

Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media

Victor José Villanueva Blasco¹, Ester Grau-Alberola²

¹ Universidad Internacional de Valencia

² Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

España

Correspondencia: Víctor José Villanueva Blasco. Universidad Internacional de Valencia. C.P: 46002, Valencia, España. E-mail: vjvillanueva@universidadviu.com

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. El género entendido como una construcción social determina la categorización de roles propios atribuidos por la sociedad al hombre y a la mujer. La adolescencia es un período crítico tanto en la formación de la identidad de género, como en el desarrollo y la consolidación de estereotipos y roles de género.

Método. El objetivo del estudio es analizar las diferencias de género y edad en los estereotipos de género en la adolescencia temprana (11-13 años) y la adolescencia media (14-16 años). La muestra estuvo compuesta por 880 adolescentes de Centros de Educación Secundaria en Aragón (España), de los cuales el 48.4% eran hombres y el 51.6% mujeres, con una edad media de 13.7 años. La variable *Estereotipos de género* se evaluó con la Escala de Estereotipos de Género (Colás y Villaciervos, 2007). Se realizó la prueba de Levene y la *d* de Cohen con el fin de contrastar las diferencias por sexo para cada una de las variables de estudio y entre 1º ESO y 4º ESO para ambos sexos.

Resultados.: Los resultados muestran que existen diferencias significativas en la internalización de los estereotipos de género por sexo y edad, siendo crítica la transición a la adolescencia media. En la escala general, la presencia de estereotipos es mayor en los hombres que en las mujeres. Analizado por subtipos, hay una mayor presencia en hombres con un tamaño de efecto grande (*d* de Cohen) en los subtipos Corporal, Competencial y Afectivo en 4º ESO; con tamaño de efecto intermedio en Competencial en 3º ESO, Afectivo en 2º y 3º ESO, y Responsabilidad social en 4º ESO; y con un tamaño de efecto pequeño en Responsabilidad Social en 3º ESO. Por otro lado, en las mujeres sólo hay una mayor presencia de estereotipos en 1º ESO con un tamaño de efecto intermedio en el subtipo Emocional, y pequeño en el Comportamiento Social. Por otra parte, existe una evolución diferencial en la presencia de estereotipos de género por sexo tendiendo a disminuir en las mujeres, y aumentar en los hombres.

Discusión y conclusiones. Se discuten las repercusiones psicológicas, educativas y sociales. En conclusión, se orienta hacia la necesidad de intervenciones preventivas ajustadas por edad, incluyendo la perspectiva de género.

Palabras Clave: género; estereotipos; adolescencia; sexo; edad

Abstract

Introduction: Gender understood as a social construction determines the categorization of own roles attributed by society to men and women. Adolescence is a critical period in the formation of gender identity, as in the development and consolidation of gender stereotypes and roles.

Method: The aim of the study is to analyze gender and age differences in gender stereotypes in early adolescence (11-13 years) and medium adolescence (14-16 years). The sample was composed of 880 adolescents from Secondary Education Centers in Aragon (Spain), of which 48.4% were men and 51.6% were women, with a mean age of 13.7 years old. *Gender Stereotypes* was evaluated by the Gender Stereotypes Scale (Colás & Villaciervos, 2007). Using Levene's test and Cohen's *d*, differences were tested by sex for each variable of study and between the 1st ESO and 4th ESO for both sexes.

Results: The results show that there are significant differences in the internalization of gender stereotypes by sex and age being critical the transition to middle adolescence. In the general scale, the presence of stereotypes is greater in men than in women. Analyzed by subtypes, there is a greater presence in men with a large effect size (Cohen's *d*) in the subtypes Corporal, Competencial and Affective in 4th ESO; with intermediate effect size in Competencial in 3rd ESO, Affective in 2nd and 3rd ESO, and Social Responsibility in 4th ESO; and with small effect size in Social Responsibility in 3rd ESO. On the other hand, in women there is only a greater presence of stereotypes in 1st ESO with intermediate effect size in the Emotional subtype, and small in Social Behavior. Moreover, there is a differential evolution in the presence of gender stereotypes by sex tending to decrease in women, and to increase in men.

Discussion or Conclusion: Psychological, educational and social repercussions are discussed. In conclusion, guidance is provided on the need for age-adjusted preventive interventions including gender perspective.

Keywords: gender; stereotypes; adolescence; sex; age

Introducción

El género se ha definido como “los papeles, comportamientos, actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres” (Consejo de Europa, 2011, p.4). En los estudios sobre género se identifican tres conceptos clave: la identidad de género que se refiere a la asociación que realiza el niño y la niña con una categoría de género, los estereotipos de género o creencias acerca de los atributos que caracterizan a los hombres y mujeres como grupos (Tobin et al., 2010) y los roles de género que se basan por lo tanto en la categorización social aceptada que diferencia entre hombre y mujer, entendiéndose como prescripciones sobre estándares ideales basados en la masculinidad o feminidad (Delgado-Álvarez, Sánchez y Fernández-Dávila, 2012).

De esta forma, el género se considera una construcción social que abarca contenidos socioculturales y se diferencia del sexo propiamente biológico. La socialización diferencial de roles de género es un proceso que se asienta sobre presupuestos de desigualdad cuyo reflejo se transmite a través de mensajes androcéntricos más o menos explícitos (Ferrer y Bosch, 2013), que responde a construcciones sociales en muchos casos altamente esquematizadas y que pueden dar origen a conductas despectivas o agresivas.

Desde una edad temprana, alrededor de los 3-4 años, los niños y niñas manifiestan ya una conciencia de rol que comienza a formarse a través de las experiencias y roles socialmente atribuidos a hombres y mujeres (Tobin et al., 2010). La información congruente con el género es mejor recordada y reconocida que la inconsistente con el género (Cherney, 2005) por lo que se asocia a través de pautas culturales y refuerzos sociales la expresividad (emocional, cariñosa, comprensiva, intolerante) principalmente a las mujeres, y la instrumentalidad (racional, inteligente, eficaz, inconstante) a los hombres (Spence y Helmreich, 1978). Este binomio se hace extensivo a los subtipos considerados en otros estudios aplicándose a conductas de rol (rol de cuidadora frente al rol de protección), profesiones (más asistenciales para las mujeres y puestos directivos para los hombres), y apariencia física (delicadez y sensualidad en mujeres frente a musculosidad y fortaleza en hombres) (Deaux y Major, 1987). Además, parece existir un patrón de rigidez máximo de los estereotipos de género en torno a los 5-6 años que evoluciona hacia una mayor flexibilidad alrededor de los 7-8 años (Serbin, Powlisha y Gulko, 1993). La flexibilidad de los estereotipos de género se ha demostrado como una experiencia de aprendizaje que viene determinada por la riqueza y variedad de aprendiza-

jes contrarios a la norma esperada de género (Hughes y Seta, 2003; Spinner, Cameron y Calogero, 2018; Sagone, De Caroli, Falanga, Coco y Perciavalle, 2018) y la maduración cognitiva (Serbin et al., 1993). Por lo tanto, los procesos educativos y socializadores van a determinar los esquemas mentales del individuo que se desarrollan desde la infancia y se hacen especialmente relevantes durante la adolescencia.

En el proceso de adquisición y consolidación de la identidad, la adolescencia es una etapa determinante (Becht et al., 2016) habiéndose encontrado diferencias en función de la edad y del sexo (Meeus, van de Schoot, Keijsers y Branje, 2012) y en concreto entre la adolescencia temprana y media (Topolewska-Siedzik y Ciecuch, 2018). La adolescencia temprana se caracteriza por procesos cognitivos que se inician en este periodo como consecuencia de la maduración de las estructuras cerebrales y que favorecen el desarrollo de la identidad personal. También es cuando cobra especial relevancia la pertenencia al grupo de iguales, y la identificación con el grupo de referencia como mecanismo de inclusión y pertenencia. En consecuencia, los esquemas mentales sexistas y estereotipados desarrollados previamente a la adolescencia temprana, van a ser determinantes en la naturaleza de las interacciones sociales entre iguales y en las relaciones afectivo-sexuales que se inicien en esta etapa. En este sentido, como indica Morales (1993), la identidad de género se refiere a una relación psicológica del individuo con las categorías de género de una sociedad o grupo; no sólo con la de pertenencia, sino también con aquellas relacionadas e interdependientes. Por tanto, es a través de la comparación social cómo se va creando y manteniendo una identidad positiva de manera espontánea mediante procesos y estrategias que permiten que no exista disonancia con la esfera cognitiva propia y que salvaguardan la identidad grupal (Tajfel, 1982). Este mecanismo actúa como mantenedor y reforzador del sexismo y de los estereotipos de género.

Tal como señala Capdevielle (2011), es esencial que exista correspondencia entre las estructuras sociales y los esquemas mentales en la construcción de la identidad de género desde la infancia. En consecuencia, es relevante el papel que ejercen los distintos agentes y contextos educativos y socializadores en la transmisión y refuerzo de los roles sexistas y los estereotipos de género (Bem, 1982; Markus, Crane, Bernstein y Siladi, 1982) ya que la construcción cognitiva determina los roles y las conductas que se asumen y se desarrollan en la vida cotidiana. Así, el aprendizaje de un rol sexual se va adquiriendo a medida que los rasgos característicos de cada sexo se adecúan a estos esquemas que funcionan como catalizadores de las percepciones sobre el mundo, las personas y las interacciones que entre estas se estable-

cen. Por tanto, la identidad personal, y con ello la identidad de género, van ligadas a la identidad social, siendo el resultado de procesos psicológicos, educativos y sociales que se producen en el desarrollo evolutivo de la persona. Sin embargo, al tratarse de procesos cabe la posibilidad de intervenir sobre ellos y modificar su trayectoria. De hecho, se ha identificado un periodo crítico entre los 15 y 16 años, donde se observa mayor presencia de estereotipos de género, y en consecuencia, se considera clave para la intervención en materia de igualdad y género (De la Osa, Andrés y Pascual, 2013).

Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio es analizar las diferencias por sexo y edad en los estereotipos de género interiorizados en la adolescencia temprana (11-13 años) y en la adolescencia media (14-16 años) y establecer las principales repercusiones que pueden derivarse a nivel psicológico, educativo y social. Se espera encontrar diferencias significativas en la presencia de estereotipos de género en función de la variable sexo en cada curso (Hipótesis 1, H1). Asimismo, se espera encontrar diferencias significativas en la presencia de estereotipos de género entre los cursos que se corresponden con el inicio de la adolescencia temprana (1º ESO) y el inicio de la adolescencia media (4º ESO) (Hipótesis 2, H2).

Método

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo-relacional de tipo transversal, realizado en un contexto natural en centros educativos durante el curso académico 2015-16, con alumnado de 1º a 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se aplicó un muestreo aleatorio estratificado, considerando los centros educativos como unidad de agrupación, siendo seleccionados tres de los cuatro centros educativos públicos de secundaria existentes en Teruel (España).

Participantes

La muestra estaba compuesta por 880 estudiantes de 1º a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuáles el 48.4% (n= 426) eran hombres, y el 51.6% (n=454) mujeres, con una edad media de 13.7 años ($SD = 1.24$; rango: 11-17). Por cursos, la muestra estaba compuesta en 1º ESO por el 22.95% (n=202) de los participantes, de los cuáles 106 eran hombres y 96 mujeres, con una edad media de 12.17 años ($SD = 0.58$). En 2º ESO por el 30.68% (n=270), de los cuáles 130 eran hombres y 140 mujeres, con una edad media de

13.29 años ($SD = 0.69$). En 3º ESO por el 23.29% ($n=205$), de los cuáles 93 eran hombres y 112 mujeres, con una edad media de 14.26 años ($SD = 0.68$). Y en 4º ESO por el 23.08% ($n=203$), de los cuáles 97 eran hombres y 106 mujeres, con una edad media de 15.12 años ($SD = 0.54$).

El criterio de inclusión fue la pertenencia a alguno de los cursos de 1º a 4º de ESO de los tres centros participantes, y la aceptación de su participación en el estudio.

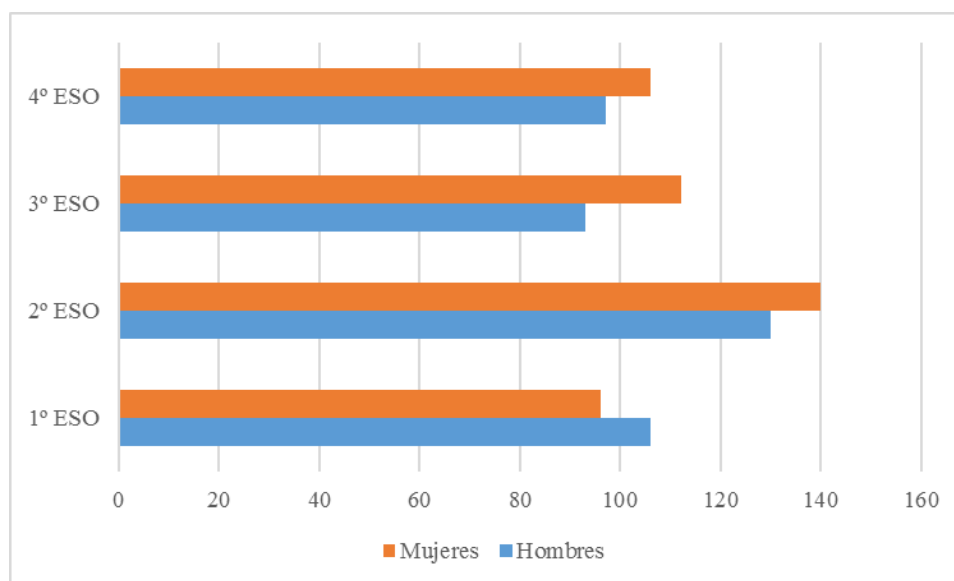


Figura 1. *Características de la muestra.*

Instrumentos

La variable *Estereotipos de género* se evaluó con la Escala de Estereotipos de Género de Colás y Villaciervos (2007). Los participantes debían responder en una escala dicotómica de 22 ítems su acuerdo (1) o desacuerdo (0) con una serie de afirmaciones. La elección y pertinencia de este instrumento se fundamenta en que esta escala se divide en seis áreas que evalúan distintos subtipos de estereotipos de género, lo que permite realizar un análisis tanto general (GE) como diferenciado para cada subtipo, y explorar su variabilidad según los objetivos del presente estudio. El primer subtipo se relaciona con ámbito *Corporal* (CO) (3 ítems) en los que se pregunta sobre el atractivo físico de hombres y mujeres y el cuidado del cuerpo. El segundo subtipo se relaciona con el *Comportamiento social* (CS) (2 ítems) evaluando las actitudes hacia los comportamientos esperables tanto en hombres como en mujeres en determinadas situaciones. El tercer subtipo evalúa los estereotipos relacionados con la *Competen-*

cia y capacidades de hombres y mujeres (CM) (6 ítems). El cuarto subtipo evalúa la *Expresión emocional* (EM) (4 ítems). El quinto subtipo se refiere a la *Expresión de comportamientos y conductas afectivas relacionados con el género* (AF) (5 ítems). Finalmente, el sexto subtipo evalúa los estereotipos de género relacionados con la *Responsabilidad social* (RS) (2 ítems). La fiabilidad de la Escala de Estereotipos de Género (Colás y Villaciervos, 2007) usando el Alpha de Cronbach fue adecuada ($\alpha=.83$) (Nunnally, 1978).

Procedimiento

Durante la primera quincena de septiembre se contactó por teléfono con los tres centros educativos participantes para informarles del estudio, los objetivos de este y solicitar su colaboración. Previamente a la administración de los cuestionarios, cada centro se responsabilizó de informar a los familiares o tutores de los menores de los cursos de 1º a 4º ESO mediante un escrito en el que se solicitaba la autorización para la participación en el estudio.

Se protocolizó la administración de la batería de instrumentos, entre los que se encontraba el instrumento utilizado. Esta se cumplimentó en el aula de forma colectiva en horario lectivo y bajo la supervisión de un colaborador experto. El tiempo de cumplimentación osciló entre los 30-45 minutos según la edad de los participantes.

Para la participación en este estudio se respetaron los estándares éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y de la Ley de Protección de Datos española 15/1999: voluntariedad de las personas participantes, proporcionando consentimiento libre e informado para la utilización de sus datos con fines de investigación, indicándoles que podrían poner fin a su participación en el estudio en cualquier momento. Los datos fueron tratados confidencialmente respetando la intimidad de los participantes.

Asimismo, se determinó si la muestra había recibido algún tipo de intervención específica en estereotipos de género en los últimos 12 meses, determinándose que el alumnado de 3º ESO (exceptuando los repetidores de curso) fueron beneficiarios de una intervención, el programa de prevención universal “*Sé tú mismo, sé tú misma*” (Villanueva, 2017), que contempla en una de sus sesiones la prevención de los estereotipos de género.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo univariante de la muestra de participantes diferenciando por sexo y curso. El análisis descriptivo se realizó calculando los índices de tendencia central (media y desviación estándar), así como el contraste de la diferencia de medias entre hombres y mujeres a través de la prueba de Levene y la d de Cohen para obtener el tamaño del efecto en cada uno de los niveles educativos. Este mismo procedimiento de análisis se realizó para establecer el contraste de la diferencia de medias entre 1º ESO y 4º ESO para ambos sexos, dado que estos niveles escolares se corresponden con el inicio de la adolescencia temprana y adolescencia media, respectivamente. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21.

Resultados

Respecto a la escala *General* de estereotipos de género, como puede observarse en la Tabla 1, únicamente en 1º ESO no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las medias por sexo. En 2º ESO, los hombres mostraron una mayor presencia de estereotipos de género $M=8.85$ ($SD=4.97$) que las mujeres $M=7.62$ ($SD=4.15$), $t(268)=2.21$, $p<.05$, con un valor $d=0.27$ indicando un tamaño de efecto pequeño. También en 3º ESO, los hombres mostraron una mayor presencia de estereotipos de género $M=8.38$ ($SD=4.55$) que las mujeres $M=6.7$ ($SD=4.51$), $t(196)=2.64$, $p<.01$, con un valor $d=0.37$ indicando un tamaño de efecto intermedio. Y finalmente, en 4º ESO, de nuevo los hombres mostraron una mayor presencia de estereotipos de género $M=9.33$ ($SD=4.86$) que las mujeres $M=6.2$ ($SD=4.27$), $t(192)=4.86$, $p<.01$, con un valor $d=0.68$ indicando un tamaño de efecto grande.

En relación a la presencia de estereotipos de género de subtipo *Corporal*, se observa que el porcentaje total de hombres en cada curso que presentaban estereotipos de género y la media de estos era superior al de mujeres. Sin embargo, sólo se hallaron diferencias significativas en 4º ESO, mostrando los hombres mayor presencia $M=1.25$ ($SD=1.05$) que las mujeres $M=.75$ ($SD=.96$), $t(195)=3.55$, $p<.01$, con un valor $d=0.5$ indicando un tamaño de efecto grande.

Tabla 1. Comparación de prevalencia y medias en estereotipos de género entre hombres y mujeres según curso académico

Variable	Curso	Hombre (n=426)		Mujer (n=454)		Test ^a (t)	p ^b	d ^c
		n (%)	M (SD)	n (%)	M (SD)			
GE	1º ESO	95 (91.5)	8.49 (4.94)	92 (95.8)	8.47 (4.54)	.03	.97	
	2º ESO	123 (94.6)	8.85 (4.97)	137 (97.9)	7.62 (4.15)	2.21*	.03	0.27
	3º ESO	91 (97.8)	8.38 (4.55)	103 (92)	6.7 (4.51)	2.64**	.01	0.37
	4º ESO	96 (99)	9.33 (4.86)	93 (87.7)	6.2 (4.27)	4.86**	.001	0.68
CO	1º ESO	52 (49.1)	.8 (.94)	40 (41.7)	.61 (.85)	1.49	.14	
	2º ESO	75 (57.7)	.98 (1.03)	72 (51.4)	.9 (1.01)	.68	.50	
	3º ESO	47 (50.5)	.85 (.97)	43 (38.4)	.66 (.98)	1.38	.17	
	4º ESO	67 (69.1)	1.25 (1.05)	48 (45.3)	.75 (.96)	3.55**	.001	0.50
CS	1º ESO	55 (51.9)	.76 (.82)	63 (65.6)	.99 (.83)	-1.94*	.05	-0.27
	2º ESO	72 (55.4)	.80 (.81)	73 (54.6)	.74 (.8)	.58	.56	
	3º ESO	59 (63.4)	1.01 (.87)	59 (52.7)	.88 (.9)	1.1	.27	
	4º ESO	56 (57.7)	.89 (.85)	57 (53.8)	.89 (.9)	-.01	.99	
CM	1º ESO	66 (62.3)	2.18 (2.13)	70 (72.9)	1.95 (1.79)	.83	.41	
	2º ESO	71 (54.6)	1.78 (2.02)	73 (52.1)	1.46 (1.77)	1.36	.18	
	3º ESO	61 (65.6)	1.89 (1.74)	43 (38.4)	1.23 (1.88)	2.60**	.01	0.37
	4º ESO	65 (67)	2.21 (2.05)	38 (35.8)	1.08 (1.68)	4.31**	.001	0.61
EM	1º ESO	88 (83)	1.72 (1.08)	90 (93.7)	2.17 (.99)	-3.09**	.002	-0.44
	2º ESO	112 (86.2)	1.98 (1.12)	125 (89.3)	1.99 (1.01)	-.12	.90	
	3º ESO	79 (84.9)	1.77 (1.11)	98 (87.5)	1.93 (1.05)	-1.02	.31	
	4º ESO	88 (90.7)	1.89 (1.03)	87 (82.1)	1.73 (1.08)	1.08	.28	
AF	1º ESO	89 (84)	2.53 (1.54)	84 (87.5)	2.21 (1.42)	1.53	.13	
	2º ESO	117 (90)	2.85 (1.57)	113 (80.7)	2.21 (1.46)	3.50**	.001	0.43
	3º ESO	81 (87.1)	2.55 (1.55)	85 (75.9)	1.85 (1.4)	3.36**	.001	0.47
	4º ESO	88 (90.7)	2.88 (1.42)	74 (69.8)	1.68 (1.48)	5.88**	.001	0.83
RS	1º ESO	36 (34)	.5 (.76)	39 (40.6)	.54 (.72)	-.40	.69	
	2º ESO	43 (33.1)	.45 (.71)	35 (25)	.31 (.59)	1.77	.08	
	3º ESO	20 (21.5)	.3 (.62)	14 (12.5)	.15 (.43)	2.03*	.04	0.29
	4º ESO	15 (15.5)	.23 (.57)	8 (7.5)	.08 (.31)	2.23*	.03	0.31

Nota: GE (Estereotipo General); CO (Estereotipo Corporal); CS (Estereotipo Comportamiento Social; CM (Estereotipo en Competencias y Capacidades); EM (Expresión Emocional); RS (Estereotipo en Comportamiento y Conducta afectiva); RS (Estereotipo Responsabilidad Social)

Respecto a la presencia de estereotipos de género del subtipo *Comportamiento social*, únicamente en 1º ESO se hallaron diferencias significativas en las medias observadas por sexo, siendo los hombres quienes tenían menor presencia de estereotipos $M=.76$ ($SD=.82$) que las mujeres $M=.99$ ($SD=.83$), $t(198) = -1.94$, $p < .05$, con un valor $d = -0.27$ indicando un tamaño de efecto pequeño.

Por su parte, en el subtipo *Competencial*, en 3º ESO y 4º ESO se hallaron diferencias significativas siendo superior la presencia de estos estereotipos de género en los hombres en ambos cursos. En 3º ESO, los hombres mostraron una mayor presencia de estereotipos de género $M=1.89$ ($SD=1.74$) que las mujeres $M=1.23$ ($SD=1.88$), $t(201)=2.60$, $p<.01$, con un valor $d=0.37$ indicando un tamaño de efecto intermedio. Lo mismo sucede en 4º ESO, siendo en hombres mayor $M=2.21$ ($SD=2.05$) que en mujeres $M=1.08$ ($SD=1.68$), $t(201)=4.31$, $p<.01$, con un valor $d=0.61$ indicando un tamaño de efecto grande.

En relación a la presencia de estereotipos de género del subtipo *Emocional*, los resultados respecto a las diferencias de medias observadas por sexo únicamente fueron significativas en 1º ESO, mostrando los hombres una menor presencia de estereotipos de género $M=1.72$ ($SD=1.08$) que las mujeres $M=2.17$ ($SD=.99$), $t(200)=-3.09$, $p<.01$, con un valor $d=-0.44$ indicando un tamaño de efecto intermedio.

Respecto al estereotipo de género del subtipo *Afectivo*, las diferencias de medias fueron estadísticamente significativas en 2º, 3º y 4º ESO, siendo superior en hombres. En 2º ESO en hombres se halló $M=2.88$ ($SD=1.42$) y en mujeres $M=1.68$ ($SD=1.48$), $t(262)=3.50$, $p<.01$, con un valor $d=0.43$ indicando un tamaño de efecto intermedio. En 3º ESO, en hombres $M=2.55$ ($SD=1.55$) y en mujeres $M=1.8$ ($SD=1.4$), $t(188)=3.36$, $p<.01$, con un valor $d=0.47$ indicando un tamaño de efecto intermedio. Y en 4º ESO, en hombres $M=2.88$ ($SD=1.42$) y en mujeres $M=1.68$ ($SD=1.48$), $t(200)=5.88$, $p<.01$, con un valor $d=0.83$ indicando un tamaño de efecto grande.

Finalmente, en relación a la presencia de estereotipos de género del subtipo *Responsabilidad social*, en 3º y 4º ESO los hombres mostraron una mayor presencia de estereotipos de género. En 3º ESO, los hombres $M=0.3$ ($SD=.62$) y las mujeres $M=0.15$ ($SD=.43$), $t(203)=2.03$, $p<.05$, con un valor $d=0.29$ indicando un tamaño de efecto pequeño. Y en 4º ESO, los hombres $M=0.23$ ($SD=.57$) y las mujeres $M=0.08$ ($SD=.31$), $t(201)=2.23$, $p<.05$, con un valor $d=0.31$ indicando un tamaño de efecto intermedio.

En el análisis en función del sexo de las diferencias en la interiorización de estereotipos de género al inicio de la adolescencia temprana (1º ESO) y de la adolescencia media (4º ESO) (Tabla 2), considerando la escala *General* en el caso de los hombres no se hallaron dife-

rencias estadísticamente significativas. Por el contrario, en el caso de las mujeres sí fueron significativas, $t(195)=3.65$, $p<.01$, con un valor $d=0.51$ indicando un tamaño de efecto grande.

Para cada uno de los subtipos de estereotipos de género, en el caso de los hombres sólo fueron estadísticamente significativas en *Corporal*, $t(193)=3.17$, $p<.01$, con un valor $d=-0.45$ indicando un tamaño de efecto intermedio; y en *Responsabilidad social*, $t(201)=2.88$, $p<.01$, con un valor $d=0.41$ indicando un tamaño de efecto intermedio. En el caso de las mujeres, se encuentran diferencias significativas en *Competencial*, $t(195)=3.56$, $p<.01$, con un valor $d=0.50$ indicando un tamaño de efecto grande; *Emocional*, $t(200)=3.02$, $p<.01$, con un valor $d=0.43$ indicando un tamaño de efecto intermedio; *Afectivo*, $t(199)=2.59$, $p<.01$, con un valor $d=0.37$ indicando un tamaño de efecto intermedio; y en *Responsabilidad social*, $t(200)=5.92$, $p<.01$, con un valor $d=0.83$ indicando un tamaño de efecto grande.

Tabla 2. *Estereotipos de género en función del sexo al inicio de la adolescencia temprana (1º ESO) y de la adolescencia media (4º ESO).*

Estereotipos de género	Sexo	Curso		Test ^a (<i>t</i>)	<i>p</i> ^b	<i>d</i> ^c
		1º ESO <i>M</i> (<i>SD</i>)	4º ESO <i>M</i> (<i>SD</i>)			
GE	Hombre	8.49 (4.94)	9.33 (4.86)	-1.22	.22	
	Mujer	8.47 (4.54)	6.2 (4.27)	3.65**	.001	0.51
CO	Hombre	.8 (.94)	1.25 (1.05)	-3.17**	.002	-0.45
	Mujer	.61 (.85)	.75 (.96)	-1.028	.31	
CS	Hombre	.76 (.82)	.89 (.85)	-1.04	.30	
	Mujer	.99 (.83)	.89 (.9)	.84	.40	
CM	Hombre	2.18 (2.13)	2.21 (2.05)	-.09	.93	
	Mujer	1.95 (1.79)	1.08 (1.68)	3.56**	.001	0.50
EM	Hombre	1.72 (1.08)	1.89 (1.03)	-1.15	.25	
	Mujer	2.17 (.99)	1.73 (1.08)	3.02**	.003	0.43
AF	Hombre	2.53 (1.54)	2.88 (1.42)	-1.67	.10	
	Mujer	2.21 (1.42)	1.68 (1.48)	2.59**	.01	0.37
RS	Hombre	.5 (.76)	.54 (.72)	2.88**	.004	0.41
	Mujer	.23 (.57)	.08 (.31)	5.92**	.001	0.83

Nota: GE (Estereotipo General); CO (Estereotipo Corporal); CS (Estereotipo Comportamiento Social); CM (Estereotipo en Competencias y Capacidades); EM (Expresión Emocional); RS (Estereotipo en Comportamiento y Conducta afectiva); RS (Estereotipo Responsabilidad Social)

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio, la presencia de estereotipos de género se produce en todos los cursos tanto en mujeres como en hombres, aunque mayormente en estos últimos. Los resultados obtenidos permiten concluir que la interiorización de estereotipos de género ya se ha producido en la adolescencia temprana, aunque mostrando en general una mayor interiorización en hombres. Asimismo, se concluye que la interiorización de los estereotipos de género está influida evolutivamente por la edad y el sexo. Mientras que en las mujeres tiende a disminuir su presencia conforme avanza la edad, en el caso de los hombres aumenta, siendo crítico el periodo de transición entre la adolescencia temprana y la adolescencia media. Otros estudios han señalado que el acuerdo con creencias sexistas desciende según se avanza en la escolarización sin encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque en consonancia con el presente estudio los hombres manifestaban mayor acuerdo con creencias sexistas que las mujeres (De la Osa, et al., 2013).

Al considerar los subtipos analizados, los resultados indican que los subtipos *Corporal*, *Competencial* y *Afectivo* muestran mayor interiorización en hombres que en mujeres desde el inicio de la adolescencia temprana, y tienden a aumentar conforme avanza la edad. Sin embargo, los estereotipos de género de subtipo *Comportamiento social*, *Emocional* y *Responsabilidad social* muestran una mayor interiorización en mujeres en el inicio de la adolescencia temprana, pero tienden a disminuir en edades posteriores situándose con índices inferiores de interiorización a los presentados por hombres de edades equivalentes.

En función del sexo, en la escala *General* los resultados mostraron que existían diferencias significativas en 2º, 3º y 4º ESO, aumentando las diferencias de un curso a otro, siendo especialmente destacables en este último. Considerando los subtipos evaluados, se observó una mayor interiorización de estereotipos de género en hombres que en mujeres para los cuatro niveles educativos en los subtipos *Corporal*, *Competencial* y *Afectivo*. Sin embargo, en el subtipo *Corporal* sólo se observaron diferencias significativas en 4º ESO; para el subtipo *Competencial* ya comenzaron a serlo en 3º ESO; y para el subtipo *Afectivo* se observaron desde 2º ESO. Por su parte, en los subtipos *Comportamiento social*, *Emocional* y *Responsabilidad social*, las mujeres presentaron una mayor interiorización de estereotipos de género que los hombres en 1º ESO, siendo estadísticamente significativa para los subtipos *Comportamiento social* y *Emocional*. Posteriormente, los resultados mostraron un descenso de la pre-

sencia de estereotipos de género en las mujeres para los siguientes cursos en ambos subtipos, y un aumento en el caso de los hombres. En consecuencia, en los hombres existía mayor interiorización de estereotipos de género que en las mujeres a partir de 2º ESO en los subtipos *Comportamiento social* y *Responsabilidad social* y en 4º ESO en el subtipo *Emocional*. Estos resultados permiten confirmar parcialmente la H1 del estudio, según la cual se esperaba encontrar diferencias significativas en la presencia de estereotipos de género en función de la variable sexo en cada nivel educativo.

La presencia de estereotipos de género en adolescentes es un indicador de la transmisión educativa y cultural del sexismo y el patriarcado. A través de la reproducción de esquemas mentales que fomentan creencias estereotipadas y comportamientos sexistas, se facilita la pervivencia de las estructuras sociales que fomentan la división sexuada de los diferentes ámbitos de desarrollo como personas. Aunque algunos estudios indican una alta interiorización de los estereotipos culturales de género en los adolescentes (Colás y Villaciervos, 2007), otros resultados apuntan hacia un cambio en los estereotipos en los adolescentes españoles, ya que parecen ser más conscientes de los estereotipos tradicionales y se perciben ellos mismos de una manera menos estereotipada y más indiferenciada sexualmente (Oberst, Chamarro y Renau, 2016).

En todo caso, la presencia de estereotipos de género en adolescentes implica el mantenimiento de procesos discriminatorios en función del sexo; y, asimismo, conlleva una serie de repercusiones en su desarrollo psicoafectivo y social ya que es una etapa crucial para el desarrollo de las primeras relaciones afectivas. En relación a los estereotipos de tipo corporal, en la sociedad occidental la ideología de género se encuentra detrás de las creencias sobre el propio cuerpo y puede derivar en algunos trastornos de la conducta alimentaria como la anorexia, la bulimia, o la vigorexia. Estudios como el de Aruguete, Yates y Edman (2006) señalan que las mujeres internalizan la ideología de género y por tanto se preocupan más por su cuerpo, mientras que los hombres externalizan estas creencias focalizando su atención en los otros y presentando mayores actitudes de rechazo frente a la no delgadez. De hecho, diversos estudios han relacionado la ideología de género con la insatisfacción corporal (Murnen y Smolak, 2009) y con preocupaciones alimentarias en mujeres. Otros estudios han señalado que los hombres con una ideología más masculina desarrollan menores problemas en relación con la comida, menor insatisfacción corporal y menor internalización de la delgadez (Magallares, 2016). Los estudios de género en España apuntan en esta línea y se aprecia que los estereoti-

pos de hombres y mujeres tienden hacia la androginia como valor deseable tanto en población adulta (García-Retamero, Müller, y López-Zafra, 2011) como adolescente (Oberst et al., 2016; García-Vega, Robledo-Menéndez, García-Fernández, y Rico-Fernández, 2010).

A nivel relacional, en consonancia con lo señalado por Arugúete et al. (2006) sobre la externalización de estas creencias, en el caso de los hombres, puede favorecer conductas de agresión entre iguales entorno a la apariencia física corporal. Asimismo, la interiorización de estereotipos de tipo corporal también puede conllevar la cosificación u objetivización de la pareja, lo cuál determinaría el tipo de relación afectivo-sexual establecida en la pareja adolescente y el ejercicio de una presión directa o indirecta para adaptarse a unos cánones corporales concretos.

Las repercusiones a nivel social son patentes en la interiorización de estereotipos de género de tipo comportamiento social o competencial ya que pueden determinar la asunción de roles sociales y condicionar la percepción de autoeficacia de los y las adolescentes. Numerosos estudios han analizado la influencia de los estereotipos sobre las diferencias entre hombres y mujeres a nivel social o competencial. De Lemus, Moya, Bukowski y Lupiáñez (2008) señalaron que la competencia en general es una dimensión más relevante para la evaluación de los hombres, y que la sociabilidad en general lo es para la evaluación de las mujeres. Esto significa que se tiende a evaluar a la persona en función del estereotipo de género dominante atribuido a uno u otro sexo. Por ejemplo, una mujer que se evalúa en función del estereotipo general de grupo tenderá a ser considerada en función de su sociabilidad y no tanto de su competencia, aunque esta sea destacada. Por lo tanto, la activación automática de las dimensiones estereotípicas de género, competencia y sociabilidad, frente a un hombre o una mujer podría explicar algunos procesos sociales como las diferencias en los puestos de poder (De Lemus et al., 2008; Expósito y Moya, 2005), o previamente, procesos segregacionistas en función de la elección de los estudios y del ámbito profesional. Además, este hecho puede generar la invisibilidad de la mujer en algunas profesiones destacadas, así como una discriminación salarial basada en el ámbito profesional.

En referencia específicamente a los estereotipos de género de tipo competencial, la percepción de autoeficacia es determinante. Spencer, Steele y Quinn (1999), hallaron que el hecho de creer que por ser mujer el rendimiento sería menor en algunos ámbitos como las matemáticas funciona como un factor predisponente de autocumplimiento. Otros estudios han

señalado sin embargo que eliminar la amenaza de estereotipo puede mejorar el logro académico de las mujeres (Miyake et al., 2010) y también de los hombres (Hartley y Sutton, 2013). La evidencia sugiere que cuando los individuos estigmatizados reevalúan su experiencia, las diferencias de grupo en el desempeño pueden ser reducidas incluso eliminadas (Schmader, 2010).

También a través de los estereotipos de responsabilidad social, se contribuye a fomentar la idea de que el hombre puede centrarse en alcanzar sus objetivos profesionales y personales para lograr el éxito; mientras que la mujer, a menudo debe de hacerlo asumiendo asimismo las responsabilidades domésticas y de cuidado de otros miembros de la familia. Este es un patrón relacional que, si se da en la adolescencia, puede condicionar las expectativas de futuro académicas y laborales de las mujeres. El acceso de las mujeres a puestos tradicionalmente considerados masculinos no está exento de estereotipos y de discriminación, de hecho se ha visto que cuando esta discriminación es percibida de forma manifiesta se relaciona con menores niveles de bienestar en dichas mujeres (Bahamondes, Miranda, Avendaño y Estrada, 2017).

Las repercusiones generadas con la interiorización de los estereotipos de género de tipo emocional se ponen de manifiesto en la penalización de la expresión de emociones y la dificultad para su gestión efectiva, apoyadas por la concepción socialmente construida de masculinidad. Por el contrario, el comportamiento extrovertido y/o competitivo recibe respuestas más positivas del entorno, y por lo tanto sería más frecuente hallarlo en hombres que en mujeres. De esta forma, las manifestaciones de género quedan reforzadas de manera positiva o negativa por las situaciones sociales en las que la presencia de los otros resulta una respuesta contingente a determinados comportamientos, y tiene consecuencias adaptativas o no dependiendo del contexto y de los objetivos y valores asumidos en ese momento (Addis, Mansfield y Syzdek, 2010).

También, los estereotipos de género de tipo afectivo pueden afectar a los hombres de manera distinta que a las mujeres. La naturalización de los estereotipos de género favorecería la reproducción de roles estereotipados en la pareja y relaciones de desigualdad entre sus miembros, siendo en algunos casos, la antesala de la violencia de género (De la Osa et. al., 2013).

Igualmente, se identifican ciertos estereotipos no sólo por el sexo, sino también por la tendencia sexual, lo que facilitaría el desarrollo de estereotipos homófobos desembocando en problemas de integración social y educativa en personas del colectivo Lesbianas, Gays, Bisexuales, personas Transgénero e Intersexuales (LGTBI). En estos casos, los problemas de identidad y de salud física y psicológica especialmente en la adolescencia, se han relacionado con mayor riesgo de ideación suicida, intento de suicidio, trastornos mentales y alcoholismo (Ortiz, 2005). La internalización de actitudes negativas hacia la propia orientación sexual puede producir consecuencias negativas en la salud mental de gays y lesbianas. De hecho, algunos estudios han relacionado la autoestigmatización con baja autoestima y el desarrollo de sintomatología depresiva en lesbianas y hombres gays (Longares, Escartín y Rodríguez-Carballeira, 2016).

Considerando las citadas repercusiones, se hace indispensable implementar programas preventivos con base en evidencia científica que permitan un adecuado abordaje de esta problemática. En línea con otros estudios (De la Osa et al., 2013; Bermúdez, Teva y Buela-Casal, 2009), el periodo de transición entre la adolescencia temprana y adolescencia media es crítico para la intervención con adolescentes. En este sentido, nuestros resultados confirman la H2 del estudio. En la interiorización de estereotipos de género por sexo en función de la etapa evolutiva, se observan diferencias significativas entre las mujeres en el inicio de la adolescencia temprana (1º ESO) respecto a las que están en el inicio de la adolescencia media (4º ESO) en la escala *General*, y para los subtipos *Competencial*, *Emocional*, *Afectivo* y *Responsabilidad social*, en todos los casos observándose una disminución de estos. En el caso de los hombres, sólo se observan para los subtipos *Corporal* y *Responsabilidad social*; sin embargo, en su caso, lo que hacen es aumentar.

Por otra parte, atendiendo a los resultados hallados en nuestro estudio en relación a los subtipos *Corporal*, *Emocional* y *Afectivo* en la muestra de hombres de 3º ESO, es relevante destacar que se observa un cambio de tendencia en el aumento de la interiorización de los estereotipos de género. Dado que el alumnado de este nivel educativo fue beneficiario de una intervención preventiva que abordaba específicamente los estereotipos de género, puede considerarse que esta ha podido tener un efecto positivo.

En definitiva, el abordaje preventivo puede generar un cambio basado en la reestructuración cognitiva y la gestión emocional para deconstruir los estereotipos negativos del grupo

(Forbes y Schmader, 2010). Además, debe complementarse con el diseño de programas educativos centrados en la mejora de las habilidades cognitivas en ambos sexos (Miller y Halpern 2013) y programas orientados hacia el conocimiento y la comprensión de los grupos estigmatizados (González, Riggle y Rostosky, 2015).

Tal como se ha señalado anteriormente, la etapa ideal para realizar la intervención es en el inicio de la adolescencia temprana, y el ámbito escolar es el idóneo para realizar estas intervenciones, integrándolas dentro del currículum ordinario y de la acción tutorial. Es importante que las intervenciones se diseñen considerando las características y necesidades de la población beneficiaria. En este sentido, en base a los resultados hallados en el presente estudio, se evidencia la necesidad de intervenir en la prevención de los estereotipos de género desde 1º ESO a través de programas de tipo universal dirigidos al conjunto de los adolescentes. Sin embargo, los resultados indican la conveniencia de realizar una actuación más intensiva sobre los estereotipos de tipo competencial, emocional y afectivo, pues son los que presentan una mayor prevalencia y media. Asimismo, a partir de los hallazgos derivados del estudio, podemos concluir la conveniencia de articular igualmente programas de prevención selectiva o indicada con adolescentes, especialmente hombres, en los que se detecta una presencia de estereotipos superior a la media, dado que va aumentando la presencia de estos conforme avanza la edad.

Finalmente, siguiendo las recomendaciones de Donovan y Vlais (2005), es conveniente combinar diferentes medidas como la educación juvenil universalmente aplicada y los programas de base escolar junto a campañas de prevención nacional continuas e intervenciones de movilización comunitaria. Por tanto, aunque los adolescentes sean un grupo focal prioritario, es importante realizar actuaciones de carácter comunitario incluyendo a las familias y al propio profesorado, pues como ya se señaló son agentes educativos transmisores y reforzadores por modelado de las actitudes y conductas sexistas y estereotipadas.

Referencias

Addis, M. E., Mansfield, A. K., & Syzdek, M. R. (2010). Is “masculinity” a problem?: Framing the effects of gendered social learning in men. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(2), 77-90. DOI:10.1037/a0018602

- Aruguete, M. S., Yates, A., & Edman, J. (2006). Gender differences in attitudes about fat. *North American Journal of Psychology*, 8 (1), 183-192.
- Bahamondes Cvietkovich, M., & Palacios, S., & Avendaño Alarcón, S., & Estrada Goic, C. (2017). Bienestar psicológico en mujeres que desempeñan profesiones tradicionalmente masculinas. *Revista de Psicología*, 26 (1), 1-13. DOI: 10.5354/0719-0581.2017.46717
- Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. J. T., Vollebergh, W. A. M., Koot, H. M., Denissen, J. J. A., & Meeus, W. H. J. (2016). The quest for identity in adolescence: Heterogeneity in daily identity formation and psychosocial adjustment across 5 years. *Developmental Psychology*, 52(12), 2010-2021. DOI:10.1037/dev0000245
- Bem, S. L. (1982). Gender schema theory and self-schema theory compared: A comment on Markus, Crane, Bernstein, and Siladi's self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (6), 1192-1194. DOI: 10.1037/0022-3514.43.6.1192.
- Bermúdez, M.P., Teva, I., y Buena-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescents (Influence of sociodemographic variables on coping styles, social stress, and sexual sensation seeking in adolescents). *Psicothema*, 21 (2), 220-226. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8844/8708>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: "con Bourdieu y contra Bourdieu". (The concept of habitus: "with Bourdieu and against Bourdieu"). *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-46. ISSN:16960270 Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/50511>
- Colás, P., & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. (The internalization of stereotyping gender in youth and in the teenagers). *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96421/92631>
- Cherney, I. D. (2005). Children's and adult's recall of sex-stereotyped toy pictures: Effects of presentation and memory task. *Infant and Child Development*, 14, 11-27. DOI: 10.1002/icd.372
- Consejo de Europa, Estambul (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. (Council of Europe Convention on the prevention and fight against violence against women and domestic violence)*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Oficina de In-

- interpretación de Lenguas. Serie de Tratados del Consejo de Europa, 210. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/internacional/consejoeu/CAHVI O.pdf>
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender related behavior. *Psychological Review*, 95, 369-389. DOI: 10.1037/0033-295X.94.3.369
- De la Osa, Z., Andrés, S., & Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. (Beliefs about gender violence. Sexism in adolescent relationships). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275. ISSN 2174-8144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932244>
- De Lemus, S.; Moya, M.; Bukowski, M., & Lupiáñez, J. (2008). Activación automática de las dimensiones de competencia y sociabilidad en el caso de los estereotipos de género. (Automatic activation of the dimensions of competence and sociability in the case of gender stereotypes). *Psicológica*, 29 (2), 115-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16929201>
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez, G. M. C., & Fernández-Dávila, J. P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. (Gender attributes and stereotypes associated with the cycle of violence against women). *Universitas Psychologica*, 11 (3), 769-777. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/769/2870>
- Donovan, R.J., & Vlais, R. (2005). *VicHealth Review of Communication Components of Social Marketing/Public Education Campaigns Focusing on Violence Against Women*. Victorian Health Promotion Foundation, Melbourne.
- Expósito, F., & Moya, M. (2005). Violencia de género. (Gender violence). En F. Expósito y M. Moya (Coords.), *Aplicando la psicología social* (pp. 201-227). Madrid: Pirámide.
- Ferrer P., V., & Bosch F., E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. (From romantic love to gender violence. For an emotional coeducation in the educational agenda). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 105-122. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Forbes, C.E., & Schmader, T. (2010). Retraining attitudes and stereotypes to affect motivation and cognitive capacity under stereotype threat. *Journal of Personality and Social Psy-*

- chology*, 99, 740–754. DOI: 10.1037/a0020971.
- García-Retamero, R., Müller, S., & López-Zafra, E. (2011). The Malleability of Gender Stereotypes: Influence of Population Size on Perceptions of Men and Women in the Past, Present, and Future. *The Journal of Social Psychology*, 151(5), 635-656. Doi:10.1080/00224545.2010.522616.
- García-Vega, E., Robledo-Menéndez, E., García-Fernández, P., & Rico-Fernández, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. (Influence of the sex and gender in the sexual behavior of adolescents). *Psicothema*, 22 (4), 606-612. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3774.pdf>
- González, A.K., Riggle, E. D., & Rostosky, S. S. (2015). Cultivating positive feelings and attitudes: A path to prejudice reduction and ally behavior. *Translational Issues in Psychological Science*, 1 (4), 372-381. DOI: 10.1037/tps0000049.
- Hartley, B.L., & Sutton, R.M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, 84 (5), 1716-1733. Doi: 10.1111/cdev.12079.
- Hughes, F. M., & Seta, C. E. (2003). Gender Stereotypes: Children's Perceptions of Future Compensatory Behavior Following Violations of Gender Roles. *Sex Roles: A Journal of Research*, 49(11-12), 685-691. DOI: 10.1023/B: SERS.0000003341.73966.61
- Longares, L., Escartín, J., & Rodríguez-Carballeira, Á. (2016). Collective Self-Esteem and Depressive Symptomatology in Lesbians and Gay Men: A Moderated Mediation Model of Self-Stigma and Psychological Abuse. *Journal of Homosexuality*, 63(11), 1481-1501. DOI: 10.1080/00918369.2016.1223333
- Magallares, A. (2016). Eating concerns, body dissatisfaction, thinness internalization and anti-fat attitudes and their relationship with gender ideology in a sample of men. *Anales de Psicología*, 32, 167-173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16743391019>
- Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., & Siladi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 38-50. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/614354829?accountid=14777>
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Psychiatry*, 36, 545–553. DOI:10.1097/00004583-199704000-00018
- Miller, D. I., & Halpern, D. F. (2013). The new science of cognitive sex differences. *Trends in cognitive sciences*, 18(1), 37-45. DOI: 10.1016/j.tics.2013.10.011

- Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L., & Ito, T. A. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation. *Science*, 330 (6008), 1234-1237. DOI: 10.1126/science.1195996
- Morales, M. C. M. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. (Gender categories: cognitive consequences for identity). *Revista de Psicología Social*, 8(2), 171-187. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=111786>
- Murnen, S. K., & Smolak, L. (2009). Are Feminist Women Protected from Body Image Problems? A Meta-analytic Review of Relevant Research. *Sex Roles*, 60 (3), 186–197. DOI: 10.1007/s11199-008-9523-2
- Nunnally, N.C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. New York, Harper and Row.
- Oberst, Ú., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. (Gender stereotypes 2.0: self-representations of adolescents on Facebook). *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(48), 81-90. DOI: 10.3916/C48-2016-08
- Ortiz Hernández, L. (2005). Influencia de la opresión internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. (Influence of internalized oppression on the mental health of bisexuals, lesbians and homosexuals in Mexico City). *Salud Mental*, 28 (4), 49-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242806>
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., Coco, M., & Perciavalle, V. (2018). Flexibility of gender stereotypes: Italian study on comparative gender-consistent and gender-inconsistent information. *Psicología Educativa*. 24, 93-98. DOI: 10.5093/psed2018a14
- Schmader, T. (2010). Stereotype threat deconstructed. *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 14-18. Doi: 10.1177/0963721409359292
- Serbin, L. A., Powlisha, K. K., & Gulko, J. (1993). *The development of sex-typing in middle childhood*. Chicago, IL: Society for Research in Child Development. 58 (2) 1-74. DOI: 10.2307/1166118
- Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and Femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35 (1), 4-28. Doi: 10.1006/jesp.1998.1373

- Spinner, L., Cameron, L., & Calogero, R. (2018). Peer toy play as a gateway to children's gender flexibility: The effect of (counter) stereotypic portrayals of peers in children's magazines. *Sex Roles*, 79: 314, Issue 5-6, 314–328. DOI: 10.1007/s11199-017-0883-3
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39. Doi: 10.1146/annurev.ps.33.020182.000245
- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601-22. DOI: 10.1037/a0018936.
- Topolewska-Siedzik, E. & Ciecuch, J. (2018). Trajectories of Identity Formation Modes and Their Personality Context in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47 (4), 775-792. DOI: 10.1007/s10964-018-0824-7
- Villanueva, B., V.J. (2017). *Diseño y evaluación de la eficacia de un programa de habilidades para la vida en la prevención del consumo de sustancias en adolescentes. (Design and evaluation of the efficacy of a life skills program in substance use prevention in adolescents.)* (Tesis doctoral para la obtención del título de Doctor en Psicología no publicada). Facultad de Psicología, Universidad de Santiago de Compostela, España.
-

Recibido: 09-10-2018

Aceptado: 26-12-2018