentes de reafirmarse ante los demás compañeros. Como señala Campos Prats (Ms.), “el individuo que quiera adscribirse al grupo masculino deberá probar y reafirmar que no es un niño ni una mujer de manera constante en cada una de las etapas generacionales de su vida (niñez, adolescencia, juventud y adultez).”

Muy relacionado con la reflexión anterior, a la pregunta de si daban más importancia al físico que a la personalidad, aunque todos los chicos coincidieron en que al menos en un primer momento daban más importancia al físico, pude registrar un caso concreto que atribuía esta actitud a la edad: “Ahora mismo, a nuestras edades, le doy más importancia al físico, lo de la personalidad es más cuando eres mayor”. Durante la puesta en común con el resto de compañeros y compañeras, volvió a tratarse esta misma reflexión, así que cuando pregunté al grupo si estaba de acuerdo con ello, la respuesta que recibí fue un sí bastante unánime. De hecho, pude recoger opiniones afirmándolo: “Cuando seamos mayores nos fijaremos en la personalidad, para formar una familia”, “ahora vamos a lo que vamos, pero en un futuro ya no”.

Es interesante la consideración social del/a adolescente. Desde todos los ámbitos (educativo, médico, psicológico, medios de comunicación) se conoce, explica y difunde información sobre el comportamiento de los adolescentes. Ellos mismos son conocedores de esta información y explican y justifican su manera de pensar y actuar a partir de ello. En otras palabras, estos alumnos son plenamente conscientes de su despertar sexual, y de que su exacerbado interés por cuestiones eróticas es cosa de la edad. No en vano, junto con la madurez física, también aumenta la capacidad de pensamiento abstracto y el juicio de los adolescentes.

Siguiendo con las actitudes sexistas de carácter erótico que observamos en estos adolescentes, tampoco es nada desdeñable la cantidad de casos registrados en los que las mujeres eran fragmentadas y reducidas a un único atributo físico (5 casos, justo la mitad de los varones): “que tenga buenas tetas y que tenga buen culo, que rellene un poco el pantalón”, “con buenas bufas”, “que tenga buenas tetas”, “con buena delantera”, “que tenga buena delantera y trasera”.

Estas actitudes que muestran los adolescentes en su discurso en realidad son un fiel reflejo del tratamiento de la mujer en los medios de comunicación y más concretamente en la publicidad. La publicidad está mucho más presente en nuestras vidas de lo que nos podemos imaginar: desde los anuncios de televisión o radio, pasando por los anuncios de las revistas, escaparates en las tiendas, o paneles por las ciudades, lo cierto es que sufrimos un absoluto bombardeo de publicidad a lo largo de nuestra vida. La mayor parte de las veces nos pasa desapercibida, no nos paramos a mirarla, pero eso no significa que su mensaje no llegue a nosotros de igual forma.

La mujer en la publicidad suele ser tratada en numerosas ocasiones como un objeto erótico, sin más función que alimentar el deseo sexual como reclamo para comprar o consumir un producto concreto. Para ello, a veces se llega a reducir a la mujer o a focalizar la atención del anuncio en un solo atributo físico, de modo que la persona se convierte en un cuerpo o en una parte del cuerpo, en algo en lugar de alguien (De Andrés del Campo, 2006).

Esto mismo que ocurre en esa publicidad y en los medios de comunicación que los adolescentes, y todos en general, consumimos inconscientemente, es lo que luego sale a la luz en su propio discurso. Entre las opiniones que pude recoger, tres de ellas (recordemos de los diez alumnos varones del grupo) se referían a las mujeres no ya sólo como si fueran objetos sexuales, sino objetos en sí mismos:

	Edad	Ejemplos
Sujeto 1	14	¡Si está buena y es tonta, a la buchaca!
Sujeto 2	15	¡con las monjas, con las monjas! (en el hipotético caso de que la chica se sintiera superior al chico).
Sujeto 3	16	La pongo fina, filipina. La dejo como un animal.

Cuadro 3. Ejemplos producidos por varones de reducción de la mujer a un objeto.

En el primer ejemplo, la expresión “a la buchaca” denota posesión, posesión de un objeto, que es lo que normalmente se mete en los bolsillos. Con esa expresión, este alumno está cosificando a la mujer, reduciéndola a algo que puede poseer y meterse en el bolsillo. El segundo ejemplo necesita situarse en un contexto: un alumno estaba ubicando a otro en un supuesto en el que su novia fuera más inteligente que él, a lo que el segundo respondía “¡con las monjas, con las monjas!”. Obviando por un momento el tema de la inteligencia (el cual retomaré más adelante), el hecho de enviar a una mujer “con las monjas” la convierte en un objeto del cual el hombre se puede deshacer cuando más le conviene. Finalmente el último ejemplo sea quizás el más brutal de todos, ya que el hombre estaría dominando físicamente a la mujer, que no parece tener voz ni voto en las intenciones sexuales del mismo. En este último caso, sin embargo, no se trata tanto de una reducción de la mujer a un objeto sino de una deshumanización de la mujer, al relacionarla con un animal.

Por lo tanto, mientras en los dos primeros casos se cosificaba a la mujer o se la reducía a a ser un objeto (prosopopeya), en el último se la despojaba de su rasgo humano. Es decir, se trataba de una despersonificación.

La prosopopeya es una figura retórica muy presente en la publicidad. Se define como “la atribución a seres animados de rasgos propios de los inanimados” (De Andrés del Campo, 2006), es decir, se trata de una cosificación de las personas. La otra cara de la misma moneda sería la personificación (dotación a seres inanimados de rasgos propios de los animados). En general suele ocurrir más con las mujeres que con los hombres; se dota a un objeto de características femeninas de modo que la mujer desaparece. Se la utiliza como reclamo, pero al mismo tiempo se la obvia. Tal como apunta Susana De Andrés del Campo en su estudio: “Personificar los objetos suele implicar la masculinización o feminización de los mismos, y esa identificación es una forma de estereotipar a las personas” (De Andrés del Campo, 2006).

Esta actitud tan propia de la publicidad, una vez más se ha visto reflejada en el propio discurso de los adolescentes. Éstos no relacionaron a la mujer con un producto concreto que quieran vender, obviamente, pero sí que “cosificaron” a la mujer, rebajándola a ser un objeto que meterse en el bolsillo o del cual deshacerse cuando no conviene. Lo que viene a continuación está ligado a esta idea, más que de mujer objeto, de dominación del hombre sobre la mujer, a su vez, muy relacionado con la despersonificación de la que hablábamos.

Aún en la pregunta de cómo sería su chico o chica ideal, obtuve una respuesta que en ningún momento hubiera esperado. 5 de los 10 chicos encuestados, es decir, exactamente la mitad de ellos, admitió preferir una chica tonta a una lista, o al menos, una chica que no fuera más lista que ellos:

	Edad	Ejemplos
Sujeto 1	14	Mejor que sea lista, pero tampoco mucho.
Sujeto 2	14	Que sea lista, pero no más que yo.
Sujeto 3	14	Intelectualmente que no sea ni tonta ni lista, normalilla.
Sujeto 4	14	¡Si está buena y es tonta a la buchaca!
Sujetos 5/6	16 15	- Imagínate que está muy buena pero se siente superior a ti. - ¡Con las monjas, con las monjas!

Cuadro 4. Ejemplos producidos por varones en los que dejan de manifiesto preferir una mujer tonta.

Aunque el último ejemplo está relacionado con el estereotipo de mujer inteligente carente de atractivo sexual (“la monja”), este planteamiento de preferir una mujer tonta podría estar relacionado con el estereotipo de mujer dominada. Una mujer no muy inteligente desembocará en una mujer que no tenga grandes aspiraciones vitales y a la que se pueda dominar con facilidad. De este modo, el hombre puede seguir gozando de los privilegios que ser hombre le confiere sin sentir que éstos se están poniendo en peligro. Podría decirse que es un modo inconsciente de dominación a la mujer, en este caso no física, sino intelectual.

De entre los cinco chicos restantes que no preferían una novia tonta, tres de ellos, en lugar de preferir una novia lista, prefirieron una novia “que no sea una **paleta**”, “que no sea **retrasada**” y “que no **tenga una sola neurona y necesite treinta segundos para responder** a la pregunta de ¿qué tal estás?”.

Es decir, de los diez alumnos varones que había en el aula, cinco de ellos admitieron preferir una chica tonta, pero de los otros cinco que sí preferían una chica lista, tres de ellos usaron una adjetivación despectiva hacia las mujeres para plasmar esa idea. En lugar de emitir su opinión de forma positiva, estos adolescentes optaron por plasmar la misma idea mediante la descalificación a la mujer. Con lo cual, al final, de diez varones, ocho produjeron actitudes sexistas de una u otra forma.

Siguiendo con los estereotipos que pudieron observarse del discurso adolescente, dos de los diez adolescentes encuestados hicieron alusión directa al estereotipo de mujer ama de casa con opiniones como “que no sea agresiva, porque entonces coge las sartenes y te empieza a zurrar” o “en una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche”.

La primera de estas citas hace alusión al estereotipo tradicional de “mujer ama de casa” en el que el “entorno natural” de una mujer es la cocina, rodeada de sartenes que utiliza como arma, por lo que se deduce que inconscientemente este adolescente está pensando en una mujer que no tiene trabajo fuera del hogar. Un ama de casa. La segunda, aunque un poco más sutil, se encamina por la misma dirección. Mientras la mujer se ocupa del día (es decir, las tareas del hogar, la gestión de la familia, el día a día, en definitiva), él se ocupa de la noche, o dicho de otro modo, de la parte sexual de la relación.

Con esto no quiero concluir que estos adolescentes sean pequeños dominadores que quieran hundir a sus mujeres. Por supuesto que no. Lo que estos resultados ponen de manifiesto es que inconscientemente estos chicos han asumido como propios los estereotipos más clásicos de género, de los que no son conscientes ni pueden identificar, al menos sin ayuda o herramientas, como estereotipos.

Al igual que ocurría con el estereotipo de mujer objeto fragmentada o cosificada, el estereotipo de mujer ama de casa también está presente en la publicidad de una forma flagrante:

“Son mujeres dedicadas a las tareas hogareñas y cuyo único fin es satisfacer a su marido e hijos. Tienen una apariencia real, joven, razonablemente atractivas para gustar a su marido, bien vestidas, de aspecto agradable (...) El ama de casa alimenta y cuida a su familia siendo posiblemente la hija la única ayuda con la que cuenta. Sólo en aquellos anuncios en los que el producto tiene como principal cualidad la facilidad de preparación o de uso suelen aparecer también personajes masculinos, pero existe la sugerencia de que aquello es trabajo de mujeres. En las relaciones familiares la madre representa lo cotidiano, lo permanente, lo funcional, es la que controla y vigila continuamente a los hijos”.
(Suárez Villegas, 2007).

Por lo tanto, podemos observar una vez más, que las prácticas que se utilizan habitualmente en la publicidad para vender sus productos, posteriormente quedan reflejadas en el discurso de los adolescentes, que absorben sin darse cuenta estos estímulos con los que son bombardeados continuamente.

Discurso de las mujeres

Hasta ahora hemos observado las actitudes sexistas que han presentado los estudiantes varones en su discurso, pero, ¿y ellas? ¿están las compañeras libres de estereotipos en su discurso? ¿presentan las mismas actitudes que ellos?

Básicamente, lo que hemos visto hasta ahora ha sido que las actitudes que más veces produjeron los adolescentes varones están relacionadas o bien con la identificación de la mujer como objeto (sexual), o bien con el estereotipo de mujer ama de casa. Ahora procederé a analizar los datos que obtuve del discurso femenino, pero antes quiero realizar algún apunte. En primer lugar, el número de estudiantes mujeres que participaron en las actividades es considerablemente menor que el de los estudiantes

varones (5 alumnas, únicamente un tercio de la clase) por lo que los resultados también son cuantitativamente menores.

La apreciación principal que pude extraer de las opiniones de las alumnas es que ellas buscan chicos “príncipe”, con un físico cuidado y unas cualidades de personalidad características (caballerosos, protectores...), una visión fuertemente estereotipada. Físicamente, al igual que ocurría en el caso de los alumnos, ellas también buscan hombres guapos y atléticos. Dos de las muchachas, de hecho, especificaron un poco más: “Atractivo, alto y rubio, es lo que todo el mundo quiere”, “yo quiero moreno y con ojos verdes”. La diferencia principal reside en que mientras ellos se fijaban en otros atributos corporales, ellas buscan un color de pelo y de ojos concreto, menos sexual y más relacionado con esa visión de “hombre ideal/príncipe azul”. En definitiva, las mujeres prefieren la belleza mientras que ellos el sexo.

No obstante, fue en el comportamiento de su chico ideal donde más claramente dejaron patente esta visión. Cuatro de las cinco chicas realizaron declaraciones en las que lo mostraron:

	Edad	Ejemplos
Sujeto 1	14	Que sea cariñoso
Sujeto 2	14	Que me lleve de cena romántica
Sujeto 3	14	Que sea detallista
Sujeto 4	14	Es mejor que la relación la lleve él.

Cuadro 5. Opiniones vertidas por las mujeres respecto a su hombre ideal.

Como conclusión general de estas opiniones, nos encontramos con un hombre atractivo, alto, rubio y de ojos verdes, cariñoso, detallista, romántico y que lleva las riendas de la relación (es decir, que también es, en parte, dominante), es decir, el estereotipo clásico de “príncipe azul”.

Esta visión del “príncipe azul” está fuertemente arraigada en prácticamente toda la cultura occidental, y se va transmitiendo de generación en generación. Esta transmisión se realiza en todos los ámbitos desde la más tierna infancia de las niñas, a las que, ya por el simple hecho de nacer mujeres, se les inculcan una serie de valores concretos y se las dirige hacia gustos determinados (que jueguen con muñecas, el color rosa, las princesas...).

“El sexo del bebé establecerá con mucha probabilidad el color de su ropa, el de su habitación, el de su ropa de cama, el de su cochecito e incluso la manera en que el mundo se dirigirá a él o a ella (...) Es más, muchas de las diferencias que se aplican a niños y a niñas en su primer año de vida persisten e incluso se incrementan a partir de los años siguientes. Por ejemplo, a partir del periodo preescolar el niño o niña empieza a percibir que el mundo tiende a reaccionar positivamente cuando él o ella practica actividades y juegos adecuados a su género y negativamente cuando su comportamiento se adscribe a características socialmente atribuidas al otro sexo. También en ese periodo los juguetes que reciben resaltan las diferencias de género”. (Campos Prats, 2013).

Entre estas actividades y juegos propios de las niñas, se encuentran los cuentos infantiles de caballeros y princesas y las películas de Disney. Estos filmes están dirigidos a niños, pero sobre todo niñas, que se encuentran en pleno proceso de aprendizaje; por lo tanto, van a asimilar las ideas que en ellos se plantean de manera instantánea. Por un lado, a las niñas se les inculca que la felicidad consiste en el estereotipo de belleza: flacas, altas, rubias, ojos claros, etc. y, sobre todo, en encontrar a su “príncipe azul”, el cual obviamente deberá poseer las típicas características del hombre perfecto (Zapata Fiedler, 2012).

Esta reflexión encaja perfectamente con las preferencias que demostraron tener las adolescentes de 3º de ESO respecto a su chico ideal. Por lo tanto, mientras los alumnos produjeron actitudes sexistas más direccionadas hacia la forma y los estereotipos más inmediatos relacionados con la sexualidad que van interiorizando, las alumnas presentaron actitudes estereotípicas mucho más arraigadas y profundas que las de ellos, en relación con sus experiencias vitales desde que eran niñas.

Algunas observaciones sobre la consideración de los celos

Otra de las cuestiones sobre las que se preguntó a estos adolescentes fue si ellos son celosos y si consideran que los celos son algo positivo o negativo. El motivo por el que decidí realizar esta pregunta fue por la estrecha relación existente entre los celos en la pareja y la dominación/sumisión.

En la siguiente tabla se ponen de manifiesto de forma gráfica los resultados de esta parte de la encuesta. Hay que decir que el resto de compañeros no ofrecieron respuestas del todo satisfactorias o argumentos contrarios sólidos, sino que se limitaron a responder algo neutro como “no soy celoso y los celos no son buenos porque dan problemas”

durante las grabaciones y a mantenerse en silencio durante la puesta en común. Por lo tanto, dudo que los datos que encontramos a continuación sean una muestra real de lo que piensan los adolescentes, ya que probablemente el número de alumnos y alumnas que defiendan los celos o los consideren una muestra de amor, sea considerablemente mayor que el que se muestra a continuación (un tercio de la clase):

	Defensa de los celos	
Sexo	M	H
Nº de casos	2	3
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> - Los celos hasta cierto punto son buenos. - Hombre...si me estoy abrazando con un amigo, querré y me gustaría que sintiera celos. Si no, es que no le importo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los celos a veces son buenos - En parte son buenos los celos porque demuestran que le quieres. - Si no hay celos, no hay amor.

Cuadro 6. Defensa de los celos presente en ambos sexos

La gran mayoría (14 alumnos y alumnas de 15 durante la puesta en común oral) en un primer momento condenó los celos y defendió no ser una persona celosa. No obstante, según fue avanzando la conversación, estos alumnos y alumnas fueron admitiendo que algunos celos sí son buenos, porque si no, significaría que no le importas a la otra persona. Básicamente hubo un consenso en que existen diferentes grados de celos, y que lo óptimo es mantenerlos en niveles bajos pero mantenerlos, ya que eso es síntoma de amor.

Tras comparar estas opiniones con las grabaciones recogidas, lo cierto es que encontré una contradicción. A diferencia de las opiniones expuestas en común, en las grabaciones recogí más casos de defensa de los celos. En concreto cinco casos, un tercio de toda la clase, dos casos en boca de mujeres y tres en boca de varones: “los celos hasta cierto punto son buenos”, “hombre...si me estoy abrazando con un amigo, querré y me gustaría que sintiera celos. Si no, es que no le importo”, “los celos a veces son buenos”,

“en parte son buenos los celos porque demuestran que le quieres”, y el caso más tajante de todos, “si no hay celos, no hay amor”.

Esta reflexión está tremendamente extendida en nuestra sociedad. Los celos son una emoción compleja negativa, pues surgen ante la sospecha real o imaginada de una amenaza a una relación considerada valiosa (Canto Ortiz, García Leiva y Gómez Jacinto, 2009). No obstante, el miedo a perder algo también se traduce como un sentimiento de posesión hacia ese algo (al fin y al cabo, no podemos perder algo que no poseemos), por lo que sentir celos de la pareja denota también posesión sobre la misma.

Los adolescentes de secundaria son plenamente conscientes de los tintes negativos de los celos, como demuestra su actitud durante la puesta en común (dos tercios en silencio y un tercio primero condenándolos pero finalmente admitiendo que están relacionados con el amor y que pueden ser buenos). Aunque durante el período de grabaciones en grupos reducidos algunos fueron sinceros y admitieron que en su opinión los celos están relacionados con el amor de pareja, lo cierto es que durante la puesta en común con el resto de la clase, intentaron ocultar (al menos en un principio) esta reflexión.

Sin embargo, y aunque intentaran ocultarlo, lo cierto es que su opinión real terminó saliendo a la luz. Considerar los celos como síntoma de amor es legitimar inconscientemente el sentimiento de posesión hacia la pareja. Esa posesión cosifica a la pareja, la convierte en un objeto “de mi propiedad”, por lo que podría decirse que los celos pueden llegar a ser uno de los factores causales de la violencia de género (Canto Ortiz, García Leiva y Gómez Jacinto, 2009).

Conclusiones de la primera sesión

Del análisis de los datos obtenidos tras la primera sesión con el alumnado de 3º de ESO, he podido extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, los chicos muestran más actitudes sexistas que las chicas. Si bien es cierto que el número de varones en el aula era considerablemente mayor que el de las mujeres, lo cierto es que mientras ellas produjeron actitudes únicamente relacionadas con los contenidos (estereotipo del hombre príncipe y relación de los celos con el amor de pareja), ellos dejaron ver actitudes tanto de contenido como de forma. Además, el número de sesgos sexistas de contenido fue mayor en ellos que en ellas (5 en total: actitudes de índole sexual,

fragmentación de la mujer, cosificación de la mujer, estereotipo de mujer tonta y estereotipo de mujer ama de casa).

Por otro lado, las actitudes que presentaron ellos estaban más relacionadas con la sexualidad y los estereotipos de mujer actuales, mientras que las que pudimos ver en ellas estaban más ligadas a la idea tradicional y quizás más romántica del hombre perfecto. La explicación que podría aclarar estos resultados quizá la encontremos en la publicidad:

Como mostré en el apartado de resultados, las actitudes en contenidos que produjeron los varones fueron un calco exacto de los estereotipos que utiliza la publicidad a la hora de trabajar con mujeres. El mensaje publicitario ha de calar en su destinatario y para ello necesita ser comprensible (De Andrés del Campo, 2006). Es decir, que en publicidad se utilizan mensajes simples pero eficaces, que llegan eficazmente a su destinatario de forma inconsciente. Esto se consigue mediante la utilización de estereotipos.

En publicidad la mujer se representa mediante distintos estereotipos. El más fácilmente identificable quizás sea el de la mujer ama de casa, pero también encontramos muy a menudo el de la mujer fragmentada, el de la mujer objeto y el de la mujer dominada entre otros (Suárez Villegas llega a distinguir en su estudio hasta siete estereotipos distintos), que son exactamente los estereotipos que mostraron los adolescentes en su discurso respecto a la mujer ideal. Las “mujeres ideales” de estos chicos, por lo tanto, se adecuaban a la perfección a las mujeres estereotípicas de la publicidad.

Las alumnas, por su parte, demostraron estar más influenciadas por sus experiencias de la infancia, describiendo a su chico ideal como un príncipe de cuento o película.

¿Por qué puede ocurrir esto? ¿Por qué parece que las influencias de los chicos y de las chicas son distintas? Cuando son pequeños, a los niños no se les inculca ninguna visión en especial respecto a las mujeres. Sus juguetes son “asexuados” en cuanto que no suelen estar relacionados con personas (coches, balones, construcciones, monstruos...). No obstante, los juguetes de las mujeres siempre están sexuados y relacionados con los roles de género (bebés, muñecas, muñecos, princesas, príncipes azules...). Por lo tanto, a las mujeres, la idea del príncipe azul y de la relación utópica les va calando desde que

son unas niñas, mientras que en esa etapa, los niños sólo están centrados en sus actividades masculinas, por lo que las niñas son un misterio para ellos.

Como los niños no contemplan la atracción hacia las mujeres hasta una determinada edad, el canon de mujer ideal que finalmente se forman es el que reciben de forma inconsciente a través de la publicidad y los medios de comunicación (anuncios de televisión, series –que suelen operar con los mismos estereotipos-, anuncios en revistas, en los paneles publicitarios de las calles y un largo etcétera). Es una idea que va calando, poco a poco y de forma inconsciente en las mentes de los adolescentes. Es decir, el objetivo principal de la publicidad, que, en este caso, se cumple eficazmente.

¿Significa eso, entonces, que las mujeres no están influenciadas por la publicidad? Por supuesto que lo están, pero más que en el estereotipo de hombre ideal (que ya lo van teniendo formado desde la niñez), en su canon de belleza propio.

En cuanto a la cuestión de los celos, la conclusión es clara: aunque los adolescentes son conscientes del tinte negativo de sentir celos (y de hecho en una primera instancia los condenan o niegan sentirlos), lo cierto es que la idea de que los celos son un síntoma de amor está fuertemente arraigada en nuestra sociedad, incluso hoy en día entre los más jóvenes. El contexto cultural influye en las emociones, forma parte de ellas, de tal modo que adquieren su significado real en situaciones interpersonales hasta el punto que son construidas socialmente (Canto Ortiz, 2009).

En definitiva, los celos, dado su carácter de emoción, son construidos socialmente y por tanto su forma de sentirlos cambia entre culturas. Las personas somos seres sociales, vivimos en sociedad y nos influimos los unos a los otros, por ello, cuando una idea está fuertemente arraigada a la cultura de esa sociedad, es muy difícil desprenderse de ella. Es por esto que, aunque son conscientes de la negatividad de los celos en la pareja, esta idea está tan asentada en nuestra sociedad, que los adolescentes no pueden evitar que subyazca en su discurso.

Sesión II

En cuanto a la segunda sesión, y como se ha señalado ya en el apartado de metodología, los datos fueron obtenidos a través de anotaciones propias. Esta segunda sesión consistió en la proyección de unos materiales plagados de sesgos sexistas con el fin de que el alumnado de secundaria pudiera identificarlos. Los estereotipos que presentaban

los materiales que vieron fueron los mismos que se habían observado en la sesión anterior: mujer ama de casa, mujer princesa, mujer fragmentada, mujer cosificada y mujer dominada.

En la siguiente tabla vemos claramente los resultados de esta sesión:

ESTEREOTIPOS	Identificados	SEXO DE LOS ALUMNOS
Mujer ama de casa	SÍ	H/M
Mujer princesa	SÍ	H/M (aunque las mujeres primero y más fácilmente)
Mujer como objeto sexual	SÍ	H/M
Mujer cosificada	NO	--
Mujer dominada	NO	--

Cuadro 7. Resultados de la identificación de estereotipos

El estereotipo que más fácilmente identificaron fue el de la “mujer ama de casa”. En concreto el 100% de la clase, los quince alumnos y alumnas lo identificaron inmediatamente y lo comentaron en voz alta o simplemente asintieron y estuvieron de acuerdo con los comentarios de los demás. Algunos de los comentarios recogidos fueron los siguientes:

	Sexo	Edad	Ejemplos
Sujeto 1	H	15	En los anuncios de productos del hogar siempre salen madres.
Sujeto 2	H	14	Las mujeres siempre salen como chachas.
Sujeto 3	M	14	Siempre salimos nosotras limpiando y los niños ensuciando.

Cuadro 8. Algunos ejemplos de alumnos que identificaron el estereotipo de mujer ama de casa.

Relacionado con esto, del spot publicitario del Gobierno de Navarra⁵, las chicas identificaron mucho antes que los chicos el trato discriminatorio a las mujeres. En dicho

⁵ El anuncio al que se hace referencia es un spot publicitario realizado por el Gobierno de Navarra en el que se muestra a un grupo de niños y niñas hablando sobre sus aspiraciones de

anuncio, un grupo de niños y niñas anuncian cuáles son sus intenciones de futuro, a qué se quieren dedicar, y mientras los niños quieren ser médicos o astronautas (es decir, son emprendedores y quieren tener ocupaciones de prestigio), las niñas sólo piensan en ser princesas, cuidar de la naturaleza o simplemente, no crecer más ni enfrentarse al mundo adulto o laboral. Suárez Villegas (2007) atribuye esto a que "la imagen del hombre representa la autoridad, la sabiduría y la experiencia, así como las grandes realizaciones y profesiones les corresponden a ellos".

Un alumno identificó a la última niña que aparece en el spot ("Yo no quiero ser mayor") con la película de Disney Peter Pann, el niño que no quería crecer. Este apunte creó un pequeño "revuelo" en la clase porque algunas alumnas añadieron que la primera niña, la que quería ser princesa, era como las princesas Disney. Lo cierto es que, como señalaba durante el análisis de la primera sesión, las películas de Disney son fuertes transmisoras de estereotipos⁶, estereotipos tan asentados que la propia publicidad recurre a ellos para una más rápida y eficaz identificación del consumidor con el estímulo que está recibiendo. En este caso, que las niñas quieran ser princesas como las princesas de los cuentos y películas que consumen desde pequeñas.

No obstante, con respecto al otro spot publicitario que les mostré, un anuncio de un automóvil Alfa Romeo Giulietta, prácticamente ninguno de los alumnos y alumnas lo entendió en una primera instancia, y tuve que explicarlo yo. Este anuncio relaciona un coche con una mujer. El automóvil, con una voz sugerente y femenina, reza las siguientes peticiones: *Mírame, tócame, acaríciame, provócame, sedúceme, contrólame*.

En este spot, la mujer es completamente cosificada ya que desaparece la mujer en sí, la persona, para convertirse en un coche. Asimismo, también observamos una actitud sumisa de la mujer, que pide al hombre que la provoque, seduzca y **controle**. Este marcado sesgo sexista no fue identificado por los adolescentes ni en este anuncio

futuro. Mientras los niños quieren ser emprendedores y tener profesiones de prestigio, las niñas sólo piensan en ser princesas, dedicarse a la naturaleza o, simplemente, no crecer más ni enfrentarse al mundo adulto/laboral. Este anuncio no llegó a exhibirse por la reacción de los Grupos del Parlamento de Navarra, y el responsable pidió disculpas por una "falta de sensibilidad".

⁶ Las películas de Disney tradicionales suelen tener dos protagonistas principales, o bien una princesa (Blancanieves, La bella durmiente, La bella y la bestia, La cenicienta, Mulán...) o bien un animal (Bambi, Dumbo, El Rey León, La dama y el vagabundo...). Esto es, que a las niñas, desde que son pequeñas, se les inculcan los valores de la mujer princesa (que busca un príncipe) y del amor por la naturaleza.

televisivo, ni en la imagen que les proyecté de Dolce & Gabbana, en la que una mujer es dominada físicamente por un hombre mientras otros tres miran. En su lugar, identificaron este estereotipo como utilización de la mujer como reclamo sexual.

Si bien es cierto que en parte, es un reclamo sexual, ya que tanto los hombres como la mujer se muestran en ropa interior o con la camisa abierta y sus poses y gestos faciales son sugerentes, considero bastante significativo que el alumnado de secundaria no supiera identificar desde el primer momento la clara dominación del hombre sobre la mujer.

Pero volviendo al estereotipo de la cosificación, lo cierto es que, aparte del anuncio del Alfa Romeo, estos adolescentes tampoco supieron identificar este rasgo con los anuncios de Axe y Heineken que les proyecté. Sí supieron identificar, aunque con ciertas dificultades al principio, el estereotipo de mujer como reclamo sexual (uno de los ejemplos recogidos más significativos: “ponen tetas porque es lo que nos gusta⁷”). Incluso al hilo de esto, se generó un pequeño debate en el que más de dos tercios de la clase estuvo de acuerdo (bien opinando directamente o asintiendo ante los comentarios de los demás) en que a las mujeres se les exige mayor perfección físico-estética que a los hombres. Algunos ejemplos recogidos:

	Sexo	Edad	Ejemplos
Sujeto 1	H	15	“Puf, cebao...” (a modo de afirmación).
Sujeto 2	M	14	“Un hombre puede salir sin depilar y no pasa nada, pero nosotras no”.
Sujeto 3	H	14	“Sí, eso siempre, pero también es normal porque nosotros nos fijamos más en el físico”.

Cuadro 9. Opiniones de los alumnos y alumnas respecto a la mayor exigencia estética de las mujeres respecto a los hombres.

Con lo cual, de los cinco sesgos principales que los adolescentes dejaron patentes en su discurso durante la sesión anterior, fueron capaces de identificar tres de ellos, sin ninguna diferencia significativa entre sexos.

Finalmente, también se requirió al grupo que identificara los sesgos sexistas de dos anuncios de juguetes, uno dirigido a los niños y otro dirigido a las niñas. El 100% de la

⁷ Este comentario se produjo a raíz de la proyección de un anuncio de la compañía MediaMarkt en el que, para publicitar televisores, muestran dos mujeres de pechos prominentes vestidas con camisetas de distintos equipos de fútbol bajo el eslogan “Verás las mejores delanteras del mundo”.

clase identificó satisfactoriamente las diferencias entre los juguetes de niños y los de niñas, y los consideraron normales.

Únicamente recogí un caso aislado de un alumno que supo identificar que estamos predestinados desde el nacimiento a la separación de sexos. De hecho, propuso a sus compañeros y compañeras la hipótesis de un recién nacido aislado del mundo con dos juguetes delante (uno “de niño” y otro “de niña”), defendiendo que probablemente ese recién nacido jugaría con los dos indistintamente por no conocer sus connotaciones. Algunos compañeros demostraron estar de acuerdo con esta reflexión mientras que otros se mantuvieron en silencio.

Esta indecisión por parte del resto de compañeros podría estar relacionada con la teoría biologicista de Louann Brizendine que antes comentábamos. Esta autora defiende que la forma que los niños y niñas tienen de relacionarse con los juguetes está relacionada con aspectos estructurales del cerebro, y que mientras las niñas sí pueden jugar con juguetes considerados de niños, el caso contrario no suele ocurrir (Brizendine, 2010).

Campos Prats (2013), sin embargo, realiza en su tesis doctoral un exhaustivo análisis a este respecto en el que describe las diferencias a las que nos vemos sujetas las personas desde el momento en el que nacemos dependiendo de nuestro sexo biológico:

Ya simplemente el descubrimiento del sexo del bebé da lugar a la primera asignación de género, el nombre. Aunque efectivamente existen algunos nombres “unisex”, lo cierto es que la mayoría de ellos se clasifican en dos categorías: nombres de niña y nombres de niño. Aparte del nombre, el sexo del bebé también establecerá el color de su ropa, habitación, ropa de cama... siendo el color azul más aplicado en niños y el color rosa en niñas. Incluso la forma de dirigirse hacia el bebé depende de su sexo: los hombres son más proclives a realizar juegos “rudos” con los bebés varones (lanzarlos por los aires, por ejemplo) que con las niñas (Campos Prats, 2013).

Muchas de estas diferencias que se aplican a los niños y niñas desde que nacen persisten con el tiempo e incluso pueden incrementarse. Por ejemplo, durante el período preescolar los niños y niñas comienzan a percibir que las reacciones de los adultos son positivas cuando realizan actividades y juegos adecuados a su género y negativas cuando su comportamiento se adscribe a características atribuidas socialmente al otro

sexo. Además, durante este período estas diferencias de género se resaltan aún más a través de los juguetes que manipulan (Campos Prats, 2013).

Conclusiones extraídas de la sesión II

En cuanto a la segunda sesión, como bien hemos podido observar anteriormente, de los cinco estereotipos principales que los adolescentes produjeron en la sesión anterior, fueron capaces de identificar tres de ellos, sin ninguna diferencia significativa entre sexos. El estereotipo que más fácilmente identificaron fue el de la mujer ama de casa. En publicidad, estas mujeres son presentadas de la siguiente manera:

“Son mujeres dedicadas a las tareas hogareñas y cuyo único fin es satisfacer a su marido e hijos. Tienen una apariencia real, joven, razonablemente atractivas para gustar a su marido, bien vestidas, de aspecto agradable (...) El ama de casa alimenta y cuida a su familia siendo posiblemente la hija la única ayuda con la que cuenta. En las relaciones familiares la madre representa lo cotidiano, lo permanente, lo funcional, es la que controla y vigila continuamente a los hijos”. (Suárez Villegas, 2007).

¿Por qué fue este estereotipo el más fácilmente identificable? Porque es el que más cerca tienen. Si bien hoy en día ya comienzan a surgir nuevos tipos de familias, lo cierto es que hasta hace bien poco, el modelo de familia dominante ha sido el de la familia biparental formada por padre, madre e hijos/as; núcleo familiar de padres e hijos, siendo el hombre –trabajador fuera de casa- el cabeza de familia mientras la mujer se ocupa del mantenimiento del hogar y el cuidado de los hijos. Incluso hoy en día, tras la incorporación de la mujer al mercado laboral, una grandísima parte de la población femenina sigue siendo la que, aparte de su trabajo fuera de casa, se ocupa en su totalidad de las tareas del hogar.

Esta clara desigualdad social no pasa desapercibida para los adolescentes, que son plenamente conscientes de que, los anuncios de detergentes, por ejemplo, van a ir siempre dirigidos a las mujeres porque son las mujeres las que tradicionalmente se han ocupado de las tareas del hogar.

“La publicidad, que considera a la mujer como máxima expresión del consumismo, sigue confinando a la mujer al ámbito doméstico. A ella van destinados los productos de limpieza, los instrumentos de cocina, los electrodomésticos, las recetas saludables y aquellas con las que sorprender a los comensales, los trucos decorativos, las secciones relativas al cuidado y a la

educación de los hijos y los chismorreos acerca de la vida privada (y principalmente amorosa) de “personajes de interés público”” (Campos Prats, 2013).

La publicidad no hace más que reproducir el estereotipo y por extensión, seguir transmitiéndolo. Pero esto no sólo ocurre con la publicidad, sino que también se produce por otros cauces como los medios de comunicación (los dibujos animados, las series juveniles y telenovelas, las ficciones narrativas, los magazines y concursos, las formas de comunicarse hombres y mujeres en debates y entrevistas, los programas que trivializan el enfrentamiento entre sexos...). Carlos Lomas en su estudio (2003) plantea que toda acción tiene un efecto. La televisión actúa como una herramienta para construir, recrear y difundir mitos, símbolos, ideologías y estereotipos sociales y sexuales, ocultándolos bajo la apariencia de espejo fiel de la realidad. Por ello, también condiciona la construcción de la identidad sociocultural y sexual de los sujetos, tanto masculinos como femeninos (Lomas, 2003). Es decir, por un lado, reproduce los estereotipos, y a consecuencia de ello, éstos se transmiten al resto de la sociedad y se consolidan.

La publicidad en televisión también actúa como una herramienta para consolidar, transmitir y perpetuar un arquetipo de género, por lo que se considera responsable de la invisibilidad de la mujer, ya que oculta la condición femenina mediante el uso y abuso del estereotipo sexual (Lomas, 2003).

Los adolescentes también identificaron con facilidad el estereotipo de la mujer princesa (en cierto modo, relacionado con el estereotipo anterior de mujer ama de casa). Una vez más, y como ocurría con el caso anterior, la facilidad de reconocimiento se debe a la cercanía del alumnado con el estereotipo. Hoy en día, la división entre lo masculino y lo femenino sigue aún fuertemente marcada, y desde que son pequeños los niños y las niñas son separados en mundos diferentes: el mundo del deporte, las aventuras y los monstruos, y el mundo de las princesas, la naturaleza y las tareas del hogar (cocinitas de juguete, casas de muñecas, muñecos bebés para jugar a ser madres...).

Los adolescentes son conscientes de ello, como demuestran los datos registrados en el apartado anterior, pues todos fueron capaces de identificar las diferencias entre los juguetes “de niño” y los juguetes “de niña”.

Más dificultades encontraron para identificar el estereotipo de mujer como reclamo sexual, pero finalmente fueron capaces de hacerlo. En esta sociedad hiper-sexualizada, donde el sexo se utiliza como reclamo incluso para anunciar productos de limpieza del hogar⁸, es una práctica muy común mostrar mujeres despojadas de una identidad y cuyo fin es únicamente atraer.

Cuando la mujer es utilizada como un reclamo sexual, ésta no tiene personalidad ni identidad, se muestra como un simple elemento susceptible de ser adquirido por cualquier hombre. Es un reclamo sexual, un cuerpo al servicio de la satisfacción masculina (Suárez Villegas, 2007).

Aunque no tan explícitamente como los dos estereotipos anteriores, lo cierto es que la utilización de la mujer como reclamo sexual se hace cercana a los adolescentes por la hipersexualización de la sociedad. No ya sólo en publicidad, sino en todas las películas emitidas en televisión y cine (donde nunca falta alguna escena de sexo), series de televisión, programas, cómics o revistas. Las revistas de tono erótico como *Interviú*, *Playboy* o *Penthouse* suelen estar al mismo nivel en los quisocos que las revistas dirigidas a los hombres –coches, caza, etc...– de modo que, incluso aunque no las compren o consuman, los adolescentes están expuestos a ellas de forma inconsciente. Es decir, que por el auge de la sexualidad que está viviendo esta sociedad, los adolescentes lo tienen asimilado como algo cotidiano.

No obstante, los estereotipos que no supieron identificar (la cosificación y la mujer dominada) son justamente aquellos que se alejan más de su cotidianidad. En el primer caso en concreto, este alejamiento se acentúa con el elemento retórico añadido de la personificación, donde ya entra en juego esa asimilación más compleja de persona-objeto.

Aunque el mensaje final calará en las mentes de los consumidores (o, en este caso, de los adolescentes objeto de estudio), lo cierto es que, por la complejidad que en sí mismo encierra, este estereotipo, el de la cosificación, les resulta más difícilmente identificable

⁸ Ejemplo de esto pueden ser anuncios publicitarios como el de un producto antigrasa (KH7), en el que una pareja mantiene relaciones sexuales en la cocina para anunciarlo.

que el resto. Se aleja de ellos, probablemente por esa complejidad retórica, y de lo que ellos conocen de más cerca.

En cuanto al estereotipo de la dominación del hombre hacia la mujer, éste también se aleja considerablemente de sus vivencias cotidianas. Si bien es cierto que incluso hoy en día muchas mujeres aún son sometidas por sus novios o maridos, esta tendencia ha ido refrenándose con los años. Ese sometimiento se ha debido, en gran parte, a esa visión tradicional del hombre “de la casa”, el hombre dominante que da las órdenes en casa. No obstante, tal y como señala Suárez Villegas citando a Elisabeth Beinter: “*La visión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia, sino una ideología de poder y aprensión a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina*” (Suárez Villgas, 2007).

En cualquier caso, estos últimos años se ha surgido una nueva forma de entender la masculinidad alejada de este estereotipo masculino del “hombre de la casa”; es lo que algunos estudiosos llaman el “new male”, un hombre que empieza a salirse del patrón clásico para desempeñar tareas hasta entonces en él criticadas (Campos Prats, 2013). Este nuevo patrón de hombre es el que más prolifera actualmente (aunque en la práctica no resulte realmente tan idílico como en la teoría⁹), por esa razón, esa visión tradicional del hombre dominante y la mujer sumisa para los adolescentes ha quedado obsoleta, probablemente porque ni la habrán presenciado directamente, así que una vez más es algo que se escapa a su cotidianidad.

Por lo tanto, como hemos podido comprobar, los estereotipos que los adolescentes sí pudieron identificar fueron aquellos que más relacionados estaban con sus experiencias cotidianas, sobre todo el ama de casa (la familia nuclear) y la mujer princesa (Disney, los juguetes destinados a las niñas...). En cuanto el estereotipo fue alejándose de la

⁹ Campos Prats en su tesis apunta también la idea del “hombre cómplice”, un hombre que en una primera instancia se adscribiría a las características del “nuevo hombre” pero que en el fondo no quiere renunciar a los privilegios que su condición masculina le proporciona.

Se trata de hombres que respetan a sus esposas, a sus madres, que no son violentos, que se ocupan de las tareas domésticas correspondientes y que aportan el sustento familiar, pero que siguen siendo cómplices de la vigencia de la masculinidad hegemónica porque siguen sacando provecho de los dividendos patriarcales a ella asociados que les permiten acceder fácilmente (o incluso naturalmente) a posiciones de poder. (Campos Prats, Tesis doctoral inédita).

cotidianidad del alumnado, éste encontró más dificultades para identificarlo, pero de igual forma pudo llegar a hacerlo, como fue el caso de la mujer como objeto sexual. Finalmente, en cuanto los estereotipos se alejaron por completo de aquello con lo que los adolescentes están acostumbrados a tratar, la identificación del estereotipo fue nula.

Es decir, que la conclusión que he obtenido de los resultados de la segunda sesión es que, cuanto más alejado de la cotidianidad del adolescente está el estereotipo, más difícil le resulta reconocerlo.

Sesión III

Como ya adelantaba en apartados anteriores, la última sesión fue la más amarga de todas. La idea para la clase era que el alumnado saliera a la pizarra y realizara su presentación oral sobre sesgos sexistas en la publicidad, los juguetes, alguna película, serie de televisión... pero la realidad fue que prácticamente ninguno se preparó la exposición. De los quince alumnos y alumnas que asistieron regularmente a todas las sesiones, únicamente presentaron diez, de los cuales sólo una alumna realizó la tarea como se había pedido. El resto, únicamente realizó aportes telegráficos sin profundizar en el tema.

A pesar del escaso trabajo del alumnado, pude extraer algunos datos de interés. De los 10 alumnos y alumnas que sí realizaron su presentación oral, cinco de ellos (50%) hablaron del estereotipo de mujer ama de casa. Los ejemplos que expusieron fueron: La Cenicienta (la alumna habló del estereotipo de la mujer sirvienta, que se ocupa con diligencia de las tareas del hogar), el juego de Nintendo DS “Imagina ser mamá” (el alumno expuso que se trata de un juego en el que las mujeres simulan ser madres y cuidar de un bebé al mismo tiempo que tienen que estar pendientes de que no falte comida en casa y todo esté limpio. No existe una versión masculina con el nombre “Imagina ser papá”), un anuncio de detergente (se habló de que éstos anuncios siempre van dirigidos a mujeres, considerando que las mujeres son las únicas que realizan las tareas del hogar), las mujeres del servicio que aparecen en las películas de Disney (el alumno expuso que siempre son mujeres de uniforme y nunca hombres. Su contrapartida sería el mayordomo, pero el trabajo de un mayordomo y el de una mujer del servicio no son iguales ni tienen las mismas connotaciones) y los marcados roles de

género de Homer y Marge Simpson (siendo él el hombre que trabaja fuera de casa, que no se ocupa ni del hogar ni de los hijos y que pasa las horas en el bar, mientras que ella es una ama de casa entregada a su hogar, hijos y marido que prácticamente no tiene tiempo para ella).

De la otra mitad de los participantes, una alumna realizó una breve exposición sobre los anuncios de juguetes (en concreto la nueva casa de Barbie a tamaño real) y discutió someramente los roles de género, por lo que también debe incluirse en la categoría anterior; otros tres decidieron realizar su exposición en torno a los estereotipos masculinos, utilizando como ejemplo la serie *Los Serrano*¹⁰, la película *Pagafantas*¹¹ y, una vez más, los Simpson (pero esta vez contraponiendo las connotaciones negativas de Bart a las positivas de Lisa¹²). Finalmente un solo estudiante hizo un resumen de una película irrelevante respecto a lo que se le había pedido y de la cual ni siquiera supo dar el nombre. Debido a esto, los datos de este estudiante han sido excluidos del análisis de resultados.

De estos tres sujetos que decidieron enfocar su presentación en torno a los roles negativos de los hombres, dos de ellos pusieron de manifiesto su descontento con la Unidad Didáctica, puesto que la consideraban como un ataque personal a los hombres en general. Uno de ellos incluso realizó una crítica al feminismo, o mejor dicho, al hembrismo¹³, pues confundió ambos términos, y utilizó el primero en referencia al segundo.

Esta actitud de los adolescentes puede explicarse mediante la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996). Esta nueva concepción del sexismo se estructura a

¹⁰ En esta ficción española los hombres eran retratados como personajes estúpidos y sin educación, mientras que las mujeres se caracterizaban por ser inteligentes y racionales.

¹¹ Esta película gira en torno al estereotipo, bastante novedoso, del “pagafantas”; un varón con una personalidad apocada que siempre actúa para agradar a otras personas (en general a mujeres que quiere cortejar) pero el cual no consigue ir más allá de dicho cortejo. Se trata de un hombre al que las mujeres quieren únicamente como amigo.

¹² Estos personajes son los hijos del matrimonio Simpson en la serie de animación homónima. El chico es retratado como un vándalo juvenil que fracasa en los estudios, mientras que la chica es inteligente, exitosa en los estudios y con habilidades musicales (pues toca el saxofón).

¹³ Mientras el feminismo se caracteriza por buscar la igualdad entre hombres y mujeres, el hembrismo es el movimiento que sostiene la superioridad de la mujer frente al hombre, por lo que se entiende como el término equivalente del machismo.

través de dos elementos antagónicos, uno positivo y uno negativo, que dan lugar a dos tipos de sexismo distintos: el sexismo hostil¹⁴ y el sexismo benévolo¹⁵.

El sexismo hostil se aplica como un castigo a las mujeres no tradicionales como mujeres profesionales y feministas porque estas mujeres cambian los roles de género tradicionales y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Mientras que el sexismo benevolente es una recompensa a las mujeres que cumplen los roles tradicionales porque estas mujeres aceptan la supremacía masculina. Por consiguiente el sexismo hostil y el sexismo benevolente actúan como un sistema articulado de recompensas y castigos con la finalidad de que las mujeres sepan cual es su posición en la sociedad (Rudman y Glick, 2001).

El sexismo ambivalente, por tanto, consiste en la estrecha interrelación entre estas dos visiones antagónicas. La ambivalencia en términos generales se define como el resultado de albergar valores que son contradictorios entre sí, por lo que, para no crearse un conflicto interno, estos hombres armonizan estas dos visiones clasificando a las mujeres en subgrupos. Uno de mujeres buenas (SB) y otro de mujeres malas (SH), en los que se incluyen aspectos positivos y negativos del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996).

Pero volvamos al análisis de los datos. En la siguiente tabla podemos observar más claramente estos resultados obtenidos de los nueve ejemplos válidos (pues recordemos uno de los diez era el resumen de una película que no venía al caso):

Estereotipo	Número de casos
Mujer ama de casa	5
Mujer princesa	1
Mujer como reclamo sexual	0
Mujer cosificada	0
Mujer dominada	0

¹⁴ El sexismo hostil (SH) sería el elemento que caracteriza a las mujeres como un grupo subordinado y legitima el control social que ejercen los hombres sobre ellas (Glick y Fiske, 1996).

¹⁵ El sexismo benévolo (SB) es mucho más sutil, y se define como el conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres, que son sexistas en cuanto que las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, aunque pueden tener un tono afectivo, así como suscitar comportamientos típicamente categorizados como pro-sociales o de búsqueda de intimidad (Glick y Fiske, 1996).

Otros	3
-------	---

Cuadro 10. Estereotipos que comentaron los adolescentes en sus presentaciones.

Es decir, más de la mitad de los participantes, cuando tuvo la oportunidad de escoger un material sesgado por su cuenta, optó por alguno que reflejara el estereotipo de mujer ama de casa (teniendo también en cuenta la relación que éste tiene con el siguiente, mujer princesa). Ninguno optó por presentar los estereotipos de mujer como reclamo sexual (aunque fueran capaces de reconocerlo durante la sesión anterior), cosificada o dominada. Finalmente, tres de ellos optaron por “barrer para casa”, como comúnmente se dice, y exponer estereotipos masculinos.

Conclusiones extraídas de la sesión III

De esta sesión pude obtener pocos datos, pues el alumnado o bien no realizó el trabajo que se le había solicitado, o, aunque lo hiciera, no trabajó lo suficiente. En cualquier caso, sí pude obtener algunos datos relevantes para esta investigación.

Esta falta de interés por la actividad pudo ocurrir por dos motivos principales. El primero, por no dejar tiempo en clase para que comenzaran a trabajar sobre su guión. Durante la segunda sesión no contaba con que fuera a tener problemas técnicos con los ordenadores y el proyector, así que todo el tiempo perdido, en teoría iba a ir dedicado a la preparación guiada en clase de un guión para la exposición oral. Por la falta de tiempo, tuve que dejarlo como tarea para casa, y por lo tanto, al no tener una supervisión mía o de la profesora titular, el alumnado no se tomó grandes esfuerzos en prepararse la tarea. Además, al coincidir con fin de semana, los alumnos y alumnas estarían más pendientes de descansar y pasarlo bien, que de realizar una exposición oral.

Otra posible explicación puede radicar en que el alumnado no se tomó en serio la actividad por no tratarse de una clase de lengua regular con su profesora de siempre. Al hablarlo con ella, la tutora estuvo de acuerdo en que cuando se trata de actividades no calificadas con un porcentaje marcado, la obligatoriedad de realizarlas queda descartada. Aunque comuniqué a los alumnos y alumnas que mi calificación iba a ser tomada en cuenta, puede ser que la información no les llegara de manera suficientemente clara y como consecuencia, no pusieran el empeño que habrían puesto si esta actividad hubiera sido realizada con su profesora titular.

En cualquier caso, aunque escasos, sí pude obtener datos de interés para la investigación. Como veíamos anteriormente, más de la mitad de los alumnos y alumnas, cuando tuvo la oportunidad de escoger un material sesgado por su cuenta, optó por alguno que reflejara el estereotipo de mujer ama de casa (teniendo también en cuenta la relación que éste tiene con el siguiente, mujer princesa). Ninguno optó por presentar los otros estereotipos que estuvimos trabajando la sesión anterior, que son el de mujer como reclamo sexual (aunque fueran capaces de reconocerlo), la mujer cosificada y la mujer dominada. Finalmente, tres de ellos optaron por exponer estereotipos masculinos.

Es decir, a la hora de realizar su exposición oral, los alumnos y alumnas decidieron optar por lo más conocido para ellos, lo más cercano y por tanto, más fácil –pues no tenían que pararse a pensar. Por su elección, queda de manifiesto que para ellos lo más conocido o cercano es el estereotipo de mujer ama de casa, resultado que, si lo comparamos con los de la sesión anterior, coincide con el estereotipo que más fácilmente pudieron reconocer.

O dicho de otro modo, una vez más se comprueba la teoría de que cuanto más cercano es el estereotipo a su cotidianidad, más fácilmente lo identificarán (queda, además de manifiesto en los materiales que escogieron para ejemplificar su exposición: Disney, videojuegos, series de televisión y anuncios. Todo de su día a día).

5. Discusión de la Unidad Didáctica

Mi Unidad Didáctica cuenta con tres objetivos principales:

1. Animar al alumnado a formar una mirada crítica de su propio discurso.
2. Impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en el alumnado.
3. Trabajar la capacidad de relación entre los conocimientos recientemente aprendidos con los conocimientos base de los alumnos.

Respecto al primer objetivo, toda la Unidad Didáctica animó a que el alumnado reflexionara sobre las opiniones que ellos mismos iban vertiendo. Siempre que se realice una puesta en común guiada con el o la docente (como ocurre durante la segunda mitad de la primera sesión), este objetivo queda garantizado, pues es él o ella quien se

va encargando de guiar o desmontar en alto lo que los alumnos y alumnas van diciendo, de modo que estos comienzan a ser conscientes de las cosas que dicen y cómo las dicen.

En relación con el segundo objetivo, impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en el alumnado, considero que lo conseguí a medias. De los cinco sesgos que trabajamos en clase, los alumnos y alumnas fueron capaces de reconocer tres de ellos (más de la mitad), lo cual es buena señal. No fueron capaces de reconocer los estereotipos más alejados de su cotidianidad o aquellos que suponían una mayor complejidad cognitiva (como el de la mujer cosificada, en el que se produce un juego de correlación entre la mujer y el objeto).

Con más sesiones de trabajo, los alumnos y alumnas podrían llegar a identificar todos los estereotipos sin ningún problema. Lo cierto es que sólo una sesión (media, si contamos los problemas técnicos) es muy poco tiempo para poder trabajar en condiciones todas estas cuestiones, por lo que considero un éxito que de cinco estereotipos, los adolescentes fueran capaces de reconocer tres.

Finalmente, el tercer objetivo de la Unidad Didáctica es trabajar la capacidad de relación entre los conocimientos recientemente aprendidos con los conocimientos de base de los alumnos. Este objetivo, como ocurre con el primero, es difícil de comprobar si no se realiza satisfactoriamente la tarea final. En ella se pedía a los alumnos y alumnas que, tomando sus conocimientos de base como base (valga la redundancia), realizaran una exposición en la que añadieran a éstos, los conocimientos recientemente adquiridos sobre los estereotipos sexistas.

Puesto que el alumnado no trabajó lo suficiente, no pude comprobar el cumplimiento de este objetivo. De todos modos, considero que ésta falta de trabajo fue un fracaso de planificación mío, pues se contó con una participación autónoma del alumnado que no estaba asegurada. En cualquier caso, relacionar los contenidos recientemente adquiridos con los conocimientos de base es una práctica que el ser humano realiza constantemente en su día a día, es lo que el Psicólogo estadounidense David Ausubel (1968) denominó “aprendizaje significativo”¹⁶.

¹⁶ El aprendizaje significativo consiste en que el alumno o alumna relacione la nueva información con los conocimientos previos que tiene almacenados en su estructura cognitiva. Para ello deben cumplirse dos condiciones principales: que el alumno adopte una actitud favorable hacia ese aprendizaje significativo y que los contenidos o tareas del mismo sean

Como prueba de ello, durante la segunda sesión uno de los alumnos me preguntó si los materiales que estábamos visualizando podían considerarse mensajes subliminales. Es decir, que en ese momento, ese alumno estaba poniendo en funcionamiento sus conocimientos de base y los estaba intentando relacionar con los nuevos.

Así pues, considero que los objetivos que marqué en un inicio sí se cumplieron hasta cierta medida, aunque con algunas deficiencias que mejorar para versiones futuras.

Mejoras posibles para esta Unidad Didáctica

Tiempo

Como ya he dicho, creo que el problema principal de esta Unidad es el reducido número de sesiones con las que cuenta. Considero que tres sesiones es un número muy escaso para que los alumnos y alumnas puedan trabajar eficazmente los estereotipos. Por ello, para futuras puestas en práctica, sería conveniente aumentar el número de sesiones.

Materiales

Para evitar futuros problemas técnicos creo que una opción sería preparar los materiales en distintos formatos (por si el ordenador no puede abrir algún tipo de archivo concreto, que fue el problema que se me presentó a mí). En caso de que pudiera haber problemas para conseguir un ordenador o un proyector, considero necesario llevar, de forma adicional, los materiales impresos a clase (al menos la batería de imágenes).

Trabajo autónomo del alumnado

Tal como apuntaba la tutora de mi grupo de alumnos y alumnas, cuando estos adolescentes realizan actividades no calificadas con un porcentaje marcado, la obligatoriedad de realizarlas queda descartada para ellos. Por tanto, para futuras puestas en práctica de esta Unidad Didáctica convendría fijar unos criterios de evaluación claros para ellos, de modo que no consideren que por no realizar las actividades, eso no les va a perjudicar su nota de la asignatura de lengua.

potencialmente significativos (es decir, que tengan una estructura lógica para que el alumno o la alumna pueda relacionarlos sustancialmente con lo que ya sabe).

Actuación docente propia

Mi fracaso principal durante la implantación de esta Unidad Didáctica fue contar con una participación autónoma del alumnado que no estaba garantizada. Por ello, convendría planificar de antemano otras posibilidades de trabajo (“plan B”) en caso de que no fuera posible desarrollar nuestra primera opción.

Mejoras posibles para esta investigación de cara al futuro

Un problema importante que desde mi punto de vista presenta esta investigación es el número de sujetos con el que trabajé. No es posible afirmar que un grupo de quince alumnos y alumnas sea representativo del alumnado de 3º de ESO en general. Por ello, tampoco es difícil afirmar que los resultados que he obtenido, a pesar de ser tremendamente interesantes, se puedan hacer extensivos a los grupos de estas edades. Por ello, con vistas al futuro, sería conveniente aumentar el número de estudiantes con el que trabajar.

Adicionalmente, como ya comentábamos anteriormente, el presente trabajo conformaría una primera etapa de una investigación más amplia. Así pues, tras haber identificado cuáles son los estereotipos sexistas que producen los adolescentes de Secundaria, una segunda etapa de este trabajo estaría centrada en que el propio alumnado trabajase sobre su propio discurso oral para evitar seguir produciendo estos estereotipos tanto oralmente como por escrito.

Finalmente, y a raíz de los resultados tan interesantes que he obtenido, una futura investigación posible sería la indagación más en profundidad sobre cómo la publicidad marca verdaderos patrones en el discurso oral de los adolescentes. No se trataría de una investigación sobre el discurso propio de la publicidad, un tema ampliamente explorado, sino de cómo ese discurso de la publicidad se refleja en el discurso oral adolescente.

6. Conclusiones

A continuación se expondrán las conclusiones a las que he llegado con este trabajo. Para ello, se realizará una comparación entre los objetivos de la investigación que señalábamos al comienzo de este trabajo y los resultados finales.

Conclusiones del presente trabajo

Los objetivos principales de esta investigación eran observar el discurso sexista de los adolescentes prestando especial atención a posibles diferencias entre sexos e intentar definir los posibles motivadores principales de estas actitudes. Para ello, en una primera instancia me planteé unas hipótesis iniciales de lo que yo me imaginaba que iba a encontrarme en las aulas, para luego comprobarlas durante la puesta en práctica de mi Unidad Didáctica.

En estas hipótesis iniciales yo preveía que el alumnado iba a mostrar ciertas actitudes concretas tanto de forma como de contenido. En cuanto a la forma, mis previsiones fueron: utilización del masculino genérico, uso de expresiones estereotipadas y adjetivación despectiva.

Lo cierto es que me fue difícil comprobar la primera de las hipótesis, ya que las preguntas eran tan personales y tan marcadas (o contestaban en primera persona o hablaban de una tercera persona hipotética concreta) que me fue imposible comprobar si realmente la realizaban o no; y, aunque lo más probable es que sí lo hagan, pues es una práctica comúnmente extendida, aceptada e incluso recomendada por los académicos de la lengua, no puedo dejar constancia de ello aquí.

Sin embargo, como bien queda registrado en el apartado de resultados, sí que pude recoger expresiones estereotipadas o frases hechas con tonos sexistas, al igual que un vacío léxico, aunque de forma aislada.

Por el contrario, lo más característico del discurso de este alumnado en cuanto a forma fue la adjetivación despectiva, la tercera de estas hipótesis. En lugar de emitir su opinión de forma positiva, estos adolescentes optaron por plasmar la misma idea mediante la descalificación a la mujer. Así, en lugar de preferir a una mujer lista, estos chicos

preferían una mujer que no fuera una paleta, retrasada y no tuviera una sola neurona y necesitara treinta segundos para responder a una pregunta.

Por lo tanto, de las hipótesis iniciales en cuanto a forma, al menos dos de ellas sí pudieron ser comprobadas, siendo la última la más prolífica en el habla de los adolescentes.

En cuanto a las hipótesis del contenido, estas las dividí en dos categorías según las preguntas que les iba a realizar durante la primera sesión: del chico ideal y de la relación ideal. En el primer grupo y según mis previsiones, los adolescentes deberían dejar de manifiesto lo influenciados que están por el canon de belleza preestablecido y por el estereotipo actual de masculinidad. En la segunda, mostrarían la influencia que la tradicional teoría del amor romántico tiene en ellos.

Las dos hipótesis se vieron cumplidas. El canon de belleza es el conjunto de aquellas características que una sociedad considera convencionalmente como bonito, atractivo o deseable, sea en una persona u objeto. Es históricamente variable y no es común a las diferentes culturas. (Martín Llaguno, 2002). El canon de belleza actual en nuestra sociedad es aquel que promueven las revistas de moda, la publicidad y los medios de comunicación de masas, un canon en el que la mujer debe ser siempre perfecta (guapa, delgada, de grandes pechos –aunque esta tendencia está sufriendo una recesión con respecto a hace unos años–, depilada y sin imperfecciones). El hombre, sin embargo, no tiene una carga tan pesada encima.

En cuanto a lo que opinaron los adolescentes al respecto, primeramente, pareció haber un consenso en que tanto el chico como la chica ideales de los alumnos y alumnas era alguien guapo, simpático y cariñoso. Los chicos apuntaron además características de índole más sexual, como unos pechos prominentes o que la chica en cuestión rellenara el pantalón. Las chicas, por el contrario, prefirieron ojos verdes o azules en su chico ideal y un color de pelo concreto, rubio o castaño.

Mientras los chicos estaban de acuerdo en las características físicas de su chica ideal (5 casos de 10 dejaron de manifiesto que buscaban buenos pechos y glúteos, mientras que los otros cinco no hicieron ningún comentario al respecto, por lo que no sabemos si estaban de acuerdo o no), entre las chicas no hubo un consenso de características físicas (rubio de ojos azules, castaño de ojos verdes...). Esta indefinición femenina en cuanto

al hombre ideal puede también venir de la mano de la propia indefinición del canon de belleza masculina actual.

En cualquier caso, esta primera hipótesis se vio totalmente cumplida. La siguiente también, la de la masculinidad estereotípica, pero en lugar de dejarse ver a través del discurso de las chicas, fueron los propios alumnos los que lo demostraron. Entre los comentarios recogidos en las grabaciones (3 casos) encontré lo siguiente: “¡Qué bollera!”, “¡maricón!”, “(nombre de varón) nos va a hablar de su chico ideal”.

Estas bromas están probablemente motivadas por la inseguridad que genera la adolescencia, pero sobre todo, por la necesidad que sienten estos chicos de reafirmarse ante los demás compañeros y de adscribirse al grupo “masculino”. Por ello, sienten la imperiosa necesidad de, como comúnmente se dice, “hacerse los machitos”, y así probar y reafirmar que no son mujeres ni “afeminados”. (Campos Prats, Tesis doctoral inédita).

En cuanto a las hipótesis relacionadas con la relación amorosa ideal, mi previsión fue que el alumnado caería en el estereotipo del amor romántico, con el “príncipe azul” y la defensa de los celos. Una vez más, estas previsiones se vieron cumplidas.

Fueron las chicas sobre todo las que demostraron tener más arraigada esta tradición, ya que cuatro de las cinco dijeron buscar un hombre cariñoso, que las llevara de cena romántica, detallista y que llevara las riendas de la relación. Además, por supuesto, de ser atractivo físicamente.

Asimismo, en cuanto a la cuestión de los celos, como ya se ha comentado reiteradas veces anteriormente, los adolescentes demostraron identificar el sentimiento de celos con el amor hacia la pareja. Con lo cual, puedo concluir que de todas las hipótesis iniciales que me planteé, se han cumplido a la perfección prácticamente todas, exceptuando la del masculino genérico (quizás fue un mal planteamiento por mi parte, ya que no tuve en cuenta la naturaleza de las preguntas) y quizás la de las expresiones estereotipadas en cuanto a forma, que si bien las produjeron, fueron pocos casos de forma aislada, poco significativos.

Por lo tanto, ante el objetivo de “observar la presencia de un discurso sexista en los adolescentes prestando especial atención a posibles diferencias entre sexos”, las observaciones que he extraído han sido las siguientes:

El alumnado de secundaria efectivamente cometió actitudes sexistas en su discurso. También hubo diferencias entre las actitudes cometidas por los chicos y por las chicas. Mientras los chicos fueron más “sexuales”, las chicas se vieron más influenciadas por la tradición y los roles de género. Adicionalmente, me resultó tremendamente curioso que las actitudes que produjeron los chicos fueran un calco exacto de las estrategias utilizadas en publicidad para promocionar los distintos productos.

Así pues, esta última observación me ha resultado tremendamente valiosa para poder dar respuesta al segundo objetivo principal de este estudio; intentar definir los posibles motivadores principales de las actitudes sexistas cometidas por el alumnado de Secundaria.

Al encontrar diferencias en el discurso de chicos y de chicas, es de suponer que sus motivadores también serán distintos (ya que, ante los mismos estímulos, niños y niñas deberían producir las mismas respuestas, y vemos que en la práctica no es así).

Cuando son pequeños, a los niños no se les inculca ninguna visión en especial respecto a las mujeres más allá de la de su madre. Sus juguetes no suelen estar relacionados con personas, ni hombres ni mujeres, pues son coches, balones, construcciones o monstruos. Por este motivo, los niños no contemplan relacionarse con el sexo opuesto hasta una determinada edad, así que el canon de mujer ideal que finalmente se forman es el que reciben de forma inconsciente a través de la publicidad y los medios de comunicación (anuncios de televisión, series –que suelen operar con los mismos estereotipos-, anuncios en revistas, en los paneles publicitarios de las calles y un largo etcétera). Es una idea que va calando en las mentes de los adolescentes sin que ellos se den cuenta, lo cual, al fin y al cabo, es el objetivo principal de la publicidad. No es raro, entonces, que las actitudes que cometan en su discurso, también sean un calco exacto de estos estímulos.

A las niñas, sin embargo, desde pequeñas se las introduce en un mundo de bebés, muñecas rosas y princesas de cuento. Son materiales muy sesgados que ya desde la más tierna infancia les van inculcando inconscientemente unos roles de género muy marcados. Así, no es raro que las chicas no estén tan influenciadas por los estímulos “sexuales” que reciben, pues ya tienen sus ideas formadas desde la niñez, ideas más “utópicas” o románticas que las de ellos. Y eso, por supuesto, se refleja en su discurso.

7. Bibliografía

LIBROS Y PUBLICACIONES

AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

BEAUVOIR, S. de, (1969). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte.

BRINZENDINE, L. (2010) *The Male Brain*. Morgan Road/Broadway Books.

CALSAMIGLIA, H., TUSÓN, A. (1999/2007). *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.

CAMPOS Prats, M. (2013). Tesis doctoral inédita.

CASSANY, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Graó.

FERNÁNDEZ Morales, M. (ed.) (2009). *Publicidad y violencia de género: un estudio multidisciplinar*. Palma de Mallorca, Edicions UIB.

LLEDÓ, E. (2008). *Guía de lenguaje para el ámbito educativo*. Vitoria-Gasteiz, EMAKUNDE.

RODRÍGUEZ Hevia, G. (2003). *¿Qué es...? El lenguaje sexista*. Asturias, Instituto Asturiano de la Mujer.

ARTÍCULOS

CANTO Ortiz, J. M., GARCÍA Leiva, P., Gómez Jacinto, L. (2009). Celos y emociones: Factores de la relación de pareja en la reacción ante la infidelidad. *Athenea Digital*. 15, 39-55.

DE ANDRÉS del Campo, S. (2006). Hacia un planteamiento semiótico del estereotipo publicitario de género. *UNED Revista Signa*. 15, 255-283.

FREIXAS, A. (1995). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*. 44, 17-34.

GLICK, P., FISKE, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70, 491—512.

LOMAS, C. (1999). La seducción de los objetos y la identidad de los sujetos. El discurso de la publicidad. *Comunicación y estudios universitarios*. 9, 61-70.

LOMAS, C. (2001). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*. 28, 35-51.

LOMAS, C. (2003). ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales. Paidós Contextos. 297-300.

MARCIA J. E. (1966). Development and validación of Ego Identity status. Journal of Personality and Social Psychology. 3, 551-558.

PULEO, Alicia. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada?. Temas para el debate.133, 39-42.

RUDMAN, L. A., Glick, P. (2001). Prescriptive Gender Stereotypes and Backlash Toward Agentive Women. Journal of Social Issues. 57, 743-762.

ZAPATA Fiedler, L. (2012). Los estereotipos de mujeres en las películas de Disney. Ensayos Contemporáneos. 46, 23-24.

PÁGINAS WEB

DE ANDRÉS Castellanos, S. (2000-2001). Sexismo y lenguaje. El estado de la cuestión: Reflejos en la prensa. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero16/sexis984.html>. Fecha de consulta: 09/06/2013.

HERRERO Cecilia, J. (2006). La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>. Fecha de consulta: 09/06/2013.

MADDALENO, M., SCHUTT-AINE, J. (2003). Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas. Disponible en: http://intpsiquiatria.inteliglobe-mex.com/inp_piloto/portal/saludxmi/biblioteca/sexualidad/m3_Factores_desarrollo_saludsexual_adolescentes.pdf. Fecha de consulta: 04/06/2013.

MARTÍN Llaguno, M. (2002). La tiranía de la apariencia en la sociedad de las representaciones. Revista Latina de Comunicación Social. 50. Recuperado el 04/06/2013 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina50mayo/5005mllaguno.htm>

MONTERO García-Celay, M.L, y NIETO Navarro, M. (2002). *El patriarcado: Una estructura invisible*. Disponible en: <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf> el 04/06/2013. Fecha de consulta: 04/06/2013.

MORENO, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%2001/G_01_02_La%20transmisi%C3%B3n%20de%20modelos.pdf. Fecha de consulta: 09/06/2013.

SUÁREZ Villegas, J.C (2007). Estereotipos de la mujer en Comunicación, en www.nodo50.org. Disponible en: <http://www.nodo50.org/mujeresred/IMG/pdf/estereotipos.pdf>. Fecha de consulta: 04/06/2013.

ANEXOS

ANEXO 1: LA UNIDAD DIÁCTICA

CURSO: 3º ESO

Competencias del currículo:

Competencia oral

- Preparar una exposición oral dirigida a los compañeros en el ámbito educativo y una intervención en una conversación atendiendo a los diferentes aspectos: objetivo, interlocutores, registro, estilo del discurso.
- Recoger y organizar la información en función de la finalidad y audiencia, siguiendo un guión.
- Organizar las ideas siguiendo un orden coherente y presentándolas de forma secuenciada y con claridad.
- Expresarse con claridad, sin perder el hilo, ni recurrir continuamente al guión, con apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y comunicación.
- Respetar las normas de convivencia y los turnos de palabra.
- Valorar objetivamente la exposición propia y la de los demás. Descubrir con ayuda del profesor modos de mejorar la forma y el contenido.

Objetivos del currículo:

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma clara, detallada, coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara, detallada, con cierta fluidez, espontaneidad y adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
11. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación (uso de los diferentes registros lingüísticos) coherencia y corrección.

Objetivos propios:

4. Animar al alumnado a formar una mirada crítica de su propio discurso.
5. Impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en el alumnado.

6. Trabajar la capacidad de relación entre los conocimientos recientemente aprendidos con los conocimientos base de los alumnos.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

SESIÓN 1

Actividad inicial:

Objetivos:

- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara, detallada, con cierta fluidez, espontaneidad y adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación (uso de los diferentes registros lingüísticos) coherencia y corrección.
- Animar al alumnado a formar una mirada crítica de su propio discurso.

Actividad: Los alumnos y alumnas deberán realizar, por grupos, un **coloquio sobre su chico o chica ideal y cómo sería su relación de pareja**. Las respuestas serán recogidas mediante grabaciones por el docente (Duración aprox. 30 minutos).

Acto seguido, se pondrán en común con el resto de la clase algunas opiniones. De esa puesta en común, esta vez con el docente como guía, se irán identificando sesgos sexistas que los alumnos y alumnas mismos vayan diciendo, y se les terminará preguntando por qué creen que esos estereotipos han aparecido en su discurso. Algunas respuestas predecibles son: los cuentos y películas infantiles, la televisión y el cine, la publicidad... (Duración aprox. 30 minutos).

SESIÓN 2

Objetivos:

- Impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en el alumnado.
- Trabajar la capacidad de relación entre los conocimientos recientemente aprendidos con los conocimientos base de los alumnos.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

Actividad: Para animar la participación de los alumnos, **se visionarán algunos materiales** (Publicidad sexista en imágenes y vídeos) con la intención de **generar un debate** sobre ellos. Los alumnos deberán ir identificando dónde se encuentran los sesgos sexistas. (Duración aprox. 30 minutos).

Durante la segunda mitad de la sesión, el alumnado deberá pensar en un programa de televisión o película actual **y preparar un breve guion** sobre por qué es sexista. No es necesaria una larga redacción, sino simplemente pensar en unos puntos para exponerlos al día siguiente de forma oral. Pueden terminarla o retocarla en casa. (Duración aprox. 30 minutos).

SESIÓN 3

Objetivos:

- Expresarse oralmente y por escrito de forma clara, detallada, coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
- Impulsar la capacidad de reconocimiento de los estereotipos sexistas en el alumnado.

Actividad final: **Presentación oral** sobre sesgos sexistas que encuentren en películas actuales o programas de televisión. Cada alumno presentará el programa o película que eligió el día anterior al resto de sus compañeros.

ANEXO 2: PLANTILLA DE PREGUNTAS

¿Cómo es tu chic@ ideal?

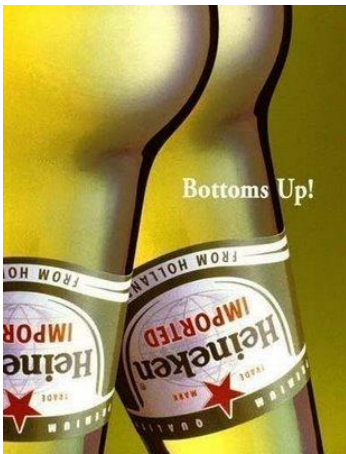
- Físicamente
- Personalidad
- Intelectualmente
- ¿A qué le das más importancia, al físico o a la personalidad? ¿Por qué?

¿Cómo es tu relación de pareja ideal?

- ¿Qué haríais en vuestras citas?
- ¿Alguno llevaría las riendas de la relación?
- ¿Eres celos@? ¿son buenos los celos?

ANEXO 3: BATERÍA DE MATERIALES ESTEREOTIPADOS







Diferencias atribuidas a los roles de género



