


VNIVERSITAT  VALÈNCIA

Facultat de Psicologia

Doctoranda en Investigación en Psicología



**EL SEXISMO EN LA ADOLESCENCIA.
FACTORES PSICOSOCIALES MODULADORES**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Elisabeth Malonda Vidal

Dirigida por:

Dra. M^a Vicenta Mestre Escrivá

Dra. Ana M^a Tur Porcar

Valencia, Mayo de 2014

*A mi familia,
especialmente a mi madre.*

Me gustaría que estas palabras sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a las personas que han hecho posible la realización de esta tesis.

Quiero expresar mi gratitud y afecto a mis directoras de tesis: M^a Vicenta Mestre Escrivá y Ana M^a Tur-Porcar, porque con vuestra paciencia, comprensión, motivación, inteligencia, fuerza y orientación, esto ha podido hacerse realidad. De verdad, muchas gracias.

También quiero agradecer a mis compañeras de trabajo Paula Samper y Anna Llorca, y a Patricia Motos, por su buena disposición para resolverme cualquier duda y ayudarme cuando lo he necesitado.

También, agradecer a todas las personas que han participado, como profesores/as y adolescentes, que voluntariamente han hecho posible este trabajo.

Por último, agradecer a las personas que me han acompañado, a mi familia, mi madre, mi padre, mis hermanos, sobrinos, amigas y amigos, por estar siempre ahí, especialmente a las personas que me han ayudado en la recta final de la tesis.

ÍNDICE

ÍNDICE

PARTE I: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
I.1. Introducción.....	15
I.2. Concepto de sexismo y sus componentes.....	21
I.3. Sistema sexo-género.....	24
I.4. Teorías explicativas de la construcción de la identidad de género y modelos explicativos de las actitudes sexistas.....	28
a) Aportaciones de la Teoría del Aprendizaje Social.....	28
b) Teoría del Rol Social de Género.....	33
c) Teorías de la Identidad Social y Teoría de la Identidad Social y la Teoría de la Autocategorización.....	35
d) Teoría de la Dominancia Social.....	37
e) Teoría de la Justificación del Sistema.....	39
f) Teoría del Sexismo Ambivalente.....	40
PARTE II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
PARTE III. ESTUDIOS EMPÍRICOS.....	57
Study 1: <i>Predictors of sexism in adolescence: family context and personal factors</i>	57
- Abstract.....	57
- Introduction.....	57
- Method.....	64
- Results.....	68
- Discussion.....	76
- References.....	81

Study 2: <i>Sexism in adolescence: Relationships with empathy and prosociality</i>	93
- Abstract.....	93
- Introduction.....	94
- Method.....	99
- Results.....	102
- Discussion.....	110
- References.....	114
Estudio 3: <i>Sexismo y rendimiento académico en la adolescencia. Relaciones con la victimización y la agresividad</i>	125
- Resumen.....	125
- Introducción.....	125
- Método.....	133
- Resultados.....	137
- Discusión.....	144
- Referencias.....	148
Estudio 4: <i>Sexismo hostil y benevolente. Relaciones con la crianza prosocial y el razonamiento moral prosocial en la adolescencia</i>	159
- Resumen.....	159
- Introducción.....	159
- Método.....	165
- Resultados.....	169
- Discusión.....	171
- Referencias.....	175
PARTE IV. DISCUSIÓN GENERAL	183
REFERENCIAS	191
ANEXOS: CUESTIONARIOS	223

PARTE I:

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

I.1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el estudio sobre el sexismo ha cobrado un gran protagonismo en la investigación en psicología y diversas investigaciones recientes lo avalan (Ferragut, Blanca, & Ortiz-Tallo, 2013; Garaigordobil, 2013; de Lemus, Moya, & Glick, 2010; Pozo, Martos, & Alonso-Morillejo, 2010). Prueba de ello es que se han generado diversas teorías, entre ellas la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick & Fiske, 1996, 1999), que se desarrollará de forma específica en el apartado siguiente. Al amparo de estas teorías han surgido diversos instrumentos para su evaluación, tanto en España (de Lemus, Castillo, Moya, Padilla, & Ryan, 2008; Moya y Expósito, 2001; Recio, Cuadrado, y Ramos, 2007), Canadá (Tougas, Brown, Beaton, & Joly, 1995) o Estados Unidos (Glick & Fiske, 1996, 1999). Estos instrumentos nos ayudan a conocer más de cerca cómo el sexismo, que reside en la sociedad y en la cultura, así como en sus agentes socializadores (familia, escuela, estado, iglesia), es interiorizado por los individuos en forma de actitudes sexistas.

La evaluación del sexismo es relevante para la identificación de predictores que facilitan actitudes sexistas (Roets, Van Hiel, & Dhont, 2012), o por el contrario se oponen a ellas (Ayres, Friedman, & Leaper, 2009). También es importante para conocer las consecuencias desencadenantes del sexismo, entre ellas, la más grave, la violencia contra las mujeres (Cuadrado, 2004; Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, y Navarro, 2006; García, Palacios, Torrico, y Navarro, 2009; Herrera, Expósito, & Moya, 2012; Yamawaki, Ostenson, & Brown, 2009).

Al mismo tiempo que la investigación en sexismo, en el ámbito de la psicología, ha ido incrementándose, se han producido importantes avances hacia la igualdad entre varones y mujeres en las últimas décadas en la sociedad española, entre ellos, la defensa de la igualdad formal en el ámbito público, recogida en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007), ley que persigue la eliminación de todas las formas de discriminación según el género, además de la igualdad real que apoya la conciliación de la vida familiar y laboral. En esta línea, el 95% de los y las adolescentes jóvenes afirmaron estar “bastante a favor” o “muy a favor” de la igualdad de género, y “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “la igualdad de género hace la sociedad más justa” (INJUVE, 2012a).

No obstante, un discurso en apariencia más igualitario, o lo que es lo mismo “de puerta hacia fuera”, no es suficiente dado que estudios realizados en este campo siguen encontrando presencia de sexismo entre las generaciones más jóvenes del entorno español (Pozo et al., 2010; Rodríguez, Lameiras, Carrer, y Faílde, 2009). Así mismo, los datos procedentes de las estadísticas sociológicas también nos muestran que la realidad es bien distinta, dado que aún existen desigualdades a favor de las mujeres en el ámbito del empleo y la economía, en relación con la conciliación y corresponsabilidad de la vida personal, familiar y laboral así como la violencia que sufren las mujeres por el mero hecho de serlo, la baja participación en los ámbitos político, social y económico, y las desigualdades en educación y salud (Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, 2014-2016).

De este modo, en el ámbito reproductivo persisten desigualdades de género en la crianza y la conciliación laboral y familiar (Tobío, Agulló, Gómez, y Martín, 2010). Según datos del INJUVE (2012b) las chicas, de 15 a 24 años, sienten mayor protección, mayor control y menor permisividad, en cuanto a las concesiones de libertad obtenidas por los padres, al ser comparadas con los chicos de la misma edad, lo que viene a corroborar el trato discriminatorio en función del género, que trata de manera diferente a los hijos e hijas adolescentes. Los padres continúan rigiéndose por parámetros representativos de los estereotipos de género latentes.

Así mismo, y dentro de los países desarrollados, España es uno en los que más se constatan las diferencias importantes entre varones y mujeres en la realización del trabajo doméstico, lo que se extiende a las dificultades en la conciliación laboral y familiar (EUROFOUND, 2012). A pesar de ello, la aceptación de formas más equitativas en el reparto del trabajo doméstico, donde ambos miembros de la pareja trabajan y comparten tareas domésticas se ve reflejado en los jóvenes españoles que prefieren mayoritariamente una familia en la que ambos miembros de la pareja trabajen y compartan las tareas domésticas (el 80% de los jóvenes entre 18 y 30 años), aunque también el 25% de los jóvenes entrevistados considera que las mujeres deberían ser las que redujeran el tiempo de trabajo para ocuparse del cuidado de los hijos (INJUVE, 2012b).

En relación con la gestión del tiempo por parte de los miembros de la familia, según las Encuestas de Empleo del Tiempo (2013), las mujeres dedican más tiempo, que los

varones, a las actividades relacionadas con el cuidado del hogar y de la familia, y menos tiempo, a actividades como aficiones, informática y trabajo remunerado. Esta situación se repite en población española donde el 91.9% de las mujeres emplea tiempo en el cuidado del hogar y la familia, frente al 74.7% de los varones, que dedican casi la mitad del tiempo que las mujeres a dichas tareas. Así mismo, los datos indican que las mujeres representan casi el 60% de la población inactiva, y que el 29.2% de este colectivo dejan de trabajar por tener que “cuidar niños/as o adultos enfermos, personas mayores con discapacidad, o tener otras responsabilidades familiares o personales”. Frente a esta cifra, el 2.14% de los varones dejan el trabajo por dedicarse a las responsabilidades familiares similares (Instituto de la Mujer, 2013). A esta situación puede añadirse que el 35,36% de las mujeres adultas y el 36,38% de los varones adultos entrevistados en la Encuesta Nacional de Salud (2011-2012) (INE, 2013b) dijeron que realizaban las tareas del hogar compartiendo el trabajo con otra persona. Sin embargo, el 44.53% de las mujeres señalaron que realizaban las tareas del hogar en solitarios, frente al 10% de los varones.

Entre los jóvenes ocurre también que son las mujeres quienes siguen realizando la mayor parte del trabajo doméstico, a pesar de que se aprecia un aumento de la participación de los varones jóvenes. A excepción de alguna actividad concreta, tanto las jóvenes que residen con la familia -principalmente de 15 a 24 años- como las que conviven en pareja -fundamentalmente de 25 a 29 años- realizan siempre o habitualmente las tareas del hogar, las hacen con más frecuencia y le dedican más horas (INJUVE, 2012a).

Por tanto, el sexismo es un fenómeno que continúa en la actualidad, aunque algunos sectores defiendan que ha desaparecido (Barreto y Ellemers, 2005), más bien está evolucionando hacia formas más sutiles, casi invisibles, haciendo difícil su reconocimiento, en comparación con las manifestaciones sexistas tradicionales (Martínez, Bonilla, Gómez, y Bayot, 2008; Recio et al., 2007).

Así mismo, los modelos de relación entre las y los adolescentes aún mantienen una fuerte adscripción a los estereotipos tradicionales (Bonilla, Gómez, y Martínez-Benlloch, 2005). La violencia contra las mujeres presentada en parejas jóvenes, justifica el estudio de las actitudes sexistas como la ideología que las legitima junto con otros factores, entre ellos las representaciones de la masculinidad, la feminidad y las

relaciones entre ellos en el imaginario cultural. De las 29.146 mujeres que sufrieron malos tratos en 2012, 545 tenían menos de 18 años, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013a). Asimismo, en una investigación realizada con población adolescente española se manifestó que el deseo de los adolescentes heterosexuales de atraer al sexo contrario puede fomentar el sexismo, en lugar de reducirlo (de Lemus et al., 2010).

En la investigación que presentamos nos centramos en la adolescencia por reunir esta etapa características y cambios fisiológicos y emocionales, búsqueda de la identidad diferenciada, desarrollo de puntos de vista propios, así como el comienzo de las relaciones íntimas con los pares, la centralidad del cuerpo y el grupo. Se trata de una etapa donde el sentimiento de pertenencia al grupo es muy importante. Por tanto, cobra protagonismo ceñirse a las normas sociales que hará que los estereotipos de género tengan un peso relevante dado que son referentes y modelos para la construcción de las identidades, al generar expectativas y actitudes que mantienen el sistema social (Bonilla, Gómez, y Martínez-Benlloch, 2005).

En la actualidad, la adolescencia se define como un periodo de ajustes a diferentes “tareas” y cambios del desarrollo producidos entre los 12 y los 20 años (Frydenberg, 1997). Este periodo de tiempo se divide en tres etapas: primera adolescencia o adolescencia temprana (12-14 años), adolescencia media (15-17 años) y adolescencia tardía (18-20 años). Esta última etapa se está alargando por los cambios sociales acontecidos que hace que los y las adolescentes pasen más tiempo viviendo en la casa de los padres.

La presente tesis se ha centrado en la adolescencia temprana y la media, donde se dan la mayor parte de los cambios fisiológicos que suelen promover un ajuste psicológico de la propia imagen corporal así como los cambios en el estado de ánimo y el aumento de las conductas de riesgo. Además de los cambios fisiológicos acontecidos también se producen cambios a nivel psicológico. Se desarrollan nuevas formas de pensamiento, de razonamiento moral y se estructura un sistema de valores propios, se explora la identidad, se reestructuran las representaciones sobre uno/a mismo/a y se reelabora la propia autodefinición. Así mismo, el o la adolescente es capaz de razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo (Piaget, 1972) y el desarrollo de la cognición social le permite comprender el punto de vista de los/as otros/as, sus sentimientos y actitudes.

Además, el desarrollo moral en la adolescencia añade a la cognición social un juicio de valor a estas conductas. La adolescencia es un período donde la intervención socioeducativa es necesaria y efectiva ya que en esta etapa se da una mayor flexibilidad para asimilar nuevos conceptos y mayor apertura a las influencias (Glick & Hilt, 2000).

Con todo esto, está justificada la necesidad de explorar cuáles son las actitudes sexistas y la ideología de género sexista que han interiorizado en los y las adolescentes para poder neutralizarlas posteriormente mediante acciones transversales y programas de intervención específicos. Para ello es necesario conocer factores de protección y vulnerabilidad, predictores del sexismo, así como sus consecuencias más inmediatas en la adolescencia.

Dado que el sexismo reside de manera transversal en la cultura, así como en las diversas estructuras de la sociedad y los agentes socializadores (familia, estado, escuela, iglesia, medios de comunicación) (Bourdieu, 2000), se estudian factores implicados en la estimulación o inhibición del sexismo.

Entre las teorías de gran impacto en la investigación psicológica se encuentra la de Glick y Fiske (1996) que diferencia en el sexismo una forma más hostil, denominada por ellos mismos sexismo hostil (SH) y otra más encubierta, denominada por los mismos autores sexismo benevolente (SB). De ambas formas de sexismo se obtiene el sexismo ambivalente (SA). Esta teoría ocupa el hilo conductor de la presente tesis junto con otras variables que aparecerán en sus respectivos estudios. Los constructos a los que se hacen referencias son, en relación con la crianza: el apoyo y la comunicación, el control psicológico, la permisividad y la negligencia percibidos por los adolescentes, por parte del padre y de la madre de forma diferenciada y la crianza prosocial, la corresponsabilidad familiar observada en el hogar, mediante el reparto o no de las tareas de la casa con los/las hermanos/as, en relación con procesos psicológicos emocionales, cognitivos y conductuales: la empatía, las tendencias prosociales, la conducta prosocial, la agresividad física y verbal, el razonamiento moral prosocial; y finalmente en el ámbito académico: la victimización percibida, así como con el rendimiento académico percibido tanto por el profesorado, como por los mismos adolescentes.

Dado que el contexto sociocultural patriarcal ya se encarga de mantener y legitimar las actitudes sexistas, el planteamiento de este estudio se dirige a conocer factores ambientales y personales que pueden proteger, o por el contrario, estimular, en mayor o

menor medida, actitudes sexistas hostiles o benevolentes, entre la población adolescente de la sociedad valenciana.

Con el propósito de responder a este objetivo general, la investigación se divide en 4 partes: un marco teórico general, los objetivos generales, los estudios empíricos y una discusión general que engloba los cuatro estudios. Se han realizado diversos estudios, por separado, con la intención de facilitar la exposición de la información, organizados en cuatro bloques o temáticas más concretas con sus correspondientes objetivos e hipótesis desarrollados con más atención en cada uno de los apartados correspondientes.

A grandes rasgos, el primer estudio trata la relación de factores ambientales como la corresponsabilidad familiar, la crianza y factores relacionados con el comportamiento, tales como la conducta prosocial y la agresividad física y verbal relacionada con el sexismo hostil y benevolente de los y las adolescentes. En el segundo estudio se analizan las relaciones del sexismo con la empatía y las tendencias prosociales. En el tercer estudio se valora cómo el sexismo se relaciona con actitudes académicas y la victimización percibida. Y por último, un cuarto estudio en el que se analizan las relaciones del sexismo con el razonamiento moral prosocial y la crianza que estimula la prosocialidad de los hijos e hijas. La evaluación de cada uno de los estudios se ha realizado mediante pruebas de autoinforme, en la mayoría de los casos, y cuestionarios cumplimentados por el profesorado. El tratamiento de datos se ha realizado con los programas estadísticos SPSS 19 y EQS 6.1. Se han realizado análisis correlacionales, pruebas T, regresiones lineales, regresiones logit y ecuaciones estructurales.

I.2. CONCEPTO DE SEXISMO Y SUS COMPONENTES

En este apartado se presenta en qué consiste el sexismo, así como el papel que juega en el mantenimiento de los estereotipos de género y roles de género tradicionales.

El sexismo se puede definir como “aquellas actitudes, creencias y comportamientos de los individuos, así como las prácticas organizacionales, institucionales y culturales que o bien reflejan evaluaciones negativas de las personas en función del género al que pertenecen o bien apoyan la existencia de un estatus desigual de mujeres y varones” (Swim & Hyers, 2009, p. 407). Comporta conductas discriminatorias que mantienen las desigualdades o asimetrías de poder entre mujeres y varones (Moya, 2004; Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2010).

En el trabajo que aquí se presenta se hace referencia al sexismo como actitud. Aunque las actitudes han sido definidas por diversos autores a lo largo del siglo XX, una definición acorde con el concepto de actitud que aquí se tiene en cuenta la encontramos de la mano de Rodríguez (1991), que la entiende como la organización de creencias y cogniciones que se mantienen en el tiempo, dotadas de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto o grupo social, y comporta una acción coherente con los pensamientos y afectos relativos a tal objeto. Por tanto, una actitud es una variable intermediaria o variable mediadora hacia el comportamiento (Pallí y Martínez, 2004). El concepto de actitud engloba tres componentes fundamentales: el componente cognitivo, el afectivo y el conductual (Rosenberg & Hovland, 1960). Por tanto, el estudio de las actitudes es relevante porque es un elemento que puede predecir conductas y ayuda a formar una idea más estable de la realidad. En la figura 1 se puede ver gráficamente.

En este marco conceptual, la asociación con el objeto social de la actitud y la evaluación se basa en tres procesos diferentes que constituyen el sexismo: el componente cognitivo, el componente afectivo y el componente conductual (Díaz-Aguado, 2006a; Morales, Moya, y Reboloso, 1994).

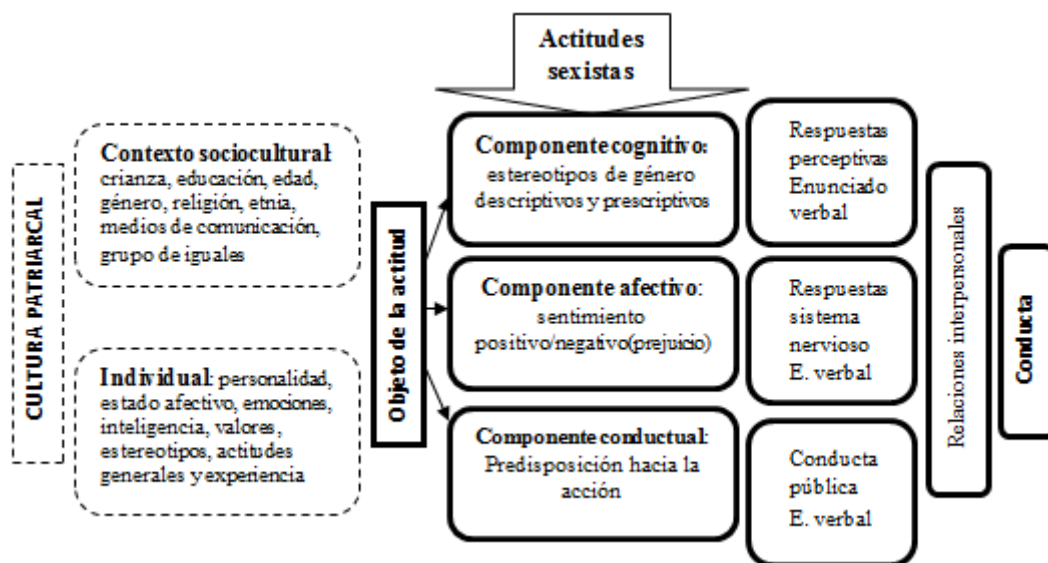


Figura 1. Elementos característicos en las definiciones del concepto “actitud” sexista. Elaboración propia. Tomado de Ajzen (2005).

En primer lugar, el componente cognitivo está formado por los estereotipos de género, como simplificaciones, conjunto de creencias socialmente gestadas y generalizadas, que se adscriben a las personas por el mero hecho de pertenecer a uno de los sexos, y que tienen la finalidad de justificar la distribución de los sexos en roles sociales (Martínez y Bonilla, 2000). A las mujeres se les atribuyen características comunales-femeninas, como por ejemplo, la crianza, la expresividad, la afectividad, la preocupación por el bien ajeno o la dependencia mientras que a los varones se les atribuyen características agénticas-masculinas, como por ejemplo, la actividad, la instrumentalidad, la competencia, la dominancia, el control o la independencia (Bakan, 1966; Eagly, 1987; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002; Spence, 1993; Parsons y Bales, 1955). Tratan, por tanto, las creencias o pensamientos que están en la base de esta actitud. De este modo, sobre la base del sexo se construyen las características, rasgos y conductas socialmente adjudicadas y aceptadas para mujeres y varones a lo largo del ciclo vital.

Los estereotipos de género comprenden dos dimensiones: la dimensión descriptiva y la dimensión prescriptiva. La dimensión descriptiva se conforma por las características o atributos que se asignan a varones y mujeres y sustentan los conceptos de masculinidad, para describir a varones desde la instrumentalidad, y feminidad para describir a mujeres desde la expresividad (Parson y Bales, 1955). La dimensión prescriptiva de los

estereotipos de género, por su parte, engloba aquellos comportamientos o roles considerados apropiados para cada sexo que son interpretados como la consecuencia “natural” de asumir atributos psicológicos diferentes para mujeres y varones. Tienen un carácter normativo e indican cómo deberían ser y comportarse varones y mujeres. Cumplen la función de justificación y mantenimiento del statu quo que los convierte en un elemento discriminatorio y de resistencia al cambio (Pastor, 2000; Lameiras, 2004).

Por tanto, la asunción diferencial de características, roles, valores, e incluso problemas, por varones y mujeres denominada por Bakan (1966) como *dualidad de la existencia humana*, reproducen y mantienen concepciones sexistas y un orden social discriminatorio como la división sexual del trabajo, los espacios público-privado, los tiempos, las prácticas. Con todo, se aprecia que los estereotipos de género, que están a la base del componente cognitivo del sexismo, cumplen una función de mecanismo de control que determina lo que es aceptable y aquello que transgrede la norma.

Para Whittaker (1979) es la respuesta afectiva asociada con una categoría cognitiva a un objeto social. Esto significa que la evaluación se puede basar en experiencias vitales afectivas negativas, como los prejuicios, o positivas respecto a los/las integrantes del grupo social en cuestión. Una valoración positiva también puede ser sexista en la medida que esté evaluando a una persona por el mero hecho de pertenecer a un grupo social, como ocurre con el sexismo benevolente que se manifiesta con un tono afectivo positivo, en contra del sexismo hostil, que lo hace de manera negativa o prejuiciosa.

Y en tercer lugar se encuentra el componente conductual. Para Rodríguez (1991), éste funciona como instigador de la conducta, en coherencia con el componente cognitivo y el componente emocional. Asimismo, el mismo componente conductual se lleva a cabo por medio de conductas discriminatorias, por parte del grupo dominante, o de sumisión y culpabilidad, por parte del objeto social de discriminación.

Los procesos de evaluación/componente de la actitud del objeto social pueden darse simultáneamente, afectivo, cognitivo y conductual. Aunque no siempre tienen la misma intensidad (Moya, 2004). Por tanto, el sexismo se manifestará a través de los tres componentes (el cognitivo, el afectivo y el conductual) que al mismo tiempo generarán una reacción a favor o en contra de un objeto social, en este caso hacia los individuos, en función del sexo.

I.3. SISTEMA SEXO-GÉNERO

El sexismo surge para promover la defensa de los roles de género tradicionales en defensa de las estructuras sociales patriarcales (Glick y Fiske, 1996, 1997). De este modo, legitima la dominación masculina. La organización social patriarcal se refirió, en su comienzo, al poder del padre dentro de la familia, y es utilizado para designar los tipos de estructura social caracterizados por el control y el predominio de los varones dentro de las instituciones políticas, legales, económicas y religiosas (Asiyanbola, 2005).

En la construcción de la individualidad intervienen factores relacionados con factores personales, situacionales y culturales, que establecen categorías que inciden cognitivamente en las percepciones y atribuciones realizadas por los individuos tanto sobre sí mismos como sobre otras personas (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). En una cultura patriarcal el sistema sexo/género, como construcción social del sexo, es transversal a todas las instituciones socializadoras y vertebrata tanto el comportamiento como el pensamiento y las emociones de las personas. De este modo, la interacción de los factores biológicos y de la experiencia subjetiva del dimorfismo sexual, que confiere diferente significado psicológico al género según la cultura, influirá en el autoconcepto, la regulación y direccionalidad de las propias acciones así como en el pensamiento, el lenguaje, las emociones, en la percepción de los comportamientos de las otras personas y en las actitudes interiorizadas (Fernández, 1998; Hare-Mustin & Marecek, 1994; Markus, Hamill, & Sentis, 1987).

El sistema sexo-género al que siguen sujetas las sociedades occidentales actuales abarca las formas de relación que deben establecer varones y mujeres en una sociedad. Las analiza bajo un sistema de poder jerárquico, que define condiciones sociales desiguales para mujeres y varones en razón de los roles, asignados socialmente así como de su posición social, como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos. El sistema sexo-género es apoyado por el par binario naturaleza/cultura, donde el sexo se relaciona con la biología como la dimensión determinista, y el género con la cultura, la psicología y la sociología como la dimensión referida a la construcción social (Aguilar, 2008).

El concepto “sistema sexo-género” fue acuñado en los años setenta por las feministas anglófonas. La antropóloga Rubin (1975) lo definió como “el sistema de relaciones sociales que transforma el sexo biológico en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas”. Se refería al amplio conjunto de convenciones a través de las cuales toda sociedad transforma el sexo biológico en productos de la actividad humana y se establece una ordenación jerárquica del género masculino sobre el femenino. Para Rubin, la transformación del sexo biológico en género, con la consiguiente división sexual del trabajo y con el funcionamiento de las estructuras de parentesco, será la responsable de las asimetrías de poder entre los sexos.

El sistema sexo-género pone de manifiesto que las relaciones entre mujeres y varones son asimétricas, dado que se asignan capacidades a los varones y a las mujeres opuestas, y jerárquicas porque son valoradas de manera desigual. Se consideran superiores aquellas relacionadas con la masculinidad como la fuerza, inteligencia o competitividad frente a las femeninas como la ternura, la intuición o la colaboración.

Por tanto, según lo dicho, el contexto social refuerza y reproduce concepciones sexistas y un orden social discriminatorio. Atiende, por una parte, aspectos ideológicos culturales adquiridos en el proceso de socialización diferencial y en el aprendizaje de los estereotipos y roles de género; por otra parte, la división del trabajo, los espacios, los tiempos, las prácticas. Una explicación sociológica de cómo lo social y cultura se instaura en las personas viene de la mano del sociólogo francés Bourdieu (2000). Este autor apunta que el orden simbólico, conformado por la cultura, entendida como la acumulación de la interrelación de todas las prácticas sociales, permite el ajuste entre las estructuras sociales y las mentales, configurando así el concepto sociológico de *habitus*. Desde el campo de la sociología es relevante el concepto de *habitus* para entender cómo se incorpora lo social y cultural en la identidad. Funciona como un esquema abierto de producción y percepción, que se adquiere sólo mediante la práctica. Por tanto, estructura la identidad de las personas y afirma que los agentes sociales poseen una subjetividad socializada, una personalidad sobre la que se puede historiar y en la que está incorporada, en parte, la estructura objetiva del mundo social. El *habitus* se convierte en un sistema de disposiciones dado que las personas incorporan esquemas de

pensamiento, una manera de ver, apreciar y actuar a lo largo de la vida, que genera en ellos prácticas ajustadas a esos esquemas (Bourdieu, 2000).

Este mismo autor introduce el concepto de violencia simbólica para hacer referencia a la forma de discriminación psicológica que se produce cuando las personas interiorizan un autoconcepto negativo por pertenecer a un grupo social. La violencia simbólica se sitúa más allá de la conciencia y la voluntad. Ésta se manifiesta, en los chicos, en actitudes violentas ante la resolución de los conflictos y, en las chicas, en posiciones de pasividad y subordinación (Bonilla et al., 2005).

El concepto de violencia simbólica se relaciona con la filosofía que envuelve el sexismo benevolente de Glick y Fiske (1996), relevante en el estudio que aquí se expone, dado que éste se presenta como recompensa a ciertos comportamientos de las mujeres -ceñidos al rol de género tradicional- y se muestran como comportamientos a admirar, como puede ser la caballerosidad ejercida por los varones, ya que suponen un esfuerzo por su parte y, por tanto, ellas tienen que agradecer. Esta ideología funciona ya que las propias mujeres siguen aceptando y apoyando estas actitudes (Martínez-Benlloch et al., 2008; Moya y Expósito, 2001), que las mantienen en su posición de subordinación a la dominación masculina (Moya, Glick, Expósito, de Lemus, & Hart, 2007; Vescio, Gervais, Snyder, & Hoover, 2005).

Por tanto, las creencias y actitudes sexistas que se originan en las relaciones sexo/género, así como la cultura, son ejes vertebradores del comportamiento humano. De este modo, es relevante considerar las diferencias entre varones y mujeres partiendo de un enfoque que tenga en cuenta el peso de la cultura en las representaciones de varones y mujeres y sus consecuencias psicológicas y sociales que implican esta percepción diferencial (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000).

Con todo, conviene remarcar que el sistema sexo/género, conformado por valores, creencias, actitudes, emociones, expectativas, atribuciones y comportamientos, que diferencia a las personas según su sexo, se utiliza para explicar las relaciones asimétricas entre mujeres y varones construidas socialmente. En la construcción social del sexo intervienen el estado, la educación, el mercado de trabajo, los medios de comunicación y la familia. De manera que la jerarquización de los roles se transmite a través de las relaciones interpersonales (Unger, 1997).

Desde la psicología también se han aportado teorías destinadas a explicar la construcción de la identidad de género, entendida como la autclasificación como varones o mujeres sobre la base de lo que culturalmente se entiende por varón o mujer (López, 1988), que engloba el conjunto de sentimientos y pensamientos que tiene un individuo que forma parte de una categoría de género debido a su sexo biológico (Carver, Yunger, & Perry, 2003). Éstas se desarrollan, brevemente, en el apartado siguiente.

I.4 TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS ACTITUDES SEXISTAS

A continuación se hace un breve recorrido partiendo de la Teoría del Aprendizaje Social, las teorías cognitivas, hasta llegar a los modelos sociales que explican las desigualdades de género, tanto por su imbricación en las identidades y subjetividades relacionadas con el género, como por su capacidad de crear y mantener actitudes sexistas. Son las teorías sociales las que pueden explicar la formación de actitudes sexistas. No obstante, se ha considerado conveniente integrar las teorías explicativas de la construcción de la identidad de género y teorías explicativas del prejuicio ya que se considera que se refuerzan unas a otras, y que son necesarias para tener en mente un marco teórico acerca de los modelos explicativos sobre las diferencias de género y formación de las actitudes sexistas.

A. Aportaciones de la Teoría del Aprendizaje Social

Las contribuciones de Mischel (1966) y Bandura (1990), entre otras, resaltan las similitudes entre la adquisición de la identidad de género y cualquier otro proceso objeto del aprendizaje. En sus inicios, el Conductismo fue relevante para comprender el papel de la educación sexista y la crianza en la construcción de las diferencias de género.

Más tarde, la **Teoría del Aprendizaje Social** afirmó que el aprendizaje tiene que ver con las diferencias de género que se observan, es decir, postuló que las diferencias de género se adquirirían a través de la imitación de la conducta de un modelo. Analizó los procesos de construcción de la identidad de género enfatizando los procesos y fenómenos sociales que están implicados en el mismo (Rodríguez y Peña, 2005). Según Swim y Hyers (2009), la teoría del aprendizaje social destapó la principal fuente de machismo en la cultura. Es decir, en la cultura nos enseñan a ser niñas y a ser niños.

En el proceso de construcción de género, los adultos actúan de modelos para los niños y las niñas. A parte de las figuras parentales también han sido estudiados los cuentos (Turin, 1995) y la televisión, como agentes simbólicos socializadores. Los/as menores se fijan, imitan y se comportan en función de las expectativas que tengan los adultos significativos para ellos/as, como los padres, las madres, los/as profesores/as u otros miembros de la familia. Éstos interactúan con ellos/as y expresan mediante refuerzos,

como alabanzas y reconocimiento social, y castigos, en el caso de que los niños o las niñas se comporten de manera inadecuada, a través de conductas y actitudes diferentes a las creencias sociales asociadas e impuestas para varones y mujeres. La observación de modelos simbólicos, que aparecen en los medios de comunicación, el cine, la televisión o los libros, también facilita el aprendizaje de los diversos patrones de conducta diferenciados por razón de género. En consecuencia, niños y niñas observan el modelo y generalizan la experiencia concreta de aprendizaje al ponerla en práctica (Mischel, 1966).

Así mismo, mediante el modelaje real o simbólico, niños y niñas también se percatan de las relaciones de poder asimétricas que se dan en su entorno (Doyle, 1985). De este modo, los chicos se apropian del mundo exterior, lo público, instalándose en un espacio social donde el logro es valorado y reconocido socialmente, que les va a posibilitar desarrollar estereotipos de género masculinos (independencia, asertividad, seguridad, atrevimiento...) (Barak, Fieldman, & Noy, 1991; Jayme y Sau, 1996; Lott, 1990). Las chicas, en cambio, se decantan por imitar a las mujeres a pesar de que éstas tienen menos poder, dado que si imitan y se comportan como los chicos pueden sentirse fuera de lugar, o recibir castigos por parte de las personas que las rodean. Todo ello les va a posibilitar desarrollar atributos y roles relacionados con el género femenino (empatía, prosocialidad, bondad, amabilidad, pasividad,...).

Mischel (1966) desarrolla los escenarios o circunstancias que facilitan la adquisición de conductas basadas en la imitación y la observación. En primer lugar, que haya una relación de crianza y educación que conecte al/la observador/a del/la modelo. En segundo lugar, que el/la modelo a observar sea una persona adulta dotada de poder, ya que prefieren imitar a las personas más poderosas. En tercer lugar, es relevante el grado de atención que presta la persona que observa. En cuarto lugar, también es importante tener experiencias previas positivas con modelos similares. Y en el quinto y último lugar, influye que el modelo objeto de observación tenga cierta predisposición a recompensar de forma positiva las conductas apropiadas. Lee (1976) añade que los niños y las niñas tienden a imitar los/as modelos que son parecidos/as a ellos/ellas mismos/as y son bondadosos/as.

Según esta teoría, entre lo que lleva a niños y niñas a discriminar cuáles son las conductas que pueden realizar, se encuentra haber adquirido, en primer lugar, la

identidad sexual, para saber qué conductas pueden hacer o no, según el sexo al que sienten que pertenecen. En segundo lugar, generalizar las experiencias e interacciones con los adultos significativos a situaciones nuevas, y por último, comportarse anticipando las consecuencias que pueden tener sus acciones, cobrando importancia el autorreforzamiento (Mischel, 1966). Así pues, los niños y las niñas pueden responder ante sus propias acciones de forma autorrecompensante o autopunitiva según las normas de conducta y los criterios exhibidos por los modelos sociales.

En resumen, la teoría del aprendizaje social trata de explicar cómo a través de un proceso educativo diferencial se adquieren patrones conductuales de género. No obstante, no tiene en cuenta los mecanismos intrapsíquicos para la adquisición de las conductas ni cómo éstas influyen en el desarrollo de la identidad (García-Leiva, 2005). Así mismo, considera a los individuos como seres pasivos y no agentes activos que intervienen en los procesos de aprendizaje (Jayme y Sau, 1996).

Otras posturas, como los **modelos de interacción sociocognitiva**, remarcan el efecto de la profecía autocumplida, esto es, la influencia que las actitudes y expectativas sociales pueden producir sobre el género, ya que el convencimiento de que mujeres y varones deben ser de determinada manera favorece su cumplimiento. Este modelo postula que los estereotipos adquiridos a través de la socialización condicionarán la forma en la que se procesa la información. Así mismo, los esquemas estereotípicos condicionan las actitudes y acciones, y esto refuerza las creencias de partida. Por último, la conducta cierra el ciclo de autocumplimiento (García-Leiva, 2005). En esta línea, Martínez-Benlloch y Bonilla (2000) comparten que una sociedad que presencia diferencias ayudará a reproducirlas, dado que los estereotipos de género ayudan a normalizar las actitudes sexistas que han de llevar a cabo padres y madres en las prácticas de crianza. Desde estos modelos no se tienen en cuenta los procesos de autocategorización pero explican cómo se retroalimentan estereotipos y conducta.

Con el tiempo, la teoría del aprendizaje social ha incorporado en sus fundamentos aspectos cognitivos (Bandura, 1986; Lott & Maluso, 1993) de manera que ha cambiado su denominación (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002), pasando a nombrarse **Teoría Social Cognitiva**.

La teoría socio-cognitiva del desarrollo del género (Bandura, 1986, Bussey y Bandura, 1999) considera que la identidad de género se construye a partir de influencias sociales, como la familia y la sociedad. Para Bandura (1999), el modelado es muy importante en el desarrollo de la identidad de género. Según estas teorías, las personas se forman sus propias construcciones en relación con ciertos aspectos de la conducta de género, adaptándola a las exigencias del entorno social.

Las teorías cognitivas añaden a la Teoría del Aprendizaje Social la importancia de la organización cognitiva que el niño y la niña hacen de su mundo social. Destacan los procesos psicológicos y las influencias socioculturales que intervienen en la construcción de la identidad de género. Se centran en los procesos internos a la persona.

Por tanto, en contra de los modelos conductuales, en los modelos cognitivos, para la construcción de la identidad de género, lo más importante no reside en los procesos de imitación e identificación con los modelos parentales, como ocurría en la teoría del aprendizaje social, será la necesidad que sienten niños y niñas de mantener una imagen estable de sí mismos/as, y esto favorece que se ciñan a los estereotipos de género. En este caso, las posiciones de poder vinculadas a los espacios asociados al género serán fundamentales (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). En este contexto, tienen un papel importante los juicios de valor que se hacen a los estereotipos de género y el prestigio que se les atribuye.

En este marco se encuentran las aportaciones de Kohlberg (1966), cuestionadas con posterioridad por su discípula Gilligan (1982) que impulsó la llamada ética del cuidado y la responsabilidad, y la lógica de la elección, en contraste con la ética de la justicia expuesta por Kohlberg. Kohlberg (1981), inspirado en la obra de Piaget (1966), formula las distintas fases por las que transcurre el proceso de adquisición de la identidad de género, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas con el razonamiento moral, siguiendo pautas de rol de género. Niños y niñas generan esquemas, en diversos momentos del desarrollo, a partir de procesos semejantes a los que hace referencia el aprendizaje social, como son la observación, la imitación, el refuerzo y el castigo, que condicionarán las interpretaciones que niños y niñas efectúen sobre las diferencias de género, establecidas por el orden social.

Siguiendo a García-Leiva (2005), entre las limitaciones de estas teorías destaca que se centran en la primera infancia y obvian el desarrollo y los cambios de la identidad de

género. Asimismo, también se ha criticado que Kohlberg supone que la identidad de género aparece con anterioridad a la manifestación de los estereotipos de género mientras que otras investigaciones han hallado comportamientos estereotipados previos al desarrollo de la identidad de género (Glombok y Fivush, 1994). Además, supone que los estadios genéticos evolutivos mantienen una causalidad lineal directa con la adquisición de la identidad de género.

Entre los/las neocognitivistas cabe destacar a Bem (1981) y su concepto de esquema de género. Las teorías del procesamiento de la información (Bem, 1981; Crane, & Markus, 1982; Cross, & Markus, 1993; Markus, 1977; Sherif, 1982) analizan el proceso a través del cual el género se convierte en un esquema cognitivo, que engloba roles, estereotipos, actitudes, conductas y rasgos de personalidad, integrado en el autoconcepto que influye en cómo se procesa la información relacionada con las categorías masculinas y femeninas (Bem, 1985). Los esquemas de género se desarrollan mediante procesos de aprendizaje.

Según el diferente procesamiento del conocimiento y de la organización que el individuo hace de aspectos de género (Crane & Markus, 1982; Markus, Crane, Berstein, & Siladi, 1982; Markus & Wurf, 1987) las personas se categorizan en los siguientes grupos: masculinos, femeninos, andróginos e indiferenciados. Estos grupos o categorías de género delimitan los significados asociados con rasgos aptitudinales y actitudinales, prescripciones, expectativas, intereses, roles parentales o laborales, que se entrelazan formando referentes a seguir. Los individuos que tengan una alta femineidad o masculinidad serán esquemáticos de género, mientras que serán aesquemáticos los andróginos e indiferenciados.

Según García-Leiva (2005) estos modelos presentan sus limitaciones ya que no explican el motivo que hace que las personas se identifiquen con mayor o menor intensidad o cuál es el papel de las estructuras sociales y las dinámicas grupales en la identidad de género.

De este modo, los presupuestos sociocognitivos estudian la interacción de los procesos psicológicos y los sociales que intervienen en la construcción de la identidad genérica, teniendo en cuenta el grupo de pertenencia de las personas. Además, focalizan su investigación en el nivel cognitivo interno ya que analizan el modo en que el género se construye y se representa mentalmente.

Las teorías que se exponen a continuación, desde una **Perspectiva sociocultural**, nos dan pistas para la explicación del origen y el desarrollo de las actitudes sexistas ya que una característica que las une es que se centran en analizar las particularidades de relaciones intergrupales, en este contexto, las establecidas por varones y mujeres y, más en concreto, las actitudes intergrupales relacionadas como el sexismo, objeto de estudio en esta investigación.

Son las teorías socioculturales las que tienen en cuenta las transformaciones que se producen en el ciclo vital relacionadas con las experiencias subjetivas. Desde esta perspectiva, la unidad simbólica de la persona se basa en autoasignarse miembro de un grupo o perteneciente a su realidad simbólica. Niños y niñas acceden al imaginario cultural de la sociedad, básicamente, a través de la familia y la escuela (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). Las Teorías de la Identidad social de género asumen la identificación grupal como pilar vertebrador de la identidad de género.

B. Teoría del Rol Social de género (Eagly, 1987).

Asume la organización a partir de la división de tareas y actividades responsables de la producción por medio de la cual se organiza una sociedad para garantizar los recursos económicos y los medios de subsistencia, constituye, pues, uno de los pilares básicos de la estructura social. Por tanto, establece las relaciones intergrupales, en este caso, entre mujeres y varones, de forma desigual, en cuanto que prescribe diferencias acerca del ámbito público, destinado a los varones, y el ámbito privado, destinado a las mujeres.

Los roles o papeles diferentes y desiguales para varones y mujeres se crean y mantienen mediante la interacción con el conjunto de individuos que conforma la sociedad. Según Geis (1993), los roles sociales junto con sus expectativas forman parte de los valores culturales e influyen en el comportamiento de las personas. De este modo, cuanto más se acepten estas expectativas, más consistencia adquiere la ideología que mantiene el sistema. Este punto se conecta con lo planteado en el primer estudio de esta investigación ya que una de las hipótesis se centra en que la organización entre los padres y las madres en relación con las tareas de casa, y la asociación de los padres con el ámbito público y las madres con el ámbito privado, fomentarán mayores actitudes sexistas entre sus hijos e hijas. Así mismo, las normas sociales que hacen referencia a los roles de género influirán en la identidad de género (Escartí, Musitu, y García, 1988).

En función de la clasificación del trabajo, si un trabajo es desarrollado, más frecuentemente, por varones o mujeres, se derivarán estereotipos de género para la persona que ocupa el puesto y determinarán el autoconcepto de género. Así mismo, según el estatus del puesto de trabajo se les asignarán rasgos comunales, si es considerado de bajo estatus, o rasgos agénticos, si es considerado de alto estatus. Por tanto, según el rol de género que desarrolle, por imposiciones de la sociedad, se llevará la construcción de la identidad de género.

En cualquier caso, se reconoce la división histórica de las tareas entre las mujeres, que por norma general asumían responsabilidades dentro del hogar, y los varones, que por norma general asumían responsabilidades fuera del hogar (Eagly, 1987). Como consecuencia de las diferencias que esta división de tareas conlleva en las conductas sociales, las expectativas de varones y mujeres empezaron a divergir (Eagly, 1987). Además, estas expectativas han sido transmitidas a generaciones futuras afectando así a la conducta social de cada sexo (Eagly, 1987, Eagly, Wood, & Diekmann, 2000) y representando estereotipos sexuales diferenciados (Williams & Best, 1982). Desde esta teoría se argumenta que la conducta de varones y de mujeres está gobernada por los estereotipos de sus roles sociales. Así, para adecuarse a los estereotipos, los varones han desarrollado rasgos manifiestamente agénticos (independientes, enérgicos, competentes), y las mujeres han desarrollado rasgos manifiestamente comunales (amigables, desinteresadas, expresivas...) (Eagly & Wood, 1991).

De este modo, los procesos de socialización y los roles sociales son los dos procesos que dan lugar a la conexión entre las expectativas y el comportamiento. Mediante los procesos de socialización cada sexo aprende diferentes habilidades.

La implicación más importante de la Teoría del Rol Social es que muchas veces los individuos que violan los estereotipos son percibidos desfavorablemente (Heilman, Wallen, Fuchs, & Tamkins, 2004). Es decir, los estereotipos de sexo son considerados prescriptivos, además de descriptivos (Rudman & Glick, 2001), de modo que no sólo nos informan acerca de cómo se comportan los varones y las mujeres, sino que también indican cómo deben comportarse varones y mujeres.

La limitación de este modelo hace referencia a su focalización en la relación entre los roles laborales y los atributos de personalidad, agénticos y comunales. Asimismo, no

explica las diferencias interindividuales de identidad entre personas que asumen un mismo rol (García-Leiva, 2005).

C. Teorías de la Identidad Social y Teoría de la Identidad Social y la Teoría de la Autocategorización (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986).

Estas teorías parten de la categorización social. Las categorías sociales sirven para un procesamiento específico de la información y llevan asociadas una valoración positiva o negativa que será la que guíe la identidad social del individuo. La valencia asociada a las categorías, sea positiva o negativa, y la motivación para la consecución de una identidad social son dos procesos relevantes para la construcción de la identidad de género.

En este marco, la identidad se define como “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se deriva de las categorías sociales a las que percibe pertenecer” (Tajfel & Turner, 1986, p. 16). De este modo, la construcción de la identidad conlleva asumir los estereotipos relacionados con su identidad sexual por los que las normas, conductas y actitudes comunes al grupo social al que pertenecen serán asumidas por la identidad personal.

Estudiar el sexismo desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social supone asumir que los individuos se relacionan con otras personas y que estos forman parte de grupos o categorías sociales (Gómez-Berrocal, Cuadrado, Navas, Quiles y Morera, 2011). Para la Teoría de la Identidad Social (Tajfel & Turner, 1979) las actitudes son moldeadas, tanto por cada uno de los miembros de los grupos sociales, como por el contexto estructural en donde dichos grupos se sitúan.

El contenido de la percepción estará determinado por el contraste o comparación categorial (Tajfel, 1969) realizado en un contexto específico. Las personas están motivadas a mantener una evaluación general positiva del yo, que está determinada por dos componentes: la identidad personal y la identidad grupal. Se predice que la posición en la estructura social del endogrupo es una influencia importante en las actitudes hacia la desigualdad (Oakes, Haslam, & Turner, 1994). De hecho, para proteger el estatus y la identidad de su grupo, los miembros de grupos privilegiados apoyan en mayor medida la desigualdad que los miembros de grupos desaventajados.

En la Teoría de la Autocategorización (Turner, 1985; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987), influenciada por la teoría de la identidad social, propone que la percepción de que los individuos se consideren privilegiados o desaventajados va a depender fundamentalmente de cómo categorizan su entorno social. Los miembros de grupos desfavorecidos o de bajo estatus utilizarán estrategias para poder salvaguardar la identidad grupal y la individual.

La categorización social es la responsable de la creación de estereotipos y creencias generalizadas sobre los miembros de ciertos grupos, y la tendencia a la homogeneización. El peso teórico recae en cómo el contexto social modela las actitudes hacia la desigualdad haciendo que formas particulares de desigualdad sean más salientes y también mediante la emergencia de preocupaciones específicas sobre la identidad social.

Estas teorías han recibido varias críticas (Brown, 2000; Turner, 1999), entre ellas su psicologismo. La teoría de la identidad social no profundiza bastante en el entorno social (Hogg, Terry, & White, 1995). Asimismo, simplifica la feminidad y trivializa la relación entre mujeres y varones (Skevington & Baker, 1989). La teoría de la autocategorización, aunque también considera el contexto, las características relacionadas con el contexto se encuentran en función de la percepción de la persona sobre el contexto (Deaux & Martin, 2003).

Por último, la propuesta integradora de Deaux y Martin (2003) integra el análisis de la Teoría de la Identidad de Stryker (1980), especialmente, en relación con la estructura social, como las categorías sociodemográficas, y el contexto inmediato de interacción en relación con las personas con las que se comparte una identidad categorial, teniendo en cuenta los procesos cognitivos explicados por la Teoría de la Identidad Social y la Teoría de la Autocategorización en cada uno de estos niveles.

Desde esta teoría, la identidad social es dinámica dado que se encuentra en continuo proceso de negociación a través de las interacciones con otras personas. Los varones y las mujeres son asignados a distintos grupos en base a su diferente apariencia sexual, dicha asignación conlleva una serie de pautas sociales, comportamentales y psicológicas que son aprendidas, según el sexo. Además, las personas, mediante sus interacciones también van construyendo su subjetividad.

D. La Teoría de la Dominancia Social (Sidanius & Pratto, 1999, 2004).

Trata de conectar la personalidad individual y las actitudes con el comportamiento institucional y la estructura social. De este modo, ni es totalmente psicológica ni es totalmente sociológica. La desigualdad de género se debe a la discriminación con respecto a la distribución de recursos y el estatus simbólico.

Para esta teoría, las sociedades humanas se organizan mediante la pertenencia de las personas a grupos sociales instaurados en una estructura social jerárquica, donde hay pocos grupos dominantes hegemónicos en lo más alto de la pirámide social (con valor social positivo, más poderosos y con más estatus) y otros ocupan la base de la pirámide. Estos últimos son los grupos subordinados (con valor social negativo, menos poderosos y con menos estatus). En este sentido, la teoría de la Dominancia Social intenta identificar los sistemas en los que se apoya esta jerarquía social basada en los grupos y cómo interactúan entre sí.

En las sociedades actuales la posición alcanzada está relacionada con el estatus social y el poder, y tiene conexión con el estatus y poder que tiene grupo social al que pertenece (Sidanius & Pratto, 1999, 2004).

En cuanto a la estructura de esta jerarquía, Sidanius y Pratto (1999) identifican tres sistemas de estratificación: 1) el sistema de edad, en el que las personas adultas tienen más poder que las de menor edad; 2) el sistema de género, donde los varones tienen más poder social y político que las mujeres (patriarcado), y por último, 3) el sistema de divisiones arbitrarias en la que ciertos grupos sociales como el clan, etnia, estado, nación, raza, casta, clase social, secta religiosa, grupos regionales, etc., tienen más poder que otros.

La Teoría de la Dominancia Social se basa en tres asunciones básicas (Sidanius y Pratto (1999, 2004):

1. Las jerarquías basadas en la edad y el sexo suelen existir dentro de todas las sociedades, pero el sistema de divisiones arbitrarias emergerá invariablemente en sistemas sociales, que producen un excedente en la economía sostenible.
2. Gran parte de los conflictos intergrupales y la opresión, como es el sexismo, el racismo, o el etnocentrismo, pueden considerarse como diferentes

manifestaciones de una misma predisposición humana básica para formar jerarquías sociales. A su vez estarán apoyadas por los grupos.

3. Los sistemas sociales están sujetos a influencias opuestas. Por un lado, se encuentran las fuerzas que tratan de aumentar la jerarquía, y que producen y mantienen altos niveles de desigualdad social basada en los grupos. Por otro, están las fuerzas que tratan de disminuir la jerarquía y que producen mayores niveles de igualdad social basada en los grupos.

La jerarquía entre los grupos sociales, en cuestión, se produce y se mantiene por tres procesos proximales: a) la discriminación individual, que hace referencia al sumatorio de los actos de discriminación individual; b) la discriminación institucional llevada a cabo mediante reglas y acciones de instituciones sociales; y, c) la asimetría conductual, afectada por los patrones de socialización, los estereotipos, las ideologías legitimadoras, los sesgos psicológicos y el terror sistemático existente en la sociedad en la que uno vive. Asimismo, se producirán diferencias en los repertorios conductuales de las personas (asimetrías conductuales) que pertenezcan a grupos de diferentes niveles del continuo del poder social. Por otra parte, las asimetrías conductuales incluyen 4 variedades de comportamiento asimétrico relacionadas con el comportamiento “de consideración y respeto” de los subordinados a los dominantes que mantienen la jerarquía social. Se tratan en concreto: 1) los sesgos asimétricos del endogrupo, en el sentido que se tiende a favorecer a los componentes del endogrupo en comparación con el exogrupo; 2) el favoritismo exogrupal o la deferencia, que ocurre debido al fuerte grado de favoritismo endogrupo; 3) la auto-debilitación, que se muestra con altos niveles de comportamientos autodestructivos asociados, en la mayoría de las veces, con estereotipos de grupos subordinados, y finalmente; 4) la asimetría ideológica, relacionada con las ideologías legitimadoras, como el sexismo, racismo, clasismo..., que incrementan la jerarquía.

La jerarquía social se apoya también en los denominados por los mismos autores (Sidanius & Pratto, 2004) mitos legitimadores, que se refieren a las actitudes, creencias, estereotipos, valores e ideologías aceptadas socialmente que legitiman la desigualdad. De este modo, existen mitos como el sexismo que incrementan la jerarquía social y otros como el feminismo que son mitos legitimadores que disminuyen la desigualdad. La potencia o fuerza que tienen estos mitos legitimadores en asentar o estimular, o en

cambio inhibir o derrocar, la jerarquía social está influenciada por cuatro factores: a) por el grado en la ideología social que es compartida dentro de la sociedad, tanto por los dominantes como por los subordinados; b) cuanto mayor sea la relación de los mitos y más arraigados estén con otros aspectos de la cultura; c) cuanto más objetivo parezca, más fácil será apoyarlo, y, por último, d) el grado en el que un mito sirve de enlace entre el deseo de establecer y mantener la jerarquía social, basada en los grupos, y el apoyo de las políticas sociales .

El constructo de orientación hacia la dominancia social, definido como el grado en el que las personas desean y apoyan una jerarquía social, basada en los grupos, y la dominación de los grupos “inferiores” por los grupos “superiores” constituyen la base psicológica de la teoría de la dominancia social y está avalado científicamente en diversas investigaciones que influyen en las actitudes sexistas de las personas (Vaamonde, 2010). Además, la orientación hacia la dominancia social depende de cuatro factores: 1) ser miembro del grupo dominante o subordinado; 2) de factores contextuales como el nivel educativo; 3) de diferentes predisposiciones temperamentales como la empatía; y por último, 4) del sexo.

Esta teoría se relaciona con el hecho de que sean los chicos apoyan más el sexismo hostil y benevolente, dado que pertenecen al grupo dominante. No obstante, que las chicas puntúen alto en sexismo, también es relevante para esta teoría, ya que es mediante el apoyo del grupo subordinado como se mantienen la jerarquía social.

E. La Teoría de la Justificación del Sistema Jost & Banaji (1994),

Según esta teoría el concepto de justificación se entiende como una forma o manera de legitimar o apoyar alguna idea o conducta. Según esta teoría, los estereotipos surgen para proteger no sólo la conducta o la posición de uno, sino para proteger el estatus de todo su grupo. La justificación del sistema hace referencia al proceso psicológico mediante el cual se legitiman las convenciones sociales existentes, aun a expensas del interés personal o grupal.

De la misma manera que el individuo adopta a veces la justificación individual y otras veces la justificación grupal, según esta teoría, en ocasiones, también se adoptará un punto de vista de justificación del sistema. Por tanto, la justificación del sistema se

refiere al proceso psicológico y material obvio que conlleva para los individuos y los grupos desaventajados.

Jost y Banaji (1994) proponen que puede ser necesaria una justificación de este tipo para poder explicar situaciones como el hecho de estereotipar negativamente al endogrupo (cosa que ocurre en los grupos desfavorecidos) o el amplio consenso social que alcanzan ciertos estereotipos.

F. La Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick & Fiske, 1996)

El sexismo entendido como la actitud hacia las mujeres y los varones en virtud de su sexo biológico tiene claras consecuencias en el apoyo de las estructuras patriarcales y los estereotipos tradicionales de género en diversas culturas (Glick et al. 2000, 2004).

Se han desarrollado diversas aportaciones teóricas en relación con el sexismo. Entre las primeras concepciones de sexismo éste se solía entender como una actitud de prejuicio hacia las mujeres. La literatura sobre el sexismo lo ha conceptualizado como un reflejo de la hostilidad hacia las mujeres. En un primer momento sólo se pensaba en la dimensión manifiesta, clásica, como una actitud de antipatía hacia las mujeres que las relega a un estatus inferior (Allport, 1954).

Con el tiempo, las investigaciones mostraron que las actitudes sexistas tradicionales estaban decayendo en el mundo occidental (Moya y Expósito, 2001), y que las actitudes sexistas no se mostraban siempre con un tono negativo y que podían ser incluso más positivas si se comparaban con las actitudes que se tenían hacia el otro colectivo social ya que se valoraban cualidades que les eran asignadas socialmente (Eagly y Mlandinic, 1994). Por ejemplo, “las chicas son mejores cuidadoras que los chicos”.

A partir de este punto de inflexión, se han formulado diversas teorías para el estudio del sexismo que dan a conocer la coexistencia de realidades contradictorias. Estas teorías beben de los estudios realizados sobre el racismo moderno (Katz, Wackenhut y Hass, 1986).

Tradicionalmente, el racismo se asoció con un tipo de discurso que hablaba de la superioridad o inferioridad de las razas. Pettigrew y Meertens (1995) decían que esta dimensión del racismo era el que solían medir las encuestas, pero, con el tiempo, este tipo de sexismo ha tendido a desaparecer en favor de un tipo de racismo mucho más sutil. A nivel internacional se llevaron a cabo medidas en contra del racismo y de la

xenofobia, y en favor de la igualdad de todas las personas que provocaron no la desaparición del racismo pero sí su evolución hacia un racismo de corte cultural, tal y como ha ocurrido con el sexismo que ha evolucionado hacia formas más benevolente y simbólicas.

Swim, Aikin, Hall & Hunter (1995) ya distinguen dos tipos de sexismo, el Viejo Sexismo, que mantiene que varones y mujeres tienen que asumir diferentes roles, y el Sexismo Moderno, al que subyacen las creencias de negación de la discriminación, disconformidad ante las demandas que hacen las mujeres, y resentimiento acerca de las políticas de apoyo que consiguen, pilares que también se propone en la teoría del racismo moderno.

Tougas et al. (1995) introducen el concepto de Neosexismo. Los elementos básicos del Neosexismo son: la discriminación hacia la mujer ya no es un problema, las mujeres están presionando demasiado y muchos de sus logros recientes son innecesarios. Lo definen como la expresión de un conflicto entre los valores igualitarios junto a sentimientos negativos residuales hacia las mujeres. Se centra en la esfera pública y el campo organizacional.

La aportación teórica más reciente sobre las actitudes sexistas se trata de la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 1999). En dicha teoría coexiste la dimensión relacional, debida a la atracción interpersonal entre mujeres y varones, con las diferencias de poder o conflicto de grupos sociales. De este modo, el sexismo será el resultado de las fuerzas divergentes de independencia y autonomía en el contexto social (público-laboral) con las fuerzas convergentes de dependencia y heteronomía en el ámbito relacional.

Por tanto, aquello fundamental la Teoría del Sexismo Ambivalente surge en el reconocimiento de la dimensión relacional-dependiente entre varones y mujeres. La combinación de estas fuerzas centrífugas y centrípetas son las que articulan la constelación de actitudes hacia los sexos (Lameiras, 2004; Lameiras, Rodríguez, Carrera y Calado, 2009; Rodríguez et al., 2009).

Los autores de esta teoría entienden el sexismo como un constructo multidimensional que abarca dos tipos de actitudes sexistas con cargas afectivas antagónicas: el SH y el SB. Se basaron en la posición teórica de la ambivalencia propuesta por Katz (1981) y

por Katz y Hass (1988) que analizaron la ambivalencia que puede crear un supuesto conflicto entre las orientaciones igualitarismo e individualismo de los norteamericanos.

Por una parte se encuentra el sexismo hostil que se definiría como la actitud de prejuicio o comportamiento discriminatorio basado en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo (Cameron, 1977), que evalúa de manera negativa a las mujeres, y el sexismo benevolente como “la actitud que considera a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles con un tono afectivo positivo. Considera a las mujeres como débiles, frágiles, sensibles, o de búsqueda de intimidad, y suscita en éstas conductas categorizadas como de protección o de ayuda” (Glick y Fiske, 1996, p. 491), que evalúa de manera positiva a las mujeres.

Aunque la presente investigación pone el acento en las actitudes sexistas que se centran en las mujeres como foco de sexismo, éste afecta tanto a mujeres como a varones debido a su carácter relacional. De este modo, delante de la cuestión “las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos” subyace la creencia de que las chicas son débiles y como consecuencia tienen que ser protegidas por los varones. Al mismo tiempo, se espera de ellos que sean fuertes.

Al contrario que el sexismo hostil, el sexismo benevolente suscita comportamientos prosociales de ayuda o protección hacia las mujeres. De hecho, puede pasar desapercibido (Barreto y Ellemers, 2005). No obstante, coincide con el sexismo hostil con pensar que las mujeres están mejor en ciertos roles y espacios y son más débiles (Moya, 2004). De hecho, en diversas investigaciones el sexismo hostil correlaciona con el sexismo benevolente con puntuaciones elevadas (de Lemus et al., 2008). De este modo, se observa que tanto el SH como el SB se basan en una ideología tradicional.

La combinación del sexismo hostil y el sexismo benevolente conforman el sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996) que ofrece una visión estereotipada de las mujeres. La ambivalencia hacia las mujeres tiene como función justificar las condiciones sociales y biológicas que caracterizan las relaciones entre varones y mujeres.

Glick, Diebold, Bailey-Werner, y Zhu (1997) entienden que la persona puede tener actitudes negativas y positivas hacia las mujeres sin crearle sentimientos conflictivos dado que inconscientemente se clasifican las mujeres en subgrupos “buenos” y “malos” (Glick, & Fiske, 1997), y se utiliza el sexismo hostil como castigo para los subgrupos

supuestamente “malos” de mujeres que hacen referencia a las mujeres que no se ciñen a los estereotipos tradicionales y que por tanto transgreden la norma, y el sexismo benevolente como recompensa a los grupos de mujeres “buenos” que son aquellas que se ciñen a los estereotipos de género tradicionales. De este modo, una misma persona puede manifestar una actitud hostil o benevolente según cómo interprete que sea el objeto social, en este caso, si la mujer a la que se dirige se ciñe o no a los estereotipos tradicionales de género. Los castigos, mediante el sexismo hostil, y los refuerzos, a través del sexismo benevolente, actúan para mantener que las mujeres conozcan y recuerden cuál es su posición en la sociedad.

De este modo se observa claramente que el sexismo benevolente contribuye al sexismo hostil al permitir que los varones sexistas sean protectores de las mujeres y que tengan una actitud hostil sólo ante aquellas que transgreden la norma y que supuestamente se lo merecen (Lameiras et al., 2009) dado que son vistas como desagradecidas por no valorar la caballerosidad y poder de los varones que prometen que será utilizado en su beneficio (Moya, 2004).

Cuanto más dependen las mujeres de los varones, como protectores o proveedores, menos probable es que estas se rebelen ante el poder de los varones o busquen su propia independencia. En esta línea, Rudman y Heppen (2003) encontraron que las estudiantes universitarias que implícitamente asociaban a su pareja con imágenes caballerescas tenían menos ambiciones profesionales porque contaban que su futuro marido fuera el responsable de su mantenimiento económico.

El sexismo ambivalente, por tanto, promueve la subordinación de las mujeres, actuando como un sistema articulado de recompensas y de castigos que indica a las mujeres cuál es su sitio (Glick y Fiske, 2001) y debilita la resistencia de las mujeres ante el patriarcado. Si existiera únicamente hostilidad, esto crearía resentimiento y rebelión por parte de las mujeres.

Asimismo, el sexismo benevolente permite a los varones mantener una imagen de sí mismos positiva y valorada por el papel de protectores y proveedores que se les asigna. Tienen que estar dispuestos a sacrificarse por el bienestar de las mujeres.

Por tanto, el sexismo hostil se apoya en la dominación de los varones hacia las mujeres y el sexismo benevolente en la dependencia de los varones hacia las mujeres (Moya,

2004). De este modo, en las culturas patriarcales el sexismo tiene la función de mantener el statu quo en relación con las relaciones de género.

Glick y Fiske (1996, 1999) plantean que tanto el Sexismo Hostil como el Benevolente se basan en el poder social, la identidad de género y la sexualidad, y abarcan tres fuentes comunes que vertebran el sexismo y son centrales en la teoría del sexismo ambivalente: el Paternalismo (dominador y protector), la Diferenciación de Género (competitiva y complementaria) y la Heterosexualidad (hostil e íntima). En cada uno de los pilares que vertebran el sexismo mencionados la ambivalencia que caracteriza esta teoría es inherente.

El paternalismo se define como “la tendencia a aplicar las formas de autoridad y protección propias del padre en la familia tradicional a relaciones sociales de otro tipo; políticas, laborales, etc.” (Real Academia Española, 2001) e incluye dos dimensiones complementaria: el paternalismo protector, que se asocia al sexismo benevolente, y el paternalismo dominador, que se asocia al sexismo hostil.

Por un lado se encuentra el paternalismo dominador que se asienta en la estructura del patriarcado y legitima la superioridad de la figura masculina. Ve a las mujeres como incapaces, incompetentes, y a la vez peligrosas porque supuestamente intentan arrebatar el poder de los varones.

Por otro lado, el sexismo también se materializa en el paternalismo protector. Éste se desencadena basándose en la filosofía del sexismo benevolente, y que los hombres aplican a las mujeres que desempeñan roles tradicionales, ya que las consideran como criaturas débiles y frágiles a las que hay que colocar en un pedestal y protegerlas. El paternalismo protector puede coexistir con el paternalismo dominador porque los varones dependen del poder diádico de las mujeres como esposas, madres y objetos románticos. Así las mujeres tienen que ser amadas, acariciadas y protegidas ya que su debilidad requiere que los varones cumplan con su papel protector y de sustento económico.

El segundo componente en el que subyace el sexismo hostil y benevolente es la diferenciación de género (Glick y Fiske, 1996). En todas las culturas las diferencias biológicas (físicas) entre sexos son la base de las desigualdades de género. Al igual que en el paternalismo, en la diferenciación de género también nos encontramos con las dos

caras del sexismo: por un lado está la diferenciación de género competitiva y por el otro la diferenciación de género complementaria.

La diferenciación de género competitiva se presenta como una justificación sobre el poder estructural masculino, ya que considera que solamente los varones poseen los rasgos necesarios para poseer el poder y gobernar las instituciones socio-económicas y políticas. Complementariamente a esto, las mujeres poseen, supuestamente, rasgos diferentes a los varones, como la debilidad, que sugiere que las mujeres no cuentan con la capacidad necesaria para poder gobernar y que por tanto su ámbito de actuación quedaría limitado a la familia y al hogar.

Por otro lado los varones son conscientes del poder diádico de las mujeres que les hace depender de ellas. Este poder hace que los varones reconozcan que las mujeres tienen características positivas (Eagly y Mladinic, 1993) que complementan a las suyas. Esto es lo que constituye la diferenciación de género complementaria. Para el sexismo benevolente las características de las mujeres complementan las características de los varones, mientras que, para el sexismo hostil, determinadas características de las mujeres como la sensibilidad, las coloca en situación diferente e inferior, viéndolas incompetentes para ejercer el poder.

Finalmente, Glick y Fiske (1996) también sitúan en la heterosexualidad uno de los pilares fundamentales de la ambivalencia de las actitudes de los varones hacia las mujeres. Al igual que los anteriores componentes, la heterosexualidad tiene dos vertientes una es la intimidad heterosexual y la otra es la hostilidad heterosexual.

Glick y Fiske (1996) establecen que la motivación sexual de los varones hacia las mujeres puede estar unida a un deseo de proximidad (intimidad heterosexual) lo que alimenta el sexismo benevolente. Pero las relaciones románticas entre varones y mujeres suponen a veces una amenaza para las mujeres. Ya que la agresión masculina, en culturas que promueven las desigualdades de género (Bohner, & Schwarz, 1996) y la amenaza a la violencia sexual, han sido popularmente caracterizadas como unas medidas por las cuales los varones controlan a las mujeres para mantener las desigualdades. La dependencia diádica de los varones respecto a las mujeres crea una situación inusual en la que las personas que forman el grupo dominante son dependientes de los miembros del grupo subordinado. Así las mujeres por medio del

sexo tienen el poder para satisfacer el deseo de los hombres en su intimidad heterosexual.

De este modo, tanto el paternalismo, como la identidad social, como la sexualidad, sirven para explicar las condiciones sociales y biológicas que caracterizan las relaciones entre mujeres y varones (Glick, & Fiske, 1996). Es remarcable que los dos componentes del sexismo ambivalente tengan sus raíces en las condiciones biológicas y sociales que muestran que, por una parte, los varones poseen el poder y el control estructural de las instituciones sociales (económicas, legales y políticas) pero, por otra parte, la reproducción sexual les da a las mujeres poder diádico, es decir, el poder que procede de la dependencia en las relaciones entre dos personas, en la medida en que los varones tienen que depender de las mujeres para criar y educar a sus hijos e hijas y, generalmente, para la satisfacción de sus necesidades emocionales y sexuales (Moya, 2004).

PARTE II:

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ha quedado reflejado en las diferentes teorías analizadas en la introducción teórica, en la actualidad la sociedad tiende hacia un discurso más igualitario. Con todo, aparecen formas más sutiles de sexismo (sexismo benevolente) que se encuentran muy arraigadas en la población, debido, entre otras cosas, al oscurecimiento de las formas más tradicionales de sexismo, cercanas al sexismo hostil (Glick & Fiske, 1996,1999).

Como se ha comentado en el apartado introductorio, el hilo conductor de la presente tesis arranca de la teoría del sexismo ambivalente de los mismos autores (Glick & Fiske, 1996). La sociedad defiende la igualdad formal entre varones y mujeres y en los inicios del siglo XXI este hecho es una realidad desde el punto de vista legislativo. Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto, la igualdad real entre varones y mujeres está lejos de conseguirse, principalmente en el ámbito doméstico. Esta situación se extiende a la adolescencia, edad de riesgo por los cambios fisiológicos y comportamentales que conlleva.

Se han desarrollado diversas teorías explicativas acerca de las diferencias de género y la construcción de la identidad de género, y otras que han estado focalizadas en el comienzo y mantenimiento de las actitudes sexistas. Se ha podido ver, también, que el sexismo, en cuanto a actitud individual, interiorizada por la persona, no depende únicamente de factores individuales, sino que estos factores han de enmarcarse en el sistema sexo-género (Rubin, 1975), que abarca las formas de relación establecidas por mujeres y varones en la sociedad. Estas formas tendrán como referente tanto los valores culturales emanados desde la sociedad, como el sexo biológico al que pertenece la persona. Ambos vienen dirigidos por la cultura patriarcal. Los agentes socializadores por excelencia como son el estado, la escuela, la familia y la religión (Bourdieu, 2000) transmiten los valores, creencias y modos de actuación correspondientes a cada uno de los sexos, simplemente por ser lo que son. Todo ello contribuye a mantener actitudes de desigualdad que están en el fondo de las actitudes sexistas.

El punto de partida arranca del contexto social, en sí mismo, como variable predictora del sexismo que exige a los varones un comportamiento identificados con valores masculinos y a las mujeres con valores femeninos conectados estrechamente con los roles de género asignados así como con las formas de relación entre ellos. En este marco, el sexismo apoya los roles de género tradicionales para la legitimación de las

estructuras sociales patriarcales (Glick & Fiske, 1997), y con el mantenimiento del *statu quo*.

De este modo el sexismo se convierte en el foco principal para mantener las desigualdades entre los sexos (Moya, 2004) y puede llegar a ser el caldo de cultivo para la violencia de género, como la consecuencia más dramática del sexismo (García, Palacios, Torrico, y Navarro, 2009; Herrera, Expósito y Moya, 2012).

Como se ha comentado, el sistema sexo-género es transversal lo que indica que atraviesa todos los ámbitos y estructuras de la sociedad. El sistema sexo-género, por tanto, se manifiesta en la familia, la escuela y la sociedad en general. Los mensajes procedentes provocan en los adolescentes actitudes al sexismo o de rechazo de manera consciente en pro de la igualdad de género. Por tanto, como se desprende de la introducción teórica, queda clara y justificada la necesidad de estudiar el tema. Desde la perspectiva psicosocial y los factores psicosociales moduladores del sexismo en la adolescencia.

Dos objetivos generales se desprenden de esta investigación:

Objetivo 1: Conocer posibles factores psicosociales que actúen como moduladores en el apoyo de las actitudes sexistas de los y las adolescentes. Se valoran tanto factores relacionados con la crianza y la familia como factores emocionales. En relación con la familia se han tenido en cuenta: estilos parentales, prácticas de crianza prosocial y variables relacionadas con la conciliación familiar, o lo que es lo mismo, la organización de la tareas en el hogar, por los varones y las mujeres de la casa, así como la gestión de los espacios público y privado. A este respecto, desde la teoría del rol social (Eagly, 1987, 2009), se observa que una distribución de tareas basada en el género hace a los varones más activos e instrumentalistas y a las mujeres más comunales.

Por otra parte, en relación con los factores emocionales, se han estudiado las variables: empatía, tendencias prosociales, conducta prosocial y conducta agresiva, en general. Como ha quedado reflejado la empatía y las conductas prosociales juegan un papel fundamental en el cambio de actitudes en las relaciones de género (Becker & Swim, 2011), hasta el punto de encontrar el papel mediador de la empatía entre la orientación hacia la dominancia social y el

sexismo (Nicol and Rounding, 2013). La empatía y la conducta de ayuda, propia de la conducta prosocial mantenida en el inicio de la adolescencia, pueden constituir factores protectores e inhibidores de comportamientos sexistas.

Se pretende conocer las posibles conexiones de estos factores con el sexismo hostil y el benevolente, de manera independiente, ya que aunque tienen el mismo propósito, el sexismo hostil tiene un carácter negativo y es perceptible rápidamente mientras que el sexismo benevolente es más sutil e invisible, pero no por ello menos peligroso.

Objetivo 2: Este objetivo se dirige a estudiar posibles consecuencias relacionadas con factores emocionales, cognitivos y conductuales como la conducta prosocial, el razonamiento moral prosocial centrados en razonamiento orientado hacia la aprobación y el hedonismo, así como la conducta agresiva y la victimización autoinformada, además del rendimiento académico. Todos estos factores asociados al contexto académico.

Estos objetivos generales se analizan a través de cuatro estudios empíricos:

- **Estudio 1:** *Predictors of sexism in adolescence: family context and personal factors.*
- **Estudio 2:** *Sexism in adolescence: Relationships with empathy and prosociality.*
- **Estudio 3:** *Sexismo y rendimiento académico en la adolescencia. Relaciones con la victimización y la agresividad.*
- **Estudio 4:** *Sexismo hostil y benevolente. Relaciones con la crianza prosocial y el razonamiento moral prosocial en la adolescencia.*

El primer estudio, *Predictors of sexism in adolescence: family context and personal factors*, explora el papel de los factores ambientales y contextuales del adolescente como la corresponsabilidad familiar, los estilos de crianza, y factores relacionados con el comportamiento, la conducta prosocial y la agresividad física y verbal, con el sexismo hostil y benevolente de los y las adolescentes, según la edad y el sexo.

En el segundo estudio, *Sexismo en la adolescencia. Relaciones con la empatía y la prosocialidad*, se pretenden estudiar las diferencias en empatía y las tendencias prosociales entre el colectivo de adolescentes más y menos sexistas, en la adolescencia

temprana. Así como estudiar la relación del SH y SB, en la adolescencia temprana, con la empatía y las tendencias prosociales. Por último, conocer en qué grado la empatía y las tendencias prosociales aumentan, o disminuyen, la probabilidad de que los y las adolescentes apoyen a las actitudes de sexismo hostil y benevolente.

El tercer estudio, *Sexismo y rendimiento académico en la adolescencia. Relaciones con la victimización y la agresividad*, analiza las conexiones del sexismo ambivalente con las variables escolares: factores académicos (que engloban rendimiento académico, motivación e interés por las actividades académicas, ritmo de trabajo adecuado y ser un/a buen alumno/a), informadas por el alumnado y el profesorado. Al mismo tiempo, se explora la relación del sexismo ambivalente con la conducta agresiva, la conducta prosocial, y la victimización por los y las adolescente, en el centro escolar, así como la mediación de estas variables entre el seximos y los factores académicos analizados.

Y por último, un cuarto estudio, *Sexismo hostil y benevolente. Relaciones con la crianza prosocial y el razonamiento moral prosocial en la adolescencia*, se analiza las relaciones entre las prácticas prosociales de crianza, el razonamiento moral y el sexismo hostil y benevolente. Se parte de la necesidad de observar en qué medida la crianza dirigida a estimular la conducta prosocial en los hijos/as puede estimular o frenar el sexismo en sus dimensiones hostil y benevolente, además de observar la relación con el razonamiento moral prosocial.

Se ha trabajado con una sola base de datos. No obstante, la N de cada estudio es diferente. Esto se debe a que tanto las edades que se analizan como las las variables de estudio, son diferentes. Por tanto, atendiendo a las características de cada estudio se ha depurado la base para conseguir la máxima rigurosidad.

En la mayoría de los casos, la evaluación y recogida de datos se ha dado a través de una sola fuente de información, la del alumnado participante. En el tercer estudio se añade otra fuente de información, la del profesorado, que cumplimenta, junto al del menor, cuestiones sobre rendimiento académico.

PARTE III:

ESTUDIOS EMPÍRICOS

STUDY 1

Predictors of sexism in adolescence: family context and personal factors*

*En la actualidad se encuentra en periodo de revisión. Ha pasado la segunda revisión en la Revista Sex Roles.

Study 1: Predictors of sexism in adolescence: family context and personal factors

Abstract

Attitudes toward individuals according to gender are known as sexism. Sexism legitimizes and maintains the gender hierarchy through two complementary attitudes, defined by Glick and Fiske (1996) as hostile sexism (HS) and benevolent sexism (BS). The aim of this empirical study is to analyze the relationships between the gender of adolescents and: sexism, examining its hostile and benevolent dimensions; parenting factors —love, control, permissiveness, and negligence of the mother and father— as perceived by the adolescents themselves; the division of housework performed by both the parents and the adolescents in the family unit; and behavioral factors associated with traditional gender stereotypes —prosociality among girls and aggression among boys—. Finally, we consider family interactions and the aforementioned variables as predictors of sexism —hostile and benevolent— toward women, among adolescent girls and boys. The study uses data from a sample of 1,114 participants aged between 12 and 17 in the first phase of compulsory secondary education (44.4% of the sample) and the second phase of compulsory secondary education (55.6% of the sample). A total of 577 boys (51.8%) and 537 girls (48.2%) make up the sample. Findings reveal the influence of the kind of family interactions and family co-responsibility on adolescents' attitudes regarding sexism.

Keywords: hostile sexism; benevolent sexism; parenting; co-responsibility; prosocial behavior; aggression

R&D project for outstanding research groups (Prometeo 2011/009) of the Valencian Government. R&D project funded by the Ministry of Science and Innovation (reference: PSI 2011-27158). Networks of outstanding ISIC (Institutes of Cooperative Advanced Research) in the Valencian Region (ISIC/2013/001)

Introduction

Ambivalent Sexism Theory (Glick & Fiske 1996, 2001) comprises two types of sexism: hostile (HS) and benevolent (BS). Hostile sexist attitudes and behaviors are open, visible, and explicit, while the attitudes and behaviors encompassed by benevolent sexism are more subtle and less visible. Despite these differences, both forms of sexism are rooted in patriarchal cultures, and serve to legitimize traditional gender roles. This

article focuses on the relationships between HS and BS, and parenting. Within the concept of parenting, we consider a range of parenting approaches and styles, as well as the division of household chores among the members of the family unit, assessing whether men or women contribute the most to these activities. Furthermore, in our analysis we include aggression and prosocial behavior as behavioral variables that may propagate or curtail the spread of sexist attitudes. To perform this study, we adopt a quantitative methodology.

HS and BS

Scientific evidence shows the prevalence and harm of sexism in modern society in both American (Ayres, Friedman and Leaper 2009; Friedman and Leaper 2010) and Spanish environments (Ovejero, Yubero, Larrañaga and Navarro 2013). Sexism corresponds to the attitudes and beliefs regarding the roles and responsibilities assigned to men and women solely because of their gender, and the relationships between individuals of the opposite sex (Moya 2003). This social differentiation between the sexes implies discriminatory behaviors that contribute to maintaining the power inequalities and asymmetries between men and women (Yubero, Larrañaga and Navarro 2010). Sexism may refer to discrimination toward both women and men (Rodríguez, Lameiras, Carrera and Faílde 2009).

In recent years, HS has evolved from blatant forms of sexual discrimination into more subtle forms of sexism that men and women accept and tolerate to a greater degree. In the present study, we focus on Ambivalent Sexism Theory (Glick & Fiske 1996, 1999), which defines sexism as a result of the co-existence of negative attitudes —represented by the term HS— and positive attitudes —so-called benevolent sexism— toward men and women. HS is thus defined as attitudes of prejudice or discriminatory behavior based on the assumed inferiority or inequality of women as a group (Cameron 1977), whereas BS is defined as the attitude that holds stereotyped views of women, and limits them to certain roles, with a positive affective tone (Glick and Fiske 1996). Ambivalent sexism comprises the mixture of HS and BS. This ambivalence toward women serves to justify the social and biological traits that characterize relations between men and women.

Numerous studies explore the effects of sexism, mainly as a precursor to gender-based violence (García, Palacios, Torrico and Navarro 2009; Herrera, Expósito and Moya

2012). Sexism is rooted in a host of social structures (e.g., family, school, state, and church) which, in turn, influence individual attitudes (Bourdieu 2000). Despite this, little is known about the factors that explain, to a greater or lesser extent, the acceptance of sexism within modern society (Hart, Hung, Glick and Dinero 2012). Therefore, devising a model to explain attitudes of HS and BS by bringing together variables related to the family, parenting and family co-responsibility, and other behavioral variables—such as physical and verbal aggression and prosocial behavior—may help shed light on why some adolescents—both male and female—continue to uphold sexist views.

Since the seventies, considerable advances in the public sphere of Spanish society have occurred. In addition to family diversity, the configuration of Spanish families has shifted toward a model of greater plurality and complexity. This has had a direct, immediate impact on the younger generation (INJUVE 2012b). This defense of equality as a guideline for adolescents' development is visible in their values and opinions today. Almost all (95%) young adolescents claim to be “fairly or strongly in favor” of gender equality (INJUVE 2012a). In the field of reproduction, however, gender inequalities persist in upbringing and parenting, and in the quest for achieving a work–life balance (Tobío, Agulló, Gómez and Martín 2010).

Family Environment

In a study conducted by the Spanish National Youth Institute (INJUVE 2012a) the family comes out as the best valued institution among young Spaniards. Therefore, in our empirical study, we consider the family as a factor that can influence the sexism of adolescents. The current openness toward new family models promotes individualization processes, which increase personal autonomy. In this individualization process, self-fulfillment and personal development, as part of the search for personal happiness, are the principles that govern the orientation of individuals' actions (Orizo 2001). In this sense, research demonstrates that the family and parenting play a fundamental role in the transmission of values, stereotypes, gender roles, and sexist attitudes. A transcultural study of participants from the USA—an individualistic culture—and Taiwan—a collectivist culture— finds that sons' and daughters' sexist ideologies are related to family rules that establish hierarchical relationships between family members (Lee, Pratto and Li 2007). Similarly, in a sample of European and

American two-parent families with two adolescent offspring, children with mothers who have fewer gender prejudices tend to have less traditional attitudes toward women (Shearer 2008). Moreover, a study of Spanish adolescents shows that parents' interiorized sexist views also influence the sexism exhibited by their offspring. This study confirms the intergenerational link between sexism among mothers, and sons and daughters—revealing a stronger link with the latter—, and fathers and sons (Garaigordobil and Aliri 2011a). Also in a Spanish context, Garaigordobil and Aliri (2012) observe that the mother's education has a greater influence than that of the father on the sexist attitudes developed by their sons and daughters. Furthermore, they find that a more indulgent educational style and a well-educated mother foster less sexist attitudes.

On the other hand, studies in diverse cultures reveal the positive effects of inductive discipline, which focuses on love and positive control, versus the negative impact of a more punitive, permissive, or negligent approach to parenting on the development of children's behavior, mainly in individualistic, as opposed to collectivistic, cultures (Baumrind 1996; Mestre, Tur, Samper and Latorre 2010; Rudy and Grusec 2006).

Recently, in a Spanish population, research observes mothers and fathers tending toward similar socialization styles for sons and daughters from 11 to 17 years old, which indicates a shift toward more egalitarian educational practices (Garaigordobil and Aliri 2011a). According to data from the INJUVE (2012a), however, girls from 15 to 24 years old feel more protection, more control, and less permissiveness, in terms of freedom concessions, from their parents. Along these lines, in a Dutch research team, Huver, Otten de Vries and Engels (2010) find that parents use different parenting styles, with the majority of fathers tending toward a negligent style, whereas the mothers opt for a more democratic approach.

Furthermore, the role of the father and mother in parenting is different, in the same way that their relationships with their children depend on their children's sex. In the Spanish context, the study's findings imply that children view their mothers as being better communicators, and displaying greater affection, psychological control and permissiveness than their fathers (Rodríguez, Del Barrio and Carrasco 2009). Additionally, some scholars observe a greater influence from the mother, independently of the sex of the children (Tur-Porcar, Mestre, Samper & Malonda 2012).

Family co-responsibility

The causes of a gender imbalance in relation to carrying out household chores are rooted in traditional cultural sexism, which governs family organization mediated by gender (INJUVE 2012a). Thus, scholars observe that, when women take on traditional gender roles, they are assigned personal characteristics linked to the traditional duties of spouse, housewife, and mother, which are associated with taking care of the family, and being affable, caring and affectionate. Meanwhile, when men take on the traditional gender roles, they generally act as the main breadwinner, which grants them pride of place in decision-making matters, and gives rise to an association with their being dominant and assertive (Moya, Expósito and Padilla 2006). This paradigm propagates the conventional gender stereotypes. Thus, in a study conducted in United States, male parents who flout, or, conversely, transgress, the established norms by bearing the brunt of the housework have less traditional attitudes toward gender (Fischer and Anderson 2012). Moreover, research implies that daughters of fathers who take equal responsibility around the house are more likely to have less sexist interests (Society for Personality and Social Psychology 2013).

Some scholars find that a fairer allotment of domestic chores leads to less sexist beliefs in children (Ferrer, Bosch, Ramis and Navarro 2006). In a sample of Spanish adolescents, a higher incidence of sexism in women shares a relationship with a greater contribution to housework chores that are traditionally carried out by women. Likewise, girls help more around the house than boys (Silván-Ferrero and Bustillos 2007). In another study, carried out with a Portuguese sample, the differences in roles depending on sex increase HS among males and females, and BS among women (Poeschl, Pinto, Múrias, Silva and Ribeiro 2006).

In recent decades, changes have arisen, thereby bringing about more egalitarian educational models. Men and women have questioned and challenged the traditional model in an attempt to break down gender stereotypes (Heppner and Heppner 2009). Even still, recent data from Canada confirm that women, including those that work outside home, still perform more housework, and, what is more, are more prepared to forego their professional careers due to family obligations (Society for Personality and Social Psychology 2013).

Within developed countries, Spain has one of the cultures with the most pronounced differences between men and women in terms of performing domestic work, which extends to difficulties in reconciling the balance between work and family (EUROFOUND, 2012). In spite of this, significant steps have been made toward the acceptance of more equitable ways of distributing domestic work, in which both members of the couple work and share household chores. This is reflected in the views of young Spaniards, who mostly prefer a family in which both members of the couple work and share household chores (80% of young people between 18 and 30 years old) (INJUVE 2012b).

Despite the existence of more egalitarian opinions among young people, in a study carried out by the Spanish Institute for Women's Affairs (2013), 91.9% of Spanish women spend more than twice as much time as men caring for their home and family. Among men, only 74.7% allot roughly half as much time as women to such chores. The same situation is evident in the young population (INJUVE, 2012a).

Personal factors

Little research in the Spanish environment relates personal factors of emotional nature or behavior with sexism. Some studies do, however, relate HS and BS with self-esteem (de Lemus, Castillo, Moya, Padilla and Ryan 2008) and self-concept (Garaigordobil and Durá 2006; Garaigordobil and Aliri 2011b). In any event, in the adult population of the USA, attachment avoidance is negatively related to both BS and HS, despite a mediating effect in this relationship coming from orientation toward social dominance (Hart et al. 2012). On the other hand, scholars observe relationships between sexism and individualism in Argentinian adolescents (Vaamonde 2010), and between authoritarianism and orientation toward social dominance in the adult population of the United States (Cristopher and Mull 2006) and the Spanish population in general (Garaigordobil and Aliri 2013). Along the same lines, among Canadian youths, scholars find that empathy can act as a mediating variable between attitudes toward social dominance and sexism (Nicol and Rounding 2013). For Swedish youths, personality traits such as friendliness and openness to experience hold a negative relationship with sexism (Akrmai, Ekehammar and Yang-Wallentin 2011).

On the other hand, the literature provides scarce evidence about the relationships between sexism, and prosocial behavior and aggression in adolescence. In a study of

Spanish adolescents, however, sexism is observed to have an inverse relationship with values of humanity or justice as factors that protect against sexism, in both boys and girls (Ferragut, Blanca & Ortiz-Tallo 2013). Aggression can be understood as a vulnerability variable that leads to sexist attitudes, whereas prosocial behavior—behaving in such a way as to think about the benefit of others—restrains aggression. Prosocial behavior is therefore a barrier that protects against aggression (Eisenberg 2000).

Working within this theoretical framework, we aim to achieve four main aims in this study. First, we analyze boys' and girls' perceptions of family variables such as family discipline of both the mother and father. Second, we analyze the gender differences in adolescents' perceptions of personal variables such as HS, BS, prosocial behavior, and physical and verbal aggression, as well as the distribution of tasks in the home. Third, we seek to gain a better grasp of the relationships between boys' and girls' HS and BS, and prosocial behavior and physical and verbal aggression, as well as parenting support and communication factors, psychological control, permissiveness and negligence, the father and mother, and the division of household chores. Fourth and finally, we examine separately for boys and girls which of the variables studied are predictors of HS and BS.

Following the theory and findings expounded above, and given the aims of the current study, we posit the following hypotheses.

Hypothesis 1

Results in prior studies lead us to expect that girls and boys perceive parenting styles differently. Specifically, boys will perceive a more punitive parenting style with greater control and permissiveness, whereas girls will perceive a more inductive parenting style with greater support and communication.

Hypothesis 2

In terms of parenting style, we expect the disciplinary approach adopted by both parents to influence sexism. A more punitive parenting style—greater control, permissiveness, and negligence—will be related to sexism, whereas a more inductive style—greater support and communication—will have no such relationship.

Hypothesis 3

On the basis of transcultural studies, in particular in the Spanish society, we expect mothers, as well as their adolescent daughters, to assume more responsibilities than men around the house. Similarly, an asymmetrical or unequal distribution of domestic tasks will be related to sexism. Family environments where women take on a greater load of the housework than men will encourage sexism to a greater degree than in households that adopt a more equitable sharing of domestic tasks, or where the distribution of household chores is more equitable.

Hypothesis 4

We expect prosocial behavior to have a negative relationship with sexism, whereas the converse will hold for physical and verbal aggression (i.e., a positive relationship with sexism).

Method

Participants

A total of 1,114 students in the Spanish compulsory secondary education program participated in the study. The students came from educational centers from the Valencian metropolitan area (Spain): seven public centers and two partially privately funded centers (*colegios concertados*). With regard to the level of studies, 495 adolescents (44.4 %) are studying the first cycle of the obligatory secondary education (ESO) and 619 minors (55.5 %) the second cycle. Students' ages range from 12 to 17 years old (total sample: $M=13.81$, $SD=1.49$; boys: $M=13.98$, $SD=1.54$; girls: $M=13.63$, $SD=1.42$). Of these students, 577 are boys (51.8%) and 537 are girls (48.2%). The distribution of the level of education attained by the parents is as follows. University degrees (fathers 27.6%; mothers 27.2%), high school studies or equivalent (i.e., specialized in vocational training) (fathers 33.9%, mothers 34.7%), basic primary studies in general education (fathers 31.2%, mothers 31.9%), and without primary studies (fathers 7.2%, mothers 6.2%). In relation to the family structure, 72.6% of participating adolescents live with parents, 27.4% live with one parent, (21% of adolescents' parents are separated or divorced, 3.5% live separately for other reasons, and 4.1% live alone because of the death of a parent). The Kolmogorov-Smirnov test to

determine the goodness of fit of the distribution of the sample indicates that it meets the criterion of normality.

Procedure

We selected participating centers using simple random sampling, taking into account their location in the Valencian metropolitan area, and their classification as non-university centers of compulsory secondary education and further education (bachillerato and ciclos formativos). The study is transversal in nature. Self-assessment questionnaires completed by the participants yielded the data.

We administered the assessment instruments to the participants in groups in the classroom, with each session lasting approximately 50 minutes. Two sessions were necessary to carry out the assessment. Teachers at the centers received prior notification and details about the study. The study received the authorization and backing of the centers, and the parents or guardians of the participants. Participation by the adolescents was voluntary and anonymous, conforming to the ethical principles of research into human beings set out in the current guise of the Helsinki Declaration. Instructions on how to complete the questionnaire were delivered orally, and, in the groups of the youngest students, the items were read out to enable students' comprehension. The software, Statistics Package for Social Sciences (SPSS 17), provided the data analysis tool.

Data analysis

We first deployed statistical techniques to analyze the reliability of the scales, using Cronbach's alpha and descriptive analysis of the variables. In addition, we performed Student's t-tests to check for the existence of significant gender and age differences among the participants for the variables HS, BS, prosocial behavior, and physical and verbal aggression, and the parenting factors of support and communication, psychological control, permissiveness, and negligence in the mother and father.

Second, we performed an analysis of correlations between the variables under study.

Third, we computed eight multiple linear regressions to gain insight into the predictive variables of HS and BS in adolescent girls and boys according to the age (from 12 to 14 years old and from 15 to 17 years old). The dependent variables are HS and BS, and the independent variables are: my mother performs the majority of housework chores and

my father only performs some chores; my father has responsibilities outside the home, and my mother deals with the housework; between siblings of the opposite sex, girls take on more responsibility around the house than boys; parenting factors of support and communication; psychological control; permissiveness and negligence in the mother and father; prosocial behavior; and physical and verbal aggression. Collinearity analysis reveals that the data is free from problems of this nature. The condition index stands at values of less than 30 and the proportion of decomposition of variance in proportions of less than .5 (Belsley, 1991).

Instruments

Sexism

To assess sexism we used the Ambivalent Sexism Inventory for Adolescents (ISA-Adolescentes; de Lemus, et al., 2008). This tool is an adaptation for adolescent populations of the ASI (Ambivalent Sexism Inventory; Glick & Fiske, 1996). Factorial analysis carried out by Glick and Fiske (1996) suggests that the 22 items of the ASI may be grouped into one single factor of HS and three factors of BS (protective paternalism, complementary gender differentiation and intimate heterosexuality). The ASI consists of 22 statements with Likert-type responses ranging from 0 (completely disagree) to 5 (completely agree). The instrument measures the ambivalent sexism made up of two dimensions: HS, corresponding to traditional sexism and BS, alluding to a pool of attributes that depict women in terms of stereotypes and limit them to performing certain traditional gender roles. The male and female adolescents responded to the items, specifying the extent to which they are in agreement with the 20 statements contained in the instrument, choosing from a scale of 1 to 6. An example item for HS is, "Boys should decide who their girlfriends see," and an example item for BS is, "Girls are more aware than boys about the feelings of others." The internal consistency of the instrument, yielded by Cronbach's alpha, is adequate (HS $\alpha = 0.85$; BS $\alpha = 0.80$; AS $\alpha = 0.86$). In the current study, the measures of Cronbach's alpha are, for boys: HS $\alpha = .85$; BS $\alpha = .83$; and for girls: HS $\alpha = .80$; BS $\alpha = .86$).

Parenting styles

To assess the approaches to parenting, the participants completed the Parenting Styles Questionnaire (Spanish adaptation of the Child Reports of Parental Behavior Inventory;

Samper, Cortés, Mestre, Nácher and Tur 2006; Schaefer 1965). This tool uses 38 items to assess the parenting styles that establish the parent–child relationships in the eyes of the children. There are three possible responses: 1 (never), 2 (sometimes), and 3 (always). The instrument is made up of three factors. Support and communication refers to the perception of emotional support and affection perceived by the children, along with respect for previously established rules. An example item is, “He or she likes to talk about news with me.” Negative/psychological control deals with intrusive, guilt-based control, irritability, and assessment of rejection toward the son or daughter. An example item is, “He or she wants to control everything I do.” Permissiveness addresses the parents’ tendency to let their children do as they please with a disregard for rules or boundaries. An example item is, “He or she lets me go out whenever I want.” Finally, Negligence alludes to the lack of control and indifference toward the needs of the children. An example item is, “He or she forgets to give me the things I need.” The reliability indices, yielded by Cronbach’s alpha, for each of the factors range from .65 to .85 (Support and communication $\alpha=.85$; Negative/psychological control $\alpha=.73$; Negligence $\alpha=.71$; and Permissiveness $\alpha=.65$). In this study, Cronbach’s alpha for the boys in the sample for each factor is as follows: Support and communication $\alpha=.92$; Negative/psychological control $\alpha=.84$; Negligence $\alpha=.76$; and Permissiveness $\alpha=.69$. For girls, these values are: Support and communication $\alpha=.92$; Negative/psychological control $\alpha=.86$; Negligence $\alpha=.75$ and Permissiveness $\alpha=.67$.

Prosocial behavior

We used the Prosocial Behavior Questionnaire (Caprara and Pastorelli 1993; Del Barrio, Moreno and López 2001) to assess behaviors of help, trust and sympathy through 15 items with three response alternatives (often, sometimes, or never) depending on the frequency with which the participant engages in a given behavior. An example item is, “I try to help others.” The analysis of reliability yields Cronbach’s alpha of .74. In the current study, Cronbach’s alpha is .70 for both boys and girls.

Physical and verbal aggression

We employed the Physical and Verbal Aggression Scale (AFV; Caprara and Pastorelli 1993; Del Barrio et al. 2001) to assess participants’ behavior toward harming others physically and verbally. This tool consists of 20 items with three responses (often, sometimes, or never) depending on the frequency with which the participant engages in

a given behavior. Example items are, “I talk badly about my classmates,” and “I hit, kick, or punch.” The analysis of reliability yields a value for Cronbach’s alpha of .80. The reliability in this study is .87 for girls and .84 for boys.

Housework

The information related to the division of housework among the male and female family members is yielded by participants’ responses to three questions: a) my mother performs the majority of housework chores and my father only performs some chores (this item is abbreviated to “Mother more chores”); b) my father has responsibilities outside the home, and my mother deals with the housework (this item is abbreviated to “Father works outside/mother home”); c) between siblings of the opposite sex, girls take on more responsibility around the house than boys (this item is abbreviated to “Girls more chores”). Participants answered these items with dichotomous responses of yes or no.

Results

Age differences

The Student’s t-test for the comparison of independent samples yields results that show that males in early adolescence (12 to 14 years old) score higher in HS ($M=3.80$) than boys of middle adolescence (15 to 17 years old) ($M=3.52$), and that these differences are significant (Cohen’s $d= .264$). Results fail to highlight significant differences between girls of different ages (early and middle adolescence). Nonetheless, scores for BS among early adolescent boys ($M = 4.27$) and girls ($M = 4.11$) are higher than for boys ($M = 3.97$) and girls ($M = 3.88$) in middle adolescence. In both cases, the size of the effect is middle to low (Cohen’s $d = .287$ and $.207$, respectively). Given these significant differences in HS and BS between the two evolutionary periods of adolescence—early and middle—, we consider performing the analysis by age group a worthwhile exercise. In these cases, the magnitude of the change is, on average, between .200 and .500 (Cohen 1988).

Gender differences in early adolescence (12–14) and middle adolescence (15–17)

The results in Table 1 indicate in boys (12–14 years old and 15–17 years old) higher scores, than girls, in HS. The effect size in HS is high (Cohen’s $d = 1.21$ and $.98$, respectively), whereas, in BS, differences only emerge among younger boys, with a low

effect size (Cohen's $d = .14$). Furthermore, boys score more highly in physical and verbal aggression (Cohen's $d = .425$ and $.234$, respectively), whereas girls obtain higher scores in prosocial behavior (Cohen's $d = .429$ and $.491$, respectively). Also, in both cases, the change observed by Cohen's test (1988) is of an upper-intermediate magnitude (near $.50$).

Table 1 Comparison of means between the variables under study depending on gender (12–14 years)

	<i>Boys</i>		<i>Girls</i>		<i>T</i>	<i>Sig.</i>	<i>d (Cohen)</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Hostile sexism	3.80	1.095	2.55	.950	16.407	.000	1.219
Benevolent sexism	4.27	1.085	4.11	1.157	1.983	.000	.142
Prosocial behavior	2.43	.290	2.55	.268	-5.889	.000	.429
Physical and verbal aggression	1.49	.364	1.35	.289	5.757	.000	.425
Support and communication (Mother)	2.15	.332	2.17	.317	-1.220	.223	.061
Psychological control (Mother)	2.08	.339	2.01	.339	2.577	.010	.206
Permissiveness (Mother)	1.81	.555	1.72	.536	2.045	.041	.164
Negligence (Mother)	1.54	.489	1.45	.438	2.764	.006	.193
Support and communication (Father)	2.07	.374	2.03	.360	1.463	.144	.108
Psychological control (Father)	2.00	.345	1.91	.314	3.679	.000	.272
Permissiveness (Father)	1.71	.516	1.65	.515	1.668	.096	.116
Negligence (Father)	1.58	.471	1.51	.438	1.950	.052	.153

Similarly, regarding parenting factors, boys perceive greater psychological control, by both parents, and greater permissiveness and negligence on the part of the mother. In middle adolescence, boys perceive greater negligence from their mothers (Tables 1 and 2).

Table 2 Comparison of means between the variables under study depending on gender (15–17 years old)

	<i>Boys</i>		<i>Girls</i>		<i>T</i>	<i>Sig.</i>	<i>d (Cohen)</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Hostile sexism	3.52	1.023	2.56	.916	9.249	.000	.988
Benevolent sexism	3.97	.999	3.88	1.059	.886	.376	.087
Prosocial behavior	2.425	.305	2.566	.267	-4.640	.000	.491
Physical and verbal aggression	1.454	.318	1.383	.287	2.208	.028	.234
Support and communication (Mother)	2.013	.314	1.992	.330	.647	.518	.065
Psychological control (Mother)	1.787	.530	1.690	.516	1.775	.077	.185
Permissiveness (Mother)	1.606	.473	1.505	.440	2.100	.036	.221
Negligence (Mother)	1.985	.366	1.951	.373	.874	.383	.092
Support and communication (Father)	1.928	.306	1.902	.333	.781	.435	.081
Psychological control (Father)	1.714	.499	1.592	.514	2.321	.021	.240
Permissiveness (Father)	1.570	.480	1.560	.447	.213	.832	.021

In terms of the variables related to the distribution of housework, frequency tables reveal that 71.7% of boys and girls from 12 to 14 years old, and 68.2% from 15 to 17 perceive that, at home, “their mothers perform the majority of the housework and their fathers collaborate with some chores.” Additionally, around 60% of adolescents, early and middle adolescence, claim that their “father has responsibilities outside the house and the mother has responsibilities at home.” The percentage decreases to 47.3% (group 12–14 years old) and 34.6% (group 15–17 years old) when in relation to the question, “girls have more responsibilities at home than their brothers.”

Correlational analysis distributed by age in the Group of boys and girls in early adolescence (ages 12–14) and middle adolescence (15–17).

Correlative analyses show HS relations with physical and verbal aggression with boys in early adolescence ($r=.15^{**}$) (Table 3) and middle adolescence ($r=.28^{**}$) (Table 4), and girls in early adolescence ($r=.15^{**}$). HS has a negative relationship with prosocial behavior of boys in early ($r=-.15^{**}$) and middle adolescence ($r=-.17^{**}$), as well as younger girls (12–14 years) ($r=-.11^*$). Also, HS is directly related to the distribution of housework carried out by the women in the family (mother and daughters), and the role of father centered on having responsibilities outside the home. This situation occurs in boys and girls from both early and middle stages of adolescence. Relations with

parenting styles are less clear. The father's permissiveness establishes greater relationships in all groups—boys and girls in early and middle adolescence. In addition, among boys from 12 to 14 years old, negligence of parents has a direct, significant relation with HS, while, among boys from 15 to 17 years old, the influential variables are psychological control ($r=.27^{**}$) and permissiveness ($r=.26^{**}$), both on the part of the father.

On the other hand, BS is directly related to the distribution of housework carried out by the women in the family. This situation occurs in boys and girls from both stages of adolescence. Regarding parenting styles, BS, among boys from 12 to 14 years old, has a significant relation with father's permissiveness ($r=.10^*$), and, among older boys, with psychological control on the part of mother ($r=.13^*$) and father ($r=.16^*$) and mother's permissiveness ($r=.13^*$). Additionally, BS positively correlates with psychological control and permissiveness of the fathers ($r=.19^{**}$ and $r=.13^{**}$, respectively) and mothers ($r=.21^{**}$ and $r=.19^{**}$), and, among older girls, with psychological control of the fathers ($r=.20^*$) and mothers ($r=.25^{**}$).

Table 3 Correlation matrix between variables under study (12–14 years)

	1	2	3.	4.	5.	6	7	8	9	10	11	12	13.	14.	15
1 HS	1	(.54**)	(-.11*)	(.15**)	(-.04)	(.11*)	(.18**)	(.12*)	(-.05)	(.07)	(.17**)	(.09)	(.23**)	(.20**)	(.31**)
2 BS	.45**	1	(-.01)	(.10*)	(-.02)	(.21**)	(.19**)	(.07)	(-.004)	(.19**)	(.13**)	(.02)	(.20**)	(.21**)	(.24**)
3 PB	-.15**	.04	1	(-.34**)	(.27**)	(.12*)	(.01)	(-.17**)	(.18**)	(.12*)	(.05)	(-.01)	(.02)	(-.07)	(-.08)
4 PVA	.15**	.05	-.18**	1	(-.14**)	(-.003)	(.11*)	(.08)	(-.18**)	(-.03)	(.07)	(.10*)	(.006)	(.12*)	(.08)
5 Support (M)	-.05	.06	.25**	-.14**	1	(.12*)	(-.18**)	(-.18**)	(.45**)	(.09)	(-.004)	(-.06)	(.04)	(.03)	(-.06)
6 Control (M)	.02	.09	.16**	.008	.27**	1	(.52**)	(.10*)	(.07)	(.60**)	(.27**)	(.10*)	(.07)	(.07)	(.01)
7 Permissiveness (M)	.08	.07	-.03	.19**	-.03	.46**	1	(.23**)	(-.14**)	(.26**)	(.57**)	(.19**)	(.07)	(.05)	(.07)
8 Negligence (M)	.20**	.10	-.09	.19**	-.11*	.14**	.25**	1	(-.20**)	(.01)	(.19**)	(.57**)	(.003)	(.02)	(.16**)
9 Support (F)	-.10	-.01	.32**	-.24**	.58**	.29**	.06	-.09	1	(.26**)	(-.18**)	(-.28**)	(-.007)	(-.008)	(-.13*)
10 Control (F)	.01	.03	.13*	-.03	.26**	.64**	.22**	.01	.32**	1	(.41**)	(.05)	(.03)	(-.009)	(-.01)
11 Permissiveness (F)	.12*	.10*	-.007	.10	.06	.26**	.51**	.17**	-.06	.48**	1	(.28**)	(.09)	(.007)	(.07)
12 Negligence (F)	.23**	.10	-.11*	.12*	-.08	.02	.15**	.67**	-.20**	.03	.25	1	(.07)	(.10)	(.09)
13 Mother more chores	.23**	.18**	.01	-.004	-.09	-.07	-.07	.05	-.08	-.10	-.10	.14**	1	(.21**)	(.19**)
14 Father works outside/mother home	.25**	.09	.006	.05	-.008	-.005	.05	.08	.02	.01	-.01	.08	.23**	1	(.16**)
15 Girls more chores	.42**	.31**	.02	.05	-.05	.10	.15*	.23**	-.08	-.06	-.005	.17**	.26**	.13*	1
M boys	3.80	4.27	2.435	1.497	2.150	2.081	1.812	1.547	2.072	2.007	1.718	1.583	1.70	1.65	1.41
SD boys	1.095	1.085	.290	.364	.332	.339	.555	.489	.374	.345	.516	.471	.457	.478	.493
M girls	2.55	4.11	2.556	1.356	2.179	2.016	1.728	1.452	2.032	1.917	1.655	1.517	1.73	1.59	1.53
SD girls	.948	1.155	.269	.290	.316	.339	.535	.438	.360	.314	.514	.437	.446	.492	.500

**Correlation significant at .01 level (bilateral); *Correlation significant at .05 level (bilateral) () = Correlations for girls

1. Hostile sexism; 2. Benevolent sexism; 3. Prosocial behavior; 4. Physical and verbal aggression; 5. Support and communication (Mother); 6. Psychological control (Mother); 7. Permissiveness (Mother); 8. Negligence (Mother); 9. Support and communication (Father); 10. Psychological control (Father); 11. Permissiveness (Father); 12. Negligence (Father); 13. My mother performs the majority of housework chores and my father only performs some chores; 14. My father has responsibilities outside the home, and my mother deals with the housework; 15. Between siblings of the opposite sex, girls take on more responsibility around the house than boy

Tabla 4 Correlation matrix between variables under study (15–17 years old)

	1	2	3.	4.	5.	6	7	8	9	10	11	12	13.	14.	15
1 HS	1	(.54**)	(-.11)	(.11)	(.04)	(.12)	(.05)	(.007)	(-.07)	(.14)	(.16*)	(.03)	(.20**)	(.23**)	(.25**)
2 BS	.40**	1	(.02)	(.02)	(.10)	(.25**)	(.07)	(.08)	(.06)	(.20*)	(.09)	(.02)	(.15*)	(.14*)	(.18*)
3 PB	-.17**	-.06	1	(-.25**)	(.19*)	(.07)	(-.08)	(-.16*)	(.15)	(.15)	(.01)	(-.07)	(-.03)	(-.02)	(-.06)
4 PVA	.28**	.008	-.27**	1	(-.17*)	(.11)	(.24**)	(.13)	(-.27**)	(.03)	(.18*)	(.20*)	(-.02)	(-.01)	(.14)
5 Support (M)	.07	.08	.09	-.07	1	(.01)	(-.47**)	(-.36**)	(.50**)	(.13)	(-.09)	(-.27**)	(-.009)	(-.003)	(.03)
6 Control (M)	.18**	.13*	.05	.13*	.01	1	(.44**)	(.20*)	(.02)	(.57**)	(.23**)	(.04)	(.10)	(-.04)	(.03)
7 Permissiveness (M)	.12	.13*	-.07	.16*	-.27**	.37**	1	(.36**)	(-.20*)	(.16*)	(.47**)	(.15)	(.09)	(.02)	(.007)
8 Negligence (M)	.03	.04	-.02	.13*	-.22**	.13*	.33**	1	(-.26**)	(-.001)	(.20*)	(.56**)	(.05)	(.03)	(.10)
9 Support (F)	-.03	.12	.13*	-.22**	.51**	-.001	-.12	-.10	1	(.04)	(-.28**)	(-.48**)	(-.04)	(.01)	(-.12)
10 Control (F)	.27**	.16*	.01	.10	.07	.50**	.04	-.04	.10	1	(.57**)	(.20**)	(.04)	(.02)	(-.07)
11 Permissiveness (F)	.26**	.08	-.13*	.16*	-.11	.15*	.45**	.13*	-.27**	.33**	1	(.42**)	(.04)	(.07)	(.07)
12 Negligence (F)	.11	.02	.02	.05	-.09	.04	.17*	.59**	-.12	.10	.26**	1	(.05)	(.11)	(.08)
13 Mother more chores	.20**	.15*	-.03	-.02	-.009	.10	.09	.05	-.04	.04	.04	.05	1	(.36**)	(.19*)
14 Father works outside/mother home	.23**	.14*	-.02	-.01	-.003	-.04	.02	.03	.01	.02	.07	.11	.17*	1	(.02)
15 Girls more chores	.25**	.18*	-.06	.14	.03	.03	.007	.10	-.12	-.07	.07	.08	.07	.54**	1
M boys	3.52	3.97	2.42	1.454	2.068	2.013	1.787	1.606	1.985	1.928	1.714	1.570	1.69	1.58	1.27
SD boys	1.023	.999	.305	.318	.362	.314	.530	.473	.366	.306	.499	.480	.464	.495	.445
M girls	2.56	3.88	2.566	1.383	2.091	1.992	1.690	1.505	1.951	1.902	1.592	1.560	1.67	1.59	1.47
SD girls	.916	1.059	.267	.287	.387	.330	.516	.440	.373	.333	.514	.447	.472	.494	.502

**Correlation significant at .01 level (bilateral); *Correlation significant at .05 level (bilateral) () = Correlations for girls

1. Hostile sexism; 2. Benevolent sexism; 3. Prosocial behavior; 4. Physical and verbal aggression; 5. Support and communication (Mother); 6. Psychological control (Mother); 7. Permissiveness (Mother); 8. Negligence (Mother); 9. Support and communication (Father); 10. Psychological control (Father); 11. Permissiveness (Father); 12. Negligence (Father); 13. My mother performs the majority of housework chores and my father only performs some chores; 14. My father has responsibilities outside the home, and my mother deals with the housework; 15. Between siblings of the opposite sex, girls take on more responsibility around the house than boy

Estimated predictive variables HS and BS in early adolescence (ages 12–14) and middle adolescence (15–17)

The multiple linear regression analysis, performed separately for the age ranges of 12–14 years old and 15–17 years old for both boys and girls (Tables 5 and 6), generally show greater weights of influence on HS and BS in the variables related to the sharing of domestic tasks. For HS in the group of boys from 12 to 14 years old, 24.9% ($R^2 = .249$) of the variance is explained by the variables relating to the of labor, in addition to the factors of neglect and physical and verbal aggression from the father. For girls between 12 and 14 years old, 17.5% ($R^2 = .175$) of the variance is explained by three issues related to the distribution of domestic tasks, in addition to the negative influence of prosocial behavior. For HS in the collective of young people (ages 15–17), 29% ($R^2 = .290$) is explained by the variables relating to the distribution of tasks in the home, the factors of permissiveness and psychological control of the father, all positively, as well as prosocial behavior acting negatively. In the group of girls (15–17 years old), the variable involved in the equation refers to “Girls more chores.” In this case, the explained variance stands at 5.4% ($R^2 = .054$).

As regards BS, the variables involved in the group of boys (12–14) are once again those related to the sharing of household chores, in addition to the support and communication, and the negligence, both on the part of the mother. These variables explain 15.2 % of the variance ($R^2 = .152$). In the group of girls from 12 to 14 years old, the key issues also concern the division of housework, in addition to the psychological control of the mother. These variables explain 15.5% of the variance ($R^2 = .155$). For BS in the group of boys (15–17 years old), the key variables are those related to the distribution of housework for women, in addition to the factors of psychological control and communication and support, both of the father. All these variables have positive influences and explain 16.1% of the variance ($R^2 = .161$). With regard to BS among girls, 9.2 % of the variance is explained by the perception of household chores being handled by the mother while the father’s responsibility lies outside the home.

Table 5 Multiple linear regression analysis (12–14 years old)

	R squared	B	Standard error	Beta	T	Sig.
<i>Hostile sexism</i>						
<i>Boys</i>						
Constant		1.080	.400		2.700	.007
Girls more chores	.188	.842	.131	.385	6.406	.000
Father works outside/mother home	.214	.369	.134	.164	2.760	.006
Negligence (F)	.234	.291	.140	.125	2.077	.039
P. and v. aggression	.249	.349	.169	.123	2.073	.039
<i>Girls</i>						
Constant		1.883	.616		3.059	.002
Girls more chores	.104	.494	.115	.252	4.304	.000
Mother more chores	.138	.366	.128	.168	2.868	.004
Father works outside/mother home	.161	.299	.115	.151	2.604	.010
Prosocial behavior	.175	-.429	.207	-.118	-2.074	.039
<i>Benevolent sexism</i>						
<i>Boys</i>						
Constant		1.482	.568		2.610	.010
Girls more chores	.098	.538	.141	.253	3.821	.000
Communication/support (M)	.117	.510	.195	.166	2.619	.009
Mother more chores	.135	.322	.149	.140	2.158	.032
Negligence (Mother)	.152	.288	.138	.134	2.080	.039
<i>Girls</i>						
Constant		1.332	.480		2.775	.006
Father works outside/mother home	.075	.482	.135	.211	3.581	.000
Girls more chores	.114	.411	.134	.181	3.079	.002
Psychological control (M)	.141	.506	.181	.161	2.803	.005
Mother more chores s	.155	.307	.149	.121	2.054	.041

Table 6 Multiple linear regression analysis (15-17 years old)

	R squared	B	Standard error	Beta	T	Sig.
<i>Hostile sexism</i>						
<i>Boys</i>						
Constant		1.597	.821		1.946	.054
Permissiveness (F)	.110	.358	.138	.196	2.593	.011
Girls more chores	.178	.591	.156	.270	3.796	.000
Psychological control (F)	.225	.739	.241	.229	3.062	.003
Father works outside/mother home	.259	.363	.139	.184	2.612	.010
Prosocial behavior	.290	-.605	.242	-.177	-2.499	.014
<i>Girls</i>						
Constant		1.888	.314		6.017	.000
Girls more chores	.054	.456	.202	.233	2.258	.026
<i>Benevolent sexism</i>						
<i>Boys</i>						
Constant		.237	.738		.321	.749
Psychological control (F)	.052	.769	.248	.237	3.102	.002
Girls more chores	.099	.520	.169	.237	3.072	.003
Communication/ support (F)	.132	.505	.210	.185	2.405	.017
Father works outside/mother home	.161	.335	.151	.169	2.218	.028
<i>Girls</i>						
Constant		2.847	.383		7.441	.000
Father works outside/mother home	.092	.671	.224	.303	2.994	.004

Discussion

The first major finding of our study is that boys score more highly than girls in HS in early and middle adolescence. These results are in line with those obtained in other studies in a range of social environments such as the USA and Spain (Carretero 2011; Garaigordobil and Aliri 2012; Glick and Fiske 1996; de Lemus et al. 2008; Pearson 2009). These results are expected because sexism upholds power and a clear male identity with respect to women, which places men in advantageous position with respect to women (de Lemus et al. 2008). The comparison by age shows that early adolescent

boys have higher rates of BS than girls of the same age. This trend changes with age, however, since age (middle adolescence) differences are absent between males and females with respect to BS. These findings are in keeping with those of other studies examining Spanish adolescents (Carretero 2011; de Lemus et al. 2008) and Chinese students (Chen, Fiske and Lee 2009).

Age differences

Younger boys and girls exhibit higher rates of HS and BS than older boys and girls (de Lemus et al. 2008). This situation is consistent with the views of Glick and Hilt (2000), whereby, with age, adolescents become more aware of the injustice of sexism.

The next stage was to test our research hypotheses. As regards hypothesis 1, compared with girls, younger boys perceive greater psychological control from parents, and greater permissiveness and negligence by their mothers. These findings are consistent with those of other studies, which observe that sons feel more controlled, perceiving their fathers to be more authoritarian and permissive (Mestre et al. 2007; Rodríguez et al. 2009). Likewise, INJUVE (2012a), by taking into account the degree of freedom granted to children, shows that girls perceive greater control and greater restriction about what their parents allow them to do. Thus, our study uncovers partial evidence in support of the first hypothesis, which states that girls and boys will perceive their upbringing differently. Boys perceive a more severe level of discipline than girls do, although, in time, the father adopts a more permissive approach with male children. Despite this, the analysis offers no support for the final part of the hypothesis because of the lack of significant differences between boys and girls in the parenting factor of support and communication for both the mother and father.

In relation with hypothesis 2 concerning the role of the father and mother in engendering sexist views, the results indicate that, among boys and girls from 12 to 14 years old, HS is related to negligence and permissiveness of parents. In contrast, in the older subsample, HS is related to the psychological control and permissiveness of the father. HS is therefore related to a punitive, intrusive style of parenting that promotes little affection and communication. These results reinforce other scholars' findings, such as those of Garaigordobil and Aliri (2012), who find that an indulgent parenting style without guidelines for a child's upbringing has a positive influence on sexism. BS

among boys from 12 to 14 is related to a father's permissiveness, whereas, among girls, it is related to psychological control and permissiveness by both parents.

On the other hand, among boys and girls from 15 to 17 years old, BS is related to psychological control by both parents, as well as the mother's permissiveness (boys), and the psychological control and permissiveness of both parents (girls). The above results imply that family discipline that relies on guilt, irritability, or negligence is linked to HS and BS in both boys and girls in early and middle adolescence. These findings back up the second hypothesis by confirming that a more punitive form of maternal and paternal discipline, with few manifestations of trust, affection, and communication, bears relations with higher indices of both HS and BS. The support for this hypothesis therefore highlights the subtle differences between the development of the two forms of sexism.

In this way, the maternal/paternal support has been observed as a variable that is implicated in the development of BS. A possible explanation of maternal and paternal support as a predictor of benevolent sexism is that such behavior depicts the women, and in particular the mothers, as the quintessential caring figure (Becker and Swim 2011), reflected in their socially "good" behavior, thereby idealizing women and imbuing them with traditional characteristics with sexist overtones (Eagly & Mladinic 1993). The presence of psychological control of daughters by their mothers predicts benevolent sexism among girls from 12 to 14 years old. Therefore, personal variables are completely inadequate for predicting benevolent sexism, while environmental variables appear as predictors of this form of sexist attitudes. The predictive variables are linked to traditional gender roles in the distribution of household chores. These variables thus reinforce the idea that women must receive protection from men (Becker and Swim 2011). Additionally, among girls, maternal discipline has a greater weight of influence on the development of benevolent sexism, whereas among boys, both paternal and maternal discipline are contributing factors (the father among older boys and the mother among smaller boys). These findings are similar to those that appear in Garaigorobil and Aliri (2012), where the style of parental socialization has a stronger bearing on sexism among boys, but is void of influence in sexism among girls. More indulgent forms of discipline are related to lower degrees of sexism. On the other hand, a recent study, presented at the annual meeting of the Society for Personality and Social

Psychology (2013) in New Orleans, proves that the father has a greater effect on the behavior of girls, because girls whose fathers share the housework equally with their partners are more likely to have interests with a lesser tendency toward sexist activities. Furthermore, mothers' benevolent sexism may predict daughters' benevolent sexism (Montañés, de Lemus, Bohner, Megías, Moya, & García-Retamero 2012).

Hypothesis 3, related to the burden of household chores falling on women, reveals that HS and BS hold positive relationships with the existence of an unequal division of chores, where women bear the brunt of the housework. This situation occurs in all age groups. This finding agrees with prior research, which shows that ambivalent sexism is related to traditional gender roles and inequality (Ferrer et al. 2006). Similar results have been found in other societies such as the Portuguese (Poeschl et al. 2006) and the Mexican American people (Pearson, 2009), as well as in Canadian contexts (Society for Personality and Social Psychology 2013). Therefore, the family propagates roles and attitudes in the domestic sphere inherent to the traditional division of work. Thus, the third hypothesis, which states that the distribution of household chores is related to HS and BS attitudes, is corroborated.

In addition, adolescent males score more highly in physical and verbal aggression, whereas girls obtain higher scores in prosocial behavior. These results are in line with other research dealing with gender differences (Campbell 2006; Carlo, Mestre, Samper, Tur and Armenta 2010; Coid, Yang, Ullrich, Zhang, Sizmur, Roberts, Farrington and Rogers 2009; Plazas, Morón, Santiago, Sarmiento, & Ariza 2010). Such differences reflect the duality of human existence (Bakan 1966), attributing males with values and psychological traits associated with masculinity—aggression, lack of empathy, tendency to dominate, and strength—, and females with values and characteristics associated with femininity—prosociality, empathy, understanding, weakness, and submissiveness. In short, traits associated with femininity are depicted as opposites of masculine characteristics (Díaz-Aguado and Martín 2011).

Regarding hypothesis 4, prosocial behavior is negatively correlated with sexism, while physical and verbal aggression is positively related. Both behaviors—aggression and prosocial behavior—are related to gender stereotypes. These relationships do not apply to the age group of 15 to 17 years old, however.

Results show the existence of a trend that connects HS and BS to an imbalanced division of domestic responsibilities, whereby women bear the heaviest burden of these chores. In the same way, environmental variables have a greater weight of influence on personal variables, aggression, and prosocial behavior. The environmental variables include parenting styles of the father and mother as perceived by their offspring, as well as the sharing of household chores.

In summary, the results allow us to verify that the traditional organization of family roles and family discipline have a greater bearing on the prediction of sexist attitudes than personal variables such as aggression and prosocial behavior. In other words, the behavior of parents and the surrounding culture continue to entrench sexist views. Despite this, the results imply that HS is linked to attributes associated with gender roles—masculinity/aggression and prosociality/femininity—, whereas relations with benevolent sexist beliefs remain hidden from view. Another important finding refers to the relations with BS. Support and communication of the parents, along with psychological control and neglect, become BS predictor variables in adolescence, all in a positive sense. These results are indicators of the complexity of BS, apparently accepted by society, with positive overtones, given the protective nature toward women. In spite of this widespread acceptance, BS is nonetheless a form of sexism.

The results of our study suggest a need to hold family-oriented workshops that explain the value of family co-responsibility, as well as the relevance of stressing the importance of co-education and the application of gender perspectives in breaking down the paradigm of the duality of human existence. In doing so, girls and boys are empowered to reach their full potential, without suffering the constraints of gender-based stereotypes. The effectiveness of intervention to reduce sexism could be enhanced by intervening in the family on a co-responsibility level, and fostering less punitive, more inductive forms of discipline, aimed at engendering less sexist, less aggressive, more prosocial attitudes, as shown in other studies (Tur-Porcar et al. 2012). In Western cultures, punitive, highly authoritative discipline causes negative effects in children (Mestre et al. 2010).

Limitations and future research

This first of this study's limitations pertains to the data collection method, which only considers one source of information. The data were collected via self-report

questionnaires. In other words, the students themselves provided the data for the study, without matching their responses with data from other sources. In spite of the collection method, the data prove to be reliable and with lower indices of social desirability than when parents provide the information (Lamborn, Mounts, Steinberg and Dornbusch 1991), although the results would be more robust if consolidated with other data sources. Moreover, although the study into the development of HS and BS attitudes has considerable implications for reducing gender inequalities (de Lemus et al. 2008), a mere change of attitude is insufficient to eradicate such inequalities and sexism, owing to the continuing existence of sexist expressions and subjection to dominant judgment that go beyond consciousness and will (Bourdieu 2000).

In future research, it would be of great interest to probe deeper into the types of chores that the mother and father perform. Second, further studies should strive to gain an awareness of the sexist attitudes in a group of peers, because such knowledge is relevant to understanding sexism among male and female adolescents, and so forth, along with other personal factors that may share a relationship with sexism. Finally, gathering knowledge about the type of sexist content that male and female adolescents are exposed to in the media, cinema, or through music would provide further insight.

References

- Akrmai, N., Ekehammar, B., & Yang-Wallentin, F. (2011). Personality and Social Psychology Factors Explaining Sexism. *Journal of Individual Differences*, 32(3), 153-160. doi: 10.1027/1614-0001/a000043
- Ayres M. M., Friedman C. K., & Leaper C. (2009). Individual and situational factors related to young women's likelihood of confronting sexism in their everyday lives. *Sex Roles*, 61(7-8), 449–460. doi: 10.1007/s11199-009-9635-3
- Bakan, D. (1966) *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414. doi: 10.2307/585170

- Becker, J. C., & Swim, J. K. (2011). Seeing the unseen: attention to daily encounters with sexism as way to reduce sexist beliefs. *Psychology of Women Quarterly*, 35(2), 227-242. doi: 10.1177/0361684310397509
- Belsley, D. (1991). *Conditioning Diagnostics: Collinearity and Weak Data in Regression*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cameron, C. (1977). Sex-role attitudes. En S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (pp. 339-359). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior*, 11(3), 237-264. doi: 10.1016/j.avb.2005.09.002
- Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36. doi: 10.1002/per.2410070103
- Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877. doi: 10.1016/j.paid.2010.02.010
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 27-43. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/36565>
- Chen, Z., Fiske, S. T., & Lee, T. L. (2009). Ambivalent sexism and power-related gender-role ideology in marriage. *Sex Roles*, 60(11-12), 765-778. doi: 10.1007/s11199-009-9585-9
- Christopher, A., & Mull, M. (2006). Conservative ideology and ambivalent sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 30(2), 223-230. doi: 10.1111/j.1471-6402.2006.00284.x
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Coid, J., Yang, M., Ullrich, S., Zhang, T., Sizmur, S., Roberts, C., Farrington, D.P., & Rogers, R.D. (2009). Gender differences in structured risk assessment: Comparing the accuracy of five instruments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(2), 337-348. doi: 10.1037/a0015155
- Del Barrio, V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 12*(1), 33-50. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180618320002.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., & Martín, G. (2011) Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema, 23*(2), 252-259. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/897332355?accountid=14777>
- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1993). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence. In Stroebe, W. & Hewstone, M. (Eds.), *European review of social psychology, 5*, pp. 1–35). New York: Wiley. doi: 10.1080/14792779543000002
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665.
- EUROFOUND (2012). Third European Quality of Life Survey. Quality of life in Europe: Impacts of the crisis, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/64/en/1/EF1264EN.pdf>
- Ferragut, M., Blanca, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema, 25*(1), 38-42. doi: 10.7334/psicothema2012.85
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., & Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología, 22*(2), 251-259. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621619797?accountid=14777>

- Fischer, J., & Anderson, V. N. (2012). Gender role attitudes and characteristics of stay-at-home and employed fathers. *Psychology of men & masculinity*, *13*(1), 16-31. doi: 10.1037/a0024359
- Friedman, C., & Leaper, C. (2010). Sexual-minority college women's experiences with discrimination: Relations with identity and collective action. *Psychology of Women Quarterly*, *34*(2), 152-164. doi: 10.1111/j.1471-6402.2010.01558.x
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011a). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, *23*(3), 382-387. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/915044854?accountid=14777>
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011b). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con autoconcepto, racismo y sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, *16*(2), 331-350. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/175/17518828008.pdf>
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents educational level, and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(2), 592-603. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de violencia y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, *34*(2), 127-139. doi: 10.1174/021093913806751384
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14-17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, *32*(141), 37-64. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621479768?accountid=14777>
- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E., & Navarro, Y. (2009). El sexismo ambivalente ¿un predictor de maltrato? *Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense*. Retrieved from <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- Glick, P. y Hilt, L. (2000). From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. In T. Eckes y M. Trautner (Eds.), *Developmental social psychology of gender* (pp. 243-272). Mahwah, New

- Jersey: Erlbaum. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/619461548?accountid=14777>
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491-512. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.491
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). The Ambivalence Toward Men Inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23(3), 519-536. doi: 10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 115-188). San Diego: Academic Press.
- Hart, J., Hung, J. A., Glick, P., & Dinero, R. E. (2012). He loves her, he loves her not: Attachment style as a personality antecedent to men's ambivalent sexism. *Personality and social psychology bulletin*, 38(11), 1495-1505. doi: 10.1177/0146167212454177
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2009). On men and work: Taking the road less traveled. *Journal of Career Development*, 36(1), 49-67. doi: 10.1177/0894845309340789
- Herrera, M. C., Expósito, F., & Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, 4(1), 17-42. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3786951>
- Huver, R. M. E., Otten, R., de Vries, H., & Engels, C. M. E. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(3), 395-402. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.012
- INJUVE (2012a). Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España. Retrieved from <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/42/publicaciones/estudio%20cambios%20igualdad%20genero.pdf>

- INJUVE (2012b). Informe Juventud en España 2012. Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad. Retrieved from http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*(5), 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Lee, I., Pratto, F., & Li, M. (2007). Social relationships and sexism in the United States and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(5), 595-612. doi: 10.1177/0022022107305241
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*(2), 537-562. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621968594?accountid=14777>
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés, 16*(1), 33-45. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/786994419?accountid=14777>
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 211-225. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621879191?accountid=14777>
- Montañés, P., de Lemus, S., Bohner, G., Megías, J. L., Moya, M., & Garcia-Retamero, R. (2012). Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters and its relation to daughters' academic performance goals. *Sex Roles, 66*(7-8), 468-478. doi: 10.1007/s11199-011-0116-0
- Moya, M. (2003). El análisis psicosocial del género. En Morales, J.F. y Huici, C. (Eds.), *Estudios de Psicología Social* (pp. 175-221). Madrid: UNED.
- Moya, M., Expósito, F., & Padilla, J. L. (2006). Review of the psychometric properties of long and short versions of the Gender Ideology Scale. *International Journal*

- of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 709–727. Retrieved from <http://search.proquest.com/psycinfo/docview/621448372/abstract/140DF663885779F1F54/1?accountid=14777>
- Nicol, A. A. M., & Rounding, K. (2013). Alienation and empathy as mediators of the relation between Social Dominance Orientation, Right-Wing Authoritarianism and expressions of racism and sexism. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 294-299. doi: 10.1016/j.paid.2013.03.009
- Orizo, F.A. (2001). *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid: CIS.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171. Retrieved from <http://www.thefreelibrary.com/Sexismo+y+comportamiento+de+acoso+escolar+en+adolescentes.-a0328944073>
- Pearson, C.T. (2009). Predictors of sexist attitudes in a mexican american adult sample: a test of Glick and Fiske's ambivalent sexism theory. (Order No. 3372378, Fielding Graduate University). ProQuest Dissertations and Theses, 233. Retrieved from [http://search.proquest.com/docview/622205009?accountid=14777\(622205009;%202010-99060-537\)](http://search.proquest.com/docview/622205009?accountid=14777(622205009;%202010-99060-537))
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., & Ariza, S. E. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/871542492?accountid=14777>
- Poeschl, G., Pinto, I., Múrias, C., Silva, A., & Ribeiro, R. (2006). Representations of family practices, belief in sex differences, and sexism. *Sex Roles*, 55(1-2), 111-121. doi: 10.1007/s11199-006-9062-7
- Rodríguez, M. Á., Del Barrio, M. V., & Carrasco, M. Á. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 2(2), 10-18. Retrieved from

http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_2/esritospsicologia_v2_2_2delbarrio.pdf

- Rodríguez, Y.; Lameiras, M.; Carrera, M.V. & Faílde, J.M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 131-142. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113480>
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78. doi: 10.1037/0893-3200.20.1.68
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J., & Tur, A. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263-271. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621198208?accountid=14777>
- Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413-424. doi: 10.2307/1126465
- Shearer, C. L. (2008). Gender socialization in the family. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(10-B), 7004. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304835098?accountid=14777>. (304835098).
- Silván-Ferrero, M. P., & Bustillos, A. (2007). Benevolent sexism toward men and women: justification of the traditional system and conventional gender roles in Spain. *Sex Roles*, 57(7-8), 607-614. doi: 10.1007/s11199-007-9271-8
- Society for Personality and Social Psychology; Charting new routes for women at work: Looking to the home and classroom (2013). *NewsRx Health*, 22. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1283017723?accountid=14777>
- Spanish Institute for Women's Affairs (Instituto de la Mujer) (2013). *Mujeres en cifras*. Boletín estadístico. Retrieved from <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/boletinEstadistico/docs/Boletin3Marzo2013.pdf>

- Tobío, C., Agulló, M., Gómez, M., Martín, M. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*, Barcelona: Fundación la Caixa. Retrieved from http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol28_completo_es.pdf
- Tur-Porcar, A., Mestre, M. V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4012>
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (coord.), *Miradas a lo social* (pp. 173-180). Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Spain

STUDY 2

Sexism in adolescence: Relationships with empathy and prosociality

Study 2: Sexism in adolescence: Relationships with empathy and prosociality**Abstract**

Introduction—Scientific studies of contemporary society have consistently highlighted the prevalence of problems caused by sexist attitudes, both hostile and benevolent. The aim of this study was twofold. First, to analyze the relationship between empathy and prosociality in different groups of early adolescent subjects: those with low levels of hostile sexism (HS) and benevolent sexism (BS), and those with high levels. Second, to observe how the variables *empathy* and *prosociality* predict the probability of developing hostile and benevolent sexist attitudes. This study was therefore designed to explore the relationships between empathy, prosociality, and sexism (HS and BS).

Data—Data consisted of a sample of 728 early adolescents (47.4% boys and 52.6% girls). Ages ranged from 12 to 14 years old. Participants were enrolled in compulsory secondary education.

Results—Results show that sexist attitudes provide information about adolescents' levels of empathy and prosociality. High levels of empathy were observed to be negatively related to hostile sexism in early adolescent girls and boys. Prosocial tendencies in dire, emotional, anonymous, and compliant situations were found to be positively related to benevolent sexism. Benevolent sexism was only revealed to have a negative relationship with altruistic prosocial tendencies.

Discussion—The constituent variables of empathy and prosocial tendencies provide information about the study of whether adolescents uphold internalized sexist attitudes.

Keywords: Hostile sexism, benevolent sexism, adolescence, empathy, prosocial tendencies.

The authors are grateful for funding from the “R&D project for outstanding research groups” (reference: PROMETEO 2011/009) administered by the Valencian Government, and the R&D project administered by the Ministry of Science and Innovation (reference: PSI2011-27158). The authors also thank the Valencian Government for support through the “Redes de excelencia ISIC (Institutos Superiores de Investigación Cooperativa), ISIC/2013/001”.

Introduction

The theory of ambivalent sexism (AS) (Glick & Fiske, 1996, 2001) defines sexism as a dichotomy consisting of hostile sexism (HS) and benevolent sexism (BS). HS is open, visible, and explicit. BS is subtler and less visible. Despite these differences, both hostile and benevolent sexism are rooted in patriarchal culture and serve to legitimate traditional gender roles. This research focuses on the relationships between sexist attitudes (HS and BS) and personal factors related to positive development, namely empathy and prosociality. The paper presents results from a quantitative study.

Sexism

Since the seventies, Spanish society has undergone significant progress in terms of gender equality. This has had direct, immediate repercussions on the country's younger generations (INJUVE, 2012b). Young people's belief in equality as a guiding principle for their development is supported by evidence from surveys. Nearly all adolescents (95%) claim to be "quite strongly or very strongly in favor" of gender equality (INJUVE, 2012a). Despite these advances, recent scientific studies in the United States, Spain, and New Zealand have highlighted the prevalence of hostile and benevolent sexist attitudes and warned of the problems they cause (Ayres, Friedman, & Leaper, 2009; Friedman & Leaper, 2010; Ovejero, Yubero, Larrañaga, & Navarro, 2013; Hammond & Overall, 2013).

Sexism is a general term used to refer to individuals' attitudes, beliefs and behaviors, as well as organizational, institutional and cultural practices. In both cases, the term sexism relates to negative views of people based on their gender. These negative views encourage inequality between males and females, even if such views appear to be positive (Swim & Hyers, 2009). Sexism sustains inequality between the sexes (Moya, 2004), and it is a contributing factor to fomenting gender violence (García, Palacios, Torrico, y Navarro, 2009; Herrera, Expósito, y Moya, 2012). In Spain today, formal debates on equality, an increasing number of which are benevolent in nature, contribute to hiding the negative effects of sexism (Martínez-Benlloch, Bonilla, Gómez, y Bayot, 2008). The theory of ambivalent sexism (AS) (Glick & Fiske, 1996, 1999) acknowledges the existence of a subtler, less visible form of sexism. The theory of ambivalent sexism is built on the dichotomy of HS and BS. HS embodies more traditional, explicit forms of sexism, according to which women are inferior to men or

different as a group (Cameron, 1977). BS encompasses subtler, less visible forms of sexism. Under BS, women are assigned stereotyped roles and are restricted to certain responsibilities traditionally associated with their sex (Glick & Fiske, 1996, 1999).

Sexism does not only refer to views on how women and men ought to be. It also sets forth guidelines on what is most recommendable for males and females. Sexism thus plays a key role in the development and perpetuation of gender differences (Swim & Hyers, 2009). Through emotional socialization (Bermúdez, Teva, y Buela-Casal, 2009), sexism is the view that men should strive towards masculine, *agentic* values. These include dominance, aggression, and control of people. Women, on the other hand, are to be identified by feminine, communal values such as dependence, weakness, submissiveness, passiveness, and concern for others (Bakan, 1966; Díaz-Aguado y Martín, 2011). Sexist beliefs outline what is deemed correct for each gender within the sociocultural context. They therefore entrench gender roles and enhance differences between men and women. From a very early age, children begin to internalize messages they receive from their surroundings. These stimuli help form personal traits associated with masculinity or femininity. Children thus adopt the gender roles considered suitable according to sociocultural views. Taking on gender roles is similar to a two-sided coin. It gives people peace of mind by providing information about their behavior, according to what is socially accepted, so that they can be positively judged. Furthermore, it instills behaviors associated with a particular gender, such as choosing a profession, delineating a person's degree of freedom, or dictating the way in which people interact. Girls and boys internalize social norms related to gender, which accentuates their personal disposition towards sexist attitudes (Wood & Eagly, 2010). The rationale governing the prediction of gender effects is therefore similar to that of other personal characteristics such as age or culture (Leary & Hoyle, 2009). This differentiation of roles encourages early adolescent girls and boys to perceive sexism differently. Studies have shown that boys exhibit attitudes that are more sexist than those of girls (Glick et al., 2000; de Lemus, Castillo, Moya, Padilla, y Ryan, 2008).

The way that males and females interrelate transforms between childhood and adolescence. Research has shown that age and sexism are negatively correlated (de Lemus et al., 2008). These studies have revealed that sexist attitudes decrease between childhood and adolescence, while positive attitudes towards the opposite sex strengthen.

This is consistent with the idea introduced by Glick and Hilt (2000), who suggested that adolescents are more conscious of the injustice of sexism. Furthermore, because of the myriad changes—including cognitive changes—taking place during this period, adolescence is the ideal time in which to question social models and expectations regarding gender and sexism (Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2010). Adolescence is a transitional period. Adolescents tend to seek greater degrees of independence from parents. Friendship groups and gangs are established and flourish.

Empathy

Empathy is a multidimensional construct consisting of cognitive and emotional elements (Davis, 1983). It requires the cognitive ability to understand another and to put oneself in his or her position. This may be by either observing a situation or receiving information about that situation. Empathy also requires the emotional skill (i.e., affective reactions) of being able to share the emotional state of another. This emotional element is also known as sympathy. This may evoke feelings of sadness, discomfort, or happiness, among other emotions. The personal circumstances that have led another person to experience a certain situation are also highly relevant to empathy (Coke, Batson, & McDavis, 1978).

Empathy has been identified as a key skill for emotional development, and it has been linked to positive social adaptation (Davis, 1996; Garaigordobil, 2009b). Scholars in the USA (Carlo, Mestre, Samper, Tur, y Armenta, 2010; Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009) and Spain (Garaigordobil, 2009a) have found evidence for empathy's role as a protector against developing behaviors of aggression. Moreover, empathy can have a key role in positive attitudes towards victims of sexual violence, with evidence provided by studies of British adolescents (Ferguson & Ireland, 2012) and Turkish students (Sakalli-Urgurlu, Sila, & Glick, 2007). Other findings have shown the existence of differences in empathy depending on gender. Greater levels of emotional and cognitive empathy in girls than in boys have also been observed in Spain (Gorostiaga, Balluerka, y Soroa, 2014; Mestre, Samper, Frías, & Tur-Porcar, 2009) and the USA (Davis, 1994).

Empathy is crucial for changing attitudes towards sexual relationships (Becker & Swim, 2011). It is also effective at reducing other prejudiced attitudes such as racism or ethnic discrimination (McFarland, 2010; Shih, Wang, Trahan, Bucher, & Stotzer, 2009). Empathy may weaken the force of negative reactions towards a social group by leading

to more positive opinions about stigmatized groups (Batson et al., 1997). It may also increase the perceived need to address a problem. Nicol and Rounding (2013) found that empathy acted as a mediator between orientation towards social dominance and sexism. Finally, in a recent study, researchers confirmed that developing empathy, a high level of self-efficacy, information about sexism, and knowledge about gender inequality reduces sexist attitudes and improves attitudes towards equality (Zawadzki, Shields, Danube, & Swim, 2013).

Prosociality

Another key factor for positive development is prosocial behavior. Prosocial behavior has traditionally been understood as a unidimensional construct. In general, girls have been found to have more involvement in prosocial behavior than boys of the same age (Carlo, Mestre et al., 2010; Gutiérrez, Escartí, y Pascual, 2011; Plazas, Morón, Santiago, Sarmiento, Ariza, y Darío, 2010). Nowadays, however, prosocial behavior is considered a multidimensional construct. Scholars have redefined prosocial behavior as a more complex construct whose form depends on context. Prosocial behavior is thus different in direct, anonymous, altruism, compliant, and emotional situations (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, & Hernández, 2010). Furthermore, the likelihood with which some types of prosocial behavior emerge depends on sex (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Scholars have reported gender differences due to context depending on *agentic*/masculine or *communal*/feminine attributes. Women tend to help and care for other families, and they offer emotional support to couples and friendships (Eagly, 2009). This is the conclusion of the study by Carlo, Knight et al. (2010). They demonstrated that girls obtain higher scores in measures of emotional, compliant, altruism, and direct prosocial behaviors. These findings receive support from studies of gender socialization theory. In the USA, scholars have shown that girls receive an education related to caring and parenting based on altruism, compliant, and direct prosocial behaviors. Girls are more likely to engage in prosocial interactions, placing an emphasis on help, self-revelation, and empathy (Rose & Rudolph, 2006). Adolescent boys, on the other hand, have been observed to be more involved in public prosocial behavior than girls (Carlo, Knight et al., 2010). These findings are consistent with the social psychology literature. Research has shown that boys are more likely to engage in public prosocial behavior. For instance, in North America, boys tend to participate in

situations of heroism, offering help to women, and supporting families, organizations and nations in situations of dire need (Carnegie Hero Fund Commission, 2009; Governor General of Canada, 2009). In light of these findings, boys and girls seem to be pursuing different aims consistent with established gender roles. These differences reflect agentic attributes in men and communal attributes in women.

Beliefs about gender roles also influence people's self-concept, and therefore the identities of the female and male sexes (Wood & Eagly, 2010). Research into prosocial tendencies has revealed gender-specific patterns. Nevertheless, such studies tend to include other factors that may moderate the effects of gender: social class, race, ethnicity, or religion (Cole, 2009). Sexism appears across all social structures: family, school, the state, and religious groups. These social structures influence individual attitudes (Bourdieu, 2000). In today's society, prejudiced attitudes can be explained by the differences between people depending on the extent to which they accept these prejudices (Son Hing, & Zanna, 2010) and sexism (Hart, Hung, Glick, & Dinero, 2012). By conducting this study, we aimed to fill the research gap on studies into the relationships between HS and BS, empathy, and prosocial behavior. Furthermore, we tested the hypothesis that empathy and prosocial behavior in early adolescence act as protective, inhibitive factors of sexist behaviors. The specific research objectives of this study were as follows:

- 1) To explore the differences in empathy between groups (i.e., higher and lower indices of sexism) of early adolescents.
- 2) To study the relationship of HS and BS with empathy and prosocial tendencies in early adolescence.
- 3) To observe the extent to which empathy and prosocial behaviors increase or decrease the likelihood that adolescents display HS and BS attitudes.

To meet these objectives, we formulated and tested the following research hypotheses:

Hypothesis 1:

We expected to observe a negative relationship between Hostile sexism and empathy (emotional and cognitive) in early adolescent girls and boys. Scholars (Shih et al., 2009) have shown the existence of a negative relationship between empathy and attitudes of racial prejudice. Attitudes of racial prejudice have been shown to be strongly linked to sexist attitudes (Garaigordobil & Aliri, 2011). Relationships between benevolent sexism

and empathy have yet to be demonstrated. This owes to the positive nature of this form of sexism (Glick & Fiske, 1996), characterized by demonstrations of protective behavior that tend to obscure by benevolent sexist attitudes.

Hypothesis 2:

Prosocial tendencies are negatively related to HS in both male and female adolescents, with the exception of public prosocial tendencies. In contrast, anonymous, altruistic, compliant, emotional, and dire prosocial tendencies hamper the development of HS. For BS, the opposite relationships are expected to arise due to the positive, protective nature of this form of sexism.

Hypothesis 3:

Among boys, public prosocial tendencies are expected to be a better predictor of HS and BS. For girls, altruistic prosocial tendencies should better predict HS and BS. This is due to the agentic and communal characters that define early adolescent boys and girls, respectively, and differentiate the two sexes (Eagly, 2009).

Method

Participants

The sample was composed of 728 students from compulsory secondary education in the greater metropolitan area of the city of Valencia (Spain). These students attended seven public (state) schools and two public/private schools. Of the 728 students in the sample, 345 were male (47.4%) and 383 were female (52.6%). Ages ranged from 12 to 14 years old (overall sample: $M = 13.81$, $SD = 1.49$; subsample boys: $M = 12.95$, $SD = .977$; subsample girls: $M = 12.91$, $SD = .919$). The distribution in terms of school year was as follows: 482 adolescents (66.2%) in the first two years of compulsory secondary education; 246 adolescents (33.8%) in the second two years of compulsory secondary education. The results of the Kolmogorov–Smirnov test to determine the goodness of fit of the sample distribution indicate that the sample met the criteria of normality.

Procedure

Participating schools were selected randomly, according to location and classification as centers of compulsory secondary education. This was a cross-sectional study using student self-report data. The instruments used for data collection were administered in

groups to students in the students' classrooms. Data collection required two sessions each lasting approximately 50 minutes. We presented the research to the teachers of the schools. Our research received backing from the local government. Before beginning the data collection, we obtained permission from parents. Adolescents' participation was voluntary and anonymous. Throughout the research, the ethical principles regarding human experimentation established in the latest draught of the Declaration of Helsinki were respected. Instructions were given orally, and in the youngest groups instructions were also read aloud to aid participants' understanding. SPSS 19 provided the tool for data analysis.

Data analysis

The first step was identify groups of adolescents according to whether they expressed low or high levels of hostile and benevolent sexism. To do so, a cutoff point was established for the HS and BS scores. We considered adolescents with scores of 3.10–6.00 for HS and scores of 4.22–6.00 for BS to have high levels of sexism. Scores of 1.00–3.09 for HS and scores of 1.00–4.21 for BS defined adolescents with low levels of sexism. The sample population was split into two groups according to sex. We performed the analysis separately for the following groups. The sample of boys and girls aged 12–14 split into the groups with high and low indices of HS and BS. The subsample of boys aged 12–14 split into groups with high and low indices of HS and BS. The subsample of girls aged 12–14 split into groups with high and low indices of HS and BS.

We performed Student's t-tests to detect significant differences in the dependent variables *empathy* and *prosocial tendencies* between the groups. We computed Cohen's *d* to evaluate the effect size of the differences found. Values of 0.2–0.5 imply a small effect size, values of 0.51–0.79 imply a medium effect size, and values greater than 0.80 reflect a large effect size (Cohen, 1988).

Next, we computed correlations between the variables under study. This allowed us to observe the strength and trend of the relations between variables. We also used the correlation analysis to identify possible collinearity problems between variables. Finally, employing logistic regression analysis, we derived equations that forecast sexism using empathy and prosociality scores as predictors. The process is explained below and was based on the Wald statistic.

We created a dichotomous variable for level of sexism using the cutoffs stated previously. The data were such that they permitted the computation of logistic regression models for the overall sample and for the two subsamples of males and females. This allowed us to estimate the likelihood of subjects' displaying sexist attitudes depending on the scores of different prosocial tendencies and components of empathy. Collinearity analysis revealed an absence of collinearity problems. The condition index yielded values of less than 30, and the proportion of decomposition of variance had proportions of less than 0.5 (Belsley, 1991).

Instruments

The *Ambivalent Sexism Inventory for Adolescents* (de Lemus et al., 2008) was used to measure sexism. This instrument is an adaptation for adolescent populations of Glick and Fiske's (1996) *Ambivalent Sexism Inventory*. In the version applied in this study, the adolescents reported their agreement with 20 statements. These items were scored on a scale of 1 to 6, where 1 = *strongly disagree* and 6 = *strongly agree*. An example item measuring HS is "Boys should control with whom their girlfriends mix," and an example item for BS is "Girls are more sensitive to the feelings of others than boys." The instrument has good internal consistency according to its score for Cronbach's alpha (HS $\alpha = 0.85$; BS $\alpha = 0.80$; AS $\alpha = 0.86$). In this study, Cronbach's alpha yielded the following results: boys HS $\alpha = .85$, BS $\alpha = .83$; girls HS $\alpha = .80$, BS $\alpha = .86$.

The *Prosocial Tendencies Measure-Revised* (PTM-R, Carlo, Hausmann, Christansen, & Randall, 2003) evaluates different forms of prosocial behavior. It is composed of six subscales, one for each of the following prosocial behaviors: public, emotional, altruism, anonymous, compliant, and dire. The subscale *public* measures behavior driven by an intention to behave prosocially in the presence of others (four items, Cronbach's $\alpha = .78$). The subscale *emotional* measures prosocial tendencies to help others in emotive situations (four items, Cronbach's $\alpha = .78$). The subscale *dire* measures prosocial behavior in dire situations or situations of crisis (three items, Cronbach $\alpha = .61$). The subscale *altruism* relates to helping others when there is little or no chance of receiving an explicit, direct reward (5 items, Cronbach's $\alpha = .66$). The subscale *anonymous* addresses the prosocial tendency to help strangers (5 items, Cronbach's $\alpha = .67$). Finally, the subscale *compliance* evaluates the tendency to help others when they ask for assistance (2 items, Cronbach's $\alpha = .66$). Participants

responded to the items by choosing a response from a scale ranging from 1 (*doesn't describe me at all*) a 5 (*describes me very well*). Cronbach's alpha yielded the following values in our study: public (boys = .78; girls = .75), emotional (boys = .77; girls = .78), dire (boys = .62; girls = .60), altruism (boys = .57; girls = .69), anonymous (boys = .65; girls = .67) compliance (boys = .58; girls = .71).

The *Interpersonality Reactivity Index* (IRI, Davis, 1983) captures participants' empathy levels. It measures cognitive (fantasy empathy and perspective taking) and emotional (empathic concern and personal distress) dimensions of empathy. The scale for *perspective taking* assesses respondents' capability to understand another person's point of view. An example item is "I often try to understand my friends better by imagining how they see things." The scale for *fantasy empathy*, also known as virtual empathy, measures the respondents' ability to put themselves in the shoes of fictional characters. An example item is "I really identify with the feelings of characters in novels." The *empathic concern* scale refers to feelings of compassion, concern, and care when seeing others in distress. An example item is "I often have feelings of tenderness and concern towards those less fortunate than I am." Finally, the *personal distress* scale captures feelings of anxiety and distress evoked by others' negative experiences. An example item is "In dire or emergency situations I feel uncomfortable." The reliability of this instrument, measured by Cronbach's alpha, is as follows: perspective taking (boys = .75; girls .74), fantasy (boys = .77; girls = .80), empathic concern (boys = .71; girls = .67), and personal distress (boys = .69; girls = .71).

Results

We observed significant differences between the group with high indices of HS and the group with low levels of HS in the all dimensions of empathy (i.e., fantasy, perspective taking, and empathic concern). Differences also emerged in the public, anonymous, emotional, and compliant prosocial tendencies of both groups (high and low indices of sexism). Participants from the group with lower levels of HS scored more highly on the items that measure fantasy (Cohen's $d = .26$), perspective taking (Cohen's $d = .36$), and empathic concern (Cohen's $d = .41$). These adolescents also scored more highly in scales measuring altruistic (Cohen's $d = .48$), emotional (Cohen's $d = .17$), and compliant (Cohen's $d = .24$) prosocial tendencies. Subjects from the group with higher

HS levels were found to have higher levels of public (Cohen's $d = .44$) and anonymous (Cohen's $d = .22$) prosocial tendencies.

From the analysis of only male adolescents, we observed significant differences in both groups (high and low levels of HS) in cognitive and emotional empathy: perspective taking Cohen's $d = .26$; empathic concern Cohen's $d = .21$. The group with lower HS scored significantly higher in altruistic prosocial tendencies (Cohen's $d = .21$).

The analysis of only adolescent girls yielded the following significant differences between the groups of high and low indices of HS: empathic concern (Cohen's $d = .41$), and public (Cohen's $d = .38$), altruistic (Cohen's $d = .56$) and anonymous (Cohen's $d = .29$) prosocial tendencies. In empathic concern and altruistic prosocial tendencies, the group with lower levels of HS scored more highly. Conversely, in public and anonymous prosocial tendencies, the group with stronger attitudes of HS scored more highly. The effect sizes were medium in size (Cohen's d of 0.2–0.5) (Cohen, 1988).

Table 1. Hostile sexism in early adolescence (subjects aged 12–14)

	Low HS		High HS		T	Sig.	Cohen's <i>d</i>
	M	SD	M	SD			
Overall sample							
Fantasy	2.97	.77	2.78	.64	3.40	.00	.26
Perspective taking	3.35	.70	3.10	.66	4.65	.00	.36
Empathic concern	3.56	.60	3.31	.60	5.36	.00	.41
Personal distress	2.59	.69	2.59	.64	.05	.95	--
Public	2.13	1.06	2.61	1.08	-5.74	.00	-.44
Dire	3.35	1.01	3.27	1.02	1.07	.28	--
Altruism	3.43	1.02	2.97	.85	6.40	.00	.48
Emotional	3.72	.84	3.57	.85	2.35	.01	.17
Anonymous	2.29	.92	2.50	.94	-2.95	.00	-.22
Compliant	3.93	.99	3.69	1.00	3.08	.00	.24
Boys							
Fantasy	2.79	.70	2.71	.59	1.13	.25	--
Perspective taking	3.21	.69	3.03	.66	2.41	.01	.26
Empathic concern	3.42	.59	3.29	.61	1.93	.05	.21
Personal distress	2.41	.59	2.54	.64	-1.79	.07	--
Public	2.45	1.10	2.67	1.08	-1.86	.06	--
Dire	3.32	.99	3.27	1.00	.47	.63	--
Altruism	3.16	.95	2.97	.83	1.96	.05	.21
Emotional	3.55	.82	3.51	.84	.46	.64	--
Anonymous	2.52	.93	2.51	.93	.14	.88	--
Compliant	3.69	.96	3.61	1.00	.80	.42	--
Chicas							
Fantasy	3.04	.79	3.04	.75	-.007	.99	--
Perspective taking	3.42	.69	3.38	.60	.36	.71	--
Empathic concern	3.63	.59	3.40	.53	2.63	.00	.41
Personal distress	2.67	.72	2.79	.60	-1.12	.26	--
Public	2.00	1.01	2.39	1.03	-2.64	.00	-.38
Dire	3.37	1.03	3.26	1.12	.73	.46	--
Altruism	3.55	1.02	2.99	.95	3.78	.00	.56
Emotional	3.80	.84	3.79	.84	.08	.93	--
Anonymous	2.18	.90	2.46	.98	-2.11	.03	-.29
Compliant	4.03	.98	3.98	.97	.31	.75	--

We compared the group with high levels of BS and the group with low levels of BS. No significant differences emerged in any of the three empathic dimensions for any of the three target sample groupings (i.e., the overall sample of 12–14 year olds, 12–14 year-old boys, 12–14 year-old girls). Differences were nonetheless found in prosocial tendencies. We discovered differences for all the scales studied (i.e., public, emotional, anonymous, compliant, altruistic, and dire). The group with higher levels of BS scored more highly in public (Cohen's $d = .42$), emotional (Cohen's $d = .26$), anonymous

(Cohen's $d = .15$), compliant (Cohen's $d = .24$), and dire (Cohen's $d = .19$) prosocial tendencies. The group with lower levels of BS scored more highly on items used to measure altruistic prosocial tendencies (Cohen's $d = .47$). This finding holds for both boys and girls.

In the subsample of boys, we observed significant differences in all but one (i.e., anonymous) of the prosocial tendencies: public Cohen's $d = .38$; emotional Cohen's $d = .31$; altruism Cohen's $d = .22$; compliant Cohen's $d = .39$; and dire Cohen's $d = .20$.

Girls, on the other hand, were found to obtain significantly different scores in all but two (compliant and dire) of the prosocial tendencies: public Cohen's $d = .44$, emotional Cohen's $d = .27$, anonymous Cohen's $d = .21$, and altruism Cohen's $d = .64$. Effect sizes for girls were medium (Cohen's $d .2-.5$) and high (Cohen's $d > .5$) (Cohen, 1988).

Table 2. Benevolent sexism in early adolescence (subjects aged 12–14)

	Low BS		High BS		T	Sig.	Cohen's <i>d</i>
	M	SD	M	SD			
Overall sample							
Fantasy	2.96	.72	2.86	.74	1.67	.09	--
Perspective taking	3.27	.73	3.26	.67	.11	.91	--
Empathic concern	3.50	.61	3.46	.61	1.06	.28	--
Personal distress	2.59	.69	2.60	.65	-.22	.82	--
Public	2.04	1.00	2.49	1.11	-5.80	.00	-.42
Dire	3.21	.96	3.41	1.05	-2.52	.01	-.19
Altruism	3.54	.99	3.08	.94	6.36	.00	.47
Emotional	3.54	.85	3.76	.83	-3.60	.00	-.26
Anonymous	2.28	.92	2.42	.94	-1.19	.05	-.15
Compliant	3.70	1.03	3.95	.97	-3.34	.00	-.24
Boys							
Fantasy	2.79	.60	2.72	.66	.99	.32	--
Perspective taking	3.06	.68	3.13	.67	-.94	.34	--
Empathic concern	3.35	.60	3.33	.61	.28	.77	--
Personal distress	2.53	.66	2.46	.59	1.01	.31	--
Public	2.33	.99	2.74	1.13	-3.52	.00	-.38
Dire	3.17	.89	3.37	1.05	-1.93	.05	-.20
Altruism	3.17	.89	2.97	.87	1.98	.04	.22
Emotional	3.37	.80	3.63	.84	-2.81	.00	-.31
Anonymous	2.50	.87	2.53	.97	-.24	.81	--
Compliant	3.41	.95	3.79	.98	-3.53	.00	-.39
Girls							
Fantasy	3.09	.78	3.01	.79	.93	.34	--
Perspective taking	3.43	.73	3.40	.64	.49	.62	--
Empathic concern	3.62	.59	3.58	.59	.73	.46	--
Personal distress	2.63	.72	2.74	.68	-1.46	.14	--
Public	1.81	.95	2.25	1.04	-4.26	.00	-.44
Dire	3.25	1.01	3.44	1.05	-1.78	.07	--
Altruism	3.82	.98	3.18	.99	6.35	.00	.64
Emotional	3.67	.86	3.90	.80	-2.77	.00	-.27
Anonymous	2.11	.93	2.31	.89	-2.07	.03	-.21
Compliant	3.92	1.03	4.11	.93	-1.85	.06	--

Results show that HS was negatively correlated with fantasy ($r = -.122^{**}$), perspective taking ($r = -.206^{**}$), and empathic concern ($r = -.218^{**}$). Correlation analysis also revealed significant negative correlations between HS and altruism ($r = -.296^{**}$), emotional ($r = -.093^{*}$), and compliant ($r = -.107^{**}$) prosocial tendencies. Conversely, HS was positively correlated with public ($r = .251^{**}$) and anonymous ($r = .171^{**}$) prosocial tendencies. Among boys, HS was negatively correlated with perspective taking ($r = -.165^{**}$), empathic concern ($r = -.146^{**}$), and a prosocial tendency towards

altruism ($r = -.153^{**}$). Among girls, HS was shown to be negatively correlated with empathic concern ($r = -.117^*$) and a prosocial tendency towards altruism ($r = -.294^{**}$). Also for the subsample of girls, significant positive correlations emerged between HS and public ($r = .210^{**}$) and anonymous ($r = .194^{**}$) prosocial tendencies.

In contrast to HS, our results revealed little relation between BS and empathy in the overall sample and the subsamples of boys and girls. Prosocial tendencies, however, were found to have significant relationships with BS. Table 3 shows the results for the positive relationships between BS and public (overall sample $r = .220^{**}$; boys $r = .152^{**}$; girls $r = .263^{**}$) and emotional (overall sample $r = .146^{**}$; boys $r = .223^{**}$; girls $r = .107^*$) prosocial tendencies. Negative relationships emerged too between BS and a prosocial tendency towards altruism: (overall sample $r = -.281^{**}$; boys $r = -.166^{**}$; girls $r = -.352^{**}$). Furthermore, in only the subsample of boys, we discovered positive relationships between BS and compliant ($r = .230^{**}$) and dire ($r = .126^*$) prosocial tendencies. Only in the subsample of girls, a positive relationship between BS and an anonymous prosocial tendency ($r = .141^{**}$) emerged

Table 3. Correlations (overall sample and subsamples for boys and girls aged 12–14)

Correlations	Overall sample		Boys		Girls	
	HS	BS	HS	BS	HS	BS
Fantasy	-.122**	-.089*	-.025	-.059	-.016	-.089
Perspective taking	-.206**	-.056	-.165**	.019	-.051	-.091
Empathic concern	-.218**	-.067	-.146**	-.006	-.117*	-.094
Personal distress	-.015	.020	.081	.009	.072	.049
Public	.251**	.220**	.099	.152**	.210**	.263**
Dire	-.031	.079*	.006	.126*	-.044	.045
Altruism	-.296**	-.281**	-.153**	-.166**	-.294**	-.352**
Emotional	-.093*	.146**	.019	.223**	-.005	.107*
Anonymous	.171**	.108**	.022	.048	.194**	.141**
Compliant	-.107**	.101**	-.013	.230**	-.006	.022

Below, we report the results of a series of logistic regressions aimed at analyzing the likelihood of developing sexist attitudes depending on the values of other variables under study. Correctly classifying 64.8% of the cases in this study, the variables that predicted a reduction in the likelihood of displaying attitudes of HS are fantasy, perspective taking, empathic concern, and altruism and compliant prosocial tendencies.

Conversely, a public prosocial tendency increased the likelihood of developing attitudes of HS.

In the group of only boys, a public prosocial tendency indicated an increase in the likelihood of displaying HS, whereas perspective taking lowered the likelihood of HS appearing. In contrast, among girls, both empathic concern and an altruistic tendency were shown to reduce the likelihood of HS appearing.

For the overall sample, public and compliant prosocial tendencies reflected an increase in the likelihood of developing BS attitudes. Fantasy and a prosocial tendency towards altruism, however, were seen to reduce BS. In the subsample of just boys, the variables that were observed to increase the likelihood of maintaining high levels of BS are public and compliant prosocial tendencies. In girls, results imply that a compliant prosocial tendency increases the likelihood of displaying BS attitudes, whereas a psexisrosocial tendency towards altruism has the opposite effect, reducing the likelihood of BS.

Table 4. Logistic regression for the likelihood of hostile and benevolent sexism in early adolescence (overall sample, and subsamples of boys and girls)

	B	S.E.	Wald	<i>p</i>	OR	CI 95%
Hostile sexism						
Overall simple						
Cases correctly classified: 64.8%						
Public	.342	.090	14.293	.000	1.407	1.179–1.680
Compliant	-.185	.088	4.425	.035	.831	.699–.987
Altruism	-.286	.102	7.859	.005	.751	.615–.918
Fantasy	-.256	.122	4.442	.035	.774	.610–.982
Perspective taking	-.326	.135	5.845	.016	.722	.554–.940
Empathic concern	-.375	.148	6.396	.011	.687	.514–.919
Constant	3.271	.720	20.664	.000	26.339	
Boys						
Cases correctly classified: 61.7%						
Public	.234	.104	5.067	.024	1.264	1.031–1.550
Perspective taking	-.453	.170	7.117	.008	.636	.456–.887
Constant	1.144	.557	4.217	.040	3.140	
Girls						
Cases correctly classified: 85.4%						
Altruism	-.491	.147	11.214	.001	.612	.459–.816
Empathic concern	-.521	.245	4.524	.033	.594	.368–.960
Constant	1.657	.938	3.118	.077	5.245	
Benevolent sexism						
Overall simple						
Cases correctly classified: 64.7%						
Public	.234	.089	6.907	.009	1.264	1.061–1.505
Compliant	.245	.079	9.610	.002	1.278	1.094–1.492
Altruism	-.344	.096	12.860	.000	.709	.587–.856
Fantasy	-.240	.109	4.865	.027	.787	.635–.974
Constant	.693	.584	1.409	.235	2.000	
Boys						
Cases correctly classified: 60.8%						
Public	.295	.110	7.156	.007	1.344	1.082–1.668
Compliant	.328	.118	7.658	.006	1.388	1.100–1.751
Constant	-1.478	.475	9.698	.002	.228	
Girls						
Cases correctly classified: 64.2%						
Compliant	.221	.111	3.953	.047	1.247	1.003–1.550
Altruism	-.663	.113	34.562	.000	.515	.413–.643
Constant	1.652	.589	7.878	.005	5.217	

Discussion

As explained in the introduction, early adolescent males' perceptions of sexism differ from those of girls of the same age. Gender likewise marks differences in emotional and cognitive empathy, and in prosocial tendencies.

We tested several research hypotheses to test these general statements. The first hypothesis predicted negative relationships between HS and empathy in early adolescent boys and girls, and less explicit relations between BS and empathy in the same sample. In support of this hypothesis, we observed that in the subsample of adolescent boys the cognitive component of empathy (i.e., perspective taking) and its emotional dimension (empathic concern or sympathy) were negatively related to HS. Among girls, empathic concern was found to be negatively related to the development of attitudes of hostile sexism. BS was not observed to have negative relations with any of the components of empathy. Furthermore, boys who displayed low levels of HS had higher levels of cognitive and emotional empathy. Girls with less sexist attitudes, scored highly in only the variable *empathic concern*.

Results show that the variables with the greatest likelihood to hinder HS in adolescents were those related to cognitive empathy (i.e., perspective taking and fantasy) and emotional empathy (empathic concern). Among boys, perspective taking was observed to impede the development of HS. In girls, a similar result emerged for the variable *empathic concern*. Empathy in all its forms has thus traditionally been more closely associated with girls (Garaigordobil & García, 2006; Gorostiaga et al., 2014; Mestre et al., 2009; Rose & Rudolph, 2006; Van Tilburg, Unterberg, & Vingerhoets, 2002), although this is especially true of its emotional component (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Davis, 1980; Hoffman, 1977; Muncer & Ling, 2006). Socialization theories tend to attribute a communal role to girls and an agentic role to boys. This leads boys to be driven by the prospect of improving their social status and to exhibit dominant behaviors, which foments attitudes of superiority and sexism (Eagly, 2009). Moreover, because of the gender roles imposed by society, women may act more empathically on account of social desirability and a desire to fulfill people's expectations of them (Ickes, 2006).

Empathy was not found to have significant relationships with BS in either boys or girls. Only fantasy empathy was revealed to have a relationship, albeit a very weak one, with

BS in the overall sample. On the basis of the empirical evidence of this study, we conclude that empathy and BS are neither positively nor negatively related. BS has a more protective quality and is apparently more positive than HS. These characteristics of BS may have led to its prevalence in the Spanish adolescent population. In summary, our results imply that empathy acts as a barrier to HS, a finding consistent with previous studies in other geographies such as Peru (Rottenbacher, 2010). Our results differ from studies carried out in Argentina (Díaz-Lázaro, 2011) and Puerto Rico (Díaz-Lázaro & Toro-Alfonso, 2014), however, in that we failed to find relations between BS and empathy.

Empathy is also a key factor in changing negative attitudes towards gender relations (Becker & Swim, 2011). These negative attitudes which generally fall into the category of HS. Results partially support the second hypothesis. In the overall population negative relationships were found between emotional, altruistic, and compliant prosocial tendencies and HS. Analyzing boys and girls separately, however, yielded results that depict a relationship in both sexes between HS and altruistic prosocial tendencies only. In girls, public and anonymous prosocial tendencies were also observed to be positively related to HS. It is worth adding that the altruistic prosocial tendency is more prevalent in adolescents with low scores of HS.

In summary, early adolescents with higher scores of BS also scored higher in measures of public, emotional, compliant, anonymous and dire prosocial tendencies, and lower on items that measured their altruistic prosocial tendency. Boys and girls with lower scores of BS scored higher on scales that measured their altruistic prosociality tendency. Furthermore, among adolescent boys, *public prosocial tendency* is the variable with the greatest power to predict the emergence of HS and BS. Among girls, however, the best predictor is *altruistic prosocial tendency*. These results imply that the public prosocial tendency is more prevalent among boys, whereas girls display a greater tendency towards altruistic prosociality.

Among adolescent males, three factors hinder HS: the cognitive component of empathy, the emotional component of empathy, and an altruistic prosocial tendency. Conversely, a public prosocial tendency heightens HS. These results are consistent with those reported in the literature. Previous studies have found that adolescent males display higher levels of public prosocial behavior than girls. In other words, boys are more

prone than girls to seeking the approval of others for having performed a prosocial act (Carlo & Randall, 2002; Carlo, Knight et al., 2010). Boys are also motivated principally by material rewards, which negatively affects prosocial attributes (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007).

In conclusion, results support hypothesis 3, which posited the prosocial tendencies that induces prosocial behavior in adolescents. Boys scored higher than girls in measures of public prosocial tendency, whereas girls scores imply a greater altruistic prosocial tendency. These results are representative of socialization theories that attribute roles to men and women simply according to their sex. The theory on gender roles has shown that prosocial behaviors are more common in women because these behaviors are associated with caring for others. In contrast, men are assigned attributes related to competition and dominance that help them fight for better social status. The predominance of men in the upper echelons of the social hierarchy encourages them to seek comparison with others and heightens their competitive sense. This impedes altruistic prosocial tendencies, which are based on an intention to help others without receiving anything in return.

The results for BS are quite distinct. Benevolent sexism was positively related to all prosocial tendencies except altruism. Upon initial inspection, responses from boys seem to be similar to those from girls. However, girls actually showed greater involvement than boys in prosocial altruistic tendency, which hinders the development of HS and BS. Results for boys are different, although the boys with lowest indices of HS and BS scored higher on measures of altruism than subjects from the group with stronger HS and BS attitudes. The greater presence of altruistic prosocial tendencies among adolescent girls may reflect the protective, communal role of women that they are assigned under socialization theory. Nevertheless, separate analyses of boys and girls revealed that responses from subjects of both sexes were similar. Boys with higher levels of BS tended more towards public, emotional, compliant, and dire prosociality, although they tended to be less altruistic. Among girls, BS was positively related to public, emotional, anonymous, and compliant prosocial tendencies. Altruistic prosociality, in contrast, acted as a protector variable in boys and girls against developing attitudes of BS. Compliant and dire prosocial tendencies were prominent in boys, which reflects their traditional masculine gender role. These findings are

illustrative of a protective, gentlemanly paternalism, two aspects that fall into the category of BS (Barreto & Ellemers, 2005; Sarlet, Dumont, Delacollette, & Dardenne, 2012). Believing that women require protection and help from men may seem innocuous. Indeed, some women may take a positive view of the courtesy and support that BS promotes and legitimates (Kilianski & Rudman, 1998). Nonetheless, research has shown that approval of BS is correlated with approval of HS (Glick & Fiske, 1996, de Lemus, et al., 2008). One of the ways that BS is propagated is through interactions between men and women in which men help women without their having requested assistance (Viki et al., 2003). Certain displays of courtesy are designed to create inequality because they make someone dependent on another (Van Leeuwen & Täuber, 2011). They may also convey the power and authority of the person who is helping, but inferiority and dependence on the part of the person who receives the assistance (Nadler & Halabi, 2006).

The results reported in this paper illustrate the need to include empathy and prosocial tendencies in education and upbringing to ensure gender equality in early adolescence. Designers of educational programs must be aware of the associations between helpful behaviors and gender roles. As shown in this article, some of these prosocial behaviors are legitimated by sexist attitudes. A raised awareness of these relationships may help reduce the more archaic form of sexism (i.e., hostile sexism). Although its presence is much less prominent nowadays, HS attitudes can still be found in adolescence, a period of massive emotional vulnerability and consolidation of ideologies (Steinberg, 2005; Blakemore & Choudhury, 2006).

It is worth pointing out that part of the difficulty in identifying BS, the more modern form of sexism present in contemporary society, resides in its close relationship with prosocial tendencies. Nevertheless, the implications of this study are relevant to continue to progress towards gender equality among adolescents in contemporary society.

Limitations

This research has several limitations. First, the study was cross-sectional. Because we performed a correlational study, we have been unable to draw any conclusions as to causality. Second, we conducted the analysis on self-report data from participants. Scholars have nonetheless observed that a self-report technique to gather data

adolescent subjects yields fairly reliable data with low indices of social desirability (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991).

Without doubt, the study of hostile and benevolent sexism in adolescence has important implications for the reduction of gender inequality (de Lemus et al., 2008). Nevertheless, a change in attitudes is clearly not enough to eradicate gender inequality and sexism. Sexist expressions and subjection to dominant opinions lie beyond consciousness and will (Bourdieu, 2000) still remain.

In future research it would be of interest to explore sexist attitudes and habits in other contexts closely linked to adolescents. These may include the family or the school environment. This could lead to the teaching of prosocial behaviors through parenting and the way that adolescents relate to peers. The result would be to provide personal education in issues related to sexism. Such an education would implicitly lead to the development of critical attitudes to combat the influence of sexist material disseminated by mass media (cinema, advertising, music, etc.).

References

- Ayres M. M., Friedman C. K., & Leaper C. (2009). Individual and situational factors related to young women's likelihood of confronting sexism in their everyday lives. *Sex Roles, 61*(7-8), 449–460. doi: 10.1007/s11199-009-9635-3
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders, 34*(2), 163-175.
- Barreto, M., & Ellemers, N. (2005). The perils of political correctness: Men's and women's responses to old-fashioned and modern sexism views. *Social Psychology Quarterly, 68*, 75-88. doi: 10.1177/019027250506800106
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Vendar, L. L., Klein, T. R., & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 105-118.

- Becker, J. C., & Swim, J. K. (2011). Seeing the unseen: attention to daily encounters with sexism as way to reduce sexist beliefs. *Psychology of Women Quarterly*, 35(2), 227-242. doi:10.1177/0361684310397509
- Belsley, D. (1991). *Conditioning Diagnostics: Collinearity and Weak Data in Regression*. New York: John Wiley & Sons.
- Bermúdez, M.P., Teva, I., y Buela-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y las búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21(2), 220-226.
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296–312.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cameron, C. (1977). Sex-role attitudes. En S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (339-359). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carlo, G., Hausaman, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Zamboanga, B. L., & Hernández, L. (2010). The multidimensionality of prosocial behaviors: Evidence of measurement invariance in early Mexican American and European American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 334-358.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168(2), 147-176. doi:10.3200/GNTP.168.2.147-176.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877. doi:10.1016/j.paid.2010.02.010.

- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 31-44.
- Carnegie Hero Fund Commission. (2009). *Requirements for a Carnegie medal*. Retrieved March 20, from <http://www.carnegiehero.org/nominate.php>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 752-766.
- Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist, 64*, 170–180.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*(85), 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Brown & Benchmark: Dubuque, IA.
- Davis, M., H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Westview Press, Madison, WI.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*(2), 537-562.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema, 23*(2), 252-259.
- Díaz-Lázaro, C. (2011). *Las diferencias individuales como predictores de prejuicio étnico*. Documento presentado en la XIII Reunión Nacional y II Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.

- Díaz-Lázaro, C. M. y Toro-Alfonso, J. (2014). La contribución estadística del autoritarismo, la dominancia social, la empatía, y el materialismo a la varianza del prejuicio intergrupar en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25(1), 118-137.
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64, 644-658.
- Eisenberg, N. Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional, and personality development. 6th edition* (646-718). New York: Wiley.
- Ferguson, K., & Ireland, C. (2012). Attitudes towards victims and perpetrators of hypothetical rape scenarios involving intoxication: an application to the UK. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4(2), 96-107.
- Friedman, C., & Leaper, C. (2010). Sexual-minority college women's experiences with discrimination: Relations with identity and collective action. *Psychology of Women Quarterly*, 34(2), 152–164. doi:10.1111/j.1471-6402.2010.01558.x
- Garaigordobil, M. (2009a). Intervención socioeducativa para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 31-32.
- Garaigordobil, M. (2009b). Factores familiares, escolares y personales que favorecen la convivencia. *IHITZA*, 29, 25.
- 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.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E., & Navarro, Y. (2009). *El sexismo ambivalente ¿un predictor de maltrato?* Asociación Lationamericana de Psicología Jurídica y Forense. Recuperado de <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- Glick, P., & Hilt, L. (2000). From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. In T. Eckes & M. Trautner (Eds.).

- Developmental social psychology of gender* (243-272). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491-512. doi:10.1037/0022-3514.70.3.491
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). The Ambivalence Toward Men Inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23(3), 519-536. doi: 10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (115-188). San Diego: Academic Press.
- Glick, P., Fiske, S. T., MlaAdinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, J. E., Akande, A., Alao, A., Brunner, A., Willemsen, T. M., Chipeta, K., Dardenne, B., Dijksterhuis, A., Wigboldus, D., Eckes, T., Six-Materna, I., Exposito, F., Moya, M., Foddy, M., Kim, H. J., Lameiras, M., Sotelo, M. J., Mucchi-Faina, A., Romani, M., Sakall, N., Udegbe, B., Yamamoto, M., Ui, M., Ferreira, M. C., & Lopez, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality And Social Psychology*, 79(5), 763-775.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253.
- Governor General of Canada (2009). *Honours*. Retrieved March 15 from http://www.gg.ca/honours/index_e.asp
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hammond, M. D., & Overall, N. C. (2013). When relationships do not live up to benevolent ideals: Women's benevolent sexism and sensitivity to relationship problems. *European Journal of Social Psychology*, 43(3), 212-223.

- Hart, J., Hung, J. A., Glick, P., & Dinero, R. E. (2012). He loves her, he loves her not: Attachment style as a personality antecedent to men's ambivalent sexism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(11), 1495-1505. doi: 10.1177/0146167212454177
- Herrera, M. C., Expósito, F., & Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, 4(1), 17-42.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Ickes, W. (2006). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? *Methodology Meta Analysis, Social Perception & Cognition*, 7(1), 95-109.
- INJUVE (2012a). Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España. Retrieved from <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/42/publicaciones/estudio%20cambios%20igualdad%20genero.pdf>
- INJUVE (2012b). Informe Juventud en España 2012. Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad. Retrieved from http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf
- Kilianski, S. E., & Rudman, L. A. (1998). Wanting it both ways: Do women approve of benevolent sexism? *Sex Roles*, 39, 333-352. doi: 10.1023/A:1018814924402
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2009). *Situations, dispositions, and the study of social behavior*. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.). *Handbook of individual differences in social behavior* (3-11). New York: Guilford Press.

- Martínez-Benlloch, I., Bonilla, A., Gómez, L., y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39(1), 109-118.
- McFarland, S. (2010). Authoritarianism, social dominance, and other roots of generalized prejudice. *Political Psychology*, 31(3), 453-477.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En Barberá, E. y Martínez Benlloch, I. (Eds.), *Psicología y Género*, 271-294. Madrid: Pearson.
- Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111-1119.
- Nadler, A., & Halabi, S. (2006). Inter-group Helping and Status: Effects of status stability in-group identification and type of help on receptivity to help from high status group. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 97-110.
- Nicol, A. A. M., & Rounding, K. (2013). Alienation and empathy as mediators of the relation between Social Dominance Orientation, Right-Wing Authoritarianism and expressions of racism and sexism. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 294-299. doi: 10.1016/j.paid.2013.03.009
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E. y Darío, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of gender differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.

- Rottenbacher, J.M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento psicológico*, 7(14), 9-18.
- Sakallı-Uğurlu, N., Sila, N., & Glick, P. (2007). Ambivalent sexism, belief in a just world, and empathy as predictors of Turkish students' attitudes toward rape victims. *Sex Roles*, 57, 889-895.
- Sarlet, M., Dumont, M., Delacollette, N., & Dardenne, B. (2012). Prescription of protective paternalism for men in romantic and work contexts. *Psychology of Women Quarterly*, 36(4), 444-457. doi: 10.1177/0361684312454842
- Shih, M., Wang, E., Trahan Bucher, A., & Stotzer, R. (2009). Perspective taking: reducing prejudice toward general outgroups and specific individuals. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(5), 565-577.
- Son Hing, L. S., & Zanna, M. P. (2010). Individual differences in prejudice. En J.F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, and V. Esses (eds.), *The SAGE Handbook of prejudice, stereotyping, and discriminations* (163-78). London, England, Sage.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69–74.
- Swim, J. R., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. En T.D. Nelson (Edit.). *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*, 407-430. New York, NY: Psychology Press-Taylor & Francis Group, LLC.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Development Psychology*, 45(2). 534-543.
- Van Leeuwen, E., & Täuber, S. (2011). Demonstrating knowledge: The effects of group status on outgroup helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 147–156. doi:10.1016/j.jesp.2010.09.008
- Van Tilburg, M. A. L., Unterberg, M. L., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2002). Crying during adolescence: the role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 77-87.

- Viki, G. T., Abrams, D., & Hutchison, P. (2003). The “true” romantic: Benevolent sexism and paternalistic chivalry. *Sex Roles, 49*, 533-537. doi: 10.1023/A:1025888824749
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2010). Gender. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology* (629-667). New York: Wiley.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (coord.) *Miradas a lo social*, 173-180. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Spain.
- Zawadzki, M. J., Shields, S. A., Danube, C. L., & Swim, J. K. (2013). Using WAGES to raise awareness of and reduce endorsement of sexism via experiential learning. *Psychology of Women Quarterly, 67*(11-12), 605-616.

ESTUDIO 3:

Sexismo y rendimiento académico en la adolescencia. Relaciones con la victimización y la agresividad.

Estudio 3: Sexismo y rendimiento académico en la adolescencia. Relaciones con la victimización y la agresividad.**Resumen**

El presente artículo se fundamenta en la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996). Debido a la presencia del sexismo entre los y las adolescentes, y por ende, en el contexto educativo, se analizan las relaciones entre sexismo ambivalente y los factores asociados al ámbito académico, que engloban las siguientes cuestiones: rendimiento académico, considerarse buen/a alumno/a, motivación e interés por las actividades académicas, y tener un ritmo de trabajo adecuado, todas estas variables percibidas por el propio alumnado y por el profesorado; además de la victimización; la conducta agresiva y la conducta prosocial. La población está formada por 776 chicos y chicas adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 17 años. Se han utilizado modelos de ecuaciones estructurales para analizar los efectos relacionales entre las variables mencionadas y para los grupos de chicos y chicas en la adolescencia temprana y media. Se ha encontrado una relación indirecta entre el sexismo ambivalente y los factores académicos, en chicos y chicas de la adolescencia temprana y media, a través de las variables agresividad física y verbal y conducta prosocial. Así mismo, se ha observado un efecto entre el sexismo ambivalente y la victimización percibida por los y las adolescentes. Se discuten estos resultados y sus implicaciones para el establecimiento de programas de intervención preventiva que incorporen una educación no sexista.

Palabras clave. Sexismo ambivalente, adolescencia, factores académicos, victimización, conducta agresiva y conducta prosocial.

Introducción

El sexismo entendido como la actitud hacia las mujeres y los varones en virtud de su sexo biológico tiene claras consecuencias en el apoyo de las estructuras patriarcales y los estereotipos tradicionales de género en diversas culturas (Glick et al., 2000, 2004). De este modo, se ha demostrado que el sexismo se relaciona con la violencia de género en estudios desarrollados con estudiantes americanos y japoneses (Yamawaki, Ostenson, & Brown, 2009) y con españoles (García, Palacios, Torrico, y Navarro, 2009; Herrera, Expósito, y Moya, 2012), entre otros. También se ha relacionado con el acoso escolar en una investigación llevada a cabo con participantes españoles (Ovejero,

Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2013), así como con la justificación de la violencia (Garaigordobil y Aliri, 2013).

Dado que en la actualidad las actitudes sexistas tradicionales han pasado a un segundo plano y han evolucionado hacia formas más sutiles de sexismo, el presente paper se fundamenta en la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996). Esta teoría trata el sexismo ambivalente, que se forma a partir de la conexión del sexismo hostil (SH) y sexismo benevolente (SB), que actúan con un tono afectivo contrapuesto, están relacionadas entre sí y se encuentran presentes en la sociedad contemporánea. Glick y Fiske (1996) explican que las personas sexistas pueden tener actitudes hacia las mujeres predominantemente hostiles, benevolentes o ambivalentes. Por un lado se encuentra el SH, como la actitud de prejuicio basada en la supuesta inferioridad de las mujeres (Cameron, 1977) y por tanto, la supuesta superioridad de los varones, que se muestra con carácter negativo y en la actualidad ha dejado de ser aceptado pudiendo provocar rechazo en gran parte de la población. Por otro lado, se encuentra el SB, definido como la actitud sexista que considera a las mujeres de forma estereotipada y limita a mujeres y varones según los roles tradicionales de género. El SB se presenta con un tono afectivo positivo y es más aceptado entre la población (Bohner, Ahlborn, y Steiner, 2010), incluso puede pasar desapercibido (Barreto, & Ellemers, 2005). No obstante, la investigación empírica demuestra que éste no es menos dañino para el mantenimiento de las desigualdades entre mujeres y varones (Napier, Thorisdottir, & Jost, 2010; Sarlet, Dumont, Delacollette, & Dardenne, 2012; Wakefield, Hopkins, & Greenwood, 2012).

Diversos estudios corroboran que tanto en el contexto español (Lameiras y Rodríguez, 2003; Rodríguez, Lameiras, Carrera, y Faílde, 2009), como en el entorno americano (Friedman & Leaper, 2010), siguen presentes las actitudes sexistas entre los y las adolescentes. De hecho, se han hallado niveles medios-altos de sexismo en chicos y en chicas estudiantes españoles de Enseñanza Secundaria (Pozo, Martos, y Alonso-Morillejo, 2010).

Debido a esta presencia del sexismo en el ámbito escolar en el contexto educativo puede ser interesante analizar la relación entre sexismo y variables asociadas al ámbito académico. Entre las variables a tener en cuenta de cara a la adaptación educativa de los adolescentes puede ser interesante estudiar no sólo el rendimiento académico o el autoconcepto académico (Carmona, Sánchez, y Bakieva, 2011) sino también la

victimización percibida en los centros educativos por los propios adolescentes (Martin & Huebner, 2007) y la conducta agresiva realizada por ellos mismos hacia otros compañeros, como una demostración de poder hacia las víctimas. De este modo, conocer las variables que se relacionan en el ámbito académico, positiva o negativamente, con el sexismo, puede ayudar a establecer programas de intervención preventiva para una adaptación social más igualitaria por razón de género.

Sexismo y rendimiento académico

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2012), la tasa de idoneidad -alumnado que realiza el curso que correspondiente a su edad cronológica-, indica que las mujeres alcanzan tasas de éxito académico o rendimiento más altas que los varones en la adolescencia temprana y media (Educación Secundaria Obligatoria). Y esta diferencia es mayor a medida que aumenta la edad. Asimismo, en relación con el porcentaje de alumnado que repite curso en educación obligatoria, en el curso 2009-10, en todos los ciclos y cursos considerados repitieron más los chicos que las chicas. Además, en prácticamente todas las comunidades, y para todos los ciclos, el porcentaje de repetición por parte de los chicos es superior al de las chicas. En relación con el abandono temprano de la educación y la formación, entre el año 2001 y el 2011 la evolución del abandono ha sido similar para las mujeres y para los varones, aunque en todos los años analizados el abandono de las mujeres es menor que el de los varones, con diferencias comprendidas entre 9.1 y 13.6 puntos porcentuales. En cuanto a los estudiantes que se gradúan en ESO, la diferencia según el sexo se eleva a 12.2 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Desde el curso 2001-02 al 2009-10 el número de mujeres graduadas fue superior al de los varones. Asimismo, datos procedentes de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010) han hallado que las adolescentes mujeres obtienen unas notas académicas más altas que los adolescentes chicos. Asimismo, las chicas muestran mayor motivación y realizan una valoración más positiva del profesorado. Los chicos, en cambio, manifiestan mayor falta de respeto y más enfrentamientos con los y las profesores/as.

En esta situación es importante superar el sexismo para fomentar situaciones más igualitarias (Reed, 1999) junto a otros factores emocionales, cognitivos y conductuales (Carmona et al., 2011).

Así pues, se ha demostrado una relación entre las dificultades académicas y la adaptación al centro educativo con los estereotipos de género tradicionales (Jackson, 1968; Reed, 1999). En la misma línea, diversos estudios han hallado diferencias en función del sexo en rendimiento académico del alumnado (Sepúlveda et al., 2011; Sepúlveda, Montero, Pérez, Contreras, & Solar, 2010). No obstante, los estudios tampoco son concluyentes ya que en algunas investigaciones no se han encontrado diferencias en rendimiento académico según el sexo de los participantes (Casé, Neer, Lopetegui y Doná, 2010; Pierart y Pavés, 2011). Asimismo, también se confirman diferencias de género en relación con el autoconcepto académico, muy unido al rendimiento (Malo, Bataller, Casas, Gras, y González, 2011). De hecho, en diversos estudios los resultados parecen apuntar que el rendimiento académico se relaciona con el autoconcepto académico (Costa y Taberner, 2012; Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011).

Del mismo modo, se han hallado relaciones del sexismo con el rendimiento académico. En una investigación realizada con chicas adolescentes europeas, americanas y latinas se encontró que aquellas que estuvieron más expuestas a sexismo valoraron peor materias asociadas con un mejor desempeño por parte de los varones/asignaturas masculinizadas, como son las matemáticas y las ciencias, y se sintieron menos competentes en dichas asignaturas, en comparación con las niñas que experimentaron menos sexismo (Spears & Leaper, 2010).

Las diferencias de género en rendimiento académico se pueden explicar, en parte, por la relación que tiene éste con los modelos de interacción sociocognitiva basados en la profecía autocumplida (Merton, 1948), que exponen que las personas construyen su autoconcepto por medio de la internalización de las creencias que tienen las demás personas sobre sí mismas y entre ellas se encuentran las prescripciones de género y las pautas de socialización sexista. Así mismo, los esquemas estereotípicos condicionan las actitudes y acciones, y esto refuerza las creencias de partida. Por último, la conducta cierra el ciclo de autocumplimiento (García-Leiva, 2005).

Las situaciones estereotipadas condicionan las expectativas de las hijas a conseguir metas más altas en la formación académica. En las chicas adolescentes españolas se ha hallado que el SB que manifiestan las madres limita el rendimiento académico y las expectativas sobre conseguir un trabajo en el futuro de las hijas. Asimismo, el SB de las

propias adolescentes se relaciona con la manifestación de menos intereses por los estudios o carrera profesional y exteriorizan, en cambio, más metas relacionadas con el rol de género tradicional femenino, como formar una familia, dejando en segundo plano su propia independencia y su carrera profesional. De este modo, las expectativas, más o menos tradicionales, tienen un carácter prescriptivo ya que se reflejan en su rendimiento académico, al que puede afectar negativamente cuando las aspiraciones de los adolescentes son hacia roles más tradicionales (Montañés, de Lemus, Bohner, Megías, Moya, y García-Retamero, 2012). En un estudio reciente realizado con población canadiense, se comprobó que las hijas de padres que compartían por igual las responsabilidades domésticas eran más propensas a tener intereses menos tradicionales según el rol de género (Society for Personality and Social Psychology, 2013).

En otra investigación realizada en Estados Unidos, Rudman y Heppen (2003) también encontraron que las chicas defensoras de la caballerosidad, aspecto central del SB, demuestran menos interés por conseguir una carrera profesional. Así pues, el SB puede llegar a limitar las metas académicas de las chicas. En esta misma línea, un estudio realizado con mujeres jóvenes belgas encontró que el SB se relaciona con un peor rendimiento cognitivo y esto se explicó por las intrusiones mentales que dicho SB proyectaba sobre la competencia académica de las mujeres (Dardenne, Dumont, & Bollier, 2007).

Conducta agresiva y victimización

En el contexto escolar las variables de género también se relacionan con los comportamientos de acoso y conductas agresivas hacia los pares (Yubero y Navarro, 2006). En relación con la violencia física llevada a cabo en el centro educativo los chicos dicen vivirla en más ocasiones que las chicas, como víctimas y como agresores. Asimismo, justifican el sexismo y la violencia, en mayor medida que las chicas (Díaz-Aguado, Martínez Arias, & Martín, 2010). Estos mismos autores justifican esta situación con un modelo de relación caracterizado por el dominio y el sometimiento de otras personas asociado al estereotipo tradicional masculino. En la misma línea, Garaigordobil y Oñederra (2009), en un estudio realizado con población española de 10 a 16 años, encontraron que la mayoría de las conductas de acoso escolar son realizadas por varones. Por otra parte, en estudiantes brasileños se mostró que chicos y chicas adolescentes que mostraban conductas desadaptadas intimidaron a sus compañeros con

más frecuencia que los que obtuvieron puntuaciones bajas en conducta desadaptada (DeSouza & Ribeiro, 2005). Por consiguiente, la conducta desadaptada es asociada con el rechazo entre iguales y la victimización, entre otros problemas.

El concepto de victimización es más aceptado y usado es formulado por Olweus (1999), que señala que la victimización implica la exposición repetida a comportamientos hostiles por parte de los/as /compañeros/as, tanto de manera individual como en grupo. Se define como la experiencia de ser agredido/a física, verbal o psicológicamente por parte de los/as compañeros/as, especialmente en lugares con poca supervisión por parte de personas adultas (Graham, 2006; Olweus, 1993). En un metaanálisis se ha observado que la victimización tiene importantes consecuencias sobre el ajuste psicológico de quienes la padecen ya que ha sido asociada con depresión, soledad, ansiedad y baja autoestima (Hawker & Boulton, 2000). Asimismo, la victimización se relaciona con el absentismo escolar y el bajo rendimiento académico (Card, 2003).

La victimización parece reproducir un modelo de dominio y sumisión entre agresor y víctima, como ocurre con los conflictos basados en las relaciones de género que también reproducen un modelo asimétrico de poder en mujeres y varones (Ortega y Mora-Merchán, 2008). El riesgo de convertirse en víctima en el entorno escolar se incrementa cuando las personas se ciñen a los estereotipos sexistas tradicionales, dado que transgreden las normas del grupo al manifestar comportamientos que exceden a lo que los pares esperan que haga (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2013; Felix, Furlong, & Austin, 2009; Young & Sweeting, 2004). Del mismo modo, la valoración del profesorado sobre cuestiones académicas y relaciones puede verse afectada cuando los alumnos están expuestos de manera prolongada a comportamientos hostiles con los pares (Wienke, 2006).

En esta misma línea se manifiesta Carretero (2011) al comprobar que puntuaciones altas en sexismo ambivalente y sexismo hostil aumentaban la probabilidad de participar en situaciones de acoso escolar, tanto en la posición de agresor como en la posición de víctima. Además, los chicos participaron en más situaciones de acoso (Carretero, 2011). Asimismo, se ha observado el sexismo como precursor del acoso escolar (De Souza y Ribeiro, 2005) y, en el caso de las mujeres con actitudes sexistas benévolas mantienen los roles tradicionales de género y aceptan el poder del varón en la familia (Napier et al.,

2010), lo que se vincula con la aceptación de la violencia en la pareja (Expósito, Herrera, Moya, & Glick, 2010; Masser, Lee, & McKimmie, 2010).

Además, se ha confirmado que los alumnos que ejercen la victimización se identifican con actitudes más sexistas en comparación con el resto de los compañeros (Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2010). Igualmente, el sexismo puede contribuir a la victimización de las mujeres en el ámbito escolar (Díaz-Aguado, 2006, 2009). Por el contrario, los estudiantes españoles con actitudes de igualdad eran los que menos habían participado en los comportamientos de acoso (Ovejero, Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2013).

Se ha observado que en la adolescencia, las conductas desadaptadas socialmente se incrementan (Musitu y Cava, 2003) y forman parte de la propia etapa evolutiva. De esta forma se ha comprobado que los comportamientos agresivos y violentos tienen una elevada prevalencia en estudiantes de Educación Secundaria, tanto en población española (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa, y Estévez, 2003) como en diferentes países analizados en un estudio metaanalítico (Smith, 2003). Por agresión se entiende una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2004). No obstante, tanto la agresión como la violencia suponen la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otras personas y satisfacer los intereses propios (Trianes, 2000). Además la agresión física y la verbal se consideran formas directas de violencia. Las conductas violentas generales son objeto de estudio, aunque las pruebas de evaluación suelen estar dirigidas en mayor medida a analizar las conductas violentas que hacen referencias a comportamientos específicos como la violencia de género o el acoso escolar (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu, y García-Fernández, 2011).

Conducta prosocial

Por su parte, no se han encontrado estudios que vinculen la conducta prosocial con el sexismo. No obstante, la literatura apunta diferencias de género (Carlo, Mestre, Samper, Tur, y Armenta, 2010; Plazas, Morón, Santiago, Sarmiento, Ariza, y Darío, 2010) debidas a la socialización diferencial, que exige a las chicas valores diferentes a los chicos. A ellas se les educa para ser más sensibles, prosociales y empáticas y a los chicos en ser más asertivos, fuertes y agresivos. Asimismo, la conducta prosocial constituye un comportamiento protector de la conducta agresiva (Eisenberg, 2000). En esta línea, se ha hallado que los valores psicológicos frenan las actitudes sexistas en

estudiantes preadolescentes españoles. De este modo, los valores actúan como aspectos positivos de protección y prevención contra el sexismo, tanto en chicos como en chicas (Ferragut, Blanca, & Ortiz-Tallo, 2013).

En el presente estudio se valoran las relaciones del sexismo ambivalente con las variables escolares: factores académicos (que engloban rendimiento académico, motivación e interés por las actividades académicas, ritmo de trabajo adecuado y ser un/a buen alumno/a), informadas por el alumnado y el profesorado. Al mismo tiempo, el sexismo ambivalente se relacionará con otras variables relevantes para el contexto escolar como son la conducta agresiva o agresividad física y verbal (Yubero y Navarro, 2006) y la conducta prosocial (Eisenberg, 2000), así como con la victimización autoinformada en relación con los y las compañeros/as del centro, en la línea de Yubero et al., (2010).

Según la revisión teórica presentada y los objetivos planteados se formulan las siguientes hipótesis:

El sexismo ambivalente se relacionará con los factores académicos a través de las variables mediadoras conducta prosocial, agresividad física y verbal y victimización, dado que las conductas violentas y la victimización han estado relacionadas previamente con el sexismo. Por su parte se espera que el sexismo ambivalente mantenga relaciones positivas con la agresividad física y verbal y la victimización, mientras que con la conducta prosocial mantenga una relación negativa.

La representación gráfica del modelo teórico propuesto se presenta en la figura 1.

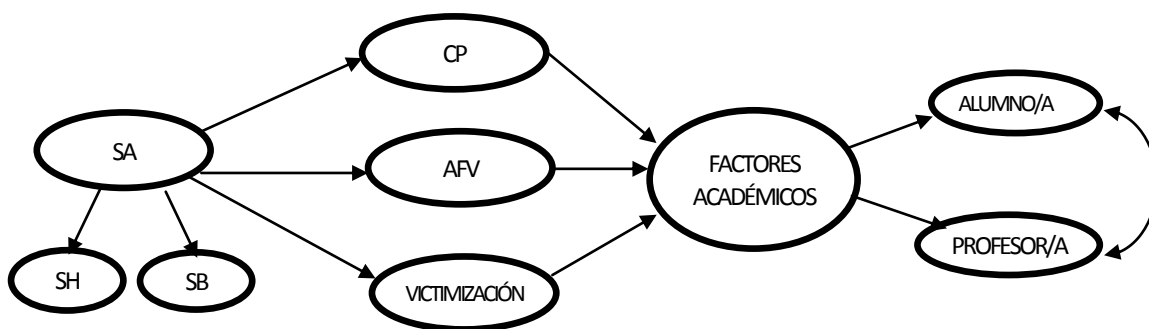


Figura 1. Modelo teórico propuesto

*SA=Sexismo ambivalente; SH=Sexismo hostil; SB=Sexismo benevolente; CP=Conducta prosocial; AFV=Agresividad física y verbal.

Método

Participantes

En el estudio que aquí se presenta han participado 776 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del área metropolitana de Valencia (España), escolarizados en centros públicos y privado-concertados por el gobierno, de los cuáles el 53.5% acude a centros públicos, y el 46.5% a concertados. La edad del alumnado se encuentra entre 12 y 17 años (Muestra general: $M=13.91$, $DT=1.45$; chicos: $M=14.09$, $DT=1.47$; chicas: $M=13.71$, $DT=1.41$). De ellos, 409 son varones (52.7%) y 367 son mujeres (47.3%). En relación con su nivel de estudios, 282 adolescentes (36.3%) cursan el Primer Ciclo de la ESO, y 494 menores (63.6%) cursan el Segundo Ciclo de la ESO. Cada ciclo consta de dos cursos académicos. Casi un 80% de la población está conformada por adolescentes españoles. El restante 20% pertenece a Latinoamérica (14.2%), Europa del Este (3.9%) y el norte de África (3%), sudeste asiático (.9%), y África subsahariana (.4%).

Procedimiento

Los centros que han participado en este estudio han sido seleccionados con criterio aleatorio simple, respetando el principio de zonificación en el área metropolitana valenciana y la clasificación estatal de centros de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria no universitaria. Se trata de una investigación de carácter transversal. El estudio se ha realizado a través de dos fuentes de información, por un lado, los y las adolescentes participantes han cumplimentado cuestionarios de autoinforme. Además, se han recogido datos sobre el rendimiento académico de cada alumno informados por el profesorado.

Los instrumentos fueron aplicados de forma colectiva en el aula, con una duración aproximada de 50 minutos. La investigación se presentó a los profesores/as de los centros educativos. Contó con la autorización del gobierno y estuvo precedida por los permisos paterno-materno. La participación de los y las adolescentes fue voluntaria y anónima, respetando los principios éticos correspondientes en la investigación con seres humanos incluidos en la Declaración de Helsinki, en las normativas vigentes. Los análisis se han realizado con los programas estadísticos Statistics Package for Social Sciences (SPSS-19) y con el EQS 6.1 (Bentler y Wu, 2006).

Análisis de datos

Los análisis se han llevado a cabo, en primer lugar, para toda la población participante, y en segundo lugar, para cada uno de los subgrupos, atendiendo al sexo y a la etapa madurativa, adolescencia temprana y media. La población muestral se ha dividido en cuatro grupos distintos, atendiendo al sexo y a la edad de los y las adolescentes. Los grupos resultantes se han definido: a) chicos de 12 a 14 años; b) chicas de 12 a 14 años; c) chicos de 15 a 17 años; y, d) chicas de 15 a 17 años.

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis se han realizado, en primer lugar, análisis correlacionales de Pearson entre las variables objeto de estudio con la finalidad de observar el grado de relación y la tendencia relacional entre las mismas, así como observar posibles problemas de colinealidad entre ellas. Las variables son: SH, SB, factores académicos, que engloban las cuestiones: 1) rendimiento académico; 2) motivación e interés por las actividades académicas; 3) ritmo de trabajo adecuado; 4) considerarse un/a buen/a alumno/a. Ésta última obtenida por dos fuentes de información: profesorado y los propios adolescentes. Además, estos últimos, los adolescentes, han autoinformado sobre agresividad física y verbal, victimización y conducta prosocial. Los análisis se han realizado con las mujeres y los varones, de forma diferenciada, y con los diferentes grupos de edad (12-14 años, 15-17 años). Se muestran también las medias y desviaciones típicas de dichas variables.

En tercer lugar, se ha puesto a prueba el ajuste del modelado teórico diseñado (Figura 1) a través del procedimiento de máxima verosimilitud, con obtención de estadísticos robustos para evaluar el ajuste del modelo y los coeficientes estandarizados. Siguiendo a Hu y Bentler (1999) se han utilizado los siguientes estimadores robustos para determinar la bondad del ajuste: el chi cuadrado comparado con los grados de libertad, el error de aproximación cuadrática medio (RMSEA), el índice de ajuste comparativo robusto (CFI robusto comparative fit index), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad del ajuste (AGFI) y el Incremental Fit Index (IFI) (Bollen, 1989). Se considera que un modelo propuesto ajusta bien a los datos observados cuando los índices de ajuste CFI, IFI, GFI y AGFI son iguales o superiores a .90 (Hu y Bentler, 1999) y el RMSEA es igual o inferior a .08 (Batista y Coenders, 2000). Se ha llevado a cabo con la población general, y a continuación con cada uno de los subgrupos analizados: a) chicos de 12 a 14 años; b) chicas de 12 a 14 años; c) chicos de 15 a 17

años; y, d) chicas de 15 a 17 años. Todas las variables analizadas se han modelizado atendiendo a todos los ítems que lo componen.

Instrumentos

Sexismo

Para evaluar el sexismo se ha utilizado el *Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes* (ISA-Adolescentes; de Lemus, Castillo, Moya, Padilla, y Ryan, 2008). Se trata de una adaptación del Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996), para población adolescente. En la versión aplicada, los y las adolescentes tienen que responder en qué medida están de acuerdo con el contenido de los 20 ítems presentados, en una escala de 1 a 6, donde 1 indica muy en desacuerdo y 6 indica muy de acuerdo. Un ejemplo de ítem de SH es “Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias”, y de SB es “Las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos”. La consistencia interna del instrumento, obtenida mediante el alpha de Cronbach es adecuada (SH $\alpha = 0.85$; SB $\alpha = 0.80$; SA $\alpha = 0.86$). En el presente estudio los alpha de Cronbach son para los chicos: SH $\alpha = .85$; SB $\alpha = .83$, y para las chicas: SH $\alpha = .80$; SB $\alpha = .86$. Por otra parte, los estadísticos de ajuste del cuestionario son: $S-B\chi^2 = 393.53/112$; NFI=.890; NNFI=.901; CFI=.916; RMSEA=.064 (90% intervalo de confianza .057, .070).

Victimización

Victimización y exclusion social (Kids at School, KS) (Buhs, McGinley, & Toland, 2010). Evalúa la victimización percibida por los y las adolescentes. La escala completa contiene 27 ítems sobre victimización y exclusión mediante un autoinforme que incluye elementos de victimización manifiesta y relacional, así como de exclusión social. La escala utilizada aquí se formó exactamente con 6 ítems. Los estudiantes usaron una escala de frecuencia de respuesta de cinco puntos respecto a su victimización en la escuela donde 1 es casi nunca, 3 corresponde a algunas veces y 5 equivale a casi siempre. Algunos ejemplos de ítems sobre victimización manifiesta son: ¿con qué frecuencia tus compañeros/as en el centro te amenazan con hacerte daño o golpearte?, e incluye ítems sobre victimización relacional ¿con qué frecuencia tus compañeros/as en el centro dicen cosas malas sobre ti? En el presente estudio los alpha de Cronbach son para la muestra general: .76; para los chicos: .77, y para las chicas: .75. Por otra parte,

los estadísticos de ajuste del cuestionario son: S-B $\chi^2=28.32/9$; NFI=.923; NNFI=.909; CFI=.945; RMSEA=.054 (90% intervalo de confianza .032, .077).

Factores académicos

Cuestiones diseñadas *ad hoc*. Autoevaluación y heteroevaluación (llevada a cabo por el profesorado). Se le pide al alumnado que valore en una escala de 1 a 10 cómo se considera en cada una de las siguientes cuestiones: 1) rendimiento académico; 2) motivación e interés por las actividades académicas; 3) ritmo de trabajo adecuado; y, 4) considerarse un/a buen/a alumno/a. Al mismo tiempo, su tutor/a cumplimenta las mismas cuestiones para así tener dos fuentes de información. Los estadísticos de ajuste del cuestionario son: S-B $\chi^2=292.62/33$; NFI=.945; NNFI=.933; CFI=.951; RMSEA=.101 (90% intervalo de confianza .090, .112).

Agresividad física y verbal

Se utilizó la escala *Agresividad Física y Verbal* (AFV, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno, y López, 2001) para la evaluación del comportamiento de hacer daño a otros física y verbalmente. Está formada por 20 ítems con un formato de respuesta de tres alternativas (a menudo = 3, algunas veces = 2 o nunca = 1) según la frecuencia de aparición del comportamiento. Ejemplo de ítem: “Hablo mal de mis compañeros/as”. Los análisis de fiabilidad muestran un Alpha de Cronbach de .80. La fiabilidad en este estudio es de .87 para los chicos y de .84, para las chicas. Además, los estadísticos de ajuste del cuestionario son: S-B $\chi^2=811.35/36$; NFI=.898; NNFI=.904; CFI=.928; RMSEA=.053 (90% intervalo de confianza .040, .066).

Conducta prosocial

Se utilizó el cuestionario *Conducta Prosocial* (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001) para la evaluación del comportamiento de ayuda, de confianza y simpatía consta de 15 ítems con tres alternativas de respuesta (a menudo, algunas veces o nunca) en función de la frecuencia con que se den cada uno de los comportamientos descritos. Ejemplo de ítem: “Intento ayudar a los demás”. Los análisis de fiabilidad muestran un Alpha de Cronbach de .74. En el presente estudio el alpha de Cronbach es de .70, para los chicos, y de .71, para las chicas. Por último, los estadísticos de ajuste del cuestionario son: S-B $\chi^2=514.95/36$; NFI=.901; NNFI=.933; CFI=.950; RMSEA=.034 (90% intervalo de confianza .019, .049).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio para toda la población. En relación con la población general (primera adolescencia y adolescencia media), independientemente del sexo de los participantes, destaca la existencia de correlaciones significativas entre el sexismo ambivalente y casi todas las variables relacionadas con el rendimiento académico, percibido por el/la adolescentes, y valorado por el profesorado. La única cuestión que no se encuentra relacionada de manera significativa es el ritmo de trabajo percibido por el propio alumnado. Todas las relaciones son negativas. También se produce una relación negativa entre el sexismo ambivalente y la conducta prosocial. Por otro lado, correlaciona de manera positiva con la agresividad física y verbal. No se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre el sexismo ambivalente y la victimización, en toda la población.

Tabla 1. Análisis correlacionales para el conjunto de la población analizada. Chicos y chicas de 12 a 17 años.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. SA	-													
2. SH	,88**	-												
3. SB	,80**	,433**	-											
4. CP	-,11**	-,200**	,038	-										
5. AFV	,200**	,251**	,068	-,327**	-									
6. Victimización	,052	,027	,066	-,055	,163**	-								
7. Rendimiento académico (A)	-,163**	-,189**	-,076*	,144**	-,161**	-,103**	-							
8. Motivación (A)	-,123**	-,153**	-,044	,210**	-,248**	-,049	,565**	-						
9. Ritmo trabajo (A)	-,061	-,115**	,027	,180**	-,246**	-,087*	,566**	,556**	-					
10. Ser buen alumno/a (A)	-,126**	-,162**	-,039	,233**	-,254**	-,077*	,503**	,445**	,512**	-				
11. Rendimiento académico (P)	-,268**	-,253**	-,196**	,129**	-,188**	-,132**	,628**	,362**	,381**	,372**	-			
12. Motivación (P)	-,286**	-,276**	-,201**	,135**	-,228**	-,101**	,582**	,410**	,420**	,413**	,897**	-		
13. Ritmo trabajo (P)	-,280**	-,276**	-,190**	,139**	-,228**	-,115**	,607**	,397**	,420**	,389**	,919**	,940**	-	
14. Ser buen alumno/a (P)	-,282**	-,266**	-,206**	,115**	-,233**	-,112**	,586**	,416**	,400**	,425**	,853**	,874**	,872**	-

(A)=Variable informada por el alumnado; (P)=Variable informada por el profesorado

A continuación se presentan las relaciones en chicos y chicas de 12 a 14 años (Tabla 2). En relación con la muestra de chicos de 12 a 14 años (primera adolescencia), destaca la existencia de correlaciones significativas negativas entre el sexismo ambivalente y casi todas las variables relacionadas con el rendimiento académico, percibido por el/la adolescentes, y valorado por el profesorado. La única variable que no se encuentra relacionada de manera significativa es el ritmo de trabajo adecuado, percibido por el mismo alumno. Por el contrario, correlaciona de manera positiva con la agresividad física y verbal. No se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre el

sexismo ambivalente y la conducta prosocial, y el sexismo ambivalente y la victimización, en los chicos de estas edades.

Tabla 2. Análisis correlacionales para el colectivo de chicos y chicas de 12 a 14 años.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Sexismo ambivalente	-	,878**	,874**	-,034	,197**	,143*	-,217**	-,106	-,120	-,082	-,340**	-,299**	-,331**	-,361**
2. Sexismo hostil	,874**	-	,534**	-,107	,189**	,129*	-,223**	-,075	-,127*	-,068	-,331**	-,284**	-,330**	-,350**
3. Sexismo benevolente	,823**	,443**	-	,049	,156*	,122	-,156*	-,110	-,084	-,077	-,265**	-,240**	-,250**	-,283**
4. Conducta prosocial	,001	-,091	,109	-	-,399**	-,073	,143*	,227**	,291**	,280**	,137*	,143*	,177**	,070
5. Agresividad física y verbal	,143*	,186**	,046	-,255**	-	,182**	-,161*	-,286**	-,313**	-,271**	-,290**	-,250**	-,294**	-,194**
6. Victimización	-,047	-,095	,025	,033	,128	-	-,109	-,156*	-,191**	-,070	-,208**	-,232**	-,226**	-,247**
7. Rendimiento académico (A)	-,197**	-,208**	-,121	,168*	-,178**	-,081	-	,589**	,531**	,459**	,608**	,547**	,594**	,570**
8. Motivación actividades (A)	-,147*	-,134*	-,114	,246**	-,271**	,000	,520**	-	,536**	,437**	,393**	,402**	,411**	,386**
9. Ritmo trabajo (A)	-,047	-,063	-,012	,151*	-,267**	-,034	,495**	,497**	-	,513**	,423**	,439**	,466**	,428**
10. Ser buen alumno/a (A)	-,137*	-,180**	-,042	,206**	-,228**	-,088	,490**	,382**	,466**	-	,377**	,408**	,421**	,431**
11. Rendimiento académico (P)	-,285**	-,248**	-,236**	,098	-,165*	-,125	,667**	,312**	,326**	,368**	-	,897**	,938**	,878**
12. Motivación actividades (P)	-,308**	-,260**	-,265**	,103	-,212**	-,091	,622**	,356**	,337**	,388**	,927**	-	,934**	,882**
13. Ritmo trabajo (P)	-,300**	-,257**	-,253**	,113	-,196**	-,092	,620**	,348**	,346**	,348**	,928**	,959**	-	,899**
14. Ser buen alumno/a (P)	-,271**	-,224**	-,237**	,123	-,256**	-,022	,599**	,376**	,349**	,429**	,840**	,866**	,849**	-

*Chicas=en negrita.

(A)=Variable informada por el alumnado; (P)=Variable informada por el profesorado

Por lo que se refiere al colectivo de las chicas, de 12 a 14 años (Tabla 2), aparecen relaciones negativas significativas entre el sexismo ambivalente y el rendimiento informado por las chicas adolescentes. En cuanto a la información recibida por el profesorado aparecen relaciones significativas negativas con todas las variables evaluadas referidas a los factores académicos (rendimiento académico $r = -.340^{**}$; motivación $r = -.299^{**}$; ritmo de trabajo adecuado $r = -.331^{**}$; y considerarse buen alumno $r = -.361^{**}$). Así mismo, como ocurre con los chicos, el sexismo ambivalente se relaciona de manera positiva con la agresividad física y verbal. Por el contrario, en este caso, con las chicas aparece una relación significativa con victimización percibida ($r = .143^*$). Por último, no se encuentra relación con la conducta prosocial.

Se pasa ahora a exponer los resultados de los análisis correlacionales referidas al colectivo de 15 a 17 años (Tabla 3). Entre los chicos, de 15 a 17 años no se encuentran relaciones significativas entre el sexismo ambivalente y el resto de variables. Con todo, se observa que el sexismo hostil, componente del sexismo ambivalente, se relaciona directamente con la agresividad física y verbal.

Tabla 3. Análisis correlacionales para el colectivo de chicos y chicas de 15 a 17 años.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.SA	-	,869**	,888**	-,086	,078	,096	-,174	,067	,032	-,104	-,366**	-,398**	-,349**	-,317**
2.SH	,866**	-	,544**	-,107	,123	,128	-,283**	,011	-,071	-,188*	-,392**	-,418**	-,375**	-,346**
3.SB	,811**	,410**	-	-,046	,018	,045	-,031	,103	,120	-,002	-,256**	-,287**	-,244**	-,216*
4.CP	-,078	-,146	,028	-	-,197*	-,216*	,177	,067	,066	,225*	,213*	,185	,120	,133
5.AFV	,139	,239**	-,027	-,310**	-	,236*	-,318**	-,265**	-,249**	-,346**	-,207*	-,218*	-,237*	-,342**
6.Victimización	,045	,054	,019	-,080	,174*	-	-,036	-,055	-,051	,022	-,001	,054	,076	-,021
7.Rendimiento académico (A)	-,112	-,115	-,069	,076	-,034	-,220**	-	,565**	,627**	,614**	,595**	,546**	,599**	,633**
8.Motivación actividades (A)	-,058	-,055	-,042	,097	-,064	-,032	,551**	-	,598**	,470**	,311**	,359**	,357**	,404**
9.Ritmo trabajo (A)	-,023	-,060	,028	,081	-,096	-,111	,608**	,555**	-	,608**	,372**	,451**	,428**	,442**
10.Ser buen alumno/a (A)	-,077	-,054	-,077	,153*	-,161*	-,162*	,476**	,444**	,470**	-	,475**	,482**	,478**	,479**
11.Rendimiento académico (P)	-,127	-,118	-,095	,060	-,030	-,139	,585**	,342**	,314**	,263**	-	,898**	,903**	,833**
12.Motivación actividades (P)	-,086	-,089	-,051	,025	-,151*	-,033	,578**	,447**	,443**	,358**	,858**	-	,925**	,846**
13.Ritmo trabajo (P)	-,056	-,069	-,020	,025	-,105	-,119	,598**	,394**	,408**	,295**	,884**	,926**	-	,868**
14.Ser buen alumno/a (P)	-,122	-,085	-,123	,056	-,137	-,129	,531**	,429**	,336**	,325**	,838**	,880**	,854**	-

*Chicas=en negrita.

(A)=Variable informada por el alumnado; (P)=Variable informada por el profesorado

En el colectivo de las chicas En las chicas de 15 a 17 años se producen relaciones estadísticamente significativas en casi todas las variables referidas a los factores académicos, por parte del profesorado. No se obtienen relaciones estadísticamente significativas entre el sexismo ambivalente y las restantes variables analizadas (relativas a los factores académicos, la conducta prosocial, la agresividad física y verbal y la victimización).

A continuación, y con el objetivo de analizar la saturación entre las variables estudiadas se han realizado dos modelos de ecuaciones estructurales: un modelo general con toda la población, y uno multigrupo que atiende a los cuatro subrupos resultantes atendiendo al sexo y a la edad (chicos de 12 a 14 años; chicos de 15 a 17 años, chicas de 12 a 14 años; y chicas de 15 a 17 años). Todas las variables constituyentes del modelo son latentes ya que están formadas atendiendo los ítems que las componen.

Una vez tipificadas las variables, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia del sexismo ambivalente en el rendimiento académico autoevaluado y heteroevaluado por el profesorado. Y esta relación mediada por la conducta prosocial, la agresividad física y verbal y la victimización.

El modelado de ecuaciones estructurales presenta un buen ajuste. Los índices de ajuste del modelado estructural realizado con toda la población son: $SB\chi^2=1825.29/935$; $NFI=.826$; $NNFI=.901$; $CFI=.906$; $RMSEA=.039$ (.036, .041). Asimismo, los índices de ajuste relativos al modelado estructural multigrupo son los siguientes: SB

$\chi^2=4984.33/4090$; NFI=.646; NNFI=.903; CFI=.908; RMSEA=.019 (.017, .020); como se muestra en la Tabla 4.

Para el índice de Chi-cuadrado, dividido entre los grados de libertad ha de ser inferior o estar en torno a 3, para el RMSEA valores inferiores a .08 (Batista y Coenders, 2000) y en los restantes estadísticos robustos los índices han de estar por encima de .90 (Hu y Bentler, 1999). Así pues, el modelo propuesto para ambas poblaciones ajusta adecuadamente por lo que puede considerarse un buen modelo, tanto para la población general (chicos y chicas de 12 a 17 años) como para la población dividida en grupos (chicos de 12 a 14 años; chicos de 15 a 17 años; chicas de 12 a 14 años; y, chicas de 15 a 17 años). Los valores de los índices son superiores a 0.90, lo que muestra un alto ajuste del modelo a los datos.

Tabla 4. Índices de ajuste. Modelado general y Modelado estructural multigrupo.

	S-B	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
MODELO GENERAL	χ^2 1825.29/935	.826	.901	.906	.039 (.036, .041)
MODELO ESTRUCTURAL MULTIGRUPO	χ^2 4984.33/4090	.646	.903	.908	.019 (.017, .020)

En las Figuras 2-6 se plasman los modelos estructurales que se han obtenido con sus correspondientes coeficientes estandarizados y las probabilidades asociadas a cada uno de ellos. Como se puede observar, en la muestra general que engloba a toda la población, chicos y chicas de 12 a 17 años (Figura 2), se observa que existen relaciones mediadas estadísticamente significativas entre el sexismo ambivalente y el rendimiento académico a través de las variables de conducta prosocial y conducta agresiva.

Se comprueba que el sexismo ambivalente satura negativamente con la conducta prosocial ($\beta=-.642^*$), mientras que con la agresividad física y verbal ($\beta=.744^*$) y con la victimización ($\beta=.162^*$), la saturación es positiva. Además, los factores académicos saturan positiva y significativamente con la conducta prosocial ($\beta=.350^*$) y negativa y significativamente con la agresividad física y verbal ($\beta=-.426^*$). No existe una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento y la victimización autoevaluada por el propio alumno/a. Al mismo tiempo se observa que los factores académicos informados por el alumno/a y el profesorado tienen más peso cuando la fuente de información procede del propio alumnado ($\beta=.574^*$).

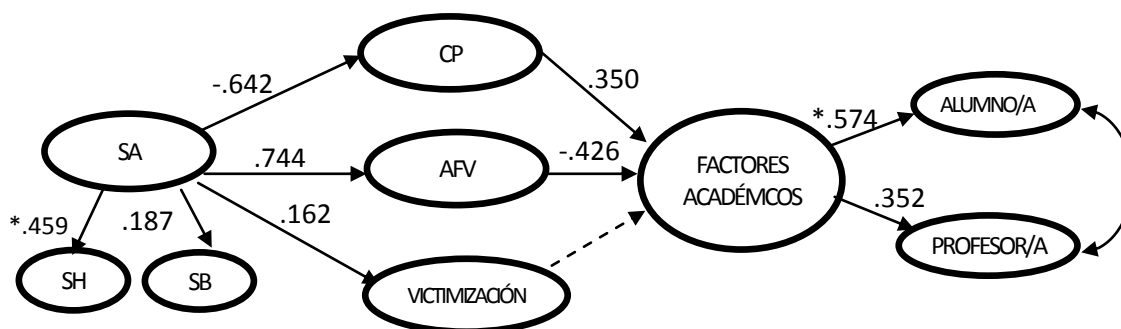


Figura 2. Modelo estructural general para toda la población. Valores estandarizados.

¹Los parámetros fijados se marcan con *. Todos los coeficientes son significativos $p \leq .05$.

A fin de observar la situación para cada uno de los subgrupos analizados el modelo teórico propuesto se ha verificado con los diferentes subgrupos en la adolescencia temprana y media para chicos y chicas de forma diferenciada.

En el colectivo de varones de 12 a 14 años (Figura 3), el sexismo ambivalente satura en las variables conducta prosocial en negativo y agresividad física y verbal y victimización en positivo. El peso de estas variables –conducta prosocial, agresividad física y verbal y victimización- recae principalmente en la conducta prosocial ($\beta = -1.000^*$), seguida de la agresividad física y verbal ($\beta = .819^*$), y en menor medida en la victimización autoinformada ($\beta = .072^*$). Además, la conducta prosocial satura positivamente con los factores académicos ($\beta = .207^*$) y la agresividad física y verbal en negativo ($\beta = -.318^*$). En este caso, el peso de la información de los factores académicos recae principalmente en el alumno ($\beta = 1.000^*$) aunque también en el/la profesor/a ($\beta = .672^*$).

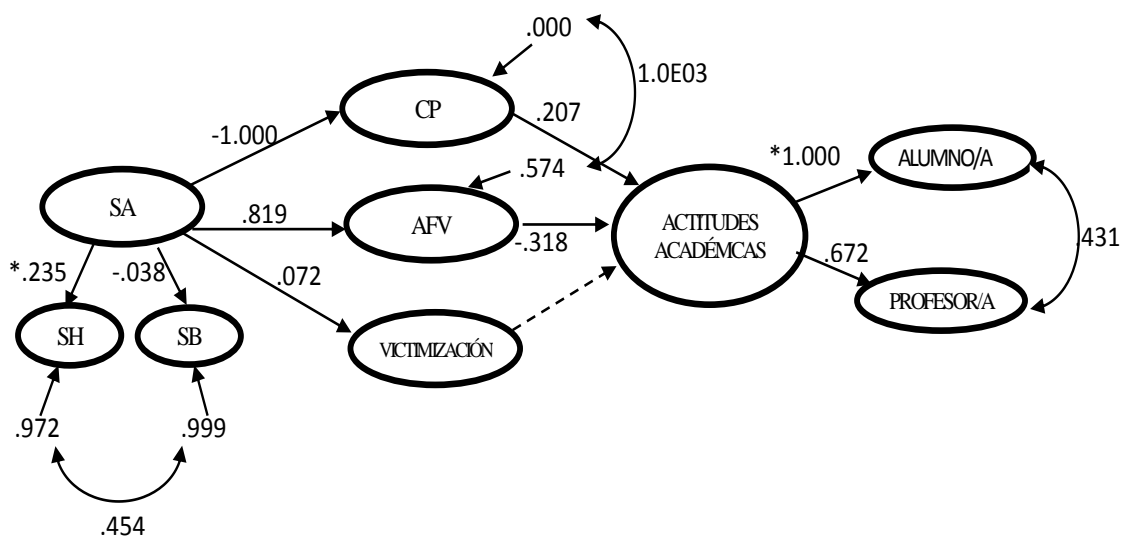


Figura 3. Modelado estructural multigrupo chicos 12-14 años. Valores estandarizados.

¹Los parámetros fijados se marcan con *. Todos los coeficientes son significativos $p \leq .05$.

En el colectivo de chicos de 15 a 17 años (Figura 4) las relaciones con el sexismo ambivalente se mantienen en términos semejantes: sexismo ambivalente y conducta prosocial ($\beta = -.956^*$); sexismo ambivalente y agresividad física y verbal ($\beta = 1.000^*$); sexismo ambivalente y victimización ($\beta = .168^*$). El peso de la información de los factores académicos se concentra principalmente en el alumno ($\beta = 1.000^*$) y en el profesor o la profesora correspondiente ($\beta = .691^*$). Igual que en el caso anterior, la victimización no satura con los factores académicos.

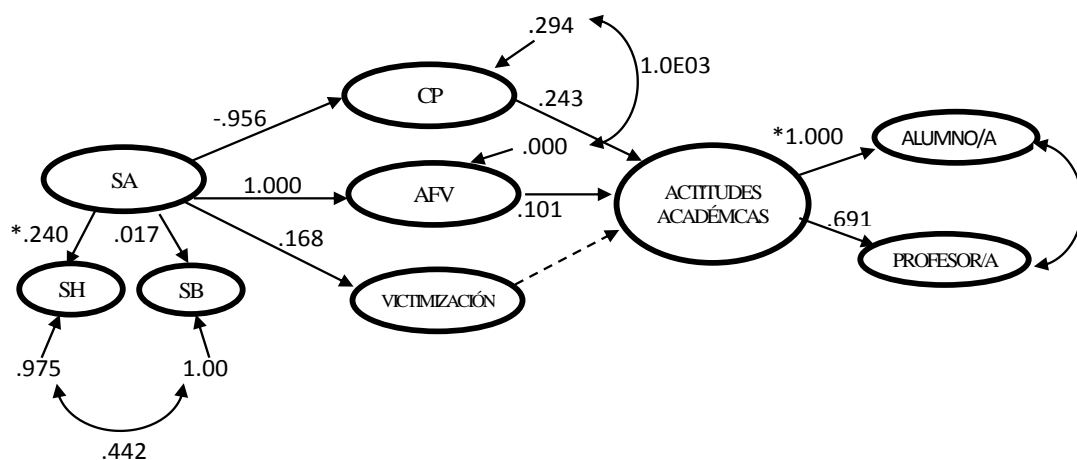


Figura 4. Modelado estructural multigrupo chicos 15-17 años. Valores estandarizados.

¹Los parámetros fijados se marcan con *. Todos los coeficientes son significativos $p \leq .05$.

Por lo que se refiere a las mujeres adolescentes, en la adolescencia temprana (Figura 5) las conexiones se mantienen aunque el peso de la saturación entre las variables es menor, en el caso del sexismo ambivalente, éste satura en la conducta prosocial en negativo ($\beta = -.107^*$) y en la agresividad y la victimización en positivo ($\beta = .429^*$ y $\beta = .325^*$, respectivamente). Asimismo, la conducta prosocial satura positivamente con los factores académicos ($\beta = .202^*$), mientras que la agresividad física y verbal satura negativamente con estos mismos factores académicos ($\beta = -.237^*$). En este caso, la información recibida por el alumno tiene más peso ($\beta = 1.000^{***}$) aunque también es importante la del profesorado ($\beta = .629^*$). Esta situación es semejante a la obtenida en el modelado anterior (chicos 15-17 años).

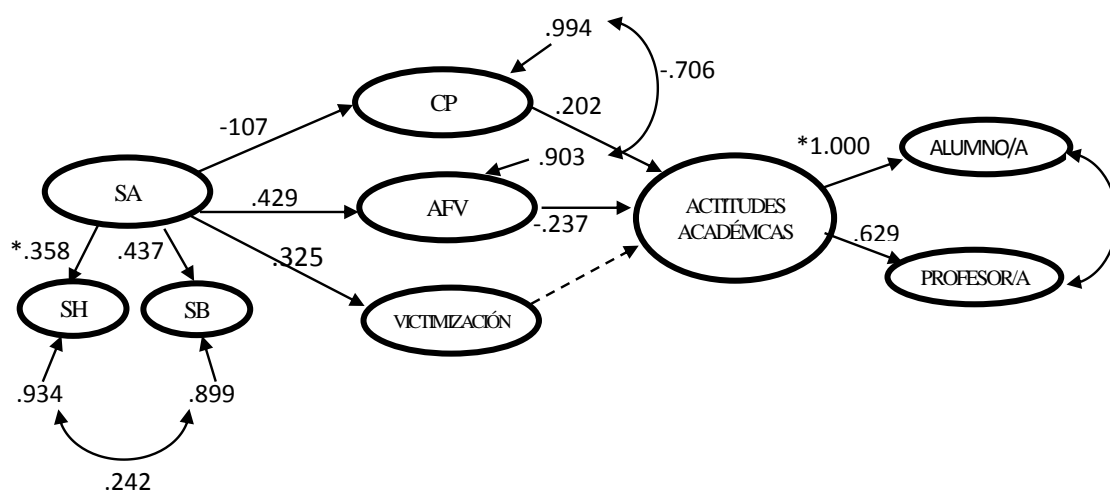


Figura 5. Modelado estructural multigrupo chicas 12-14 años. Valores estandarizados.

¹Los parámetros fijados se marcan con *. Todos los coeficientes son significativos $p \leq .05$.

Por último, en el colectivo de chicas de 15 a 17 años (Figura 6) se observa que el sexismo ambivalente satura positivamente con la agresividad física y verbal ($\beta = .227^*$) y la victimización ($\beta = .446^*$) y negativamente con la conducta prosocial ($\beta = -1.000^*$). Las conexiones, igual que ocurría en los casos anteriores son positivas entre la conducta prosocial y los factores académicos ($\beta = .034^*$) y negativas entre la agresividad física y verbal y dichos factores académicos ($\beta = -.391^*$). En este caso la información recibida por las alumnas tiene mayor peso que la recibida por el profesorado aunque se están acercando las puntuaciones ($\beta = .899^*$ y $\beta = .704^*$ respectivamente).

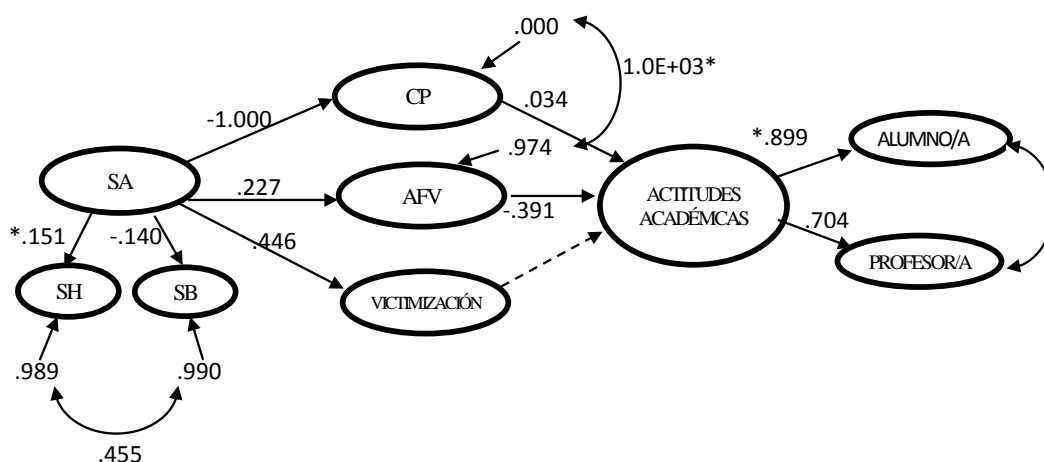


Figura 6: Modelado estructural multigrupo chicas 15-17 años. Valores estandarizados.

¹Los parámetros fijados se marcan con *. Todos los coeficientes son significativos $p \leq .05$.

La conducta prosocial y la agresividad física y verbal actúan como variables mediadoras entre el sexismo ambivalente y los factores académicos. Se puede concluir que en el modelo estructural obtenido el sexismo ambivalente apoyará la agresividad física y verbal y la victimización, y frenará la conducta prosocial. Por otra parte, los factores académicos vendrán apoyados por la conducta prosocial y frenados por la agresividad física y verbal. Además, este modelado aparece en los diferentes grupos de adolescentes, chicos y chicas y en las distintas edades. Sin embargo, llama la atención que en el colectivo de chicos, de 15 a 17 años, la agresividad física y verbal sature positivamente en los factores académicos.

Discusión

El foco principal de este estudio se ha dirigido a analizar las relaciones entre el sexismo ambivalente (combinación del sexismo hostil y benevolente) de los y las adolescentes y los factores académicos, que comprenden la percepción del grado de rendimiento académico, ritmo de trabajo adecuado en la clase, motivación y ser considerado un/a buen/a estudiante, desde la percepción del estudiante o del profesorado. Los resultados de este estudio sugieren, que en chicos y chicas adolescentes, el sexismo ambivalente tiene un efecto en los factores académicos mediados por la conducta prosocial y la conducta agresiva.

Así, se ha observado que el sexismo ambivalente se relaciona positivamente con la conducta agresiva, física y verbal apoyándose mutuamente, mientras que la relación del sexismo ambivalente con la conducta prosocial es negativa. Y esta situación se produce en chicos y chicas de 12 a 17 años aunque se haya separado en función de la etapa de la adolescencia y el sexo. Se puede concluir, en cierta medida, que se demuestra la hipótesis de partida, al comprobar las relaciones entre el sexismo ambivalente y los factores académicos mediados por la conducta prosocial y la agresividad. El comportamiento prosocial obstaculizará el desarrollo de actitudes sexistas ambivalentes mientras que estimulará los factores académicos, que impulsan el buen aprendizaje. Por el contrario, la agresividad física y verbal acrecentará el sexismo ambivalente y actuará disminuyendo el buen comportamiento que lleva al rendimiento académico (disminución de los factores académicos).

Sin embargo, en este estudio la percepción de victimización por parte del alumno, en cada uno de los subgrupos analizados, no ha resultado ser una variable que sature los factores académicos, aunque mantiene relaciones con el sexismo ambivalente en todos los subgrupos, principalmente entre las chicas. Estos resultados son contrarios a los obtenidos por Card (2003) que observó relaciones entre victimización y bajo rendimiento escolar.

Estos resultados están en la línea de otras investigaciones (Carretero, 2011) al señalar que el sexismo se relaciona con las conductas agresivas, sobre todo aquellas que tienen características específicas como el acoso escolar y con el rol de agresor en los chicos. Además, entre población española se ha relacionado con ejercer la victimización (Yubero et al., 2010) y con la violencia contra las mujeres (Herrera et al., 2012; Valls, Puigvert, & Duque, 2008).

De este modo, la conducta agresiva se presenta en contextos específicos conectados con relaciones asimétricas de poder. En cualquier caso los datos sugieren que en la adolescencia las actitudes de igualdad, entre varones y mujeres, pueden ser un factor de protección de la conducta agresiva, como apoyan los datos de la investigación de Ovejero et al., (2013). En esta última investigación mencionada la agresión se explicaba en las chicas a partir del sexismo hostil y en los chicos a partir del sexismo hostil y del sexismo benevolente. Estas investigaciones apoyan la relación obtenida entre el sexismo y la conducta agresiva que se complementa con la relación mostrada por el sexismo

ambivalente como inhibidor de la conducta prosocial. En este sentido los resultados en esta investigación sugieren que la ideología de género sexista, basada en las relaciones de poder asimétricas entre mujeres y varones puede ser un factor influyente en el desarrollo de comportamientos agresivos.

Complementariamente al sexismo, los resultados aquí presentados sugieren y confirman la existencia de una relación positiva entre la conducta prosocial y el rendimiento académico como se ha comprobado en otras investigaciones al hallar a la conducta prosocial como predictor positivo del éxito académico (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Estévez, y Huescar, 2009). Además, la conducta prosocial se relaciona con las competencias emocionales positivas y éstas con un buen rendimiento académico (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), e incluso con la nota académica (Malecki & Elliott, 2002).

Asimismo, se aprecia una relación negativa entre la conducta agresiva y el rendimiento académico como concluyeron Alonso y Navazo (2002). Por tanto, se puede concluir que mientras la conducta prosocial actúa como facilitador del rendimiento académico, la agresividad física y verbal actúa como factor de vulnerabilidad hacia los factores académicos.

Por otra parte, el sexismo ambivalente se ha relacionado de forma positiva con la victimización autoinformada por los y las adolescentes, en chicos y chicas de todas las edades. Dichos resultados están en la línea de Carretero (2011) al hallar que puntuaciones altas en sexismo ambivalente y sexismo hostil aumentaban la probabilidad de ser víctima en el contexto escolar. Otras investigaciones como la de Díaz-Aguado (2006, 2009), u Ovejero et al., (2013) encuentran, en este mismo sentido, que la victimización en las mujeres se explicaba a partir del sexismo. En coherencia con esto, siguiendo a Cantón (2003) se puede concluir, que las expectativas estereotipadas de género de las mujeres, aumentan la probabilidad de que sean víctimas potenciales de violencia de género (Cantón, 2003).

En síntesis, el sexismo actúa como variable de riesgo para desempeñar conductas agresivas, y facilita el acoso hacia la víctima. La relación entre sexismo y acoso escolar puede estar asociada a otras conductas violentas, como la violencia de género, siendo el sexismo caldo de cultivo de ésta (Carretero, 2011).

A la luz de estos resultados, el rendimiento académico de los y las adolescentes se explica también por las actitudes sexistas o ideología de género, actuando negativamente. Estos hallazgos están en la misma línea de Spears y Leaper (2010) al concluir que las chicas adolescentes europeas americanas y latinas en un entorno sexista se perciben en peores condiciones para desempeñar tareas asignadas a los varones, al ser comparadas con las chicas que viven en entornos menos sexistas. Otras investigaciones que han encontrado una relación negativa entre sexismo y rendimiento académico son las de Dardenne et al., (2007), Rudman y Heppen (2003), Montañés et al., (2012) que sugieren que el sexismo puede llegar a limitar las metas académicas de las chicas. Todo ello viene a demostrar, principalmente entre las chicas, que los entornos sexistas pueden interferir en su rendimiento académico, considerando que las metas académicas no son un tema prioritario para las mujeres. Todo esto puede desembocar en situaciones negativas para las chicas, al involucrarse menos en temas académicos. Todas estas investigaciones se centran en las chicas adolescentes. Por otra parte, Díaz-Aguado (2006) apunta que las dificultades de adaptación académicas de los chicos pueden producirse por las características asociadas con la masculinidad. No obstante, las relaciones entre el sexismo y rendimiento académico de varones están empezando a realizarse (Rodríguez, 2007). Estas relaciones se han analizado sobre todo con mujeres. Estos resultados apuntan la necesidad de trabajar el sexismo a la hora de establecer planes de mejora del rendimiento académico en chicos y chicas. En esta misma línea se manifiesta Díaz-Aguado y Martín (2011).

Se observa, pues, que las actitudes sexistas ambivalentes, hostiles y benevolentes, siguen limitando el desarrollo de chicos y chicas. El sexismo puede actuar como variable de riesgo, tanto sobre la conducta agresiva en chicos y chicas adolescentes como sobre la victimización escolar. En definitiva, este estudio apoya los trabajos realizados previamente en relación con la influencia del sexismo en el rendimiento escolar así como con la victimización percibida por los y las adolescentes.

Este estudio proporciona datos de carácter novedoso al relacionar las actitudes sexistas con la conducta prosocial, así como la intervención de estas variables psicosociales como variables mediadoras entre el sexismo ambivalente y los factores que conducen al buen rendimiento académico. Además, el sexismo está influyendo en todas las variables planteadas en este estudio, en relación con el contexto escolar, lo que sugiere su

transversalidad en todos los ámbitos del contexto académico. De este modo, una orientación hacia la igualdad de género en combinación con la educación en comportamientos prosociales podría favorecer un buen rendimiento y unas buenas actitudes académicas.

El estudio que aquí se presenta tiene sus limitaciones. Entre ellas, cabe apuntar que los datos son de naturaleza transversal y esto permite establecer con cautela relaciones causales entre las variables. Con todo, tiene la fortaleza de acudir a dos fuentes de información, el profesorado y el propio alumnado. A pesar de las limitaciones encontradas los resultados obtenidos pueden orientar futuras investigaciones que profundicen en las relaciones de las actitudes sexistas con en el buen funcionamiento académico así como con el rol protector de la conducta prosocial del adolescente en el sexismo. Además, sería relevante conocer la función mediadora de los esquemas de género en el empeño por conseguir el éxito académico, en general, y no sólo en aquellas asignadas en función del género (por ejemplo, matemáticas o tecnología materias más valoradas por los chicos y menos por las chicas). De esta manera se podría contribuir a la mejora de los programas de intervención.

Referencias

- Alonso, J., y Navazo, M. A. (2002) La agresividad escolar y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- Barreto, M., & Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35, 633-642.
- Batista-Foguet, J. M., & Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. La Muralla, Madrid.
- Bentler, P.M., & Wu, E. (2006). *EQS6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.

- Bohner, G., Ahlborn, K., & Steiner, R. (2010). How sexy are sexist men? Women's perception of male response profiles in the Ambivalent Sexism Inventory. *Sex Roles, 62*, 568-582. doi: 10.1007/s11199-009-9665-x
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Buhs, E. S., McGinley, M., & Toland, M. D. (2010). Overt and Relational Victimization in Latins and European Americans: Measurement Equivalence Across Ethnicity, Gender, and Grade Level in Early Adolescent Groups. *The Journal of Early Adolescence, 30*(I) 171-197.
- Cameron, C. (1977). Sex-role attitudes. En S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions*, 339-359. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cantón, B. (2003). *La importancia del factor género en la violencia contra la mujer: un enfoque psicológica y social*. Sevilla: Colegio Oficial de Abogados.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Card, N. A. (2003). *Victims of peer aggression: A meta-analytic review*. Presented at Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA.
- Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 872-877. doi: 10.1016/j.paid.2010.02.010
- Carmona, C., Sánchez, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: Diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2), 447-465.
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación, 22*(1), 27-43.
- Casé, L. R., Neer, R., Lopetegui, S., y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 11*, 199-211.

- Costa, S., y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007). Insidious dangers of benevolent sexism: consequences for women's performance. *Journal of personality and social psychology*, 93(5), 764-779. doi: 10.1037/0022-3514.93.5.764
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- Del Barrio, V., Moreno, C., y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- DeSouza, E. R., & Ribeiro, J. (2005). Bullying and sexual harassment among brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0886260505277731>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain*, 10, 75-87.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23, 252-259.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación Educativa*, 11, 63-76.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

- Expósito, F., Herrera, M. C., Moya, M., & Glick, P. (2010). Don't rock the boat: women's benevolent sexism predicts fears of marital violence. *Psychology of Women Quarterly*, *34*, 36-42.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, *15*, 117-137.
- Felix, E. D., Furlong, M. J., & Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, *24*(10), 1673-1695. doi: 10.1177/0886260509331507
- Ferragut, M., Blanca, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, *25*(1), 38-42. doi:10.7334/psicothema2012.85
- Friedman, C., & Leaper, C. (2010). Sexual-minority college women's experiences with discrimination: Relations with identity and collective action. *Psychology of Women Quarterly*, *34*(2), 152–164. doi: 10.1111/j.1471-6402.2010.01558.x
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de violencia y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, *34*(2), 127-139. doi: 10.1174/021093913806751384
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, *15*(2-3), 193-205.
- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E., y Navarro, Y. (2009). *El sexismo ambivalente ¿un predictor de maltrato?* Asociación Lationamericana de Psicología Jurídica y Forense. Recuperado de <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, *7*, 71-81.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1034–1039.

- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, *70*(3), 491-512. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.491
- Glick, P., Lameiras, M., Fiske, S. T., Eckes, T., Masser, B., Volpato, C., Manganelli, A. M., Pek, J. C., Huang, L. L., Sakalli-Ugurlu, N., Rodríguez, Y., Pereira, M. L., Willemsen, T. M., Brunner, A., Six-Materna, I., Wells, R., & Glick, P. (2004). Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality & Social Psychology*, *86*, 713-728.
- Graham S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, *15*, 317–321.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 441–455.
- Herrera, M. C., Expósito, F., & Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, *4*(1), 17-42.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, *25*(1), 93-101.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I., y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, *9*(2), 71-87
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2012). Sistema estatal de indicadores de la educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552>

- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción psicológica*, 2(2), 131-136.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F. Gras, M. E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de las escala multidimensional del autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos en Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.
- Masser, B., Lee, K., & McKimmie, B. M. (2010). Bad woman, bad victim? Disentangling the effects of victim stereotypicality, gender stereotypicality and benevolent sexism on acquaintance rape victim blame. *Sex Roles*, 62, 462-504.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210.
- Montañés, P., de Lemus, S., Bohner, G., Megías, J. L., Moya, M., & García-Retamero, R. (2012). Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters and its relation to daughters' academic performance goals. *Sex Roles*, 66(7-8), 468-478. doi: 10.1007/s11199-011-0116-0
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Napier, J. L., Thorisdottir, H., & Jost, J.T. (2010). The joy of sexism? A multinational investigation of hostile and benevolent justifications for gender inequality and their relation to subjective well-being. *Sex Roles*, 62, 405-419.
- Obilor, I. E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1(4), 39-46.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc.
- Olweus, D. (1999). Norway. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (eds) *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (28-48). Routledge: London.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.
- Paiva, M. O. A. y Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pierart, C., y Pavés, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 71-84.
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E., y Darío, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Pozo, C., Martos, M.J., & Alonso-Morillejo, E. (2010). Do students in secondary education manifest sexist attitudes? *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 8(2), 541-560.
- Reed, L. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11(1), 93-110.
- Rodríguez, M. C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de educación*, 342, 397-418.

- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Faílde, J. M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 131-142.
- Rudman, L.A., & Heppen, J. (2003). Implicit romantic fantasies and women's interest in personal power: A glass slipper effect? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1357-1370.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Sarlet, M., Dumont, M., Delacollette, N., & Dardenne, B. (2012). Prescription of protective paternalism for men in romantic and work contexts. *Psychology of women quarterly*, 36, 444-457.
- Sepúlveda, M. J., López, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, E., y Contreras, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7).
- Sepúlveda M. J., Montero E., Pérez R., Contreras E., & Solar M. I. (2010). Gender differences on learning styles and the use of cognitive strategies of learning of students attending pharmacology. *Review of Learning Styles*, 5(1), 66-83.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in schools, the response in Europe*. Routledge: London.
- Society for Personality and Social Psychology; Charting new routes for women at work: Looking to the home and classroom (2013). *NewsRx Health*, 22. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1283017723?accountid=14777>
- Spears, C., & Leaper, C. (2010). Latina and European American girls' experiences with academic sexism and their self-concepts in mathematics and science during adolescence. *Sex roles*, 63, 860-870. doi: 10.1007/s11199-010-9856-5
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Estévez, E., Musitu, G., & García-Fernández, J. M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39, 37-50.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe. Málaga.

- Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: socialization and prevention. *Violence Against Women, 14*, 759-785.
- Wakefield, R. H., Hopkins, N., & Greenwood, R. M. (2012). Thanks, but not thanks: women's avoidance of help-seeking in the context of a dependency-related stereotype. *Psychology of women quarterly, 36*(4), 423-431.
- Wienke, C. M. (2006): *Victimization and Academic Achievement at School: The Role of Psychosocial Mediators and Moderators*. Tesis Doctoral. Universidad de Florida. Recuperado de http://kong.lib.usf.edu:8881///exlibris/dtl/d3_1/apache_media/72507.pdf
- Yamawaki, N., Ostenson, J., & Brown, C. R. (2009). The Functions of gender role traditionality, ambivalent sexism, injury, and frequency of assault on domestic violence perception: A study between Japanese and American college students. *Violence Against Women, 15*, 1126-1142.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender - atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles, 50*, 525-555.
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (coord.), *Miradas a lo social* (173-180). Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Yubero, S., & Navarro, R. (2006). It's expected that girls are calmer (...). Students and teachers views of gender-related aspects of aggression. *School Psychology International, 27*(4), 488-512.

ESTUDIO 4:

Sexismo hostil y benevolente. Relaciones con la crianza prosocial y el razonamiento moral prosocial en la adolescencia.

Estudio 4: Sexismo hostil y benevolente. Relaciones con la crianza prosocial y el razonamiento moral prosocial en la adolescencia.**Resumen**

Este estudio se centra en la Teoría del Sexismo hostil y benevolente de Glick y Fiske (1996), la cual postula que el sexismo mantiene la jerarquía de género a través de dos actitudes afectivamente contrapuestas: el sexismo hostil y el sexismo benevolente. El objetivo de este estudio empírico ha sido analizar las relaciones entre el sexismo en sus dimensiones hostil y benevolente con las prácticas prosociales de crianza y las dos dimensiones del razonamiento moral prosocial, orientado hacia la aprobación y el hedonismo. Se presenta un modelado de ecuaciones estructurales donde el sexismo hostil y el sexismo benevolente se sitúan como variables mediadoras entre las prácticas prosociales de crianza y el razonamiento moral prosocial. En el estudio han participado 365 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) entre 13 y 16 años ($M=14.93$, $DT=.760$) que cursan el segundo ciclo de la ESO. De ellos, el 52.6% son varones y el 47.4% son mujeres. Los resultados muestran el papel mediador del sexismo hostil y benevolente entre las prácticas prosociales de crianza de la madre y del padre y el razonamiento moral prosocial basado en la aprobación de los/as demás y el hedonismo.

Palabras clave: sexismo hostil; sexismo benevolente; prácticas prosociales de crianza; hedonismo; aprobación; adolescencia

Introducción

De modo global, el sexismo hace referencia a evaluaciones negativas de las personas basadas en el género, apoyando un estatus desigual de mujeres y varones, aunque se manifiesten de una apariencia positiva (Swim & Hyers, 2009). El sexismo ambivalente, legítima y mantiene la jerarquía de género a través de dos actitudes complementarias denominadas por Glick y Fiske (1996) como sexismo hostil (HS) y sexismo benevolente (SB). Aunque el sexismo se dirige tanto hacia las mujeres como hacia los varones (Rodríguez, Lameiras, Carrera, y Faílde, 2009), este estudio se centra en el sexismo focalizado en las mujeres. No obstante, en muchas ocasiones, ser sexista focalizando la atención en las mujeres implica tener actitudes sexistas hacia los varones, por ejemplo, “pensar que las chicas tienen que ser acompañadas por los chicos a casa

para que no les pase nada” implica que las chicas son débiles y necesitan protección, al mismo tiempo que implica que los chicos tienen que ser fuertes y protectores. El sexismo se ha relacionado con conductas agresivas, generalmente relacionadas con formas específicas, como la violencia de género (García, Palacios, Torrico, y Navarro, 2009; Herrera, Expósito, y Moya, 2012; Yamawaki, Ostenson, & Brown, 2009), o el acoso escolar (Ovejero, Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2013).

La misma definición de sexismo contempla que éste se encuentra inmerso en las diferentes estructuras sociales (familia, escuela, estado, iglesia) que, a su vez, influyen en las actitudes individuales (Bourdieu, 2000). Con todo, se sabe poco sobre cuáles son los factores que explican una mayor o menor aceptación del sexismo, dentro de la sociedad contemporánea (Hart, Hung, Glick, & Dinero, 2012).

Se ha demostrado que la familia y la crianza tienen un papel fundamental en la transmisión de valores de respeto y ayuda a las otras personas, así como la transmisión estereotipos, roles de género y actitudes sexistas en diversas culturas (Garaigordobil y Aliri, 2011; Lee, Pratto, & Li, 2007). De hecho, algunas teorías, como la social-cognitiva considera a la familia como el principal agente socializador en relación con el género y las actitudes sexistas. Se ha observado que los valores personales relacionados con los derechos universales como la justicia, protegen a los y las adolescentes ante el desarrollo de actitudes sexistas (Ferragut, Blanca, & Ortiz-Tallo, 2013).

Este paper analiza las relaciones de la crianza prosocial, el razonamiento moral prosocial y el sexismo, hostil y benevolente, en la etapa evolutiva de la adolescencia, en concreto, en la adolescencia temprana y media.

Crianza prosocial

Se entiende por crianza prosocial el modo en que se reciben desde la familia los mensajes de estímulo para el desarrollo de los comportamientos prosociales (Knight et al., 2010). La manera en que los padres transmiten los criterios a los hijos e hijas puede hacerse a partir del aprendizaje experiencial y el modelado e ir acompañada de refuerzos materiales o sociales.

Se ha observado que las recompensas sociales orientan a los hijos e hijas hacia el bien común y hacia el valor del comportamiento deseado, en mayor medida que las recompensas materiales (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007).

Asimismo, las recompensas sociales se relacionan con mayores índices de razonamiento internalizado y mayor comportamiento prosocial (Eisenberg & Murphy, 1995). Así mismo, el fomento de situaciones prosociales en el hogar estimulará en los hijos e hijas el desarrollo de la prosocialidad (Laible, 2004). El aprendizaje de la prosocialidad, a través de acciones experienciales es una buena forma de inculcar la conducta prosocial (Hardway & Fuligni, 2006).

Por su parte, las recompensas materiales pueden llegar a disminuir los comportamientos prosociales (Grusec & Redler, 1980). Además, las recompensas materiales mantienen relaciones con los comportamientos prosociales a través de la simpatía (Carlo et al., 2007). Por tanto, se ha sugerido que las prácticas prosociales de crianza tienen un gran peso en el aprendizaje de la conducta prosocial (Carlo, Roesch, & Melby, 1998). Con todo, estos principios no están muy comprobados, especialmente entre los y las adolescentes (Richaud, 2013).

Razonamiento moral prosocial

Diferentes investigaciones muestran que la moral positiva se basa en la preocupación por el estado del otro (Calderón-Tena, Knight, & Carlo, 2011; Gilligan & Attanucci, 1988). Desde esta perspectiva se estudia el razonamiento moral prosocial, como la habilidad cognitiva para decidir sobre temas morales en situaciones donde se muestran las necesidades o deseos de una persona que, en ocasiones, entran en conflicto con las necesidades o deseos de otras, en un contexto donde puede ser mínimo el papel de las leyes y normas, dictadas por las personas que ejercen la autoridad (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006, Kumru, Carlo, Mestre, & Samper, 2012).

En la adolescencia, en ocasiones, los chicos y las chicas se enfrentan con la decisión de tener que ayudar a otras personas sabiendo que esta ayuda puede tener algún coste para sí mismos/as (Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva, & Frohlich, 1996). Esto puede deberse a que a veces no se percibe con claridad la manera formal de actuación. Por ejemplo, quieres ayudar a una persona y ésta percibe que están desconfiando de su valía.

Las prácticas de crianza que mejor facilitan el razonamiento moral prosocial son aquellas que fomentan cariño y amor, estableciendo normas mediante criterios no autoritarios (Richaud, 2009). Asimismo, la crianza que estimula una evaluación positiva del hijo/a, acompañada de normas coherentes se ha relacionado con el razonamiento

internalizado (Mestre, Samper, Tur, y Díez, 2001). El amor de los padres, principalmente de la madre, y el razonamiento moral prosocial predicen la conducta prosocial en los hijos e hijas adolescentes (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010). Por el contrario, los criterios disciplinarios inconsistentes, por parte de los padres, favorecen un razonamiento menos maduro en los y las adolescentes (Eisenberg & Fabes, 1991).

Estudios longitudinales han demostrado que el desarrollo del razonamiento no sigue una línea ascendente (Eisenberg et al., 1991; Eisenberg, Hofer, Sulik, & Liew, 2014; Jaffee & Hyde, 2000). En la primera infancia los niños tienden al hedonismo, este razonamiento hedonista va disminuyendo de forma progresiva para dejar paso a un razonamiento orientado hacia la necesidad. En los últimos años de la infancia y antes de la adolescencia se desarrolla un razonamiento más estereotipado e internalizado de forma rudimentaria, al tiempo que va disminuyendo el razonamiento hedonista. Este último se incrementa ligeramente en la adolescencia hasta los primeros años de la edad adulta. En estos momentos, al principio de la edad adulta empieza una línea decreciente. Eisenberg y sus colaboradores lo interpretan por el momento evolutivo en el que los jóvenes adultos se encuentran, en el que aumentan las responsabilidades tras su incorporación al mundo laboral o por la crianza de los hijos e hijas (Eisenberg et al., 2005; Eisenberg et al., 2014). Se apoya una progresiva sofisticación cognitiva que va desde el razonamiento moral prosocial hedonista al orientado a la aprobación, al orientado a las necesidades, al estereotipado y al razonamiento moral internalizado (Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991). Tanto el estereotipado como el internalizado requerirán de habilidades de desarrollo cognitivas superiores (Carlo, McGinley, Roesch, & Kaminski, 2008).

La socialización de género puede conducir a diferencias de género en el desarrollo moral (Eisenberg, 1986; Gilligan, 1982), dado que se anima a las chicas a llevar más comportamientos de prosociales que a los chicos (Eagly, 2009) y esto se comprueba con las investigaciones realizadas que indican mayores puntuaciones de conducta prosocial en las chicas (Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009; Dávila, Finkelstein, & Castien, 2011).

En diversas investigaciones se han hallado diferencias en razonamiento moral prosocial en función del género (Carlo, Mestre, McGinley, Tur-Porcar, Samper, & Streit 2013;

Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991; Eisenberg et al., 1995; Kumru et al., 2012) observando que el razonamiento moral global de las chicas fue mayor que el de los chicos. Las chicas puntúan más alto en el razonamiento orientado hacia las necesidades mientras que los chicos puntúan más alto en hedonismo y en razonamiento orientado hacia la aprobación (Carlo et al., 2013). Estos resultados están en consonancia con las teorías de la socialización que enseñan a las chicas a pensar más en la búsqueda del bien ajeno, la solidaridad y la ayuda. Mientras que a los chicos se les educa hacia el instrumentalismo y la competitividad (Eagly, 2009). Estudios relacionados con la moral del cuidado (Gilligan, 1982) no han encontrado diferencias significativas en esta cuestión (Skoe, 2010) lo que ha sido interpretado por una educación que enfatiza la igualdad.

Además, como explican Carlo et al., (1996) los atributos de género relacionados con la femineidad se asocian con aspectos internalizados y, en menor medida, con querer ganarse la aprobación de las demás personas.

También se ha visto que las mujeres generalmente desarrollan más razonamiento estereotipado que los varones (Carlo et al., 1996; Mestre, Pérez, Samper, y Fuentes, 1999). Asimismo, en un estudio realizado con adolescentes españoles, de 14 a 16 años, se han encontrado diferencias en función del género en el razonamiento orientado a la aprobación y en el razonamiento internalizado, siendo los chicos los que utilizan en mayor grado argumentos orientados a buscar la aprobación de los demás, mientras que las mujeres de su misma edad se inclinan por argumentos internalizados (Mestre, Samper, Tur, y Díez, 2001). Estos mismos resultados se repiten en Kumru et al. (2012).

Por otra parte, el razonamiento moral influye en decisiones personales y en el comportamiento (Eisenberg, 1986). De hecho, el razonamiento moral prosocial ha estado conectado con la conducta prosocial y la conducta antisociales (Kumru, Carlo, & Edwards, 2004; Richaud, 2009). Así, altos niveles de razonamiento prosocial se relacionan con valores internalizados, los cuáles estimulan la conducta prosocial. Del mismo modo, el razonamiento hedonista se relacionó negativamente con la conducta prosocial (Carlo et al., 1996). Asimismo, el razonamiento moral prosocial centrado en los/as otros/as se ha relacionado con la empatía y la conducta prosocial, y de manera negativa con la agresividad (Carlo et al., 2013). En consonancia con estos resultados, Siu, Shek & Lai (2013) han hallado que el razonamiento moral y la empatía se

relacionaba con adolescentes chinos en Hong Kong. Además, adolescentes españoles que utilizaron el razonamiento moral prosocial basado en la aprobación eran vistos como menos generosos por parte de sus compañeros/as (Kumru et al., 2012).

Sobre esta base teórica, el objetivo general de esta investigación se dirige a analizar las relaciones entre las prácticas prosociales de crianza, el razonamiento moral y el sexismo, hostil y benevolente. Una búsqueda exhaustiva de la literatura indica que apenas existe documentación científica sobre este tema. Se parte de la necesidad de observar en qué medida la crianza dirigida a estimular la conducta prosocial en los hijos/as puede estimular o frenar el sexismo en sus dimensiones hostil y benevolente, además de observar la relación con el razonamiento moral prosocial. Dado que la literatura demuestra que en la adolescencia el razonamiento hedonista y el razonamiento orientado a la aprobación se incrementan, se ha considerado oportuno focalizar el razonamiento moral prosocial en estos dos factores, es decir, hedonismo y orientado a la aprobación (Eisenberg et al., 1995), así como en las diferencias de género halladas en estos dos factores (Carlo et al., 2013). Otro objetivo de la investigación ha sido observar el papel mediador del sexismo en el razonamiento hedonista y el orientado a la aprobación.

Como hipótesis de partida se considera que el sexismo hostil mantendrá relaciones positivas con las prácticas prosociales de crianza basadas en refuerzos materiales. Además mantendrá relaciones negativas con las prácticas prosociales de crianza basadas en refuerzos sociales. Las prácticas prosociales de crianza se relacionarán positivamente con el sexismo benevolente y las prácticas prosociales basadas en el aprendizaje experiencial tendrán relaciones tanto con el sexismo hostil como con el benevolente, dado que los padres pueden ser modelos ambivalentes en la transmisión de valores relacionados con el sexismo. Esta transmisión de valores de padres a hijos está relacionada con la cultura (Garaigordobil y Aliri, 2011; Shearer, 2008).

La representación gráfica del modelo teórico propuesto se presenta en la Figura 1.

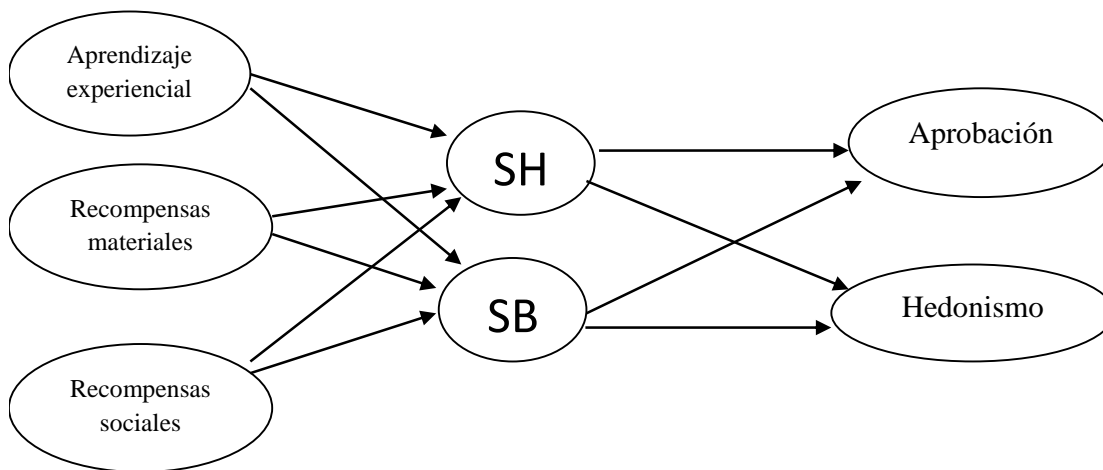


Figura 1. Modelo teórico propuesto.

Método

Participantes

En el estudio han participado 365 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del área metropolitana de Valencia (España), escolarizados en centros públicos y privado-concertados por el gobierno. La edad del alumnado se encuentra entre 13 y 16 años ($M=14.93$, $DT=.760$). De ellos, 192 son varones (52.6%) y 173 son mujeres (47.4%). Respecto al nivel de estudios, todos los participantes cursan el Segundo Ciclo de la ESO. Éste consta de dos cursos académicos. Un 80% de la muestra está formada por alumnado español. El porcentaje restante está compuesto por alumnado originario de otros países entre los que cabe remarcar la población latinoamericana (11.5%), países del norte de África (3.0%) y países de la Euroa del Este (2.7%).

Procedimiento

Los centros participantes han sido seleccionados con criterio aleatorio simple, respetando el principio de zonificación en el área metropolitana valenciana y la clasificación estatal de centros de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria no universitaria. Se trata de una investigación de carácter transversal. Los y las adolescentes han cumplimentado cuestionarios de autoinforme relacionados con las variables de estudio.

Los instrumentos fueron aplicados de forma colectiva en el aula, con una duración aproximada de 50 minutos. La investigación se presentó a los profesores/as de los centros educativos. Contó con la autorización del gobierno y estuvo precedida por los permisos paterno-materno. La participación de los y las adolescentes fue voluntaria y anónima, respetando los principios éticos correspondientes en la investigación con seres humanos incluidos en la Declaración de Helsinki, en las normativas vigentes. Las instrucciones sobre los cuestionarios se explicaron oralmente. Los análisis se han realizado con el programa estadístico Statistics Package for Social Sciences (SPSS-19) y con el EQS 6.1 (Bentler & Wu, 2006).

Análisis de datos

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas se han realizado, en primer lugar, análisis correlacionales entre las variables objeto de estudio: 1) sexismo hostil, 2) sexismo benevolente, 3) prácticas prosociales de crianza basadas en las recompensas materiales, 4) prácticas prosociales de crianza basadas en recompensas sociales y 5) prácticas prosociales de crianza basadas en el aprendizaje experiencial, 6) el razonamiento moral prosocial basado en el hedonismo, y, 7) el razonamiento moral prosocial basado en la aprobación de las otras personas. Se han realizado, también, las medias y las desviaciones típicas.

En segundo lugar, se ha puesto a prueba el ajuste del modelado teórico diseñado (Figura 1) a través del procedimiento de máxima verosimilitud, con obtención de estadísticos robustos para evaluar el ajuste del modelo y los coeficientes estandarizados. Siguiendo a Hu y Bentler (1999) se han utilizado los siguientes estimadores robustos para determinar la bondad del ajuste: el chi cuadrado comparado con los grados de libertad, el error de aproximación cuadrática medio (RMSEA), el índice de ajuste comparativo robusto (CFI robusto, comparative fit index), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad del ajuste (AGFI) y el Incremental Fit Index (Bollen, 1989). Se considera que un modelo propuesto ajusta bien a los datos observados cuando los índices de ajuste CFI, IFI, GFI y AGFI son iguales o superiores a .90 (Hu y Bentler, 1999) y el RMSEA es igual o inferior a .08 (Batista y Coenders, 2000). Se ha llevado a cabo con la población general. Todas las variables analizadas se han modelizado atendiendo a todos los ítems que lo componen.

Instrumentos

Sexismo

Para evaluar el sexismo se ha utilizado el *Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes* (ISA-Adolescentes; de Lemus, Castillo, Moya, Padilla, y Ryan, 2008). Se trata de una adaptación del ASI (Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske, 1996), para población adolescente. Los análisis factoriales exploratorios realizados por Glick y Fiske (1996) sugirieron que los 22 ítems del ASI se agrupaban en un único factor de sexismo hostil y 3 factores de sexismo benévolo (paternalismo protector, diferenciación de género complementaria e intimidad heterosexual). El ASI consta de 22 frases, a las que se responde con una escala Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La prueba mide el sexismo ambivalente (SA), compuesto de dos dimensiones: Sexismo hostil (SH) que equivale al viejo sexismo y Sexismo benevolente (SB) que alude a un conjunto de actitudes que considera a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles tradicionales de género. Los y las adolescentes tienen que responder en qué medida están de acuerdo con el contenido de 20 afirmaciones, en una escala de 1 a 6. Un ejemplo de ítem de la escala de SH es: “Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias”, y en relación al SB: “Las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos”. En el presente estudio los alpha de Cronbach son: SH $\alpha = .86$; SB $\alpha = .83$. Asimismo, los estadísticos de ajuste del cuestionario de los factores tomados son para el sexismo hostil S-B $\chi^2 = 105.68/35$; NFI=.911; NNFI=.920; CFI=.938; RMSEA=.075 (90% intervalo de confianza .058-.091); y para el sexismo benevolente S-B $\chi^2 = 25.07/14$; NFI=.969; NNFI=.979; CFI=.986; RMSEA=.047 (90% intervalo de confianza .013-.076).

Crianza prosocial

Para la evaluación de las prácticas prosociales de crianza se ha utilizado el cuestionario *Medidas de Prácticas Parentales* (PPM) (Carlo et al., 2007). Se trata de un instrumento para evaluar las prácticas prosociales de las madres y los padres de los y las adolescentes que promueven conductas prosociales. La persona evaluada tiene que describir el comportamiento de la madre/padre en una variedad de situaciones que reflejan el uso de recompensas sociales, recompensas materiales, comunicación reflexiva, aprendizaje experiencial y conversaciones morales. Está dirigido a medir las

prácticas paternas o maternas que estimulan la disposición a ayudar a otras personas. El cuestionario mide cinco factores. No obstante, a continuación se exponen los factores que se han tenido en cuenta para la realización de este estudio. 1) *Recompensas sociales*, que indica el reconocimiento social, la satisfacción y la gratitud de los padres ante las conductas prosociales que realizan sus hijos/as (un ejemplo de ítem “Te elogia cuando ayudas a alguien que tiene una necesidad”); 2) *recompensas materiales*, que se refiere a premios o algún tipo de recompensas material que las madres/ padres dan a sus hijos e hijas por su comportamiento de ayudar a otros/as (un ejemplo de ítem es “Deja que te compres alguna cosa por haber ayudado a alguien”); 3) *aprendizaje experiencial*, que se refiere a las enseñanzas de los padres y las madres sobre cómo ayudar a otras personas, colaboraciones conjuntas que llevan a cabo madres/padres e hijos/as y que están orientadas a la ayuda ante problemas o dificultades, así como las facilidades que los padres les dan para participar en grupos u organizaciones comunitarias (ejemplo de ítem “Te lleva con ella cuando acude voluntariamente a una asociación de caridad: ONG, iglesia...”). La consistencia interna para los factores evaluados se ha confirmado mediante el alfa de Cronbach (recompensas sociales $\alpha = .82$; recompensas materiales $\alpha = .83$; y, aprendizaje experiencial $\alpha = .77$). Se han obtenido los estadísticos de ajuste del cuestionario de los factores analizados. Son los siguientes: recompensas sociales S-B $\chi^2 = 16.73/5$; NFI=.968; NNFI=.954; CFI=.977; RMSEA=.08 (90% intervalo de confianza .040-.124); recompensas materiales S-B $\chi^2 = 22.11/5$; NFI=.944; NNFI=.912; CFI=.956; RMSEA=.097 (90% intervalo de confianza .058-.140); y aprendizaje experiencial S-B $\chi^2 = 11.58/9$; NFI=.958; NNFI=.984; CFI=.990; RMSEA=.028 (90% intervalo de confianza .000-.069).

Razonamiento moral prosocial

Medida objetiva del razonamiento moral prosocial (Prosocial Reasoning Objective Measure; PROM) (Carlo, Eisenberg, & Knight, 1992; Mestre, Frías, Samper, y Tur, 2002). Evalúa el razonamiento que el/la adolescente lleva a cabo ante un problema o una necesidad de otra persona que implica una respuesta de ayuda. Las respuestas que la persona da en las diferentes historias que se le plantean puntúan en diferentes estilos de razonamiento: hedonista, orientado a la necesidad, orientado a la aprobación de otros, estereotipado e internalizado. Por tanto, permite discriminar entre personas que justifican la situación en función de sus intereses personales, personas que se sienten

más presionadas por la aprobación externa y personas que se guían más por principios personales, por criterios de igualdad, por asumir la responsabilidad y por la anticipación de consecuencias. Incluso consecuencias afectivas positivas y/o negativas que se pueden derivar de una determinada acción (por ejemplo: “me sentiré mal conmigo mismo si no ayudo en esta situación”, “pienso que todas las personas valen la pena por igual). La consistencia interna del instrumento se ha confirmado al obtener un alfa de Cronbach para el hedonismo de .60 y para la aprobación de .76. Los estadísticos de ajuste del cuestionario de los factores tomados han sido para el Hedonismo: $S-B\chi^2=8.57/5$; NFI=.967; NNFI=.971; CFI=.985; RMSEA=.044 (90% intervalo de confianza .000-.093). Y para la Aprobación: $S-B\chi^2=19.56/5$; NFI=.951; NNFI=.925; CFI=.962; RMSEA=.08 (90% intervalo de confianza .050-.133).

Resultados

Los análisis correlacionales realizados con toda la población entre todas las variables de estudio muestran que el sexismo hostil mantiene relaciones estadísticamente significativas relacionadas con la crianza prosocial recompensas materiales, y relacionadas con el razonamiento moral prosocial, el hedonismo y la aprobación. De manera positiva con la siguiente variable relacionada con la crianza prosocial: recompensas materiales. En cuanto al razonamiento moral prosocial, mantiene relaciones positivas con los dos factores mencionados, el hedonismo y la aprobación. No aparecen relaciones estadísticamente significativas entre el sexismo hostil y las variables relacionadas con la crianza prosocial aprendizaje experiencial y recompensas sociales.

Así mismo, las correlaciones realizadas con toda la población entre todas las variables de estudio muestran que el sexismo benevolente mantiene relaciones estadísticamente significativas relacionadas con la crianza prosocial recompensas materiales y recompensas sociales, y relacionadas con el razonamiento moral prosocial, el factor estereotipado, de necesidad, el hedonismo y la aprobación. De manera positiva con las siguientes variables relacionadas con la crianza prosocial: recompensas materiales, conversación y las recompensas sociales. En cuanto al razonamiento moral prosocial, mantiene relaciones positivas con todos los factores que se han mencionado, el factor estereotipado, de necesidad, el hedonismo y la aprobación. No se encuentran relaciones

estadísticamente significativas entre el sexismo benevolente y la variable relacionada con la crianza prosocial aprendizaje experiencial.

Tabla 1. Correlaciones. Toda la población: chicos y chicas de 13 a 16 años.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sexismo hostil	-						
2. Sexismo benevolente	,466**	-					
3. Refuerzos materiales	,252**	,230**	-				
4. Aprendizaje experiencial	,029	,065	,376**	-			
5. Recompensas sociales	,030	,114*	,356**	,629**	-		
6. Hedonista	,332**	,209**	,222**	,043	-,003	-	
7. Aprobación	,290**	,324**	,219**	,043	-,010	,564**	-
M	2,868	3,784	1,96	2,949	3,48	2,525	2,318
DT	1,027	1,05	0,9	0,935	0,96	0,821	0,864

El modelado de ecuaciones estructurales ajustó bien a los datos: $SB=X^2=3595.79/496$; $NFI=.798$; $NNFI=.905$; $CFI=.912$; $RMSEA=.041$. Para los índices CFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a 0.9 y para el índice RMSEA valores inferiores a 0.08 (Batista & Coenders, 2000).

Tabla 2. Índices de ajuste.

S-B	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
χ^2 3595.79/496	.798	.905	.912	.041 (.035, .046)

Como se puede observar en la Figura 1, en la muestra general. Se ha considerado agrupar toda la población por el intervalo de edad de 13 a 16 años. Así pues, se observa que existen relaciones estadísticamente significativas entre las prácticas prosociales de crianza y el razonamiento moral prosocial basado en la aprobación y el hedonismo mediadas por el sexismo hostil y el sexismo benevolente.

Así mismo, los resultados indican que la crianza prosocial presenta relaciones directas estadísticamente significativas con el sexismo. Por una parte, las prácticas prosociales de crianza relacionadas con el aprendizaje experiencial, y las prácticas prosociales de crianza basadas en las recompensas materiales saturan positivamente en el sexismo hostil ($\beta= .138^*$ y $\beta= .196^*$, respectivamente), mientras que las recompensas sociales saturan de manera positiva con el sexismo benevolente ($\beta= .197^*$). No se encuentran

saturaciones entre los factores aprendizaje experiencial y recompensas materiales con el sexismo benevolente. Tampoco se mantienen conexión las recompensas sociales con el sexismo hostil.

Además, sobre el razonamiento moral basado en la aprobación de los demás satura positivamente el sexismo hostil ($\beta = .194^*$) y el sexismo benevolente ($\beta = .290^*$). Por otra parte, sobre el razonamiento moral prosocial hedonista sólo satura positivamente el sexismo hostil. No se contempla relación alguna entre el hedonismo y el sexismo benevolente.

Por último, se observa que tanto el sexismo hostil con el sexismo benevolente, y la aprobación con el hedonismo presentan entre sí una covarianza de $.389^*$ y $.772^*$, respectivamente.

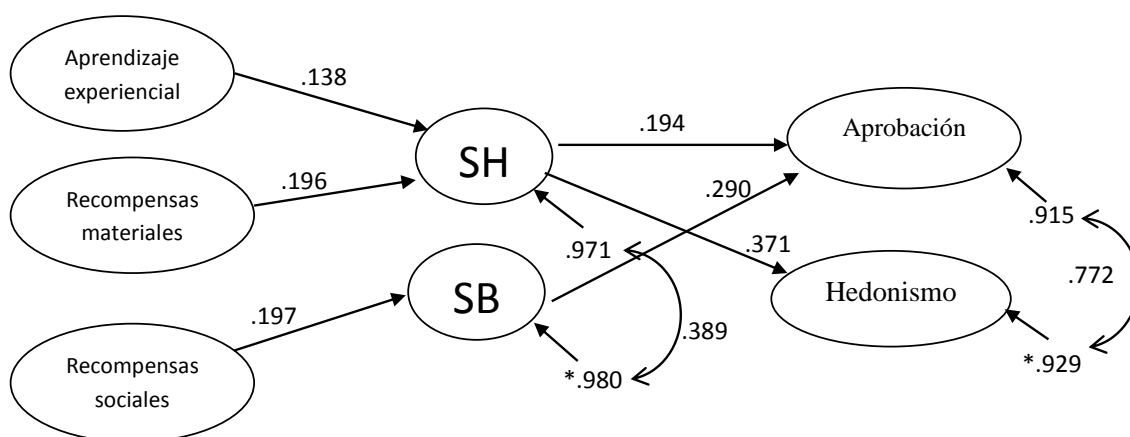


Figura 2. Modelo estructural general. Valores estandarizados. Los parámetros fijados se marcan con *. Todos los coeficientes son significativos $p \leq .05$

Discusión

En este estudio se ha valorado el sexismo hostil y benevolente de los y las adolescentes como factores mediadores entre las prácticas prosociales de crianza basadas en refuerzos materiales, refuerzos sociales y aprendizaje experiencial, y el razonamiento moral prosocial más primitivo, el hedonismo y el razonamiento orientado a ganarse la aprobación de los/las demás.

Los resultados sugieren, que en chicos y chicas de la adolescencia temprana y media, el sexismo hostil tiene un efecto mediador entre las prácticas prosociales de crianza y el razonamiento moral. Las primeras, basadas en el refuerzo de los hijos e hijas, a través

de recompensas materiales, y las basadas en el aprendizaje experiencial. Mientras que el razonamiento moral se basa en la búsqueda de la aprobación social y el hedonismo. En cambio, el sexismo benevolente media entre las prácticas prosociales de crianza basadas en las recompensas sociales y el razonamiento moral basado en la aprobación.

De esto se desprende que las prácticas prosociales de crianza de las madres y los padres se relacionan con el sexismo de los y las adolescentes. Dichas prácticas tienen el objetivo de fomentar la prosocialidad, fundamentalmente a través del aprendizaje experiencial y de las recompensas materiales que muestran un peso en el sexismo hostil. Y éste, el sexismo hostil, a su vez, conecta positivamente con el razonamiento hedonista y orientado hacia la aprobación. En ocasiones los padres desean fomentar la ayuda hacia el otro utilizando métodos impositivos. La familia tiene un rol fundamental en la transmisión de valores, pero también en la transmisión de estereotipos y valores de género (Lee et al., 2007). Por su parte, las recompensas materiales saturan también el sexismo hostil.

De esta forma se observa que entre la crianza prosocial, estimulada por medio de recompensas materiales, y el razonamiento moral prosocial hedonista, el sexismo hostil forma una variable mediadora, estimulada por las recompensas materiales, que a su vez estimula el hedonismo y la actuación prosocial que tiene el objetivo de conseguir la aprobación de los demás.

Por la parte del sexismo benevolente, la situación es diferente. El peso de esta variable viene dado por las recompensas sociales y éstas se relacionan únicamente con el razonamiento moral prosocial orientado hacia la aprobación. Sin embargo, el sexismo benevolente no satura el hedonismo. Parece que se desvanecen las saturaciones entre el hedonismo, más presente en los chicos adolescentes (Eisenberg et al., 2014) y el sexismo benevolente. Con todo, se muestran correlaciones positivas entre ambos. Por tanto, convendría continuar profundizando en esta línea. Todo ello está en la línea de otras investigaciones que remarcan la importancia de la familia en la estimulación de las actitudes sexistas (Garaigordobil y Aliri, 2011).

Así, más en concreto, se ha observado que el sexismo hostil, componente que se manifiesta como una actitud de prejuicio, aversión y discriminación hacia las mujeres se ve reforzado por las prácticas prosociales de crianza que se basan en las recompensas materiales. Estos hallazgos son consistentes con Grusec y Redler (1980), que aportan

que las recompensas materiales pueden llegar a disminuir las conductas prosociales, que al mismo tiempo se consideran inhibidoras de las conductas agresivas (Mestre, Samper, Tur, Cortés, y Nácher, 2006). Mientras que el sexismo benevolente sí que suscita comportamientos en apariencia prosociales, el sexismo hostil supone discriminación y se ha relacionado con conductas agresivas, asociadas a contextos específicos, que se basan en relaciones asimétricas de poder, como son la violencia de género (Herrera, Expósito, & Moya, 2012) o el acoso escolar (Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013).

Por otro lado, también se relaciona con el sexismo hostil, las prácticas prosociales de crianza de los padres que fomentan el aprendizaje experiencial, entendido como las enseñanzas de los padres y las madres sobre cómo ayudar a otras personas, colaboraciones conjuntas que llevan a cabo madres/padres e hijos/as y que están orientadas a la ayuda ante problemas o dificultades, así como las facilidades que los padres les dan para participar en grupos u organizaciones comunitarias. La literatura apunta que, en el marco de la familia, como agente socializador, la ideología, así como las formas más o menos tradicionales de organizarse en casa se relacionan con las actitudes que van a desarrollar los hijos y las hijas (Shearer, 2008). Todo esto puede conjugarse en paralelo a unas prácticas prosociales de crianza basadas en el aprendizaje experiencial en relación con las prácticas prosociales, o incluso puede suceder que los valores morales asociados a las organizaciones comunitarias que acude el/la adolescente se basen en argumentos sexistas.

Por otro lado, el sexismo benevolente no mantiene ninguna relación con las prácticas prosociales de crianza basadas en refuerzos materiales o en el aprendizaje experiencias. En cambio, son las prácticas prosociales de crianza basadas en recompensas sociales las que se relacionan con el sexismo benevolente. Una vez más, el sexismo benevolente muestra su lado positivo. No es fomentado por las recompensas materiales, como lo hacía el sexismo hostil, pero sí que lo hace con las recompensas sociales, vinculadas con la estimulación de conductas prosociales (Eisenberg & Murphy, 1995). Esto sugiere que unas prácticas basadas en recompensas materiales reforzaría el sexismo hostil, el sexismo más palpable, visible, consciente, mientras que unas prácticas basadas en recompensas sociales reforzaría el sexismo benevolente, más simbólico, sutil, menos consciente que el hostil, menos material, menos visible, más aceptado e incluso

agradecido y aceptado por algunas mujeres que interiorizan altos niveles de sexismo benevolente (Cárdenas, Lay, González, Calderón, y Alegría, 2010). La literatura apunta que las recompensas sociales orientan a los hijos e hijas hacia el bien común y hacia el valor del comportamiento deseado, en mayor medida que las recompensas materiales (Carlo et al., 2007).

Por otra parte, en cuanto al razonamiento moral prosocial, el sexismo hostil satura positivamente en el hedonismo y el razonamiento orientado a la aprobación de los/as otros/a. En cambio, el sexismo benevolente sólo se relaciona con el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación. Esto sugiere que el sexismo, hostil y benevolente, se relaciona con el razonamiento moral más rudimentario y egoísta. Éste, a su vez, se ha relacionado con comportamientos de agresividad como hallan Díaz-Aguado, Martínez y Martín, (2004), que encuentran un desarrollo moral más primitivo en los adolescentes que agreden a otros en el contexto escolar. Son las formas más internalizadas de razonamiento moral prosocial las que desembocan en comportamientos prosociales, y que son relacionados con la empatía (Carlo et al., 2010).

Estos hallazgos pueden conectarse con la idea de que el sexismo se relacione con las conductas agresivas ya que en esta investigación media las relaciones entre la crianza y los niveles razonamiento moral prosocial más primitivos. Cabría estudiar en futuras investigaciones, el papel mediado del razonamiento oral prosocial entre el sexismo y los comportamientos agresivos relacionados con contextos específicos como son la victimización o la violencia de género. Asimismo, se muestra la relevancia de las prácticas prosociales de crianza en la transmisión de valores y actitudes en los y las adolescentes en el desarrollo del menor, así como con el desarrollo del razonamiento moral prosocial. Los resultados de esta investigación están sujetos a ciertas limitaciones, una de ellas tiene que ver el procedimiento de la evaluación. Los datos aquí analizados proceden de autoinformes proceden de autoninformes realizados por los propios adolescentes.

En futuras investigaciones sería interesante relacionar los datos de la crianza autoinformada con la evaluación a los padres y madres. Así mismo, convendría analizar estos datos en un proceso longitudinal para observar la evolución de la población así como de los resultados en esta etapa de ciclo vital en la adolescencia temprana y media. También sería interesante analizar estas relaciones a una población más numerosa y de

esta manera observar el modelo ajustado a chicos y chicas, de forma diferenciada, con la finalidad de conocer posibles diferencias entre ambos. Un aumento de la población a analizar puede darnos la posibilidad de relacionar el sexismo, hosti y benevolente, con el razonamiento moral prosocia hedonista e internalizado. Con todo, como ha quedado de manifiesto en la revisión teórica, en la etapa adolescente, el razonamiento hedonista y el orientado hacia la aprobación se incrementan.

Referencias

- Batista-Foguet, J. M., & Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. La Muralla, Madrid.
- Bentler, P. M., & Wu, E. (2006). EQS6 for windows user's guide. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bollen, K .A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bordieu, P. (2000): *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Calderón-Tena, C. O., Knight, G. P., & Carlo, G. (2011). The socialization of prosocial behavior tendencies among Mexican American adolescents: The role of familism values. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17*, 98-106. doi: 10.1037/a0021825.
- Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C., y Alegría, I. (2010). Inventario de Sexismo Ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud & Sociedad, 1*(2), 125-135.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G.P. (1992). An Objective Measure of Adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Research on Adolescence, 2*(4), 331-349.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M. S. y Frohlich, C. B. (1996). A Cross-National Study on the Relations among Prosocial Moral Reasoning, Gender Role Orientations, and prosocial Behaviors. *Developmental Psychology, 32*(2), 231-240.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among

- adolescents. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168(2), 147-176. doi:10.3200/GNTP.168.2.147-176
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Streit, C. (2013). The structure and correlates of a measure of prosocial moral reasoning in adolescents from Spain. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 174-189. doi:http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.762909
- Carlo, G., McGinley, M., Roesch, S. C., & Kaminski, J. W. (2008). Measurement invariance in a measure of prosocial moral reasoning to use with adolescents from the USA and Brazil. *Journal of Moral Education*, 37(4), 485–502.
- Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877. doi: 10.1016/j.paid.2010.02.010
- Carlo, G., Roesch, S. C., & Melby, J. (1998). The multiplicative relations of parenting and temperament to prosocial and antisocial behaviors in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, 148-170.
- Dávila, M. C., Finkelstein, M. A., & Castien, J. I. (2011). Gender differences in prosocial behavior: Organizational citizenship behavior. *Annals of Psychology*, 27(2), 498-506.
- Díaz-Aguado, M. J. Martínez, R., y Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64, 644-658.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: a Longitudinal Study. *Child Development*, *66*, 1179-1197
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy: a multimethod, developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34-61). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N. Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional, and personality development. 6th edition* (646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in Young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology*, *50*(1), 58-70. doi: 10.1037/a0032990.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence. A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *27*, 849-857.
- Eisenberg, N., & Murphy, B. (1995). Parenting and children's moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 4. Applied and practical parenting* (227-257). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, *76*, 055-1071.
- Ferragut, M., Blanca, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, *25*(1), 38-42. doi: 10.7334/psicothema2012.85
- 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.

- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E., y Navarro, Y. (2009). *El sexismo ambivalente ¿un predictor de maltrato?* Asociación Lationamericana de Psicología Jurídica y Forense. Recuperado de <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- Gilligan, C. (1982): *In a different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491-512. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.491
- Grusec, J., & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16(5), 525–534.
- Hardway, C., & Fuligni, A. J. (2006). Dimensions of family connectedness among adolescents with Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 42, 1246–1258.
- Hart, J., Hung, J. A., Glick, P., & Dinero, R. E. (2012). He loves her, he loves her not: Attachment style as a personality antecedent to men's ambivalent sexism. *Personality an social psychology bulletin*, 38(11), 1495-1505. doi: 10.1177/0146167212454177
- Herrera, M. C., Expósito, F., & Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, 4(1), 17-42.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703–726.
- Knight G.P., Gonzales, N. A., Saenz, D. S., Bonds, D., Germán, M., Deardorff, J., Roosa, M. W., & Updegraff, K. A. (2010). The Mexican American cultural

- values scale for adolescents and adults. *Journal of Early Adolescence* 30(3), 444–481. doi: 10.1177/0272431609338178.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Relational, cultural, cognitive, and affective correlates of prosocial behaviors. *Turkish Journal of Psychology*, 19, 109-125.
- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, M. V., & Samper, P. (2012). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among turkish and spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 40(2), 205-214.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Factors that predict differences in the quality and emotional content of the discourse and the consequences of those differences for socioemotional development. *Developmental Psychology*, 40, 979–992.
- Lee, I., Pratto, F., & Li, M. (2007). Social relationships and sexism in the United States and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), 595-612. doi: 10.1177/0022022107305241
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- Mestre, M.V., Frías, M. D., Samper, P., y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1(3), 221-232.
- Mestre, M. V., Pérez, E., Samper, P., y Fuentes, E. (1999). Razonamiento moral prosocial. Descripción y teoría. En E. Pérez Delgado y V. Mestre. *Psicología moral y crecimiento personal* (243-258). Barcelona: Ariel.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.

- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.
- Richaud, M. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 187-198.
- Richaud, M. C. (2013). Award for distinguished contributions to the international advancement of psychology. *American Psychologist*, 68(8), 749-751.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M.; Carrera, M.V., y Faílde, J.M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 131-142.
- Shearer, C. (2008). Gender socialization in the family. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 68(10-B), 7004.
- Siu, A. M. H., Shek, D. T. L., & Lai, F. H. Y. (2013). Predictors of prosocial behavior among chinese high school students in hong kong. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(1), 103-111.
- Skoe, E. (2010). The Relationship Between Empathy- Related constructs and Care-Based Moral Development in Young Adulthood. *Journal of Moral Education*, 39(2), 191-211.
- Swim, J. K., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*, 407-430. New York: Psychology Press.
- Yamawaki, N., Ostenson, J., & Brown, C. R. (2009). The Functions of gender role traditionality, ambivalent sexism, injury, and frequency of assault on domestic violence perception: A study between Japanese and American college students. *Violence Against Women*, 15, 1126-1142

PARTE IV:

DISCUSIÓN GENERAL

Los objetivos generales que han motivado la realización de esta tesis son: por un lado, conocer posibles factores psicosociales que actúan como moduladores en el apoyo de actitudes sexistas, hostiles y benevolentes, en la adolescencia. Por otro, estudiar posibles consecuencias en el contexto próximo del adolescente conectadas con las actitudes sexistas.

De modo general, se desprende la importancia de considerar los constructos psicológicos analizados en esta investigación para contrarrestar los efectos de la sociedad patriarcal, y favorecer unas actitudes más igualitarias.

El/la adolescente recibe gran cantidad de información procedente del entorno social más amplio, especialmente por parte de los *mass media*, el cine, la música..., que requieren de una madurez cognitiva, fisiológica, psicológica y también social, cimentada por la experiencia y las inquietudes personales que le llevan a aprender las habilidades necesarias para discriminar entre los mensajes sexistas y no sexistas. Por todo ello, será relevante conocer el modo en que se da el sexismo en la adolescencia, e incidir en la intervención. Esto puede ayudar a fomentar en la adolescencia unas relaciones más igualitarias.

A partir del **primer objetivo** planteado en la presente investigación, los resultados permiten comprobar y reforzar la importancia que merece la familia, como agente socializador. En este caso, la organización basada en los roles de género tradicionales, así como, los estilos de crianza percibidos por los y las adolescentes y las prácticas de crianza dirigidas a estimular comportamientos prosociales han resultado ser fundamentales para el mantenimiento de actitudes sexistas.

En este sentido, en el Estudio 1 se ha comprobado que la organización familiar basada en los roles de género tradicionales, además de los estilos de crianza más punitivos son predictores de actitudes sexistas. Esta predicción se produce, tanto en el sexismo hostil como en el sexismo benevolente. En concreto, un reparto de responsabilidades domésticas desigual, donde el mayor peso del trabajo recae en las mujeres de la familia, las madres y las hijas adolescentes, tiene más peso que las variables personales conductuales, como son la conducta prosocial y la agresiva. Estos hallazgos se apoyan en la Teoría del Rol Social (Eagly, 1987, 2009), al exponer que una mayor aceptación de la organización desigual en el reparto de tareas entre mujeres y varones será consistente con el apoyo de las actitudes sexistas.

La organización desigual en el seno de la sociedad se establece a través de las diferencias prescritas en la propia sociedad, que asocia a los varones al ámbito público y a las mujeres al ámbito privado para garantizar, supuestamente, los recursos económicos y los medios de subsistencia.

Por otra parte, atendiendo a los estilos de crianza, percibidos por los y las adolescentes, el sexismo hostil se ha relacionado con un estilo de crianza punitivo e intrusivo que fomenta un control más psicológico y una evaluación negativa del chico o la chica adolescente. Estos resultados se complementan con otros estudios obtenidos con población española sobre la crianza (Garaigordobil y Aliri, 2012). En esta línea, las prácticas prosociales de crianza basadas en las recompensas sociales, materiales y el aprendizaje experiencial (Estudio 4) también han predicho el sexismo hostil y benevolente, aunque con matices. El sexismo hostil mantiene conexiones con las recompensas materiales y el aprendizaje experiencial, y el sexismo benevolente se ha relacionado con las recompensas sociales.

Del estudio 1 se desprende, por tanto, que las variables ambientales que se proponen en este caso –los estilos de crianza y la corresponsabilidad familiar–, explican, el sexismo hostil en mayor medida que las variables personales estudiadas. No obstante, las variables comportamentales como la conducta agresiva y la conducta prosocial son significativas en el mantenimiento de las actitudes sexistas hostiles. Desde esta perspectiva, como se comprueba en el Estudio 2, al desglosar la conducta prosocial en tendencias prosociales (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003), se ha encontrado que la tendencia prosocial altruista ha inhibido el sexismo hostil, tanto en chicos como en chicas, mientras que la tendencia prosocial pública ha actuado reforzando el sexismo hostil.

Además, en esta investigación se ha comprobado que la tendencia prosocial pública tiene más influencia en los chicos, y el altruismo más en las chicas. Estos resultados se encuentran en la línea de otras investigaciones donde se ha concluido que los varones adolescentes se han mostrado más prosociales en el ámbito público que las mujeres adolescentes, es decir, los varones buscan en mayor medida la aprobación de los otros cuando realizan una acción prosocial (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, & Hernández, 2010). Por su parte, el sexismo benevolente se ha relacionado positivamente con todas las tendencias prosociales, excepto con el altruismo, en chicos y en chicas.

Estas aportaciones son coherentes con la teoría sobre roles de género que ha demostrado que los comportamientos prosociales se dan más en las mujeres en la medida en que estos comportamientos tienen un enfoque relacional. Mientras que a los chicos se les asigna atributos de competitividad y dominancia, que facilitan la lucha por llegar a un estatus más alto en la pirámide social. Este principio se apoya en las teorías de la dominancia social (Sidanius & Pratto, 2004). Esta situación interfiere con las tendencias de ayuda altruistas, que reflejan la intención de ayudar a los/las demás buscando un beneficio propio sin recibir nada a cambio.

A todo ello se añade la empatía (Estudio 2) en su disposición de freno del sexismo hostil. Estos resultados están en la línea de otras investigaciones al comprobar el papel protector de la empatía en el desarrollo de actitudes sexistas (Becker & Swim, 2011).

Por el contrario, la empatía no mantiene relaciones con el sexismo benevolente. Estos hallazgos son relevantes dado que nos está informando que las actitudes sexistas benevolentes son más inconscientes y no dependen tanto de los factores personales que protegen a las personas de comportamientos y actitudes hostiles. Esto es más peligroso ya que están más encubiertas y por tanto más difíciles de detectar. El sexismo benevolente conecta con la violencia simbólica que aun hace más invisibles las señales sexistas, más allá de lo consciente. Parte de la dificultad en el sexismo benevolente reside en su estrecha relación con las tendencias prosociales. Estos resultados son indicadores de la complejidad que encierra el SB, aparentemente aceptado por la sociedad, con matices positivos, dado el carácter benefactor que de él se desprende hacia las mujeres.

En cuanto al **segundo objetivo**, se ha comprobado que las actitudes sexistas ambivalentes siguen limitando el desarrollo de las potencialidades de chicos y chicas. Se ha observado que el sexismo ambivalente puede actuar como precedente de la conducta agresiva manifestada por chicos y chicas adolescentes, así como aumentar el riesgo de sufrir victimización en el ámbito académico, especialmente en las chicas (Díaz-Aguado, 2009). Esto enlaza con la idea que la violencia en el contexto escolar puede reproducir modelos de dominio- sumisión que en el futuro pueden desembocar en roles de agresor y víctima (Ortega y Mora-Merchán, 2008), como ocurre con los conflictos basados en las relaciones de género que también reproducen un modelo asimétrico de poder en mujeres y varones.

Asimismo, también se ha hallado la influencia de las actitudes sexistas en el desempeño académico, mediado por los factores personales, como la conducta prosocial y conducta agresiva. Estos resultados se encuentran en la línea de otros trabajos realizados previamente en relación con la influencia del sexismo en el rendimiento escolar (Montañés, de Lemus, Bohner, Megías, Moya, & García-Retamero 2012). La relación entre sexismo y rendimiento académico se apoya en los modelos de interacción sociocognitiva basados en la profecía autocumplida (Merton, 1948) que exponen que las personas construyen su autoconcepto por medio de la internalización de expectativas sociales entre las que se encuentran las prescripciones de género y las pautas de socialización sexista. Así mismo, los esquemas estereotipados condicionan las actitudes y acciones, y esto refuerza las creencias de partida. Por último, la conducta cierra el ciclo de autocomplimiento (García-Leiva, 2005).

En cuanto al razonamiento moral prosocial, el sexismo hostil se ha relacionado positivamente con el hedonismo y el razonamiento orientado a la aprobación de los/as otros/a. En cambio, el sexismo benevolente sólo se ha relacionado con el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación. Esto sugiere que el sexismo se relaciona con el razonamiento moral más egoísta y primario. Éste, a su vez, se ha relacionado con comportamientos de agresividad como obtienen Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004), que encuentran un desarrollo moral orientado hacia sí mismo en los adolescentes que agreden a otros en el contexto escolar. Las formas más internalizadas de razonamiento moral prosocial son las que desembocan en comportamientos prosociales, y que son relacionados con la empatía (Carlo, Mestre, Samper, Tur, & Armenta, 2010).

Por último cabe mencionar que, a pesar de las limitaciones reflejadas en cada uno de los estudios presentados en esta investigación empírica, el conjunto del trabajo proporciona datos de carácter novedoso al relacionar las actitudes sexistas con la conducta prosocial, la empatía, el razonamiento moral prosocial, y las prácticas prosociales de crianza prosociales, factores de carácter protector en el desarrollo de la persona que estimulan las interacciones positivas con los pares (Carlo, Mestre, Samper, Tur, y Armenta, 2010; Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009).

Además de los factores sociales es necesario analizar los factores psicosociales moduladores que diferencian a individuos entre sí a la hora de mantener actitudes

sexistas. Las implicaciones sujetas a este estudio son relevantes para el progreso hacia la igualdad de género en la sociedad contemporánea con la población adolescente.

En la actualidad se han realizado programas de intervención para tratar con el sexismo y las desigualdades de género. Así mismo, se ha encontrado en diversas investigaciones que la información junto con la empatía, entre otros, son factores relevantes para dejar de apoyar las actitudes sexistas (Zawadzki, Shields, Danube, & Swim, 2013) como la necesidad de tener un buen diseño de programas de intervención con carácter transversal. De aquí se desprende la necesidad de atender a todos los agentes socializadores, lo que incrementa el grado de complicación que conduce al cambio.

Los programas de intervención han de incorporar habilidades de análisis y discriminación del sexismo, especialmente del sexismo benevolente. El sexismo benevolente suscita especial interés, por su relación con el comportamiento prosocial, tendencias prosociales, y con las prácticas de crianza basadas en las recompensas sociales tal y como aparece reflejado a lo largo de este trabajo empírico.

A partir de los resultados, se resalta la necesidad de desarrollar programas de intervención y talleres formativos dirigidos a la educación de las familias sobre corresponsabilidad familiar, y sobre el sexismo, insistiendo en las consecuencias que puede tener en el contexto próximo de los y las adolescentes, incluso el sexismo benevolente, así como la relevancia de insistir en la coeducación y en la aplicación de la perspectiva de género en la educación de las emociones, que ayuden a romper con la dualidad de la existencia humana y que chicos y chicas logren sus metas, alejadas de conductas estereotipadas. La intervención para la reducción del sexismo podría ser más efectiva fomentando una disciplina menos punitiva y más inductiva, dirigida a fomentar actitudes menos sexistas, menos agresivas y más prosociales, como se ha comprobado en otros estudios, menos autoritaria (Tur-Porcar, Mestr, Samper, y Malonda, 2012). En culturas occidentales se ha demostrado que la disciplina punitiva, más autoritaria, tiene efectos negativos en el desarrollo de los hijos e hijas (Mestre, Tur, Samper, y Latorre, 2010). En esta investigación esta disciplina se relaciona con la cara hostil del sexismo.

Además, en los programas de intervención conviene incluir a la empatía y las tendencias prosociales para contrarrestar los prejuicios sociales que conducen a relaciones desiguales. De esta manera, podría llegar a desmontarse la asociación de diversas conductas con los roles de género tradicionales. Todo ello puede llegar a ser

fundamental en la educación para el desarrollo de los y las adolescentes que se encuentran en una etapa de gran vulnerabilidad emocional y de consolidación de la ideología (Blakemore y Choudhury, 2006; Steinberg, 2005). En futuras investigaciones será relevante incidir en los puntos novedosos de esta tesis, como son: la conexión con la prosocialidad y las prácticas prosociales de crianza. Así como utilizar una metodología complementaria más cualitativa.

REFERENCIAS

Referencias

- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis: Revue de civilization contemporaine Europes/Amériques*, 8. Recuperado de <http://amnis.revues.org/537>. doi: 10.4000/amnis.537
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd. Edition). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw- Hill.
- Akrmai, N., Ekehammar, B., & Yang-Wallentin, F. (2011). Personality and Social Psychology Factors Explaining Sexism. *Journal of Individual Differences*, 32(3), 153-160. doi: 10.1027/1614-0001/a000043
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Alonso, J., y Navazo, M. A. (2002) La agresividad escolar y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- Asiyanbola, A. (2005). Patriarchy, male dominance, the role and women empowerment in Nigeria. Poster presentado en la XXV International Population Conference Tours, Francia.
- Ayres M. M., Friedman C. K., & Leaper C. (2009). Individual and situational factors related to young women's likelihood of confronting sexism in their everyday lives. *Sex Roles*, 61(7-8), 449-460. doi: 10.1007/s11199-009-9635-3
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & John, O. P. (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.), (154-196). New York: Guilford Publications.
- Barak, A., Fieldman, S., & Noy, A. (1991). Traditionality of children's interests as related to their parents gender stereotypes and Traditionality of occupations. *Sex Roles*, 24, 551-524.

- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175.
- Barreto, M. & Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35, 633-642.
- Batista-Foguet, J. M., & Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. La Muralla, Madrid.
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Vendar, L. L., Klein, T. R., & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 105-118.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414. doi: 10.2307/585170
- Becker, J. C., & Swim, J. K. (2011). Seeing the unseen: attention to daily encounters with sexism as way to reduce sexist beliefs. *Psychology of Women Quarterly*, 35(2), 227-242. doi: 10.1177/0361684310397509
- Belsley, D. (1991). *Conditioning Diagnostics: Collinearity and Weak Data in Regression*. New York: John Wiley & Sons.
- Bem, S. L. (1981): Gender schema theory: A cognitive account of sex typing, *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L. (1985) Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T.B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1984: Psychology and Gender*. Lincoln, Neb. University of Nebraska Press.
- Bentler, P. M., & Wu, E. (2006). EQS6 for windows user's guide. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bermúdez, M. P., Teva, I., y Buéla-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y las búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21(2), 220-226.

- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 296–312.
- Bohner, G., Ahlborn, K., & Steiner, R. (2010). How sexy are sexist men? Women's perception of male response profiles in the Ambivalent Sexism Inventory. *Sex Roles, 62*, 568-582. Doi: 10.1007/s11199-009-9665-x
- Bohner, G., & Schwarz, N. (1996). The threat of rape: its psychological impact on nonvictimized women. In D. M. Buss & N. Malamuth (Eds.), *Sex, power, conflict: evolutionary and feminist perspectives* (162-175). New York: Oxford University Press.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bonilla, A., Gómez, L., y Martínez-Benlloch, I. (2005). Convivencia y educación: una mirada desde el género. *Futura, 2*, 22-26.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Brown, R. (2000). Social Identity Theory: Past achievements, current problems, and future challenges. *European Journal of Social Psychology, 30*, 745-778.
- Buhs, E. S., McGinley, M., & Toland, M. D. (2010). Overt and Relational Victimization in Latinos and European Americans: Measurement Equivalence Across Ethnicity, Gender, and Grade Level in Early Adolescent Groups. *The Journal of Early Adolescence, 30*(1) 171-197.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676–713.
- Calderón-Tena, C. O., Knight, G. P., & Carlo, G. (2011). The socialization of prosocial behavior tendencies among Mexican American adolescents: The role of familism values. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17*, 98-106. doi: 10.1037/a0021825.
- Cameron, C. (1977). Sex-role attitudes. In S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (339-359). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior, 11*(3), 237-264. doi: 10.1016/j.avb.2005.09.002
- Cantón, B. (2003). *La importancia del factor género en la violencia contra la mujer: un enfoque psicológica y social*. Sevilla: Colegio Oficial de Abogados.
- Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*(1), 19-36. doi: 10.1002/per.2410070103
- Card, N. A. (2003). *Victims of peer aggression: A meta-analytic review*. Presented at Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA.
- Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C., y Alegría, I. (2010). Inventario de Sexismo Ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud & Sociedad, 1*(2), 125-135.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G.P. (1992). An Objective Measure of Adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Research on Adolescence, 2*(4), 331-349.
- Carlo, G. Hausmann, Christansen, & Randall (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107-134.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Zamboanga, B. L., & Hernández, L. (2010). The multidimensionality of prosocial behaviors: Evidence of measurement invariance in early Mexican American and European American adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 334-358.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M. S. y Frohlich, C. B. (1996). A Cross-National Study on the Relations among Prosocial Moral Reasoning, Gender Role Orientations, and prosocial Behaviors. *Developmental Psychology, 32*(2), 231-240.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 168*(2), 147-176. doi:10.3200/GNTP.168.2.147-176.

- Carlo, G., McGinley, M., Roesch, S. C., & Kaminski, J. W. (2008). Measurement invariance in a measure of prosocial moral reasoning to use with adolescents from the USA and Brazil. *Journal of Moral Education, 37*(4), 485–502.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Streit, C. (2013). The structure and correlates of a measure of prosocial moral reasoning in adolescents from Spain. *European Journal of Developmental Psychology, 10*(2), 174-189. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.762909>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 872-877. doi:10.1016/j.paid.2010.02.010.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 31-44.
- Carlo, G., Roesch, S. C., & Melby, J. (1998). The multiplicative relations of parenting and temperament to prosocial and antisocial behaviors in adolescence. *Journal of Early Adolescence, 18*, 148-170.
- Carmona, C., Sánchez, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: Diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2), 447-465.
- Carnegie Hero Fund Commission. (2009). *Requirements for a Carnegie medal*. Retrieved March 20, from <http://www.carnegiehero.org/nominate.php>
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación, 22*(1), 27-43. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/36565>
- Carver, P. R., Yunger, J. L., & Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles, 49*, 95–109.
- Casé, L. R., Neer, R., Lopetegui, S., y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 11*, 199-211.

- Chen, Z., Fiske, S. T., & Lee, T. L. (2009). Ambivalent sexism and power-related gender-role ideology in marriage. *Sex Roles, 60*(11-12), 765-778. doi: 10.1007/s11199-009-9585-9
- Christopher, A., & Mull, M. (2006). Conservative ideology and ambivalent sexism. *Psychology of Women Quarterly, 30*(2), 223–230. doi: 10.1111/j.1471-6402.2006.00284.x
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coid, J., Yang, M., Ullrich, S., Zhang, T., Sizmur, S., Roberts, C., Farrington, D. P., & Rogers, R. D. (2009). Gender differences in structured risk assessment: Comparing the accuracy of five instruments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(2), 337-348. doi: 10.1037/a0015155
- Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 752-766.
- Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist, 64*, 170–180.
- Costa, S., y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud, 3*(2), 175-193.
- Crane, M., & Markus, H. (1982). Gender identity: The benefits of a self-schema approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 1195-1197.
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1993): Gender in thought, belief and action: A cognitive approach. In A. E. Beall y R. J. Sternberg (eds.), *The psychology of gender* (55-98). Nueva York, Guilford Press.
- Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema, 16*(2), 279-284.
- Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007). Insidious dangers of benevolent sexism: consequences for women's performance. *Journal of personality and social psychology, 93*(5), 764-779. doi: 10.1037/0022-3514.93.5.764

- Dávila, M. C., Finkelstein, M. A., & Castien, J. I. (2011). Gender differences in prosocial behavior: Organizational citizenship behavior. *Annals of Psychology*, 27(2), 498-506.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 (85), 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Brown & Benchmark: Dubuque, IA.
- Davis, M., H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Westview Press, Madison, WI.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- De Lemus, S., Moya, M., & Glick, P. (2010). When Contact Correlates With Prejudice: Adolescents' Romantic Relationship Experience Predicts Greater Benevolent Sexism in Boys and Hostile Sexism in Girls. *Sex Roles*, 63, 214-225.
- Deaux, K., & Martin, D. (2003). Interpersonal networks and social categories: Specifying levels of context in identity processes. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 101-117.
- Del Barrio, V., Moreno, C., y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12(1), 33-50.
- DeSouza, E. R., & Ribeiro, J. (2005). Bullying and sexual harassment among brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0886260505277731
- Díaz-Aguado, M. J. (2006a) Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006b). Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain, 10*, 75-87.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación Educativa, 11*, 63-76.
- 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.
- Díaz-Aguado, M. J. Martínez, R., y Martín, G. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud. <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.
- Díaz-Lázaro, C. (2011). *Las diferencias individuales como predictores de prejuicio étnico*. Documento presentado en la XIII Reunión Nacional y II Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.
- Díaz-Lázaro, C. M., y Toro-Alfonso, J. (2014). La contribución estadística del autoritarismo, la dominancia social, la empatía, y el materialismo a la varianza del prejuicio intergrupal en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 25*(1), 118-137.
- Doyle, A. (1985). *Sex and gender: the human experience*. Dubuque Iowa: Wm., C. Brown.

- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, *64*, 644-658.
- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1993). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence. In Stroebe, W. & Hewstone, M. (Eds.), *European review of social psychology*. New York: Wiley. doi: 10.1080/14792779543000002
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1991). Explaining Sex Differences in Social Behavior: A Meta-analytic Perspective. *Personality and Social Psychology*, *17*(3), 306-315.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.). *The developmental social psychology of gender* (123-174).
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, *51*, 665-697.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: a Longitudinal Study. *Child Development*, *66*, 1179-1197
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy: a multimethod, developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (34-61). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional, and personality development. 6th edition* (646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in Young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology*, *50*(1), 58-70. doi: 10.1037/a0032990.

- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence. A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., & Murphy, B. (1995). Parenting and children's moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 4. Applied and practical parenting* (227-257). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 055-1071.
- Escartí, A. Musitu, G., y Gracia, M. D. (1988). Estereotipos de género y roles sexuales. En J. Fernández (coord.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Eurofound (2012). Third European Quality of Life Survey. Quality of life in Europe: Impacts of the crisis, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/64/en/1/EF1264EN.pdf>
- Expósito, F., Herrera, M. C., Moya, M., & Glick, P. (2010). Don't rock the boat: women's benevolent sexism predicts fears of marital violence. *Psychology of Women Quarterly*, 34, 36-42.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Felix, E. D., Furlong, M. J., & Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(10), 1673-1695. doi: 10.1177/0886260509331507
- Ferguson, K., & Ireland, C. (2012). Attitudes towards victims and perpetrators of hypothetical rape scenarios involving intoxication: an application to the UK. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4(2), 96-107.

- Fernández, J. (1998). El posible ámbito de la generología. En J. Fernandez (coord.). *Género y sociedad* (19-40). Madrid, Pirámide.
- Ferragut, M., Blanca, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25(1), 38-42. doi: 10.7334/psicothema2012.85
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., y Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología*, 22(2), 251-259.
- Fischer, J., & Anderson, V. N. (2012). Gender role attitudes and characteristics of stay-at-home and employed fathers. *Psychology of men & masculinity*, 13(1), 16-31. doi: 10.1037/a0024359
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902.
- Friedman, C., & Leaper, C. (2010). Sexual-minority college women's experiences with discrimination: Relations with identity and collective action. *Psychology of Women Quarterly*, 34(2), 152-164. doi: 10.1111/j.1471-6402.2010.01558.x
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York. Routledge.
- Garaigordobil, M. (2009a). Intervención socioeducativa para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 31-32.
- Garaigordobil, M. (2009b). Factores familiares, escolares y personales que favorecen la convivencia. *IHITZA*, 29, 25.
- Garaigordobil, M. (2013). Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level. *Anales de Psicología*, 29(2), 368-377.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011a). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.

- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011b). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con autoconcepto, racismo y sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents educational level, and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 592-603. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de violencia y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2), 127-139. doi: 10.1174/021093913806751384
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14-17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205.
- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E., & Navarro, Y. (2009). El sexismo ambivalente ¿un predictor de maltrato? *Asociación Lationamericana de Psicología Jurídica y Forense*. Recuperado de <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- Geis, F. L. (1993). Self-fulfilling prophecies: a social psychological view of gender. In A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychological of gender*. Nueva York: Guilford Press.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039.
- Gilligan, C. (1982). *In a different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Harvard University Press.

- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, *34*, 223-237.
- Glick, P., Diebold, J., Bailey-Werner, B., & Zhu, L. (1997). The Two Faces of Adam: Ambivalent Sexism and Polarized Attitudes Toward Women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *23*(12), 1323–1334.
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, *70*(3), 491-512. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.491.
- Glick, P., & Fiske, S. (1997) Hostile and benevolent sexism. Measuring ambivalent sexist attitudes toward woman, *Psychology of Women Quarterly*, *21*, 119-135.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1999). The Ambivalence Toward Men Inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, *23*(3), 519-536. doi: 10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, *56*(2), 109-118.
- Glick, P., Fiske, S. T., MlaAdinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, J. E., Akande, A., Alao, A., Brunner, A., Willemsen, T. M., Chipeta, K., Dardenne, B., Dijksterhuis, A., Wigboldus, D., Eckes, T., Six-Materna, I., Exposito, F., Moya, M., Foddy, M., Kim, H. J., Lameiras, M., Sotelo, M. J., Mucchi-Faina, A., Romani, M., Sakall, N., Udegbe, B., Yamamoto, M., Ui, M., Ferreira, M. C., & Lopez, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality And Social Psychology*, *79*(5), 763-775.
- Glick, P., & Hilt, L. (2000). From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. In T. Eckes y M. Trautner (Eds.), *Developmental social psychology of gender* (243-272). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Glick, P., Lameiras, M., Fiske, S. T., Eckes, T., Masser, B., Volpato, C., Manganelli, A. M., Pek, J. C., Huang, L. L., Sakalli-Ugurlu, N., Rodríguez, Y., Pereira, M. L.,

- Willemsen, T. M., Brunner, A., Six-Materna, I., Wells, R., & Glick, P. (2004). Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality & Social Psychology*, *86*, 713-728.
- Glombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez-Berrocal, C., Cuadrado, I., Navas, M., Quiles, M. N., y Morera, M. D. (2011). Sexismo hostil y benevolente: dimensiones de comparación intergrupala, imagen de los subtipos de mujer y autoimagen del endogrupo. *Revista de Psicología Social*, *26*(1), 45-62.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, *364*. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253.
- Governor General of Canada (2009). *Honours*. Retrieved March 15 from http://www.gg.ca/honours/index_e.asp
- Graham S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, *15*, 317–321.
- Grusec, J., & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, *16*(5), 525–534.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, *23*(1), 13-19.
- Hammond, M. D., & Overall, N. C. (2013). When relationships do not live up to benevolent ideals: Women's benevolent sexism and sensitivity to relationship problems. *European Journal of Social Psychology* *43*(3), 212-223.
- Hardway, C., & Fuligni, A. J. (2006). Dimensions of family connectedness among adolescents with Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, *42*, 1246–1258.
- Hare-Mustin, R. T., & Marecek, J. (1994). Los sexos y el significado de la diferencia: postmodernidad y psicología. En R. T. Hare-Mustin y J. Marecek (Eds.) *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder.

- Hart, J., Hung, J. A., Glick, P., & Dinero, R. E. (2012). He loves her, he loves her not: Attachment style as a personality antecedent to men's ambivalent sexism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(11), 1495-1505. doi: 10.1177/0146167212454177
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Heilman, M. E., Wallen, A. S., Fuchs, D., & Tamkins, M. M. (2004). Penalties for success: Reactions to women who succeed at male tasks. *Journal of Applied Psychology*, 89, 416-427.
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2009). On men and work: Taking the road less traveled. *Journal of Career Development*, 36(1), 49-67. doi: 10.1177/0894845309340789
- Herrera, M. C., Expósito, F., & Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, 4(1), 17-42.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale two theories: Critical comparison of Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 255-269.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huver, R. M. E., Otten, R., de Vries, H., & Engels, C. M. E. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(3), 395-402. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.012
- Ickes, W. (2006). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? *Methodology Meta Analysis, Social Perception & Cognition*, 7(1), 95-109.

- INE (2013a). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Año 2012. Notas de prensa 5 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np820.pdf>
- INE (2013b). Encuesta Nacional de Salud 2011-2012. Notas de prensa 14 de marzo de 2013. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np770.pdf>
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I., y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 9(2), 71-87
- INJUVE (2012a). Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/42/publicaciones/estudio%20cambios%20igualdad%20genero.pdf>
- INJUVE (2012b). Informe Juventud en España 2012. Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf
- Instituto de la Mujer (2013). *Mujeres en cifras*. Boletín estadístico. Número 3. Marzo 2013. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/boletinEstadistico/docs/Boletin3Marzo2013.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2012). Sistema estatal de indicadores de la educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552>

- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *126*, 703–726.
- Jayme, M., y Sau, V. (1996): *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. Barcelona, Icaria-Antrazyt.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, *33*, 1–27.
- Katz, I. (1981). *Stigma: A social psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Katz, I., & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*, 893-905.
- Katz, I., Wackenhut, J., & Hass, R. G. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In J. Dovidio and S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism*, 35-59. New York: Academic Press.
- Kilianski, S. E., & Rudman, L. A. (1998). Wanting it both ways: Do women approve of benevolent sexism? *Sex Roles*, *39*, 333–352. doi: 10.1023/A:1018814924402
- Knight G.P., Gonzales, N. A., Saenz, D. S., Bonds, D., Germán, M., Dearnorff, J., Roosa, M. W., & Updegraff, K. A. (2010). The Mexican American cultural values scale for adolescents and adults. *Journal of Early Adolescence* *30*(3), 444–481. doi: 10.1177/0272431609338178.
- Kohlberg, L. (1966). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En E. Maccoby (ed.): *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid, Morata.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, 1: The philosophy of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Relational, cultural, cognitive, and affective correlates of prosocial behaviors. *Turkish Journal of Psychology*, *19*, 109-125.

- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, M. V., & Samper, P. (2012). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among turkish and spanish adolescents. *Social Behavior and Personality, 40*(2), 205-214.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Factors that predict differences in the quality and emotional content of the discourse and the consequences of those differences for socioemotional development. *Developmental Psychology, 40*, 979–992.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*(5), 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología, 8*, 91-102.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción psicológica, 2*(2), 131-136.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Carrera, M. V., y Calado, M. (2009). Del sexismo hostil al sexismo benevolente: La nueva cara del sexismo en las sociedades occidentales. *Estudios de Antropología Biológica, 14*(1), 73-89.
- Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2009). *Situations, dispositions, and the study of social behavior*. In M.R., 3-11. New York: Guilford Press.
- Lee, P. C. (1976). Psychologie et differences entre les sexes. En M C. Hurtig y M. F. Pichevin (eds.). *La différence des sexes* (63-75). París, Tierce.
- Lee, I., Pratto, F., & Li, M. (2007). Social relationships and sexism in the United States and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(5), 595-612. doi: 10.1177/0022022107305241
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>

- López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género En J. Fernández (coor.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Lott, B. (1990). Naturalezas duales o conducta aprendida: El desafío de la psicología feminista. En R. T. Hare-Mustin y J. Marecek (eds.): *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos* (87-128). Barcelona, Herder.
- Lott, B. y Maluso, D. (1993). The social learning of gender. En A. E. Beall y R. J. Sternberg (ed.). *The psychology of gender* (99-123). Nueva York, Guilford Press.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F. Gras, M. E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de las escala multidimensional del autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos en Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Markus, H. (1977). Self-schemas and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., Crane, M., Berstein, S. y Siladi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-50.
- Markus, H., Hamill, R., & Sentis, K. P. (1987). Thinking Fat: Self-Schemas for Body Weight and the Processing of Weight Relevant Information. *Journal of Applied social Psychology*, 17(1), 50-71.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bullentin*, 128(6), 903-933.

- Martínez-Benlloch, I., y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, España: Editorial de la Universitat de València.
- Martínez Benlloch, I., Bonilla, A., Gómez, L., y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39(1), 109-118.
- Masser, B., Lee, K., & McKimmie, B. M. (2010). Bad woman, bad victim? Disentangling the effects of victim stereotypicality, gender stereotypicality and benevolent sexism on acquaintance rape victim blame. *Sex Roles*, 62, 462-504.
- McFarland, S. (2010). Authoritarianism, social dominance, and other roots of generalized prejudice. *Political Psychology*, 31(3), 453-477.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210.
- Mestre, M. V., Frías, M. D., Samper, P., y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1(3), 221-232.
- Mestre, M. V., Pérez, E., Samper, P., y Fuentes, E. (1999). Razonamiento moral prosocial. Descripción y teoría. En E. Pérez Delgado y V. Mestre. *Psicología moral y crecimiento personal* (243-258). Barcelona: Ariel.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/786994419?accountid=14777>

- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621879191?accountid=14777>
- Mischel, W. (1966). Diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social, en E. E. Maccoby (ed.). *Desarrollo de las diferencias sexuales* (37-60). Madrid: Morata.
- Montañés, P., de Lemus, S., Bohner, G., Megías, J. L., Moya, M., & García-Retamero, R. (2012). Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters and its relation to daughters' academic performance goals. *Sex Roles*, 66(7-8), 468-478. doi: 10.1007/s11199-011-0116-0
- Morales, J. F., Moya, M., y Reboloso, E. (1994). Modelos combinatorios del cambio de actitudes. En J.F. Morales; M. Moya; E. Reboloso; J.M. Fernández-Dols; C. Huici; J. Marqués; Dario Páez; J.A. Pérez. (eds.). *Psicología social*. Madrid: McGrawHill.
- Moya, M. (2003). El análisis psicosocial del género. En Morales, J.F. y Huici, C. (Eds.), *Estudios de Psicología Social* (pp. 175-221). Madrid: UNED.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En Barberá, E. y Martínez-Benlloch, I. (Eds.), *Psicología y Género* (271-294). Madrid: Pearson.
- Moya, M., y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649.
- Moya, M., Expósito, F., & Padilla, J. L. (2006). Review of the psychometric properties of long and short versions of the Gender Ideology Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 709–727.
- Moya, M., Glick, P., Expósito, F., de Lemus, S., & Hart, J. (2007). It's for your own good: Benevolent Sexism and women's reactions to protectively justified restrictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1421-1434.
- Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111–1119.

- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Nadler, A., & Halabi, S. (2006). Inter-group Helping and Status: Effects of status stability in-group identification and type of help on receptivity to help from high status group. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 97-110.
- Napier, J. L., Thorisdottir, H., & Jost, J.T. (2010). The joy of sexism? A multinational investigation of hostile and benevolent justifications for gender inequality and their relation to subjective well-being. *Sex Roles: A Journal of Research*, 62, 405-419.
- Nicol, A. A. M., & Rounding, K. (2013). Alienation and empathy as mediators of the relation between Social Dominance Orientation, Right-Wing Authoritarianism and expressions of racism and sexism. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 294-299. doi: 10.1016/j.paid.2013.03.009
- Oakes P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Obilor, I. E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1(4), 39-46.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc.
- Olweus, D. (1999). Norway. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (eds) *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. Routledge, London, 28-48.
- Orizo, F.A. (2001). *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid: CIS.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.

- Paiva, M. O. A. y Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Pallí, C., y Martínez, L. M. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez (coord.), *Introducción a la psicología social* (53-90). Barcelona: UOC.
- Parsons, T. y Bales, R. F (1955): *Family, socialization and interaction process*. Nueva York, Free Press.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Eds.) *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (217-246). Madrid: Pirámide.
- Pearson, C.T. (2009). Predictors of sexist attitudes in a mexican american adult sample: a test of Glick and Fiske's ambivalent sexism theory. (Order No. 3372378, Fielding Graduate University). ProQuest Dissertations and Theses, 233. Recuperado de [http://search.proquest.com/docview/622205009?accountid=14777\(622205009;%202010-99060-537\)](http://search.proquest.com/docview/622205009?accountid=14777(622205009;%202010-99060-537))
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pettigrew, T., & Meertens, R. (1995): Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Piaget, J. (1966). *The moral judgement of the child*. Nueva York: Free Press.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pierart, C., y Pavés, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 71-84.
- Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, 2014-2016. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/actualidad/PEIO/docs/PEIO2014-2016.pdf>
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E., y Darío, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación

- primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Poeschl, G., Pinto, I., Múrias, C., Silva, A., & Ribeiro, R. (2006). Representations of family practices, belief in sex differences, and sexism. *Sex Roles*, 55(1-2), 111-121. doi: 10.1007/s11199-006-9062-7
- Pozo, C., Martos, M. J., & Alonso Morillejo, E. (2010). Do students in secondary education manifest sexist attitudes? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 541-560
- Real Academia Española (RAE, 2001). 22^a edición. <http://lema.rae.es/drae/?val=paternalismo>
- 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.
- Reed, L. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11(1), 93-110.
- Richaud, M. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 187-198.
- Richaud, M. C. (2013). Award for distinguished contributions to the international advancement of psychology. *American Psychologist*, 68(8), 749-751.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas
- Rodríguez, M. Á., Del Barrio, M. V., & Carrasco, M. Á. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 2(2), 10-18. Retrieved from http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_2/escritospsicologia_v2_2_2delbarrio.pdf
- Rodríguez, M. C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de educación*, 342, 397-418.

- Rodríguez, M. J., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Faílde, J. M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 131-142.
- Rodríguez, M. J., y Peña J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2.
- Roets, A., Van Hiel, A., & Dhont, K. (2012). Is sexism a gender issue? A motivated social cognition perspective on men's and women's sexist attitudes toward the own and other gender. *European Journal of Personality*, 26, 350-359. doi: 10.1002/per.843
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of gender differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I (1960). Cognitive, affective and behavioural components of attitudes. En C.I. Hovland, y M.J. Rosenberg (eds.). *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Rottenbacher, J.M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento psicológico*, 7(14), 9-18.
- Rubin, G. S. (1975). The Traffic in Women. En Rayna Reiter, Ed., *Toward an Anthropology of Women* (159). New York: Monthly Review Press.
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57, 743-762.
- Rudman, L.A., & Heppen, J. (2003). Implicit romantic fantasies and women's interest in personal power: A glass slipper effect? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1357–1370.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78. doi: 10.1037/0893-3200.20.1.68

- Sakallı-Uğurlu, N., Sila, N., & Glick, P. (2007). Ambivalent sexism, belief in a just world, and empathy as predictors of Turkish students' attitudes toward rape victims. *Sex Roles, 57*, 889-895.
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J., & Tur, A. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema, 18*(2), 263-271.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Sarlet, M., Dumont, M., Delacollette, N., & Dardenne, B. (2012). Prescription of protective paternalism for men in romantic and work contexts. *Psychology of Women Quarterly, 36*(4), 444-457. doi: 10.1177/0361684312454842
- Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An inventory. *Child Development, 36*(2), 413-424. doi: 10.2307/1126465
- Sepúlveda, M. J., López, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, E., y Contreras, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje, 7*(7).
- Sepúlveda M.J., Montero E., Pérez R., Contreras E., & Solar M.I. (2010). Gender differences on learning styles and the use of cognitive strategies of learning of students attending pharmacology. *Review of Learning Styles, 5*(1), 66-83.
- Shearer, C. (2008). Gender socialization in the family. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering, 68*(10-B), 7004.
- Sherif, C. W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly, 6*, 375-398.
- Shih, M., Wang, E., Trahan Bucher, A., & Stotzer, R. (2009). Perspective taking: reducing prejudice toward general outgroups and specific individuals. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*(5), 565-577.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2004). Social Dominance Theory: a new synthesis. In J. Jost & J. Sidanius, *Political Psychology* (315-332). Nueva York: Psychology Press.

- Silvan-Ferrero, M. P., & Bustillos, A. (2007). Benevolent sexism toward men and women: justification of the traditional system and conventional gender roles in Spain. *Sex Roles*, 57(7-8), 607-614. doi: 10.1007/s11199-007-9271-8
- Siu, A. M. H., Shek, D. T. L., & Lai, F. H. Y. (2013). Predictors of prosocial behavior among chinese high school students in hong kong. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(1), 103-111.
- Skevington, S., & Baker, D. (1989). Introduction. In S. Skevington y D. Baker (Eds.) *The social identity of women*. London: Sage.
- Skoe, E. (2010). The Relationship Between Empathy-Related constructs and Care-Based Moral Development in Young Adulthood. *Journal of Moral Education*, 39(2), 191-211.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in schools, the response in Europe*. London: Routledge.
- Society for Personality and Social Psychology; Charting new routes for women at work: Looking to the home and classroom (2013). *NewsRx Health*, 22. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1283017723?accountid=14777>
- Son Hing, L. S., & Zanna, M. P. (2010). Individual differences in prejudice. En J.F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, and V. Esses (eds.), *The SAGE Handbook of prejudice, stereotyping, and discriminations*, 163-78. London, England, Sage.
- Spears, C., & Leaper, C. (2010). Latina and European American girls' experiences with academic sexism and their self-concepts in mathematics and science during adolescence. *Sex roles*, 63, 860-870. doi: 10,1007/s11199-010-9856-5
- Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4) 624-635.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: a social structural version*. Menlo Park, CA: Cummings.

- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 199-214.
- Swim, J. R., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. En T.D. Nelson (Edit.). *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (407-430). New York, NY: Psychology Press-Taylor & Francis Group, LLC.
- Tajfel, H. (1969). The cognitive aspect of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En Austin, William G.; Worchel, Stephen. *The Social Psychology of Intergroup Relations* (94-109). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En Worchel, S. y W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (7-24). Chicago: Nelson.
- Tobío, C., Agulló, M. S., Gómez, M. V. y Martín, M. T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Estévez, E., Musitu, G., & García-Fernández, J. M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39, 37-50.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., & Joly, S. (1995). Neosexism: Plus Fa change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe. Málaga.
- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.
- Turner, J. C. (1985). Some Categorization and the Self -Concept: A social Cognitive Theory of Group Behavior. E. J. Lawler (ed.). *Advances in Group Processes*, 2 (77-122). Greenwich, CONN: Jai Press.

- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self categorization theories. En *Social Identity*, Ellemers, N., Spears, R., Doosje, B. (Eds.), Blackwell: Oxford, 6-34.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Blackwell: Oxford.
- Tur-Porcar, A., Mestre, M. V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Unger, R. K. (1997). The three-sided mirror. En R. Fuller, P. N. Walsh y P. McGinley (eds.). *A Century of Psychology* (16-35). Londres: Routledge.
- Vaamonde, J. D. (2010). Valores y sexismo en adolescentes argentinos. *Revista salud & sociedad*, 1(2), 113-124.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Development Psychology*, 45(2), 534-543.
- Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14, 759-785.
- Van Leeuwen, E., & Täuber, S. (2011). Demonstrating knowledge: The effects of group status on outgroup helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 147–156. doi:10.1016/j.jesp.2010.09.008
- Van Tilburg, M. A. L., Unterberg, M. L., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2002). Crying during adolescence: the role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 77-87.
- Vescio, T. K., Gervais, S., Snyder, M., & Hoover, A. (2005). Power and the creation of patronizing environments: The stereotype-based behaviors of the powerful and their effects on female performance in masculine domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 658-672.
- Viki, G. T., Abrams, D., & Hutchison, P. (2003). The “true” romantic: Benevolent sexism and paternalistic chivalry. *Sex Roles*, 49, 533-537. doi: 10.1023/A:1025888824749

- Wakefield, R. H., Hopkins, N., & Greenwood, R. M. (2012). Thanks, but not thanks: women's avoidance of help-seeking in the context of a dependency-related stereotype. *Psychology of women quarterly*, 36(4), 423-431.
- Whittaker, J. (1979). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.
- Wienke, C. M. (2006): *Victimization and Academic Achievement at School: The Role of Psychosocial Mediators and Moderators*. Tesis Doctoral. Universidad de Florida. http://kong.lib.usf.edu:8881///exlibris/dtl/d3_1/apache_media/72507.pdf (28 diciembre 2009)
- Williams, J. E., & Best, D. L. (1982). *Measuring sex stereotypes: A thirty nation study*. Londres: Sage.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2010). Gender. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology* (629-667). New York: Wiley.
- Yamawaki, N., Ostenson, J., & Brown, C. R. (2009). The Functions of gender role traditionality, ambivalent sexism, injury, and frequency of assault on domestic violence perception: A study between Japanese and American college students. *Violence Against Women*, 15, 1126-1142.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender - atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, 525-555.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (coord.). *Miradas a lo social*, 173-180. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Yubero, S., & Navarro, R. (2006). It's expected that girls are calmer (...). Students and teachers views of gender-related aspects of aggression. *School Psychology International*, 27(4), 488-512.
- Zawadzki, M. J., Shields, S. A., Danube, C. L., & Swim, J. K. (2013). Using WAGES to raise awareness of and reduce endorsement of sexism via experiential learning. *Psychology of Women Quarterly*, 67(11-12), 605-616.

ANEXOS

CUESTIONARIOS

ISA. Cuestionario de Sexismo Ambivalente (de Lemus, Castillo, Moya, Padilla, & Ryan, 2008).

A continuación se presentan una serie de frases sobre los chicos y las chicas y sobre su relación en nuestra sociedad actual. Por favor, indica el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases, haciendo una cruz (X) en la casilla que corresponda.						
	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Los chicos son físicamente superiores a las chicas.						
2. Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias.						
3. Las chicas deben ayudar más a sus madres en casa que los chicos.						
4. A las chicas les va mejor en las tareas de casa, mientras que los chicos son más habilidosos para reparar cosas.						
5. A veces las chicas utilizan lo de ser “chicas” para que las traten de manera especial.						
6. Cuando las chicas son vencidas por los chicos en una competición justa, generalmente, ellas se quejan de haber sido discriminadas.						
7. Las chicas se ofenden muy fácilmente.						
8. Las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como sexistas.						
9. Las chicas suelen exagerar sus problemas.						
10. Las chicas con la excusa de la igualdad pretenden tener más poder que los chicos.						
11. Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo.						
12. Las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos.						
13. Los chicos deben cuidar a las chicas.						
14. Un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica.						
15. En caso de una catástrofe las chicas deben ser salvadas antes que los chicos.						
16. Las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos.						
17. Las chicas en general son más inteligentes que los chicos.						
18. Para los chicos es importante encontrar a una chica con quien salir.						
19. Las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida.						
20. Un chico puede sentirse incompleto si no sale con una chica.						

Cuestiones sobre la repartición de las tareas del hogar.

Contesta a las siguientes cuestiones:

En relación con las tareas de casa (en el caso que padre y madre convivan juntos en el hogar):		
	Sí	No
1. Mi madre realiza la mayor parte de las tareas domésticas y mi padre sólo realiza algunas tareas		
2. Mi padre tiene responsabilidades fuera del hogar y mi madre se encarga de las tareas domésticas		

En tu familia, ¿sois un grupo de hermanos compuesto por miembros de diferente sexo? Sí/ No.		
En el caso de tener hermanos y hermanas:		
	Sí	No
Las chicas tienen más responsabilidades (más tareas) en casa que los chicos		

Conducta prosocial (Caprara & Pastorelli 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001)

Las siguientes frases presentan situaciones típicas en casa y en la escuela. No existen respuestas buenas o malas, la mejor es la más sincera, la que se acerca más a tu experiencia. A cada situación hay que dar una sola respuesta poniendo una cruz en la casilla que refleja el comportamiento que se acerca más al tuyo y que en algunos casos será “a menudo”, en otros “*algunas veces*” y en otros “*nunca*”

1.- Intento consolar al que está triste	A menudo	Algunas veces	Nunca
2.- Hago compañía a mis amigos/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
4.- Intento ayudar a los demás	A menudo	Algunas veces	Nunca
5.- Soy amable	A menudo	Algunas veces	Nunca
7.- Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	A menudo	Algunas veces	Nunca
9.- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	A menudo	Algunas veces	Nunca
10.- Presto mis juegos	A menudo	Algunas veces	Nunca
12.- Me gusta jugar en compañía	A menudo	Algunas veces	Nunca
13.- Confío en los demás	A menudo	Algunas veces	Nunca
15.- Soy cariñoso/a con mis amigos/as	A menudo	Algunas veces	Nunca

Agresividad física y verbal (Caprara & Pastorelli 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001)

Las siguientes frases presentan situaciones típicas en casa y en la escuela. No existen respuestas buenas o malas, la mejor es la más sincera, la que se acerca más a tu experiencia. A cada situación hay que dar una sola respuesta poniendo una cruz en la casilla que refleja el comportamiento que se acerca más al tuyo y que en algunos casos será “a menudo”, en otros “*algunas veces*” y en otros “*nunca*”

1.- Me peleo	A menudo	Algunas veces	Nunca
3.- Pego patadas y puñetazos	A menudo	Algunas veces	Nunca
4.- Fastidio a los/las otros/otras	A menudo	Algunas veces	Nunca
5.- Hago daño a los/las compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
7.- Amenazo a los/las otros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
8.- Muerdo a los/las otros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
10.- Me peleo con niños/as mayores	A menudo	Algunas veces	Nunca
11.- Soy envidioso/a	A menudo	Algunas veces	Nunca
12.- Digo mentiras	A menudo	Algunas veces	Nunca
13.- Hablo mal de mis compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
15.- Insulto a mis compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
16.- Doy empujones y pongo zancadillas	A menudo	Algunas veces	Nunca
18.- Tomo el pelo a mis compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
19.- Digo tacos	A menudo	Algunas veces	Nunca
20.- Tengo ganas de pegar	A menudo	Algunas veces	Nunca

Cuestionario de estilos de crianza (Samper, Cortés, Mestre, Nácher, & Tur 2006; Schaefer, 1965)

Contesta a las siguientes frases referidas a la relación con tu **MADRE/PADRE/TUROR/A**.

Debes poner un: **1** si no ocurre **NUNCA**; **2** si ocurre **ALGUNAS VECES**; y, **3** si ocurre **SIEMPRE**.

	M / P / T	P / M / T
1. Me deja salir siempre que quiero		
2. Me deja ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar		
3. Me deja esquivar (no hacer) el trabajo que me ha dicho que haga		
4. Me ayuda a dar fiestas (cumpleaños, meriendas...) para mis amigos/as.		
5. Se alegra cuando traigo amigos/as a casa.		
6. A menudo me alaba		
7. A menudo habla de lo bien que hago las cosas.		
8. Le gusta hablar conmigo.		
9. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín		
10. Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable		
11. Me sonrío muchas veces		
12. Me pregunta lo que pienso sobre cómo deberíamos hacer las cosas		
13. Me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones con ella/con él.		
14. Me da comprensión cuando lo necesito		
15. Siempre escucha mis ideas y opiniones		
16. Me deja ayudar a decidir cómo hacer las cosas cuando estamos trabajando		
17. Va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí		
18. Le gusta hablar de las noticias conmigo		
19. Le gusta más estar en casa conmigo que salir con los/las amigos/as		
20. Le importan más mis cosas que las de ella/él		
21. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con ella/él		
22. Le gusta la forma en que me comporto en casa.		
23. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa		
24. Siempre me hace saber cuando rompo una regla (norma).		
25. Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas normas		
26. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa		
27. Se siente molesta/o cuando no sigo su consejo.		
28. Piensa que soy un desagradecido/a cuando no obedezco		
29. Siempre me dice exactamente como debo hacer mi trabajo		
30. Quiere controlar todo lo que hago.		
31. Siempre está intentando cambiarme		
32. Siempre me está recordando las cosas que no me deja hacer		
33. Pierde el control conmigo cuando no le ayudo en casa		
34. Se enfada y se pone nerviosa/o cuando hago ruido en la casa (música alta,...)		
35. Olvida darme las cosas que necesito		
36. No parece importarle como voy vestido/a y no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme		
37. No habla mucho conmigo		
38. No comparte actividades conmigo		

Cuestionario de Tendencias Prosociales (PTM-R, Carlo, Hausmann, Christansen, & Randall, 2003)

A continuación encontrarás una serie de frases que pueden o no describirte. Por favor, indica cuánto te describe cada afirmación usando la siguiente escala del 1 al 5, donde 1 indica *No me describe bien* y 5 significa *Me describe muy bien*.

	1.No me describe bien	2.Me describe un poco	3.Me describe medianamente bien	4.Me describe bien	5. Me describe muy bien
1. Puedo ayudar mejor a otras personas cuando la gente me está mirando					
2. Me siento bien cuando puedo consolar a alguien que está muy triste					
3. Cuando hay otras personas alrededor, me resulta más fácil ayudar a quien lo necesita					
4. Pienso que una de las mejores cosas que tiene ayudar a otras personas es que hace que los demás me vean bien					
5. Tiendo a ayudar a la gente que verdaderamente está en crisis o lo necesita.					
6. No dudo en ayudar a la gente cuando me lo pide					
7. Prefiero dar dinero sin que nadie lo sepa					
8. Tiendo a ayudar a la gente que está gravemente herida					
9. Creo que dar cosas o dinero resulta mejor si obtengo algún beneficio					
10. Tiendo a ayudar a quien lo necesita cuando ellos/ellas no saben quien les ayuda					
11. Tiendo a ayudar a otras personas sobre todo cuando estas personas están muy emocionadas (tristes)					
12. Me esfuerzo más ayudando a otros/otras cuando hay gente observándome					
13. Para mí es más fácil ayudar a otros/otras cuando están en una mala situación					
14. La mayoría de las veces ayudo a otras personas cuando ellas ignoran quien les ayuda					
15. Respondo mejor ayudando a los/las otros/otras cuando la situación es muy emotiva					
16. Nunca tardo para ayudar a la gente cuando me lo pide					
17. Creo que lo mejor es ayudar a los/las otros/otras sin que ellos/ellas lo sepan					
18. Una de las mejores cosas al practicar la caridad es que está bien visto					
19. Las situaciones emotivas me estimulan a ayudar a las personas necesitadas					
20. Creo que si ayudo a otras personas ellas me deben ayudar en el futuro					
21. Cuando otros se sienten muy tristes, normalmente les ayudo					

Empatía (IRI, Davis, 1983)

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en diferentes situaciones. Indica cómo te describe **eligiendo 1 a 5 (1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= bastante bien; 4= bien y 5= me describe muy bien)**. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder.

	1	2	3	4	5
1. Sueño, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. Me preocupa y conmueve la gente menos afortunada que yo					
3. Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona					
4. No me preocupan los problemas de los demás					
5. Me identifico con los personajes de una novela					
6. En situaciones de riesgo, me siento miedoso/a e incómodo/a					
7. No me implico con los personajes de películas u obras de teatro.					
8. Cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes					
9. Tiendo a proteger a los que les toman el pelo.					
10. Me siento indefenso/a ante una situación muy emotiva					
11. Intento comprender mejor a mis amigos/as imaginándome como ven ellos/ellas las cosas.					
12. Me es difícil meterme en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, no me pongo nervioso/a					
14. Las desgracias de otros no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro/a que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa, me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, no siento ninguna compasión por él					
19. Normalmente soy bastante eficaz en situaciones difíciles.					
20. Me altero por las cosas que veo que ocurren alrededor.					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control ante situaciones difíciles.					
25. Cuando estoy disgustado/a con alguien, intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mi					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar					

Factores académicos. Cuestiones realizadas por el/la adolescente

Valora en una escala de 1 a 10 cómo te consideras tú en cada una de las siguientes cuestiones:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Rendimiento académico										
2. Motivación e interés por las actividades académicas										
3. Ritmo de trabajo adecuado										
4. Asistencia a clase con regularidad										
5. Te consideras un/a buen/a alumno/a										
6. Tienes recursos para establecer buenas relaciones y evitar los conflictos										

Factores académicos. Cuestiones para el profesorado sobre el/la alumno/a

Valorar en una escala de 1 a 10 los factores que aparecen a continuación

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Rendimiento académico										
2. Motivación e interés por las actividades académicas										
3. Ritmo de trabajo adecuado										
4. Asistencia a clase con regularidad										
5. Se le considera un buen alumno/a										
6. Tiene recursos para establecer buenas relaciones y evitar los conflictos										

Victimización (Buhs, McGinley, & Toland, 2010).

A continuación se muestran algunas situaciones sobre algunas cosas que hacen los/las alumnos/as en el instituto. Por favor responde con el número que mejor de describa.

Casi nunca	Un poco	Algunas veces	Mucho	Casi siempre
1	2	3	4	5

Con qué frecuencia los/las compañeros/as en tu centro...

1. se burlan de ti o te insultan?	1	2	3	4	5
2. se aprovechan de ti en el centro?	1	2	3	4	5
3. te golpean, patean, empujan en el centro?	1	2	3	4	5
4. te dejan fuera en las conversaciones, juegos, o actividades en las que tu deseas ser incluido/a?	1	2	3	4	5
5. cuentan mentiras, chismes, rumores o difunden malas noticias sobre ti?	1	2	3	4	5
6. dejan de hablarte o te ignoran cuando se enfandan contigo?	1	2	3	4	5

Cuestionario Medidas de Prácticas Parentales (PPM) (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007).

¿En qué grado describen a **tu madre** las siguientes afirmaciones sobre su comportamiento en una variedad de situaciones? Si haces referencia a otra persona indícalo: _____

	1.No describe bien a tu madre	2.Describe a tu madre un poco	3.Describe algo a tu madre	4.Describe bien a tu madre	5. Describe a tu madre muy bien
1. Te elogia cuando ayudas a alguien que tiene una necesidad.					
2. Intenta entender tu punto de vista al discutir cuestiones morales.					
3. Te apunta en asociaciones de la comunidad (p.e. de la iglesia, del cuidado de animales) para que estés implicado en actividades caritativas.					
4. Te demuestra amor y afecto cuando haces algo bueno para otra persona.					
5. Ha fijado un sistema de recompensas para conseguir que le ayudes en casa (p.e. sistema de puntos o permisos).					
6. Te lleva con ella cuando acude voluntariamente a una asociación caritativa (p.e. iglesia, clubes, ONGs)					
7. Habla contigo sobre otros niños con problemas, acentuando la compasión y la empatía					
8. Escucha tu punto de vista moral sin imponer su propia opinión.					
9. Te anima a participar en las actividades que recaudan fondos para las caridades.					
10. Te compra un regalo por hacer algo agradable a alguien.					
11. Te ofrece a vecinos o parientes como voluntario para ayudarles cuando piden ayuda					
12. Habla contigo sobre ser una persona moral y responsable					
13. Expresa su gratitud (te da las gracias) cuando le ayudas en casa					
14. Te reconoce y apoya cuando haces algo bueno.					
15. Estáis implicados en actividades caritativas juntos.					
16. Te anima a pensar en cómo te gustaría ser tratado en ciertas situaciones					
17. Escucha tu opinión cuando toma decisiones sobre temas morales					
18. Te inscribe en organizaciones (scouts, campamentos de verano..) que promueven valores morales					
19. Discute temas morales contigo cuando estas viendo programas de televisión o películas					
20. Te premia (por ejemplo, dinero) cuando has ayudado a alguien					
21. Habla contigo acerca de compartir con otros cuando tu tienes más de lo que necesitas					
22. Te permite privilegios extra (por ejemplo, ver durante más tiempo la televisión o salir y jugar) cuando has ayudado a alguien					
23. Deja que te compres alguna cosa como recompensa por haber ayudado a alguien					

PROM. Medida objetiva Razonamiento Moral Prosocial (Carlo, Eisenberg, & Knight, 1992; Mestre, M. V., Frías, M. D., Samper, P., y Tur, A. (2002).)

1- La Historia De Begoña

Begoña era una alumna del colegio. Una mañana, Begoña llegó temprano a clase y vio como una chica más mayor molestaba y se reía de la ropa de otra muchacha. La muchacha estaba llorando. No había nadie más alrededor y Begoña no conocía a las chicas muy bien, pero había oído que la chica a la que estaban molestando era muy pobre y que la mas mayor tenía muchos amigos. Begoña pensó que quizás debería intentar parar a la chica más mayor, pero tenía miedo de que esta chica y sus amigos la tomaran con ella y también la molestaran.

¿Qué debería hacer Begoña?

Elige una de las siguientes opciones:

*Begoña debería parar a la chica más mayor _____

*No estoy segura _____

*Begoña no debería parar a la chica más mayor _____

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un circulo la importancia de cada una)

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA				
		5	4	3	2	1
Prom11.	Depende de si Begoña piensa que la chica mayor es mala o no lo es.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom12.	Depende de si la otra chica está llorando mucho o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom13.	Depende de si Begoña es capaz de encontrar otras amigas en la escuela.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom14.	Depende de si Begoña cree que está haciendo lo que debería hacer.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom15.	Depende de si los compañeros de clase de Begoña aprueban lo que está haciendo o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna

2- La Inundación

Un día, en una ciudad cercana a un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entro en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma de hacer llegar comida a la ciudad. Roberto tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Roberto llevaba su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para él y no tenía la posibilidad de conseguir comida en un largo periodo de tiempo. Si Roberto no tuviera comida no moriría, pero enfermaría.

¿Qué debería hacer Roberto?

Elige una de las siguientes opciones:

- * Roberto debería llevar la comida _____
- * No estoy segura/o _____
- * Roberto debería quedarse en casa _____

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un circulo la importancia de cada una)

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA				
		5	4	3	2	1
Prom21.	Depende de si los padres y amigos de Roberto aprobarían o no lo que hace.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom22.	Depende de si los habitantes de la ciudad enfermarían o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom23.	Depende de si Roberto se sentiría mal si los habitantes de la ciudad enfermaran.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom24.	Depende de si Roberto piensa que sería tacaño por no ayudar.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom25.	Depende de si Roberto espera recibir ayuda de los habitantes del pueblo en el futuro.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna

3- La Historia de las Matemáticas

Julia sabe mucho sobre matemáticas. Un día una chica que acababa de incorporarse a la clase de Julia le pregunto si podía ayudarle con los deberes de matemáticas aquel fin de semana. A la chica le estaba resultando muy difícil ponerse al día en la clase de matemáticas, tenía solo el fin de semana para preparar el examen de matemáticas que tenía el próximo lunes, y la chica necesitaba aprobar ese examen. Si Julia ayuda a la chica con sus deberes de matemáticas no podrá ir a la playa con sus amigos ese fin de semana.

¿Qué debería hacer Julia?

Elige una de las siguientes opciones:

- *Julia debería ayudar a la chica con sus deberes _____
- *No estoy segura _____
- *Julia debería ir a la playa con sus amigos _____

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA				
		5	4	3	2	1
Prom31.	Depende de lo que piensen los padres y los amigos de Julia sobre si hizo lo correcto o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom32.	Depende de lo que Julia piense que es lo más agradable de hacer.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom33.	Depende de si Julia piensa que la chica necesita ayuda realmente o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom34.	Depende de si Julia quiere ir realmente a la playa o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom35.	Depende de si Julia siente que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna

4- El Accidente

Un día, Julián se dirigía a la fiesta de un amigo. Por el camino, vio a un chico que se había caído y herido en la pierna. El chico le pidió a Julián que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y lo llevaran al médico. Pero si Julián corría a avisar a los padres del chico, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos.

¿Qué debería hacer Julián?

Elige una de las siguientes opciones:

- * Julián debería correr a avisar a los padres de la chica herida _____
- * No estoy seguro/a _____
- * Julián debería ir a la fiesta de sus amigos _____

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)

N° CUESTIONES

IMPORTANCIA

		5	4	3	2	1
Prom41.	Depende de cómo se sentiría Julián si ayuda al chico o no.	muchísima	mucho	alguna	un poco	ninguna
Prom42.	Depende de lo divertida que Julián espera que sea la fiesta y del tipo de cosas que están pasando allí.	muchísima	mucho	alguna	un poco	ninguna
Prom43.	Depende de lo que piensen los padres y amigos de Julián sobre si hizo bien o hizo mal.	muchísima	mucho	alguna	un poco	ninguna
Prom44.	Depende de si el chico necesita ayuda realmente o no.	muchísima	mucho	alguna	un poco	ninguna
Prom45.	Depende de lo que Julián piense que es lo más decente que hacer.	muchísima	mucho	alguna	un poco	ninguna

5- La Historia De Ana

Un día mientras Ana estaba jugando en su jardín, vio a un valentón empujar y molestar a otra chica que ella no conocía. No había ningún vecino alrededor. Como Ana podía ver, el valentón empujaba a la chica más pequeña cada vez que esta última intentaba levantarse. Ana se lo estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el valentón la molestaría a ella también si tratara de ayudar a la chica.

¿Qué debería hacer Ana?

Elige una de las siguientes opciones:

- * Ana debería seguir jugando en su jardín _____
- * No estoy segura _____
- * Ana debería ayudar a la otra chica _____

¿Cuánta importancia tiene cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA				
		5	4	3	2	1
Prom51.	Depende de si la otra chica está siendo herida o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom52.	Depende de si Ana se siente preocupada por la chica o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom53.	Depende de si Ana piensa que no ayudar sería lo correcto o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom54.	Depende de si Ana se lo está pasando muy bien o no.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna
Prom55.	Depende de lo que los padres y los amigos de Ana pensarían si no ayuda a la chica.	muchísima	mucha	alguna	un poco	ninguna