



Los estereotipos de género en adolescentes: análisis en un contexto multicultural

Gender Stereotypes in Adolescents:
An Analysis in a Multicultural Context

Estereótipos de gênero em adolescentes:
análise em um contexto multicultural

Gracia González-Gijón* 

Inmaculada Alemany-Arrebola (*Autora de correspondencia*)** 

Francisca Ruiz-Garzón*** 

María del Mar Ortiz-Gómez**** 

Para citar este artículo: González-Gijón, G., Alemany-Arrebola, I., Ruiz-Garzón, F. y Ortiz-Gómez, M. (2024). Los estereotipos de género en adolescentes: análisis en un contexto multicultural. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 164-184. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14644>



Recibido: 15/10/2021

Evaluado: 21/11/2022

* Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. graciag@ugr.es

** Doctora en Psicología, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada, España. alemany@ugr.es

*** Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada, España. fruizg@ugr.es

**** Doctora en Psicopedagogía, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada, España. mortizg@ugr.es

Resumen

El proceso de construcción de género es un proceso intra- e interindividual que se desarrolla por una interacción constante del sujeto con su contexto social y cultural, en el que se adquieren creencias y actitudes sobre lo que es típico de hombres y mujeres. El presente estudio, desarrollado en Melilla, ciudad española multicultural situada al norte de África, analiza los estereotipos de género basados en esas creencias culturales de adolescentes, teniendo en cuenta el sexo y su procedencia cultural. Para esto, se ha seleccionado una muestra de 1837 estudiantes de 1.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1.º de bachillerato, a los que se les solicitó contestar un cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación. Los resultados, después de la aplicación de la prueba *t* y el análisis multivariado de covarianza, indican que los chicos tienen más arraigados los estereotipos de género que las chicas, y en ambos casos es elevada su interiorización. Además, la procedencia cultural influye en la consolidación de estas creencias de género como consecuencia de los estilos de crianza y valores culturales en los que se han socializado.

Palabras clave

estereotipos; género; adolescencia; diversidad cultural; sexo

Keywords

stereotypes; gender; adolescence; cultural diversity; sex

Abstract

The gender construction process is an intra and inter-individual process that develops because of a process of constant interaction of the subject with its social and cultural context, where beliefs and attitudes are acquired about what is typical of men and women. This study, developed in Melilla, a multicultural Spanish city located in North Africa, analyses gender stereotypes based on these cultural beliefs among adolescents, taking into account their sex and cultural background. To this purpose, a sample of 1,837 students from 1st and 3rd year of Compulsory Secondary Education (CSE) and 1st year of High School were selected, to whom an *ad hoc* questionnaire this research was administered. The results, after applying the *t*-test and the multivariate analysis of covariance, indicate that boys have more ingrained gender stereotypes than girls, and in both cases, their internalization is high. Moreover, cultural background influences the consolidation of these gender beliefs as a consequence of the upbringing styles and cultural values in which they have been socialized.

Resumo

O processo de construção de gênero é um processo intra e interindividual que se desenvolve como consequência de um processo de interação constante do sujeito com seu contexto social e cultural, onde são adquiridas crenças e atitudes sobre o que é típico de homens e mulheres. O presente estudo, desenvolvido em Melilla, uma cidade espanhola multicultural localizada no norte da África, analisa os estereótipos de gênero baseados nessas crenças culturais dos adolescentes, levando em consideração seu sexo e sua origem cultural. Para tal, foi selecionada uma amostra de 1837 alunos do 1º e 3º anos do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) e do 1º ano do Bacharelato, aos quais foi aplicado um questionário elaborado *ad hoc* para esta investigação. Os resultados, após a aplicação da prova *t* e da análise multivariada de covariância, indicam que os alunos homens têm estereótipos de gênero mais enraizados do que as mulheres, sendo a sua internalização elevada em ambos os casos. Além disso, a origem cultural influencia na consolidação dessas crenças de gênero como consequência dos estilos de criação e dos valores culturais nos quais foram socializadas.

Palavras-chave

estereotipos; gênero; adolescência; diversidade cultural; sexo

Introducción

Una de las formas de aprender las representaciones culturales de género, expresión que hace referencia al significado social del sexo (Torres, 2018), se materializan los procesos de socialización que dividen a la cultura en una femenina y otra masculina, reconocidas y asumidas por las personas dentro de un contexto sociocultural, siendo los principales agentes de transmisión la familia y la escuela (Gallego, 2012; Padilla *et al.*, 1999). Estos agentes de transmisión no son los únicos, ya que, “en el actual contexto tecnológico, los medios han adquirido una función socializadora de primer orden entre los adolescentes” (Masanet, 2016, p. 50).

El proceso de construcción del *self* de género es un proceso intra-individual que se desarrolla en interacción con el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas (García-Pérez *et al.*, 2016), y hace referencia a la medida en que las personas asimilan las características que la sociedad les impone, en función de su sexo. La construcción de la identidad de género se entiende como un proceso dinámico de interacción entre factores personales y sociales, que lleva a las personas a la asimilación, apropiación y reproducción de catalogaciones sociales diferenciales, que crea así sentimientos de pertenencia a un grupo que pueden ser

el reflejo de la clase social de origen o pertenencia, de la educación, la cultura, las normas, los valores, las creencias dominantes en cierto grupo social (la comunidad en la que se vive, la Iglesia, la familia, la escuela, la etnia, la profesión, entre otras). (Ursini y Ramírez, 2017, p. 215)

Como consecuencia de este proceso de interacción constante del sujeto con su contexto social y cultural, se construyen creencias de género sobre hombres y mujeres (Cubillas *et al.*, 2016) que influyen en sus formas de comportarse y en las relaciones con los demás (Mosteiro y Porto, 2017).

Así, el estereotipo de género hace referencia al conjunto de creencias socialmente compartidas acerca de las características que poseen hombres y mujeres, y se aplican de forma indiscriminada a todos los miembros de sendos grupos. Esta definición se basa, principalmente, en tres criterios (Alemany y Mesa, 2012): generalización (sobreestimación de la uniformidad de características entre sus miembros), distintividad (características que se perciben como asociadas en mayor medida a un grupo que a otro) y consensualidad (creencias preconcebidas que impregnan el pensamiento de personas de todas las capas sociales, fruto del aprendizaje social). Por todo esto, las cualidades que se les atribuyen a los hombres no se expresan para las mujeres, y viceversa. Así, tal como señalan Chávez *et al.* (2007), las conductas deseables para las mujeres son: feminidad, cuidado de la apariencia física, recato sexual, a las que Sánchez Álvarez (2008) añade la

paciencia, la sensibilidad, la fragilidad, la capacidad de perdón, entre otras; por el contrario, en los hombres las características son: fuerza, agresividad y libertad sexual (Chávez *et al.*, 2007).

En esta línea, Colás y Villaciervos (2007) indican que más de la mitad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de la provincia de Sevilla (España), está de acuerdo con la creencia que atribuye comportamientos atrevidos, osados e intrépidos a los chicos, y con la asignación de comportamientos discretos, prudentes y recatados para las chicas. Aunque los chicos, en mayor proporción que las chicas, presentan más estereotipos de género y actitudes más sexistas (Azorín Abellán, 2017; Pastor Gil y Marrucci, 2015), entendiendo por actitudes sexistas la evaluación afectiva, cognitiva y conductual que se hace de las personas según el sexo (Lameiras, 2004; Merma-Molina *et al.*, 2021) que conlleva estereotipos y prejuicios de género que se perpetúan en el tiempo y son difíciles de modificar (Alemany *et al.*, 2019).

En la investigación de Rebollo-Catalán *et al.* (2017), se concluye que existen diferencias en las preferencias de relación en la etapa adolescente, y los chicos son los que eligen a los compañeros para jugar a videojuegos y deportes; por el contrario, las chicas se eligen para “compartir secretos y prestarse ropa” (p. 58). Pero los estereotipos aparecen ya en la etapa de educación primaria, tal como indican Saldívar *et al.* (2015), niños y niñas de esta etapa se muestran de acuerdo con los roles típicos de las mujeres, como el cuidado del hogar y de los hijos; y en el caso de los hombres, dedicarse a cuidar de su familia, naturalizándose los roles diferenciados para los hombres y para las mujeres (Merma-Molina *et al.*, 2021; Madolell *et al.*, 2020).

Los estereotipos de género se transmiten generación tras generación, y con el tiempo se naturalizan, es decir, se olvidan que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas que informan sobre cómo son los hombres y las mujeres, lo cual dificulta la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base. Por ello son tan difíciles de cambiar, incluso cuando se modifican las condiciones sociales que los originaron (Amurrio *et al.*, 2012). De hecho, en todas las sociedades existen estereotipos para cada uno de los sexos, aunque pueden variar porque se ajustan a las “convenciones propias de cada cultura, lo que da lugar a expectativas y normas específicas para cada región” (Saldívar *et al.*, 2015, p. 2143). Además, este proceso se intensifica durante la preadolescencia, interiorizándose más los estereotipos de género en los hombres (Azorín-Abellán, 2017; Martínez-Marín *et al.*, 2020), y aumentando las diferencias entre las mujeres y los hombres debido a la mayor presión, que se ejerce en esta etapa, para ajustarse a los estereotipos tradicionales de los roles de género (Merma-Molina *et al.*, 2021). Pero, a pesar del avance dado por las mujeres en todas las esferas de la vida pública, en nuestra sociedad siguen presentes modelos tradicionales de

masculinidad y de feminidad que favorecen y legitiman relaciones y situaciones de desigualdad, y pueden desembocar en conductas de abuso y violencia (Garaigordobil y Aliri, 2011; García *et al.*, 2009).

Aunque hay investigaciones que concluyen que hay una mayor sensibilización hacia la igualdad de género, que se refleja en el ámbito familiar, escolar y social (Jiménez *et al.*, 2006), aún siguen presentes los estereotipos de género, por lo que no se modifican con la edad, es decir, son resistentes al cambio (Díaz-Aguado y Martín, 2011; Mosteiro y Porto, 2017). Una de las posibles razones sería fruto del comportamiento femenino, “ya por el peso de los estereotipos y de la presión social, ya porque deben invertir mucha energía ‘inútil’ en el intento” (Jiménez *et al.*, 2006, p. 281), por lo que siguen reproduciendo estereotipos tradicionales. Otra explicación tendría relación con el aspecto cultural y el nivel de práctica religiosa, íntimamente relacionada con la distribución de los roles tradicionales de hombres y mujeres obstaculizando la igualdad de género (Hartog y Ríos Marín, 2003; Sánchez y Mesa, 2002). Estos roles se entienden como construcciones sociales identificadas como los valores, conductas y actividades que les asigna una sociedad a las personas en función del sexo y que varían en función del tiempo y las culturas (Croft *et al.*, 2020; Eagly y Wood, 2016; Eisend, 2019).

Por esto, y siguiendo a Perry y Pauletti (2011), los estereotipos de la adolescencia no se pueden entender sin analizar los procesos de socialización y el contexto sociocultural donde se han educado, porque las creencias que manifiestan los púberes son consecuencias de su pasado e influirán en sus comportamientos futuros como adultos. Por esto, “los roles de género se acentúan en la adolescencia y se refuerzan con el inicio de la vida sexual” (Correa *et al.*, 2013, p. 41). Como afirman diversos autores, es un periodo crucial en el establecimiento de relaciones de género porque se produce cuando se consolidan las habilidades, la expansión de las relaciones entre iguales y la construcción de nuevas redes sociales y de parejas sentimentales (Ramiro-Sánchez *et al.*, 2018; Rebollo-Catalán *et al.*, 2017). En esta línea, el contexto sociocultural influye en la forma de entender el género, y en la investigación de Madollel *et al.* (2020), con alumnado universitario de Melilla (España), concluyen que los estudiantes de origen bereber y religión islámica muestran mayores estereotipos y actitudes sexistas, siendo el contexto sociocultural un espacio idóneo para aprender/desaprender creencias estereotipadas y prejuiciosas en relación con el género (García-Pérez *et al.*, 2016).

Así, las creencias sobre los roles de género tradicionales tienden a presentar, en mayor medida, actitudes positivas hacia la violencia contra las mujeres en la pareja (Pozo *et al.*, 2010), en comparación con mujeres y hombres con actitudes de rol de género igualitarias (Palacios y Rodríguez, 2009). Esto implica plantearse la necesidad de actuaciones preventivas analizando los sistemas de creencias presentes en los niños y niñas, adolescentes

y jóvenes, con el fin de neutralizar los planteamientos sexistas interiorizados por los procesos de socialización (Recio *et al.*, 2007), basados en el inicio y la escalada de roles de género tradicionales, comportamientos sexistas y la violencia de pareja (Blum *et al.*, 2017).

Todo esto indica que se requiere educar en la prevención, porque estas creencias estereotipadas sobre el rol de género pueden desembocar en violencia hacia las mujeres, la cual involucra factores predictores como, los siguientes: el *género* (Ferrer *et al.*, 2006); las *actitudes de rol de género*, entendidas como las creencias sobre qué roles son apropiados para hombres y mujeres (Berkel *et al.*, 2004; Mullender, 2000); el *nivel educativo* (Yoshioka *et al.*, 2000); el *tipo de educación recibida por la familia* (Alemany Arrebola *et al.*, 2019; Yoshioka *et al.*, 2000); los *vínculos de autoridad y poder*; los *modelos observados*, especialmente durante la infancia y la adolescencia (Díaz-Aguado, 2003).

La finalidad de este estudio es analizar las creencias sobre estereotipos de género de los/as adolescentes en un contexto multicultural y evaluar si existen diferencias en función del sexo y de su procedencia cultural. La investigación se desarrolla en Melilla, ciudad española multicultural situada al norte de África, de 12 km², con una población de 86 261 (INE, 2021), formada por melillenses de origen peninsular cuya lengua materna es el español, melillenses de origen bereber cuya lengua materna es el *tamazight* –dialecto bereber de transmisión oral– y la religión profesada mayoritariamente es el islam (Sánchez *et al.*, 2010). El resto de la población es variada: hebreos, indios, gitanos. Por esto, existe en todos los centros educativos alumnado heterogéneo, y es un lugar idóneo para estudiar cómo las variables sexo y cultura influyen en las creencias sobre género.

Metodología

Diseño

Es un estudio *ex post facto* de tipo correlacional (León y Montero, 2015) al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio. En el proceso de acopio de datos se utilizó un diseño transversal, y su recogida se realizó de varios grupos de estudiantes (1.º ESO, 3.º ESO y 1.º bachillerato), en un momento determinado.

Participantes

En la elección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para esto, se seleccionaron todos los centros educativos de la ciudad, dada la gran diversidad cultural y de realidades

socioeconómicas que existe en Melilla (España), lo que la convierte en un espacio idóneo para profundizar en la influencia de las variables culturales (Sánchez y Rojas, 2000), en las actitudes de género; además, se seleccionaron los cursos de 1.º y 3.º de ESO y 1.º de bachillerato. Los criterios de elección son dos: en primer lugar, por encontrarse los dicentes en diferentes momentos evolutivos y, en segundo lugar, por utilizar un diseño transversal para conocer cómo evolucionan las creencias sobre género a lo largo de la etapa adolescente, así como desarrollar programas de intervención de forma conjunta con los equipos de orientación de los centros para sensibilizar en el género en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

La muestra final consta de 1837 participantes distribuidos de la siguiente forma: 935 son hombres (51 %) y 899 mujeres (49 %). En cuanto al curso, 947 son de 1.º de ESO (51,6 %), 575 son de 3.º de ESO (31,3 %) y 315 cursan 1.º de bachillerato (17,1 %). Analizada la procedencia cultural, 866 son europeos (48,2 %), 850 bereberes (47,4 %), 28 hebreos (1,6 %) y 50 pertenecen a otras culturas (4,2 %). Por último, la edad media de los participantes es $M = 14,11$ ($DT = 1,61$), oscilando entre los 12 y 19 años de edad.

Instrumento

Para la construcción del instrumento se siguieron estas etapas: en la primera, se definió el constructo “creencias sobre el género”. Para ello, se identificaron y recogieron los instrumentos de medida utilizados en estudios previamente revisados (Colás y Villaciervos, 2007; Ferrer *et al.*, 2006; Garaigordobil y Aliri, 2011; Lorence, 2007; Musitu y García, 2004; Pozo *et al.*, 2010; Recio *et al.*, 2007; Sánchez Álvarez, 2008; Sola *et al.*, 2003; Vázquez y Martínez, 2008).

En la segunda etapa, se recogieron los datos y se generó un conjunto inicial de ítems que incluía al menos el doble del número de ítems que componían el cuestionario final, siguiendo la recomendación de Carretero-Dios y Pérez (2005). Con base en esta recopilación inicial, se realizó un análisis de los ítems recurrentes en todos los cuestionarios (gracias a la colaboración del grupo de trabajo y de especialistas en la materia). Posteriormente, se seleccionó un grupo de elementos para formar parte del cuestionario “Creencias de los estudiantes no universitarios sobre el género”.

El formato de respuesta utilizado para este cuestionario fue una escala Likert de 4 puntos, en la que se expresaba el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones, oscilando entre 1 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Las respuestas se codifican con números y las puntuaciones máximas corresponden a las ideas estereotipadas más fuertes de los estudiantes.

En la selección y redacción de los ítems se tuvieron en cuenta los siguientes criterios (Morales, 2011), para asegurar la validez de contenido: relevancia, claridad en su formulación, discriminación y bipolaridad. Además, se siguieron las recomendaciones de Navas (2001): no se incluyeron preguntas con doble negación; se evitaron los ítems excesivamente largos; el número de preguntas planteadas no fue elevado; las preguntas son claras, sencillas y breves; se utilizó un lenguaje cotidiano, y cada ítem incluyó una sola idea. Estas recomendaciones son especialmente útiles cuando la población destinataria es un grupo diverso de estudiantes, con diferentes niveles de comprensión lectora y de lenguaje oral.

Una vez elaborado el cuestionario, se le administró a un pequeño grupo de estudiantes, que no formaban parte de la muestra final, para detectar posibles errores o complicaciones.

Así, la escala final formada por 30 ítems, escala creada *ad hoc* para esta investigación y denominada “Creencias sobre género en estudiantes no universitarios”, tiene un alto índice de consistencia interna, alfa de Cronbach $\alpha = 0,923$ y $\alpha_{\text{corregida}} = 0,925$, considerándose muy adecuada (Kerlinger y Lee, 2002).

Además, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para conocer cómo se agrupan los ítems en factores o dimensiones (Morales, 2011), explicando el AFE el 45,782 % de la varianza total, proporción aceptable y mostrando tres factores: *Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia* (13 ítems), *Creencias sobre el rol de mujer/madre de familia* (10 ítems) y *Características de mujeres y hombres* (7 ítems). En la tabla 1 se recogen los factores y los ítems que lo componen, así como las cargas factoriales para cada factor.

Tabla 1

Ítems y factores de la escala de «Creencias sobre género en estudiantes no universitarios»

Ítems y factores
Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia (18,35 %) $\alpha = 0,859$
Ítem 16. Si el marido es el que aporta el dinero en casa, la mujer debe obedecerle.
Ítem 17. El hombre es el que manda y el que decide lo que le conviene a la familia.
Ítem 8. Los hombres en casa no deben limpiar o servir la mesa.
Ítem 15. El hombre es superior a la mujer.
Ítem 26. La mujer que trabaja fuera de casa tiene descuidada a su familia.
Ítem 22. Una familia funciona mejor si es el padre quien establece las reglas del hogar.
Ítem 9. Un verdadero hombre no muestra sus debilidades y sentimientos.
Ítem 18. Los hombres no deben llorar, sobre todo delante de otras personas.
Ítem 20. No pasaría nada si las niñas no terminaran sus estudios en el caso de que se vayan a casar pronto.

Ítems y factores

Ítem 19. Las niñas deben jugar a las muñecas y los niños deben jugar al fútbol y a otros juegos de fuerza.

Ítem 23. Los hijos/hijas obedecen cuando es el padre y no la madre quien les regaña.

Ítem 1. La mujer debería reconocer que no puede desempeñar el mismo tipo de trabajo que un hombre por sus características físicas y psicológicas.

Ítem 7. Es imposible ser una buena madre con un trabajo fuera de casa.

Creencias sobre el rol de la mujer/madre de familia (15,48 %) $\alpha = 0,882$

Ítem 31. Las niñas deben aprender a ayudar en casa cuidando a sus hermanitos/as y haciendo la limpieza.

Ítem 4. Un buen padre es el que mantiene económicamente a su familia.

Ítem 6. Aunque las mujeres trabajen fuera del hogar, es el hombre el que tiene que hacerse responsable de mantener económicamente a la familia.

Ítem 29. La mujer debe tener las tareas de casa hechas para cuando el marido vuelva a casa.

Ítem 3. Una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su hogar y a su marido.

Ítem 30. La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los/as hijos/as y el marido.

Ítem 2. La mujer está más preparada para las tareas domésticas.

Ítem 21. Los niños deben terminar los estudios y prepararse para mantener a su futura familia.

Ítem 27. La mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el ascenso profesional de su marido.

Ítem 28. La mujer no debe llevarle la contraria a su marido.

Características de mujeres y hombres (9,79 %) $\alpha = 0,768$

Ítem 24. Las madres educan mejor a los hijos/as que los padres.

Ítem 10. Normalmente, una madre es más cariñosa que un padre.

Ítem 12. El hombre es más agresivo físicamente que la mujer.

Ítem 25. La mujer tiene mayor capacidad para cuidar de los familiares enfermos (hijos/as, abuelos/as..).

Ítem 14. El hombre es menos sensible que la mujer.

Ítem 13. El hombre es más seguro de sí mismo que la mujer.

Ítem 5. Es el hombre el que debe encargarse de proteger a su familia.

Procedimiento

Para la recogida de información, se solicitó la evaluación del proyecto al Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH), de la universidad a la que pertenecen las investigadoras. Una vez obtenido el informe favorable, se realizó una petición a la Dirección Provincial del MEC en Melilla, para llevar a cabo la investigación en los centros educativos públicos de secundaria y se contactó con los equipos directivos para explicarles los objetivos de la investigación. Posteriormente, se elaboró un calendario de aplicación y se concretó día y hora para entrar en las aulas de 1.º y 3.º de la ESO y 1º de bachillerato. Además, una vez en clase y antes de la respuesta del cuestionario, se solicitó el consentimiento del alumnado que previamente

fue informado por el profesorado y con el visto bueno de las madres y padres, que firmaron la correspondiente autorización. Este proceso se llevó a cabo durante octubre y noviembre de 2019.

Análisis de datos

Se utilizó el programa informático estadístico SPSS en su versión 20.0. Para conocer la fiabilidad, se utilizó el alfa de Cronbach, y para la validez del cuestionario el Análisis factorial exploratorio.

Además, en el análisis de las variables de estudio se realizaron análisis inferenciales (*t* de Student, Mancova).

Resultados

En primer lugar, se presenta el porcentaje de acuerdo con determinados ítems, que presenta el alumnado en cada una de las dimensiones del cuestionario "Creencias sobre género en estudiantes no universitarios".

Se observa que, en función de la variable sexo, en el factor 1, *Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia*, el 21 % de los hombres encuestados opinan que "un verdadero hombre no muestra sus debilidades y sentimientos", frente al 12 % de las mujeres; el 22 % de los alumnos responde que "el hombre es superior a la mujer" en comparación con el 8,5 % de las alumnas; el 22,5 % de los chicos considera que "el hombre es el que manda y el que decide lo que le conviene a la familia" frente al 8,3 % de las chicas; y el 24 % de los alumnos considera que "los hijos/as obedecen cuando es el padre y no la madre quien les regaña" frente al 17 % de las chicas. En este bloque, el porcentaje de estudiantes que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con los ítems no supera el 30 %.

En relación con el factor 2, sobre las *creencias del rol de mujer/madre de familia*, el porcentaje del alumnado que está de acuerdo con los ítems oscila entre el 20 % y el 70 %, es decir, aumenta en comparación con el bloque anterior. Así, los datos indican que los encuestados, hombres y mujeres, están de acuerdo o totalmente de acuerdo con los siguientes ítems: el 49 % de chicos y el 42,5 % de chicas consideran que "la mujer está más preparada para las tareas domésticas"; el 37,3 % de los chicos y el 22,8 % de las chicas están de acuerdo en que "una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su hogar y a su marido"; además, los chicos (72,8 %) y las chicas (56,3 %) consideran que "es imposible ser una buena madre con un trabajo fuera de su casa" y que es "la mujer la que debe sacrificarse por el ascenso profesional de su marido" (31 % de chicos y 21 % de chicas).

Por último, analizado el factor 3 de este cuestionario, *características de mujeres y hombres*, chicos y chicas (66 % y 60 %, respectivamente) consideran que “la mujer tiene mayor capacidad para cuidar de los familiares enfermos”. También responden que “las madres educan mejor a los hijos/as que los padres” (42,3 % de los chicos y el 43,6 % de las chicas), así como que son más cariñosas (64 % de los chicos y 50 % de las chicas) y más sensibles (43,7 % en los chicos y el 37 % en las chicas).

Mediante un análisis inferencial en relación con la variable sexo, los datos indican que los chicos obtienen las mayores puntuaciones ($t = 11,56$; $p < 0,001$); es decir, significativamente presentan las ideas más estereotipadas sobre el rol del hombre ($t = 13,11$, $p < 0,001$), el papel de la mujer ($t = 7,11$; $p < 0,001$), así como las características que se les asignan por pertenecer a uno u otro grupo ($t = 7,22$; $p < 0,001$) (tabla 2).

Tabla 2

Creencias sobre género en función de la variable sexo

Factores	Sexo	N	Media	t	P
Creencias sobre género en estudiantes no universitarios	Hombre	725	64,67	11,56	.000
	Mujer	726	54,40		
Creencias del rol del hombre/padre de familia	Hombre	713	23,22	13,11	.000
	Mujer	687	18,28		
Creencias del rol de la mujer/madre de familia	Hombre	680	21,40	7,11	.000
	Mujer	642	18,69		
Características de mujeres y hombres	Hombre	725	18,57	7,221	.000
	Mujer	691	16,69		

Posteriormente, se analizaron las creencias sobre género en relación con la procedencia cultural. Los datos indican que respecto al factor 1, *Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia*, los ítems en los que se observan las mayores diferencias en los porcentajes entre el alumnado de distinta procedencia cultural son los siguientes: “El hombre es superior a la mujer” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 8 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 21 %); “El hombre es el que manda y el que decide lo que le conviene a la familia” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 8 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 23 %); “Una familia funciona mejor si es el padre de familia quien establece las reglas del hogar” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 11 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 31 %).

Los ítems en los que se observan mayores diferencias en el factor 2, *Creencias sobre el rol de la mujer/madre de familia*, son los siguientes: “Las niñas deben aprender a ayudar en casa cuidando a sus hermanitos/as y haciendo la limpieza” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 26 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 62 %); “La mujer debe tener las tareas de casa hechas para cuando el marido vuelva a casa” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 14 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 50 %);

“Una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su hogar y a su marido” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 16 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 44%); “La mujer está más preparada para las tareas domésticas” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 33% y alumnado_{PROC_BEREBER} = 59%); y “Los niños deben terminar los estudios y prepararse para mantener a su futura familia” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 61 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 79 %).

Por último, en el factor 3, *Características de mujeres y hombres*, los datos indican que los encuestados están de acuerdo/muy de acuerdo con los siguientes ítems: “Es el hombre el que debe encargarse de proteger a su familia” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 51 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 78 %); “La mujer tiene mayor capacidad para cuidar de los familiares enfermos (hijos/as, abuelos/as...)” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 54 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 71 %); “El hombre es más agresivo físicamente que la mujer” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 60 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 66 %); y “Normalmente, una madre es más cariñosa que un padre” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 54 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 59 %).

Posteriormente, se realizó un análisis pormenorizado que indica que existen diferencias significativas en la puntuación total de la escala ($t = -15,96$; $p < 0,001$) como en todos los factores que la componen (tabla 3), y el alumnado de origen bereber es el que presenta medias más altas y, por tanto, las creencias más estereotipadas.

Tabla 3

Creencias de género en función de la variable procedencia cultural

Factores	Procedencia cultural	N	M	t	p
Creencias sobre género en estudiantes no universitarios	Europea	724	52,91	-15,96	0,000
	Bereber	649	66,70		
Puntuación total	Europea	817	18,49	-13,23	0,000
	Bereber	766	23,11		
Creencias del rol del hombre/padre de familia	Europea	783	18,37	-19,42	0,000
	Bereber	734	25,24		
Creencias del rol de la mujer/madre de familia	Europea	821	16,49	-10,06	0,000
	Bereber	774	18,92		

Por último, se realizó un análisis multivariado de covarianza (Man-cova) tomando como factores el sexo y la procedencia cultural, siendo las variables dependientes las creencias sobre género en estudiantes de ESO y bachillerato, creencias del rol del hombre/padre de familia, creencias del rol de la mujer/madre de familia y las características de hombres y mujeres. Como medida del tamaño del efecto se utilizó el coeficiente eta cuadrado parcial (η_p^2), ya que es uno de los procedimientos más utilizados dentro

de la investigación educativa (Sun *et al.*, 2010). Los datos indican que hay un efecto de interacción estadísticamente significativo entre sexo y procedencia cultural, [λ Wilks = 0,966, $F_{(4, 1065)} = 10,38$; $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,25$; tamaño del efecto pequeño] siendo los chicos bereberes los que obtienen las mayores puntuaciones y las menores, las chicas europeas. En cuanto a las *creencias del rol del hombre/padre de familia*, los datos indican que existen diferencias significativas en la interacción sexo y procedencia cultural [$F_{(4, 1065)} = 17,94$; $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,23$; tamaño del efecto pequeño], siendo de nuevo los chicos de cultura bereber los que obtienen las mayores puntuaciones y las chicas europeas, las más bajas. En relación con las *creencias del rol de mujer/madre de familia* [$F_{(4, 1065)} = 2,74$; $p > 0,005$; $\eta_p^2 = 0,10$; tamaño del efecto pequeño], y en las *características de hombres y mujeres* [$F_{(4, 1065)} = 0,462$; $p > 0,005$; $\eta_p^2 = 0,25$; tamaño del efecto pequeño] no se observan diferencias significativas en la interacción sexo y procedencia cultural, aunque siguen la misma tendencia que los resultados anteriores: los chicos bereberes son los que puntúan más alto en los dos factores, y las medias más bajas las obtienen las chicas de procedencia europea (tabla 4).

Tabla 4

Creencias de género en función de las variables sexo y procedencia cultural

Factores	Etnia	Sexo	M	F	P
Creencias sobre género en estudiantes no universitarios Puntuación total	Europea	Hombre	56,81	8,23	0,004
		Mujer	48,40		
	Bereber	Hombre	73,05		
		Mujer	61,18		
Creencias del rol del hombre/padre de familia	Europea	Hombre	20,07	17,94	0,000
		Mujer	16,37		
	Bereber	Hombre	26,21		
		Mujer	19,75		
Creencias del rol de la mujer/madre de familia	Europea	Hombre	17,88	2,74	0,098
		Mujer	15,61		
	Bereber	Hombre	24,78		
		Mujer	21,56		
Características de mujeres y hombres	Europea	Hombre	17,35	0,462	0,497
		Mujer	15,13		
	Bereber	Hombre	19,75		
		Mujer	18,03		

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer las creencias sobre los estereotipos de género del alumnado adolescente que vive en un contexto multicultural, como paso previo para implementar programas de prevención o de intervención para modificar las creencias de género. Aunque estudios recientes muestran que los/as adolescentes están más comprometidos con la igualdad (García Pérez *et al.*, 2010; Pastor y Marrucci, 2015), los datos obtenidos concluyen que los chicos presentan ideas más estereotipadas que las chicas, datos coincidentes con los estudios de Colás y Villaciervos (2007) y Pozo *et al.* (2010). Se requiere seguir profundizando en esta línea, ya que como evidencian autores como Garaigordobil y Aliri (2011), Esteban-Ramiro y Fernández-Montaña (2017), Madolell *et al.* (2020), y León y Aizpurúa (2020), en sus investigaciones sobre el sexismo hostil y benevolente, las creencias que presentan los varones sexistas hostiles tienden a definirse con adjetivos instrumentales asociados a la masculinidad y las mujeres sexistas hostiles, con características asociadas a la feminidad.

De forma detallada, en relación con las creencias del hombre/padre de familia, los chicos responden con patrones sociales de masculinidad, es decir, consideran que los hombres no deben llorar en público, no tienen que mostrar sus sentimientos y debilidades, y deben mantener a su familia. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Amurrio *et al.* (2012), que concluyen que los estereotipos de género están muy arraigados entre los jóvenes, lo que impide relaciones de igualdad social entre los/as adolescentes.

También se observan ideas estereotipadas sobre el rol de la mujer entre los/as estudiantes, que desvelan su carácter de construcción social desarrolladas en el tiempo. Así, el alumnado considera que la mujer está más preparada para las tareas domésticas, que una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su familia y que esto es incompatible con un trabajo fuera de casa. Estos resultados coinciden con los estudios de Sánchez Álvarez (2008) y Pozo *et al.* (2010), quienes concluyen que a la mujer se le asocia con ciertas cualidades, desde el principio de los tiempos, como saber criar a sus hijos/as, ser más sensibles que los hombres, ser más hábiles para unas tareas que para otras y estar más capacitadas para el cuidado de enfermos.

Por esto, siguiendo con el planteamiento de Sánchez Álvarez (2008), si se quiere prevenir la violencia de género se hace necesario detectar, desde la etapa escolar, las creencias del alumnado para poder modificar las actitudes que potencian la desigualdad entre chicos y chicas.

Analizados los datos en función de la cultura de procedencia del alumnado encuestado, los datos indican que los chicos bereberes presentan las ideas más estereotipadas en cuanto a las características de hombres

y mujeres, y les siguen los hombres europeos. La misma tendencia se halla en relación con las creencias sobre el rol de la mujer/madre de familia y las características típicas de hombres y mujeres. Estas diferencias pueden atribuírseles al papel de la familia (Alemany *et al.*, 2019) y al contexto cultural donde se desenvuelve el joven, transmitiendo una visión sexuada de la mujer/hombre que conlleva creencias y actitudes sexistas desde las primeras etapas del desarrollo del niño y que, tal como lo evidencian Pozo *et al.* (2010), los adolescentes están siendo educados en roles de género tradicionales, donde un rol (el hombre) domina sobre el otro (la mujer). Garaigordobil y Aliri (2011) también concluyen respecto a la importancia de los modelos parentales y su influencia en la transmisión de actitudes sexistas en hijos e hijas. Esto viene a confirmar como los/as jóvenes reciben un tipo de influencias culturales alejadas del concepto de igualdad y de criterios y valores educativos, que refuerzan estereotipos de género tradicionales y sexistas que mantienen la subordinación de la mujer y las relaciones de violencia dentro de la pareja (López Pla, 2017; Dalouh y Soriano, 2020).

Además, los datos indican que la interacción entre sexo y procedencia cultural influye en las creencias de los estereotipos de género que coincide con investigaciones realizadas en este contexto con población universitaria (Madolell *et al.*, 2020). Así, puede considerarse que la procedencia cultural de las familias tiene gran influencia en el desarrollo de actitudes y los valores hacia hombres y mujeres. El papel diferenciador entre sexos ha existido en todos los tiempos y en todas las sociedades; aunque se lucha por la igualdad, este cambio no es tan fácil, sobre todo en culturas con creencias religiosas rígidas acostumbradas a mantener muy delimitada las funciones de cada género. En la investigación de Sánchez y Mesa (2002), se observa que existen grandes diferencias entre el rol de la mujer en el grupo cultural de procedencia europea y el de origen bereber, considerando que en la mujer cristiana existe menos discriminación hacia la mujer que en la cultura musulmana. Estos autores afirman que la mujer musulmana ha vivido más vinculada al hombre, primero al padre y después al marido, siendo el papel de la mujer relegado al ámbito de la casa y al cuidado de sus hijos e hijas. Aunque este grupo cultural alega que la situación de la mujer ha cambiado mucho, la situación de diferenciación entre sexos se mantiene. Estas ideas coinciden con los resultados hallados en esta investigación, donde los chicos y chicas de procedencia bereber y religión musulmana responden con ideas más estereotipadas hacia los roles de género que los/as jóvenes de procedencia europea. Entonces, puede concluirse que el cambio en el rol de la mujer no evoluciona igual, pues está íntimamente relacionado con los contextos culturales donde se socializan los jóvenes.

Por esto, se considera que el sistema de creencias es clave en la aparición del sexismo, discriminando a las mujeres y legitimando, y, en algunos casos, la utilización de la violencia, siendo considerado una de las principales causas que mantienen las desigualdades (Garaigordobil y Aliri, 2011). Así, con el alumnado que plantea creencias estereotipadas debe intervenir para modificar estas ideas erróneas sobre el género ya que conducen a actitudes sexistas hacia las mujeres y a la desigualdad de género. Estudios recientes (García Cueto *et al.*, 2015; Garaigordobil y Aliri, 2011; García *et al.*, 2009), han evidenciado las relaciones directas entre sexismo y violencia física y verbal hacia las mujeres.

Para finalizar, puede concluirse que los chicos tienen más arraigados los estereotipos de género que las chicas, siendo en ambos casos elevada su interiorización. Por tanto, aunque de forma tenue o débil, se observan diferencias entre sexos en la interiorización de los estereotipos de género, los adolescentes parecen mantener más consolidados los estereotipos de género que las adolescentes.

Esto hace pensar en la necesidad de trabajar desde edades tempranas en el ámbito escolar enseñando modelos adecuados, ya que en esta etapa se producen cambios muy significativos en la identidad de género, y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja (Pozo *et al.*, 2010). Por ello, debe seguirse profundizando en este asunto y diseñando acciones educativas basadas en la prevención para que puedan utilizarse en el aula en las distintas etapas educativas.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó en desarrollo del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla y la Universidad de Granada, en un proyecto de investigación y formación sobre prevención de la violencia de género.

Referencias

- Alemany Arrebola, I., González Gijón, G., Ruiz Garzón, F. y Ortiz Gómez, M. M. (2019). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 33, 125-136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.09
- Alemany, I. y Mesa, M. C. (2012). Las relaciones intergrupales y su relación con las actitudes, estereotipos y prejuicios. En I. Alemany, M. Á. Jiménez y S. Sánchez (coords.), *Formación del profesorado para la diversidad cultural* (pp. 63-84). La Muralla.

- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. En *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible* (pp. 227-248).
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Berkel, L. A., Vandiver, B. J. y Bahner, A. D. (2004). Gender role attitudes, religion and spirituality as predictors of domestic violence attitudes in white college students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 119-133. <https://doi:10.1353/csd.2004.0019>
- Blum, R. W., Mmari, K. y Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S3-S4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Chávez, M. E., Vázquez, V. y De la Rosa, A. (2007). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes. *Perfiles Educativos*, 29(115), 21-48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a3.pdf>
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895004>
- Correa, F., García y Barragán, L. F. y Saldívar, A. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 6(1), 41-50. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.6105>
- Croft, A., Atkinson, C., Sandstrom, G., Orbell, S. y Aknin, L. (2020). Loosening the GRIP (Gender Roles Inhibiting Prosociality) to promote gender equality. *Personality and Social Psychology Review*, 25(1), 66-92. <https://doi.org/10.1177/1088868320964615>
- Cubillas, M. J., Abril, E., Domínguez, S. E., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0002.04>
- Dalouh, R. y Soriano Ayala, E. (2020). La educación en valores como prevención de la violencia en parejas adolescentes en entornos transculturales. *Publicaciones*, 50(1), 61-81. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15345>
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: theory and application*. Sage Publication.

- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259. <http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>
- Eagly, A. H. y Wood. W. (2016). Social role theory of sex differences. En A. Wong, M. Wickramasinghe, R. Hoogland y N. A. Naples (eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of gender and sexuality studies* (pp. 1-3). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegs183>
- Eisend, M. (2019). Gender roles. *Journal of Advertising*, 48(1), 72-80. <https://doi.org/10.1080/00913367.2019.1566103>
- Esteban-Ramiro, B. y Fernández-Montaño, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: exploración del sexismo ambivalente y neo-sexismo en población universitaria. *Femeris*, 2(2), 137-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Ferrer, V., Bosch, E. M., Ramis, M. C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Gallego Henao, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 32-345. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.998>
- García Cueto, E., Rodríguez Díaz, F. J., Bringas Molleda, C., López Cepero, J., Paíno Quesada, S. y Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E. y Navarro, Y. (2009). *El sexismo ambivalente ¿un predictor de maltrato?* Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense. <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- García-Pérez, R., Ruiz-Pinto, E. y Rebollo-Catalán, Á. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE*, 22(1). <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.22.1.6877>
- García Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González Piñal, R., Barragán, R. y Ruíz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.

- Hartog, G. y Ríos Marín, M. E. (2003). En la ley de la selva, los hombres ganan... En la búsqueda de la justicia, las mujeres esperan. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13(2), 127-147.
- Instituto Nacional de Estadística, España (INE). (2021). *Nomenclátor: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero*. <https://www.ine.es/nomen2/index.do?accion=busquedaDesdeHome&nombrePoblacion=melilla&x=0&y=0>
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 12(2), 261-287. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill Interamericana.
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, (8), 91-102.
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- León, O. G. y Montero, L. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- López Pla, M. (2017). *Prevención de la violencia de género en el noviazgo. Influencia de las nuevas tecnologías y diseño de una guía de prevención escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lorence, B. (2007). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. Fundación Acción Familiar.
- Madolell, R., Gallardo, M. A. y Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 284-303. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>
- Martínez-Marín, M. D., Martínez, C. y Paterna, C. (2020). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(9), 4205–4218. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00904-z>
- Masanet, M. J. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: drama para las chicas y humor para los chicos. *Cuadernos.info*, 39, 39-53. <https://doi.org/10.7764/cdi.39.1027>
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina Motos, D. y Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(2), 113-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390>

- Morales, P. (2011). *Cuestionarios y escalas*. Universidad Rafael Landívar. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Cuestionariosyescalas.pdf>
- Mosteiro García, M. J. y Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Mullender, A. (2000). *La violencia doméstica. Una nueva visión de un viejo problema*. Paidós.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Navas, M. J. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. UNED.
- Padilla, T., Sánchez García, M., Martín Berrido, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de cc. De la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 127-147.
- Palacios, S. y Rodríguez Vidal, I. (2009). Sexismo, hostilidad y benevolencia. Género y creencias asociadas a la violencia de pareja. En *xvii Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible*. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/sexismo-hostilidad-y-benevolencia-genero-y-creencias-asociadas-a-la-violencia-de-pareja/art-22158/>
- Pastor Gil, L. y Marrucci, C. (2015). Valores y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles. En Aidipe (ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 443-454). Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Perry, D. G. y Pauletti, R. E. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x>
- Pozo, C., Martos, M. J. y Alonso, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal Psychology of Research in Educational*, 8(2), 541-560.
- Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1022>
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N. E., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J. E. y Domínguez, M. (2015). Roles de

género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9)

- Sánchez Álvarez, P. (2008). *Prevención de la violencia contra la mujer. Estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en el alumnado no universitario*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación; Secretaría General Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Sánchez, S. y Mesa, M. C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*. Aljibe.
- Sánchez, S. y Rojas, G. (2000). Contribuciones de la multiculturalidad a la cultura de paz. Una visión desde el Campus de Melilla. En F. J. Rodríguez (ed.), *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp. 259-261). Eirene.
- Sánchez Fernández, S., Mesa Franco, M. C., Seijo Martínez, D., Alemany Arrebola, I., Rojas Ruiz, G., Ortiz Gómez, M. M., Herrera Torres, L., Gallardo Vigil, M. A. y Fernández Bartolomé, A. M. (2010). *Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Ministerio de Educación de España.
- Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34(1), 101-123.
- Sun, Sh., Pan, W. y Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004. <https://doi.org/10.1037/a0019507>
- Torres, L. L. (2018). *Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/9c2194a7-45ad-4e63-9a73-32d2e4960270>
- Ursini, S. y Ramírez, M. (2017). Equidad, género y matemáticas en la escuela mexicana. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 213-234. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce211.232>
- Vázquez, C. y Martínez, M. C. (2008). Factores implicados en el cambio de los estereotipos: variables endógenas y exógenas. *Anales de Psicología*, 24(1), 33-41.
- Yoshioka, M. R., DiNoia, J. y Ullah, K. (2000). Attitudes toward marital violence. *Violence Against Women*, 7, 900-926.