







**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**FACULTAT DE PSICOLOGIA**

Departament de Personalitat, Avaluació i  
Tractaments Psicològics

Programa de Doctorado 295D Psicología de la  
Personalidad, Intervención Áreas Clínica y Social

# **ESTUDIO TRANSCULTURAL: INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN CREENCIAS Y SEXISMO**

## **TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

Sandra Viviana Nogués Moyano

**Dirigida por:**

Dra. M<sup>a</sup> del Remedio González Barrón

Dra. Inmaculada Montoya Castilla

**Valencia, España. 2015.**



## AGRADECIMIENTOS

Tras esta ardua tarea quisiera dedicar unas palabras de agradecimiento a las personas que de una u otra manera me han acompañado y apoyado durante esta etapa de mi vida.

En primer lugar a mis directoras de tesis, sin cuya guía, apoyo, aliento y paciencia no hubiese sido posible llegar hasta esta etapa. A la Dra. Remedios González Barrón quien me ha distinguido desde hace muchísimos años con su amistad, con su aliento y con su fe en mí. Gracias por su generosidad y entrega, siempre estará en mi corazón. A la Dra. Inmaculada Montoya por su compañerismo y generosidad. Gracias Inma por tu buen hacer.

A mí querida hija Andrea y a mí querido sobrino Helios. Gracias por vuestro amor y por las largas conversaciones compartidas. He aprendido mucho de vosotros. ¡Os quiero mucho!

A mi nieta Alba a quien ya quiero con todo mi corazón y con la que espero compartir largas conversaciones y silencios...

A mi querido Juan Carlos por su apoyo incondicional durante tanto tiempo, por las largas conversaciones compartidas y por su gran confianza en mí. Juanchi siempre estarás en mi corazón.

A mis padres y familia, en especial a mis hermanos y primos. A vuestro lado viví múltiples aventuras de infancia y comprendí que no quería ser “la salvada”, sino junto a vosotros emprender las aventuras. Gracias por el reencuentro hermanos y hermanos-primos ¡os quiero! Rodrigo, compañero de estos últimos años un abrazo especial para ti.

Pancho, primo-hermano-consuegros y con-abuelos, la vida nos ha dado muchos lazos, el más importante el afecto. Patito, gracias por tu confianza en mí. Estáis en mi corazón. Marisa, amiga del alma, ELA. Gracias por tu generosidad y cariño. Me hace bien *saber que estás ahí* y en mi corazón. Ahora además nos une el afecto a una niñi...

Tía Azucena contigo aprendí el valor de la lectura y de muchas otras cosas, y oí por primera vez hablar de Simone de Beauvoir, por ejemplo. Compartimos largas, intensas e

interesantes conversaciones, y vivencias. Los mejores cafés los bebí en tu casa y en tu compañía. Mucho amor para ti.

José Antonio Burriel, “Burri” viejo entrañable y cascarrabias, cultísimo donde los haya y generoso con sus conocimientos, contigo compartí las mejores conversaciones sobre género. Tu pasión quijotesca y contagiosa por mostrar a otros una de las más devastadoras prácticas de sexismo, es de admiración...

A tantas y tantos que han sido compañeros de camino en estos últimos años y que se han hecho parte de mi vida, de la gente que quiero: Manoel, Santi, Benja, Pascual, Carmen, Laura, Alejandro, Ignasi, María, Javi, Joan, Leandro, Carolo, Ricardo, Mariló, Carmela, Jaume,.....

A mis queridas y queridos estudiantes, mención especial a Claudia, Camila, Patricio, Pamela, Mónica, Augusto,... y tantas otras y otros que llevo en mi corazón. Me siento afortunada de estar implicada en vuestra (de) formación.... También he aprendido mucho con y de vosotras/os.

*Sea esta pequeña contribución un tributo a tantas mujeres y hombres guapas y guapos por dentro y por fuera, junto a quienes con mucho ensayo y error pusimos en práctica nuevas formas de relacionarnos desafiando los modelos establecidos, con el firme y duro propósito de hacer de este mundo un lugar mejor para vivir....*

*Tras las metáforas, vienen los hechos...*

*Viviana*

*“Huérfanas de madre,  
nacidas como Atenea  
sólo de varón,  
irreales, cojítrancas,  
perdidas en un mar de  
confusiones durante milenios,  
emergen a pesar de todo en el  
siglo XVIII como colectivo.*

*Y no por casualidad sino porque todas  
las huellas no pudieron ser  
borradas, ni todos los rostros escondidos,  
ni todos los hechos ocultados”.*

*Victoria Sau*



---

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO</b>	13
<b>RESUMEN</b>	15
<b>ABSTRACT</b>	19
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	23
I.1. CHILE Y ESPAÑA COMO CONTEXTOS DEL ESTUDIO	
1.1.1. Chile	25
1.1.2. España	30
1.1.3. Relaciones de género en Chile y España	34
I.2. SEXISMO Y CONCEPTOS ASOCIADOS	
1.2.1. Sexo y/o Género	39
1.2.2. Sistema sexo-género	42
1.2.3. Creencias sexistas	48
1.2.4. Estereotipos de género	52
1.2.5. Identidad de género	55
1.2.6. Roles de género	58
1.2.7. Femenidad-Masculinidad	60
1.2.8. Conceptualización del término Sexismo	64
1.2.9. Síntesis del capítulo	71
I.3. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL SEXISMO	
1.3.1. Teoría de la Identidad Social	77
1.3.2. Teoría del Rol Social	80

---

---

1.3.3. Teoría de la Dominancia Social	82
1.3.4. Teoría del Sexismo Ambivalente	86
1.3.5. Consecuencias del Sexismo	98
1.3.6. Síntesis del capítulo	103
<b>I.4. SEXISMO EN LA SOCIEDAD ACTUAL</b>	
1.4.1. Investigaciones locales sobre Sexismo Ambivalente	107
1.4.2. Investigaciones transculturales sobre Sexismo Ambivalente	115
1.4.3. Estudios que relacionan el sexismo con el nivel de formación	119
1.4.4. Programas de género aplicados en el contexto educativo	123
1.4.5. Síntesis del capítulo	129
<b>I.5. SEXISMO Y FORMACIÓN: REFLEXIONES FINALES</b>	133
<b>II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b>	141
II.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	143
<b>III. MÉTODO</b>	145
III.1. PARTICIPANTES	147
III.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	151
III.3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	156
3.3.1. Diseño de la investigación	156
3.3.2. Procedimiento	156
3.3.3. Descripción del programa: <i>Taller de Género</i>	158
III.4. ANÁLISIS DE DATOS	163

---

---

<b>IV. RESULTADOS</b>	165
IV.1. FORMACIÓN EN TEMÁTICAS DE GÉNERO	
4.1.1. Nivel de formación e interés en temáticas de género	167
4.1.2. Síntesis del apartado	171
IV.2. FORMACIÓN ESPECÍFICA Y CREENCIAS SEXISTAS	
4.2.1. Evaluaciones Pre de los grupos Experimental y Control	172
4.2.2. Comparación entre evaluaciones Pre y Post Taller de Género	173
4.2.3. Síntesis del apartado	175
IV.3. ORIGEN DE LOS PARTICIPANTES Y CREENCIAS SEXISTAS	
4.3.1. Comparación entre medidas pre y post intra-nacionalidad	177
4.3.2. Comparación entre nacionalidades	181
4.3.3. Síntesis del apartado	184
IV.4. GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES Y CREENCIAS SEXISTAS	
4.4.1. Comparación entre medidas pre y post intra-género	186
4.4.2. Comparación entre géneros	189
4.4.3. Síntesis del apartado	192
IV.5. CREENCIAS SEXISTAS POR GÉNERO Y ORIGEN DE LOS PARTICIPANTES	
4.5.1. Comparación entre nacionalidades intra-género	193
4.5.2. Síntesis del apartado	195
IV.6. ANÁLISIS DE ÍTEMS	
4.6.1. Creencias Sexistas Ambivalentes: Análisis de ítems	196

---

---

4.6.2. Síntesis del apartado	202
<b>IV.7. RELACIÓN ENTRE LAS ESCALAS DE SEXISMO BENEVOLENTE Y HOSTIL</b>	
4.7.1. Relación entre Sexismo Benevolente y Hostil	204
4.7.2. Síntesis del apartado	206
<b>V.1. CONCLUSIONES</b>	
5.1.1. Conclusiones del estudio	211
5.1.2. Limitaciones del estudio	222
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	225
<b>ANEXO</b>	277

---

## **PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO**

El objetivo del trabajo que se presenta a continuación es conocer la influencia que la formación específica en género puede tener sobre el nivel de creencias sexistas, de un grupo de estudiantes universitarios de origen chileno y español.

Para una mayor claridad expositiva este estudio se ha organizado en cinco bloques de la forma que se describe a continuación:

El primero de los bloques contiene la fundamentación teórica del estudio organizada en cuatro capítulos: En el capítulo primero se realiza una contextualización de los dos países que participaron en el estudio tanto en aspectos geográficos, socio-demográficos como con aspectos relacionados con el marco jurídico y social que han sostenido y modulado las relaciones entre los géneros en ambos países. En el capítulo dos, se conceptualizan una serie de conceptos relacionados con el género como sexo, género, creencias sexistas, estereotipos, roles de género, etc., y finalmente el constructo sexismo. En el capítulo tercero se desarrollan algunas teorías explicativas de diferentes aspectos del sexismo, y se describen las consecuencias que tiene en la vida de las personas. En el capítulo cuarto se comentan las principales investigaciones nacionales y transculturales realizadas en relación al sexismo ambivalente, así como estudios que relacionan el nivel de formación con el nivel de creencias sexistas, y otros que avalan la eficacia de los programas de intervención en la disminución de las actitudes discriminatorias. Finalmente y para cerrar el bloque uno, se presenta un análisis de los conceptos planteados con anterioridad.

En el segundo bloque se realiza una descripción del objetivo general, de los objetivos específicos, y de las hipótesis emanadas de los mismos.

En el tercer bloque se describen las características de la metodología utilizada en el estudio. En el primer apartado se analizan las características socio-demográficas de los

---

participantes. En el segundo se presentan las variables objeto de estudio y los instrumentos de evaluación utilizados. Posteriormente en el tercer apartado, se describe el diseño y procedimiento de la investigación, y se caracteriza el Programa “Taller de Género” realizado. En el último apartado se comentan los diferentes análisis estadísticos utilizados para explorar los datos obtenidos en el estudio.

En el cuarto bloque se presentan los distintos resultados emanados del análisis de los datos, realizando para ello tanto comparaciones intra como entre grupos en las variables objeto de estudio. Los procedimientos con el manejo de los datos son aplicados de la misma manera a grupo experimental y control.

En el bloque quinto, se comentan las principales conclusiones obtenidas a la luz de los resultados descritos en el bloque anterior y de la literatura especializada, en relación a la incidencia de la formación específica en el nivel de creencias sexistas, así como de la existencia de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles. Para finalizar el bloque, se describen las limitaciones que presenta el estudio realizado.

Finalmente se proporcionan las señas de la bibliografía consultada para la elaboración de esta tesis y los anexos pertinentes.

---

## RESUMEN

En las últimas décadas se han logrado avances en materia de equidad de género especialmente en países occidentales, gracias a la generosidad y perseverancia de muchas y muchos “*no todas las voces han sido acalladas*”. Sin embargo, resultados de una gran cantidad de investigaciones en diversos lugares del mundo coinciden en constatar la presencia de altos niveles de sexismo en la actualidad, incluso entre los más jóvenes quienes reproducen modelos tradicionales y hegemónicos de género, con serias consecuencias tanto a niveles individuales como relacionales.

Una de las propuestas más estudiadas en los últimos años para explicar el mantenimiento de la discriminación por género es la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011), que plantea que el sexismo no ha desaparecido sino que a las expresiones tradicionales de discriminación (sexismo hostil) se han sumado nuevas formas de expresión que tienen un carácter más sutil o encubierto (sexismo benevolente). Sin embargo, estas nuevas formas continúan imponiendo estilos únicos de *ser y hacer mujeres* y *hombres*, defendiendo ciertos valores femeninos y masculinos que no son capaces de abordar la riqueza y diversidad de la experiencia humana. Estas nuevas formas de expresar el sexismo se han mostrado más resistentes al cambio, debido a que su expresión conlleva un tono afectivo positivo, lo que dificulta su reconocimiento y explicitación.

La magnitud y consecuencias de la discriminación por género a nivel mundial, provocaron que a partir de la década de los ´80 se levantaran una serie de voces de diversos organismos internacionales, reclamando a los estados una participación más activa en la erradicación de estas prácticas. Entre otras medidas, se propone la implementación de iniciativas que aborden la necesidad de formación en creencias y valores igualitarios, tanto en contextos educativos como profesionales. En esta década se inicia el desarrollo e

---

implementación de programas de prevención de la discriminación en el contexto educacional en diversos lugares del mundo. La aplicación y valoración de los resultados de estos programas han puesto de manifiesto su impacto en la prevención de este tipo de actitudes.

En esta línea, el presente estudio tiene como objetivos explorar la incidencia de la formación específica en género en el nivel de creencias sexistas. Los participantes fueron 124 jóvenes universitarios estudiantes de la carrera de psicología de Chile y España. Las creencias sexistas fueron evaluadas con el Inventario de Sexismo Ambivalente (Adaptación de Expósito, Moya y Glick, 1998).

Se desarrolló e implementó un programa de prevención de la discriminación por género denominado “*Taller de género*”, en el que participaron la mitad de los sujetos. Se utilizó un diseño cuasi experimental de corte transversal con grupo control y mediciones pre y post test. Los resultados fueron estudiados a través de las puntuaciones medias obtenidas por los participantes, antes y después de haber asistido al taller de género, de acuerdo al origen y al género.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que:

- Los niveles de creencias sexistas benevolentes y hostiles de las/os jóvenes universitarios que componen el grupo experimental, disminuyen de forma significativa tras su participación en el Programa “*Taller de género*”. No presentándose esta relación en el grupo control, que mantiene su nivel de creencias en valores similares.
  - El nivel de creencias sexistas del grupo de jóvenes españoles disminuye significativamente tras su participación en el taller de género. No se observan esta tendencia en los resultados del grupo de estudiantes chilenos quienes disminuyen
-

significativamente sólo en sexismo de tipo hostil. En ambos momentos de la evaluación y en ambos grupos, los jóvenes chilenos presentaron mayores niveles de creencias sexistas a excepción del sexismo benevolente, donde los estudiantes españoles obtienen sus puntuaciones más altas, previo a su participación en el programa. En todas las condiciones experimentales el sexismo de tipo benevolente obtiene las mayores puntuaciones medias, en relación al hostil.

- Sólo el grupo de mujeres disminuye significativamente sus niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, después de haber participado en el taller de género, no observándose esta diferencia entre los participantes varones. En general son los hombres quienes obtienen puntuaciones medias más altas tanto en sexismo benevolente como hostil, sin embargo sólo es significativa la diferencia entre ambos géneros en sexismo de tipo hostil tras el taller de género. Tanto mujeres como hombres obtienen sus puntuaciones medias más altas en sexismo de tipo benevolente, en ambas evaluaciones.

En general, las mujeres españolas y chilenas tienen niveles similares de creencias sexistas ambivalentes, al contrario que el grupo de varones donde se observa que los chilenos se muestran más sexistas hostiles que los estudiantes españoles.

- Las creencias sexistas benevolentes obtienen mayores puntuaciones que las hostiles, sin embargo, existe una interdependencia entre ellas.

Los resultados del estudio coinciden con los obtenidos en estudios previos en los que se pone de manifiesto el impacto positivo de la aplicación de programas en contextos educativos en la disminución de creencias y actitudes sexistas. A mayor nivel de formación menor nivel de sexismo. También con investigaciones que relacionan los niveles de sexismo de los habitantes de los países con los niveles de desarrollo humano y

---

equidad, mostrándose menos sexistas los ciudadanos de países que han alcanzado un mayor desarrollo y un reparto más equitativo.

En relación al género de los participantes, el haber recibido formación en género parece relacionarse en mayor medida con el nivel de creencias sexistas de las mujeres. En esta línea, algunos autores plantean la posibilidad de que tener un mayor nivel de conocimientos genere actitudes más flexibles en las mujeres que en los hombres. En general, las mujeres presentan menores niveles de creencias sexistas hostiles que los hombres y similares en creencias benevolentes. Varias investigaciones apoyan estos resultados.

Por último y al igual que en otros estudios precedentes se observa la coexistencia de ambos tipos de sexismo, benevolente y hostil, entre los estudiantes participantes del estudio.

---

## **ABSTRACT**

In recent decades, progress has been made in gender equality especially in western countries, thanks to the generosity and perseverance of many men and women "not all voices have been silenced". However, the results of research, carried out in various parts of the world, coincide on the presence of sexism today, even among the youngest who reproduce traditional and hegemonic gender models, with consequences on both individual and relational levels.

One of the most widely studied proposals in recent years to explain the persistence of gender discrimination is the Ambivalent Sexism Theory (Glick and Fiske, 1996, 2011), which argues that sexism has not disappeared but that traditional expressions of discrimination (hostile sexism) have added new forms of expression that have a more subtle character (benevolent sexism). However, unique styles of being and making women and men continue to prevail, defending certain female and male values that are not able to address the richness and diversity of human experience. These new ways of expressing sexism have been more resistant to change, because its expression carries a positive affective tone, making its recognition and explicitness difficult.

From the 80's the magnitude and consequences of worldwide gender discrimination onwards has led to many voices from various international organizations being raised. The purpose was to call for states to play an active role in the eradication of these practices through the development of public policies and other initiatives such as the need for training in beliefs and egalitarian values. This decade saw the beginning of the development and implementation of programs to prevent gender discrimination in educational settings in many parts of the world. The implementation and evaluation of the results of these programs have underlined their impact as a means of preventing discrimination.

---

This study aims to explore sexist beliefs and the incidence of gender-specific training at the level of those beliefs. The Participants were 124 psychology students at university in Chile and Spain. Sexist beliefs were assessed with the Ambivalent Sexism Inventory (Adapted from Expósito, Moya and Glick, 1998). A program was developed and implemented to prevent gender discrimination called "gender Workshop", in which half of the subjects participated. A quasi-experimental design cross section with a control group and pre and posttest measurements was used. The results were studied by mean scores, ANOVAs and t tests on sexist beliefs before and after participating in the workshop on gender, according to origin and gender.

The results obtained in this study show that:

- Levels of benevolent and hostile sexist beliefs in university students who made up the experimental group decreased significantly after participating in the workshop on gender. This relationship was not presented in the control group, who keep their beliefs.
  - The level of sexist beliefs of the group of young Spanish students decreases significantly after participating in the workshop on gender. These results were not observed in the group of Chilean students who only experienced a significant decrease in hostile sexism. In both assessment times and in both groups, the group of young Chileans had higher levels of sexist beliefs, with the exception of benevolent sexism where Spanish students obtain their highest scores. In all experimental conditions and regardless of origin benevolent sexism obtains the highest average scores as compared to hostile.
  - Only the group of women significantly decreased their levels of ambivalent, benevolent and hostile sexist beliefs, after participating in the workshop on gender, this difference not being observed among male participants. In general, it
-

is men who have higher mean scores in benevolent and hostile sexism after the gender workshop, the only significant difference between genders is that observed in hostile sexism.

Both women and men obtain their highest mean scores in benevolent sexism, both before and after the workshop. In general, Spanish and Chilean women have similar levels of ambivalent sexist beliefs, unlike the male group, where it is observed that Chileans hostile sexist exhibit more hostile sexism than the Spaniards.

- The benevolent sexist beliefs obtained higher scores than the hostile; however, there is interdependence between them.

The results obtained in this study coincide with those obtained in previous studies in which highlights the positive impact that the implementation of programs in educational contexts has had decreasing sexist beliefs and attitudes. Higher level of training, lower is the level of sexism. Research also linking's the levels of sexism of the inhabitants of the countries with the levels of human development and equity, with the citizens of countries that have achieved greater development showing them to be less sexist.

Regarding the gender of the participants, receiving gender training seems to relate more closely with the level of sexist beliefs of women. Some authors raise the possibility that having greater knowledge generates more flexible attitudes in women than in men. In general, women have lower levels of hostile sexist beliefs than men and similar benevolent beliefs. Several studies support these findings.

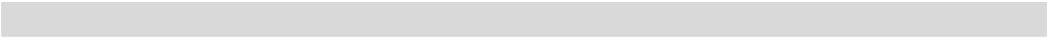
Finally, and as in other previous studies the coexistence of both types of sexism, benevolent and hostile among students participating in the study has been noted.

---



# I. INTRODUCCIÓN

*En este apartado se desarrollan los principales fundamentos teóricos del tema objeto de estudio. En el primer capítulo se describen aspectos geo-demográficos de ambos países de origen de los participantes, así como aspectos vinculados a las relaciones entre géneros. En el segundo capítulo se conceptualiza el sexismo y otros conceptos relacionados. Posteriormente se abordan cuatro teorías que proponen una explicación a diversos aspectos del sexismo. En el capítulo cuarto se comentan las principales investigaciones tanto locales como transculturales realizadas sobre el constructo sexismo ambivalente, así como estudios que relacionan el nivel de formación con el nivel de creencias sexistas, y se describen una serie de programas aplicados en el ámbito escolar. Para cerrar el bloque, se relacionan los diferentes conceptos revisados en el apartado teórico y se exponen las principales reflexiones extraídas.*





## I.1. CHILE Y ESPAÑA COMO CONTEXTOS DEL ESTUDIO

En el primer capítulo se describen algunas características socio-demográficas de Chile y España, países en los que se desarrolla este estudio, y se expone una breve síntesis de aspectos relacionados con el género y las relaciones de género para una mejor contextualización del trabajo.

Los datos expuestos en los aspectos geográficos y socio-demográficos se han extraído, en su gran mayoría, de la Enciclopedia Larousse (2003).

### 1.1.1. Chile

En este apartado se abordan sucintamente algunos aspectos geográficos y socioculturales de Chile, así como el marco político y legal en el que se desarrollan las relaciones de género.

#### *Aspectos geográficos y socioculturales*

Chile es un país situado en los confines de América del Sur, extendiéndose a lo largo de más de 4.200 Km., en una estrecha franja de tierra entre la costa suroriental del Océano Pacífico y la Cordillera de los Andes, en una zona altamente sísmica y volcánica.

En la actualidad el país está organizado territorialmente en 15 regiones que se subdividen en 54 provincias, siendo su capital Santiago. Su sistema de gobierno es una república democrática de carácter presidencialista.

La población chilena alcanza los 16.634.603 habitantes, de los cuales 8.532.713 son mujeres y 8.101.890 hombres, de acuerdo a datos provisionales de la encuesta de población realizada en 2012 (INE, 2012a). De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE, 2010a) el número de hijos por mujer asciende a 1.90 entre las

chilenas. El índice de suicidios en Chile es de un 4.20/100.000 habitantes para las mujeres, y de 18.28/100.000 habitantes para los hombres (PNUD, 2014).

La Encuesta Nacional Bicentenario (2011) realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Adimark, puso de manifiesto que un 63.36% de los chilenos se considera católico.

El informe de la Organización de Naciones Unidas “Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia” (PNUD, 2014), indica que el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Chile es de 0.822 y se sitúa en el lugar 41º, en un total de 178 países de todo el mundo, creciendo mínima y lentamente a través de los años en algunos aspectos, e involucrando en otros. Este índice mide el promedio de los avances en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: vida larga y saludable, educación y un nivel de vida digno (renta).

De acuerdo al citado informe, el Ingreso Nacional Bruto (INB) *per cápita* de Chile en el año 2013 fue de u\$ 20.804. El \*Ingreso Nacional Bruto estimado *per cápita* por género pone de manifiesto que las mujeres tienen un INB estimado de u\$ 14.339 y los hombres de u\$ 27.410, es decir, las mujeres chilenas alcanzan el 52.31% del salario de los hombres chilenos, poniendo de manifiesto estos datos una clara brecha salarial de acuerdo al género.

La esperanza de vida alcanza los 80 años de edad. La tasa de alfabetización de adultos es de un 98.60%. Los gastos en educación son del orden del 4.10% del PIB, disminuyendo la inversión pública en los últimos años. El gasto total en salud fue un 7.50% del PIB, dependiendo de la salud privada una gran parte de la población.

---

\*INB estimado *per cápita* (PNUD, 2014): *Derivado de la proporción salarial de mujeres respecto a hombres, las participaciones femenina y masculina de la población económicamente activa y el INB (en términos de paridad del poder adquisitivo de 2011).*

---

### *Perspectiva de género en Chile*

En los últimos años de la dictadura de Pinochet (1973-1990) y tras el plebiscito del año 1988 se reinician paulatinamente las actividades de los partidos políticos en Chile. En este contexto muchas mujeres deciden organizarse en la “Concertación de Mujeres por la Democracia” y elaboran una agenda de género a incluir en el programa del próximo gobierno elegido democráticamente (Guzmán, 2000).

En esta línea, el año 1991 entró en vigor la Ley n° 19.023 que crea el Servicio Nacional de la Mujer de Chile (SERNAM). Este organismo desarrolla el primer Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres para los años 1994-1999, con el objetivo de incorporar la igualdad de oportunidades al conjunto de políticas gubernamentales del país.

En agosto de 1994 se promulga la Ley n° 19.325 de violencia intrafamiliar que reconoce por primera vez a este fenómeno como un problema social y no familiar o privado, derogándose en el año 2005 por la Ley n° 20.066 que crea los Tribunales de Familia, organismos judiciales que tramitan las causas por violencia al interior de la familia.

Dicha Ley establece entre otras medidas, que deben incorporarse a los planes de estudios contenidos dirigidos a cambiar las conductas que favorecen, estimulan o perpetúan la violencia intrafamiliar y además, el desarrollo de planes de capacitación para funcionarios públicos que intervengan en su aplicación (Casas y Vargas, 2011).

En junio de 1998 se realiza una reforma del Código Civil (Ley n° 18.802) en la que se modifican una serie de normas que regulaban las relaciones entre los cónyuges. Entre otras reformas deja sin efecto la potestad del marido sobre la mujer y establece que las mujeres pueden disponer de sus propios bienes. Las anteriores leyes en este ámbito de la convivencia humana databan del año 1.855 (CEPAL, 2000).

Recién en el año 2012 se aprueba la Ley n° 20.609, Ley Antidiscriminación o “Ley Zamudio”, que sanciona cualquier discriminación por razón de raza, creencias, sexo, orientación sexual, identidad de género, etc. Este decreto sólo fue aprobado tras el feroz asesinato del joven Daniel Zamudio por la homofobia de otros jóvenes chilenos, aunque había sido presentado al congreso varios años atrás.

En el mes de abril del presente año se promulgó la Ley n° 20.830 que crea el *Pacto de Unión Civil* o *Acuerdo de Vida en Pareja*, que regirá a partir del 22 de octubre de 2015. Esta ley nace con el objetivo de regular los aspectos jurídicos derivados de la convivencia entre dos personas de igual o distinto sexo, como el régimen patrimonial, la herencia o la protección a nivel de seguridad social, entre otros. Se trata de un contrato entre dos sujetos que comparten un hogar, otorgándoles el estatus de “conviviente civil” y contemplando las obligaciones y derechos que la ley establece (Gobierno de Chile, 2015).

#### *Relaciones de género en Chile*

La brecha salarial existente entre mujeres y hombres chilenos alcanza un 26.30% (INE, 2009). De acuerdo a un estudio del PNUD (2010a) el 83.00% de las mujeres chilenas se encargan solas de las tareas del hogar. Las mujeres que además trabajan fuera de casa dedican una media de 4.90 horas de trabajo en el hogar, frente a las 1.90 que utilizan los hombres.

En relación a la violencia de género en Chile, el número de asesinatos de mujeres a manos de sus parejas o ex parejas en los últimos años ha sido de 50 anual, es decir, una mujer asesinada a manos de su pareja o ex pareja a la semana (SERNAM, 2011).

El Índice de Desigualdad de Género (IDG) utilizado por la ONU, mide la pérdida de logros debido a la desigualdad en tres dimensiones del hacer humano: Salud reproductiva, acceso y condiciones al mercado laboral y empoderamiento femenino. Son indicadores la

tasa de mortalidad materna, la tasa de fecundidad adolescente, la tasa de participación en la fuerza de trabajo, el porcentaje de mujeres con representación política, entre otros.

Chile obtiene un IDG de 0.355 lo que lo sitúa en el lugar 68° entre 178 países participantes. La tasa de mortalidad materna es de 25/100.000 de los nacidos vivos, y la de natalidad en jóvenes de entre 15 y 19 años alcanza al 55.30/1.000. La tasa de participación activa de las mujeres es de 49.10% frente a un 74.60% de los hombres (PNUD, 2014).

En relación a la representación política, un 13.93% de mujeres asumen como senadoras y diputadas siendo aún muy escasa su presencia en estos ámbitos de poder, no existiendo medidas que favorezcan esta inclusión.

De acuerdo al informe *“Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad”* realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en el año 2010 *“La incorporación de las mujeres al poder ha estado llena de obstáculos en Chile”* (PNUD, 2010a, pp. 273; PNUD, 2015).

### 1.1.2. España

En este apartado se abordan algunos aspectos geográficos y socio-demográficos de España, y se describe el marco socio-político y legal que contextualizan las relaciones de género en este país.

#### *Aspectos geográficos y socio-demográficos*

España se encuentra situada al sur del continente europeo. Su capital es Madrid. El territorio español ocupa la mayor parte de la Península Ibérica con una extensión de 504.645 Km., siendo el cuarto país más extenso del continente y uno de los más montañosos.

El estado español se encuentra organizado territorialmente en 17 Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Su sistema de gobierno es una monarquía parlamentaria, con un monarca hereditario que ejerce como Jefe de Estado y un parlamento bicameral, las Cortes Generales.

La población española asciende a 46.507.760 habitantes a 1 de enero de 2014, de los cuales 23.633.605 son mujeres y 22.874.155 hombres (INE, 2014). El número de hijos por mujer asciende a 1.38 entre las españolas (INE, 2010b). El índice de suicidios es de un 3.40/100.000 habitantes para las mujeres y un 11.90/100.000 habitantes en el caso de los hombres. La opción religiosa predominante de acuerdo al barómetro de opinión del Centro de Investigaciones Sociológicas realizado en diciembre de 2010 (C.I.S., 2010) es el catolicismo, con un 73.60% de españoles.

El informe “Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia” elaborado por la Organización de Naciones Unidas (PNUD, 2014) sitúa a España en el lugar 27º entre un total de 178 países de todo el mundo, con un Índice de Desarrollo

Humano (IDH) de 0.869, estancando su crecimiento en los últimos años. Como se especificó con anterioridad, éste índice mide los avances de los países en tres áreas básicas de desarrollo: longevidad, educación y nivel de renta.

De acuerdo a datos del citado informe, el Ingreso Nacional Bruto *per cápita* de España en el año 2013 fue de u\$ 30.561. El \*Ingreso Nacional Bruto estimado *per cápita* por género fue de u\$ 23.487 en el caso de las mujeres y de u\$ 37.804 para los hombres. Estos datos ponen de manifiesto que las mujeres españolas alcanzan el 62.13% del salario de los hombres españoles.

#### *Perspectiva de Género en España*

Tras el final de la etapa franquista (1936-1975) y el regreso a la democracia en España, se elabora una nueva Constitución aprobada en el año 1978. La nueva Constitución Española proclama en su artículo 14 la igualdad entre mujeres y hombres, estableciendo la prohibición de cualquier discriminación por razón de sexo, entre otros

En el año 1983 se crea el Instituto de la Mujer dependiente del Ministerio de Cultura. Sus objetivos consistían en promover y fomentar condiciones que posibilitaran la igualdad social entre géneros. Sus primeras actividades son campañas de información dirigidas a las mujeres acerca de sus derechos y la elaboración del primer Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (PIO) años 1988-1990 (Instituto de la Mujer, 1990).

Además, en esta época se inician una serie de reformas legales con el objetivo de mejorar la situación legal de las mujeres como la anulación de la denominada “Licencia Marital” que consistía en un permiso otorgado por el marido que facultaba a la mujer para firmar contratos de trabajo, cobrar su salario, sacar carnet de conducir o pasaporte, abrir cuentas bancarias, etc. En el año 1978 se despenalizan los anticonceptivos y al año siguiente se eliminan los delitos de adulterio y amancebamiento (Fernández Fraile, 2008).

El año 2004 fue aprobado por unanimidad en las Cortes Generales la Ley Orgánica nº 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de 28 de diciembre (BOE, 2004). Esta ley establece por primera vez medidas de protección integral a personas en situación de violencia de género, y pone de manifiesto la necesidad de implementar programas formativos en temas relacionados con el género, tanto en el contexto educativo como en el profesional.

El año 2005 se dio aprobación a la Ley de Matrimonios entre personas del mismo sexo. El año 2007 se promulga la Ley nº 3/2007, Ley Orgánica para la Efectiva Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOE, 2007). Esta ley nace con el objetivo de eliminar la discriminación laboral con la promoción de la igualdad en la negociación colectiva, poner en marcha planes de igualdad en las empresas, y lograr una composición paritaria en las listas electorales.

En 2008 se crea el Ministerio de Igualdad, al que pasa a pertenecer el Instituto de la Mujer hasta que se suprime en octubre de 2010. En la actualidad pertenece al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

#### *Relaciones de género en España*

La Encuesta de Estructura Salarial (INE, 2010b) pone de manifiesto que la brecha salarial entre mujeres y hombres en España alcanza un 22.55%. En relación a la responsabilidad compartida de mujeres y hombres frente al cuidado de los hijos, personas mayores, labores de casa, etc., son las mujeres españolas las que utilizan una mayor cantidad de tiempo para ello, compatibilizándolo como pueden con su rol de trabajadoras fuera del hogar.

---

\*INB estimado per cápita (PNUD, 2014): *Derivado de la proporción salarial de mujeres respecto a hombres, las participaciones femenina y masculina de la población económicamente activa y el INB (en términos de paridad del poder adquisitivo de 2011).*

En esta línea, la Encuesta de empleo del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2012b) puso de manifiesto que las mujeres utilizan 3 horas y 46 minutos a actividades del hogar y familia, frente a 2 horas con 21 minutos de los hombres. Ambos dedican un tiempo similar a la vida social, diversión, aficiones e informática (1 hora con 35 minutos al día).

Como se explicó con anterioridad, el Índice de Desigualdad de Género (IDG) mide la pérdida de logros en áreas como salud reproductiva, mercado laboral y empoderamiento femenino. Entre otros, son indicadores la tasa de mortalidad materna y de fecundidad adolescente, el porcentaje de mujeres y hombres con representación en el parlamento, la participación en la fuerza de trabajo, etc.

España obtiene un IDG de 0.100 y se sitúa en el lugar 16º entre 178 países participantes. La tasa de mortalidad materna es de 6/100.000 nacidos vivos, y la tasa de natalidad en jóvenes de entre 15 y 19 años alcanza al 10.60/1.000. En relación a la tasa de participación activa de mujeres es de 52.60% frente a un 66.50% de los hombres (PNUD, 2014).

En relación a la representación política en España, en las elecciones de 2011 un 35.23% de mujeres asumen escaños en el parlamento, existiendo aún una brecha en la representación de las mujeres en los diversos ámbitos de poder y toma de decisiones de España (PNUD, 2014).

### 1.1.3. Relaciones de género en Chile y en España

En Chile el informe “*Paridad, Medidas de Acción Afirmativas, Mujer y Política*” (SERNAM, 2008) observa la existencia de un alto acuerdo entre los ciudadanos respecto al rechazo que les suscitan las actitudes claramente discriminatorias contra las mujeres. A pesar de lo anterior, datos de la “*Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales 2013*” (Ministerio del Interior, 2013) puso de manifiesto que el 75.10% de niñas, niños y adolescentes declaran haber sido víctimas de violencia alguna vez en su vida por uno de sus padres, y un 31.90% de mujeres chilenas afirman haber sido maltratadas al menos una vez en su vida por sus parejas o ex parejas.

Aguayo, Correa y Cristi (2011) plantean que en la actualidad coexisten en los varones chilenos un ejercicio de la masculinidad rígida expresada a través de un machismo hostil, junto al apoyo que muchos hombres jóvenes chilenos dan cada vez más a las relaciones igualitarias, implicándose activamente en las tareas domésticas, embarazos, partos y cuidado de los hijos, en mayor grado que sus ascendientes. De forma simultánea, aproximadamente la mitad de los hombres encuestados mantienen creencias que continúan considerando que los hombres necesitan más que las mujeres tener relaciones sexuales, considerando un 10.32% que en ocasiones se justifica el golpear a una mujer, reconociendo un 30.43% haber ejercido violencia física alguna vez contra su pareja.

En relación a España, diversos estudios han puesto de manifiesto la aceptación de conductas violentas entre los más jóvenes como estrategias válidas para resolver los conflictos de pareja, así como la vigencia de una ideología de género bastante tradicional entre ellos (Barberá, Martínez-Benlloch y Bonilla, 2004; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, 2013; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Ferrer y Bosch, 2013; González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008;

González y Santana, 2001; Hernando, 2007; Martínez-Benlloch et al., 2008a; Pazos, Oliva y Hernando, 2014).

Datos del informe “*Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia y Juventud*” (Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid, 2010) muestran que el 4.90% de las adolescentes españolas han sido víctimas de algún tipo de violencia por parte de un adolescente varón, y el 18.87% justifica el sexismo y la agresión como estrategias para abordar conflictos. En un reciente estudio de Díaz-Aguado y Carvajal (2011) se observa que un 9.20% de las chicas encuestadas declara haber sufrido en alguna ocasión maltrato físico o psicológico por sus parejas, y el 13.00% de los chicos reconoce haber ejercido violencia contra ellas.

Una perspectiva más global de las relaciones de género en el mundo la brinda El “*Informe Global sobre Desigualdad de Género*” del Foro Económico Mundial (Hausmann, Tyson, Bekhouche y Zahidi, 2012). Este informe puso de manifiesto que 82 de 135 países habían avanzado en términos de igualdad económica entre mujeres y hombres, disminuyendo la brecha de desigualdad de género en general en el mundo. Sin embargo, Chile y España no se encontraban entre los países que habían mejorado, situando a Chile en la posición 87° tras ocupar la posición 46°, y a España en el lugar 26° tras posicionarse en el 12°, bajando ambos en relación a la clasificación del año anterior. Con todo, el informe sitúa a España en una posición mucho más favorable que la de Chile.

En esta línea, diversas investigaciones realizadas han puesto de manifiesto una significativa relación entre indicadores de desarrollo humano de los países, con los niveles de sexismo observados en sus habitantes. Así, un mayor desarrollo del país parece relacionarse con menores niveles de creencias sexistas estereotipadas de sus habitantes (Glick et al., 2004; Glick, Sakalli-Uğurlu, Ferreira y Aguiar de Souza, 2002a; Glick et al., 2000b; Gracia, Herrero, Lila y Fuente, 2010; Gracia, Herrero, Lila y Fuente, 2009; Hausmann

et al., 2012; Klevens, 2007; Lameiras, Rodríguez, Carrera y Calado, 2009a; Moya, Expósito, Rodríguez-Bailón, Glick y Páez, 2002; Moya, Páez, Glick, Fernández Sedano y Poeschl, 2001; PNUD, 2010a, 2010b, 2011, 2013, 2014, 2015; Vargas, Lila y Catalá-Miñana, 2015).

El reciente informe de Naciones Unidas “*Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización*” (PNUD, 2015), pone de manifiesto que la principal crítica a la sociedad chilena es su profunda desigualdad social, que se expresa como falta de respeto, desprecio en el trato cotidiano y no reconocimiento de la dignidad de las personas. Las desigualdades de género ocuparon el tercer lugar entre las que más molestan a chilenas y chilenos. El citado informe describe la oposición de una gran parte de la elite política chilena (74.00% de los hombres y 39.00% de las mujeres encuestados) a la implementación de medidas de discriminación positiva, como la proposición de una ley para equiparar la cantidad de mujeres y hombres en cargos de poder político.

De acuerdo a la información presentada en este capítulo, resulta innegable que se han logrado avances en materia de equidad de género en el mundo occidental en las últimas décadas. Sin embargo, la bibliografía consultada también ha puesto en evidencia que la desigualdad continúa siendo una tarea pendiente en muchos aspectos en el mundo en general y en ambos países participantes en el estudio, especialmente en Chile donde se observa un mayor grado de desequilibrio social y de género. Expresiones explícitas de este desequilibrio entre géneros es que tanto las mujeres chilenas como españolas obtengan menores ingresos por el mismo tipo de trabajo y nivel de formación; que se vean menos representadas en ámbitos de poder; expuestas a situaciones de violencia sólo por el hecho de ser mujeres, entre otras muchas formas de desequilibrio.

Para cerrar este capítulo y a modo de resumen, se expone un cuadro comparativo de los principales datos aportados en el mismo (Cuadro I.1.).

**Cuadro I.1. Características de ambos países participantes**

		CHILE	ESPAÑA
Ubicación geográfica		Sur de América	Sur de Europa
Número de Habitantes:		16.634.603	46.507.760
	M	8.532.713	23.633.605
	H	8.101.890	22.874.155
Tipo de Gobierno		República Presidencialista	Monarquía Parlamentaria
Ingreso Nacional Bruto (INB) <i>per capita</i> :		u\$ 20.804	u\$ 30.561
	M	u\$ 14.339	u\$ 23.487
	H	u\$ 27.410	u\$ 37.804
Índice Desarrollo Humano (IDH):	2014	Lugar 41	Lugar 27
	2013	Lugar 40	Lugar 23
Gasto en Educación (% PIB)		4.10%	5.00%
Gasto en Salud (% PIB)		7.50%	9.41%
% hijos por mujer (INE, 2010)		1.90	1.38
Índice de Desigualdad Género (IDG):		Lugar 68	Lugar 16
Tasa de mortalidad materna		25/100.000	6/100.000
Tasa de natalidad adolescente		55.30/1.000	10.60/1.000
Participación laboral pagada por género:	M	49.10%	52.60%
	H	74.60%	66.50%
Diferencia salario mujeres y hombres (2009)		26.30%	22.55%
Tiempo dedicado a labores del hogar:	M	4.9 horas	3.46 horas
	H	1.9 horas	2.21 horas
Porcentaje de mujeres en parlamento		13.90%	35.20%
Primer Plan Igualdad Oportunidades		1994	1988



## 1.2. SEXISMO Y CONCEPTOS ASOCIADOS

En este capítulo se realiza una conceptualización de algunos de los principales conceptos relacionados con el sexismo como son sexo y género, sistema sexo-género, creencias y estereotipos sexistas, identidad de género, roles de género y feminidad-masculinidad, para lograr una mayor comprensión de la temática tratada en el estudio. Finalmente se conceptualiza el término sexismo.

Hasta aproximadamente la década de los ´70 se utilizó de forma generalizada el término sexo para referirse a las diferencias fisiológicas entre mujeres y hombres, y rol sexual para referirse a las definiciones culturales de feminidad y masculinidad (Blakemore, Berenbau y Liben, 2009). Sin embargo, suele existir cierta confusión en la bibliografía especializada y en la conceptualización de los constructos relacionada con el género (Bower, 2001; Cala y Barberá, 2009; Fernández, 2004, 2010; García-Vega, Fernández García y Rico Fernández, 2005; Lenney, 1991; Meyer, 2002; McHugh y Frieze, 1997; Moya, Expósito y Padilla, 2006; Moya, 2003; Tubert, 2003, 2011), por lo que a continuación se definirán los principales conceptos relacionados.

### 1.2.1. Sexo y/o Género

Se considera al psicólogo estadounidense John Money (1955) pionero en utilizar el término *género* para diferenciarlo de *sexo* en la década de los ´50, dentro del contexto de una investigación acerca del comportamiento sexual de los sujetos hermafroditas (Cala y Barberá, 2009; Fernández, 2010; García-Mina, 2003; Martínez-Benlloch y Bonilla Campos, 2000; Money, 1985; Stolcke, 2004). Money adoptó este término para diferenciar las características externas e internas del género. Posteriormente, Stoller (1968) los utiliza con el objetivo de estudiar el comportamiento de las personas transexuales, conceptualizando el *género* como los aspectos psicosociales y el *sexo* como los biológicos.

En el libro “Sexo, género y sociedad” (1972) la antropóloga inglesa Ann Oakley plantea que sexo haría referencia a un término biológico y género a un término psicológico y cultural, por lo que ser femenina o masculino no tendría mayor relación con el sexo genital sino con el contexto cultural en el que se determinan los roles apropiados para cada sexo. En la misma línea, Unger (1979) conceptualizó el término género como los componentes no fisiológicos del sexo, refiriéndose con ello a todas las características que en una determinada sociedad y época se considerarían apropiadas para cada sexo, y el término sexo a las diferencias anatómicas y fisiológicas entre mujeres y hombres, considerándose una característica biológica vinculada a la procreación y a la sexualidad (García-Mina, 2000).

Para Tubert (2003, 2011) el término sexo alude a las diferencias biológicas, especialmente las que se manifiestan a nivel anatómico entre mujeres y hombres, y género a las diferentes atribuciones culturales y sociales realizadas en función de este dimorfismo sexual. De acuerdo a García-Mina (2003) el término género fue introducido en las ciencias sociales por teóricas del área como Oakley (1972), Rubin (1975) o Millet (1977), con el claro objetivo de poner de manifiesto el carácter de construcción social de los roles de género femenino y masculino, enfatizando los aspectos sociales sobre los biológicos a la hora de explicar las diferencias entre mujeres y hombres. Se considera que el término surge como una reactividad a la utilización de la categoría sexo y de la diferencia sexual como factores de mantenimiento de la desigualdad estructural existente entre ambos.

Victoria Sau (1993, 2004) plantea que la gran importancia que se le ha atribuido al sexo biológico radica en que se ha constituido como uno de los principales organizadores sociales en la mayoría de las sociedades y culturas conocidas. Específicamente, es uno de los principales criterios que las personas tienen en cuenta en sus interacciones sociales modulando la forma de establecerlas y representado una de las primeras claves que usan los seres humanos para guiar sus creencias acerca de los demás (García-Mina, 2003).

Una gran mayoría de estudios utiliza el concepto sexo para hacer referencia a las características biológicas de mujeres y hombres, definiéndose en el ámbito de la investigación como una variable dicotómica “*se es mujer o se es hombre*”. En contrapartida, el género se operativiza como una serie de características culturales, sociales y psicológicas (rasgos, habilidades, roles, etc.) atribuidas a cada sexo, siendo considerada una variable continua lo que implica una mayor variabilidad entre los sujetos “*se es más o menos femenina o masculino*” en relación a los modelos de género establecidos y hegemónicos (Barberá et al., 2004; Barberá, 1998; Cala y Barberá, 2009; Fernández, 2010).

En los últimos años y dado el gran número de investigaciones al respecto, se tiende a realizar una mejor diferenciación de ambos conceptos (Jaime y Sau, 2004). Sin embargo, aún persiste su utilización de forma indiscriminada, dificultando su reconocimiento el hecho de que se trata de constructos distintos pero a la vez íntimamente relacionados (Cala y Barberá, 2009; Deaux, 1985; Fernández, 1991, 2010; García-Vega et al., 2005; Martínez-Benlloch y Bonilla Campos, 2000; Tubert, 2003, 2011). A pesar de esta confusión terminológica y/o conceptual, un gran número de profesionales del área de las ciencias sociales utiliza el término sexo para referirse a aspectos biológicos de mujeres y hombres y género para los aspectos construidos culturalmente. En este trabajo se seguirá esta conceptualización.

El profesor Juan Fernández (2010, pp. 258) señala que “*Nuestra postura es que tal vez sea conveniente el mantenimiento de las dos expresiones en tanto pueden hacer referencia a dos campos del saber, que si bien relacionados, deberán gozar de considerable autonomía*”. El autor plantea que cualquier conocimiento en uno de estos ámbitos implica necesariamente analizarlo de forma relacionada con el otro, pues tanto los aspectos biológicos como todas las señas del contexto sociocultural se encuentran en constante relación unos con otros.

### 1.2.2. Sistema sexo-género

Es la antropóloga estadounidense Gayle Rubin (1975) quien acuña el término “Sistema sexo-género”, definiéndolo como una serie de operaciones o estrategias a través de las cuales las diferentes sociedades han establecido una ordenación jerárquica para mujeres y hombres que se mantiene a través de los tiempos, utilizando para ello la diferencia sexual biológica existente entre ambos. Consistiría en un conjunto de mecanismos socioculturales que transforman a los seres humanos en mujeres u hombres, de acuerdo a los modelos de género imperantes, dividiéndolos en dos categorías sociales complementarias. La autora plantea que la transformación del sexo en género que cada cultura realiza tiene como consecuencias la división sexual del trabajo, y que junto a las estructuras de parentesco, son responsables de las complementariedades de poder entre los géneros.

La Revolución Francesa de 1789 y las demás revoluciones liberales-burguesas lucharon por la consecución de la igualdad jurídica, la libertad y derechos políticos de los seres humanos. Sin embargo, los logros no alcanzaron de igual manera la vida de los individuos y menos aún de mujeres y hombres, lo que tuvo entre otras consecuencias el inicio de los primeros movimientos feministas en Europa y en el norte de América. En un comienzo sus objetivos se focalizarían en la lucha por la igualdad jurídica (sufragio de las mujeres, derechos de herencia, de propiedad, etc.), lo que favoreció que más tarde existieran las condiciones para el surgimiento de estudios referentes al género (Stolcke, 2004).

En esta línea, a principios del siglo pasado aparecen algunas publicaciones que cuestionan la concepción biologicista del género como “*El sexo clave: Un estudio en la sociología de la diferenciación de sexo*” de Matilde y Mathias Vaerting, o “*El carácter femenino. Historia de una ideología*” escrita por Viola Klein (ISDEMU-PNUD, 2010). Mayor trascendencia tuvo el libro de Simone de Beauvoir “*El segundo sexo*” (1949) en el que plantea que “*una mujer no nace mujer, se hace mujer*”, cuestionando con ello la naturalización de la correspondencia

entre sexo biológico y género. Sus postulados se convirtieron en un hito fundamental para la teoría feminista.

A partir de los años 60-70 del siglo recién pasado en varias universidades de Europa y Estados Unidos se inician los estudios de género con el objetivo de explorar las creencias, representaciones, comportamientos, ideas, normas, roles, etc., construidos socialmente y presentados como si fuesen naturales en función del sexo biológico, que legitiman una supuesta correspondencia entre sexo y género.

Los denominados “*Women’s Studies*”, estudios sobre las mujeres realizados por mujeres, surgen como una reactividad a la ideología sexista que impregnaba la generación de conocimiento científico de la época, exigiendo una revisión con el fin de lograr la visibilización del sesgo de género que presentaba (García-Mina, 2003).

Las feministas europeas fueron de las primeras en estudiar acerca de la condición de las mujeres, planteando que la desigualdad se debía al poder ejercido por los hombres sostenido por una estructura social que a través de sus variadas instituciones, legitima un sistema de creencias que avalan esta forma de organización de la sociedad, realimentándose de forma continua una y otra vez (Espinar, 2007).

El surgimiento de estudios acerca del género cuestionó la construcción biologicista de la naturaleza femenina y masculina, poniendo de manifiesto que el género es una construcción social, que la subjetividad se va configurando a través de la internalización de los modelos establecidos por la cultura a través del proceso de socialización (Bourdieu, 2000; Giddens, 2001; Mayobre y Caruncho, 2000). En esta línea, muchas de las diferencias sexuales entre mujeres y hombres pueden observarse desde el nacimiento. Sin embargo el reconocimiento como seres sexuados es un proceso que se extiende a lo largo del ciclo vital de los individuos y está delimitado directamente por el contexto bio-psico-social en

que se desarrolla el sujeto (Barberá, 1998; Martínez-Benlloch et al., 2008a; Martínez-Benlloch y Bonilla Campos, 2000).

Con el fin de ofrecer una explicación a esta asimilación de la cultura por parte de los seres humanos, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000) plantea que el orden simbólico que emana de las distintas culturas se encuentra a la base de la sintonía entre las estructuras psicológicas y las sociales. Las personas estructuran su identidad por medio de esquemas de producción y percepción, que se adquieren sólo a través de las interacciones con los otros. Para el autor, existen en las sociedades ciertas estructuras y mecanismos de las que los individuos no son enteramente conscientes, que dirigen y acotan sus creencias, actitudes y comportamientos, logrando así imponer su propio encuadre y valoración de la realidad *ad hoc* al orden dominante, del que surge un modelo social hegemónico.

El autor, denominó este fenómeno como “*Violencia Simbólica*”. Este proceso se desarrolla por medio de estrategias sutiles para que sea percibido como una elección propia y libre y no como una imposición, por lo que se sitúa más allá de la conciencia y de la voluntad. Para Bourdieu (2000) la dominación masculina es un ejemplo de dominación ejercida por medio de la violencia simbólica, ya que se sostiene debido a que muchas mujeres y hombres han asimilado este modelo tradicional de relación entre los géneros como los únicos posibles, y las desigualdades sociales como la única forma posible de organización social.

En esta línea, las nuevas formas de sexismo moderno como el sexismo ambivalente formulado por Glick y Fiske (1996, 2001, 2011) pueden ser consideradas expresiones de violencia simbólica dado que toman la forma de refuerzo a las mujeres que se ajustan a los roles tradicionales de género, configurándose como un mecanismo perverso de mantenimiento de los estereotipos de género y de las desigualdades. Bourdieu (2000) considera que los avances en materia de igualdad de género son más ficticios que reales,

ya que el sistema patriarcal es pieza clave para lograr la división y mantenimiento de las desigualdades sociales, es decir, la división desigual de género sirve para mantener una estructura de desigualdad más amplia, funcionando como mecanismo homeostático.

García-Mina (2003, pp. 110) plantea que el género *“además de una realidad estable también debe considerarse como un proceso que crea y que a su vez es creado en el contexto psicosocial”*. Así, el sistema sexo-género se materializa a través de la socialización de género, ya que es de esta manera como se aprenden las conductas específicas atribuidas a cada sexo, es decir, como se aprende *“a ser”* mujer u hombre.

La socialización de género es un proceso constitutivo a través del cual las sociedades por medio de sus agentes de socialización por excelencia: familia, estado, escuela, iglesia, medios de comunicación (Bourdieu, 2000; Giddens, 2001), transmiten creencias, valores y comportamientos considerados adecuados. La socialización influye en la adquisición y desarrollo de las actitudes sexistas al presentar visiones estereotipadas y rígidas de los modelos de género (Espinar, 2007; Videra y Gómez, 2003).

Los resultados de los estudios consultados ponen de manifiesto que el sistema sexo/género está relacionado y determinado por una serie de elementos sociales y contextuales, que deben ser contemplados cuando se desarrollan teorías explicativas de estos fenómenos sociales, ya que la descontextualización de los mismos implica la pérdida de información significativa (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1974; Yoder y Kahn, 2003). De esta manera las relaciones de género se consideran reflejos de las estructuras socio-culturales que delimitan y perpetúan la vida de los seres humanos en sociedad, entre ellas, las estructuras o sistemas de parentesco (Stolcke, 2004).

En la misma línea que el planteamiento realizado por el sociólogo francés Bourdieu (2000), Puleo (2005) pone de manifiesto que para las nuevas generaciones se torna cada vez más complejo darse cuenta como son dominados, ya que la tendencia actual en las sociedades

de consumo es utilizar un “*patriarcado del consentimiento*” dejando atrás un “*patriarcado de coerción*”. Los métodos hostiles de antaño se han transformado en métodos complejos y sutiles, que aparentemente los propios individuos mantienen a través de sus propios esfuerzos para ajustarse a los cánones establecidos, siendo más importante este ajuste en comparación a las desventajas que pueda presentar el modelo.

Martínez-Benlloch, Bonilla, Gómez y Bayot (2008b) plantean que a la base de los modelos hegemónicos de género subyace la violencia simbólica en forma de afrontamientos violentos a la hora de resolver conflictos por parte de los chicos y una cierta tolerancia frente a expresiones no explícitas de violencia de género por parte de ambos. Para los autores los cambios sociales acaecidos en las últimas décadas no han alcanzado mayormente a las representaciones culturales referentes a los roles femeninos y masculinos, legitimando con ello el establecimiento de relaciones de poder asimétricas, especialmente en el ámbito relacional-afectivo.

De acuerdo a Mira (2008) es tal la potencia del sistema sexo-género que se operativiza también de formas indirectas como por ejemplo en las costumbres, en el marco jurídico, en los libros, en la TV, en las películas, ropas, juguetes, maquillaje o en el uso de baños separados, contribuyendo así a su arraigo y fijación en el imaginario colectivo. No se considera neutra la práctica de diferenciar los colores de acuerdo al género, rosa para las niñas y celeste/añil para los niños, o la utilización sectaria de los baños, las películas o libros en donde un fuerte y valiente hombre rescata a una débil y bella damisela, entre otros (Subirats y Brullet, 2002).

Además, la publicidad reproduce los estereotipos de género tradicionales, asociando lo femenino en función de la relación con otros, y lo masculino en términos de competencia mostrando sus capacidades físicas o intelectuales (Luengas y Velandia-Morales, 2012; Velandia-Morales y Rincón, 2013).

El proceso de socialización de género moldea a las personas guiando su subjetividad, configurando una manera de percibir e interpretar el mundo que consigue desarrollar en mujeres y hombres un sentido respecto a la posición jerárquica de su género en relación al otro, determinada por los modelos hegemónicos de género (Martínez-Benlloch et al., 2008a).

La socialización de género tradicional en la que los roles de mujeres y hombres se presentan como muy antagónicos, se refleja en diversos ámbitos de la vida de los seres humanos, entre los que se encuentran el afectivo y de relaciones de pareja (Ferrer y Bosch, 2013).

En línea con Gayle Rubin (1975) y un gran número de autores, las desigualdades entre mujeres y hombres así como la desigualdad entre los seres humanos no son fenómenos naturales-normales cuya génesis se encuentre arraigada en lo biológico, sistema sexo-género, sino que consecuencia de un tipo de organización social cuyos principios y valores son transmitidos por los propios sujetos, en constante interacción unos con otros, a través del proceso de socialización.

Así, el sistema de creencias de ese tipo de organización social se hace materia a través del esquema de funcionamiento de las variadas instituciones sociales en las que participan los individuos, en los usos y costumbres, entre otros factores, lo que facilita su arraigo y fijación. En esta línea, Ferrer y Bosch (2013) plantean que la congruencia de los mensajes emitidos por los diferentes agentes socializadores es lo que le da la potencia al proceso de socialización de género hegemónico.

### 1.2.3. Creencias sexistas

De acuerdo a la definición dada por Rokeach (1960) el sistema de creencias sería el conjunto de expectativas, hipótesis o ideas mediante el cual las personas se explican el mundo en el que viven, siendo estas de tipo consciente e inconsciente. Las creencias son consideradas estructuras cognitivas que se organizan de forma jerárquica, destacándose la intensidad y estabilidad de las adquiridas a más temprana edad, y las que se presentan como más originales. Las creencias se aceptan como verdades sin contrastar su veracidad o lógica, por lo que tienen un rol protagónico en la transmisión de códigos culturales (Castorina y Lenzi, 2000). Se originan a través de las interacciones que se establecen con el entorno, donde existen sistemas de creencias sociales establecidos, que ponen en marcha los mecanismos de control homeostático cuando se ven amenazadas (Bourdieu, 2000; Galdames y Arón, 2007). Al funcionar como teorías útiles para interpretar la realidad se hacen más resistentes al cambio, ya que se mantienen sin mucho esfuerzo en los supuestos dados. Por ello, se considera que tienen tendencia a comportarse de forma conservadora (Moreno, 2007).

Las sociedades se organizan en base a un sistema de creencias y valores que legitiman y perpetúan su estructura entendida como la red de relaciones, legitimando las jerarquías a través del propio sistema de creencias (Bosch y Ferrer, 2002, 2012, 2013; Bourdieu, 2000; Espinar, 2007; Mayobre y Caruncho, 2000; Oliveras y Vallejo, 1999; Sidanius y Pratto, 1999, 2004; Videra y Gómez, 2003). Así, las relaciones de poder se sustentan en la adecuada interiorización de este sistema de creencias por los sujetos, por lo que las conductas de las personas no se rigen sólo por aspectos genéticos sino también por los conocimientos transmitidos por la cultura (Martínez-Benlloch y Bonilla Campos, 2000).

La construcción del género se lleva a cabo dentro de un marco ideológico y social denominado *sistema patriarcal*, sustentado por una ideología en forma de creencias que

legitiman y mantienen esa situación dentro de una determinada forma de organización social (Bosch y Ferrer, 2002, 2013; Espinar, 2007; Ferrer y Bosch, 2013; García-Mina, 2003; Videra y Gómez, 2003; Stolcke, 2004).

El conjunto de creencias sexistas es considerado uno de los principales sistemas de creencias que mantienen las desigualdades entre mujeres y hombres (Cárdenas, Lay, González y Alegría, 2010; Costa, Oliveira, Pereira y Leal, 2015; De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008; Díaz-Aguado, 2003, 2006; Durán, Campos-Romero y Martínez-Pecino, 2014; Durán, Moya y Megías, 2011; Ekehammar, Akrami y Arayat, 2000; Expósito, 2011; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Lameiras, Rodríguez y Sotelo, 2001; Marques, Megías, García y Petkanopoulou, 2015; Moya, 2004; Moya et al., 2002; Zubietta, Beramendi y Sosa, 2011). En la línea de Sau (1993), Moya (2004) plantea que con el fin de que las jerarquías de género se mantengan se utilizan diversas estrategias que implican discriminación tanto a niveles individuales como institucionales, apoyados por una serie de creencias que actúan como legitimadores de la desigualdad. Se traducen en actitudes, valores, creencias, estereotipos e ideologías, que se encargan de justificar, tanto desde una perspectiva moral como racional estas prácticas, cumpliendo así el sexismo una doble función, de mecanismo de mantenimiento y mito legitimador.

Varias investigaciones indican la influencia que pueden tener los progenitores en sus hijas e hijos, en el proceso de transmisión de los códigos socioculturales del género (Aguayo y Romero, 2006; Escámez y García-López, 2005; Garaigordobil y Aliri, 2012; Garaigordobil y Aliri, 2011b; Leaper, 2002; O'Bryan, Fishbein y Ritchey, 2004; Raffaelli y Ontai, 2004; Sabbattini y Leaper, 2004; Shearer, 2008; Tenenbaum y Leaper, 2002). Tenenbaum y Leaper (2002) realizaron un meta-análisis con 43 estudios que investigaban la relación entre los esquemas de género de los progenitores y las creencias sobre el género de sus hija/os. Los resultados pusieron de manifiesto que los progenitores pueden tener un alto impacto, especialmente en la formación del auto-concepto y las actitudes sobre el género

de sus hijas e hijos. De acuerdo a Garaigordobil y Aliri (2011b, pp. 381) *“la familia tiene un papel fundamental en la transmisión de valores y creencias y por ende en la socialización diferencial y en la adquisición de actitudes sexistas”*.

Martínez-Benlloch et al., (2008a) plantean que las creencias y representaciones negativas relacionadas al constructo feminidad influyen directamente en las imágenes que las mujeres tienen de sí mismas así como de las que los hombres tienen de ellas. Son consideradas como el punto de partida para discursos y prácticas sociales que desembocan en variadas expresiones de violencia contra las mujeres. En esta línea, un alto número de autores destacan el rol central que ocupan las creencias sexistas como legitimadoras de la violencia, convirtiéndose en factores de riesgo y mantención de los circuitos de la misma (Barudy y Dantagnan, 2005; Barudy, 1998; Bosch y Ferrer, 2002, 2012, 2013; Botton, Puigdemívol y De Vicente, 2012; Corsi, 2003; Ferrer y Bosch, 2013; Martín, Blanco y de la Corte, 2003; Pazos et al., 2014; Pérez García, 2014; Ravazolla, 1997; San Martín y González, 2011).

Investigaciones sobre violencia de género han observado que uno de los factores de riesgo más importantes para la ocurrencia de la violencia contra las mujeres son las creencias y actitudes permisivas con este tipo de prácticas (Echeburúa y Fernández-Montalvo, 1997; Fernández Amores, 2014; Ferrer y Bosch, 2013; Ferrer, Bosch y Navarro, 2011; Ferrer, Bosch, Ramis, Torrens y Navarro, 2006; Forbes, Jobe, White, Bloesch y Adams-Curtis, 2005; Forbes, Adams-Curtis y White, 2004; Heise y García, 2003; Heise, 1998; Luzón, Ramos, Recio y de la Peña, 2011; Mahlstedt y Welsh, 2005; Nogués, Altell y Ferrer, 2002; Sanmartín, Farnós, Capel y Molina, 2000; Soler, Barreto y González, 2005; UNICEF, 2000).

También las creencias sexistas estereotipadas se han relacionado con la tendencia a culpabilizar a las víctimas de violencia de género de la misma, a legitimar actitudes y

comportamientos de los maltratadores, y a sostener mitos sobre este tipo de violencia (Berkel, Vandiser y Bahner, 2004; Ferrer et al., 2006; Lila, Oliver, Catalá-Miñana, Galiana y Gracia, 2014; Mullender, 2000; Pacheco, Cabrera y Mazon, 2014a; Pacheco, Cabrera, Mazón, González y Bosque, 2014b; Soto-Quevedo, 2013; Willis, Hallinan y Melby, 1996). Yanes y González (2000) observaron que las y los estudiantes con creencias más tradicionales sobre el papel social y familiar de las mujeres, atribuyeron más responsabilidad a los personajes femeninos en los conflictos de pareja que aquellos con una visión menos tradicional. En este sentido, una investigación reciente realizado por Soto-Quevedo (2013) pone de manifiesto que las personas con un mayor nivel de sexismo tienden a atribuir culpa a las víctimas de la violencia que se ejerce contra ellas mismas en la relación.

De acuerdo a García-Pérez et al., (2010) el conjunto de creencias asociadas al género se encuentra a la base de la estructuración de las relaciones que se establecen entre los seres humanos y de sistemas tan importantes como el educativo. Por lo que cabe considerar que las creencias y actitudes de los profesores se convierten en un elemento fundamental para lograr cambios en la transmisión de las creencias sexistas (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011a; Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011b).

La interiorización y asimilación de las creencias sexistas de género tiene consecuencias educativas importantes en tanto juegan un papel básico en las formas de desarrollar el pensamiento, interpretar y actuar de los seres humanos, así como de relacionarse con los otros (Colás y Villaciervos, 2007; Colás y Jiménez, 2006). En esta línea, varios estudios han puesto de manifiesto que a pesar de que se observan cambios en materia de género en el ámbito escolar, aún persisten actitudes negativas por parte del profesorado respecto a la igualdad y a la coeducación, así como un bajo grado de competencias prácticas y relacionales en este ámbito (García-Pérez et al., 2011; García-Pérez et al., 2010; Rebollo et al., 2011a; Rebollo, et al., 2011b; Silva-Peña, 2010).

#### 1.2.4. Estereotipos de género

Para Laird y Thompson (1992) los estereotipos son generalizaciones preconcebidas respecto a las características que deben poseer los individuos pertenecientes a los diferentes grupos sociales. Se definen como ideas preconcebidas, simples, muy arraigadas y que determinan las actitudes y conductas que deben tener las personas en función del grupo de pertenencia.

Lagarde (1998) plantea que los estereotipos de género representan uno de los pilares básicos sobre el que los sujetos organizan su propia existencia en base a códigos y categorías de identidad asignados por su propia cultura y aprendidos desde la infancia. En este sentido, del Valle (2001) pone de manifiesto que las representaciones que cada cultura desarrolla acerca del género se expresan y manifiestan a través de los estereotipos de género. Tanto la percepción e interpretación de la realidad como la conducta de las personas se ven influidas por los estereotipos (Moya, 2003).

A nivel descriptivo los estereotipos de género determinan las características adecuadas que tanto mujeres como hombres deben poseer, y a nivel prescriptivo, determinan el tipo de actividades y la distribución de las ocupaciones de cada uno (Pastor, 2000). Así, los estereotipos acerca de la feminidad y la masculinidad asociarían a las mujeres con rasgos de sensibilidad, afecto y preocupación por el bienestar ajeno y los referentes a la masculinidad, con rasgos de dominancia, control e independencia (Bosch y Ferrer, 2013; Etchezahar, 2014; Ferrer y Bosch, 2013; Fiske, Cuddy, Glick y Xu, 2002; Lameiras, Rodríguez, Calado, Foltz y Carrera, 2006; Lameiras, 2005; Moya y de Lemus, 2004; Rodríguez, Lameiras, Magalhães y Carrera, 2010a; Simón, 2006).

Estos rasgos diferenciales conllevarían a roles diferenciados debido a que conforme avanza el tiempo, en el imaginario colectivo se instala la creencia de que cada género *naturalmente* posee los rasgos necesarios para desenvolverse en un ámbito mejor que en

otro (Eagly y Sczesny, 2009; Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004; Eagly, Johannesen-Schmidt y Van Engen, 2003; Eagly, Wood y Diekman, 2000; Eagly y Wood, 1991; Eagley, 1987). De acuerdo a Lameiras (2005) a las mujeres se les atribuye la posesión de rasgos adecuados para manejarse en contextos familiares y domésticos, y a los hombres las características requeridas para tener el poder y gobernar las instituciones socio-económicas y políticas.

En nuestras sociedades son las creencias estereotipadas de género las que evalúan lo apropiado de las ideas, expresiones de afecto y conducta en cada uno de los géneros, reafirmando y retroalimentando socialmente el orden “natural” de la conducta apropiada a cada sexo (Barberá et al., 2004; Bonilla Campos, 1998). Los estereotipos se convierten en la base de la construcción de la identidad de género y además orientan y guían, tanto la representación de la realidad como los pensamientos y comportamientos de las personas (Jiménez, 2005).

Las jóvenes perciben en torno de la pubertad que su éxito estará asociado principalmente a su belleza y alguna vez a su simpatía, pero inusualmente se asociará a sus capacidades intelectuales, artísticas, deportivas o a su espíritu emprendedor y creador. El éxito de los jóvenes también está marcado por el mandato patriarcal, ya que se considera que ellos triunfan cuando son fuertes, ingeniosos, deportistas e inteligentes. Además, aun cuando sus resultados sean mediocres en materias tecnológicas o científicas, se atreven con estas ramas confiados en que podrán con todo y que, de este modo, consiguiendo el éxito en el campo profesional aseguran su triunfo en el campo relacional (Simón, 2006).

En esta línea, se ha observado la existencia de prácticas educativas sexistas en los docentes, como por ejemplo cuestionar las capacidades y actitudes de las estudiantes interesadas en dedicarse a profesiones consideradas tradicionalmente masculinas (Alberdi, 1996; Sebastián et al., 2005; Subirats y Brullet, 1990).

Los estereotipos de género que se refieren a las mujeres suelen tener un contenido más hostil que los que hacen alusión a los hombres, lo que implica que las mujeres deban enfrentarse a mayor cantidad de actos de discriminación en diversos contextos como la familia, la escuela y el laboral (Ayres, 2009; García-Pérez et al., 2010; Gaytán, 2011; Hang-Yue, Foley y Loi, 2006; Rebollo et al., 2011a). Uno de los estereotipos sexistas más extendido acerca de las mujeres es que son sumisas (Fiske et al., 2002).

Los estereotipos tienen una influencia decisiva en el proceso de construcción de la identidad debido a su carácter de ideal y referente de comparación, afectando la subjetividad y la intersubjetividad de las personas. Para Bonilla y Martínez-Benlloch (2000) representan mecanismos de regulación que funcionan a través de las expectativas y actitudes que generan, sustentando potentes sistemas de regulación sobre las que se asientan normas de funcionamiento social, a la vez que sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos.

Los estereotipos sexistas acerca de las estrategias emocionales adecuadas para cada género, como considerar que los hombres no deben llorar, son especialmente resistentes al cambio, lo que facilita la tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento violentas al carecer de otras alternativas en situaciones límites (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008).

De acuerdo a Pacheco et al., (2014a) el término *estereotipo* tiene origen griego y la componen dos palabras: *Etéoros* que significa rígido y *Túpos* que significa impresión. En la antigüedad su acepción era "*molde*".

Así, las creencias estereotipadas de género limitan el desarrollo de mujeres y hombres constriéndoles a un "*deber ser*" que además refuerza una y otra vez la visión polarizada de las diferencias entre los géneros, especialmente en los jóvenes quienes incorporan modelos asimétricos de relación entre ellos (Díaz-Aguado y Martín, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Ferrer y Bosch, 2013; Fiske et al., 2002; Pacheco et al., 2014a; Pacheco et al., 2014b).

### 1.2.5. Identidad de género

Rosenthal y Jacobson (1968) plantearon que las expectativas sobre el comportamiento de los otros permiten generar las condiciones necesarias para que este se haga realidad, atendiendo mayoritariamente a las conductas que confirman dichas expectativas. En este sentido, las creencias estereotipadas de género que las personas van adquiriendo a través del proceso de socialización condicionan la forma en que procesan la información, influyendo en las interacciones y en la construcción de la realidad, así como en el desarrollo de la propia identidad.

A medida que se va desarrollando la identidad de género de forma paralela se van adquiriendo también una serie de creencias estereotipadas de género sobre el *deber ser* niñas y niños. De esta manera, los estereotipos de género se constituyen en uno de los pilares básicos sobre el que las personas organizan su propia existencia, en función de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura dominante, y aprendidos a través de la infancia (Martin y Halverson, 1983).

En esta línea, White y Epston (1993) plantean que en el desarrollo de la identidad muchas personas se ven enfrentadas a sufrimientos, pues los relatos que realizan de sí mismas se ven acotados por el lenguaje y los discursos dominantes, que no son lo suficientemente amplios como para acoger toda la riqueza de la experiencia humana. Por esto, se hace necesaria la creación de nuevos relatos, de historias alternativas que acojan suficientemente las experiencias de las variadas formas de ser mujer y hombre, y de establecer las interacciones entre ambos.

Tajfel (1984) propone que en el desarrollo de la identidad social los seres humanos asimilan las actitudes, normas y conductas que son comunes a sus grupos de pertenencia, pasando a ser parte de su identidad personal. De esta manera mujeres y hombres incorporan a su propia identidad social rasgos estereotipados de género, conteniendo la

identidad de género las representaciones acerca de los significados de ser mujer u hombre en una cultura determinada (Alonso, Mariño y Rué, 2012; Bosch y Ferrer, 2013; Bourdieu, 2000; Etchezahar, 2014; Gentile et al., 2009; Giddens, 2001; López, 1988). Así, el proceso de construcción de dicha identidad se realiza a nivel individual, sin embargo se encuentra en interacción directa y constante con el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas sociales (Barberá, 1998).

Una de las aportaciones más influyentes en este ámbito ha sido la Teoría de los esquemas de género desarrollada por Sandra Bem (1981, 1985), que plantea que a través de procesos de aprendizaje van desarrollándose los esquemas de género que a su vez guían la percepción del propio comportamiento y del de los otros. La autora discrimina entre personas esquemáticas o no esquemáticas, siendo las esquemáticas aquellas que interpretan la realidad por medio de los constructos de feminidad y masculinidad tradicionales, y las personas no esquemáticas o andróginas, quienes a pesar de conocer los roles y estereotipos de género dominantes, actúan e interpretan la realidad con autonomía de ellos.

Para la autora, los seres humanos desarrollan en distintos grados rasgos femeninos y masculinos, categorizando como *andrógina* a aquella persona que obtiene puntuaciones elevadas en ambos rasgos a la vez. La importancia de este proceso radica en que el desarrollo de la identidad se encuentra supeditado a los esquemas de género, ya que los seres humanos aprenden desde muy temprano a categorizar el mundo en términos de femenino o masculino, debido a que los esquemas son estructuras dinámicas cuyos contenidos varía en función de la cultura y la experiencia (Martin, Ruble y Szkrybalo, 2002).

Ambos tipos de características se consideraban necesarias para lograr una adecuada adaptación psicosocial, representando el equilibrio entre ellas el mayor nivel de

adaptación y flexibilización comportamental (Bem, 1981, 1985; Moya et al., 2002; Sebastián, 1990).

En la actualidad se define la identidad de género como el conjunto de conocimientos, pensamientos y sentimientos que tiene un individuo sobre sí mismo, que se desarrolla en la infancia y a través del cual las personas se perciben a sí mismas como mujeres u hombres en base a su asignación a una categoría de género (Carver, Yunger y Perry, 2003; Egan y Perry, 2001; Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira, 2002; Zucker, 2000).

Para Egan y Perry (2001) la identidad de género no sólo hace referencia a los conocimientos y creencias que niñas y niños tienen acerca de su propio género, sino también sobre las normas de género, es decir sobre el significado atribuido a ser mujer y hombre. Esta categorización no sólo define las relaciones sociales sino también la identidad de las propias personas (Lameiras y Rodríguez, 2002).

Por tanto, la identidad de género es un fenómeno construido socialmente, que se encuentra en proceso permanente de cambio al estar expuesta de forma continua a las múltiples y diversas influencias de los diferentes contextos sociales en los que participa un individuo a lo largo de su vida (Ali, 2003; Baxter, 2002; Barberá, 1998; Cala y Barberá, 2009; Cealey, 2001; Davies, 2003; Dillabough, 2001; Fernández, 2010; Skelton, 2001; Swain, 2000).

A través del proceso de socialización los individuos van desarrollando su identidad, los estilos cognitivos, el repertorio de actitudes y conductas, las normas éticas y los estereotipos (Bosch et al., 2007; Romero, 2010). En este sentido, la socialización de género determina los valores y deseos que estarán a la base de las relaciones afectivas así como de la percepción de sí mismos de los individuos (Alonso et al., 2012; Bosch y Ferrer, 2013; Bourdieu, 2000; Etchezahar, 2014; Gentile et al., 2009; Giddens, 2001).

### **1.2.6. Roles de género**

Los roles de género han sido definidos como expectativas sociales que se generan en los individuos en función del sexo socialmente asignado, un conjunto de creencias referentes a lo que mujeres y hombres deben y deberían hacer (Eagly y Sczesny, 2009; Eagly et al., 2000; Eagly, 1987). Se traducen en comportamientos con los que las personas se posicionan en un determinado sistema social y época.

Es a través del proceso de socialización como niñas y niños van asimilando las demandas sociales del entorno, especialmente en lo referente a los roles de género. La identificación con los roles diferenciados de acuerdo al sexo se inicia en la familia donde a través de la observación se van interiorizando en situaciones cotidianas como los quehaceres de casa, el ocio, tiempo libre, entre otros (Escámez y García, 2005). En esta línea, de acuerdo a Aguayo y Romero (2006) los roles de género femenino y masculino también han tenido implicaciones en el desarrollo de los roles parentales, en donde tradicionalmente se le ha asignado a las mujeres las tareas de crianza y de cuidado de los hijos y a los hombres, las características de dominación, independencia y estatus político en el campo de lo público

Como otros roles sociales, los roles de género comprenden normas descriptivas y prescriptivas: Las descriptivas harían referencia a las expectativas sobre las conductas típicas que deberían tener mujeres y hombres; por su parte las normas prescriptivas, determinarían las conductas que se consideran deseables en cada uno de los géneros y también las admiradas, es decir, aquellas potenciales de provocar la aprobación de los otros (Eagly et al., 2004; Eagly et al., 2000; Eagley, 1987; Godoy y Mladinic, 2009; Heilman, Wallen, Fuchs y Tamkins, 2004).

Así, el género se convierte en un organizador social determinando a cada sexo roles y conductas adecuados (Astudillo, 2004; Jaime y Sau, 2004; Sau, 1993). Las personas aprendemos a comportarnos de acuerdo al género asignado a través del aprendizaje de

las representaciones culturales imperantes acerca de lo que significa ser mujer u hombre, los roles de género, que además de guiar el proceso de constitución del género, establecen pautas de relación entre los géneros en todo el espectro de ámbitos sociales (Colás y Villaciervos, 2007; Jiménez, 2005). De acuerdo a Gil y Lloret (2007) ante el miedo a ser rechazados socialmente, los seres humanos intentan adaptarse a los roles de género hegemónicos, y a otros roles sociales.

La asimetría complementaria en la que se dividieron los roles de género provocó la división del espacio en dos ámbitos, público para los hombres y privado para las mujeres. Al hombre le correspondió el espacio asociado a lo productivo, y a la mujer el privado o doméstico asociado a lo reproductivo (Astelarra, 2007; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2008). Esta división implicó la invisibilización de las mujeres de los ámbitos de poder, generando y avalando esta situación una serie de mitos acerca de la diferencia entre mujeres y hombres, que a su vez reforzaban las creencias acerca de las potencialidades, características y roles de cada uno (Eagley, 1987; Ferrer y Bosch, 2013; Martínez-Benlloch et al., 2008b).

Brown y Bigler (2005) plantean que las jóvenes que están satisfechas con los roles de género tradicionales tienden a ignorar las percepciones que no son congruentes con su visión del mundo, efecto Roshental, lo que resulta en la desestimación de las evidencias de situaciones de discriminación de género. La identificación de este tipo de situaciones de discriminación es más probable que sea realizada por jóvenes con creencias en la igualdad de género. Para los autores, las jóvenes que creen que mujeres y hombres deben ser tratados de forma igualitaria serían especialmente sensibles a las situaciones de discriminación.

De acuerdo a Nieri (2012) las etiquetas más utilizadas para designar a los roles de género son las de feminidad y masculinidad.

### 1.2.7. Feminidad-Masculinidad

A las características *femeninas* que tradicionalmente se les han atribuido a las mujeres las denominó Eagly (1987) como “*communion*” (comunales/expresivas), y a las *masculinas* atribuidas tradicionalmente a los hombres las llamó “*Agency*” (agenticos/instrumentales). La autora plantea que los rasgos *comunales* se relacionan con el desarrollo de características que fomentan en las mujeres la tendencia a ser amables, altruistas y expresivas; y los rasgos instrumentales son asociados a la independencia, firmeza y competencia como características ideales en los hombres. Los modelos de feminidad y masculinidad actúan como referentes de identificación para los individuos.

Históricamente tanto mujeres como hombres han sido formados por un modelo hegemónico de familia nuclear y patriarcal, apoyado por las variadas instituciones políticas y sociales, en donde aún se observa una clara división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000; Fuller, 2000; Godoy y Mladinic, 2009). Algunos estudios antropológicos consideran como origen de la división laboral y la jerarquía de género a la interacción entre las diferencias sexuales, especialmente las reproductivas, en el caso de las mujeres, el tamaño y la fuerza en el de los hombres, y a las demandas del sistema socio-económico (Eagly et al., 2004; Eagly et al., 2000; Eagly, 1987).

Se considera la diferencia biológica entre mujeres y hombres como la causa de la diferencia de funciones y espacios sociales. Los hombres debían ocuparse de aquellas tareas necesarias para el progreso de la humanidad (organización política del estado, gestión de los aspectos educativos, económicos, culturales, sanitarios etc.), y las mujeres, habían de dedicarse a la reproducción y crianza, dentro del ámbito doméstico representando especialmente los roles de madre y esposa (Puleo, 2000).

Esta asignación de roles diferenciados provocó que cada sexo se “*especializase*” en desarrollar determinados rasgos, femeninos o masculinos, lo que a su vez ha resultado en

un refuerzo de las creencias estereotipadas acerca de las diferencias entre mujeres y hombres. Así, se asoció la feminidad a una orientación de expresividad que implicó conseguir el bienestar de los demás y la armonía del grupo, y la masculinidad con una orientación instrumental que implicó la realización de las tareas y la resolución de problemas (Bosch y Ferrer, 2013; Etchezahar, 2014; Ferrer y Bosch, 2013; Moya y de Lemus, 2004).

Los roles de género femenino y masculino atribuyeron funciones, actitudes, capacidades y limitaciones diferenciadas a mujeres y hombres, que dentro de una cultura única de género se establecieron como atributos naturales de ambos sexos (Lameiras y Rodríguez, 2002), imponiendo con ello limitaciones en el desarrollo emocional y cognitivo, entre otros, de los seres humanos.

De esta manera y de forma paulatina, las formas de organización social se fueron dividiendo en dos ámbitos claramente diferenciados: esfera privada para las mujeres y ámbito público para los hombres. Para Mayobre (2007) esta identificación de las mujeres con el ámbito privado y con la reproducción ha sido legitimada y justificada desde la antigüedad por todo tipo de conocimientos, desde el denominado vulgar hasta el saber científico, pasando por el filosófico o religioso. Los conocimientos de la época tienen como fondo un pensamiento positivista, influenciado por los descubrimientos de ciencias como la biología y la física, por lo que se explicaban las diferencias de género únicamente con un enfoque naturalista.

De acuerdo a Hofstede (2001) los pensamientos, sentimientos y conductas de los habitantes de un país están estructurados en dimensiones como individualismo-colectivismo, masculinidad-feminidad. La dimensión cultural feminidad-masculinidad se relaciona con valores laborales cooperativos, valorando las culturas femeninas más la cooperación y el apoyo social, mientras que las masculinas enfatizan mayormente la

competición, las recompensas materiales y laborales y refuerzan la instrumentalidad en las relaciones. En los países con mayores índices de masculinidad, mujeres y hombres presentan mayores diferencias en relación a los roles de género tradicionales, en los países femeninos mujeres y hombres se perciben como más parecidos.

Moya et al., (2002) realizaron una investigación transcultural para estudiar la relación entre sexismo y la auto-percepción en términos de feminidad y masculinidad. Los resultados de este estudio mostraron que el sexismo, tanto tradicional como sus nuevas formas de expresión más sutiles, se encuentran relacionados negativamente con la feminidad, es decir, cuanto más femenino es un país menor es el índice de sexismo.

A pesar de que resulta incuestionable que se ha avanzado en materia de igualdad de género, son varios los estudios que evidencian la persistencia de una ideología de género o sexismo discriminatorio hacia las mujeres en la actualidad (Ayres, 2009; Ayres, Friedman y Leaper, 2009; Martínez-Benlloch, et al., 2008b). Es posible que los modelos de género que han ido adaptándose a los cambios sociales coexistan junto a modelos más tradicionales (Sharim, 2005). Así, muchos de los cambios que se han producido en los últimos años en relación a los roles de género femenino y masculino, han sido más visibles a nivel de contenidos y mucho menos en la práctica social, ya que se sigue pareciendo mucho a la tradicional, por lo que aún en la actualidad es posible apreciar una marcada delimitación de roles y tareas, que tienen un claro reflejo en ámbitos como el laboral (Acker, 2006; Godoy y Mladinic, 2009).

Un estudio realizado por Arenas (2006) acerca de la participación laboral de las mujeres en Colombia, pone de manifiesto que la salida de las mujeres al mercado laboral no se ha visto acompañada de una redistribución de los roles al interior de hogar, lo que ha tenido como consecuencia que las mujeres hayan duplicado sus responsabilidades y su nivel de trabajo. Para la mayoría de los hombres no se han registrado cambios en sus roles y

tareas, lo que se ha traducido en un gran desequilibrio que sobrecarga y afecta las posibilidades de igualdad para las mujeres.

En una investigación sobre la internalización de los roles de género realizada en España por Martínez-Benlloch et al., (2008b) se observó que las percepciones que la/os adolescentes tienen de sus posiciones en las interacciones entre ellos siguen ajustándose a los estereotipos y roles de género tradicionales. Se tiende a percibir a las mujeres como portadoras de más rasgos de tipo expresivo (comunales) que a los hombres (López-Sáez, Morales y Lisbona, 2008; Morales y López-Sáez, 1994).

En esta línea, diversos estudios coinciden en afirmar que las mujeres se adscriben a rasgos más expresivos y los hombres asumen rasgos más instrumentales (Bem, 1974; Lameiras et al., 2006a; Lameiras, Rodríguez, Calado, Foltz y Carrera, 2006b; Rodríguez et al., 2010a; O'Connor, Mann y Bardwick, 1978; Spence y Hall, 1996; Spence, 1993).

En las últimas décadas los cambios sociales, económicos y políticos acontecidos han dado origen a una demanda social sobre los hombres para que se corresponsabilicen en las tareas domésticas y de cuidado. Ello ha provocado en muchos hombres pasar de un sexismo hostil, en donde se castigaba a las mujeres que no asumían un rol tradicional, a un sexismo de expresión más sutil, en el cual se recompensan a las mujeres que asumen roles tradicionales de esposa y madre (Nieri, 2012).

Bosch y Ferrer (2013, pp. 59) plantean que “*Los modelos de masculinidad y feminidad sirven de referencia y condicionan nuestras expectativas, nuestras conductas y los escenarios en los que vamos a desarrollarlas (ámbito público o privado) y también nuestras relaciones afectivas y de pareja*”. De acuerdo a las autoras la socialización de género determina las características de las relaciones de pareja que establecen las personas, incluso puede sembrar los cimientos para la violencia de género.

### 1.2.8. Conceptualización del término Sexismo

De acuerdo a Shapiro (1985) la primera documentación que se tiene de la utilización del término “sexismo” la sitúa en el año 1965 en el transcurso de un seminario dictado por Paulin Leet, quien conceptualizaba el constructo a través de la comparación con el término racismo. En 1968 Sheldon Vanauken lo utiliza al escribir sobre los “mitos sexistas” en un folleto de la “Freedom for Movements Girls – Now”. El origen de la palabra sexismo no se conoce con exactitud.

Expósito et al., (1988) realizaron una definición incluyente que entiende el sexismo como todas aquellas evaluaciones que se realizan en función de la categoría sexual biológica a la que pertenece una persona, tanto si la evaluación se refiere a las mujeres como a los hombres, y si ostentan un carácter negativo o positivo.

Victoria Sau (1990) en su libro “*Diccionario Ideológico Feminista*” realiza una definición del sexismo como el poder que ejerce un colectivo humano sobre otro en razón de su sexo biológico. La autora lo caracteriza como un conjunto de estrategias creadas por el modelo patriarcal para mantener la discriminación de género contra las mujeres, siendo este fenómeno sexista transversal a todas las áreas de las relaciones humanas. En esta línea, Cameron (1992) lo define como una actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la creencia de la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo.

De acuerdo a Trotman (1994) las definiciones de los términos racismo y sexismo aparecen por primera vez en la edición de 1975 del “*Webster New Collegiate Dictionary*”, conceptualizando el racismo como una actitud de prejuicio y discriminación por razón de origen y el término sexismo como prejuicio y discriminación contra las mujeres, es decir, por razón de género. Para la autora, estas definiciones tradicionalistas de sexismo se han basado en la conceptualización que hiciera Gordon Allport (1962) acerca del racismo. La

definición dada por Allport entendería el sexismo como una actitud de hostilidad y aversión, una antipatía hacia las mujeres como grupo.

Estas expresiones de sexismo tradicional entendidas como una manifiesta desigualdad hacia las mujeres siguen vigentes, denominándose en la actualidad como “sexismo explícito” (Benokraitis y Feagin, 1995), “viejo sexismo” (Swin, Aikin, Hall y Hunter, 1995) o “sexismo hostil” (Glick y Fiske, 1996, 2011), al ser un sexismo fácil de detectar y que mantiene los roles tradicionales para mujeres y hombres.

Una de las aportaciones consideradas como más significativas en relación a la descripción de las nuevas formas de sexismo la realizan Swin et al., (1995) diferenciando entre un *Viejo Sexismo* (Old-fashioned Sexism) y un *Sexismo Moderno* (Modern Sexism). Para desarrollar esta nueva conceptualización del sexismo los autores se basaron en los principios propuestos por Sears (1988) para definir el racismo moderno, como el no reconocimiento de la discriminación, la oposición ante las demandas realizadas para equilibrar la desigualdad y el rechazo a las políticas de apoyo a las mismas. En ambos fenómenos sociales, las actitudes explícitas de discriminación evolucionaron a formas más sutiles.

Una de las nuevas manifestaciones de sexismo se denomina Neo-sexismo (Tougas, Brown, Beaton y Joly, 1995) y se basa en un conjunto de creencias que consideran que la equidad por razón de género ya se ha conseguido, lo que implica que se defina como innecesario y excesivo continuar con la lucha por la igualdad efectiva entre los géneros. Los autores definieron este constructo como un conjunto de actitudes ambivalentes que se caracterizan por oscilar entre el anhelo de adherirse a valores sociales que apoyan la igualdad, junto a sentimientos negativos que aún persisten hacia las mujeres.

Moya y Expósito (2000) señalaron que el Neo-sexismo se relaciona con el sexismo tradicional en que ambos comparten una actitud negativa hacia las mujeres, así la

oposición a medidas que disminuyan la discriminación por género, por ejemplo, son actitudes congruentes con una ideología individualista tradicional. Las creencias neo-sexistas pertenecerían a personas que consideran que los cambios en el estatus actual entre mujeres y hombres causarían más perjuicios que ganancias, oponiéndose entonces a las acciones de discriminación positiva propuestas, por ejemplo, para favorecer el desarrollo profesional de las mujeres o para que alcancen mayores cotas de poder político (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Faílde, 2009). En esta línea, en el capítulo uno se comentó la oposición de gran parte de la clase política chilena, mujeres y hombres, a iniciativas que favorecieran un reparto más equitativo del poder político como la asignación de porcentajes de cupos por sexo (PNUD, 2015).

Este sexismo aunque está en contra de la discriminación abierta contra las mujeres, considera que éstas ya han alcanzado la igualdad, sin embargo, de acuerdo a los índices anuales de desigualdad de género de Naciones Unidas (PNUD, 2013, 2014) comentadas en el capítulo anterior, en la mayoría de los países del mundo continúan existiendo grandes diferencias en el estatus de mujeres y hombres, y graves discriminaciones entre los seres humanos.

Por otra parte y paralelamente a la conceptualización del neo-sexismo, Glick y Fiske (1996, 2001, 2011) desarrollan otra gran aportación a este campo, la Teoría del Sexismo Ambivalente que plantea una nueva forma de conceptualizar este constructo, entendiéndolo como algo más que una antipatía hacia las mujeres. Para los autores los logros sociales y legales que muchas sociedades actuales han conseguido en materia de equidad de género, harían muy difícil sostener un sexismo tan sólo de tipo tradicional-viejo-hostil-explicito, por lo que consideran que este se habría disfrazado con formas más suaves de expresión. Estas actitudes sexistas ambivalentes se encuentran relacionadas y coexisten en un mismo sujeto.

En esta línea, en los últimos años un gran número de estudios coinciden en que se ha observado la presencia de nuevas formas de sexismo, más sutiles y expresadas en un tono positivo al realzar supuestos valores femeninos atribuidos a las mujeres como grupo. A pesar del tono positivo, sus principios son similares a los del sexismo tradicional lo que potencia el contexto ideal para el mantenimiento de los estereotipos de género y con ello la desigualdad de género (Costa et al., 2015; Cruz, Alonso y Correa, 2005; Expósito, 2011; Expósito, Montes y Palacios, 2000; Expósito et al., 1998; Garaigordobil y Aliri, 2013; Glick y Fiske, 1996, 1999, 2001, 2011; Glick et al., 2000b; Gonçalves, Orgambídez-Ramos, Giger, Santos y Gomes, 2015; Lameiras et al., 2009a; Lameiras, 2005; Moya et al., 2006; Moya, 2003; Moya et al., 2002; Navarro, 2013; Ramos-Nateras y Hernández-Mendo, 2014; Vaamonde y Omar, 2012; Zubieta et al., 2011).

Lameiras et al., (2009a) plantean que actualmente en un gran número de sociedades occidentales la expresión del sexismo se ha situado en el terreno de lo llamado “*políticamente correcto*”. De acuerdo a Martínez-Benlloch et al., (2008a) es posible que en los países occidentales exista un fenómeno que Batista-Foguet, Blanch y Artés (1994) llamaron “*igualitarismo abstracto*”, refiriéndose a la paradoja que significa el hecho de que a pesar de que existe mayor igualdad en ámbitos públicos las personas mantienen creencias culturales conservadoras, lo que implica que muchos hombres se muestren resistentes a asumir su parte de responsabilidad en el ámbito privado, dificultando con ello la integración de las mujeres al ámbito público.

En el “*Diccionario*” de la Real Academia de la Lengua Española (2001) se define el sexismo mediante dos acepciones, la primera de ella alude a una focalización en el sexo en cualquier aspecto de la vida, y la segunda, a la discriminación que reciben las personas de un determinado género, al ser considerado inferior al otro.

El término sexismo también se conoce como *ideología de género*, aunque el primero es más reciente y también el más utilizado para designar a este constructo. Se han usado también otros términos como ideología del rol de género, ideología del rol sexual o estereotipos del rol sexual (Moya et al., 2002).

El profesor Miguel Moya (2003) plantea que el sexismo es una ideología que determina los roles que se consideran apropiados para mujeres y hombres, así como las creencias respecto a la forma en que deben relacionarse ambos. Es decir el sexismo además de determinar el *deber ser* de mujeres y hombres, determina las pautas de transacción que *deben* establecerse entre los géneros.

Lameiras y Rodríguez (2003) describieron el sexismo como una actitud dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico, en función del cual se les atribuyen características y conductas diferenciadas. Esta definición implica que las características estereotipadas de género no sólo se han atribuido a las mujeres, sino que también los hombres han sido socializados de acuerdo a un modelo hegemónico, único de género.

Racismo y sexismo tienen mucho en común, además de hacer alusión ambos a sistemas de creencias que legitiman la discriminación del otro por razón de origen o sexo, comparten el que tanto el proceso de desarrollo del sexismo moderno como del racismo moderno se han dado en formas paralelas y similares (Smith y Stewart, 2003). En ambos casos, los procesos de desarrollo social transformaron las antiguas expresiones hostiles y explícitas a formas mucho más sutiles de manifestación que son difíciles de reconocer como tales (Cárdenas et al., 2010; Garaigordobil y Aliri, 2011a, 2013; Glick y Fiske, 1996, 1999, 2001, 2011; Lameiras, 2005; Lameiras y Rodríguez, 2002; Navarro, 2013).

Díaz-Aguado (2006) plantea que para poder comprender toda la potencia del sexismo es necesario tener en cuenta que está configurado por tres dimensiones: cognitiva, afectiva

y conductual, siendo responsable cada una de ellas de la mantención de las creencias estereotipadas de género. La dimensión *cognitiva* del sexismo se encargaría de naturalizar y/o normalizar las diferencias sociales o psicológicas que puedan existir entre mujeres y hombres, atribuyéndolas a la biología ligada al sexo (sistema sexo-género), ignorando con ello la influencia de cualquier factor socio-cultural o ideológico. En esta dimensión el objeto de análisis constante es la diferencia entre los géneros, reforzando con ello las creencias estereotipadas de género (Cala y Barberá, 2009). La dimensión *afectiva* por su parte, se encargaría de modular el proceso de construcción de la identidad de género, asociando la feminidad con rasgos menos valoradas como debilidad o sumisión, y la masculinidad con valores como la fuerza o el control. Finalmente el componente *conductual*, se encargaría de la operativización, la puesta en práctica de estas creencias y valores sexistas por medio de actitudes discriminatorias y violentas (Morales, Moya y Reboloso, 1994; Tubert, 2011).

Una definición más amplia la realizan Swim y Hyers (2009, pp. 406) conceptualizándolo como *“un conjunto de creencias, actitudes y comportamientos de las personas así como las prácticas organizacionales, institucionales y culturales, que reflejan evaluaciones negativas en base al género o apoyan la existencia de un estatus diferente para mujeres y hombres”*.

Las creencias sexistas se hacen verbo por medio de las instituciones sociales que las reproducen, favoreciendo con ello el mantenimiento de una estructura jerárquica que soporta la complementariedad de poder entre mujeres y hombres (Yubero, Larrañaga y Navarro, 2010). Estas nuevas conceptualizaciones de sexismo ponen de manifiesto que la discriminación por género no sólo es un fenómeno que atañe a las mujeres, sino que es una ideología que sustenta un sexismo discriminatorio para ambos géneros, ya que determina un *deber ser* a mujeres y a hombres, tornando rígidas las relaciones entre los mismos.

Las expresiones de sexismo moderno se articulan desde una perspectiva más sutil y encubierta, pero no por ello menos perniciosas para la vida de mujeres y hombres, configurándose el contexto sociocultural en la dimensión a partir de la que debe generarse su explicación y comprensión. Estas prácticas sexistas se dan en el desarrollo de las interacciones entre las personas y son determinadas por el contexto social en el que se ponen en práctica estas relaciones, que se configura a través de las creencias, normas y políticas sexistas formales que las legitiman (Ayres et al., 2009; Daniels y Leaper, 2006; Swim y Hyers, 2009), y son asimiladas por los individuos a través de los procesos de socialización que se desarrollan a través de las instituciones sociales (Bourdieu y Bolstanky, 2008; Giddens, 2001).

Por lo anterior, es necesario que cualquier iniciativa cuyos objetivos apunten a la consecución de modelos y relaciones de género más equilibrados y amplios en sus significados, contemple el funcionamiento de las diferentes estructuras sociales que legitiman el mayor poder de unos seres humanos sobre otros, tanto a nivel individual (relacional) como a nivel contextual, económico y político (Barreto, Ellemers, Cihangir y Stroebe, 2009a; Barreto, Ryan y Schmitt, 2009b; Bonilla, 2008; Eagly y Sczesny, 2009).

Sólo de esta manera podrán superarse las tremendas inequidades en las condiciones de vida de gran parte de mujeres y hombres, y también las existentes entre ambos.

### 1.2.9. Síntesis del capítulo

Gran cantidad de autores en el área de las ciencias sociales utiliza el término sexo para referirse a las diferencias sexuales entre mujeres y hombres, y género para hacer alusión al carácter de construcción social que poseen los roles de género, al considerar que se trata de interpretaciones culturales del dimorfismo sexual. Este proceso fue acuñado como Sistema sexo-género.

Los estudios de género que proliferan en universidades Europeas y de América del Norte a partir de la década de los ´60, ponen en evidencia la concepción biologicista del género al cuestionar la correspondencia entre sexo genital y género al afirmar que el género es una construcción transmitido a través de la socialización de género. El sistema de creencias, actitudes y conductas es transmitido por la familia, escuela, medios de comunicación (Bourdieu y Boltanski, 2008; Bourdieu, 2000; Ferrer y Bosch, 2013; Giddens, 2001; Leaper, 2002; Mayobre y Caruncho, 2000; Raffaelli y Ontai, 2004; Sabbattini y Leaper, 2004; Shearer, 2008; Tenenbaum y Leaper, 2002).

Bourdieu (2000) planteó que esta asimilación de códigos culturales se realiza por medio de ciertos mecanismos de control social de las que los sujetos no son enteramente conscientes, que guían y constriñen sus creencias, actitudes y comportamientos, imponiendo su propio encuadre y valoración de la realidad. Denominó a este proceso como violencia simbólica, ya que se desarrolla a través de estrategias sutiles con el fin de que se perciba como elección propia y libre y no como una imposición, mediatizando el desarrollo de la identidad (Martínez-Benlloch et al., 2008a).

Se considera al conjunto de creencias sexistas tradicionales uno de los principales responsables del mantenimiento de las desigualdades al reforzar las actitudes y conductas estereotipadas sobre mujeres y hombres (De Lemus et al., 2008; Duran et al., 2014; Durán et al., 2011; Expósito, 2011; Moya, 2004; Moya et al., 2002; Vaamonde y Omar,

2012; Zubieta et al., 2011), a través de la justificación de actitudes, valores, creencias, estereotipos e ideologías, que se encargan de validar estas prácticas sexistas.

A la base del desarrollo de la identidad de género se encuentran los roles, estereotipos y conductas sociales definidas como adecuadas para cada género (Barberá, 1998) modelando así la representación de la realidad, las creencias, los estilos emocionales y de comportamiento de las personas (Jiménez, 2005). Niñas y niños desarrollan su identidad de género en interacción directa con el contexto social, por lo que adquieren conocimientos acerca del *deber ser* niñas y niños, reforzándose estos relatos por medio de las normas, usos y costumbres (Mira, 2008).

A través de los estereotipos de género mujeres y hombres estructuran su propia existencia, basándose en códigos y categorías de identidad asignados por la cultura y aprendidos desde la infancia. Las representaciones que cada cultura desarrolla acerca del género se expresan por medio de los estereotipos de género, que guían la percepción e interpretación de la realidad así como la conducta de las personas (Del Valle, 2001; Jiménez, 2005; Moya, 2003). Los estereotipos de género representan a la femineidad caracterizada con rasgos de sensibilidad, afecto y preocupación por los otros, y los referentes a la masculinidad con rasgos de dominancia, control e independencia. Estos rasgos diferenciales conllevarían a roles diferenciados, debido a que conforme avanza el tiempo en el imaginario colectivo se instala la creencia de que cada género “*naturalmente*” posee los rasgos necesarios para desenvolverse en un ámbito mejor que en otro (Eagly y Sczesny, 2009; Eagly et al., 2004; Eagly, 1987).

Los roles de género contienen un conjunto de creencias respecto al deber ser de mujeres y hombres, denominando a las características femeninas tradicionales como “*comunales o expresivas*” y a las masculinas como “*agenticos o instrumentales*”, asociando los rasgos expresivos con la tendencia a ser amables o expresivos, y a los rasgos instrumentales con

independencia o firmeza, entre otros (Godoy y Mladinic, 2009). La división de los espacios de acuerdo al sexo tuvo como consecuencia el refuerzo de las creencias estereotipadas de género (Ferrer y Bosch, 2013; Martínez-Benlloch et al., 2008a). En las últimas décadas los roles de género han experimentado cambios especialmente en los países con mayores índices de desarrollo (Abril, Romero y Borrás, 2009), sin embargo persiste la delimitación de roles y tareas asignadas a mujeres y hombres, haciéndose especialmente visible en el ámbito laboral, por lo que algunos autores han planteado la posibilidad de la coexistencia de modelos tradicionales junto a otros más evolucionados (Aguayo et al., 2011; Aguilar, Valdez, González-Arratia y González, 2013; Callirgos, 2013; Sharim, 2005).

Swin et al., (1995) establecen una diferencia entre un *Viejo Sexismo* y un *Sexismo Moderno* teniendo como referencia los principios propuestos para definir el racismo moderno. Dos expresiones de este nuevo sexismo son el Neo-sexismo (Tougas et al., 1995) que está a favor de la igualdad, pero considera que las mujeres ya la han conseguido por lo que resulta innecesario continuar con las reivindicaciones o el implemento de políticas públicas, y el sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2011) que plantea que el sexismo no ha disminuido y tampoco desaparecido, sino que ha combinado su expresión tradicional con formas más sutiles, que dificultan su reconocimiento y erradicación.

En el siguiente cuadro (Cuadro I.2) se presenta una síntesis de los principales conceptos abordados a lo largo de este capítulo.

**Cuadro I.2: Definición breve de Sexismo y conceptos relacionados**

CONCEPTOS	SÍNTESIS
<b>SEXISMO</b>	<i>Llamado también ideología de género, es un sistema de creencias que legitima la discriminación por razón de sexo. Se expresa a través de actitudes que se generan en función del sexo biológico del otro, a quien se le atribuyen diferentes características y conductas. El sexismo es una ideología que determina los roles que se consideran apropiados para mujeres y hombres, así como las creencias respecto a la forma en que deben relacionarse ambos géneros (Moya, 2004).</i>
<b>SEXO Y GÉNERO</b>	<i>Para Unger (1979), el género expresa los componentes no fisiológicos del sexo, refiriéndose con ello a todas las características que en una determinada sociedad y época, se consideran apropiadas para mujeres y hombres. Tubert (2003, 2011), define sexo como las diferencias biológicas, especialmente las que se manifiestan a nivel anatómico, entre mujeres y hombres, y género hace referencia a las diferentes atribuciones culturales y sociales</i>
<b>SISTEMA SEXO-GÉNERO</b>	<i>Término acuñado por Gayle Rubin (1975) para referirse a una serie de estrategias basadas en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, que utilizan las sociedades para establecer una ordenación jerárquica entre los géneros. Esta teoría cuestionó la concepción biologicista de la naturaleza femenina y masculina, afirmando que el género es una construcción social, que la subjetividad se va configurando a través de la internalización de los modelos establecidos por la cultura a través del proceso de socialización (Mayobre et al., 2000).</i>
<b>CREENCIAS SEXISTAS</b>	<i>Es el conjunto de expectativas, hipótesis o creencias, mediante el cual las personas se explican el mundo en el que viven, siendo estas de tipo consciente e inconsciente. El sexismo es una actitud de prejuicio o discriminación, basada en la creencia de la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo (Cameron, 1992), siendo las creencias convicciones u opiniones que se aceptan como verdades sin necesidad de contrastar su veracidad o lógica, y tienen un rol protagónico en la transmisión de códigos culturales (Castorina y Lenzi, 2000).</i>

---

<b>ESTEREOTIPOS</b>	<p>Para Laird y Thompson (1992), los estereotipos son generalizaciones preconcebidas acerca de las características que deben poseer los individuos pertenecientes a los diferentes grupos sociales. Son ideas preconcebidas, simples, muy arraigadas y que determinan las actitudes y conductas que deben tener las personas en función del grupo de pertenencia.</p> <p>Representan uno de los pilares básicos sobre el que los sujetos organizan su propia existencia en base a códigos y categorías de identidad asignados por su propia cultura y aprendidos desde la infancia. Tanto la percepción e interpretación de la realidad como la conducta de las personas se ven influidas por los estereotipos (Moya, 2003).</p>
<b>IDENTIDAD DE GÉNERO</b>	<p>Representan los conocimientos y creencias que mujeres y hombres tienen acerca de su propio género, lo que se entiende en cada cultura por ser mujer u hombre (López, 1988). Fenómeno construido socialmente en permanente proceso al estar expuesto a las influencias del contexto.</p> <p>Contiene el conjunto de conocimientos, pensamientos y sentimientos que tiene un individuo sobre sí mismo, en base a su asignación a una categoría de género (Carver et al., 2003; Egan et al., 2001; Zucker, 2000).</p>
<b>ROLES DE GÉNERO</b>	<p>Se definen como expectativas sociales en función del sexo socialmente identificado. Un conjunto de creencias sobre lo que mujeres y hombres deben y deberían hacer (Eagly et al., 2000; Eagly et al., 2009). Se traducen en comportamientos con los que las personas se posicionan en un determinado sistema social y época. Están a la base de la construcción de la identidad de género. Orientan y guían la representación de la realidad, pensamientos y comportamientos de las personas (Jiménez, 2005). De acuerdo a Nieri (2012), las etiquetas más utilizadas para designar a los roles de género son feminidad y masculinidad.</p>
<b>FEMINIDAD - MASCULINIDAD</b>	<p>Los modelos de feminidad y masculinidad actúan como referentes de identificación para los individuos. Hasta los años '70, se consideraban como dos polos de una única dimensión, lo que implicaba que no se podía tener características de ambos (Acuña et al., 2001), se era femenina o masculino en diferentes grados, lo que dependía exclusivamente del ser mujer u hombre. Con el inicio de los estudios de género, se reconceptualizan como dos dimensiones independientes, de tal manera que se pueden tener características de ambos, naciendo con ello el concepto de androginia (Moya et al., 2002; Sebastián, 1990). Ambos tipos de características se consideraban necesarias para lograr una adecuada adaptación psicosocial.</p>

---



### 1.3. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL SEXISMO

En el presente capítulo se describen cuatro teorías explicativas de distintos aspectos del sexismo. Se presentan sucintamente la Teoría de la Identidad Social propuesta por Henry Tajfel (1984) referente al desarrollo de la identidad social en estrecha asociación con creencias estereotipadas; la Teoría del Rol Social de Alice Eagly (1987) que explica las diferencias entre los comportamientos de mujeres y hombres, a través de los roles de género estereotipados que se originaron con la división sexual del trabajo; la Teoría de la Dominancia Social de Jim Sidanius y Felicia Pratto (1999) que teoriza acerca de la naturaleza de las jerarquías sociales y de los estereotipos de género. Finalmente, se desarrolla ampliamente la Teoría del Sexismo Ambivalente, propuesta por Peter Glick y Susan Fiske (1996, 2011) quienes proponen una explicación a la vigencia y mantenimiento del sexismo a través de nuevas formas de expresión más sutiles.

Se cierra el capítulo exponiendo las principales e importantes consecuencias que tiene el sexismo en la vida de las personas.

#### **1.3.1. Teoría de la Identidad Social**

La Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1984) plantea que las personas tienden a significarse e identificarse a sí mismas y a los demás como miembros de grupos que se consideran excluyentes entre sí, los de su grupo y los de los otros grupos. De esta manera parte del auto-concepto de los seres humanos estaría formado por su identidad social, definida por Tajfel (1984, pp. 255) como *“el conocimiento que una persona tiene referente a los grupos sociales a los que pertenece y la valoración que realiza de esa pertenencia”*.

En el proceso de construcción de la identidad social se produce un mecanismo de auto-estereotipaje ya que las personas utilizan los modelos de sus grupos de referencia,

asimilando con ello creencias, actitudes, normas y conductas comunes al grupo de pertenencia, pasando a ser parte de su identidad personal. Estas creencias, actitudes, normas y conductas comunes son modeladas por los miembros de los grupos de referencia así como por el contexto social del que hacen parte (Tajfel y Turner, 1986). Los individuos tienden a estereotiparse a sí mismos como semejantes entre sí en relación a su grupo de referencia o diferentes respecto de otros grupos. Así, las comparaciones con los demás son determinantes en la forma en que nos evaluamos y definimos (Etchezahar, 2014; Tajfel y Turner, 1986; Tajfel, 1984; Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002).

La categorización social de acuerdo a Tajfel y Turner (1986) ayuda a las personas a clasificar y organizar el mundo social inmediato, enfatizando por una parte las diferencias entre los miembros de diferentes categorías, y por otra, las similitudes con miembros de la misma categoría, percibiendo a los del propio grupo con características más positivas que a los componentes de otros grupos. Se evalúa al grupo de pertenencia como más valioso si se le percibe de mayor estatus que el exo-grupo. Si se percibe al propio grupo como de menor estatus se pondrán en marcha una serie de estrategias con el fin de proteger la identidad y la autoestima grupal. De esta manera la categorización social genera estereotipos acerca de las características de los miembros de otros grupos y una cierta tendencia a la homogeneización.

De acuerdo a los autores las estrategias utilizadas van a depender de tres factores: el primero es el grado de *permeabilidad* de los límites entre los grupos; el segundo el grado de *estabilidad* de las diferencias de estatus; y el tercero, el grado de injusticia percibido en la relación entre géneros. Así, las mujeres serían un grupo mayormente permeable, inestable e ilegítimo, por lo que las estrategias a poner en marcha deben enmarcarse en la creatividad social, la redefinición de las características de los géneros y/o la competición social (Tajfel y Turner, 1986).

La percepción de pertenecer a grupos privilegiados o no dependerá fundamentalmente de cómo estos categorizan su contexto social. Se ha relacionado la posición en la estructura social que ostenta el grupo de referencia de un individuo con sus actitudes hacia la desigualdad (Oakes, Haslam y Turner, 1994). Para proteger el *modus vivendi* y la identidad de grupo los miembros de grupos privilegiados apoyan en mayor medida la desigualdad que los miembros de grupos menos favorecidos.

Esta teoría plantea que los individuos se sienten motivados a mantener una evaluación general positiva de sí mismos por medio de dos componentes: la identidad social y la identidad personal. La identidad social se basaría en la pertenencia a diversos grupos y la personal en las características de los individuos del grupo de referencia, dependiendo tanto de los logros personales como de la resultante de la comparación con los otros individuos del grupo de pertenencia. Las comparaciones serían un determinante clave en la descripción y evaluación que los sujetos hacen de sí mismos (Worchel et al., 2002).

En síntesis, la construcción de la identidad social de género de los seres humanos se desarrolla a través de un proceso en el que las personas utilizan características estereotipadas de género para describirse a sí mismas. En este proceso mujeres y hombres son asignados a distintos grupos en base a su diferencia sexual asimilando de esta manera un conjunto de creencias y actitudes del grupo de pertenencia, convirtiéndose en parte de su identidad y de la valoración que realizan de sí mismos (Gómez- Berrocal, Cuadrado, Navas, Quiles y Morera, 2011).

De acuerdo a Etchezahar (2014), la principal crítica que se ha realizado a esta teoría es el ignorar la construcción socio-histórica de los roles de género, sin embargo varios investigadores sociales consideran que la propuesta realizada por Eagly (1987) respecto al desarrollo de los roles sociales de género es un buen complemento a la Teoría de la Identidad Social (Deaux y Martín, 2003).

### 1.3.2. Teoría del Rol Social

La Teoría del Rol Social de la psicóloga Alice Eagly (1987) plantea que la división del trabajo de acuerdo al sexo trajo como consecuencias que se crearan tipologías de comportamientos diferenciados para mujeres y hombres, siendo las principales las de ama de casa y proveedor, *comunales* y *expresivos*, explicados en el capítulo dos.

De acuerdo a la autora, la asunción por parte de las mujeres de roles domésticos provocó un mayor desarrollo de comportamientos de tipo amistoso y de relaciones de cuidado de los otros. En contraste, el rol masculino favoreció el desarrollo de comportamientos más independientes. Si un trabajo es habitualmente desarrollado por uno de los géneros, con el paso del tiempo se empieza a considerar que el ser mujer u hombre implica el poseer las características necesarias para esa actividad, creencias que refuerzan diferencias reales a través de dinámicas de asignación y expectativas, ya que se regulan las habilidades y motivaciones de ambos géneros orientándolas en una u otra dirección (Eagly, 1987).

Esta separación por roles fue adquiriendo un carácter normativo para mujeres y hombres, influyendo sobre la identidad de género, debido a que los roles definen la mayoría de las actividades de las personas así como los mecanismos adecuados para poder participar en la sociedad (Escartí, Musitu y Gracia, 1988).

El comportamiento de género se rige por los estereotipos sociales que van conformándose a través de la división de roles. Los hombres en un intento de ajustarse a las expectativas sociales, desarrollan rasgos "*instrumentales*" como la inclinación a la independencia o la competencia. En contraste las mujeres tienden a desarrollar rasgos "*comunales*" como el altruismo y la expresividad (Eagly y Wood, 1991).

Cuanto más sólida se encuentra una estructura social mayor es la adhesión de los sujetos a las expectativas que les son transmitidas inter-generacionalmente influyendo en el comportamiento social de las personas y perpetuándose así los roles (Eagly et al., 2000). Las expectativas actúan como una fuerza poderosa en el desarrollo de las interacciones sociales (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

García-Leiva (2005) plantea que con el fin de garantizar los recursos de subsistencia un sistema de organización social divide las tareas y actividades responsables de la producción. Para ello se crea un complejo sistema de reglas que asigna responsabilidades y roles a los miembros de la comunidad, convirtiéndose esta división en uno de los pilares básicos de la estructura social, a la vez que establece y regula las relaciones inter-grupales

El aprendizaje de roles, estereotipos y conductas sociales influye en el desarrollo de la identidad de género, que además se ve influenciada por los diferentes contextos en los que se relaciona un individuo a lo largo de su vida (Ali, 2003; Artal Rodríguez, 2009; Barberá, 1998; Baxter, 2002; Cealey, 2001; Davies, 2003; Dillabough, 2001; Skelton, 2001; Swain, 2000).

En síntesis la Teoría del Rol Social plantea que con la división sexual del trabajo se desarrollaron comportamientos diferenciados para mujeres y hombres, lo que trajo como consecuencia el desarrollo de habilidades y motivaciones distintas. Con el paso del tiempo estos roles se convirtieron en la norma de referencia modelando el desarrollo de la identidad de género, ya que los roles enmarcan la mayoría de las actividades de las personas.

### 1.3.3. Teoría de la Dominancia Social

Esta teoría fue desarrollada por Jim Sidanius y Felicia Pratto (1999) con el objetivo de explicar la naturaleza dominante de las jerarquías sociales y la existencia de los prejuicios. En ella plantean que los sistemas humanos tienden a organizarse en grupos de acuerdo a un sistema de jerarquías, que el proceso de socialización se encargaría de naturalizar por medio del sustento de ideologías que legitiman la superioridad de unos grupos sobre otros. Estos grupos se organizarían en un pequeño número de grupos dominantes y en un gran número de grupos subordinados.

Se ha señalado que las ideologías que justifican las desigualdades sociales sirven para minimizar o anular los conflictos grupales, de esta forma los grupos dominantes disfrutan de privilegios y ostentan el poder que les permite mantener su posición frente a los subordinados (Pratto, Sidanius, Stallworth y Malle, 1994; Sidanius, Levin, Liu y Pratto, 2000; Sidanius y Pratto, 1999).

Por lo que todo sistema ideológico se sustenta en una serie de mitos legitimadores que se han definido como un conjunto de creencias, valores y puntos de vista adecuados socialmente, que legitiman tanto intelectual como éticamente la desigual distribución de recursos. Moreno (2007, pp. 132) define las ideologías como “*propuestas teóricas globales que por su propia naturaleza escapan a todo intento de verificación*”. Este conjunto de creencias serían como formas globales de pensamientos desde el que las personas encuadran la realidad y por medio de las cuales significan sus experiencias.

El grupo dominante se ha caracterizado por ser el destinatario de gran parte de los valores sociales considerados positivos como poder, autoridad, bienes materiales, entre otros, lo que les brindaría un alto estatus social. En contraste, a los grupos subordinados les corresponde gran porcentaje de los valores sociales considerados negativos, como bajo poder y estatus, pobre alimentación, escasos bienes materiales, salud relativa,

ocupaciones de bajo estatus y de mayor riesgo, mayor riesgo de prisión y sentencia de muerte. En este sentido, Sidanius y Pratto (1999, 2004) plantean que en las sociedades democráticas modernas el grado de estatus alcanzado por un individuo depende en gran medida del estatus social y del poder de los miembros del grupo a los que pertenece.

Así, las jerarquías sociales pueden clasificarse de acuerdo a tres sistemas de estratificación: *Sistema de edad*, en la que el estatus de los individuos se ve mediatizado por la variable edad, que tiende a mostrar un patrón mundial consistente, siendo los adultos y personas mayores quienes ostentan una gran parcela de poder en relación a los más jóvenes; *Sistema arbitrario*, en la que algunos roles sociales poseen un elevado estatus como el origen, la nación, la raza, clase social, religión, orientación sexual, entre otros, y son construidos socialmente; *Sistema de género*, donde el género define la categoría a la que se pertenece. En este sistema de categorización los hombres poseen un poder desproporcionado en relación a las mujeres. Esta teoría considera que las diferencias de estatus en base la categoría de género son altamente estables. En este sentido, los autores (Sidanius y Pratto, 1999, pp. 33) plantean que *“la fijeza de la posición de estatus es particularmente dramática con respecto al sistema de género”*.

Estas categorías arbitrarias se apoyarían en las diferencias existentes en la asignación de estatus y poder entre los grupos sustentados por medio de los mitos legitimadores, que consistirían en ideologías, creencias, estereotipos, valores y actitudes, que brindan una justificación ética y racional, para aceptar prácticas sociales que asignan gran parte de los valores sociales considerados como positivos a los grupos dominantes. Existen mitos funcionales que pueden exacerbar o atenuar el apoyo a los grupos basados en jerarquías, y mitos de potencia, que es el grado en el que un mito legitimado favorece o no la supervivencia de un determinado grupo basado en jerarquías. La influencia de estos mitos variará de unos individuos a otros.

Los autores propusieron que el constructo Orientación a la Dominancia Social – ODS (*Social Dominance Orientation*), definido cómo el grado en que las personas desean y apoyan los grupos estructurados en jerarquías, puede ofrecer luz sobre los motivos que llevan a un sujeto a aceptar o rechazar ideologías que promueven la desigualdad. La ODS es una actitud hacia las relaciones entre los grupos, que implica la aceptación o rechazo de determinadas ideologías que influyen en la emisión de políticas públicas, que también implican un aumento o disminución de las jerarquías. Es decir, las personas con mayor predisposición a la dominancia social apoyarán ideologías y políticas que favorecen las jerarquías, así como las personas con menor grado se inclinarán hacia ideologías y políticas que las debiliten. Existen también mitos legitimadores de fuerzas que atenúan las jerarquías como las organizaciones de derechos humanos, defensores y defensorías populares, organizaciones de caridad, entre otras. Ambas fuerzas contribuyen a mantener un equilibrio jerárquico.

Las desigualdades sociales son reforzadas por medio de este mecanismo psicológico que sería la orientación a la dominancia social. La ODS favorece que los individuos sean proclives hacia organizaciones jerarquizadas que promueven la desigualdad. La ODS promovería la justificación de un sistema de organización social desigual y jerarquizado (Jost y Thompson, 2000; Jost y Banaji, 1994).

Se han observado relaciones negativas entre la ODS y el apoyo a políticas sociales más igualitarias con variables como la preocupación por los demás, la empatía y el altruismo (Pratto et al., 1994) y con las creencias sobre la justicia y las sanciones ante los crímenes (Sidanius, Mitchell, Haley y Navarrete, 2006). En un estudio sobre la socialización de género realizado por Foels y Pappas (2004), los resultados indicaron que la diferencia en la orientación hacia la dominancia social de acuerdo al género, está mediatizada por la socialización de género.

En este sentido, algunos estudios muestran que los hombres obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en la ODS, debido a que los hombres tendrían mayor apego a las jerarquías debido a que tradicionalmente han sido ellos quienes han tenido mayor estatus (Pratto et al., 2000; Sidanius et al., 2000; Sidanius y Pratto, 1999, 2004). Estudios transculturales con sujetos de Australia, Suecia, EEUU y Rusia (Sidanius, Pratto y Brief, 1995) y con muestras de Francia, Bélgica, Suiza y Túnez (Chatard, Guimond, Lorenzi-Cioldi y Désert, 2005) obtienen resultados similares. Otros estudios relacionan positivamente la ODS con prejuicios racistas, conservadurismo político-económico, meritocracia, elitismo cultural, nacionalismo (Pratto et al., 1994) y neo-sexismo (Montes y Silván, 2004).

En síntesis, esta teoría propone que los seres humanos tienden a organizarse en grupos jerárquicos que la socialización se encarga de naturalizar apoyándose en la promoción de ideologías que legitiman la superioridad de unos grupos sobre otros. Una de las ordenaciones jerárquicas se realiza a través de la asignación a una categoría según la pertenencia a uno u otro sexo.

El grado en que las personas desean y apoyan los grupos estructurados en jerarquías (ODS), determina que un sujeto acepte o rechace ideologías que promueven la desigualdad, influyendo en la aprobación de políticas públicas que a la vez influyen en el aumento o disminución de las jerarquías.

Las ideologías que justifican las desigualdades sociales como forma natural de relación entre los seres humanos, se utilizan para minimizar o anular el conflicto grupal manteniendo los privilegios de unos pocos (Ho et al., 2012; Pratto et al., 1994; Sidanius et al., 2000; Sidanius y Pratto, 1999).

#### **1.3.4. Teoría del Sexismo Ambivalente**

La teoría del Sexismo Ambivalente propuesta por Peter Glick y Susan Fiske en 1996, partiendo de un enfoque relacional plantea que el sexismo se expresaría a través de dos dimensiones con cargas afectivas antagónicas, positivas y negativas, que darían lugar a dos tipos de sexismo que estarían vinculados, el sexismo de tipo Hostil (SH) y el sexismo de tipo Benevolente (SB), constituyendo una potente combinación para mantener la subordinación de las mujeres (Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011). De acuerdo a los autores la combinación entre estas dos expresiones de sexismo potenciaría una manifestación del sexismo de forma más ambivalente, lo que dificultaría en gran medida su reconocimiento. A este tipo de sexismo lo denominaron sus autores como Sexismo Ambivalente.

Una actitud ambivalente se define como aquella que mantiene dos evaluaciones opuestas a la vez, una negativa y otra positiva (Thompson, Zanna y Griffin, 1995). En este sentido, los autores plantean que a pesar de que muchos hombres desearían excluir a las mujeres de ciertas actividades y roles, a la vez les son necesarias en las relaciones íntimas y sexuales. Por una parte los hombres detentan el poder de las instituciones pero por otra dependen del poder relacional de las mujeres para criar a sus hijos y satisfacer sus necesidades, por lo tanto, en las interacciones coexistirían tanto diferencias de poder como una dependencia entre ambos géneros. De acuerdo a Glick y Fiske (1996, 2011) el hecho de que existan de forma paralela dos tipos de poder, el estructural de los hombres y el relacional (diádico) de las mujeres, da lugar a ideologías sexistas ambivalentes, compuestas de sexismo hostil y de tipo benévolo.

El sexismo hostil se ha definido como un prejuicio hacia las mujeres que las considera en una situación de inferioridad con respecto a los hombres, y la valoración negativa hacia los hombres como ostentadores del poder y responsables de la relegación de la mujer a un estatus inferior. Este tipo de sexismo comparte con el sexismo más tradicional, una

actitud afectiva negativa hacia las mujeres como grupo. El *sexismo tradicional* o viejo sexismo sería como un conjunto de creencias, actitudes y conductas que expresan una superioridad de los hombres sobre las mujeres en ámbitos considerados importantes para los hombres (Castañeda, 2007; Díaz, Rodríguez y González, 2010).

Este conjunto de creencias es el mecanismo por excelencia que avala la subordinación de las mujeres, a través de su implementación por medio de las variadas instituciones y formas sociales de organización. Moya (2004) planteó que los mecanismos utilizados para mantener las jerarquías sociales son la discriminación y la complementariedad en los roles, sostenidos y regulados por mitos que legitiman esta forma discriminatoria de organización social para los géneros.

Esta evolución del sexismo hacia formas menos hostiles de expresión ha facilitado el mantenimiento de los roles de género tradicionales y el poder de los hombres (Christopher y Mull, 2006; Glick y Chen, 2010a; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Lameiras y Rodríguez, 2003). Esto es debido a que favorece la invisibilización de actitudes que pueden ser consideradas positivas, pero también sexistas, en el sentido de retroalimentar los estereotipos de género, siendo más difícil aún su identificación (Moya, 2004).

El sexismo benevolente ha sido definido por Glick y Fiske (1996, pp. 491) como “*un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres, que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero con un tono afectivo positivo para el perceptor, que tiende a suscitar en éste conductas típicamente categorizadas como pro-sociales*”.

De acuerdo a los autores (Glick y Fiske, 1996, 2011) cada tipo de sexismo se corresponde con un tipo de mujer, relacionándose el sexismo benevolente con evaluaciones positivas hacia las mujeres tradicionales, mientras que el sexismo hostil se asocia a evaluaciones negativas hacia las mujeres que trasgreden los roles de género tradicionales. Las mujeres

que se mantienen en roles tradicionales son especialmente valoradas por el sexismo de tipo benevolente, que destaca la diferenciación complementaria entre los géneros y la dependencia de las mujeres hacía los hombres. Según los autores existen tipos de mujeres que elicitán actitudes benévolas por parte de los hombres como las amas de casa y otras mujeres que aceptan posicionarse en un estatus inferior, y otro subtipo que generan actitudes hostiles como las mujeres de carrera y las mujeres *sexis*, que se perciben como peligrosas.

El sexismo benevolente se ha considerado como una serie de mecanismos de castigos y recompensas que permiten sostener y reforzar la subordinación de la mujer. Así el aparente tono afectivo positivo disfrazaría la hostilidad de algunos hombres, invisibilizando la subordinación a la que es sometida la mujer aún en la sociedad actual (Cárdenas et al., 2010; Lameiras y Rodríguez, 2003; Lee, Fiske, Glick y Chen, 2010a; Rudman y Glick, 2001).

El sexismo hostil es una ideología que define a las mujeres como grupo subordinado, legitimando a la vez el control social que ejercen los hombres. La otra “*cara*”, el sexismo benevolente es una ideología que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos. En el sexismo hostil a las mujeres se les atribuyen características por las que son criticadas, mientras que en el sexismo benevolente se le atribuyen características por las que son valoradas, especialmente vinculadas con su capacidad reproductiva y maternal (Glick y Fiske, 1996, 2011; Lee, Glick y Fiske, 2010b).

Esta combinación entre expresiones sexistas hostiles y benévolas potenciaría la expresión del sexismo de forma más ambivalente, lo que a su vez tornaría mucho más difícil tanto su reconocimiento como su denuncia, al tratarse de una expresión sutil, difícil de reconocer como tal. El sexismo benevolente debilitaría las resistencias de las mujeres al presentarse en forma de recompensas de protección, idealización y afecto, para aquellas

mujeres que aceptan los roles tradicionales de género (Lameiras et al., 2009a; Lee et al., 2010a; Lee et al., 2010b; Rudman y Glick, 2008).

De acuerdo a los autores, tanto el sexismo hostil como el benevolente tendrían su origen en características biológicas y sociales que comparten los grupos humanos, relacionados con el poder social, la identidad de género y la sexualidad. Estos grupos humanos están organizados de tal forma que son los hombres quienes tienen el control estructural de las instituciones políticas, legales y económicas, y las mujeres quienes detentan el poder relacional, es decir, el poder que emana de la dependencia en las relaciones entre dos personas, ya que gran cantidad de hombres dependen de las mujeres para las labores de crianza y satisfacción de sus necesidades sexuales.

El núcleo del sexismo benevolente y hostil está constituido por tres componentes comunes (Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011): *El paternalismo, la diferenciación de género y la sexualidad*. Cada uno de ellos contiene una serie de creencias en las que la ambivalencia hacia las mujeres está presente a través de un componente hostil y otro benévolo:

#### PATERNALISMO:

Es un reflejo del comportamiento de un padre con sus hijos, que además de afecto y protección tiene poder sobre ellos. Esta concepción da origen a dos dimensiones:

- *Paternalismo Dominador: se expresa a través del sexismo hostil, está relacionado con el poder e implica una jerarquía y como tal una naturalización de la relación de dominio. Concibe a las mujeres como seres dependientes e incapaces y reivindica la superioridad de la figura masculina, lo que a su vez legitima la necesidad de una figura masculina dominante como compensación a los déficits femeninos.*

*Ejemplo: Considerar que es el hombre quien debe tomar las decisiones finales.*

- *Paternalismo Protector: se expresa a través de un sexismo de tipo benevolente reservado a las mujeres que mejor se adaptan a los roles de género tradicionales. Consiste en una creencia arraigada de que la mujer es débil y dependiente, necesitando entonces de un hombre que cumpla el papel de protector. Atenúa la expresión hostil del tipo dominante.*

*Ejemplo: considerar que debe rescatarse primero a las mujeres y a los niños en caso de una catástrofe.*

#### DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO:

Centradas en el grado en que mujeres y hombres son diferentes y ocupan distintos roles sociales y laborales. De acuerdo a los autores, en general las sociedades utilizan las diferencias biológicas entre sexos para justificar la asignación de distintos valores, cualidades y normas a las personas, tal cual ha sido planteado desde la teoría sexo-género, que se comentó en el capítulo segundo. Estas diferencias de género son de dos tipos:

- *Competitivas: Son expresiones hostiles que se representan como diferencias competitivas, en las que las mujeres no ocuparían cargos de privilegio debido a que no poseen las características necesarias para ello. Se perciben como una justificación al poder estructural masculino, ya que considera que solamente los hombres poseen los rasgos necesarios para gobernar las instituciones consideradas más importantes y de mayor poder como son las socio-económicas y políticas.*

*Ejemplo: La sensibilidad atribuida a las mujeres sería una característica de debilidad para el sexista hostil, lo que las situaría en un plano valorativo inferior.*

- *Complementarias: El poder diádico de las mujeres favorece que los hombres reconozcan que las mujeres tienen características positivas, pero complementarias a las suyas. Así, los rasgos con los que se perciben las mujeres como comprensión y calidez se*

considera que complementan a los de los hombres que se perciben como más competentes e independientes (López-Sáez et al., 2008; Morales y López-Sáez, 1994).

Ejemplo: La sensibilidad de una mujer sería percibida por el sexista benévolo como una muestra de su mayor pureza, lo que la situaría en un plano superior, pero complementario al hombre.

#### INTIMIDAD:

La interdependencia entre mujeres y hombres es una situación que origina ambivalencia al tratarse de una situación paradójica, en el sentido en el que los miembros del grupo dominante son dependientes de los del grupo subordinado. Esta interdependencia se expresa a través de dos vías:

- Intimidación Hostil: El sexismo hostil alude al poder sexual que tendrían las mujeres, o las concibe como carentes de sexualidad propia. La eterna dicotomía de la madre-virgen o la “mala mujer”. Atribuye a las mujeres un poder sexual sujeto a las necesidades masculinas, lo que las convierte en peligrosas y manipuladoras para los hombres. Tradicionalmente también se ha considerado a las mujeres “adecuadas” como carentes de sexualidad propia a través de la creencia de que a las mujeres les interesan los hombres sólo para procrear.

Ejemplo: Considerar a algunas mujeres peligrosas por su atractivo sexual, ya que una “buena” mujer carece de sexualidad.

- Intimidación Heterosexual: El sexismo benevolente se traduce en la concepción de un único modelo de sexualidad que son las relaciones de pareja heterosexuales, esencial para alcanzar la verdadera felicidad, ya que tanto mujeres como hombres sólo son felices con una pareja del otro sexo a su lado. Las relaciones románticas heterosexuales son consideradas por ambos, como uno de los principales factores para llegar a tener

*una vida feliz (Berscheid y Peplau, 1983). Los autores plantean que la motivación sexual de los hombres hacia las mujeres puede estar unida a un deseo de proximidad, lo que alimenta el sexismo benevolente.*

*Ejemplo: Considerar que sólo a través de una relación sentimental y de carácter heterosexual, se puede alcanzar la felicidad.*

Estos tipos de poder están presentes en la mayoría de las sociedades en forma de ideologías que se concretan en actitudes protectoras hacia las mujeres, respeto por sus roles de madres y esposas. En ambos casos, se trataría de expresiones de sexismo, debido a que esta organización se apoya en la dominación masculina, aunque se intente justificar aludiendo a que la diferencia de las mujeres las hace más débiles por lo que desempeñan mejor unos roles que otros. Para Ekehammar et al., (2000) el sexismo benévolo y sus conductas positivas se presentan mayoritariamente en países occidentales debido a lo inapropiado que se considera la manifestación de actitudes explícitamente hostiles hacia las mujeres en la actualidad. Como se indicó anteriormente, sería difícil sostener en este contexto, una expresión abierta y hostil del sexismo, debido a que en un gran parte de los países occidentales estas expresiones son consideradas punibles legalmente (Expósito et al., 2000; Garaigordobil y Aliri, 2011a; Lameiras et al., 2009a).

En esta línea, Glick y colaboradores de diversos países (2004) realizaron un estudio con 8.360 participantes de ambos géneros de 16 países de América Latina y Europa. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto la existencia de una relación positiva para mujeres y hombres entre las actitudes sexistas ambivalentes e indicadores nacionales de igualdad de género de Naciones Unidas. Los autores consideran que estos índices reflejan por una parte la representación de las mujeres en roles de poder y, por otra, los niveles de desarrollo de las mujeres como son la expectativa de vida, los índices de alfabetización, el acceso a la educación, etc. Concluyen que la ideología sexista ambivalente correlaciona

negativamente con los índices de igualdad de género en los países estudiados, a menores índices de igualdad mayores índices de sexismo, hacía mujeres y hombres.

El sexismo ambivalente en su expresión más sutil utiliza formas afectivas hacia las mujeres que asumen roles de género tradicionales, caracterizándolas con una serie de atributos complementarios a los hombres (Lameiras et al., 2009a). Sáez, Valor y Expósito (2012) plantean que el sexismo benévolo aporta algunos beneficios a las mujeres como son la admiración y la protección por parte de los hombres. Este tipo de sexismo idealiza los roles tradicionales de las mujeres, al mismo tiempo que enfatiza su debilidad y necesidad de protección, reforzando a la vez en los hombres su papel protector complementario (Glick y Fiske, 1996, 1997, 2011; Herrera, Herrera y Expósito, 2014; Lee et al., 2010a).

Estas actitudes deben ser consideradas como negativas a pesar de su tono afectivo positivo, dado que a ambos tipos de evaluación de las mujeres subyace una visión estereotipada de las mismas (Bosch y Ferrer, 2002; Lips, 2001; Moya et al., 2001).

El sexismo hostil correlaciona positivamente con el sexismo benevolente, existiendo una fuerte relación entre ambas expresiones que evidencia que se trata de *dos caras de la misma moneda* (Costa et al., 2015; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Gonçalvez et al., 2015; Lameiras et al., 2009a; Lameiras y Rodríguez, 2002; Lee et al., 2010b; Moya, 2004). Así, en su expresión hostil se les considera diferentes e inferiores a los hombres, por lo cual se les relega a determinadas funciones consideradas de menor estatus. Social y legalmente no se le da el mismo valor a dirigir una empresa que dirigir un hogar. Y en su expresión más benévola se le atribuyen características complementarias a las de los hombres. De acuerdo a Lameiras et al., (2009a, pp. 81), el sexismo benevolente facilita el sexismo hostil *“al tolerar a los hombres sexistas presentarse como benefactores de las mujeres y disculpar su hostilidad, sólo ante aquellas que se lo merecen”*.

El carácter sutil y encubierto con que se expresa el sexismo benevolente lo disfraza y torna más difícil que las mujeres puedan detectarlo y reaccionar con rechazo hacia ellos (Expósito, 2011; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Herrera et al., 2014), ya que el sexismo benévolo no siempre es considerado como sexismo al no parecer sus características positivas como prejuicios (Barreto y Ellemers, 2005; Swin, Mallet, Russo y Stangor, 2005), y suele ser más fácilmente aceptado por las mujeres en comparación al sexismo hostil (Bonher, Ahlborn y Steiner, 2010). De acuerdo a Moya (2004) solo las personas que tienen bajo niveles de sexismo tienen la capacidad de darse cuenta de que ambos tipos de sexismo, hostil y benevolente, son expresiones distintas de un mismo fenómeno.

Dardenne, Dumont y Bollier (2007) consideran que el sexismo benevolente es mucho más peligroso que el hostil ya que su tono positivo genera ambigüedad, dudas y desconfianza. Su expresión sexista implícita dificulta atribuir otra intención al emisor, mientras que la expresión abierta del sexismo hostil puede ser atribuida claramente a quien se manifieste de esa manera. El sexismo hostil generaría rechazo y una disposición a la superación, mientras que la expresión encubierta del benévolo inmovilizaría sugiriendo falta de capacidad en las mujeres, relegadas a ciertos roles, y tampoco generaría motivación al desempeño.

En este sentido, la representación de las mujeres como sensibles, complementarias y necesarias para los hombres no parece en principio cuestionar la igualdad entre los sexos y responde a un discurso de índole progresista, sin embargo posibilita el mantenimiento de las creencias sexistas naturalizando la diferenciación jerarquizada entre los sexos y, por tanto, el mantenimiento de los roles y la justificación de la exclusión y discriminación de las mujeres (Martínez-Benlloch et al., 2008a).

El sexismo benevolente funciona como una ideología que avala el *estatus quo* de mujeres y hombres, lo que resulta en un aumento de la satisfacción de las mujeres con el sistema

de organización social (Jost y Kay, 2005; Sáez et al., 2012), influye en la no participación de muchas mujeres en contra de la discriminación sexista (Becker y Wright, 2011), y se relaciona con una disminución en la detección de comportamientos sexistas como tales, tanto en mujeres como en hombres, al no tratarse de un comportamiento de tipo hostil (Barreto y Ellemers, 2005). Estos autores coinciden en plantear que el sexismo benevolente contribuye al mantenimiento de las desigualdades sociales porque pasa desapercibido como forma de prejuicio, ya que es difícil de detectar por la sutilidad de su expresión, por lo que es más probable que sea consciente de su sexismo una persona sexista hostil antes que una ambivalente.

La Teoría del Sexismo Ambivalente es uno de los principales referentes en el análisis psicosocial del género (Moya, 2004). Los resultados de diversas investigaciones indican que el constructo sexismo ambivalente se relaciona con el mantenimiento de actitudes y comportamientos discriminatorios de género (Becker, 2010; Cárdenas et al., 2010; Costa et al., 2015; De Lemus et al., 2008; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2003, 2006; Eckehammar et al., 2000; Expósito, 2011; Expósito et al., 1998; Formiga, Gouveia y Dos Santos, 2002; Garaigordobil y Aliri, 2013; Glick et al., 2000b; Glick y Hilt, 2000a; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Gonçalves et al., 2015; Herrera et al., 2014; Lameiras et al., 2001; Lee et al., 2010b; Masser y Abrams, 1999; Moya y de Lemus, 2004; Navarro, 2013; Rollero, 2013; Rollero y Fedi, 2012; Soto-Quevedo, 2013; Vaamonde y Omar, 2012; Zubieta et al., 2011).

Sáez et al., (2012) plantean que varias investigaciones destacan las consecuencias que han representado para la vida de las mujeres el sexismo benévolo en diversos ámbitos como por ejemplo el laboral (Moya, Glick, Expósito, de Lemus y Hart, 2007), como en las relaciones interpersonales aceptando de una u otra forma manifestaciones sexistas, reforzando con ello las diferencias de poder entre mujeres y hombres (Glick y Fiske, 1996, 2011) y aumentando la tolerancia hacia el maltrato (Expósito, Herrera, Moya y Glick, 2010; Herrera, Expósito y Moya, 2012; Lila, Gracia y García, 2010).

**Cuadro 1.3: Componentes del sexismo hostil y benevolente**  
(Glick y Fiske, 1996)

	<b>HOSTIL</b>	<b>BENEVOLENTE</b>
<b>PATERNALISMO</b> (reparto del poder)	<b>DOMINADOR:</b> <i>Consideración de las mujeres como débiles e inferiores, lo que legitima la necesidad de una figura masculina dominante como compensación a los déficits femeninos.</i>	<b>PROTECTOR:</b> <i>Creencia arraigada de que la mujer es más débil y dependiente. La protección implica una jerarquía y supone una naturalización de la relación de dominio.</i>
<b>DIFERENCIAS DE GÉNERO</b>	<b>COMPETITIVAS:</b> <i>Las diferencias implican que son las mujeres quienes no poseen los rasgos necesarios para manejarse con éxito en ámbitos públicos, por lo que deben restringirse al ámbito privado, familia y hogar.</i>	<b>COMPLEMENTARIAS:</b> <i>Se basa en la creencia de que los rasgos positivos de las mujeres son aquellos que complementan a los de los hombres (entrega, pureza, afecto, generosidad, etc.), con una división y separación de esferas.</i>
<b>INTIMIDAD</b>	<b>HOSTIL:</b> <i>Otorga a las mujeres un ambiguo poder sexual sujeto a las necesidades masculinas, lo que las hace peligrosas. Mujeres carecen de sexualidad propia.</i>	<b>HETEROSEXUAL:</b> <i>Único modelo concebible de sexualidad: relaciones de pareja heterosexuales. Son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad, sólo se es feliz con una pareja al lado</i>

En la página siguiente (Cuadro 1.4) se expone una breve síntesis de las teorías presentadas en este capítulo.

#### Cuadro I.4: Síntesis de las teorías explicativas del sexismo

<p><b>Teoría de la Identidad Social</b> (Tajfel, 1984)</p>	<p>La identidad social se desarrollaría en función de la pertenencia a diversos grupos sociales y la personal en las características de los individuos que componen esos grupos de referencia, dependiendo tanto de los logros personales como de la resultante de la comparación con los otros individuos del grupo. <i>La identidad social se va construyendo a través de un proceso de auto-estereotipaje, ya que las personas utilizan los modelos de sus grupos de referencia de los que asimilan sus creencias, actitudes, y conductas, pasando a ser parte de su identidad. Así tanto mujeres como hombres van asimilando e incorporando a su propia identidad características estereotipadas de género que les impone un deber ser mujeres u hombres.</i></p>
<p><b>Teoría del Rol Social</b> (Eagly, 1987)</p>	<p><i>Para garantizar los recursos de subsistencia las sociedades dividen las tareas responsables de la producción por medio de un complejo sistema de reglas que asigna responsabilidades y roles a los miembros de la comunidad. Esta asignación de roles diferenciados a mujeres y hombres ha tenido como consecuencia que desarrollaran determinadas características bloqueando el desarrollo de otras, lo que a través del tiempo ha resultado en un refuerzo de las creencias estereotipadas sobre las diferencias entre mujeres y hombres. Así el ejercicio de roles domésticos favoreció un mayor desarrollo de comportamientos centrados en las relaciones y el cuidado de los otros en las mujeres, estimulando con ello el desarrollo de habilidades interpersonales y comunicativas. Por su parte, el acceso a ámbitos públicos favoreció en muchos hombres el desarrollo de comportamientos más independientes.</i></p>
<p><b>Teoría de la Dominancia Social</b> (Sidanius y Pratto, 1999)</p>	<p><i>Esta teoría propone que los seres humanos se organizan en grupos jerárquicos, que la socialización se encarga de naturalizar apoyándose en la promoción de ideologías que legitiman la superioridad de unos grupos sobre otros. Estos grupos se organizarían en un pequeño número de grupos dominantes y en un gran número de grupos subordinados. Para los autores existen sujetos con un alto grado de orientación hacia la dominancia social, la que favorece que los individuos sean proclives hacia organizaciones jerarquizadas que promueven la desigualdad. Una de las ordenaciones jerárquicas más estables de acuerdo a los autores, se realiza a través de la pertenencia a uno u otro género, en el que los hombres poseen un poder desproporcionado en relación a las mujeres.</i></p>
<p><b>Teoría del Sexismo Ambivalente</b> (Glick y Fiske, 1996)</p>	<p><i>Los hombres detentan el poder de las instituciones y a la vez dependen del poder diádico de las mujeres para criar a sus hijos y satisfacer sus necesidades, por lo que coexisten tanto diferencias de poder como dependencia entre ambos géneros. El hecho de que existan de forma paralela dos tipos de poder, da lugar a ideologías sexistas ambivalentes. Por lo anterior, los autores plantean que más que un cambio real en la ideología de género, el sexismo tradicional se ha combinado con formas de expresión más sutiles dando lugar a dos tipos de sexismo diferentes pero vinculados, el sexismo hostil y el sexismo benevolente, constituyendo una potente combinación para la mantención de la situación de desigualdad de género. El sexismo benevolente, a pesar de su tono afectivo es sexista en cuanto considera a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, lo que refuerza los estereotipos de género.</i></p>

### 1.3.5. Consecuencias del Sexismo

Como se ha señalado en apartados anteriores el género atraviesa todas las áreas de la relaciones humanas, por lo que las relaciones desequilibradas de género conllevan una serie de consecuencias perjudiciales que se producen de una manera compleja (Schwartz y Lindley, 2009).

En este sentido, la atribución de roles tradicionales que da poder a los hombres dentro de una sociedad patriarcal crea una ideología desigual que para un gran número de personas resulta opresiva a nivel personal, profesional, familiar y en los roles sociales (Barreto, Ryan y Schmitt, 2009b). Estas consecuencias no son sólo para las mujeres sino también para los hombres y para la salud de las relaciones entre ambos.

Las mujeres se ven expuestas a eventos sexistas de todo tipo en su vida cotidiana, siendo acosadas verbalmente en las calles (Gaytán, 2011; Sáez et al., 2012). De acuerdo a una revisión de varios estudios, al estar las mujeres más expuestas al sexismo que los hombres, experimentan de uno a dos eventos discriminatorios por razón de sexo-género a la semana (Ayres, 2009; García-Pérez et al., 2010; Gaytán, 2011; Hang-Yue et al., 2006; Rebollo et al., 2011a; Swim et al., 2001), sin tener en cuenta las expresiones sexistas indirectas a las que diariamente se ven sometidos mujeres y hombres, por ejemplo por la constante reproducción de creencias estereotipadas de género en la televisión (Luengas y Velandia-Morales, 2012; Velandia-Morales y Rincón, 2013).

Las creencias sexistas se han relacionado con una pobre salud tanto física como mental en ambos géneros (Fernández Amores, 2014; Fernández, 2014; Klonoff, Landrine y Campbell, 2000; Landry y Mercurio, 2009; Moradi, Dirks y Matteson, 2005; Moradi y Subichs, 2003; Swin et al., 2001; Zucker y Landry, 2007), con las distintas formas de violencia que se ejercen contra las mujeres (Begany y Milburn, 2002; Chapleau et al., 2007;

Díaz-Aguado, 2006; Durán et al., 2014; Durán et al., 2011; Expósito, 2011; Expósito et al., 2010; Expósito y Herrera, 2009; Expósito y Moya, 2005b; Ferrer y Bosch, 2005, 2013; Ferrer et al., 2011; Forbes et al., 2004; García, Palacios, Torrico y Navarro, 2009; Glick, Herrera, Herrera y Expósito, 2014; Glick et al., 2002; Herrera et al., 2012; Lameiras y Rodríguez, 2002; Lichter y McCloskey, 2004; Luzón et al., 2011; Marques et al., 2015; Moya y de Lemus, 2007; Pazos et al., 2014; Pozo, Alonso, Hernández y Mellado, 2005), con el concepto de sí mismos que tienen los jóvenes y su autoestima (Etchezahar, 2014; Garaigordobil y Aliri, 2011a; Garaigordobil y Durá, 2006; Gentile et al., 2009; Kelting, 2001; Schmitt, Branscombe y Postmes, 2003; Swim, Hyers, Cohen y Ferguson, 2001).

El sexismo juega un papel crucial en la aparición de síntomas físicos y psicológicos en ambos géneros, aunque se observa una mayor incidencia en las mujeres (Landry y Mercurio, 2009; Moradi et al., 2005; Moradi y Subichs, 2003; Swin et al., 2001; Zucker y Landry, 2007). Estos síntomas provocan altas tasas de depresión, trastornos de ansiedad y alimentarios en las mujeres (Klonoff et al., 2000; Moradi y Subichs, 2005; Swin et al., 2001).

También se ha relacionado el sexismo con conductas como el consumo de alcohol u otras sustancias tóxicas y a la aparición de estrés en hombres, con altos niveles de creencias sexistas estereotipadas respecto de su propia masculinidad (Good, Robertson, Fitzgerald, Stevens y Bartels, 1996). Tanto en mujeres como en hombres el sexismo ambivalente ha sido relacionado con miedo a la intimidad y ambivalencia en las relaciones íntimas (Yakushko, 2005).

En las investigaciones consultadas se muestra una influencia del sexismo sobre el concepto de sí mismos de los jóvenes. En esta línea, un estudio realizado por Angell (2005) puso de manifiesto que los sujetos que se mostraban menos sexistas presentaban mayores niveles de autoestima. En un trabajo de Lameiras y Rodríguez (2003) los

resultados indicaron que las mujeres sexistas benevolentes y los hombres sexistas hostiles tenían menores índices de autoestima. En otro estudio realizado en el País Vasco por Garaigordobil y Durá (2006) con adolescente españoles, se observa que los jóvenes que tenían puntuaciones altas en neo-sexismo mostraban un bajo auto-concepto.

Otros estudios han analizado el impacto negativo de un contexto sexista en la autoestima de las mujeres (Kelting, 2001; Schmitt et al., 2003; Swim et al., 2001). Se ha observado que un adecuado nivel de autoestima actúa como atenuante del malestar psicológico que pueden provocar los eventos sexistas percibidos (Landry y Mercurio, 2009; Moradi y Subichs, 2004) y puede tener un efecto protector hacia las consecuencias del sexismo (Collins, 2002).

Investigaciones dentro del ámbito de violencia en la pareja indican que el sexismo hostil está relacionado con la legitimación de la violencia contra las mujeres que no se comportan de acuerdo a roles de género tradicionales y desafían el poder de los hombres. El sexismo benevolente estaría relacionado con la legitimación de reacciones negativas en contra de mujeres que no cumplen con las expectativas de género tradicionales o rompen con ellas, siéndoles retirada la protección masculina (Abrams, Viki, Masser y Bohner, 2003; Soto-Quevedo, 2013; Yamawaki, Ostenson y Brown, 2009). También se ha observado una relación entre el sexismo hostil y algunas manifestaciones de agresión sexual hacia las mujeres (Abrams et al., 2003; Herrera et al., 2014).

El sexismo benevolente ha sido relacionado con la violencia sexual contra las mujeres. En este sentido, los resultados de una investigación realizada por Viki y Abrams (2002) indicaron que el sexismo benévolo estaba relacionado con la atribución de culpa a la víctima de una agresión sexual, cuando se consideraba que la mujer no se comportaba de acuerdo a los roles tradicionales de género. Ejemplo de ello es considerar que una mujer busca provocar si se viste con una minifalda o escote.

Sáez et al., (2012) realizaron un estudio con 251 participantes pertenecientes a la población general, cuyo objetivo era analizar el fenómeno de la cosificación sexual en mujeres y hombres y su relación con variables ideológicas. Los resultados indicaron que las mujeres que presentaban mayores puntuaciones en sexismo benévolo experimentan mayores experiencias de cosificación.

Resultados similares han encontrado otros autores en sus estudios, que indican que a mayor puntuación en sexismo benévolo mayor utilización de artículos de cosmética (Franzoi, 2001) y mayor interiorización del ideal de delgadez (Forbes, Collinsworth, Jobe, Braun y Wise, 2007). Las autoras enfatizan la importancia de los resultados obtenidos debido a que relacionan la activación del disfrute de la sexualización con una ideología sexista benévola en las mujeres, que sólo les brindaría un poder momentáneo que les reportaría beneficios efímeros, y sin embargo, se reforzarían con ellos las desigualdades.

Tanto en mujeres como en hombres el sexismo ambivalente ha sido relacionado con miedo a la intimidad y ambivalencia en las relaciones íntimas (Yakushko, 2005). En este sentido, un estudio de Garaigordobil (2013a) relaciona el sexismo con estilos de apego inseguros como el ansioso o evitativo, obteniendo los hombres mayores puntuaciones en sexismo y en apego evitativo.

Recientemente un estudio de Canto, San Martín y Perles (2014) relaciona la cultura del honor (CH), definida como la fuerza y el poder que ejercen los hombres para hacer cumplir su voluntad y ordenar un tratamiento diferencial (Baldry, Pagliaro y Porcaro, 2013), con variables de carácter ideológico como el sexismo benévolo, el sexismo hostil, el autoritarismo de derechas y la religiosidad. Los sujetos que puntuaron alto en cultura del honor también lo hicieron en sexismo benevolente, sexismo hostil y en autoritarismo de derechas.

De acuerdo a los datos aportados por las investigaciones revisadas durante el desarrollo de este trabajo, las consecuencias de la inequidad de género que aún persiste en nuestras sociedades representa un grave problema social, si se tiene en cuenta que las mujeres representan la mitad de la población mundial, el 60% de las personas más pobres del planeta, dos terceras partes a nivel mundial son analfabetas, y blanco de violencia sistemática tanto en conflictos armados donde se consideran trofeos de guerra como en la intimidad del hogar (Clemente, 2014).

La persistencia de formas de organización social tan desequilibradas entre los seres humanos y los mecanismos perversos utilizados para mantener estos desequilibrios tan escandalosamente grandes y graves, necesariamente nos debiera llevar a una profunda reflexión acerca de las formas en que se establecen las relaciones de género en este modelo social en el que habitamos y las consecuencias que tiene en las vidas de las personas.

### 1.3.6. Síntesis del capítulo

De acuerdo a la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1984) en el desarrollo del auto-concepto influyen también las nociones que los individuos tienen de sí mismos por el hecho de pertenecer a determinados grupos sociales y la valoración que realizan sobre dicha pertenencia. En el desarrollo de la identidad social los seres humanos hacen uso de características estereotipadas para describirse a sí mismos, asimilando como suyas las creencias, actitudes y conductas que son comunes a sus grupos de referencia, y determinadas por el contexto sociocultural, pasando a ser parte de su identidad personal.

Tanto mujeres como hombres van asimilando e incorporando a su propia identidad características estereotipadas de género que les impone un *deber ser*, con un bajo nivel de conciencia respecto de ello. Este proceso está sujeto a la gran influencia que ejercen los distintos contextos como escenarios en los que un ser humano se relaciona a través de su vida (Ali, 2003; Barberá, 1998; Baxter, 2002; Callirgos, 2013; Cealey, 2001; Davies, 2003; Dillabough, 2001; Skelton, 2001; Swain, 2000).

La asignación de roles de género diferenciados ha tenido como consecuencias que mujeres y hombres se desarrollaran en determinadas áreas y determinadas características consideradas adecuadas para cada uno en función de la narrativa dominante respecto a la diferencia sexual, bloqueando con este proceso el desarrollo de otras, lo que a través del tiempo ha resultado en un mayor entrenamiento en las áreas y características determinadas por esta asignación. Esta situación resulta en un refuerzo de las creencias estereotipadas acerca de estas diferencias entre mujeres y hombres (Eagly, 1987).

A nivel práctico, el ejercicio de roles domésticos favoreció un mayor desarrollo de comportamientos centrados en las relaciones y el cuidado de los otros en las mujeres, estimulando con ello el desarrollo principalmente de habilidades relacionales y

comunicativas. Por otra parte, el acceso a ámbitos públicos favoreció en muchos hombres el desarrollo de comportamientos más independientes (Eagly y Steffen, 1984).

Las personas tienden a organizarse en grupos que se caracterizan por tener distintos grados de poder, la mayoría muy poco y una minoría una gran parte. Las desigualdades originadas por esta organización jerárquica de los grupos se justifican a través de ideologías, transmitidas por medio de la socialización que las presenta como formas naturales de estructurar las relaciones entre los seres humanos, legitimando intelectual y éticamente estas desigualdades (Sidanius y Pratto, 1999).

Una de las principales divisiones jerárquicas es la que se realiza en función de la pertenencia a uno u otro sexo biológico, atribuyendo al grupo dominante (los hombres como grupo) gran parte de valores considerados positivos como poder, autoridad, bienes materiales, etc. En la mayoría de sociedades modernas el rol social que puede alcanzar un individuo depende del estatus social y del poder de los miembros del grupo a los que pertenece (Sidanius y Pratto, 1999, 2004).

De acuerdo a Peter Glick y Susan Fiske (1996, 2001, 2011) la resistencia de las creencias estereotipadas de género se debe a la ambivalencia con la que se expresa el sexismo en la actualidad, ya que a las formas hostiles propias del sexismo tradicional se han combinado con expresiones más benévolas que exaltan la complementariedad de las características femeninas en relación a las masculinas y toman formas de recompensas de protección, idealización y afecto, para las mujeres que adoptan roles de género tradicionales (Ferrer y Bosch, 2013; Lameiras et al., 2009a). Para los autores, los grupos humanos se organizan en estructuras donde son los hombres quienes tienen el control estructural de las instituciones políticas, legales y económicas, y las mujeres detentan poder relacional, que es el poder que emana de la dependencia mutua en las relaciones entre dos personas.

Esta transformación del sexismo hacia formas más ambivalentes ha tenido como consecuencia la invisibilización de expresiones sexistas, ya que el aparente tono afectivo positivo de las nuevas formas de sexismo ocultan su carácter sexista y su rol como facilitador de la mantención de los roles de género tradicionales y por ende el mayor poder de los hombres como grupo (Christopher y Mull, 2006; Glick y Fiske, 1996, 1997, 2011; Lameiras y Rodríguez, 2003).

Los roles de género tradicionales ha ido legitimando una ideología sexista que influye a muchos niveles en la vida de las personas como el personal, familiar o profesional (Godoy y Mladinic, 2009; Barreto et al., 2009a). Como planteara Victoria Sau (1990) el sexismo atraviesa todas las áreas de las relaciones humanas.

Estas prácticas sexistas se dan en el desarrollo de las interacciones entre las personas y son determinadas por las estructuras económicas, políticas, culturales, etc., en las que se desarrollan, que se configuran a través de los sistemas de creencias, normas y políticas sexistas formales que las legitiman (Ayres et al., 2009; Daniels y Leaper, 2006). Es necesario que cualquier iniciativa que tenga como fin la instauración de relaciones de género más equilibradas, deba necesariamente atender al funcionamiento de las diferentes estructuras sociales, que legitiman el mayor poder dado a los hombres como grupo tanto a nivel individual (relacional) como a nivel contextual, económico y político (Barreto et al., 2009a; Barreto et al., 2009b; Bonilla, 2008; Eagly y Sczesny, 2009).

Las consecuencias de estas prácticas sexistas son múltiples y complejas, entre otras, se le ha relacionado con una pobre salud física y mental en ambos géneros, con la aparición de síntomas físicos y psicológicos principalmente en mujeres, causando altas tasas de depresión, trastornos de ansiedad y alimentarios. En los hombres se relaciona principalmente con consumo problemático de alcohol u otras sustancias, y aparición de cuadros de estrés, así como con las diversas formas de violencia contra las mujeres.



#### I.4. SEXISMO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En este capítulo se presentan los resultados de las principales investigaciones realizadas sobre sexismo ambivalente en la sociedad actual. En el proceso de revisión de la literatura especializada sobre el tema, fue posible constatar que se habían realizado un gran número de estudios sobre sexismo ambivalente en diversos países, entre ellos Chile y España, mostrando resultados similares en los diversos contextos.

Con el objetivo de ofrecer una mirada más amplia sobre este fenómeno las investigaciones han sido organizadas de acuerdo a cuatro criterios: en primer lugar se describen una serie de investigaciones locales sobre el constructo Sexismo Ambivalente; posteriormente, se presentan estudios transculturales realizados sobre este constructo; en el apartado siguiente, estudios que relacionan el nivel de sexismo con el grado de formación; y finalmente, se mencionan programas aplicados en el ámbito educativo que trabajan con éxito diferentes aspectos del sexismo y de las relaciones entre los seres humanos.

##### **1.4.1. Investigaciones locales sobre Sexismo Ambivalente**

En 1996 Peter Glick y Susan Fiske realizan un estudio con 2.250 sujetos, en el que presentan la Teoría del Sexismo Ambivalente y validan una medida para este constructo, el *Ambivalent Sexism Inventory* (ASI). Los análisis factoriales realizados por los autores confirmaron una medida final de 22 ítems que se agrupaban en un único factor de sexismo hostil y tres factores de sexismo benevolente (Paternalismo protector, Diferenciación de género complementaria e Intimidad heterosexual). Las correlaciones entre sexismo hostil y sexismo benevolente se mostraron significativas tanto entre mujeres como entre hombres, entendiéndose como dos formas de distintas, pero vinculadas. En este estudio los hombres obtienen puntuaciones medias más altas en

sexismo ambivalente en relación a las mujeres, especialmente en sexismo de tipo hostil, siendo estas diferencias mucho más significativas en este tipo de sexismo que en el benevolente.

En España, Expósito et al., (1998) realizaron la validación de la versión española del Ambivalent Sexism Inventory (ASI), desarrollando el *Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA)*, con 1.110 participantes españoles de diferentes edades, nivel de estudios y estado civil. Los resultados pusieron de manifiesto que la versión española del Inventario de Sexismo Ambivalente - ISA, cumple ampliamente los requisitos de fiabilidad y validez requeridos. En este estudio se obtienen resultados similares a los obtenidos por Glick y Fiske en 1996. Expósito et al., (1998) sometieron el inventario a un análisis para determinar qué tipo de estructura se adaptaba mejor a este constructo. Los resultados pusieron de manifiesto que un modelo con dos factores, Sexismo Hostil (SH) y Sexismo Benevolente (SB), compuesto este último por tres sub-factores (Paternalismo protector, Diferenciación de género complementaria e Intimidad heterosexual) se ajustaba mejor a los datos. La escala mediría dos tipos de sexismo vinculados, pero diferentes. Resultados similares a los encontrados por Glick y Fiske (1996). Además en este estudio las correlaciones obtenidas tanto en mujeres como en hombres, entre los factores de SH y SB, fueron significativas, aumentando significativamente con la edad, es decir, a mayor edad mayor correlación entre sexismo hostil y sexismo benévolo, coincidiendo con los resultados obtenidos por Glick y Fiske (1996).

En relación al género, los hombres obtienen puntuaciones más altas en sexismo ambivalente en relación a las mujeres, especialmente en sexismo de tipo hostil, siendo las diferencias entre mujeres y hombres mucho más evidentes en este tipo de sexismo que en el benevolente. Los autores coinciden con Glick y Fiske (1996) al considerar que estos resultados se deben a que el sexismo se basa tanto en el mantenimiento del poder por parte de los hombres como a las características diferentes y positivas que estos atribuyen

a las mujeres, unido a deseos de carácter contradictorio como son por una parte los de intimidad y por otra de dominación. Otros estudios llevados a cabo confirman estos resultados (Eckehammar et al., 2000; Glick et al., 2000b; Lameiras et al., 2001; Masser y Abrams, 1999; Moya y Expósito, 2000).

Los resultados obtenidos por Expósito et al., (1998) en sus investigaciones avalan la fiabilidad y validez de la Escala de Sexismo Ambivalente, en versión española como medida fiable para evaluar el sexismo ambivalente. De igual forma los resultados avalan la conceptualización de este tipo de sexismo como sexismo ambivalente, debido a que consideran que refleja mejor el tipo de prejuicio existente hacia las mujeres en la actualidad, que no sólo estaría compuesto por actitudes hostiles sino que además reconocería la existencia de actitudes positivas hacia las mujeres, basadas en la necesidad y dependencia que los hombres tienen de ellas. De esta manera se pone nuevamente en evidencia que el sexismo ambivalente está relacionado con actitudes ambivalentes y polarizadas hacia las mujeres, relacionándose el sexismo hostil con actitudes negativas y el sexismo benevolente con actitudes positivas. Investigaciones simultáneas encuentran los mismos resultados (Eckes y Six, 1999; Mladinic, Saiz, Díaz, Ortega y Oyarce, 1998).

Mladinic et al., (1998) con una muestra de 201 mujeres y hombres chilenos estudiantes universitarios, estudian la validez del Inventario de Sexismo Ambivalente en Chile y analizan la existencia de diferencias de género en sexismo hostil y benevolente. Los resultados obtenidos confirman la existencia de la combinación de dos tipos de sexismo: sexismo hostil y sexismo benevolente, en los participantes chilenos, compuesto este último por tres sub-factores (Paternalismo protector, Diferenciación de género complementaria e Intimidad heterosexual). En relación al género, los hombres chilenos aparecen como más sexistas hostiles que las mujeres, no existiendo diferencias significativas entre ambos en el grado de sexismo benevolente.

Lameiras, Rodríguez y González (2004) realizaron un estudio con 1.003 sujetos de la comunidad gallega en España, entre los 18 y 65 años de edad, con el objetivo de estudiar la evolución de las actitudes sexistas ambivalentes. Los resultados muestran que es el colectivo de personas mayores de 42 años el que muestra actitudes más sexistas, tanto en la vertiente hostil como benevolente, hacia las mujeres. A partir de esta edad desaparecen las diferencias. Es la población más joven la que presenta actitudes significativamente menos sexistas.

Los resultados de una investigación realizada por Bayot, Bonilla y Martínez-Benlloch (2008) con 351 adolescentes españoles de entre 14 y 19 años de edad, ponían de manifiesto que los chicos obtienen puntuaciones significativamente más altas que las chicas tanto en SH como SB. También se observa una asociación positiva entre SH y Masculinidad y negativa con Feminidad. El sexismo benevolente sólo correlaciona de forma positiva con masculinidad, lo que lleva a pensar a los autores que las mujeres no lo perciben como discriminación, convirtiéndose en una violencia de tipo simbólica, aquella que los dominados no se dan cuenta que lo son (Bourdieu, 2000). Los autores plantean que las relaciones positivas entre la masculinidad y ambas dimensiones del sexismo ambivalente, confirman que el sexismo ha cambiado en su expresión, pero no a nivel de contenido. En el total de la muestra pueden observarse correlaciones altas y positivas entre SH y SB, que validan los resultados de otros estudios y demuestran que se trata de expresiones distintas de un único fenómeno (Cárdenas et al., 2010; Expósito et al., 1998; Glick y Fiske, 1996; Mladinic et al., 1998; Moya et al., 2002; Vaamonde y Omar, 2012).

Lameiras et al., (2009b) realizaron un estudio sobre actitudes sexistas con 496 docentes universitarios de Galicia, mujeres y hombres con edades comprendidas entre los 25 y 66 años de edad. Los resultados pusieron de manifiesto un mayor nivel de sexismo hostil y benevolente a mayor edad y a mayor grado de religiosidad, en el grupo de profesores varones. En el grupo de las profesoras, las actitudes sexistas hostiles se relacionaron con

un mayor grado de religiosidad y con un menor nivel de estudios de la pareja. Las actitudes sexistas benévolas se relacionaron con la opción religiosa, siendo más sexistas benevolentes las profesoras más creyentes.

Cárdenas et al., (2010) realizaron la adaptación del Inventario de Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996) con muestra chilena, 220 participantes mujeres y hombres universitarios. Los resultados indicaron que el instrumento se mostró confiable y válido para medir el constructo, obteniendo una alta correlación entre sexismo ambivalente y variables socio-demográficas y psicosociales como nivel económico y religiosidad. Los sujetos de nivel socio-económico medio y alto aparecen como más sexistas. En relación a la categoría política, las personas de derecha mostraron mayores niveles de sexismo benévolo que los participantes de izquierda o centro. Además, al igual que en otros estudios (Abrams et al., 2003; Expósito et al., 1998; Glick et al., 2000b; Glick y Fiske, 1996, 2011; Mladinic et al., 1998), la estructura que más se ajusta a los datos obtenidos en este estudio es la de dos dimensiones, sexismo hostil y benevolente, y este último compuesto por tres sub-factores. Los hombres participantes obtienen mayores puntuaciones en sexismo tanto benévolo como hostil. Las mujeres obtienen puntuaciones elevadas, especialmente en el sexismo de tipo benevolente. Estos resultados no son coincidentes con los obtenidos por Glick et al., (2000b), donde hombres y mujeres chilenas manifestaron tener diferencias no significativas en el grado de sexismo benevolente.

Rodríguez, Lameiras, Carrera y Faílde (2010b) realizaron un estudio cuyo objetivo principal era identificar el nivel de sexismo interiorizado por 1.113 estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (49.90% chicos y 50.10% chicas) con edades comprendidas entre 14 y 18 años. Los resultados del estudio ponen de manifiesto que los jóvenes varones son más sexistas hacia las mujeres y tiene mayores actitudes benevolentes hacia los hombres. Por su parte las mujeres tienen actitudes más hostiles hacia los hombres.

En una investigación realizada en la Universidad de Turín por Rollero y Fedi (2012) con 486 adultos italianos, cuyos objetivos eran explorar el reconocimiento de actitudes hostiles y benevolentes hacia mujeres y hombres, e identificar los efectos de estas actitudes en la auto-percepción de ambos géneros. Los resultados pusieron de manifiesto que generalmente las actitudes benevolentes hacia las mujeres no son reconocidas como sexistas y además se observa una tendencia a describirse en términos colectivos y como agentes, salvo cuando los hombres son expuestos a actitudes hostiles hacia su propio grupo.

Carrera, Lameiras, Rodríguez y Vallejo (2012) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo era evaluar la relación entre estereotipos de género, sexismo y homofobia, en las actitudes hacia el bullying, con una muestra de 1.500 estudiantes españoles que cursaban entre primer y último año de ESO (educación Secundaria Obligatoria). Los resultados indicaron que los varones obtenían puntuaciones más altas en todas las variables evaluadas a excepción del sexismo benevolente. El sexismo hostil se relacionó en mayor medida con actitudes favorables hacia el bullying.

En un estudio realizado por Vaamonde y Omar (2012) con el objetivo de validar el Inventario de Sexismo Ambivalente en Argentina, el análisis de componentes principales muestra una estructura de cuatro factores, sexismo hostil y sexismo benévolo compuesto este último por tres sub-dimensiones: paternalismo protector, diferenciación de género complementaria e intimidad heterosexual. Ambas escalas correlacionaban de forma positiva ( $r=0.36$ ), lo que para los autores significa que estas creencias sexistas funcionan como ideologías complementarias, que justifican y mantienen la discriminación de género. Aparece una alta correlación entre el sexismo hostil y las actitudes neo-sexistas, así como una asociación muy débil entre el sexismo benevolente y este tipo de actitudes al igual que en otros estudios anteriores (Expósito et al., 1998; Glick y Fiske, 1996, 2001; Glick et al., 2000a), lo que de acuerdo a los autores apunta a que el sexismo benevolente

sería una forma distinta de sexismo que no ha sido estudiada con anterioridad. Finalmente comentar que relacionó de forma negativa el sexismo con mentalidad tierna y radicalismo, así las personas con tendencias más conservadoras y “mentalidad dura” entendido como egoístas, hostiles, desconfiadas y prejuiciosas, mostrarían mayores niveles de sexismo hacia las mujeres.

Moyano, Expósito y Trujillo (2013) realizan un estudio con el objetivo de explorar la relación entre el grado de cierre cognitivo, la religiosidad y el sexismo, con 115 estudiantes españoles de Educación Secundaria, de los cuales 66 eran musulmanes y 49 cristianos. No observan diferencias significativas en el nivel de sexismo hostil ni benévolo de acuerdo a la religión o al grado de cierre cognitivo, obteniendo los hombres mayores puntuaciones en sexismo de tipo hostil.

Un estudio realizado por Aliri, Garaigordobil y Martínez (2013) con el objetivo de explorar las diferencias en actitudes sexistas en función de la percepción del centro escolar (público no religioso, privado no religioso y privado religioso), con una muestra compuesta por 1.455 estudiantes de educación secundaria españoles, mujeres y hombres. En los resultados se observa que en general las y los adolescentes de colegios privados religiosos presentan puntuaciones más altas en sexismo ambivalente, y se encuentran correlaciones negativas entre sexismo ambivalente y cumplimiento de normas, y positivas entre sexismo ambivalente y relaciones entre profesores y estudiantes.

Garzón et al., (2013) realizaron un estudio que tenía como finalidad analizar la relación existente entre el sexismo hostil y benevolente, y el estilo de liderazgo, en 140 participantes españoles (70 mujeres y 70 hombres) con edades entre 18 y 30 años. Los resultados obtenidos mostraron una correlación entre el sexismo hostil con el liderazgo autoritario, no mostrando diferencias en el sexismo de tipo benevolente.

Un reciente estudio (Díaz-Lázaro y Toro-Alfonso, 2014) realizado en Puerto Rico, analizó la aportación del autoritarismo, la dominancia social, la empatía, y el materialismo al prejuicio étnico, el heterosexismo, el sexismo hostil y el sexismo benevolente. Los resultados pusieron de manifiesto que el autoritarismo mostró ser la variable con mayor influencia en la varianza de los distintos tipos de prejuicios. En relación al sexismo, los participantes que obtenían altos puntajes en la escala de autoritarismo mostraban también actitudes negativas ante comportamientos de género distintos a los contenidos en los roles tradicionales de género.

Costa et al., (2015) realizaron la adaptación del Inventario de Sexismo Ambivalente con población portuguesa. Participaron en el estudio 258 estudiantes universitarios de ambos sexos. Los resultados del análisis factorial confirman la estructura propuesta por Glick y Fiske (1996) así como la naturaleza multidimensionalidad del constructo Sexismo Ambivalente. Los varones participantes mostraron mayores niveles de sexismo benevolente y hostil que las mujeres. Variables como el nivel de religiosidad correlacionó significativamente con índices de sexismo benevolente. La tendencia política no correlaciono de forma significativa con el nivel de sexismo de los sujetos participantes.

Gonçalves et al., (2015), estudian la validez de la adaptación portuguesa de la Escala de Sexismo Ambivalente, con 446 participantes portugueses de entre 17 y 77 años de edad. Los resultados apoyan la estructura de un modelo de cuatro factores: un factor de sexismo hostil y tres factores de sexismo benevolente. Se observaron relaciones positivas entre el sexismo hostil y el sexismo benevolente, con el neo-sexismo y la orientación a la dominancia social.

#### **1.4.2. Investigaciones transculturales sobre Sexismo Ambivalente**

Glick et al., (2000b) realizaron un estudio transcultural con el objetivo de estudiar el sexismo ambivalente con una muestra compuesta por 15.000 mujeres y hombres, de 19 países de los cinco continentes, entre los que se encontraban Chile y España. Los resultados indicaron correlaciones significativas entre las escalas de sexismo hostil y de sexismo benevolente, tanto en mujeres como en hombres en casi todas las culturas estudiadas. Además se puso de manifiesto la relación entre indicadores de desarrollo humano con los niveles de sexismo observados en sus habitantes, a menor índice de desarrollo mayores niveles de sexismo tanto en mujeres como en hombres.

Tanto los hombres chilenos como españoles obtenían significativamente mayores grados de sexismo de tipo hostil en comparación a las mujeres. En relación al sexismo benevolente, los hombres españoles obtienen puntuaciones significativamente más altas que las mujeres españolas. En la muestra chilena no se observaron diferencias significativas entre mujeres y hombres. Tanto para el sexismo de tipo hostil como benevolente, la/os participantes chilenos obtuvieron mayores puntuaciones que los españoles.

Los países con puntuaciones altos en SH también obtenían puntuaciones altas en SB. Cuanto más sexista eran los hombres de un país, mayor probabilidad de que las mujeres aceptaran tanto el sexismo hostil como el benévolo. Son los participantes chilenos quienes obtienen mayores puntuaciones tanto en sexismo hostil como benévolo en relación a los hombres españoles y mujeres chilenas y españolas.

En relación al sexismo hostil, son los participantes españoles varones quienes obtienen la segunda mayor puntuación, siendo las mujeres españolas las que obtienen puntuaciones más bajas. En relación al sexismo de tipo benevolente, son las mujeres y hombres chilenos quienes obtienen puntuaciones más altas, y las mujeres españolas las más bajas.

La mayor diferencia en las puntuaciones en SH entre mujeres y hombres, se daba en los países en los que los hombres eran más sexistas. En estos casos, las mujeres utilizarían el sexismo benevolente como una defensa, ya que procurarían la protección, idealización y el afecto que ofrece este tipo de sexismo, encontrándose la misma relación en otros estudios (Barreto y Ellemers, 2005; Fischer, 2006; Moya y de Lemus, 2007; Sibley, Overall y Duckitt, 2007).

Moya et al., (2001) examinaron las asociaciones entre el sexismo ambivalente y algunos índices culturales en muestras provenientes de 20 países. Observaron que el sexismo se relacionaba fuertemente con individualismo-colectivismo y con distancia al poder, a mayor distancia al poder mayores niveles de sexismo entre los sujetos, en tanto que a mayor individualismo menores eran los niveles de sexismo hostil y benévolo entre hombres y mujeres. Los niveles de sexismo hostil y benévolo correlacionaron positivamente con indicadores de desarrollo humano de los países participantes del estudio, mostrándose superiores los niveles de sexismo en países de Latinoamérica comparados con los registrados en otros lugares del mundo. En las puntuaciones obtenidas por las muestras latinoamericanas, el sexismo benévolo tendía a ser mayor que el sexismo hostil.

Resultados que también confirman el estudio realizado por Lameiras y Rodríguez (2002) con 1.639 estudiantes universitarios de seis países iberoamericanos, concluyen que a pesar de que en todas las culturas estudiadas son los hombres los que manifiestan un mayor sexismo hacia las mujeres, éstas no están exentas de este tipo de actitudes. Especialmente del sexismo benevolente que, al estar asociado a un tono afectivo positivo, es más fácilmente asumido incluso por las propias mujeres. En este sentido, en países como Cuba, Nigeria, Sudáfrica y Botswana, las mujeres aparecen como más sexistas benévolas que los hombres. Los autores del estudio plantean que este tipo de sexismo funcionaría como una estrategia de defensa para las mujeres en contextos con

una alta carga de sexismo hostil. Al aceptar las mujeres las expresiones de sexismo benevolente se ganan la protección y el afecto positivo de los hombres.

También los resultados de este estudio indicaron que ambos tipos de sexismo, hostil y benevolente, correlacionan negativamente con los indicadores sociales de desarrollo de la igualdad de género de los países estudiados, dados por la Organización de Naciones Unidas (diferencias de salario, porcentaje de mujeres en puestos ejecutivos y políticos, número de hijos por mujer, etc.), reflejando la ideología sexista las desigualdades sociales entre mujeres y hombres. En los países con un mayor índice de desarrollo humano, de acuerdo a indicadores de Naciones Unidas 2014 (PNUD, 2014), los roles de género son menos estereotipados, siendo esta relación más significativa para los hombres. En el caso concreto de Chile y España, los indicadores de desarrollo de desigualdad de género son mayores en Chile en relación a España. Concluyen los autores de este estudio que tanto el sexismo hostil como el benévolo funcionan como ideologías legitimadoras del sexismo complementándose.

Glick et al., (2002) desarrollaron un estudio con participantes mujeres y hombres de Brasil y de Turquía. En los resultados es posible observar que en ambas naciones correlacionan positivamente el sexismo benevolente y hostil con actitudes discriminatorias de género como la violencia hacia las mujeres. Los autores sostienen que los resultados son un apoyo para la validación del constructo sexismo ambivalente en diferentes culturas, así como que el sexismo hostil está relacionado con las actitudes de abuso hacia las mujeres.

En un análisis comparativo efectuado por Moya et al., (2002), acerca del sexismo ambivalente en España y varios países latinoamericanos, entre los que se encontraba Chile, los resultados pusieron de manifiesto la existencia de diferentes grados de sexismo entre los países participantes. Así, países como Argentina, Brasil, Portugal y España aparecen como los menos sexistas, mientras que Chile y Colombia se ubican entre los más

sexistas, destacándose Cuba como el país con mayor nivel de sexismo. Los autores también obtuvieron diferentes niveles de sexismo en función de la edad, a mayor edad mayor sexismo, tanto hostil como benévolo; del grado de religiosidad, cuanto mayor era éste mayor era el sexismo, sobre todo el benévolo; y del nivel educativo, mayor educación estaba asociada a menores niveles de sexismo. Los resultados de este estudio transcultural, además mostraron que el sexismo, tanto hostil como benevolente se relaciona negativamente con la feminidad, es decir, cuanto más femeninos son los hombres de un país menos sexistas hostiles y benévolos son.

Cuanto más femeninas son las mujeres de un país, menos sexistas son tanto mujeres como hombres. En esta línea, en la investigación realizada por Hofstede (1999) los índices de masculinidad serían más bajos tanto en las mujeres como en hombres española/es respecto a los participantes chilenos. En relación a los índices de feminidad, son más altos en los hombres españoles en relación a los hombres chilenos, y en las mujeres chilenas en relación a las españolas. Este estudio también avala la validez transcultural del concepto de sexismo ambivalente, como un conjunto de creencias que legitiman la desigualdad entre mujeres y hombres, relacionándolo con distintas variables como: bajo nivel de desarrollo humano, bajo nivel de feminidad, mayor distancia del poder, menos respeto de los derechos civiles, mayor educación en el sentido de buenos modales, y en el de obediencia y no en sentido de independencia.

Finalmente, un estudio realizado por Vargas et al., (2015) con 67 inmigrantes latinoamericanos y 211 españoles condenados por violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, pone de manifiesto diferencias significativas entre latinoamericanos y españoles, mostrando los primeros mayor tendencia a culpabilizar a las víctimas, menor percepción de gravedad de los casos de violencia contra la mujer, y mayor aceptación de la violencia contra la pareja. A pesar de lo anterior, ambos grupos se beneficiaron de la intervención realizada.

### **1.4.3. Estudios que relacionan el sexismo con el nivel de formación**

En el proceso de revisión de la literatura especializada se observó que una de las variables que aparecía con mayor frecuencia relacionada con el nivel de creencias sexistas de las personas es el grado de formación. Así, a mayor grado de formación menor nivel de sexismo y actitudes más críticas hacia el mismo.

En un estudio realizado por Sidanius (1993) que tenía como principal objetivo explorar la relación entre sexismo y racismo, los resultados pusieron de manifiesto que el nivel de estudios está relacionado con las actitudes sexistas en particular. Así, a menor nivel de formación mayor nivel de actitudes sexistas. En este mismo sentido, Fareley, Steeh, Krysan, Jackson y Reeves (1994) al estudiar la relación entre estereotipos y segregación en una muestra Estadounidense compuesta por mujeres y hombres, observaron que el nivel de educación estaba asociado a actitudes menos sexistas, es decir, a mayor educación actitudes menos prejuiciosas en general.

También Yoshioka, DiNoia y Ullah (2000) observaron que entre el 24.00% y el 36.16% de una muestra de personas adultas de cuatro comunidades asiáticas residentes en Estados Unidos, justificaban la violencia en la pareja en ciertas circunstancias, siendo el nivel educativo el único predictor demográfico, de modo que a mayor nivel educativo, menor nivel de justificación de esta violencia.

En otro estudio transcultural realizado por Moya et al., (2002) sobre sexismo ambivalente, en el que participaban mujeres y hombres de Chile y España, los resultados indicaron que a mayor edad mayor nivel de sexismo, tanto hostil como benevolente; a mayor religiosidad mayor nivel de sexismo, especialmente benevolente y a mayor nivel de educación menor grado de sexismo.

Respecto al sexismo ambivalente en población española, Glick et al., (2002b) observaron que el nivel de estudios de los sujetos correlacionaba significativamente con la adscripción a actitudes sexistas, de tal modo que a mayor instrucción menor sexismo, tanto en su vertiente hostil como benevolente. La educación se asoció a menos actitudes sexistas (benévolas y hostiles) y la práctica de la religión católica se asoció a actitudes sexistas benévolas.

En edades más jóvenes Lameiras y Rodríguez (2003) realizaron un estudio con 852 estudiantes universitarios y de educación media, españoles, con edades entre 12 a 25 años, con el objetivo de identificar el nivel de sexismo hacia mujeres y hombres, y comprobar si el nivel de estudios se relacionaba con las actitudes sexistas ambivalentes. Los resultados de este estudio indicaron que los chicos son más sexistas hacia las mujeres y tienen mayores actitudes benevolentes hacia los hombres, y que tanto para mujeres como para hombres, el nivel de estudios correlaciona negativamente con todas las medidas de sexismo, es decir a menor nivel de estudios mayor nivel de sexismo.

También se ha observado que las creencias sexistas contra las mujeres se relacionan negativamente con el tiempo que los jóvenes dedican al trabajo y al ocio intelectual, correlacionando positivamente con otro tipo de actividades que no favorecen este tipo de desarrollo (Díaz-Aguado, 2003).

En este sentido Cruz et al., (2005) llevaron a cabo una investigación sobre sexismo ambivalente en una muestra compuesta por 347 habitantes de ciudad de México, mujeres y hombres con una edad promedio de 26.93 años. Los resultados mostraron correlaciones negativas entre el nivel de estudios y el sexismo hostil y benevolente, tanto en mujeres como en hombres, siendo mayor aún esta relación en las mujeres. Los autores del estudio concluyen que la formación es primordial para combatir la desigualdad de género.

También en población española Rodríguez, Sánchez y Alonso (2006) realizaron un estudio acerca de las creencias de adolescentes y jóvenes en relación a la violencia de género y a las relaciones de pareja, con 152 jóvenes españoles estudiantes universitarios y de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, con edades entre 15 y 23 años. Los resultados indican que el nivel formativo de los sujetos influye en las creencias, de manera que los estudiantes con un nivel menor de formación muestran mayores sesgos cognitivos que los sujetos con mayor nivel.

Los resultados obtenidos en un estudio realizado por Ferrer et al., (2006) con estudiantes universitarios españoles, que tenía como objetivo estudiar las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres, indicaron que el género y haber recibido alguna formación específica sobre el tema condicionan las creencias y actitudes del alumnado hacía la violencia contra las mujeres en la pareja. Los jóvenes que no habían recibido formación mostraban actitudes más favorables hacia este tipo de violencia, mayor grado de aceptación de los estereotipos tradicionales de culpabilización de las mujeres que recibían maltrato, de aceptación de la violencia como forma adecuada para solucionar conflictos y de la minimización de esta violencia como problema.

Una investigación realizada por Garaigordobil y Aliri (2012) acerca de las diferencias en los estilos de socialización parental en función del sexo de los hijos, con 1.455 adolescentes y sus padres, no muestra diferencias en el estilo de socialización del padre con sus hijos e hijas, sin embargo, la madre utilizaba más un estilo autoritario con las hijas. El estilo del padre tuvo menos influencia que el de la madre en el sexismo de sus hijos, y no tuvo ninguna en el sexismo de sus hijas. El estilo indulgente fue el que más se relacionó con un bajo nivel de sexismo. Además, se encontró una correlación negativa entre nivel educativo parental y su nivel de sexismo, así como entre el nivel educativo maternal y el sexismo en sus hijas. En conclusión, el estilo indulgente y un alto nivel educativo maternal fomentan actitudes menos sexistas en los hijos.

En un reciente estudio de Garaigordobil y Aliri (2013a) con 5.313 participantes españoles (2.795 mujeres y 2.581 hombres) entre los 14 y 70 años de edad, se observa que existen altos niveles de sexismo hostil en los hombres de todas las edades, y una relación entre el nivel de sexismo y el grado de educación de los participantes, a menor formación mayor grado de sexismo. Además se observa una alta correlación entre sexismo benevolente y hostil.

Finalmente una investigación realizada por Garaigordobil (2013b) que tenía como objetivo analizar las diferencias en función del género, la edad y el nivel de estudios en sexismo y alexitimia, en muestras clínica y no clínica, con 989 participantes del País Vasco de entre 18 y 65 años de edad. Los resultados pusieron de manifiesto que los hombres obtienen puntuaciones superiores en sexismo hostil y benevolente, y en alexitimia. Estos niveles presentan una disminución a medida que aumenta el nivel de estudios de los participantes.

En esta línea, Fernández Amores (2014) plantea que las creencias sexistas son un factor de riesgo para la ocurrencia de conductas violentas, especialmente entre parejas jóvenes, y considera la formación reglada y específica sobre género al interior del contexto universitario, disminuye las actitudes sexistas y de aceptación de la violencia de género.

#### **1.4.4. Programas de género aplicados en el contexto educativo**

La Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Beijing (China) en 1995, declara que tanto los valores igualitarios como la colaboración y el respeto a las personas deben ser un elemento constante durante todas las etapas del proceso de educación/socialización de los individuos. En esta línea, la Organización de Naciones Unidas en su informe anual (ONU, 2006) plantea que en las últimas décadas los Estados han cobrado un mayor protagonismo en la lucha contra la discriminación por género, promulgando leyes y promoviendo políticas públicas que tienen como finalidad la erradicación de dichas desigualdades.

En España, la Conferencia sobre Violencia contra las Mujeres celebrada en Santiago de Compostela en 2002, enfatizó la necesidad de enseñar desde las instituciones educativas a construir la igualdad en la práctica y determinar mecanismos de detección precoz y prevención de la violencia en centros escolares y formativos (Instituto de la Mujer, 2003). Del mismo modo, la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género aprobada el año 2004, establece medidas de sensibilización e intervención en ámbitos educativos y profesionales.

En la misma línea, el Estado chileno promulga la Ley de violencia familiar en el año 2005, que entre otras medidas establece que deben incorporarse en los programas de estudios contenidos dirigidos a modificar las conductas que favorecen, estimulan o perpetúan la violencia intrafamiliar y además, el desarrollo de planes de capacitación para los funcionarios públicos que intervengan en la aplicación de esta ley.

Las recomendaciones de la Guía de Prevención y Atención de la Violencia de Género en las Universidades, editada por el Instituto de la Mujer de España (2008), enfatiza el papel de la formación y sensibilización en la prevención de este fenómeno social. Para ello

recomiendan impulsar programas educativos y de prevención, que tengan como objetivos la erradicación de las creencias que legitiman la violencia y las desigualdades de género entre mujeres y hombres. Proponen llevar adelante iniciativas que den prioridad a la realización de actividades de prevención como es la identificación de situaciones que sean consideradas como violencia de género, y la introducción de asignaturas que formen en la prevención, además de la creación de material informativo destinado a dar a conocer qué es la violencia de género, rompiendo con ello algunas creencias sexistas.

Actualmente un gran número de investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de implementar programas de prevención primaria en los contextos educativos, tanto para el periodo de la infancia como en la adolescencia, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades sociales como parte fundamental del desarrollo de niños y adolescentes (Crooks, Jaffe, Wolfe, Hughes y Chiodo, 2011; Fernández Amores, 2014; Fernández, 2014; Gómez Valles, 2015; Lameiras et al., 2007; Martínez-Benlloch et al., 2008b; Wolfe, Crooks y Hughes, 2011). De acuerdo a Póo y Vizcarra (2011) la puesta en marcha de programas de prevención de la violencia de género en el ámbito educativo, se ha mostrado como una de las estrategias más eficaces para luchar contra esta lacra social y grave expresión de sexismo.

Existen evidencias de la eficacia de este tipo de intervenciones de prevención primaria en contextos educativos mostrándose de mayor eficacia los programas que se han incorporado al currículo, que tienen un buen diseño y están centrados en desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades interpersonales (Chandy, 2007; Díaz-Aguado, 2005; Dole, 2006; Farrell et al., 2001; Foshee, Bauman, Linder, Benefield y Suchindran, 2004; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2004, 2008, 2010; Jennifer y Shaughnessy, 2005; O'Keefe, 2005; Póo y Vizcarra, 2011; Ramos-Natera y Hernández-Mendo, 2014; Roberts, White y Yeomans, 2004; Segawa, Ngwe, Li y Flay, 2005; Simon et al., 2008; Slone y Shoshani, 2008).

En la década de los ochenta países como Canadá y Estados Unidos comienzan a implementar programas de prevención de la discriminación de género con estudiantes en la etapa secundaria. De acuerdo a Hernando (2007) el trabajo desarrollado por Makepeace en 1981, es uno de los primeros que se pone en marcha en el sistema educativo, siendo utilizado como marco de referencia tanto en el área de investigación como en el diseño y realización de programas de intervención posteriores.

Las iniciativas desarrolladas en el ámbito escolar se han materializado a través de diversos programas que comparten un objetivo común que es prevenir de forma efectiva las desigualdades de género, con una especial incidencia en la modificación de las creencias sexistas. Entre otras medidas, se han incrementado los programas de sensibilización de género para profesora/es, se han organizado cursos especializados sobre derechos humanos haciendo especial hincapié en los de las mujeres, y se han implementado programas que favorecen la regulación emocional y promueven relaciones saludables entre los géneros (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2011; Blázquez y Moreno, 2008).

A continuación se realiza una descripción de una serie de programas dirigidos a intervenir en algún aspecto relacionado con el género, aplicados en el contexto educativo.

Wolfe et al., (1996) desarrollan un programa denominado “*The Youth Relationships Project*” cuyo objetivo se dirige a la prevención de las actitudes violentas en parejas jóvenes, en el que se abordan temáticas como las características relacionales de parejas con un patrón de interacción sano, habilidades de comunicación y de resolución de conflictos. Este programa se evaluó con 158 participantes cuyas edades estaban entre los 14 y 16 años. Los resultados ponen de manifiesto una disminución significativa de las creencias y actitudes sexistas (O’Keeffe, 2005).

Otro programa aplicado en el contexto escolar cuyo objetivo consiste en la prevención de la violencia de género en parejas jóvenes es el programa “*Safe Dates*” (Foshee et al.,

1998), realizando un seguimiento a los sujetos participantes durante cuatro años. Los resultados ponen de manifiesto la eficacia del programa en la reducción significativa de los estereotipos de género y de las actitudes proclives al uso de la violencia, así como una mejora en las habilidades de comunicación. Tras los cuatro años de seguimiento los sujetos mostraron niveles más bajos de violencia en pareja (Foshee et al., 2004).

En el ámbito español, el programa “*Juego. Una propuesta de educación para la paz y la convivencia*” desarrollado por Maite Garaigordobil (1996) con el objetivo de prevenir las actitudes discriminatorias y xenófobas en un grupo de estudiantes de educación básica. Las evaluaciones realizadas a este programa han puesto de manifiesto que este tipo de experiencias favorecen el incremento de conductas pro-sociales así como la calidad de la comunicación dentro del grupo, el auto-concepto y la percepción de los demás, así como la capacidad para analizar las emociones. Disminuyen el número de conductas sociales negativas.

Un programa impartido por un grupo de profesores voluntarios a 480 estudiantes de Madrid de ambos géneros que cursaban educación secundaria, es el programa “*Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*” (Díaz-Aguado, 2002). A través del aprendizaje cooperativo se forman grupos de discusión que reflexionan acerca de diversas temáticas como la construcción de la igualdad, la discriminación y sus distintas expresiones, el sexismo en la vida cotidiana, etc. La evaluación del programa puso de manifiesto que los sujetos del grupo experimental presentaban una disminución significativa tanto en el nivel de creencias sexistas como en la justificación del uso de la violencia, tras la asistencia al programa. En la misma línea, un estudio realizado por Ferrer et al., (2006) tuvo como objetivo explorar el impacto de la formación específica en las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, con 212 estudiantes gallegos, mujeres y hombres de entre 11 y 13 años de edad. Los resultados mostraron el impacto positivo que pueden tener los programas co-educativos

de desarrollo psico-afectivo y sexual en la reducción de una ideología de género tradicional en las y los adolescentes. Sin embargo, los niveles de dichas creencias y actitudes disminuyen tras haber recibido formación específica en las mujeres, no encontrándose estos resultados en el grupo de participantes varones, tanto entre los que recibieron formación como en los que no la recibieron.

El programa “*Agarimos. Programa de educación sexual*” fue desarrollado por Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez y Rodríguez (2007) e implementado con la participación de 212 estudiantes secundarios de Galicia, de ambos géneros. Este programa tenía como objetivos el promover la igualdad de género potenciando la inteligencia emocional, y un desarrollo sexual armónico por medio del establecimiento de relaciones más equilibradas entre mujeres y hombres. Los resultados pusieron de manifiesto un aumento significativo en el conocimiento acerca de los órganos sexuales y una significativa disminución de las actitudes sexistas de los estudiantes.

Simon et al., (2008) aplicaron un programa de prevención de la violencia en el ámbito escolar con 5.581 escolares estadounidenses de ambos géneros, en la etapa de la adolescencia temprana. Los resultados mostraron una significativa disminución de las creencias y actitudes de apoyo hacia la violencia, y un aumento en los sentimientos de auto-eficacia así como en las creencias y actitudes que apoyan la no violencia. Los autores del estudio concluyeron que estos hallazgos son vitales para el desarrollo de programas de prevención de la violencia efectivos.

Un programa más reciente es “*Fourth R*” (Wolfe et al., 2011). De acuerdo a sus autores, las habilidades sociales pueden entrenarse al igual que otras habilidades como las necesarias para la lectura, escritura o matemática, por lo que deben ser incluidas en los currículos escolares, especialmente en el grado de secundaria. Este programa tiene carácter de prevención primaria e interviene con los diversos componentes que configuran el sistema

escolar, es decir, estudiantes, profesorado, madres/padres y también con la comunidad. Entre sus objetivos se encuentra el estudiar las implicaciones de la inclusión de los contenidos del programa en el nivel de violencia de género. Tras dos años de seguimiento se puso de manifiesto que la violencia de género era mayor en los estudiantes del grupo control frente al experimental (Wolfe et al., 2011).

Un programa de prevención de la violencia de género fue aplicado en la Universidad Tecnológica de El Salvador, siendo incluido en el programa oficial de estudios de la Universidad (Navarro, 2013), con un grupo de estudiantes de Psicología que cursaban su año de especialidad. El programa se impartió en seis sesiones de tres horas cada una. Sus objetivos eran aumentar el nivel de conciencia sobre las desigualdades de género en la vida cotidiana, disminuir las creencias sexistas ambivalentes y entregar a los estudiantes recursos y materiales que les ayudarán a reducir el sexismo, la violencia y las actitudes homofóbicas. El curso de formación duró 21 horas. Los resultados de este estudio apoyan la efectividad del programa para la reducción de creencias y actitudes sexistas y el reconocimiento de la violencia, tanto inmediatamente después de la intervención como a los seis meses.

Finalmente, un estudio realizado por Ramos-Nateras y Hernández-Mendo (2014) con el fin de comprobar la eficacia de un programa de intervención en la reducción de creencias y conductas sexistas, con 97 estudiantes de 6° de Educación Primaria. Los resultados pusieron de manifiesto que el programa logró una reducción significativa de las creencias y conductas sexistas, por lo que los autores concluyeron que el desarrollo de programas con intervenciones de tipo moral se muestran eficaces en la lucha contra la discriminación por género, recomendando al profesorado la utilización de estas técnicas y el uso de agrupamientos mixtos y contenidos alternativos en sus clases de Educación Física.

#### 1.4.5. Síntesis del capítulo

Los estudios sobre sexismo ambivalente presentados anteriormente han sido realizados en diversos países del mundo obteniendo en ellos resultados similares, lo que permite aceptar la validez transcultural del constructo Sexismo Ambivalente como un conjunto de creencias que legitiman la desigualdad entre mujeres y hombres (Costa et al., 2015; De Lemus et al., 2008; Durán et al., 2014; Expósito et al., 1998; Glick y Fiske, 1996, 2000, 2011; Glick et al., 2004; Glick et al., 2002; Glick et al., 2000b; Lameiras y Rodríguez, 2002; Moya et al., 2002).

Los resultados de diversos estudios revisados coinciden en la coexistencia de un sexismo de tipo hostil con uno de tipo benevolente, en los participantes de los diferentes países estudiados. Los resultados indican correlaciones significativas entre las escalas de sexismo hostil y de sexismo benevolente, tanto en mujeres como en hombres, en casi todas las culturas estudiadas (Durán et al., 2014; Glick et al., 2004; Glick y Fiske, 1996, 2000, 2011). Ambas expresiones de sexismo parecen ser diferentes pero a la vez estar relacionados, coexistiendo ambos tipos de creencias en un mismo sujeto.

En general, en los diversos estudios comentados los hombres obtenían puntuaciones más altas en sexismo ambivalente que las mujeres, especialmente en sexismo de tipo hostil. Coinciden varios autores en explicar que estos resultados se deben a que el sexismo está basado en el mantenimiento del poder por parte de los hombres y a las características positivas y diferentes que se atribuyen a las mujeres, junto al deseo de intimidad y por otra de mayor dominación por parte de los hombres (Ekehammar et al., 2000; Glick y Fiske, 1996, 2000, 2011; Glick et al., 2000b; Lameiras et al., 2001; Masser y Abrams, 1999; Moya y Expósito, 2000).

Ambos tipos de sexismo, hostil y benevolente, correlacionan negativamente con indicadores de desarrollo social de los países estudiados (nivel de renta, acceso a la

educación, acceso a la salud, entre otros), reflejando las desigualdades sociales existentes entre mujeres y hombres. Argentina, Brasil, Portugal y España aparecen como los países menos sexistas, Chile, Colombia y Cuba entre los más (Moya et al., 2002).

Los niveles de sexismo hostil y benévolo se han mostrado mayores en países de Latinoamérica en comparación a España y otros lugares del mundo (Moya et al., 2001). Así, la muestra de chilenos aparece como más sexistas ambivalentes que los participantes españoles en varios de los estudios consultados (Glick et al., 2000b; Lameiras y Rodríguez, 2002).

Una de las variables que de forma más frecuente se ha relacionado con el nivel de creencias sexistas en la literatura revisada es el grado de formación de las personas. En este sentido, son varios los estudios que plantean una relación entre el nivel de creencias sexistas y el nivel de formación, en el sentido de que a mayor grado de formación menor nivel de sexismo y actitudes más críticas hacia el mismo (Arenas y Rojas, 2015; Carrera et al., 2007; Cruz et al., 2005; Díaz-Aguado, 2002, 2003; Durán et al., 2014; Garaigordobil, 2013b; Garaigordobil y Aliri, 2012, 2013a; González y Mora, 2014; Navarro, 2013; Pérez García, 2014; Rodríguez et al., 2006).

Desde diversas instancias se ha recomendado el desarrollo de políticas de estado que favorezcan la formación en creencias y valores igualitarios. Desde la década de los '80 se vienen implementando programas de prevención de la discriminación en el contexto educacional en diversos lugares del mundo, con gran éxito en la prevención de este tipo de actitudes (Fernández, 2014; Gómez Valles, 2015; Lameiras et al., 2007; Póo y Vizcarra, 2011; Ramos-Natera y Hernández-Mendo, 2014).

En esta línea, los estudios presentados plantean la necesidad de incluir en los currículos escolares estrategias que fomenten una lucha activa contra la discriminación de género, incluyendo experiencias que contribuyan a combatirla activa y explícitamente, ya que

limitar el cambio a que la escuela no sea sexista no es suficiente (Díaz-Aguado, 2003; Silva-Peña, 2010).

La utilización de programas dirigidos a niño/as y adolescentes al interior del contexto escolar y centrados en el desarrollo de conductas cooperativas, han mostrado un descenso de la ansiedad tanto estado como rasgo (Garaigordobil, 2004) y un incremento en las conductas pro-sociales, en la empatía, el auto-concepto y en la capacidad de analizar los sentimientos (Garaigordobil, 2008, 2013b).

Las creencias y actitudes relacionadas con el género organizan las relaciones entre los seres humanos, así como de instituciones tan determinantes en el desarrollo de los individuos como es la educativa (García-Pérez et al., 2010; Rebollo et al., 2011a).



## I.5. SEXISMO Y FORMACIÓN: REFLEXIONES FINALES

El sistema sexo-género ha sido definido como una serie de estrategias de regulación social a través de las cuales se mantienen las jerarquías entre mujeres y hombres a lo largo del tiempo, utilizando como argumento la diferencia sexual existente entre ambos, implicando con ello la división de los seres humanos en dos categorías complementarias de acuerdo a un modelo único de género (Rubin, 1975).

A través de la socialización de género se adquiere un sistema de creencias que guía y configura en los sujetos una manera de percibir e interpretar el mundo, y un sentido respecto a la posición jerárquica de su género asignado, al presentar visiones estereotipadas y rígidas de los modelos de género (Bosch y Ferrer, 2002, 2013; Bosch et al., 2007; Ferrer y Bosch, 2013; Espinar, 2007; García-Mina, 2003; Romero, 2010; Stolcke, 2004; Videra y Gómez, 2003). Así, las relaciones de género se consideran reflejos de la organización socio-cultural que delimitan y perpetúan la vida de los seres humanos (Bourdieu y Bolstanky, 2008; Bourdieu, 2000; Giddens, 2001; Martínez-Benlloch et al., 2008a; Mayobre y Caruncho, 2000; Puleo, 2005; Stolcke, 2004).

Para Bourdieu (2000) este proceso de socialización se encarga de dirigir las creencias, actitudes y comportamientos de los sujetos, logrando así imponer un encuadre y valoración de la realidad *ad hoc* al orden dominante, sin que los sujetos sean conscientes de ello. El sistema de creencias se operativiza a través del funcionamiento de las variadas instituciones sociales en las que participan los individuos, en los usos y costumbres, entre otros factores (Mira, 2008; Subirats y Brullet, 2002).

Por ello y de acuerdo a Espinar (2007), el sistema sexo-género no sólo consiste en diferenciar roles, funciones y características de mujeres y hombres, sino de convertir esa diferencia en desigualdad a través de la jerarquización de estos rasgos, roles y funciones,

asociando lo femenino con rasgos menos valorados (Bosch y Ferrer, 2013; Ferrer y Bosch, 2013; Lameiras et al., 2006; Lameiras, 2005; Luengas y Velandia-Morales, 2012; Martínez-Benlloch et al., 2008a; Morales et al., 1994; Moya y de Lemus, 2004; Rebollo, 2010; Rodríguez et al., 2010; Tubert, 2003, 2011; Velandia-Morales y Rincón, 2013).

La división sexual del trabajo implicó el desarrollo de roles diferenciados lo que a través del tiempo tuvo como consecuencia que se incorporaran a la subjetividad como lo normativo para mujeres y hombres, ya que los roles determinan las tareas en las que es posible participar y las conductas adecuadas para poder establecer las interacciones (Astelarra, 2007; Bosch y Ferrer, 2013; Eagly y Sczesny, 2009; Eagly et al., 2004; Eagley, 1987; Lameiras et al., 2008; Martínez-Benlloch et al., 2008b; Pastor, 2000).

Las creencias estereotipadas de género que se adquieren a través de la socialización configuran un determinado formato al procesamiento de la información influyendo en las interacciones y en la construcción de la realidad, así como en el desarrollo de la propia identidad y de la valoración que hacen de sí mismos y de los demás los individuos (Alonso et al., 2012; Colás y Villaciervos, 2007; Díaz-Aguado y Martín, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Etchezahar, 2014; Fernández Amores, 2014; Ferrer y Bosch, 2013; Glick y Fiske, 1996, 2011; Gómez et al., 2011; Jiménez, 2005; Moya, 2004; Moya et al., 2002; Pacheco et al., 2014a; Pacheco et al., 2014b; Tajfel y Turner, 1986; Tajfel, 1984; Zubieta et al., 2011).

Los seres humanos han internalizado la tendencia a organizarse en grupos jerárquicos que la socialización se encarga de naturalizar apoyándose en ideologías que legitiman la superioridad de unos grupos sobre otros. Una de las ordenaciones jerárquicas más estables se operativiza a través del género, implicando esta asimetría un desequilibrio de poder a favor de los hombres como grupo (Ho et al., 2012; Pratto et al., 1994; Sidanius y Pratto, 1999, 2004; Sidanius et al., 2000). En esta línea, Glick y Fiske (1996, 2001, 2011) plantean que a la base de la actual división por género se encuentran aspectos como el

poder social, la identidad de género y la sexualidad, que se operativizan a través de grupos jerárquicos donde los hombres como grupo detentan el control de las instituciones de mayor estatus y poder (poder estructural), y las mujeres desarrollan un nicho de poder debido a la dependencia mutua que se generan en las interacciones (poder relacional).

La combinación de ambos tipos de poder da lugar a ideologías sexistas ambivalentes, donde se combinan expresiones tradicionales de sexismo que consideran a las mujeres inferiores a los hombres, con formas más sutiles que redefinen esta diferencia como complemento, es decir los rasgos de las mujeres son los que complementan a los de los hombres, significando y presentando este fenómeno como algo positivo para las mujeres. Esta transformación en la expresión del sexismo ha facilitado el mantenimiento de los roles de género tradicionales y el poder de los hombres al favorecer la invisibilización de actitudes sexistas, que al exaltar supuestos valores femeninos pueden ser consideradas positivas, pero también sexistas, en el sentido de mantener los estereotipos de género (Barreto y Ellemers, 2005; Bonher et al., 2010; Bosch y Ferrer, 2002; Cárdenas et al., 2010; Christopher y Mull, 2006; Costa et al., 2015; Expósito, 2011; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Herrera et al., 2014; Lameiras et al., 2009a; Lameiras y Rodríguez, 2003; Lee et al., 2010a; Lee et al., 2010b; Lips, 2001; Moya, 2004; Moya et al., 2001; Navarro, 2013; Rollero, 2013; Rollero y Fedi, 2012; Soto-Quevedo, 2013; Swin et al., 2005; Vaamonde y Omar, 2012; Zubieta et al., 2011).

Sin perjuicio de lo anterior, es evidente que a lo largo del siglo XX se han producido cambios importantes en las relaciones entre los géneros y en la concepción sobre los roles de mujeres y hombres (Abril et al., 2009; Aguayo et al., 2011; Aguilar et al., 2013; Araújo y Lodetti, 2005; Barnnet y Hyde, 2001; Bourdieu 2000; Callirgos, 2013; Coltrane, 2000; Diekman y Eagly, 2000; Orlandi, 2006). Sin embargo, como se comentó en el capítulo uno son varios los estudios que evidencian la persistencia del sexismo y de

estereotipos de género tradicionales en la actualidad, especialmente entre los más jóvenes (Aguayo et al., 2011; Ayres, 2009; Ayres et al., 2009; Barberá et al., 2004; Bourdieu, 2000; Connell, 1996; Coria, 2001; Díaz-Aguado et al., 2013; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Ferrer y Bosch, 2013; Fiske et al., 2002; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; González y Santana, 2001; González-Ortega et al., 2008; Hernando, 2007; Kauffman, 2000; Martínez-Benlloch et al., 2008a; Martínez-Benlloch et al., 2008b; Pazos et al., 2014; Puleo, 2005; Sharim, 2005).

En esta línea, el modelo de desarrollo del sexismo ambivalente señala la adolescencia como una etapa clave para trabajar las creencias de género, ya que se produce una transición en las formas de expresar el prejuicio. En la infancia las relaciones son más hostiles ya que se basan en las diferencias de poder y en las diferencias de género competitivas ("*Los chicos son mejores que las chicas*"). Más tarde desarrollan una serie de actitudes de carácter ambivalente al combinar expresiones de sexismo hostil y benevolente. Por ello los períodos donde la intervención socioeducativa es más necesaria y efectiva son los de transición, ya que en estas etapas se da una mayor flexibilidad para la asimilación de nuevos conceptos y mayor apertura a las influencias, previo a la consolidación de las actitudes (Glick y Hilt, 2000a; Rudman y Glick, 2008).

La adolescencia es considerada como un período de transición estresante debido a que los jóvenes deben desarrollar nuevas maneras de manejar los conflictos y regular sus emociones, en contextos distintos al familiar (Connolly, Furman y Konarski, 2000; Irwin, Burg y Uhler, 2002; Wolfe, Jaffe y Crooks, 2006). De Lemus et al., (2008) plantean que la adolescencia se caracteriza por la necesidad de desarrollar nuevas formas de interacción entre los géneros lo que potencia la aparición de formas más benévolas de sexismo, abandonando las formas de prejuicios hostiles más características de la infancia.

La adolescencia es concebida como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, en la que los sujetos se enfrentan a una crisis que tiene como objetivo la búsqueda de una identidad (Papalia, 2009). En esta etapa los jóvenes incrementan el desarrollo de capacidades que les permite realizar cambios en las creencias adquiridas previamente. Debido al desarrollo del pensamiento formal los jóvenes elaboran y utilizan nuevas estrategias intelectuales que les permite distanciarse de la realidad inmediata y utilizar la imaginación para situarse desde diferentes perspectivas (Díaz-Aguado, 2009). Como efecto del propio desarrollo se incrementan en los adolescentes una serie de capacidades, cognitivas entre otras, que les permite modificar modelos y expectativas al existir una mayor flexibilidad para asimilar nuevos conceptos y una mayor apertura a las influencias del medio (Garaigordobil y Aliri, 2011a).

También la adolescencia es una etapa caracterizada por la gran influencia de la cultura informal por medio de los pares que se convierten en importantes agentes de socialización del género (Fernández-Villanueva, 1998; Furman, Brown y Feiring, 1999; Martínez-Benlloch et al., 2008b; Sastre y Moreno, 2002). En esta etapa del desarrollo los comportamientos de las y los jóvenes se ven influenciados en mayor medida de acuerdo a códigos del grupo de pares, como puede ser la aceptación o rechazo de conductas de género estereotipadas (Montañés et al., 2015; Mejías, Rodríguez, Méndez y Pallares, 2005).

En esta etapa la labor de los profesionales de la docencia es prioritaria en la lucha contra la discriminación de género debido a que tienen la oportunidad de educar en valores respetuosos con los derechos humanos, ya que por medio de la coeducación los jóvenes tienen la oportunidad de desarrollar relaciones más igualitarias, sanas y flexibles (Colás y Villaciervos, 2007; García-Pérez et al., 2011; García-Pérez et al., 2010; Gómez Valles, 2015; Lameiras y Rodríguez, 2003; Rebollo et al., 2011a; Rebollo et al., 2011b; Silva-Peña, 2010).

La coeducación se considera como una de las principales herramientas que debe incluirse en todos los proyectos educativos. Sin embargo, en muchos casos los profesionales de la educación no cuentan con la información adecuada para poder desarrollar su labor coeducativa con eficacia. También las actitudes sexistas dentro del aula han sufrido cambios, dando lugar a nuevas formas de sexismo mucho más complejas y menos evidentes, y por ello es necesario desarrollar y formar en nuevas metodologías que ayuden a comprender estos nuevos mecanismos (Subirat y Brullet, 2002).

A pesar de que un gran número de trabajos realizados en las últimas décadas ponen de manifiesto el papel fundamental de la educación en la prevención de la desigualdad de género y en la superación del sexismo (Blázquez et al., 2011; Carrera et al., 2007; Colás y Jiménez, 2006; Crooks et al., 2011; Cruz et al., 2005; Díaz-Aguado et al., 2013; Díaz-Aguado, 2003, 2006; Fareley et al., 1994; Fernández Amores, 2014; Fernández, 2014; Ferrer et al., 2006; Garaigordobil, 2013b; Garaigordobil y Aliri, 2012a, 2013; Gómez Valles, 2015; Glick et al., 2002; Lameiras et al., 2009b; Lameiras et al., 2007; Lameiras y Rodríguez, 2003; Moya et al., 2002; Póo y Vizcarra, 2011; Ramos-Nateras y Hernández-Mendo, 2014; Rodríguez et al., 2006; Sidanius, 1993; Wolfe et al., 2011; Yoshioka et al., 2000), en la realidad no suelen reflejarse en medidas concretas por lo que en muchas ocasiones las estrategias coeducativas se limitan a compartir espacios y currículum, pero no estrategias de colaboración entre los jóvenes que ayuden a superar el desequilibrio en cuanto al poder y las resistencias a los cambios (Díaz-Aguado y Martín, 2011; Díaz-Aguado, 2009).

Para Silva-Peña (2010) la coeducación debe ser concebida como estrategias educativas que tienen como objetivos crear espacios donde exista igualdad de trato y oportunidades para mujeres y hombres, insistiendo en el hecho de que no es suficiente que niñas y niños compartan una misma aula de clases, sino que el acento debe ponerse en las formas de relacionarse de ambos géneros. En sintonía, Díaz-Aguado y Martín (2011) plantean que las

estrategias coeducativas deben tener una visión más amplia que les permita elaborar verdaderas estrategias de colaboración entre chicas y chicos.

En este sentido, continúa existiendo confusión entre coeducar y que niñas y niños compartan aula, cuestión que tiene como consecuencia que un porcentaje de los profesores y de las personas consideran que el sexismo dentro de la educación ya no existe (Compairé, Abril y Salcedo, 2011). De acuerdo a Ferrer y Bosch (2013) gran cantidad de estudios ponen de manifiesto que la coeducación no es un sistema generalizado a todos los centros educativos.

Estudios recientes sugieren la importancia de las creencias y de las actitudes de profesores y trabajadores de los centros escolares, en relación a los cambios que se puedan dar en la transmisión del sexismo (Rebollo et al., 2011a). Los autores sostienen que para que se produzcan cambios tanto en el área de la educación como social, se requiere que el profesorado se comprometa activamente en tareas de prevención y erradicación de las discriminaciones, puesto que a través de ellos se transmiten y reproducen los patrones sociales

Por lo que implementar programas de intervención con materias específicas sobre género puede convertirse en una herramienta efectiva para reflexionar acerca de las creencias sexistas, hostiles y especialmente benevolentes que crean un mecanismo perverso que mantiene las desigualdades (Fernández Amores, 2014). En este sentido Alonso et al., (2012) plantean que el proceso de socialización adolescente juega un papel fundamental en el desarrollo de los valores y deseos de los jóvenes, que tendrá consecuencias en el establecimiento de las relaciones afectivo-sexuales y en la percepción sobre sí mismos.

Aliri et al., (2013) plantean la necesidad de crear programas de intervención que favorezcan la igualdad entre sexos, específicos para profesores y estudiantes de los diferentes tipos de centros educativos existentes. El trabajo reflexivo con estudiantes se

puede convertir en una verdadera plataforma que contribuya a la eliminación de los obstáculos para la consecución de la igualdad real entre seres humanos.

Los centros educativos como espacios de socialización se convierten en contextos idóneos para evitar la transmisión de todo tipo de creencias estereotipadas, debido a que junto a la familia son los principales responsables de la reproducción de la identidad cultural, de los patrones de género, y de la estructura social, económica y política de una sociedad (Bourdieu, 2000; Cabrera, 2007; Fernández Amores, 2014; Giddens, 2001; Gómez Valles, 2015; Martínez-Benlloch et al., 2008b; Páramo, 2010).

Es necesario tener en cuenta que el sistema educativo es un potente agente de socialización, contribuyendo a la construcción de las identidades de género tradicionales al imponer el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de determinados grupos dominantes (Bourdieu, 2000; Bourdieu y Boltanski, 2008; Ferrer y Bosch, 2013; Rodríguez, Carrera y Magalhaes, 2014; Silva-Peña, 2010). Por lo anterior, cualquier iniciativa que tenga por objetivo la erradicación de estas prácticas sociales discriminatorias, debe necesariamente atender al funcionamiento de las diferentes estructuras sociales, que atribuyen poder a los hombres tanto a nivel individual (relaciones) como a nivel contextual, económico y político (Barreto et al., 2009a; Barreto et al., 2009b; Bonilla, 2008; Eagly y Sczesny, 2009).

De acuerdo con Alicia Puleo (2005) consideramos imprescindible reflexionar sobre el manejo que se está haciendo de nuestros cuerpos y de nuestras vidas...

## II. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

*En este apartado se presentan los objetivos generales, específicos e hipótesis planteadas en el estudio.*





## II.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente estudio tiene como objetivo general estudiar la influencia de la formación en género, del origen (nacionalidad) y del género, en el nivel de creencias sexistas en un grupo de jóvenes universitaria/os chilena/os y española/es.

En base al objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- **OBJETIVO 1:** Identificar los niveles de creencias sexistas en un grupo de jóvenes universitarios antes y después de haber participado en el Programa “Taller de género”.

**Hipótesis 1.1:** *Los niveles de creencias sexistas de las/os jóvenes estudiantes universitaria/os, disminuirán de forma significativa tras la participación en el Programa “Taller de género”.*

- **OBJETIVO 2:** Explorar el nivel de creencias sexistas en función del origen del grupo antes y después de su participación en el Programa “Taller de género”.

**Hipótesis 2.1:** *En relación al origen, los participantes pertenecientes a países con mayores índices de desarrollo humano (IDH) mostrarán un menor grado de creencias sexistas, en ambos momentos de la evaluación, tanto antes como después de su participación en el taller de género.*

- **OBJETIVO 3:** Explorar el nivel de creencias sexistas en función del género del grupo de jóvenes universitarios, antes y después de haber participado en el Programa “Taller de género”.

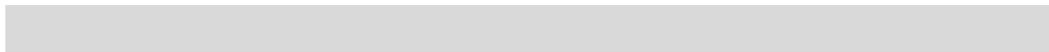
**Hipótesis 3.1:** *El grupo de estudiantes varones mostrarán niveles más altos de creencias sexistas en relación a las mujeres, antes y después de haber participado en el “Taller de género”.*

- **OBJETIVO 4:** Explorar la relación existente entre el sexismo hostil y el sexismo benevolente.

**Hipótesis 4.1:** *Las creencias sexistas de tipo benevolente obtendrán mayores puntuaciones que las creencias sexistas hostiles, sin embargo, existirá una interdependencia entre ambas.*

### III. MÉTODO

*En este apartado se describen las características socio-demográficas de los participantes, así como las variables objeto de estudio y los instrumentos utilizados. En el apartado cuarto se describen el diseño y procedimiento utilizado en el estudio. Finalmente se presentan los análisis estadísticos utilizados para el estudio de los resultados.*





### III.1. PARTICIPANTES

En este subapartado se describen las características de los participantes del estudio en relación a origen, género y edad.

En el presente estudio se utilizó una muestra por conveniencia (intencional y no probabilística) que quedó compuesta por 124 jóvenes universitarios estudiantes de la carrera de Psicología de Chile y España.

Del grupo de 124 participantes (Tabla 3.1) 60 eran de origen chileno (48.39%) y 64 (51.61%) de origen español. El número de mujeres era de 92 (74.19%) y el de varones de 32 (25.81%). La edad media de la muestra total es de 21.28 años de edad, siendo la media de edad de las mujeres de 21.43 y de los hombres de 20.86.

**Tabla 3.1. Número de participantes de acuerdo al origen (N=124)**

N	EXPERIMENTAL		CONTROL		TOTAL	
	CHL	ESP	CHL	ESP	CHL	ESP
MUJERES	19	27	20	26	39	53
HOMBRES	11	5	10	6	21	11
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>60</b>	<b>64</b>

(Nota: CHL= Chilenos; ESP= Españoles)

Del total de participantes, la mitad (N=62) componen el *grupo experimental* y la otra mitad (N=62) el *grupo control* (Tabla 3.2). En cada uno de los grupos 30 participantes (48.39%) son de origen chileno y 32 (51.61%) de origen español, y además ambos están compuestos por 46 (74.19%) mujeres y 16 (25.81%) hombres.

La edad media de los estudiantes del grupo experimental (Tabla 3.2) es de 20.39 años, siendo la edad media de las mujeres de 20.50 y de 20.06 para los varones. En este grupo los varones tienen una edad media menor que el grupo de estudiantes mujeres.

Por su parte en el grupo control (Tabla 3.2) la edad media de los estudiantes es de 20.98 años, siendo la edad media de las mujeres de 21.17 y de 20.44 para los varones. Al igual que en el grupo experimental, los estudiantes varones tienen una edad media menor que el grupo de estudiantes mujeres.

**Tabla 3.2. Grupos Experimental y Control: Edad y género de los participantes**

EDAD	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N
MUJERES	20.50 (2.82)	46	21.17 (2.35)	46
HOMBRES	20.06 (0.99)	16	20.44 (1.59)	16
<b>TOTAL</b>	<b>20.39</b> <b>(2.48)</b>	<b>62</b>	<b>20.98</b> <b>(2.19)</b>	<b>62</b>

El número de participantes mujeres es mayor tanto en el grupo experimental como control, tanto en los estudiantes chilenos como españoles. Dado el carácter voluntario del taller, es posible que el mayor número de inscripciones de mujeres sea un reflejo del mayor interés y sensibilidad que despierta en las mismas esta temática y este tipo de actividades. Además la edad media de los participantes varones es ligeramente menor que la media del grupo de estudiantes mujeres.

De acuerdo al origen, el grupo de 30 participantes chilenos del grupo experimental (Tabla 3.3) está formado por 19 mujeres (63.33%) y 11 varones (36.66%). La edad media del grupo de estudiantes chilenos es de 20.67, con una edad media de 20.79 para las mujeres y de

20.45 años para los varones. De los 32 participantes españoles del grupo experimental el 84.37% son mujeres (27) y el 15.63% (5) varones. La media de edad del grupo de estudiantes españoles es de 20.13, siendo la edad media para las mujeres de 20.30 y para los varones de 19.20 años.

Es mayor el número de participantes mujeres en relación a los estudiantes varones tanto en el grupo de españoles como chilenos, siendo superior la diferencia en el grupo de estudiantes españoles. La edad media de los participantes es similar tanto en las mujeres como en los hombres, aunque la edad de los jóvenes españoles es menor que la de los estudiantes varones chilenos.

**Tabla 3.3. Grupos Experimental y Control por Origen**

	EXPERIMENTAL				CONTROL			
	CHL		ESP		CHL		ESP	
	Media (D.T)	N						
M	20.79 (3.23)	19	20.30 (2.54)	27	21.35 (2.25)	20	20.30 (2.54)	26
H	20.45 (0.93)	11	19.20 (0.45)	5	20.40 (1.89)	10	19.20 (0.45)	5
<b>TOTAL</b>	<b>20.67 (2.60)</b>	<b>30</b>	<b>20.13 (2.37)</b>	<b>32</b>	<b>21.03 (2.16)</b>	<b>30</b>	<b>20.13 (2.37)</b>	<b>32</b>

(Nota: M= Mujeres; H= Hombres; CHL= Chilenos; ESP= Españoles)

En relación al grupo control (Tabla 3.3), el grupo de estudiantes chilenos (N=30) está compuesto por 20 (66.67%) mujeres y 10 (33.33%) varones. La media de edad del grupo de estudiantes chilenos es de 21.03, siendo para las mujeres de 21.35 y para los varones de 20.40 años de edad.

De los 32 participantes españoles (Tabla 3.3) un 81.25% son mujeres (26) y un 18.75% (6) varones. La media de edad del grupo es de 20.13, años, obteniendo las mujeres una edad

media de 21.04 y los varones de 20.50 años de edad. De igual forma que en el grupo experimental, es mayor el número de participantes mujeres en relación a los estudiantes varones, tanto en los estudiantes españoles como chilenos, siendo superior la diferencia en el grupo de estudiantes españoles.

La edad media de los participantes es similar tanto en mujeres como en hombres, siendo ligeramente menor la media de edad de los participantes varones, tanto en el grupo de estudiantes chilenos como españoles.

### III.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

En este apartado se presentan las variables objeto de estudio del presente trabajo junto a una descripción de los instrumentos utilizados.

#### **VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y DE FORMACIÓN**

Se elaboró un Cuestionario para recoger la información demográfica y de formación en temas relacionados con el género.

- *VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS:* Se han considerado datos referentes al origen (español y chileno), género (mujeres y hombres) y edad, obtenidos a través de la cumplimentación del cuestionario.
- *VARIABLES RELACIONADAS CON TEMAS DE GÉNERO:* Se preguntó a los sujetos participantes sobre su formación previa en temas de género, interés por la temática, la percepción sobre la necesidad de recibir formación en temas relacionados con el género y el nivel de sexismo/machismo auto-percibido.

#### **VARIABLE SEXISMO AMBIVALENTE**

Con el objetivo de recabar información sobre los niveles de sexismo ambivalente de los participantes se utilizó el siguiente instrumento:

INVENTARIO DE SEXISMO AMBIVALENTE (ISA, versión española de Expósito, Moya y Glick, 1998). La elaboración de este instrumento, originalmente en inglés (Glick y Fiske, 1996), se basó en la tesis de que en las actitudes sexistas actuales se combinan juicios hostiles y explícitos, junto a otros más benevolentes y sutiles, hacia las mujeres y hacia las relaciones entre los géneros.

Se trata de un instrumento que evalúa el sexismo ambivalente hacia las mujeres en sus dos facetas, hostil como por ejemplo: “*Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo*” y benevolente: “*Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres*”. Está compuesta por dos escalas que contienen veintidós ítems, once de sexismo hostil y once de sexismo benevolente, con cinco alternativas de respuesta de 0 (cero: totalmente en desacuerdo) a 5 (cinco: totalmente de acuerdo). La puntuación más alta representa un mayor nivel de sexismo.

Glick y Fiske (1996) realizaron análisis factoriales exploratorios que mostraron que los 22 ítems del cuestionario se agrupaban en un único factor de sexismo hostil y 3 factores de sexismo benévolo, paternalismo protector, diferenciación de género complementaria e intimidad heterosexual.

Expósito, Moya y Glick (1998, pp. 162) plantearon que debido a que en la traducción al español de este inventario los ítems invertidos no funcionaban adecuadamente, se elaboró una nueva versión en castellano en la que todos los ítems iban en la misma dirección, lo que significaba según los autores que el “*estar de acuerdo con los planteamientos implica juicios sexistas*”. También realizaron un análisis factorial confirmatorio con el objetivo de explorar qué tipo de estructura se adaptaba mejor a sus datos: Los resultados indicaron que un modelo con dos factores, sexismo hostil y sexismo benevolente, compuesto por tres sub-factores este último. Resultados similares a los obtenidos en otros estudios (Abrams et al., 2003; Cárdenas et al., 2010; Costa et al., 2015; Glick y Fiske, 1996, 2011; Glick et al., 2000b; Mladinic et al., 1998; Vaamonde y Omar, 2012).

El “*Inventario de Sexismo Ambivalente*” (ISA), versión en español validada por Expósito et al., (1998), presenta propiedades psicométricas excelentes, observándose en ambas sub-escalas coeficientes alpha altos, de 0.87 para la de sexismo hostil y de 0.84 para la de sexismo benevolente. La fiabilidad del ISA (total) fue de 0.88.

Cárdenas et al., (2010) realizaron un estudio con el objetivo de adaptar y validar el Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996) en versión de Expósito et al., (1998), con muestra chilena. Los resultados indicaron que el instrumento es confiable y válido para medir el constructo sexismo ambivalente, y que la estructura que más se adapta a los datos es la de dos factores, sexismo hostil y benévolo, compuesta por tres dimensiones está última.

El sexismo hostil y benevolente reflejan constructos diferentes pero relacionados, correlacionando positivamente las puntuaciones en ambas escalas en la mayoría de los países (Glick et al., 2000b) participantes en el estudio. Las correlaciones entre ambas escalas, SH y SB, son por lo general positivas (entre 0.31 y 0.61). En el estudio de Cárdenas et al., (2010), la correlación entre las dos sub-escalas del ISA fue de 0.32.

#### *Normas de aplicación, corrección e interpretación*

El cuestionario de Sexismo Ambivalente se puntúa de 0 a 5, siendo el 0 “totalmente en desacuerdo”, el 1 “moderadamente en desacuerdo”, el 2 “levemente en desacuerdo”, el 3 “levemente de acuerdo”, el 4 “moderadamente de acuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”.

Las puntuaciones en sexismo hostil y sexismo benevolente se obtienen promediando las respuestas a los ítems que configuran cada una de las escalas. Es posible obtener una puntuación global de sexismo, sumando ambas dimensiones. A mayor puntuación obtenida mayor expresión de sexismo del sujeto. No existen baremos de esta escala.

En el cuadro siguiente (Cuadro III.1) se enumeran los ítems que componen cada uno de los tipos de sexismo ambivalente.

**Cuadro III.1. Ítems que componen cada una de las escalas**

<b>SEXISMO HOSTIL</b>	2, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 21
<b>SEXISMO BENEVOLENTE:</b>	1, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20, 22
Paternalismo Protector:	3, 9, 17, 20
Diferenciación de género complementaria:	8, 19, 22
Intimidad heterosexual:	1, 6, 12, 13

#### *Validez*

En el estudio de Expósito et al., (1998) las puntuaciones totales del ISA se relacionan significativamente con dos escalas, la de Ideología del Rol Sexual (Moya, Navas y Gómez, 1991) y la de Neo-sexismo (Tougas et al., 1995), especialmente con la escala de sexismo hostil. Glick y Fiske (1996) señalaron el mismo patrón de resultados.

Lameiras, Rodríguez, Calado y Carrera (2006) confirmaron la relación entre el Neo-sexismo y la escala de sexismo hostil del Inventario de Sexismo Ambivalente, no observándose esta relación para la escala de sexismo benevolente.

En el estudio de Cárdenas et al., (2010), la escala de sexismo hostil correlacionó con la escala de Sexismo Moderno y Tradicional (Swim et al., 1995), que representa otras formas de evaluar este tipo de sexismo.

La validez implica que el ISA ha de correlacionar significativamente con otras medidas de sexismo. En este sentido, es probable que dado que los instrumentos de medida del sexismo tradicional valoraban sólo el sexismo hostil, correlacione principalmente con la escala de sexismo hostil (Expósito et al., 1998).

*Fiabilidad*

En el estudio de Expósito et al., (1998), la sub-escala de sexismo hostil mostró un coeficiente alpha de 0.87 y la sub-escala de sexismo benévolo de 0.84. La fiabilidad total del ISA fue 0.90 y las correlaciones de todos los ítems con el total de la escala fueron siempre superiores a 0.40.

En un estudio de Lameiras y Rodríguez (2003) la fiabilidad de la escala total fue de 0.80; en la escala de sexismo hostil el coeficiente alpha fue de 0.87 y en la de sexismo benevolente de 0.83.

**Cuadro III.2. Inventario de Sexismo Ambivalente: Características**

INSTRUMENTO	VARIABLES EVALUADAS
Inventario de Sexismo Ambivalente (versión española de Expósito, Moya y Glick, 1998).	Sexismo Ambivalente: (SB+SH) Sexismo Benevolente (SB) Sexismo Hostil (SH)

### **III.3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN**

En este apartado se realiza una descripción del diseño de la investigación y del procedimiento así como una descripción del Programa “*Taller de género*” realizado.

#### **3.3.1. Diseño de la investigación**

Este estudio se enmarca dentro de un diseño cuasi experimental de corte transversal, con medidas pre y post en grupo experimental y control. Se utiliza una metodología descriptiva y comparativa con el objetivo de analizar si existen diferencias significativas en creencias sexistas ambivalentes, antes y después de haber participado en el programa “*Taller de género*”, en jóvenes universitarios chilenos y españoles, mujeres y hombres, en función del origen, el género y la edad.

#### **3.3.2. Procedimiento**

En el desarrollo de una entrevista y de forma escrita, se solicitó a las autoridades pertinentes de ambas universidades, el permiso para impartir el taller de género con alumnos de la carrera Licenciatura en Psicología de sus universidades.

Tras la autorización, mediante trípticos, carteles y visitas a las aulas se informó a los estudiantes respecto a las características y requerimientos del taller de género, y se les invitó a participar en la investigación.

Esta actividad se realizó en el mes de abril en Chile y el mes de noviembre en España, entrada de otoño en ambas latitudes. Se inscribieron 30 estudiantes chilenos para participar en el grupo experimental y 32 estudiantes españoles. De la misma manera, que en el grupo experimental, se informó a los estudiantes de ambas universidades de la investigación y de la oportunidad de participar en ella.

Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva a ambos grupos en sesiones de aproximadamente 20 minutos, en dos momentos temporales con cuatro semanas entre una y otra medición. Se les informó a los participantes acerca de los objetivos del estudio, el carácter voluntario del mismo, solicitando un consentimiento informado para participar en la investigación. En el caso del grupo experimental, se midió al inicio y a la finalización del taller de género, y para el grupo control se dejaron pasar cuatro semanas, entre una y otra medición.

Se realizaron dos talleres, en mayo en Chile y en noviembre en España. En ambos casos, los estudiantes que conformaban el grupo experimental asistieron al taller de género de 16 horas de duración, dividido en cuatro días de cuatro horas cada sesión. Los talleres se impartieron en dependencias de las propias universidades. El grupo control no fue sometido a ningún tipo de intervención.

En cada una de las dos ediciones del taller de género se utilizó la misma metodología, los mismos contenidos y fue impartido por la misma persona. Se observó que las condiciones fueran similares en todas las ocasiones. En el caso del grupo control, docentes colaboradores de ambas universidades aplicaron el cuestionario en dos momentos temporales, con cuatro semanas entre una y otra medición.

A medida que se fueron recogiendo los datos, se introdujeron en una hoja de cálculo del programa Excel 2007, para su posterior análisis en el paquete estadístico SPSS. En este proceso se encontraron algunos cuestionarios no válidos debido a errores en la cumplimentación de los mismos. En todos estos casos, los datos de los cuestionarios fueron eliminados de la muestra total.

### 3.3.3. Descripción del programa: Taller de Género

Como se comentó con anterioridad, en gran cantidad de publicaciones de diversa índole se recomienda la educación como una estrategia eficaz para prevenir la discriminación por razón de género (Ferrer et al., 2011; Gómez Valles, 2015; Póo y Vizcarra, 2011; Ramos-Nateras y Hernández-Mendo, 2014), y existe evidencia empírica referente a los buenos resultados conseguidos con los programas aplicados en el ámbito escolar (Garaigordobil, 2010). Por todo ello, en el presente estudio se diseña e imparte un programa de intervención denominado “*Taller de género*”, dirigido a reflexionar sobre las creencias sexistas actuales y sus consecuencias en la vida de mujeres y hombres.

Díaz-Aguado (2005) define algunas características a tener en consideración a la hora de elaborar programas de género dirigidos a estudiantes de secundaria: la intervención debe ser adecuada a sus características evolutivas, debe contribuir a la visibilidad de las mujeres por medio de un currículo inclusivo, experimentar la igualdad a través de actividades colaborativas entre las y los jóvenes, favorecer cambios cognitivos, emocionales y de comportamiento, entre otros.

En una revisión de la eficacia de los programas aplicados en el ámbito escolar, Whitaker et al., (2006) plantean que de un gran número de programas desarrollados para el ámbito educativo, sólo dos se han mostrado eficaces para combatir la discriminación por género. Sin embargo, Garaigordobil (2010) afirma que las evidencias empíricas apoyan la eficacia de este tipo de intervenciones en contextos educativos, especialmente los que cumplen condiciones de un buen diseño. En este sentido, la eficacia de los programas educativos se ha relacionado con un buen diseño metodológico, lo que implica que tanto los objetivos como los contenidos, el material y la metodología de enseñanza/aprendizaje estén claramente definidos y contextualizados en función de las características de los participantes (Cornelius y Resseguie, 2007).

En relación a la metodología esta debe ser activa y participativa, proclive a la reflexión crítica y a la sensibilización, utilizar diversas fuentes de conocimiento, discusión en grupo, debates, reflexión, role playing, entre otros (Carrera et al., 2007; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Hernando, 2007). El trabajo cooperativo destaca la importancia del propio sujeto en su aprendizaje, posibilita exponer e intercambiar ideas, opiniones y experiencias con los pares y transformar el aula en un espacio de reflexión y debate (Póo y Vizcarra, 2011).

En esta línea, en un esfuerzo de rigurosidad a la base del Programa “Taller de género” se encuentran las investigaciones más recientes en este ámbito del conocimiento, y además se evalúa su impacto en la reducción del nivel de creencias sexistas estereotipadas acerca del género (Glick y Fiske, 2001; Pratto y Walker, 2004).

A continuación se describen las principales características del programa “Taller de Género” y se describen cada una de las sesiones realizadas.

#### *TALLER DE GÉNERO*

El Objetivo General del programa fue promover la reflexión de los participantes en torno a sus creencias de género y favorecer la disminución de los niveles de sexismo hostil y benevolente.

El programa realizado se trató de talleres psico-educativos de prevención de la discriminación por razón de género, con una duración de cuatro sesiones de cuatro horas de duración cada una, en cuatro semanas consecutivas.

La metodología utilizada fueron clases expositivas, análisis de videos, discusión de grupo con la participación activa de los estudiantes mediante debates de los temas expuestos.

Los materiales utilizados fueron variados:

- Cuestionarios
- Consentimiento informado
- Papel, lápices,
- Pantalla, ordenador, vídeo,
- Dossier informativo con los contenidos del curso
- Vídeos, viñetas textos, recortes de periódico
- .....

El taller fue impartido por la doctoranda, Licenciada en psicología, Máster en Psicología Clínica y de la Salud y Diplomada en Estudios Avanzados por la Universitat de València, España.

En la página siguiente se realiza una descripción de cada una de las sesiones que conformaban el Taller de Género (Cuadro III.3).

Cuadro III.3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA “TALLER DE GÉNERO”

SESIÓN	OBJETIVO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<b>1</b>	Promover la reflexión de los participantes acerca de las formas en que se han articulado las relaciones entre los géneros a través de la historia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia del género desde las sociedades antiguas hasta nuestros días.</li> <li>- Movimiento Feminista: Primera ola: Sufragio femenino. Segunda ola: Teoría sexo/género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación y contextualización del taller.</li> <li>- Pase de instrumentos y consentimiento informado.</li> <li>- Reflexión acerca de las relaciones de género a través de la historia.</li> <li>- Pase de video con la historia del feminismo.</li> <li>- Reflexión acerca del papel de mujeres y hombres.</li> </ul>
<b>2</b>	Promover la reflexión de los participantes en torno a las formas de elaborar las creencias y representaciones del mundo en general y del género en particular, y cómo estas han condicionado las relaciones entre los géneros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de objeto y sujeto. Cómo entendemos el mundo.</li> <li>- ¿Qué y cómo percibimos?</li> <li>- Teoría sexo-género</li> <li>- Creencias, prejuicios, estereotipos y actitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámicas de reflexión acerca de la forma de obtener conocimiento.</li> <li>- Pase de vídeo: Sujeto cognitivo ¿Cómo conocemos?</li> <li>- Exposición y reflexión acerca del sistema sexo-género.</li> <li>- Debate acerca del desarrollo de creencias, estereotipos y actitudes.</li> </ul>

<b>3</b>	Promover la reflexión de los participantes en torno a los mecanismos sociales que están a la base del mantenimiento de la discriminación por razón de género.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Teorías explicativas del sexismo</li><li>- Proceso de Socialización</li><li>- Violencia Simbólica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análisis de textos grupal y reflexión acerca de la formación de la identidad y de los roles de género.</li><li>- Análisis por grupos respecto a los procesos de transmisión de códigos culturales.</li><li>- Análisis de la violencia simbólica en las relaciones de género.</li></ul>
<b>4</b>	Promover la reflexión de los participantes en torno a las formas de elaborar las creencias y representaciones del mundo en general y del género en particular, y cómo estas han condicionado las relaciones entre los géneros.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Viejo Sexismo y Sexismo Moderno.</li><li>- Sexismo Ambivalente.</li><li>- Expresiones de sexismo en diferentes culturas.</li><li>- Características del sexismo en la actualidad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reflexión acerca de las nuevas formas de expresión del sexismo</li><li>- Análisis por grupo de las actitudes sexistas a través de noticias y comerciales</li><li>- Análisis de la violencia simbólica en las relaciones de género.</li><li>- Pase de instrumentos y consentimiento informado.</li><li>- Cierre del taller.</li></ul>

### III.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows. Para el análisis de los datos obtenidos se han utilizado las siguientes pruebas estadísticas (León y Montero, 2003):

- ***Distribución de frecuencias y porcentajes:***

Estos estadísticos permiten observar los valores concretos que obtiene una variable y sobre el número (porcentaje) de veces que se repiten los valores. Se trata de un acercamiento inicial a los datos. Los datos relativos a variables socio-demográficos y de formación e interés por la temática, fueron analizados a través de estos estadísticos.

- ***Estadísticos descriptivos:***

Estos estadísticos se han utilizado con el objetivo de estudiarlas puntuaciones en ambas escalas de sexismo ambivalente de los sujetos participantes, tanto antes como con posterioridad al taller de género. Los estadísticos utilizados han sido la Media, Desviación Típica, puntuaciones mínimas y máximas, y rango.

- ***Coefficiente de Correlación de Pearson:***

Es una medida de la relación lineal entre dos variables cuantitativas. Permite estudiar la relación entre dos variables. Este estadístico fue utilizado con el fin de estudiar la relación entre las puntuaciones de sexismo hostil y de sexismo benevolente, de los sujetos participantes, tanto antes como con posterioridad a su participación en el taller de género.

▪ **Prueba t de Student para muestras relacionadas:**

Este estadístico permite contrastar las medias de dos variables pertenecientes a un grupo. Utilizada para comparar puntuaciones medias de una misma variable o grupo, en dos momentos temporales distintos. Se utilizó este estadístico para estudiar los resultados obtenidos por los participantes en sus medidas previas y posteriores al taller de género.

▪ **Prueba t de Student para muestras independientes:**

Este estadístico permite generar una comparación entre dos medias independientes. Generalmente, se utiliza para analizar la relación entre dos variables dicotómicas. Se utilizó este estadístico para comparar los resultados obtenidos por los participantes en relación a su origen, género y edad.

▪ **Test de Levene:**

Esta prueba permite explorar la homogeneidad de varianzas, es decir, que las varianzas de las variables dependientes en los grupos que se comparan sean homogéneas. Si la significación estadística es  $p > 0,05$  es posible asumir que las varianzas son homogéneas.

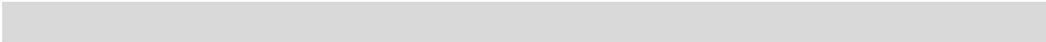
▪ **Test de Kolmogorov-Smirnov:**

Este estadístico permite analizar la distribución de las variables con el fin de constatar la normalidad de un conjunto de datos, es decir, si los valores de la variable dependiente siguen una distribución normal. En este caso la Hipótesis nula representa una distribución normal de los datos.

## IV. RESULTADOS

*En este apartado se presentan los resultados del estudio realizado acerca de la influencia que el programa “Taller de género” puede ejercer sobre las creencias de tipo sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles.*

*En primer lugar, se estudia la influencia de la formación en género y del origen en el nivel de creencias sexistas de los participantes. Posteriormente, se relaciona el nivel de creencias sexistas ambivalentes con el género de los participantes. Finalmente se realiza un análisis de ítems y se estudia la relación entre sexismo benevolente y sexismo hostil, en cada una de las condiciones experimentales.*





#### IV.1. FORMACIÓN EN TEMÁTICAS DE GÉNERO

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el estudio acerca de la relación entre la formación en género, el origen (nacionalidad) y el género, en el nivel de creencias sexistas ambivalente benevolentes y hostiles de un grupo de 124 jóvenes universitaria/os chilena/os y española/es.

##### 4.1.1. Nivel de formación e interés en temáticas de género

En este subapartado se describen las características de los participantes del estudio en relación a aspectos de formación, e interés en temáticas de género.

##### **Grupo Experimental**

Es posible observar (Tabla 4.1) que de los 62 participantes que conforman el grupo experimental un 12.90% (N=8) tenían algún tipo de *formación en género* con una máxima de 20 horas de duración. De ellos, 5 habían asistido a un taller de género, 2 estudiantes chilenas y 3 españolas, y 3 habían realizado un cursillo relacionado con violencia de género, 1 chilena y 2 españolas. En todos los casos son mujeres las que participaron en los cursillos o talleres.

El 93.55% (58) de los participantes del grupo experimental responde afirmativamente a la pregunta sobre su *interés en recibir formación* en temas relacionados con el género (Tabla 4.1). El 100% de las mujeres de origen chileno y español (N=46) contestan positivamente frente a un 75.00% (N=12) de los hombres, 10 chilenos y 2 españoles, que responden también afirmativamente.

Un porcentaje similar de los participantes 95.16% (N=59) contesta afirmativamente a la pregunta referente a la *necesidad de establecer este tipo de iniciativas de formación* (Tabla 4.1). Un 69.35% (N=43) son mujeres, 19 chilenas y 24 españolas. El 100% de los estudiantes

varones (N=16), tanto chilenos como españoles, considera necesaria la formación en temas de género.

Un participante (1.61%) varón chileno del grupo experimental contesta afirmativamente a la pregunta “¿Se considera usted sexista/machista?” (Tabla 4.1). El 100% (32) de los estudiantes españoles, mujeres y hombres, responden negativamente a esta pregunta. En relación a los estudiantes chilenos, el 100% (19) de las mujeres contesta negativamente así como el 90.91% (10) de los hombres chilenos.

**Tabla 4.1. Características de los grupos Experimental y Control en temas de género**

N=62	EXPERIMENTAL					CONTROL				
	CHL		ESP		Total	CHL		ESP		Total
	M	H	M	H		M	H	M	H	
<b>TIENE FORMACIÓN</b>	3	0	5	0	<b>8</b> 12.90%	2	1	6	2	<b>11</b> 17.74%
<b>INTERÉS EN LA TEMÁTICA</b>	19	10	27	2	<b>58</b> 93.55%	18	10	22	6	<b>56</b> 90.32%
<b>NECESARIA FORMACIÓN</b>	19	11	24	5	<b>59</b> 95.16%	17	10	24	6	<b>57</b> 91.94%
<b>CONSIDERA SEXISTA</b>	0	1	0	0	<b>1</b> 1.61%	2	1	0	0	<b>3</b> 4.84%

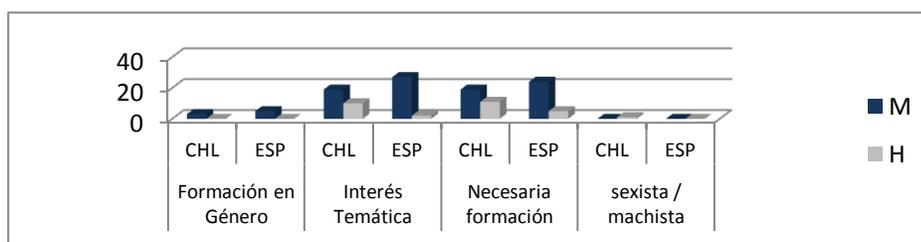
(Nota: CHL=Chilenos; ESP= Españoles; M= Mujeres; H= Hombres)

En síntesis (Gráfico IV.1), tanto los sujetos chilenos como españoles del grupo experimental presentan escasa o nula formación en temas relacionados al género, siendo superior la formación de las mujeres participantes que la de los varones, en ambas nacionalidades.

El grupo de estudiantes mujeres declaran tener interés en participar en actividades de este tipo, siendo mayor este interés en las mujeres españolas. El grupo de estudiantes

varones españoles declara tener menor interés que los estudiantes varones chilenos. Las mujeres chilenas y españolas consideran necesaria la formación en temas relacionados con el género, siendo mayor esta percepción entre las mujeres españolas.

**Gráfico IV.1. Características del Grupo Experimental en temas relacionados al género**



(Nota: CHL=Chilenos; ESP= Españoles; M= Mujeres; H= Hombres)

De los 62 estudiantes, sólo un varón chileno se consideró sexista. El 100% de las mujeres respondió negativamente esa pregunta.

### **Grupo Control**

En relación al nivel de formación en género de los participantes del grupo control (Tabla 4.1), 11 estudiantes (17.74%) de un total de 62, habían asistido a cursos/talleres de temáticas relacionadas al género, de ellos el 72.73% eran mujeres, 2 chilenas y 6 españolas, y el 27.27% hombres, 1 chileno y 2 españoles. De ellos, 5 habían asistido a un taller de género, 2 estudiantes chilenos mujer y hombre, y 3 españoles, 2 mujeres y 1 varón. Además, 6 habían realizado cursillos relacionados con violencia de género, 1 chilena y 4 españolas, y 1 varón de origen español. La media de duración de los cursos no superaba las 15 horas.

El 90.32% (N=56) de los participantes del grupo control manifiestan sentirse *interesados en recibir formación* en temas relacionados con género. De ellos, el 71.43% son mujeres, 22

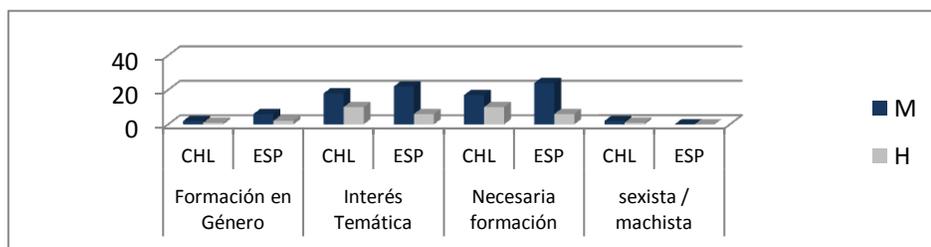
españolas y 18 chilenas, y el 100% de los estudiantes varones, 10 de origen chileno y 6 de origen español.

Un 91.94% (N=57) de los participantes del grupo control considera una *necesidad que se imparta formación en temas de género*. Están de acuerdo el 71.93% (N=41) de las mujeres, 24 españolas y 17 chilenas, y el total de los participantes varones. 3 estudiantes chilenas y 2 españolas consideran innecesaria la formación en temas relacionados con género, siendo todas ellas mujeres.

El 4.84% (N=3) de los participantes responde afirmativamente a la pregunta “¿Se considera usted sexista/machista?”. Dos de estas personas son mujeres y uno de ellos varón, todos de origen chileno. Ningún participante del grupo de españoles responde positivamente a esta cuestión (Tabla 4.1).

En síntesis (Gráfico IV.2), los sujetos del grupo control tienen pocos conocimientos en temáticas relacionadas con el género, siendo superior el nivel de formación en las mujeres que en los varones participantes, en ambas nacionalidades, pero especialmente en las estudiantes españolas. Existe mayor interés en las mujeres, especialmente en las jóvenes españolas.

**Gráfico IV.2. Características del Grupo Control en temas relacionados al género**



(Nota: CHL=Chilenos; ESP= Españoles; M= Mujeres; H= Hombres)

También en el grupo control, las mujeres españolas y chilenas consideran necesaria la formación en temas relacionados con el género, siendo mayor esta percepción en las

mujeres españolas. Se declaran sexistas 3 estudiantes del grupo control, 2 mujeres y 1 hombre.

#### **4.1.2. Síntesis del apartado**

En síntesis, tanto en el grupo experimental como en el grupo control el nivel de formación en temas de género de los participantes es bajo, aunque en general declaran tener interés y consideran necesario formarse en esta área.

Ninguno de los participantes chilenos y españoles había cursado asignaturas relacionadas con temáticas de género, debido a que a la fecha del estudio no se incluían en la oferta programática del currículo académico de su carrera. Algunos estudiantes españoles recuerdan haber tocado alguna temática relacionada como los estereotipos de género, como parte del temario de algún ramo.

Del total de estudiantes 4 se declararon sexistas/machistas, 2 mujeres y 2 hombres, en todos los casos eran de origen chileno. El resto de los participantes contestó negativamente a esta pregunta.

Las respuestas de las y los jóvenes participantes referentes a su nivel de formación y percepción respecto de la necesidad de formarse en temáticas relacionadas con género, así como su interés en recibir esta formación, se relacionan con estudios que ponen de manifiesto la necesidad de trabajar temas de género al interior de las aulas (Garaigordobil, 2004, 2008, 2010; Gómez Valles, 2015; Navarro, 2013; Ramos-Nateras y Hernández-Mendo, 2014). En esta línea, un estudio realizado por Valls et al., (2008) en el ámbito universitario puso en evidencia la dificultad que muestran las y los estudiantes para significar como actitudes violentas de género, actitudes consideradas como tal social y legalmente.

## IV.2. FORMACIÓN ESPECÍFICA Y CREENCIAS SEXISTAS

En este apartado se presentan los resultados acerca de la relación entre la formación en género y el nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de los sujetos participantes en el estudio.

### 4.2.1. Evaluaciones Pre de los grupos Experimental y Control

Con el objetivo de explorar la equivalencia que presentan ambos grupos en relación a su nivel de creencias sexistas de base, se utilizó una *prueba t* de Student para comparar las puntuaciones medias del grupo experimental y control en la primera de las evaluaciones realizadas (Tabla 4.2).

**Tabla 4.2. Puntuaciones medias por condición experimental**

	EXP y CNT		EXPERIMENTAL				CONTROL			
	PRE		PRE	POST	<i>t</i>	<i>P</i>	PRE	POST	<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>t</i>	<i>p</i>	Media (D.T.)	Media (D.T.)			Media (D.T.)	Media (D.T.)		
<b>AMB</b>	0.12	0.91	1.88 (0.44)	1.38 (0.78)	6.39	0.00	1.87 (0.82)	1.84 (0.92)	0.35	0.73
<b>B</b>	0.27	0.79	2.07 (0.54)	1.52 (0.92)	4.98	0.00	2.03 (0.91)	1.98 (1.05)	0.46	0.65
<b>H</b>	-0.63	0.53	1.69 (0.60)	1.24 (0.84)	5.16	0.00	1.78 (0.82)	1.76 (0.86)	0.33	0.75

*P*:<0.05. (Nota: EXP= Experimental; CNT= Control; AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil)

Los resultados del análisis ponen de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias en creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles obtenidas por los sujetos participantes que componían el grupo experimental y control, en la primera evaluación realizada.

Es posible observar (Tabla 4.2) que las medias de ambos grupos son similares en la primera de las evaluaciones: En sexismo ambivalente las puntuaciones medias del grupo experimental corresponden a  $\bar{X}$ : 1.88 (D.T: 0.44) y del grupo control de  $\bar{X}$ : 1.87 (D.T: 0.82), en sexismo benevolente la media del grupo experimental fue de  $\bar{X}$ : 2.07 (D.T: 0.54) y del grupo control de  $\bar{X}$ : 2.03 (D.T: 0.91). Finalmente, en sexismo hostil, el grupo experimental obtuvo una media de  $\bar{X}$ : 1.69 (D.T: 0.60) y el grupo control de  $\bar{X}$ : 1.78 (D.T: 0.82).

En ambos grupos, los sujetos participantes obtienen puntuaciones medias más altas en sexismo de tipo benevolente en relación al sexismo de tipo hostil.

Estos resultados permiten suponer una equivalencia en las puntuaciones medias de inicio del grupo experimental y control en el nivel de dichas creencias sexistas.

#### **4.2.2. Comparación entre evaluaciones Pre y Post Taller de Género**

Para el análisis de la relación entre la formación y el nivel de creencias sexistas de los sujetos participantes, se utilizó una *prueba t* de Student que permite comparar muestras relacionadas.

##### ***Grupo Experimental***

En relación al grupo experimental (Tabla 4.2) el análisis pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias previas y posteriores al taller de género obtenidas por los participantes, tanto en sexismo ambivalente ( $t=6.39$ ;  $p=0.00$ ) como benevolente ( $t=4.98$ ;  $p=0.00$ ) y hostil ( $t=5.16$ ;  $p=0.00$ ), mostrándose las puntuaciones medias significativamente más bajas en la evaluación posterior a la intervención.

Los sujetos participantes disminuyen significativamente su nivel de creencias sexistas tras su participación en el programa *Taller de Género*. El haber recibido formación específica

parece relacionarse con la disminución de las puntuaciones medias en creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles.

Estos resultados van en la misma línea de los observados en otros estudios que ponen de manifiesto el éxito de los programas de intervención aplicados en contextos educativos, que tienen como objetivo equilibrar y armonizar la relación entre géneros. Así como otros estudios consultados, que relacionan el nivel de formación con el nivel de dichas creencias sexistas (Arenas y Rojas, 2015; Chandy, 2007; Díaz-Aguado, 2005; Dole, 2006; Durán et al., 2014; Durán et al., 2011; Fernández Amores, 2014; Fernández, 2014; Gómez Valles, 2015; González y Mora, 2014; Farrell et al., 2001; Ferrer et al., 2011; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2004, 2008, 2010, 2013; Navarro, 2013; Póo y Vizcarra, 2011; Ramos-Nateras y Hernández-Mendo, 2014; Roberts et al., 2004; Rollero, 2013; Segawa et al., 2005; Simon et al., 2008; Slone y Shoshani, 2008).

Existe un nivel mayor de creencias sexistas de tipo benevolente en los participantes del grupo experimental en ambos momentos de evaluación. Las medias más altas en este tipo de sexismo ( $\bar{x}$ : 2.07; D.T: 0.54) las obtienen los estudiantes previo a su participación en el *Taller de Género*. El sexismo hostil obtiene las puntuaciones medias más altas ( $\bar{x}$ : 1.69; D.T: 0.60) en la primera de las evaluaciones realizadas.

Los sujetos del grupo experimental se muestran más sexistas benevolentes que hostiles, tanto antes como con posterioridad a su participación en el programa *Taller de Género*.

### **Grupo Control**

Referente al grupo Control (Tabla 4.2) los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de la primera y segunda medición realizada, tanto en sexismo ambivalente como benevolente y hostil.

Los participantes del grupo control obtienen puntuaciones medias más altas en sexismo de tipo benevolente y menores en sexismo de tipo hostil, en ambas evaluaciones. Las puntuaciones medias más altas en sexismo de tipo hostil las obtienen el grupo control en la primera evaluación ( $\bar{X}$ : 1.78; D.T: 0.82).

Los sujetos participantes del grupo control mantienen en niveles similares sus niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles entre ambos momentos de evaluación.

#### **4.2.3. Síntesis del apartado**

En síntesis, los sujetos participantes del grupo experimental disminuyen de forma significativa su nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, tras su participación en el programa *Taller de Género*, siendo especialmente marcada esta disminución en sexismo de tipo benevolente.

El haber recibido formación específica parece haber tenido algún influencia en la disminución de las puntuaciones medias en dichas creencias sexistas de los estudiantes, reforzando con ello la creencia en las bondades de este tipo de programas desarrollados en contextos educativos, tal y como lo afirman varios estudios consultados.

No se encuentran estas diferencias estadísticamente significativas en el grado de creencias de tipo sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de los participantes del grupo control, entre la primera y segunda de las mediciones realizadas.

Es en sexismo benevolente en donde los sujetos muestran un mayor nivel de creencias sexistas tanto en el grupo experimental como en el grupo control, y en ambos momentos de evaluación. Los estudiantes de ambos grupos en ambas mediciones obtienen

puntuaciones más bajas en sexismo hostil, exhibiendo esta expresión de sexismo puntuaciones medias inferiores a dos en todas las condiciones.

El hecho de que no se produjeran diferencias significativas entre las puntuaciones pre y post del grupo control, manteniéndose relativamente estables los niveles de creencias sexistas, parecen apoyar las diferencias estadísticamente significativas que si se encuentran en el grupo experimental entre las mediciones previas y posteriores al taller, a favor de la influencia de la formación específica en la disminución de este tipo de creencias sexistas.

El programa *Taller de Género* parece relacionarse con la disminución significativa de los niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de los sujetos participantes en dicho taller.

### IV.3. ORIGEN DE LOS PARTICIPANTES Y CREENCIAS SEXISTAS

En este apartado se dan a conocer los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones medias en creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de acuerdo al origen (chileno o español) de los sujetos participantes.

#### 4.3.1. Comparación entre medidas pre y post intra-nacionalidad

A continuación se presentan los resultados del análisis de la relación entre la formación y el origen de los sujetos participantes que componen el grupo experimental y control. Para el análisis de las puntuaciones medias en creencias sexistas intra-nacionalidad medidas pre y post, se utilizó una *prueba t* de Student que permite comparar muestras relacionadas.

##### **Grupo Experimental**

Es posible observar (Tabla 4.3) las puntuaciones medias y desviaciones típicas así como la relación entre las evaluaciones pre y post de los participantes del grupo experimental de acuerdo a su origen.

##### *Chilenos*

Los estudiantes de origen chileno (Tabla 4.3) disminuyen de forma estadísticamente significativa las creencias sexistas hostiles ( $t=2.05$ ;  $p=0.04$ ) tras su participación en el taller, no presentándose esta relación para los niveles de sexismo benevolente y ambivalente que permanecen en niveles similares entre una y otra medición. El sexismo de tipo hostil pasa de obtener una media de  $\bar{X}$ : 1.84 (D.T: 0.52) en la primera medición a una de  $\bar{X}$ : 1.52 (D.T: 0.97) en la segunda.

El haber recibido formación específica en género parece haber tenido una mayor influencia en el nivel de creencias sexistas hostiles de los participantes chilenos y no en el

nivel de creencias sexistas benevolentes, que de acuerdo a la literatura revisada su naturaleza sutil resulta en una mayor complejidad a la hora de reconocerlas como creencias sexistas estereotipadas.

**Tabla 4.3. Grupo Experimental: Comparación pre y post intra nacionalidad**

	CHILENOS				ESPAÑOLES			
	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	p	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	P
<b>AMB</b>	1.86 (0.41)	1.65 (0.90)	1.71	0.09	1.90 (0.47)	1.13 (0.65)	10.64	0.00
<b>B</b>	1.87 (0.49)	1.78 (0.96)	0.58	0.57	2.25 (0.53)	1.28 (0.83)	8.97	0.00
<b>H</b>	1.84 (0.52)	1.52 (0.97)	2.05	0.04	1.56 (0.64)	0.97 (0.61)	6.95	0.00

P:<0.05. (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil)

### Españoles

Los resultados (Tabla 4.3) ponen de manifiesto que las puntuaciones medias en creencias sexistas del grupo de estudiantes españoles muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre y post. Tras el taller de género disminuyen las medias de las creencias sexistas ambivalentes ( $t=10.64$ ;  $p=0.00$ ), benevolentes ( $t=8.97$ ;  $p=0.00$ ) y hostiles ( $t=6.95$ ;  $p=0.00$ ). Las puntuaciones medias de los participantes españoles en sexismo de tipo benevolente pasan de obtener una media de  $\bar{X}$ : 2.25 (D.T: 0.35) en la primera medición a una de  $\bar{X}$ : 1.28 (D.T: 0.83) en la segunda. En relación al sexismo de tipo hostil, sus medias son en la primera evaluación de  $\bar{X}$ : 1.56 (D.T: 0.64) y de  $\bar{X}$ : 0.97 (D.T: 0.61) en la segunda. Finalmente en sexismo ambivalente la media de inicio es de  $\bar{X}$ : 1.90 (D.T: 0.47) y de  $\bar{X}$ : 1.13 (D.T: 0.65) posterior al *Taller de Género*.

Los estudiantes de origen español bajan significativamente su nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles tras su participación en el taller, mostrándose nuevamente el sexismo de tipo benevolente como el que obtiene las medias más altas, en ambas nacionalidades.

En síntesis, el taller de género parece haber tenido una mayor influencia en los niveles de creencias sexistas de los sujetos españoles, ya que disminuyen de forma significativa sus niveles de creencias sexistas tras la participación en el taller, encontrándose esta significación en el grupo de estudiantes chilenos sólo en el nivel de creencias sexistas hostiles.

Las diferencias significativas entre las medias previas y posteriores al taller se explican mejor por las diferencias encontradas en los estudiantes españoles, quienes si presentan disminuciones significativas tanto en sexismo ambivalente, benevolente como hostil.

### **Grupo Control**

En la siguiente tabla (Tabla 4.4) es posible observar las puntuaciones medias y desviaciones típicas así como la relación entre las evaluaciones pre y post de los participantes del grupo control de acuerdo a su origen.

#### *Chilenos*

Los resultados obtenidos (Tabla 4.4) ponen de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, de los estudiantes chilenos del grupo control entre ambas evaluaciones.

Los estudiantes chilenos obtienen puntuaciones medias altas en creencias sexistas, tanto en sexismo ambivalente ( $\bar{X}$ : 2.36; D.T: 0.91) como benevolente ( $\bar{X}$ : 2.56; D.T: 0.82) y hostil

( $\bar{X}$ : 2.30; D.T: 0.77). En este grupo las puntuaciones medias de los estudiantes son todas mayores a dos, tanto en la primera como en la segunda de las mediciones realizadas.

**Tabla 4.4. Grupo Control: Comparación pre y post intra nacionalidad**

	CHILENOS				ESPAÑOLES			
	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	p	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	p
<b>AMB</b>	2.35 (0.81)	2.36 (0.91)	-0.06	0.95	1.42 (0.53)	1.35 (0.62)	0.49	0.63
<b>B</b>	2.56 (0.82)	2.55 (1.02)	-0.03	0.98	1.54 (0.69)	1.44 (0.75)	0.52	0.61
<b>H</b>	2.30 (0.77)	2.29 (0.78)	0.12	0.90	1.29 (0.54)	1.26 (0.61)	0.31	0.76

P:<0.01. (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil)

### *Españoles*

Como puede observarse (Tabla 4.4) no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de los estudiantes españoles del grupo control, entre ambas evaluaciones. Los niveles de creencias sexistas de los participantes españoles, se mantienen en cifras similares entre el primer y segundo momento.

En síntesis, tanto los estudiantes chilenos como españoles del grupo control no muestran diferencias significativas en sus niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, entre la primera y segunda evaluación, mostrando los participantes chilenos puntuaciones medias más altas que el grupo de estudiantes españoles, en ambas evaluaciones.

### 4.3.2. Comparación entre nacionalidades

En este apartado y con el objetivo de recabar mayor información sobre la relación entre el origen de los participantes y las creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, se realiza una comparación entre nacionalidades.

Para el análisis de las puntuaciones medias en creencias sexistas entre nacionalidades en cada condición experimental se utilizó una *prueba t* de Student para muestras independientes, que permite comparar variables dicotómicas como son consideradas la nacionalidad y el género, entre otras.

#### ***Grupo Experimental***

Se comparan las puntuaciones medias de estudiantes chilenos y españoles del grupo experimental en creencias sexistas, obtenidas antes y después de haber participado en el taller de género.

#### *Evaluación PRE*

Es posible observar (Tabla 4.5) que las medias obtenidas por los participantes chilenos y españoles previo a su participación en el taller de género son similares, mostrando diferencias estadísticamente significativas sólo en sexismo benevolente ( $t=2.89$ ;  $p=0.00$ ), siendo las medias de los estudiantes españoles más altas en este tipo de sexismo que las de los estudiantes chilenos. No se observan diferencias estadísticamente significativas en sexismo hostil ni ambivalente.

En síntesis, previo a la participación en el taller de género existen diferencias significativas entre los niveles de creencias sexistas benevolentes de españoles y chilenos, mostrando los participantes españoles un mayor nivel.

Evaluación POST

Los resultados de la prueba *t* (Tabla 4.5) ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de los tipos de sexismos evaluados, tras haber recibido formación específica. El grupo de estudiantes españoles muestra menores niveles de creencias sexistas ambivalentes ( $t=-2.76$ ;  $p=0.00$ ), benevolentes ( $t=-2.19$ ;  $p=0.03$ ) y hostiles ( $t=-2.67$ ;  $p=0.01$ ), tras su participación en el taller en comparación a los participantes chilenos.

**Tabla 4.5. Grupo Experimental: Comparación de medias entre nacionalidades**

	EXPERIMENTAL-PRE				EXPERIMENTAL-POST			
	CHL Media (D.T.)	ESP Media (D.T.)	<i>t</i>	<i>p</i>	CHL Media (D.T.)	ESP Media (D.T.)	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>AMB</b>	1.86 (0.41)	1.90 (0.47)	0.38	0.70	1.65 (0.83)	1.13 (0.65)	-2.76	0.00
<b>B</b>	1.87 (0.49)	2.25 (0.53)	2.89	0.00	1.78 (0.96)	1.28 (0.83)	-2.19	0.03
<b>H</b>	1.84 (0.52)	1.56 (0.64)	-1.93	0.06	1.52 (0.97)	0.97 (0.61)	-2.67	0.01

$P <= 0.05$ . (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil; CHL=Chilenos; ESP= Españoles)

En síntesis, la participación en el programa *Taller de Género* parece relacionarse en mayor medida con los niveles de creencias sexistas de los estudiantes de origen español, quienes presentan menores niveles en los tres tipos de sexismo estudiados.

**Grupo Control**

Se comparan las puntuaciones medias en creencias sexistas ambivalentes de los estudiantes chilenos y españoles del grupo control, en la primera y segunda evaluación realizada (Tabla 4.6).

*Evaluación PRE*

Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre chilenos y españoles del grupo control, entre las puntuaciones medias de la primera medición en el nivel de creencias sexistas ambivalentes ( $t=-5.38$ ;  $p=0.00$ ), benevolentes ( $t=-5.22$ ;  $p=0.00$ ) y hostiles ( $t=-5.97$ ;  $p=0.00$ ).

**Tabla 4.6. Grupo Control: Comparación de medias entre nacionalidades**

	CONTROL-PRE				CONTROL-POST			
	CHL Media (D.T.)	ESP Media (D.T.)	<i>t</i>	<i>p</i>	CHL Media (D.T.)	ESP Media (D.T.)	<i>t</i>	<i>P</i>
<b>AMB</b>	2.35 (0.81)	1.42 (0.53)	-5.38	0.00	2.36 (0.91)	1.35 (0.62)	-5.08	0.00
<b>B</b>	2.56 (0.82)	1.54 (0.69)	-5.22	0.00	2.55 (1.02)	1.45 (0.75)	-4.87	0.00
<b>H</b>	2.30 (0.77)	1.29 (0.54)	-5.97	0.00	2.29 (0.78)	1.26 (0.61)	-5.77	0.00

$P < 0.05$ . (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil; CHL=Chilenos; ESP= Españoles)

Las medias de las puntuaciones de los estudiantes chilenos son significativamente más altas que las de los estudiantes españoles, obteniendo puntuaciones superiores en sexismo ambivalente, benevolente y hostil. Los participantes chilenos del grupo control muestran un nivel de creencias sexistas significativamente mayor que las del grupo de estudiantes españoles, en la primera de las evaluaciones realizadas.

*Evaluación POST*

En relación a la segunda evaluación del grupo control (Tabla 4.6) los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes

chilenos y españoles, en el nivel de creencias sexistas ambivalentes ( $t=-5.08$ ;  $p=0.00$ ), benevolentes ( $t=-4.87$ ;  $p=0.00$ ) y hostiles ( $t=-5.77$ ;  $p=0.00$ ). Los estudiantes chilenos obtienen puntuaciones medias significativamente superiores a los participantes españoles.

En síntesis, en ambas evaluaciones del grupo control se observan diferencias significativas entre los niveles de creencias sexistas de los estudiantes chilenos y españoles, siendo los participantes chilenos quienes muestran niveles de creencias sexistas de tipo ambivalente, benevolente y hostil significativamente superiores a las de los sujetos españoles.

#### **4.3.3. Síntesis del apartado**

En relación al análisis intra-nacionalidad, el taller de género parece haber tenido una mayor influencia en los niveles de creencias sexistas de los sujetos españoles, quienes disminuyen de forma significativa sus niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, tras la participación en el taller. En el caso de los participantes chilenos, sólo disminuye significativamente el nivel de creencias hostiles.

Referente al grupo control, los estudiantes españoles y chilenos muestran un nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles similares entre la primera y segunda medición, obteniendo los participantes chilenos puntuaciones medias más altas que el grupo de estudiantes españoles, en ambas evaluaciones.

Por otra parte, la comparación entre chilenos y españoles en cada condición experimental, pone de manifiesto que en el grupo experimental post taller existen diferencias en los niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles entre los participantes españoles y chilenos, al igual que en el grupo control, primera y segunda evaluación. En todas estas condiciones, los participantes chilenos presentan mayores niveles de creencias sexistas, que los participantes españoles.

En general, los participantes españoles obtienen puntuaciones medias inferiores al grupo de estudiantes chilenos en cada una de las condiciones experimentales, a excepción del sexismo benevolente en el grupo experimental pre taller, y son ellos también quienes disminuyen de forma significativa sus niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, tras su participación en el mismo. Los participantes chilenos sólo disminuyen significativamente su nivel de creencias hostiles.

Los resultados obtenidos coinciden con hallazgos realizados por otros estudios que han puesto de manifiesto una relación entre indicadores de desarrollo humano de los países y el nivel de sexismo de sus habitantes (Glick et al., 2004; Glick et al., 2002; Glick et al., 2000b; Gracia et al., 2010; Gracia et al., 2009; Hausmann et al., 2012; Klevens, 2007; Lameiras et al., 2009a; Moya et al., 2002; Moya et al., 2001; PNUD, 2010a, 2010b, 2011, 2013, 2014, 2015; Vargas et al., 2015).

#### IV.4. GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES Y CREENCIAS SEXISTAS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en la evaluación de las creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de acuerdo al género de los participantes (mujeres - hombres).

##### 4.4.1. Comparación entre medidas pre y post intra-género

A continuación se presentan los análisis de la relación entre la formación y el género de los sujetos participantes que componen el grupo experimental y control. Para el análisis de las puntuaciones medias en creencias sexistas intra-géneros medidas pre y post, se utilizó una *prueba t* de Student que permite comparar muestras relacionadas.

##### ***Grupo Experimental***

Es posible observar (Tabla 4.7) las puntuaciones medias y desviaciones típicas así como la relación entre las evaluaciones pre y post de mujeres y hombres participantes del grupo experimental.

##### *Mujeres*

Los resultados ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias en creencias sexistas ambivalentes ( $t=7.10$ ;  $p=0.00$ ), benevolentes ( $t=5.64$ ;  $p=0.00$ ) y hostiles ( $t=5.70$ ;  $p=0.00$ ) de las mujeres del grupo experimental entre una y otra evaluación.

El nivel de creencias sexistas de las mujeres presenta una disminución estadísticamente significativa tras su participación en el taller, siendo el sexismo de tipo benevolente el que presenta mayores niveles, en ambos momentos de medición.

### Hombres

Las puntuaciones medias de los participantes masculinos del grupo experimental (Tabla 4.7) no presentan diferencias estadísticamente significativas en sexismo ambivalente, benevolente y hostil, entre las medidas previas y posteriores a su participación en el taller de género.

**Tabla 4.7. Grupo Experimental: Comparación pre y post intra géneros**

	MUJERES				HOMBRES			
	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	p	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	P
<b>AMB</b>	1.87 (0.49)	1.25 (0.79)	7.10	0.00	1.90 (0.24)	1.74 (0.64)	1.10	0.29
<b>B</b>	2.10 (0.58)	1.43 (0.94)	5.64	0.00	1.97 (0.40)	1.81 (0.82)	0.71	0.49
<b>H</b>	1.65 (0.65)	1.08 (0.80)	5.70	0.00	1.84 (0.41)	1.68 (0.83)	0.87	0.39

P<=0.05. (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil)

Los resultados ponen de manifiesto que la participación del grupo de varones en el taller no parece tener relación con sus niveles de creencias sexistas, manteniendo estables dichos niveles entre una y otra evaluación.

En síntesis, las diferencias en el nivel de creencias sexistas de los participantes del grupo experimental tras el taller de género se explican mejor por la varianza en las puntuaciones medias del grupo de mujeres, ya que ellas presentan diferencias significativas en su nivel de creencias sexistas previas y posteriores al taller. Por el contrario, el grupo de hombres presenta niveles de creencias similares entre ambos momentos de evaluación.

Las mujeres en general obtienen puntuaciones medias menores que las de los hombres en creencias sexistas, a excepción del sexismo benevolente ( $\bar{x}$ : 2.10: D.T: 0.58) previa asistencia al taller de género.

Son los hombres quienes obtienen puntuaciones medias más altas tanto en sexismo benevolente como hostil. Tanto mujeres como hombres obtienen sus puntuaciones medias más altas en sexismo benevolente, tanto antes como después del taller.

### Grupo Control

#### Mujeres

Los resultados (Tabla 4.8) ponen de manifiesto que no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la primera y segunda evaluación, en creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de las mujeres del grupo control. Los niveles de creencias sexistas se mantienen en niveles estables entre uno y otro momento de evaluación.

Tabla 4.8. Grupo Control: Comparación pre y post intra géneros

	MUJERES				HOMBRES			
	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	p	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	P
<b>AMB</b>	1.76 (0.81)	1.72 (0.89)	0.33	0.74	2.18 (0.77)	2.16 (0.96)	0.12	0.90
<b>B</b>	1.91 (0.93)	1.84 (0.99)	0.52	0.60	2.37 (0.76)	2.39 (1.13)	-0.08	0.94
<b>H</b>	1.71 (0.79)	1.69 (0.84)	0.19	0.84	1.98 (0.93)	1.95 (0.93)	0.39	0.71

P<=0.05. (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil)

En síntesis, los niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de mujeres y hombres que componen el grupo control no experimentan variaciones significativas.

#### **4.4.2. Comparación entre géneros**

Con el objetivo de recabar mayor información sobre la relación entre el género y las creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles, se realiza una comparación entre géneros.

Así, para el análisis de las puntuaciones medias en creencias sexistas entre nacionalidades en cada condición experimental, se utilizó una *prueba t* de Student para muestras independientes que permite comparar variables dicotómicas como es considerado el género.

##### ***Grupo Experimental***

A continuación se exponen los resultados obtenidos de la comparación entre las puntuaciones medias de mujeres y hombres, en la primera y segunda de las evaluaciones realizadas (Tabla 4.9) en el grupo experimental.

Los niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de mujeres y hombres no presentan diferencias estadísticamente significativas, en la etapa previa a su participación en el taller de género.

Tanto mujeres como hombres muestran mayores niveles de creencias sexistas de tipo benevolente, siendo superior el nivel de las mujeres en este tipo de sexismo con una puntuaciones media de  $\bar{X}$ : 2.10 (D.T: 0.58). Así mismo, las mujeres presentan menores niveles de sexismo hostil ( $\bar{X}$ : 1.65; D.T: 0.65) en relación a las medias de los participantes varones, aunque no significativas.

Referente a la segunda de las evaluaciones es posible observar (Tabla 4.9) que las puntuaciones medias de mujeres y hombres tras el taller de género presentan diferencias estadísticamente significativas en sexismo de tipo hostil ( $t=-2.56$ ;  $p=0.01$ ) y ambivalente ( $t=-2.23$ ;  $p=0.03$ ), no encontrándose estas diferencias en sexismo de tipo benevolente que permanece en niveles similares.

**Tabla 4.9. Grupo Experimental: Comparación de medias entre géneros**

	PRE				POST			
	M Media (D.T.)	H Media (D.T.)	t	p	M Media (D.T.)	H Media (D.T.)	t	p
<b>AMB</b>	1.87 (0.49)	1.90 (0.24)	-0.23	0.82	1.25 (0.79)	1.74 (0.64)	-2.23	0.03
<b>B</b>	2.10 (0.58)	1.97 (0.40)	0.87	0.90	1.43 (0.94)	1.81 (0.82)	-1.43	0.16
<b>H</b>	1.65 (0.65)	1.84 (0.41)	-1.10	0.27	1.08 (0.80)	1.68 (0.83)	-2.56	0.01

$P < 0.05$ . (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil; M= Mujeres; H= Hombres)

Los niveles de creencias sexistas evaluados presentan diferencias significativas tras el taller de género entre mujeres y hombres en sexismo hostil y ambivalente, presentando las mujeres niveles significativamente menores. En relación al sexismo de tipo benevolente, ambos géneros presentan niveles similares, no observándose diferencias significativas, representando además las mayores puntuaciones medias obtenidas por ambos.

### **Grupo Control**

En este grupo es posible observar (Tabla 4.10) que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias en creencias sexistas

ambivalentes, benevolentes y hostiles de mujeres y hombres, aunque las medias obtenidas por los hombres son mayores.

Mujeres y hombres mantienen un nivel similar de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles entre ambos momentos de evaluación. El sexismo de tipo benevolente obtiene las mayores puntuaciones tanto en mujeres como en hombres miembros del grupo control.

**Tabla 4.10. Grupo Control: Comparación de medias entre géneros**

	PRE				POST			
	M Media (D.T.)	H Media (D.T.)	t	p	M Media (D.T.)	H Media (D.T.)	t	p
<b>AMB</b>	1.76 (0.90)	2.18 (0.78)	3.20	0.08	1.72 (0.89)	2.16 (0.95)	2.86	0.09
<b>B</b>	1.91 (0.94)	2.37 (0.76)	3.21	0.08	1.84 (0.99)	2.39 (1.13)	3.32	0.07
<b>H</b>	1.71 (0.79)	1.98 (0.92)	1.32	0.26	1.69 (0.84)	1.95 (0.93)	1.05	0.31

P<=0.05. (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil; M= Mujeres; H= Hombres)

En la segunda evaluación del grupo control (Tabla 4.10) los resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de mujeres y hombres en creencias sexistas ambivalentes, benevolentes ni hostiles, obteniendo las mujeres puntuaciones menores en ambos tipos de sexismo.

En síntesis, en el grupo control segunda evaluación no se observan diferencias significativas, siendo el sexismo benevolente quien presenta los mayores niveles tanto en mujeres como en hombres.

#### **4.4.3. Síntesis del apartado**

El análisis intra géneros pone de manifiesto que las mujeres del grupo experimental muestran niveles de creencias sexistas significativamente menores tras su participación en el taller de género, siendo más acusada en sexismo de tipo hostil, a pesar de ser el sexismo benevolente quien obtiene los mayores niveles. No se observan estas diferencias en el nivel de creencias sexistas de los hombres tras su participación en el taller, manteniéndose sus niveles en valores estables.

En relación al grupo control, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes ni hostiles, de ambas evaluaciones realizadas, en ambos géneros.

La comparación entre géneros en cada una de las condiciones experimentales pone de manifiesto que sólo existen diferencias significativas en los niveles de creencias sexistas ambivalentes y hostiles, entre mujeres y hombres en la segunda de las evaluaciones realizadas con el grupo experimental. Manteniendo similares los niveles en creencias sexistas de tipo benevolente. No se observa esta diferencia entre mujeres y hombres en la primera evaluación del grupo experimental, así como en ambas evaluaciones realizadas con los componentes del grupo control.

El taller de género parece haber influido en mayor medida en el grupo de mujeres quienes presentan menores niveles de creencias hostiles. Tanto mujeres como hombres participantes en el estudio muestran mayores niveles de creencias sexistas de tipo benevolente, tanto en la primera como en la segunda de las evaluaciones realizadas.

#### IV.5. CREENCIAS SEXISTAS POR GÉNERO Y ORIGEN DE LOS PARTICIPANTES

En este apartado se presentan la comparación entre las puntuaciones medias en creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de mujeres y hombres de acuerdo a su origen.

##### **4.5.1. Comparación entre nacionalidades intra-género**

A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los géneros de acuerdo al origen en el grupo experimental. Para el análisis se utilizó una *prueba t* de Student que permite comparar muestras independientes.

##### ***Mujeres chilenas y españolas***

###### *Evaluación PRE*

En la primera de las evaluaciones (Tabla 4.11) las puntuaciones medias en creencias sexistas del grupo de mujeres chilenas y españolas, presentan diferencias significativas estadísticamente sólo en sexismo de tipo benevolente ( $t=3.19$ ;  $p=0.00$ ), no dándose esta relación en sexismo hostil ni ambivalente.

Las mujeres españolas obtienen puntuaciones medias superiores en sexismo de tipo benevolente y menores en sexismo de tipo hostil, en relación a las obtenidas por las estudiantes chilenas. Ambas obtienen medias superiores en sexismo de tipo benevolente.

Tras la participación en el taller de género no se observan diferencias estadísticamente significativas en sexismo ninguna de las variables de sexismo estudiadas entre las estudiantes españolas y chilenas, siendo similares sus niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles.

*Hombres chilenos y españoles*

Previo a la asistencia al taller de género los resultados (Tabla 4.11) ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombres chilenos y españoles en sexismo de tipo hostil ( $t=-3.12$ ;  $p=0.00$ ) y ambivalente ( $t=-3.19$ ;  $p=0.00$ ), obteniendo los estudiantes chilenos puntuaciones medias mayores. No se observa esta relación en sexismo benevolente.

Los estudiantes chilenos aparecen como más sexistas ambivalentes y hostiles que los españoles.

**Tabla 4.11. Grupo Experimental Pre y Post: Mujeres y hombres por Origen**

		MUJERES				HOMBRES			
		CHL Media (D.T.)	ESP Media (D.T.)	t	P	CHL Media (D.T.)	ESP Media (D.T.)	t	p
<b>AMB</b>	PRE	1.77 (0.47)	1.94 (0.50)	1.13	0.26	2.00 (0.20)	1.68 (0.14)	-3.19	0.00
	POST	1.41 (0.91)	1.14 (0.70)	-1.13	0.26	2.06 (0.46)	1.04 (0.33)	-4.40	0.00
<b>B</b>	PRE	1.80 (0.53)	2.31 (0.53)	3.19	0.00	1.99 (0.41)	1.91 (0.39)	-0.37	0.72
	POST	1.59 (1.00)	1.31 (0.87)	-1.01	0.32	2.11 (0.76)	1.15 (0.55)	-2.53	0.02
<b>H</b>	PRE	1.75 (0.60)	1.58 (0.68)	-0.88	0.39	2.02 (0.29)	1.45 (0.42)	-3.12	0.01
	POST	1.23 (0.98)	0.97 (0.64)	-1.61	0.29	2.02 (0.75)	0.95 (0.45)	-2.92	0.01

$P<0.05$ . (Nota: AMB= Sexismo ambivalente; B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil; CHL= Chilenos; ESP= Españoles)

Tras el taller se observan diferencias estadísticamente significativas entre los hombres chilenos y españoles tanto en sexismo ambivalente ( $t=-4.40$ ;  $p=0.00$ ), como benevolente ( $t=-2.53$ ;  $p=0.02$ ) y hostil ( $t=-2.92$ ;  $p=0.01$ ).

Los varones del grupo de estudiantes chilenos muestran un nivel de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles significativamente mayor que los estudiantes españoles varones, tras el taller de género.

#### **4.5.2. Síntesis del apartado**

En la primera medición del grupo experimental las mujeres españolas y chilenas sólo muestran distintos niveles en sexismo benevolente, no dándose esta relación en sexismo hostil ni ambivalente. Tras la participación el taller de género, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las estudiantes españolas y chilenas, en ninguno de los tipos de creencias sexistas evaluados.

En relación a los estudiantes varones chilenos y españoles del grupo experimental, estos presentan diferencias significativas antes de asistir al taller de género, en sexismo de tipo hostil y ambivalente, no dándose esta relación en sexismo benevolente.

Tras el taller, se observan diferencias significativas entre hombres chilenos y españoles en los niveles de sexismo ambivalente, benevolente y hostil, obteniendo los estudiantes chilenos puntuaciones medias superiores.

Las mujeres chilenas y españolas presentan niveles similares de creencias sexistas, especialmente tras el taller.

En el caso de los estudiantes varones, se acrecientan las diferencias en los niveles de sexismo en la segunda evaluación, presentando los estudiantes chilenos niveles mayores en todos los tipos de sexismo.

## IV.6. ANÁLISIS DE ÍTEMS

En este apartado se analizan las puntuaciones medias de cada uno de los ítems del Inventario de Sexismo Ambivalente, en cada una de las condiciones experimentales.

### 4.6.1. Creencias Sexistas Ambivalentes: Análisis de ítems

A continuación se describen las puntuaciones medias de los ítems de sexismo benevolente y hostil, en cada una de las condiciones experimentales, de acuerdo a la asistencia al taller de género, origen y género.

#### **Grupo Experimental**

Es posible observar (Tabla 4.12) las puntuaciones de los ítems en creencias sexistas hostiles y benevolentes, previas y posteriores al taller de género, obtenidas por los sujetos del grupo experimental.

En la evaluación previa al taller 9 ítems del inventario aparecen con puntuaciones superiores a dos y 2 muy próximos a ese valor. De estos ítems, 8 pertenecen al sexismo de tipo benevolente y representan creencias estereotipadas de género aunque con un “tono afectivo positivo” (Glick y Fiske, 1996), y 3 a sexismo de tipo hostil. Los ítems de sexismo benevolente que obtienen las puntuaciones mayores son: n° 1: “Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer” ( $\bar{X}$ : 2.11; D.T: 1.19); n° 3: “En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres” ( $\bar{X}$ : 2.13; D.T: 1.09); n° 8: “Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen” ( $\bar{X}$ : 1.94; D.T: 1.02); n° 9: “Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres” ( $\bar{X}$ : 2.19; D.T: 1.17); n° 12: “Todo hombre debe tener una mujer a quien amar” ( $\bar{X}$ : 1.95; D.T: 1.13); n° 17: “Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre” ( $\bar{X}$ : 2.26; D.T: 1.23); n° 19: “Las mujeres, en

comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral” ( $\bar{X}$ : 2.89; D.T: 1.12); y n° 22: “Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto” ( $\bar{X}$ : 2.29; D.T: 1.07).

**Tabla 4.12. Estudio de resultados por ítems: Medias y desviaciones típicas**

	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	p	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	p
<b>1-B</b>	2.11 (1.19)	1.53 (1.43)	3.01	0.00	2.55 (1.63)	1.94 (1.50)	2.99	0.00
<b>2-H</b>	1.81 (1.41)	1.31 (1.30)	3.08	0.00	1.84 (1.34)	1.61 (1.22)	1.22	0.23
<b>3-B</b>	2.13 (1.09)	1.92 (1.45)	1.10	0.29	1.92 (1.37)	2.39 (1.65)	-2.57	0.01
<b>4-H</b>	2.27 (1.21)	1.77 (1.22)	3.18	0.00	2.42 (1.11)	2.03 (1.18)	2.40	0.02
<b>5-H</b>	1.53 (1.18)	1.21 (1.04)	1.91	0.06	1.71 (1.52)	1.89 (1.55)	-1.35	0.18
<b>6-B</b>	1.47 (1.28)	0.98 (1.19)	2.54	0.01	1.26 (1.38)	1.27 (1.45)	-0.09	0.93
<b>7-H</b>	2.06 (1.50)	1.50 (1.50)	2.86	0.00	2.11 (1.54)	2.18 (1.26)	-0.34	0.73
<b>8-B</b>	1.94 (1.02)	1.60 (1.37)	1.84	0.07	1.85 (1.42)	1.98 (1.31)	-0.81	0.42
<b>9-B</b>	2.19 (1.17)	2.13 (1.66)	0.29	0.77	2.77 (1.64)	2.64 (1.66)	0.00	1.00
<b>10-H</b>	1.53 (0.93)	1.06 (1.08)	3.40	0.00	1.77 (1.37)	1.68 (1.11)	0.65	0.52
<b>11-H</b>	1.44 (1.08)	1.13 (1.27)	1.95	0.05	1.45 (1.28)	1.58 (1.26)	-0.85	0.40
<b>12-B</b>	1.95 (1.13)	1.37 (1.44)	-3.18	0.00	2.08 (1.56)	1.81 (1.58)	1.65	0.10
<b>13-B</b>	1.84 (1.13)	1.29 (1.39)	-0.31	0.76	1.77 (1.41)	1.23 (1.38)	2.41	0.02
<b>14-H</b>	1.31 (0.86)	0.84 (0.97)	3.36	0.00	1.26 (1.25)	1.42 (1.08)	-1.39	0.17
<b>15-H</b>	1.44 (1.05)	1.02 (1.18)	2.59	0.01	1.44 (1.36)	1.55 (1.30)	-1.04	0.30

**Tabla 4.12. Estudio de resultados por ítems: Medias y desviaciones típicas (Continuación)**

	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	t	P	PRE Media (D.T.)	POST Media (D.T.)	T	P
<b>16-H</b>	1.65 (1.13)	1.15 (1.24)	2.62	0.01	1.71 (1.28)	1.82 (1.25)	-0.72	0.47
<b>17-B</b>	2.26 (1.23)	1.31 (1.39)	4.83	0.00	1.85 (1.61)	1.87 (1.54)	-0.07	0.94
<b>18-H</b>	2.11 (1.31)	1.74 (1.40)	1.86	0.07	2.31 (1.21)	2.02 (1.53)	1.83	0.07
<b>19-B</b>	2.89 (1.12)	2.27 (1.40)	3.72	0.00	2.97 (1.27)	2.98 (1.42)	-0.09	0.93
<b>20-B</b>	1.66 (1.02)	0.85 (0.92)	4.65	0.00	1.32 (1.36)	1.08 (1.18)	1.56	0.13
<b>21-H</b>	1.52 (1.07)	0.87 (1.12)	3.81	0.00	1.55 (1.00)	1.60 (1.13)	-0.35	0.72
<b>22-B</b>	2.29 (1.07)	1.52 (1.43)	4.41	0.00	1.97 (1.28)	1.77 (1.21)	0.00	1.00

P<=0.05. (Nota: B= Sexismo benevolente; H=Sexismo Hostil)

De estos ítems, los nº 8, 19 y 22 se relacionan con las diferencias de género complementarias que considera que los rasgos positivos en las mujeres son los que complementan a los hombres (entrega, pureza, afecto, generosidad, etc.), reforzando con ello los estereotipos que conciben una diferencia complementaria entre mujeres y hombres.

Los ítems 3, 9 y 17 corresponden a un sexismo benevolente de tipo paternalista protector, basado en creencias sexistas que conciben a las mujeres como seres más débiles y dependientes, lo que implica una supuesta necesidad de protección que se resuelve en una organización jerárquica entre mujeres y hombres, naturalizando o normalizando así la relación histórica de dominio social en base al género. Finalmente, los ítems 1 y 12 representan un sexismo benevolente denominado sexualidad íntima (Glick y Fiske, 1996)

---

que concibe las relaciones de pareja heterosexuales, como la única forma para alcanzar la verdadera felicidad.

En relación al sexismo de tipo hostil (Tabla 4.12), todos los ítems obtienen puntuaciones menores a dos a excepción de tres, que se describen a continuación: nº 4: “*La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación contra ellas*” ( $\bar{X}$ : 2.27; D.T: 1.21); nº 7: “*En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre*” ( $\bar{X}$ : 2.06; D.T: 1.50); y nº 18: “*Existen muchas mujeres que para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos*” ( $\bar{X}$ : 2.11; D.T: 1.31).

De estos, el ítem 4 representa un sexismo hostil en forma de sexualidad hostil, que considera que las mujeres poseen un poder sexual que las hace peligrosas para los hombres, el nº 7 expresa un sexismo hostil en forma de diferencias de género competitivas, y finalmente, el ítem 18 hace referencia a una sexualidad hostil que considera a las mujeres dotadas de un poder sexual con el cual someter a los hombres.

Tras la participación en el taller de género, todos los ítems del inventario muestran puntuaciones medias menores a las obtenidas en la primera de las evaluaciones. En este sentido, todas las puntuaciones medias son inferiores a dos en sexismo de tipo hostil y benevolente, con la excepción de 2 ítems de sexismo benevolente: nº 9: “*Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres*” ( $\bar{X}$ : 2.13; D.T: 1.66) y nº 19: “*Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral*” ( $\bar{X}$ : 2.27; D.T: 1.40).

Son 7 los ítems de sexismo benevolente que disminuyen de forma estadísticamente significativamente tras la asistencia al taller de género son los siguientes: nº 1: “*Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer*” ( $t=3.01$ ;  $p=0.00$ ); nº 6: “*Las personas no pueden ser de verdad felices en sus vidas a menos que tengan una pareja del otro sexo*”

( $t=2.54$ ;  $p=0.01$ ); nº 12: “Todo hombre debe tener una mujer a quien amar” ( $t=-3.18$ ;  $p=0.00$ ); nº 17: “Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre” ( $t=4.83$ ;  $p=0.00$ ); nº 19: “Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral” ( $t=3.72$ ;  $p=0.0$ ); nº 20: “Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres” ( $t=4.65$ ;  $p=0.00$ ); y nº 22: “Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto” ( $t=4.41$ ;  $p=0.00$ ).

En relación al sexismo hostil, 9 ítems disminuyen de forma estadísticamente significativa tras la participación en el programa: nº 2: “Con el pretexto de pedir igualdad, muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres” ( $t=3.08$ ;  $p=0.00$ ); nº 4: “La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación contra ellas” ( $t=3.18$ ;  $p=0.00$ ); nº 7: “En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre” ( $t=2.86$ ;  $p=0.00$ ); nº 10: “La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas” ( $t=3.40$ ;  $p=0.00$ ); nº 11: “Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres” ( $t=1.95$ ;  $p=0.05$ ); nº 14: “Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo” ( $t=3.36$ ;  $p=0.00$ ); nº 15: “Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente” ( $t=2.59$ ;  $p=0.01$ ); nº 16: “Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas” ( $t=2.62$ ;  $p=0.01$ ); y nº 21: “Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres” ( $t=3.81$ ;  $p=0.00$ ).

En síntesis, en ambos momentos de evaluación del grupo experimental se observa que los ítems de sexismo hostil obtienen puntuaciones inferiores en relación a los ítems de sexismo benevolente cuyos ítems obtienen puntuaciones más altas.

### Grupo Control

En la primera de las evaluaciones del grupo control (Tabla 4.12) se observa que 7 ítems muestran puntuaciones superiores a dos, 4 corresponden a expresiones de sexismo benevolente y 3 a sexismo de tipo hostil.

Los ítems de sexismo benevolente con puntuaciones más altas en el grupo control, primera medición son los siguientes: nº 1: *“Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer”* ( $\bar{x}$ : 2.55; D.T: 1.63); nº 9: *“Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres”* ( $\bar{x}$ : 2.77; D.T: 1.64); nº 12: *“Todo hombre debe tener una mujer a quien amar”* ( $\bar{x}$ : 2.08; D.T: 1.56); y nº 19: *“Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral”* ( $\bar{x}$ : 2.97; D.T: 1.27).

De estos ítems de sexismo benevolente, el nº 19 representa un sexismo benévolo en forma de diferencias de género complementarias. Los ítems 1 y 12, un sexismo benévolo que hace referencia a una única forma de concebir la sexualidad que son las relaciones de pareja heterosexuales. Finalmente, el ítem 9 representa un sexismo benevolente paternal, protector hacia las mujeres.

En relación al sexismo hostil, obtiene las medias más altas en los siguientes ítems: nº 4: *“La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación contra ellas”* ( $\bar{x}$ : 2.42; D.T: 1.11); nº 7: *“En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre”* ( $\bar{x}$ : 2.11; D.T: 1.54); y nº 18: *“Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos”* ( $\bar{x}$ : 2.31; D.T: 1.21).

Los ítems 4 y 7 expresan creencias sexistas hostiles hacia las mujeres por medio de una crítica focalizada especialmente en las mujeres de ideología feminista. El ítem 18, alude a una sexualidad hostil que atribuye a las mujeres un poder sexual que las hace peligrosas para los hombres.

En la segunda de las evaluaciones del grupo control (Tabla 4.12) es posible observar que 3 ítems de sexismo benevolente y 1 de sexismo hostil disminuyen significativamente. Los ítems de sexismo benevolente que disminuyen son los siguientes: nº 1: *“Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer”* ( $t=2.99$ ;  $p=0.00$ ); nº 3: *“En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres”* ( $t=-2.57$ ;  $p=0.01$ ); y nº 13: *“La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación contra ellas”* ( $t=2.41$ ;  $p=0.02$ ). En relación al sexismo de tipo hostil, el ítem nº 13 presenta una disminución significativa en la segunda evaluación: nº 13: *“El hombre está incompleto sin una mujer”* ( $t=-2.40$ ;  $p=0.02$ ).

En síntesis, en ambos momentos de evaluación del grupo control los ítems con mayores puntuaciones corresponden a ítems de sexismo benevolente.

#### **4.6.2. Síntesis del apartado**

Tanto en las evaluaciones del grupo experimental como del grupo control es posible observar que las puntuaciones de los ítems de sexismo benevolente son mayores a las obtenidas por los ítems de sexismo hostil.

Son los mismos ítems, tanto de sexismo benevolente como hostil, los que muestran mayores puntuaciones en cada una de las condiciones experimentales. Estos ítems, en el caso del sexismo benevolente, hacen referencia a diferencias de género complementarias,

a un paternalismo protector así como a una sexualidad íntima, que a pesar de su tono afectivo positivo con las mujeres refuerza los estereotipos de género.

El ítem nº 19 de sexismo tipo benevolente “*Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral*” obtiene la mayor puntuación en cada una de las condiciones experimentales.

En ambos grupos y en ambas mediciones los ítems de sexismo de tipo hostil obtienen puntuaciones menores, en relación al sexismo benevolente.

Tres ítems de sexismo benevolente y uno de sexismo hostil presentan una disminución significativa en la segunda de las mediciones realizadas.

## IV.7. RELACIÓN ENTRE LAS ESCALAS DE SEXISMO BENEVOLENTE Y HOSTIL

En este apartado se presentan los análisis correlacionales realizados entre las escalas de sexismo benevolente y sexismo hostil, en las distintas condiciones experimentales.

### 4.7.1. Relación entre sexismo Benevolente y Hostil

Para estudiar la relación entre las escalas de Sexismo Benevolente y Sexismo Hostil se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson, que permite estudiar la relación entre dos variables.

#### *Evaluaciones pre y post*

En relación al grupo experimental, los resultados ponen de manifiesto que existe una correlación significativa ( $r=0.57$ ;  $p<=0.01$ ) entre sexismo benevolente y hostil tras el taller de género, no presentándose esta relación en la primera medición del grupo experimental. El nivel de creencias sexistas benevolentes y hostiles de los participantes correlaciona positivamente tras la participación en el taller de género, coexistiendo en ellos ambos tipos de creencias sexistas en niveles similares.

En relación al grupo control, en ambas evaluaciones se obtienen correlaciones positivas y significativas entre las puntuaciones de sexismo benevolente y hostil. El nivel de creencias sexistas ambivalentes de los sujetos participantes en el grupo control son similares tanto en la primera ( $r=0.64$ ;  $p<=0.01$ ) como en la segunda medición realizada ( $r=0.67$ ;  $p<=0.01$ ). En la misma línea del grupo experimental, los participantes del grupo control poseen ambos tipos de creencias sexistas de forma simultánea.

En síntesis, existen correlaciones positivas entre sexismo benevolente y hostil en todas las condiciones experimentales a excepción de la primera evaluación del grupo experimental.

### *Origen de los participantes*

El grupo de estudiantes chilenos que conformaban el grupo experimental presentan correlaciones positivas entre sexismo hostil y benevolente ( $r=0.48$ ;  $p<=0.01$ ) tras haber recibido formación en género, no encontrándose esta relación en las medidas previas.

De la misma manera, el grupo de estudiantes españoles del grupo experimental presenta correlaciones significativas entre sexismo benevolente y hostil ( $r=0.64$ ;  $p<=0.01$ ) tras su asistencia al taller de género, no existiendo esta relación en la evaluación previa, donde el sexismo benevolente es marcadamente mayor en los sujetos españoles.

En relación al grupo control, las puntuaciones en sexismo benevolente y hostil de los estudiantes chilenos del grupo control presentan correlaciones significativas tanto en la primera ( $r=0.44$ ;  $p<=0.01$ ) como en la segunda ( $r=0.52$ ;  $p<=0.01$ ) de las evaluaciones realizadas.

En relación a los participantes españoles del grupo control los resultados muestran correlaciones significativas entre sexismo hostil y benevolente, tanto en la primera ( $r=0.49$ ;  $p<=0.01$ ) como en la segunda ( $r=0.66$ ;  $p<=0.01$ ) evaluación.

En síntesis, tanto en la sub-muestra de estudiantes españoles como chilenos aparecen correlaciones positivas entre las escalas de sexismo benevolente y hostil, tanto en el grupo experimental como control. Sólo no aparece esta tendencia en la evaluación pre del grupo experimental, tanto en españoles como chilenos.

### *Género de los participantes*

A continuación se exponen los resultados del análisis de correlaciones entre sexismo benevolente y hostil, de acuerdo al género, en todas las condiciones experimentales.

Las puntuaciones de las mujeres del grupo experimental muestran correlaciones significativas entre sexismo hostil y benevolente ( $r=0.67$ ;  $p<=0.01$ ) tras su participación en el taller de género. No presentándose esta relación en la evaluación previa al taller.

En relación a los hombres del grupo experimental, las puntuaciones de sexismo hostil y benevolente presentan correlaciones negativas entre sexismo hostil y benevolente, en las medidas previas al taller ( $r=-0.32$ ;  $p<=0.01$ ). Tras haber participado en el taller de género, el grupo de hombres no muestra correlaciones significativas entre sexismo hostil y benévolo.

En relación al grupo control, se aprecian correlaciones significativas en el grupo de mujeres, tanto en la primera ( $r=0.62$ ;  $p<=0.01$ ) como en la segunda ( $r=0.67$ ;  $p<=0.01$ ) evaluación.

El grupo de estudiantes varones del grupo control muestra correlaciones significativas entre sexismo benevolente y hostil, en la primera ( $r=0.71$ ;  $p<=0.01$ ) y segunda ( $r=0.77$ ;  $p<=0.01$ ) de las evaluaciones realizadas.

En esta sub-muestra por género se observan correlaciones significativas entre sexismo benevolente y hostil en el grupo experimental las mujeres tras el taller de género, y el grupo control primera y segunda evaluación. Para los estudiantes varones esta relación entre sexismo benevolente y hostil se produce sólo en el grupo control.

#### **4.7.2. Síntesis del apartado**

En síntesis, el nivel de creencias sexistas benevolentes y hostiles de los jóvenes correlaciona positivamente tras el taller de género, lo que indica que coexisten ambos tipos de creencias sexistas en las personas participantes del estudio.

En relación a la nacionalidad, tanto el grupo de estudiantes españoles como chilenos, muestran correlaciones positivas entre las puntuaciones medias del sexismo hostil y benevolente, tras su asistencia al taller, no encontrándose esta relación en las puntuaciones previas.

Referente al género, las puntuaciones de las mujeres del grupo experimental muestran una correlación positiva entre ambos tipos de sexismo, tras haber recibido formación en género, no siendo significativa la relación en las medidas previas.

Las puntuaciones de sexismo hostil y benevolente de los hombres del grupo experimental muestran correlaciones negativas entre sexismo hostil y benevolente, en las medidas previas al taller. Sin embargo tras haber participado en el taller de género el grupo de hombres no muestran correlaciones entre sexismo hostil y benévolo.

En relación al grupo control, en ambas mediciones se obtienen correlaciones positivas entre las puntuaciones de sexismo benevolente y hostil. El nivel de creencias sexistas ambivalentes de los sujetos participantes en el grupo control son similares tanto en la primera ( $Sig.=0.00$ ) como en la segunda medición realizada ( $Sig.=0.00$ ). Ambos tipos de creencias sexistas coexisten en las personas en niveles similares.

Estos resultados están en la misma línea que los obtenidos en otros estudios realizados con el Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA) como el reciente estudio de Costa et al., (2015) donde las correlaciones entre los constructos eran de ( $r=0.72$ ); de Vaamonde y Omar (2012) con correlaciones entre ambas escalas de  $r=0.36$ ; el trabajo de Recio, Cuadrado y Ramos, (2007) correlaciones entre  $r=0.67$  y  $r=0.78$ ; estudio de Lameiras y Rodríguez (2003) correlaciones entre  $r=0.44$  y  $r=0.86$ ; trabajo de Expósito et al., (1998) correlaciones entre  $r=0.45$  y  $r=0.66$ ; estudio de Glick et al (1996), correlaciones entre  $r=0.31$  y  $r=0.74$ .



## V. CONCLUSIONES

*En este bloque se realiza una recapitulación de los objetivos e hipótesis planteados en el presente estudio y se revisan los resultados más significativos y las principales conclusiones derivadas, relacionándolas con resultados obtenidos en otros estudios. En la segunda parte se exponen las limitaciones del estudio.*





## V.1. CONCLUSIONES

### 5.1.1. Conclusiones del estudio

El estudio presentado tenía como objetivo analizar la influencia de la formación en género, de la nacionalidad y del género, en el nivel de creencias sexistas ambivalentes, hostiles y benevolentes, en jóvenes universitaria/os chilena/os y española/es. A continuación se analizan los principales resultados en función de cada una de las hipótesis planteadas en el estudio y se relaciona con la literatura revisada.

#### **CREENCIAS SEXISTAS Y FORMACIÓN EN GÉNERO**

El **primer objetivo** planteado en este estudio se relaciona con la identificación de los niveles de creencias sexistas en el grupo de jóvenes universitarios, antes y después de haber participado en el taller de género.

**Hipótesis 1.1:** *Los niveles de creencias sexistas de las/os jóvenes estudiantes universitaria/os, disminuirán de forma significativa tras la participación en el Programa “Taller de género”.*

Los resultados obtenidos en el estudio muestran una disminución significativa del nivel de creencias sexistas de tipo ambivalente, benevolente y hostil, del grupo de jóvenes universitaria/os tras su participación en el taller de género, mostrando un mayor nivel de creencias de tipo benevolente, tanto antes como con posterioridad al taller de género. Estos resultados son coincidentes con los resultados obtenidos por otros estudios en los que se pone de manifiesto el impacto positivo de la aplicación de programas en contextos educativos, que ayuden a prevenir la discriminación por razón de género (Carrera et al., 2007; Chandy, 2007; Díaz-Aguado, 2002, 2005, 2006; Dole, 2006; Farrell et al., 2001; Ferrer et al., 2006, 2011; Foshee et al., 2004; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2004, 2010; Gómez

Valles, 2015; Jennifer y Shaughnessy, 2005; Navarro, 2013; O’Keefe, 2005; Pérez García, 2014; Póo y Vizcarra, 2011; Ramos-Nateras y Hernández-Mendo, 2014; Roberts et al., 2004; Segawa et al., 2005; Simon et al., 2008; Slone y Shoshani, 2008; Wolfe et al., 2011). El nivel de formación se relaciona con un menor nivel de sexismo (Arenas y Rojas, 2015; Cruz et al., 2005; Díaz-Aguado, 2003, 2005; Durán et al., 2014; Fernández, 2014; Fernández Amores, 2014; Glick et al., 2002b; González y Mora, 2014; Garaigordobil, 2004, 2008, 2010, 2013; Garaigordobil y Aliri, 2012, 2013<sup>a</sup>, 2013b; Lameiras y Rodríguez, 2003; Moya et al., 2002; Navarro, 2013; Rodríguez et al., 2006; Rollero, 2013; Sidanius, 1993; Yoshioka et al., 2000).

Las creencias sexistas benevolentes que disminuyen en mayor medida tras el taller de género se relacionan con la sexualidad y promueven la heterosexualidad como único modelo posible de establecer relaciones de pareja, considerando que sólo con una pareja al lado se conseguirá la verdadera felicidad. Por ejemplo: *“El hombre está incompleto sin una mujer”*. También disminuyen las creencias relacionadas con las diferencias de género complementarias entre mujeres y hombres, que concibe los rasgos positivos de las mujeres como aquellos que complementan a los de los hombres, reforzando con ello los estereotipos de género: *“Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral”*. Por último también disminuyen las creencias relacionadas con un paternalismo de tipo protector, que concibe a las mujeres como seres más débiles y dependientes, lo que implica una supuesta necesidad de protección jerárquica entre mujeres y hombres, naturalizando así la relación histórica de dominio social en base al género: *“Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres”* (Glick y Fiske, 1996).

En relación al sexismo hostil, los sujetos disminuyen significativamente algunas creencias que deslegitiman la lucha por la igualdad de género, acusando a las mujeres de intentar sacar provecho de esta situación, lo que implica considerar sus demandas de igualdad como exageraciones: *“Con el pretexto de pedir igualdad, muchas mujeres buscan privilegios*

*especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres”, “En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre” o “Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres”.* El sexismo hostil expresado en forma de diferencias de género competitivas se apoya en la creencia de una supuesta carencia de ciertos rasgos en las mujeres que les impide manejarse con éxito en ámbitos públicos. También disminuyen el sexismo hostil expresado como paternalismo dominante que considera a las mujeres como más débiles y por lo tanto necesitadas de una figura masculina dominante que las proteja y también una sexualidad hostil, que considera que las mujeres poseen un poder sexual que las hace peligrosas para los hombres (Glick y Fiske, 1996).

Tras el taller y a pesar de la disminución general en el nivel de creencias sexistas ambivalentes, los participantes mantienen un nivel alto en algunos de los ítems del Cuestionario de Sexismo Ambivalente que representan creencias sexistas benevolentes. Estos ítems resaltan aspectos positivos en las mujeres pero implícitamente continúan teniendo un claro contenido sexista en cuanto refuerzan determinados estereotipos de género que favorecen la perpetuación de la diferencia no hostil, pero complementaria entre mujeres y hombres. Por ejemplo: *“Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres”* o *“Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral”*. No es posible negar que la frase contenga un tono afectivo positivo hacia las mujeres, sin embargo simultáneamente refuerza la idea de diferencias de género complementarias entre ambos. El sexismo benevolente consigue disminuir las reticencias de las mujeres al presentarse en forma de recompensas de protección, idealización y afecto, para aquellas mujeres que acepten los roles más tradicionales (Glick y Fiske, 1996).

Esta combinación entre un sexismo explícito y otro con un carácter más encubierto ha originado nuevas formas muchísimo más sutiles de expresar las creencias sexistas, lo que resulta en una invisibilización de las actitudes sexistas que pueden ser consideradas

positivas, pero también sexistas en el sentido de favorecer el mantenimiento de los estereotipos de género (Cárdenas et al., 2010; Expósito et al., 1998; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Glick et al., 2000b; Lameiras et al., 2009a; Lameiras, 2005; Mladinic et al., 1998; Navarro, 2013; Moya, 2004; Vaamonde y Omar, 2012).

Diversos estudios han relacionado el sexismo de tipo benevolente con la legitimación de reacciones negativas en contra de las mujeres que no se adhieren a roles de género tradicionales o rompen con ellos. Esto tiene como consecuencia el cese de la protección masculina, y el sexismo hostil, con la legitimación de la violencia contra las mujeres que no se conducen de acuerdo a roles de género tradicionales y desafían el poder de los hombres (Abrams et al., 2003; Glick y Fiske, 1996, 2001, 2011; Yamawaki et al., 2009).

En el capítulo tres se mencionaron las consecuencias que significa para mujeres y hombres el sexismo en diversas áreas de su vida incluida la salud física, mental y relacional. En este escenario y dado el gran número de estudios que indican que a mayor nivel de formación actitud más crítica hacia el sexismo, es posible pensar que introducir materias específicas o talleres sobre igualdad en los planes de estudios de los/as estudiantes, podría convertirse en una medida preventiva efectiva para reflexionar acerca de las creencias sexistas, hostiles y especialmente benevolentes, que crean el mecanismo para que se mantengan las desigualdades entre mujeres y hombres.

En relación a los participantes del grupo control, su nivel de creencias sexistas ambivalentes se mantiene en niveles similares entre una y otra medición, siendo también más alto el grado de creencias sexistas de tipo benevolente en relación al sexismo hostil, en ambas mediciones. El que no se produjeran diferencias significativas entre ambas mediciones del grupo control, significan en mayor medida las diferencias encontradas en el nivel de creencias sexistas previas y posteriores a recibir formación, de los jóvenes del grupo experimental.

### **CREENCIAS SEXISTAS Y ORIGEN DE LOS PARTICIPANTES**

El **segundo objetivo** consistía en explorar las creencias sexistas en función del origen de los participantes en dos grupos de jóvenes universitarios de origen chileno y español, antes y con posterioridad a su participación en el programa “Taller de género”.

**Hipótesis 2.1:** *En relación al origen, los participantes pertenecientes a países con mayores índices de desarrollo humano (IDH) mostrarán un menor grado de creencias sexistas, en ambos momentos de evaluación, tanto antes como después de su participación en el taller de género.*

En general son los participantes españoles quienes obtienen puntuaciones medias menores en creencias sexistas en relación al grupo de estudiantes chilenos, en cada una de las condiciones experimentales a excepción del sexismo benevolente en el grupo experimental pre-taller, donde los estudiantes españoles se muestran más sexistas.

Los niveles de creencias sexistas de los participantes españoles disminuyen de forma significativa mostrando un menor grado de actitudes sexistas ambivalentes, hostiles y benevolentes tras haber reflexionado sobre las mismas en el taller de género.

En relación a los niveles de creencias sexistas de los participantes chilenos, sólo disminuyen significativamente en sexismo de tipo hostil, manteniéndose en valores similares las creencias sexistas benevolentes.

En la primera medición realizada, los participantes españoles muestran un mayor nivel de sexismo benevolente y menor sexismo de tipo hostil que los estudiantes chilenos. Tras el taller los estudiantes chilenos muestran un nivel similar de creencias sexistas hostiles y benevolentes, siendo más alto que el de los españoles. En el estudio de Glick et al.,

(2000b) los países que obtenían puntuaciones altas en sexismo hostil también obtenían elevadas en sexismo benevolente.

Las creencias sexistas benevolentes en las que los chilenos muestran un nivel significativamente mayor al de los españoles, aluden a la heterosexualidad como modelo único en las relaciones de pareja, mostrando los estudiantes chilenos un mayor nivel de creencias de este tipo: *“Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer”*, *“Las personas no pueden ser de verdad felices en sus vidas a menos que tengan una pareja del otro sexo”*, *“Todo hombre debe tener una mujer a quien amar”* o *“El hombre está incompleto sin una mujer”*. Un estudio de Cárdenas y colaboradores (2010) con participantes chilenos de ambos géneros, muestra que tanto mujeres como hombres chilenos tienen actitudes negativas implícitas hacia los hombres homosexuales.

En relación al sexismo hostil, los participantes chilenos muestran niveles de creencias sexistas hostiles significativamente mayores que los estudiantes españoles en creencias que contienen actitudes negativas hacia las mujeres: *“La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas”*, *“Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres”*, *“Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo”* y *“Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente”*.

En relación al grupo control, los niveles de creencias sexistas ambivalentes de los participantes españoles y chilenos son similares entre una y otra medición y, claramente más altos en el grupo de estudiantes chilenos tanto en sexismo hostil como benevolente, en las dos mediciones. En esta línea, en un estudio transcultural sobre sexismo ambivalente realizado en varios países por Moya et al., (2002) se observó que España aparece como uno de los países menos sexistas junto a Argentina, Brasil y Portugal, y Chile como uno de los más sexistas junto a países como Colombia y Cuba.

Algunas investigaciones relacionan los niveles de sexismo de los países con los niveles de desarrollo y equidad alcanzados, mostrándose menos sexistas los ciudadanos de países que han alcanzado un mayor desarrollo (Glick et al., 2004; Glick et al., 2002a; Glick et al., 2000b; Gracia et al., 2010; Gracia et al., 2009; Hausmann et al., 2012; Klevens, 2007; Lameiras et al., 2009a; Moya et al., 2002; Moya et al., 2001; PNUD, 2010a, 2010b, 2011, 2013, 2014, 2015; Vargas et al., 2015). En esta línea, de acuerdo al informe “Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia” (PNUD, 2014), Chile ocupa el lugar 41° y España el 27 en cuanto a la clasificación del Índice de desarrollo humano (IDH). En relación al Índice de desigualdad de género (IDG), Chile ocupa la posición 68 y España la 16, en un total de 187 países de todo el mundo.

Es innegable que Chile ha sufrido cambios en los últimos años, sin embargo la distribución de “la riqueza” en Chile sigue siendo altamente desigual entre los ciudadanos en general, y entre mujeres y hombres en particular. En relación a España, a pesar de la situación que atraviesa desde hace aproximadamente tres años, en décadas anteriores se habían alcanzado mayores índices de equidad social y con ello también mayores índices de igualdad de género, sin nos atenemos a los datos de Naciones Unidas (PNUD, 2014), donde Chile obtuvo un índice de desigualdad de género muy superior al de España.

Estos resultados ponen de manifiesto que aún queda mucho trabajo por hacer en materia de equidad de género, mostrándose la situación más grave en los países con menores índices de desarrollo. Para algunos autores, el sistema patriarcal representa un engranaje más del actual sistema de organización social, funcionando como un mecanismo homeostático que mantiene la división y las desigualdades sociales (Barreto et al., 2009a; Barreto et al., 2009b; Bonilla, 2008; Bourdieu, 2000; Bourdieu y Boltanski, 2008; Eagly y Sczesny, 2009; Espinar, 2007; Mira, 2008; Puleo, 2005; Stolcke, 2004).

### **CREENCIAS SEXISTAS Y GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES**

El **tercero de los objetivos** se trata del análisis de las creencias sexistas en función del género, en un grupo de jóvenes universitarios, antes y después de haber participado en el taller de género.

**Hipótesis 3.1:** *El grupo de estudiantes varones mostrarán niveles más altos de creencias sexistas en relación a las mujeres, antes y después de haber participado en el taller de género.*

En general los hombres participantes del estudio muestran mayores niveles de sexismo benevolente y hostil en relación a las mujeres. En ambos géneros se observa que los niveles más altos de creencias sexistas corresponden al sexismo de tipo benevolente.

En relación al taller de género, los niveles de creencias sexistas ambivalentes, benevolentes y hostiles de las mujeres presentan una disminución significativa tras su participación, siendo el sexismo de tipo hostil en comparación al benevolente el que presentan valores más bajos. El grupo de estudiantes varones disminuye sus niveles de creencias sexistas hostiles manteniéndose en niveles similares en sexismo benevolente. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en el estudio de Ferrer et al., (2006), donde los niveles de creencias y actitudes sexistas disminuyen en las participantes mujeres tras haber recibido formación específica, no encontrándose estos resultados en el grupo de participantes varones.

De acuerdo a los resultados, haber recibido formación en género parece relacionarse en mayor medida con el nivel de creencias sexistas de las mujeres. En este sentido, Garaigordobil y Aliri (2011a) plantean que es posible que para las mujeres el hecho de tener un mayor conocimiento sobre el género les genere actitudes más flexibles y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género que a los hombres.

En la evaluación realizada tras el taller de género, las mujeres presentan menores niveles de creencias sexistas hostiles que los participantes varones, siendo similares en creencias sexistas benevolentes. Varias investigaciones apoyan estos resultados.

En el estudio de Glick y Fiske (1996) los hombres obtienen un mayor nivel de sexismo hostil, al igual que en el de Expósito et al., (1998) donde los hombres obtienen puntuaciones más altas en sexismo ambivalente que las mujeres, especialmente en sexismo de tipo hostil. Con muestra chilena Mladinic et al., (1998), los hombres se muestran más sexistas hostiles, no existiendo diferencias en el grado de sexismo benevolente coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio transcultural realizado por Glick et al., (2000b), donde hombres y mujeres chilenos manifestaron no tener diferencias significativas en el grado de sexismo benevolente. Cárdenas et al., (2010), con participantes chilenos, los hombres manifiestan significativamente mayores grados de sexismo de tipo hostil en comparación a las mujeres.

Varias investigaciones coinciden en señalar que el mayor nivel de sexismo ambivalente mostrado por los varones está relacionado con el mayor poder que detentan los hombres así como con la asignación de rasgos diferentes, positivos y complementarios a las mujeres, que en los hombres elicitán actitudes contradictorias entre deseos de intimidad y de dominación (Ekehammar et al., 2000; Glick et al., 2000b; Lameiras et al., 2001; Masser y Abrams, 1999; Moya et al., 2000).

El sexismo sesga el desarrollo emocional de mujeres y hombres, al determinar a las mujeres un modelo de un alto y, a veces descontrolado, tono emocional, y al castigar en los hombres muchas de las expresiones emocionales que se elicitán en los seres humanos. En este sentido, en ambos géneros el sexismo ambivalente ha sido relacionado con miedo a la intimidad y una ambivalencia en las relaciones íntimas (Yakushko, 2005).

## RELACIÓN ENTRE SEXISMO BENEVOLENTE Y HOSTIL

El **cuarto y último objetivo** consistía en explorar la relación existente entre el sexismo hostil y el sexismo benevolente.

**Hipótesis 4.1:** *Las creencias sexistas de tipo benevolente obtendrán mayores puntuaciones que las creencias sexistas hostiles, sin embargo, existirá una interdependencia entre ambas.*

En síntesis, el nivel de creencias sexistas benevolentes y hostiles de los jóvenes correlaciona positivamente tras el taller de género, lo que indica que coexisten ambos tipos de creencias sexistas en las personas participantes del estudio.

En relación a la nacionalidad, tanto el grupo de estudiantes españoles como chilenos, muestran correlaciones positivas entre las puntuaciones medias del sexismo hostil y benevolente, tras su asistencia al taller, no encontrándose esta relación en las puntuaciones previas.

En relación al género, las puntuaciones de las mujeres del grupo experimental muestran una correlación positiva entre ambos tipos de sexismo, tras haber recibido formación en género, no siendo significativa la relación en las medidas previas. Las puntuaciones de sexismo hostil y benevolente de los hombres del grupo experimental muestran correlaciones negativas entre sexismo hostil y benevolente, en las medidas previas al taller. Sin embargo tras haber participado en el taller de género el grupo de hombres no muestran correlaciones entre sexismo hostil y benévolo.

Se observa por una parte la coexistencia de creencias sexistas de tipo hostil y benevolente, tal y como plantea la Teoría del Sexismo Ambivalente propuesta por Glick y Fiske (1996), y por otra, que los estudiantes universitarios mostraron niveles más altos de

sexismo benevolente que hostil, en todas las evaluaciones realizadas. Para los autores, el sexismo hostil y benevolente, son como dos formas de expresión distintas, pero vinculadas. Estos resultados están en línea con los encontrados en la literatura especializada sobre el tema que indican la coexistencia de ambos tipos de sexismo (Bayot et al., 2008; Cárdenas et al., 2010; Costa et al., 2015; Cruz et al., 2005; Expósito et al., 1998; Glick et al., 1996, 2001; Gonçalves et al., 2015; Lameiras y Rodríguez, 2002, 2003; Lameiras et al., 2009a; Mladinic et al., 1998; Moya, 2004; Moya y Expósito, 2000; Recio et al., 2007; Vaamonde y Omar, 2012; Zubieta et al., 2011).

Por nacionalidad, tanto el grupo de estudiantes españoles como chilenos, muestran correlaciones positivas entre las puntuaciones medias del sexismo hostil y benevolente, tras su asistencia al taller, no encontrándose esta relación en las puntuaciones previas. Expósito et al., (1998) en un estudio con muestra española, encuentran correlaciones positivas entre los factores de sexismo hostil y benevolente, tanto en mujeres como en hombres españoles. En el estudio realizado por Mladinic et al., (1998), con muestra chilena y estudiantes universitarios, los resultados confirman la existencia de la combinación de estos dos tipos de sexismo en los participantes chilenos.

En un estudio transcultural realizado por Glick et al., (2000b), en 19 países, entre ellos España y Chile, los resultados confirmaron la presencia del componente hostil y benevolente en las actitudes hacia las mujeres en todas las culturas estudiadas. Otro estudio realizado por Bayot et al., (2008), en el total de la muestra pueden observarse correlaciones altas y positivas entre ambos tipos de sexismo que validan los resultados de otros estudios y demuestran que se trata de expresiones distintas de un único fenómeno. El sexismo ambivalente implica en sus dos dimensiones una visión sesgada de las mujeres, considerándolas en su expresión hostil como complementarias a los hombres y en posición “inferior”, y en su expresión más benévola como “complementaria” a los hombres, y relegada a determinadas funciones.

### 5.1.2. Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran el que el tamaño de la muestra se decidió por una cuestión práctica o de conveniencia que era el limitar a 30 el número de asistentes al taller, con el fin de poder atender a las cuestiones planteadas por ellos.

Además, el trabajo cuenta con una muestra de estudiantes universitarios de psicología, por lo que el nivel educativo de estos sujetos podría estar oscureciendo los resultados, debido a que esta variable ha mostrado ser relevante a la hora de explicar los niveles de sexismo.

Por otra parte el número de mujeres de los grupos experimental y control era mayor al número de participantes varones. Es posible que las mujeres tengan una motivación más alta que los estudiantes varones para asistir a actividades relacionadas con la temática de género.

Es posible suponer que los estudiantes que se inscribieron en el taller tenían un interés más alto por esta temática que los miembros del grupo control y algunos de ellos algo de formación. Por lo que el nivel de creencias sexistas ambivalentes de los sujetos que asistieron al taller podría ser más bajos al estar más interesados en temas de género.

Otra limitación de este estudio se relaciona con la herramienta de evaluación al tratarse de un tipo de medida de auto-informe, ya que las personas tienen diferentes grados de habilidades para ser conscientes de sus estados internos (Nisbett y Wilson, 1977), muchos procesos mentales son activados de forma automática por características del entorno no teniendo conciencia de ello los sujetos (Cárdenas et al., 2010).

Finalmente manifestar que no se conoce el impacto del Taller de Género en el nivel de creencias sexistas de las y los participantes a mediano y largo plazo. La distancia y otras

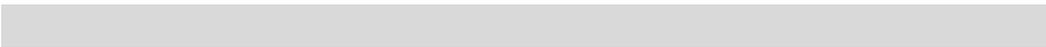
circunstancias, se convirtieron en una dificultad no fácilmente superable a la hora de organizar esta evaluación de seguimiento.

Sin embargo, en conjunto los análisis realizados sugieren que el Cuestionario de Sexismo Ambivalente es una herramienta eficaz para evaluar el sexismo ambivalente en varias culturas, entre ellas la chilena y la española, como lo sugieren varios estudios anteriormente mencionados.

De igual manera los resultados obtenidos avalan la eficacia del Programa “*Taller de género*” en la disminución de los niveles de creencias sexistas del grupo de jóvenes universitarios. Especialmente significativa se muestra esta disminución en las mujeres participantes en el estudio, especialmente de origen español.



# BIBLIOGRAFÍA





- 
- Abrams, D., Viki, T., Masser, B. & Bohner, G. (2003). Perceptions on stranger acquaintance rape: The role of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 111-125.
- Abril, P., Romero, A. & Borrás, V. (2009) *Los hombres y sus tiempos: ¿Estrategias de resistencia, negociación o reafirmación de género?* Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Acker, J. (2006). Inequality regimes. Gender, class and race in organizations. *Gender and Society*, 20 (4), 441-464.
- ACNUDH (2012). *ACNUDH deplora la muerte violenta de Daniel Zamudio e insta al Congreso chileno a aprobar una ley contra la discriminación*. Ginebra. Recuperado de <http://acnudh.org/2012/03/acnudh-deplora-la-muerte-violenta-de-daniel-zamudio-e-insta-al-congreso-chileno-a-aprobar-una-ley-contra-la-discriminacion/>.
- Acosta, E., Perticará, M. & Ramos, C. (2007). *Oferta laboral femenina y cuidado infantil. Desafíos al desarrollo de Chile: elementos para el diálogo de políticas*. Washington, USA: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Acuña, L. & Bruner, C. (2001). Estereotipos de masculinidad y feminidad en México y en Estados Unidos. *Revista Interamericana de Psicología*, 35 (1), 31-51.
- Aguayo, F., Correa, P. & Cristi, P. (2011). *Encuesta IMAGES Chile. Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género*. Santiago, Chile: Cultura Salud/EME.
- Aguayo, F. & Romero, S. (2006). Paternidades y Terapia. En A. Roizblatt (Ed.), *Terapia familiar y de pareja* (152-165). Santiago, Chile: Mediterráneo.
- Rodríguez, Y., Valdez, J.L., González-Arratia, N. & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 207-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>.
-

- Aguilar Ródenas, C. (2008). La tertulia literaria dialógica de LIJ: otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Revista de literatura*, 236, 27-35.
- Alberdi, I. & Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Madrid: Fundación BBVA.
- Alberdi, I. (1996). El poder de las mujeres en las instituciones públicas. En R. Radl Philipp (Ed.), *Mujeres e institución universitaria en Occidente: Conocimiento, investigación y roles de género* (69-86). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ali, S. (2003). To be a girl: Culture and class in schools. *Gender and Education*, 15 (3), 269-283.
- Aliri, J., Garaigordobil, M. & Martínez, V. (2013). Sexismo y características del centro escolar: diferencias en función del tipo de centro. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 349-360.
- Allport, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Alonso, M., Mariño, R. & Rué, L. (2012). El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 73, 75-88.
- Anderson, K. & Leaper, C. (1998). Meta-analyses of gender effects on conversational interruption: Who, what, when, where, and how. *Sex Roles*, 39, 225-252.
- Angell, M. L. (2005). Race, sex roles and sexuality. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65 (8-B).
- Araújo, S. & Lodetti, A. (2005). *Paternidade e cuidados: sentidos e praticas de cuidados dos filhos*. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Arenas, A. & Rojas, J. (2015). Sexismo ambivalente hacia hombres: Un estudio exploratorio con adolescentes mexicanos. *REIDOCREA*, 4, 54-59.
- Arenas, A.I. (2006). *Persistencia de inequidades de género en la participación laboral de las mujeres*. Colombia: Organización Voltaire. Recuperado de <http://www.voltairenet.org/artcle137103.html>.

- 
- Artal Rodríguez, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21.
- Astelarra, J. (2007). *Género y cohesión social: África e Iberoamérica*. Madrid, España: FIIAPP. Recuperado de <http://www.fiiapp.org/pdf/publicaciones/59b4fc8a09aae2598fad77e.pdf>.
- Astudillo (2004). *Modelos de masculinidad en la cultura escolar y en jóvenes populares*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106379>.
- Ayres, M. (2009). Adolescent girl's experiences with sexism, racism and classism: The role of social support from parents and friends. *Dissertation Abstract International: Section B: The science and Engineering*, 69 (7B).
- Ayres, M., Friedman, C. & Leaper, C. (2009). Individual and situational factors related to young women's likelihood of confronting sexism in their everyday lives. *Sex Roles*, 61 (778), 449-460.
- Baldry, A., Pagliaro, S. & Porcaro, C. (2013). The rule of law at time of masculine honor: Afgani police attitudes and intimate partner violence. *Group Processes and Intergroup Relations*, 16, 363-374.
- Barberá, E., Martínez-Benlloch, I. & Bonilla, A. (2004) *Psicología y Género*. Madrid, España: Pearson Prentice-Hall.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona, España: Ariel Psicología.
- Barnett, R. & Hyde, J. (2001). Women, men work and family. *American Psychologist*, 56, 781-796.
- Barreto, M., Ellemers, N., Cihangir, S. & Stroebe, K. (2009a). The self-fulfilling effects of contemporary sexism: How it affects women's well-being and behavior. En M. Barreto, M. Ryan y M. Schmitt (Eds.), *The glass ceiling in the 21 st century: Understanding barriers to gender equality* (99-123). Washington, USA: American Psychological Association.

- Barreto, M., Ryan, M. & Schmitt, M. (2009b). The glass ceiling in the 21<sup>st</sup> century: Understanding barriers to gender equality. En M. Barreto, M. Ryan y M. Schmitt (Eds.), *The glass ceiling in the 21 st century: Understanding barriers to gender equality* (3-18). Washington, USA: American Psychological Association.
- Barreto, M. & Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journals of Social Psychology*, 35 (5), 633-642.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona, España: Paidós.
- Batista-Foguet, J.M., Blanch, J.M. & Artés, M. (1994). Actitudes y calidad de vida. En M. A. Page (Ed.), *Propuesta de un sistema de indicadores de igualdad entre géneros* (311-374). Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Baxter, S. (2002). A juggling act: a feminist post-structuralism analysis of girls and boys talk in the secondary classroom. *Gender and Education*, 14 (1), 5-19.
- Bayot, A., Bonilla, A. & Martínez-Benlloch, A. (2008). Análisis de las actitudes y creencias en torno a las relaciones entre los sexos: Implicaciones del sexismo y los roles de género. En I. Martínez-Benlloch, P. Amigot Leache, A. Bayot Mestre, A. Bonilla Campos, M. Castillo Martín, L. Gómez Sánchez, F. Jódar Rico, S. Tubert Cotlier y J. Mira Pérez, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (170-241). Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Beaviour, S. (1949). *EL Segundo sexo*. Madrid, España: Cátedra.
- Becker, J. C. & Wright, S. C. (2011). Yet another dark side of chivalry: Benevolent sexism undermines and hostile sexism motivates collective action for social change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101 (1), 62-77.

- 
- Becker, J.C. (2010). Why do women endorse hostile and benevolent sexism? The role of salient female subtypes and internalization of sexist contents. *Sex Roles*, 62 (7-8), 453-467.
- Begany, J. & Milburn, M. (2002). Psychological Predictors of Sexual Harassment: Authoritarianism, Hostile Sexism and Rape Myths. *Psychology of Men and Masculinity*, 3 (2), 119-126.
- Bem, S. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. En R. Dienstbier y T. Sonderegger (Eds.), *Psychology and Gender* (179-226). Lincoln, USA: University of Nebraska Press.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source. *Psychological Review*, 88 (4), 354-364.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Benokraitis, N.V. & Feagin, J.R. (1995). *Modern sexism*. Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.
- Benson, D. & Thomson, G. (1982). Sexual harassment on a university campus: the confluence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social Problems*, 29 (3), 236-251.
- Berscheid, E. & Peplau, L. (1983). The emerging science of relationships. En H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. Harvey, T. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. Peplau y D. Peterson, *Close relationships* (1-19). New York, USA: Freeman.
- Berkel, L.A., Vandiser, B.J. & Bahner, A.D. (2004). Gender roles attitudes, religion and spirituality as predictors of domestic violence attitudes in white college students. *Journal of College Student Development*, 45 (2), 119-133.
- Blackwood, T. (2010). Playing baseball/ playing 'house': The reproduction and naturalization of 'separate spheres' in Japanese high school baseball. *Sport, Education and Society*, 15 (1), 83-101.
-

- Blakemore, J., Berenbau, S. & Liben, L. (2009). *Gender development*. New York, USA: Psychology Press.
- Blázquez, M., Moreno, J. M. & García-Baamonde, M. E. (2011). Desarrollo de la violencia psicológica durante el noviazgo en parejas de jóvenes universitarios/as. *Apuntes de Psicología*, 29 (3), 397-412.
- Blázquez, M. & Moreno, J. M. (2008). Análisis de la violencia emocional en la violencia de género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 219-239.
- BOE (2007). Ley Orgánica 3/2007, del 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado Español*, 71. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>.
- BOE (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado Español*, 313. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-21760>.
- Bonavitta, P. & De Garay, J. (2011). De estereotipos, violencia y sexismo: la construcción de las mujeres en los medios mexicanos y argentinos. *Anagramas*, 13 (25), 15-29. Recuperado de <http://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/352/315>.
- Bonher, 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.
- Bonilla, A. (2008). Género, identidades y violencia. En I. Martínez-Benlloch, P. Amigot Leache, A. Bayot Mestre, A. Bonilla Campos, M. Castillo Martín, L. Gómez Sánchez, F. Jódar Rico, S. Tubert Cotlier y J. Mira Pérez, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (15-34). Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Bonilla, A., Gómez, L. & Martínez-Benlloch, I. (2005). Convivencia y educación: una mirada desde el género. *Futura*, 2, 22-26.

- 
- Bonilla, A. & Martínez-Benlloch, I. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (135-175). Madrid, España: Pirámide.
- Bonilla Campos, A. (1998). Los roles de género. En J. Fernández (Ed.), *Género y sociedad* (141-176). Madrid, España: Pirámide.
- Bosch, E. & Ferrer, M. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkía*, 24, 54-67
- Bosch, E. & Ferrer, M. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24 (4), 548-556.
- Bosch, E., Ferrer, V., García, E., Ramis, M., Mas, M., Navarro, C. & Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Madrid, España: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Recuperado de [http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/Profundizando\\_analisis\\_mito\\_Web\\_854.pdf](http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/Profundizando_analisis_mito_Web_854.pdf).
- Bosch, E. & Ferrer, V. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid, España: Cátedra. Colección feminismos.
- Botton, L., Puigdel·l·ivol, I. & De Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73, 41-56.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (2008). *La Production de l'Ideologie Dominante*. Paris, Francia: Demopolis.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bower, H. (2001). The gender identity disorder in the DSM-IV: A critical evaluation. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 1-8.
-

- Brown, C. & Bigler, R. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development*, 76 (3), 533-553.
- Cabrera, V. (2007). Identidad de género en el discurso de los universitarios. *Revista Educación Educadores*, 10 (2), 23-34.
- Cala, M.J. & Barberá, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 91-101.
- Callirgos, J. (2013). Familia y Género: Apertura y tensiones. *Boletín del Instituto de Opinión Pública, Pontificia Universidad Católica de Perú* (9-12). Recuperado de: <http://textos.pucp.edu.pe/texto/Boletin-IOP-PUCP-Marzo-2013---Familia-y-Roles-de-Genero>.
- Cameron, D. (1992). *Feminist and Linguistic Theory*. Londres, Inglaterra: Macmillan.
- Canto, J., San Martín, J. & Perles, F. (2004), La relación entre la cultura del honor y otras variables de carácter ideológico. *Boletín de Psicología*, 111, 57-69.
- Cárdenas, M., Lay, S., González, C. & Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud y Sociedad*, 1 (2), 125-135.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. & Vallejo, P. (2012). Bullying Among Spanish Secondary Education Students: The Role of Gender Traits, Sexism, and Homophobia. *Journal Interpersonal Violence*, 28 (14), 915-940.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Foltz, M., Núñez, A. & Rodríguez, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 739-751.
- Carver, P., Yunger, J. & Perry, D. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49 (3), 95-109.

- 
- Casas, L. & Vargas, M. (2011). La respuesta estatal a la violencia intrafamiliar. *Revista de Derecho*, XXIV (1), 133-151.
- Casas, L. (2006). Ley N° 20.066 sobre Violencia Intrafamiliar: ¿un cambio de paradigma? *Anuario de Derechos Humanos*, 197-202. Recuperado de <http://www.anuariocdh.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/13387/13655>.
- CASEN (2009). *Encuesta de caracterización Socio-económica Nacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación. Gobierno de Chile. Recuperado de [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/RESULTADOS\\_CASEN\\_2009.pdf](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/RESULTADOS_CASEN_2009.pdf).
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Castorina, J. & Lenzi, A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cealey, W. (2001). Truth in slippery stuff. En B. Francis y C. Skelton (Ed.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education* (52-64). Buckingham, England: Open University Press.
- CEPAL (2000). *Las Mujeres Chilenas en los Noventa. Hablan las cifras*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Mujer.
- Chapleau, K., Oswald, D. & Rusell, B. (2007). How ambivalent sexism toward women and men support rape myth acceptance. *Sex Roles*, 57 (1/2), 131-136.
- Chatard, A., Guimond, S., Lorenzi-Cioldi, F. & Désert, M. (2005). Domination masculine et identité de genre. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67, 113-123.
- Chandy, S. (2007). Best practices and positive youth development program evaluation of a parenting-based youth violence prevention program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67 (7-B).

- Christopher, A. & Mull, M. (2006). Conservative ideology and ambivalent sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 223-230.
- C.I.S. (2010). *Barómetro de opinión. Noviembre 2010. Estudio nº 2.853*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/2840\\_2859/2856/es2856.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/2840_2859/2856/es2856.pdf)
- Claramunt, M.C. (2001). Incorporando las experiencias y percepciones personales en la sensibilización y capacitación sobre violencia basada en el género. *Basta. Boletín de la Federación Internacional de Planificación de la Familia*, invierno, 2-3.
- Clemente, M. (2014). *El empoderamiento de las mujeres (y sus efectos perversos en la guarda y custodia de los hijos)*. Ourense, España: Diputación de Ourense.
- Colás, P. & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, (1), 35-58.
- Colás, P. & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Collins, L. H. (2002). Self-esteem inoculation: Protecting girls from the effects of sexism. En L. Collins, M. Dunlap y J. Chrisler (Eds.), *Charting a new course for feminist psychology* (39-166). Westport, USA: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Coltrane, S. (2000). Research on household labor: modeling and measuring the social embeddedness of routine family work. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1208-1233.
- Comisión Europea (2010). *Domestic violence against women report*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_344\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_344_en.pdf).
- Compairé, J., Abril, P. & Salcedo, M. (2011). *Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria*. Barcelona: Icaria.
- Connell, R. (1996). *Masculinities*. United Kingdom: Polity Press.

- 
- Connolly, J., Furman, W. & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, 71 (5), 1395-1408.
- Coria, C. (2001). *El amor no es como nos contaron... ni como lo inventamos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cornelius, T. & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Corporación Humanas (2009). *V Encuesta Nacional Percepciones de las Mujeres sobre su situación y condiciones de vida en Chile 2009*. Santiago, Chile: Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género. Recuperado de [http://www.humanas.cl/wpcontent/uploads/2009/12/586Encuesta\\_humanas\\_Conf\\_\\_Prensa\\_final.pdf](http://www.humanas.cl/wpcontent/uploads/2009/12/586Encuesta_humanas_Conf__Prensa_final.pdf).
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Costa, P., Oliveira, R., Pereira, H. & Leal, I. (2015). Adaptação dos Inventários de Sexismo Moderno para Portugal: O Inventário de Sexismo Ambivalente e o Inventário de Ambivalência em Relação aos Homens. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28 (1), 126-135.
- Crooks, C., Jaffe, P., Wolfe, D., Hughes, R. & Chiodo, D. (2011). School-based dating violence prevention. From single events to evaluated, integrated programming. En C. Renzetti, J. Edleson y R. Bergen (Eds.), *Sourcebook on violence against women* (327-349). London: Sage.
- Cruz, C., Alonso, V. & Correa, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: Validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación de Psicología*, 10, (2), 381-395.
- Daniels, E. & Leaper, C. (2006). A longitudinal investigation of sports participation, peer acceptance, and self-esteem among adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 55, 875-880.

- 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), 764-769.
- Davies, B. (2003). *Shards of glass. Children Reading & writing beyond gender identities*. Revised Edition. Cress-Kill: Hampton Press.
- Deux, K. & Martin, D. (2003). Interpersonal networks and social categories: Specifying levels of context in identity processes. *Social Psychology Quarterly*, 66 (2), 101-117.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. & 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 Valle, T. (2001). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid, España: Narcea.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R. & Martín-Babarro, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M.J. & Carvajal, I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- 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-Aguado, M.J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *CEE Participación Educativa*, 11, 59-72.

- Díaz-Aguado, M.J. & Martínez Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio*. Madrid, España: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revistas de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J. & Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Lázaro, C. & 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.
- Díaz, C., Rodríguez, M. & González, M. (2010). Escala de Machismo Sexual (EMS-Sexismo-12): diseño y análisis de propiedades psicométricas. *SUMMA Psicológica UST*, 7 (2), 35-44.
- Díaz Romero, P. (2004). *Modernidad, modernización y modernismo*. Santiago, Chile: Grupo Iniciativa Mujeres.
- Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española (2001). Madrid, España: Espasa Libros.
- Diekman, A. & Eagly, A. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.

- Dillabough, J. (2001). Gender theory and research in education: modernist traditions emerging contemporary themes. En B. Francis y C. Skelton (Eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education* (11-26). Buckingham: Open University Press.
- Dole, K. (2006). The effect of the Balance Program on aggression in the classroom. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67 (2-B).
- Durán, M., Campos-Romero, I. & Martínez-Pecino, R. (2014). Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: Influencia del sexismo y la formación en género. *Acción Psicológica*, 11 (2), 97-106.
- Durán, M., Moya, M. & Megías, J. L. (2011). It's his right, It's his duty: Benevolent sexism and the justification of traditional sexual roles. *Journal of Sex Research*, 48, 470-478.
- Eagly, A. & Sczesny, S. (2009). Stereotypes about women, men and leaders: Have times changed? En M. Barreto, M. Ryan y M. Schmitt (Eds.), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality* (21-47). Washington, US: American Psychological Associations.
- Eagly, A., Wood, W. & Johannesen-Schmidt, M. (2004). Social roles theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men. En A. Eagly, A. Bell y R.J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (269-295). New York: Guilford Press.
- Eagly, A., Johannesen-Schmidt, M. & Van Engen, M. (2003). Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129, 569-591.
- Eagly, A., Wood, W. & Diekmann, A. (2000). Social roles theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (123-174). Mahwah, NH: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. & Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.

- 
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Eagley, A. & Steffen, V. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735-754.
- Echeburúa, E. & Fernández-Montalvo, J. (1997). Tratamiento cognitivo-conductual de hombres violentos en el hogar: un estudio piloto. *Análisis y modificación de conducta*, 23, 355-384.
- Echeverría, R. (2004). *El Búho de Minerva. Introducción a la Filosofía moderna*. Santiago, Chile: J.C. Sáez Editor.
- Eckes, T. & Six, M.I. (1999): Hostility and benevolence: A scale measuring ambivalent sexism. *Zeitschrift fuer Sozialpsychologi*, 30 (4), 221-228.
- Egan, S. & Perry, D. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology* 37, 4, 451-463.
- Ekehammar, B., Akrami, N. & Araya, T. (2000): Development and Validation of Swedish Classical and Modern Sexism Scales. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 307-314.
- Else-Quest, N., Hyde, J., Goldsmith, H. & Van Hulle, C. (2006). Gender differences in temperament: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.
- Enciclopedia Larousse (2003). *Gran Enciclopedia Larousse*. España: Planeta.
- Encuesta Nacional Bicentenario (2011). *Una mirada al alma de Chile*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile y Adimark.
- Escámez, J. & García-López, R. (2005). *Promoción de la Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar*. Valencia: Brief.
- Escartí, A., Musitu, G. & Gracia, M. (1988). Estereotipos de género y roles sexuales. En J. Fernández (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (205-225). Madrid: Pirámide.
-

- Espinar, E. (2007). Las raíces socio-culturales de la violencia de género. *Escuela Abierta*, 10, 23-48.
- Estrada, A.M. (2001). *Comunicación y Sociedad. Ejecuciones de género en contextos escolares*. Guadalajara, México: Amate.
- Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25 (49), 128-142.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*, 48, 20-25.
- 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.
- Expósito, F. & Herrera, M. (2009). Social perception of violence against women: individual and psychosocial characteristics of victims and abusers. *The European Journal and Psychology Applied to Legal Context*, 1, (1), 123-145.
- Expósito, F. & Moya, M. (2005a). Sexismo y aceptación de la violencia de género en las relaciones íntimas. En J. R. Martínez y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales* (321-328). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Expósito, F. & Moya, M. (2005b). Violencia de género. En F. Expósito y M. Moya (Eds.), *Aplicando la Psicología Social* (201-227). Madrid: Pirámide.
- Expósito, F., Montes, B. & Palacios, M. (2000). Características distintivas de la discriminación hacia las mujeres en el ámbito laboral. En D. Caballero, M.T. Méndez y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicossociológica. Grupos, procesos, y lenguajes* (703-710). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Expósito, F., Moya, M. & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13 (2), 159-170.
- Fareley, R., Steeh, C., Krysan, M., Jackson, T. & Reeves, K. (1994). Stereotypes and Segregation: Neighborhoods in the Detroit Area. *American Journal of Sociology*, 100, 750-780.

- 
- Farrell, A., Meyer, A. & White, K. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 451-463.
- Fernández Amores, R. (2014). *Igualdad, violencia de género y salud en estudiantes de la Universidad de Málaga*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8564?show=full>
- Fernández Fraile, M. E. (2008). Historia de las mujeres en España: historia de una conquista. *La Aljaba Segunda época*, volumen XII, 11-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/aljaba/v12/v12a01.pdf>.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: Dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22 (2), 256-262
- Fernández, J. (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollo de comportamiento según el género. En E. Barberá e I. Martínez-Benlloch (Coords.), *Psicología y género* (35-53). Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, J. (1991). Clarificación terminológica: El sexo, el género y sus derivados. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 19-34.
- Fernández Villanueva, C. (1998). *Jóvenes violentos. Causas psicossociológicas de la violencia en grupo*. Barcelona, España: Icaria.
- Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 105-122. Recuperado de <http://www.ugr.es/rectpro/rev171ART7.pdf>.
- Ferrer, V., Bosch, E. & Navarro, C. (2011). La violencia de género en la formación universitaria: análisis de factores predictores. *Anales de Psicología*, 27 (2), 435-446.

- Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, M.C. & Navarro, C. (2008). Los y las profesionales de la Educación ante la violencia contra las mujeres en la pareja: formación y percepción del problema en alumnado universitario. *REIFOP*, 11 (3), 53-62.
- Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, M. C., Torrens, G. & Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: Creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18 (3), 359-366.
- Ferrer, V. & Bosch, E. (2005). Análisis empírico de factores de riesgo en la violencia contra las mujeres en la pareja. En J. Sobral, G. Serrano y J. Regueiro (Comps.), *Psicología Jurídica de la Violencia y de Género* (255-264). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fischer, A. (2006). Women's benevolent sexism as reaction to hostility. *Psychology of Women Quarterly*, 30 (4), 410-416.
- Fiske, S., Cuddy, A., 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, 878-902.
- Fitzgerald, L., Shullma, S., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y., Ormerod, M. & Weitzman, L. (1988). The incident and dimensions of sexual harassment in the academia and the workplace. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 152-175.
- Foels, R. & Pappas, C. (2004). Learning and unlearning the myths we are taught: gender and social dominance orientation. *Sex Roles*, 50, 743-757.
- Forbes, G., Collinsworth, L., Jobe, R., Braun, K. & Wise, L. (2007). Sexism, hostility toward women, and endorsement of beauty ideals and practices: Are beauty ideals associated with oppressive beliefs? *Sex Roles*, 56, 265-273.
- Forbes, G., Jobe, L., White, K., Bloesch, E. & Adams-Curtis, L. (2005). Perceptions of dating violence following a sexual or nonsexual betrayal of trust: effects of gender, sexism, acceptance of rape myths and vengeance motivation. *Sex Roles*, 52 (3-4), 165-173.

- 
- Forbes, G., Adams-Curtis, L. & White, K. (2004). First and Second Generation Measures of Sexism, Rape Myths and Related Beliefs, and Hostility Toward women. *Violence Against Women*, 10 (3), 236-261.
- Formiga, N., Gouveia, V. & Santos, M. (2002). Inventario de sexismo ambivalente: Sua adaptação e relação com o gênero. *Revista Psicologia em Estudo*, 7, 103-118.
- Foshee, V., Bauman, K., Linder, G., Benefield, T. & Suchindran, C. (2004). Assessing the Long-Term Effects of the Safe Dates Program and Booster in Preventing and Reducing Adolescent Dating Violence Victimization and Perpetration. *American Journal of Public Health*, 94, 619-625.
- Foshee, V., Bauman, K., Arriaga, X., Helms, R., Koch, G. & Linder, G. (1998). An evaluation of safe dates: an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88, 45-50.
- Franzoi, S.L. (2001). Is female body esteem shaped by benevolent sexism? *Sex Roles*, 44, 177-188.
- Freiden, J. (2006). Game: a clinical intervention to reduce adolescent violence in schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66 (12-A).
- Fuller, N. (2000). *Significados y prácticas de paternidad entre varones urbanos del Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Furman, W., Brown, B. & Feiring, C. (1999). *Contemporary perspectives on adolescent romantic relationships*. Cambridge: University Press.
- Galdames, S. & Arón, A. (2007). Construcción de una Escala para medir creencias legitimadoras de violencia en la población infantil. *Psykhé*, 16 (1), 15-25.
- Garaigordobil, M. (2013a). Sexismo y apego inseguro en la relación de pareja. *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (1), 53-60.

- Garaigordobil, M. (2013b). 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. (2013). Ambivalent Sexism Inventory: Standardization and normative data in a sample of the basque country. *Behavioral Psychology*, 21 (1), 173-186.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. & Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (2), 83-93.
- 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
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2011a). Sexismo Hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 331-350.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2011b). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23 (3), 382-387.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Psicología Conductual*, 18 (2), 277-295.
- Garaigordobil, M. (2008). Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on pro-social behaviors and perception of peers. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 303-318.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 17 (2), 127-149.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 66-80.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Narcea.

- García-Mina, A. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo*, 76, 35-39.
- García-Pérez, R., Rebollo, M., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.
- García-Pérez, R., Rebollo, M., Buzón, O., González, R., Barragán, R. & Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.
- García-Vega, E., Fernández García, P. & Rico Fernández, R. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17 (1), 49-56.
- García, P., Palacios, M., Torrico, E. & Navarro, Y. (2009). El sexismo ambivalente ¿un predictor del maltrato? *Boletín electrónico de Psicología Jurídica y Forense*, 29. Recuperado de <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- Garzón, C., Jiménez, D., Juan, I., Luque, C., Navío, R., Pacheco, M. & Perez, M.J. (2013). ¿Líderes sexistas? Un estudio sobre la influencia del sexismo en los estilos de liderazgo. *Reidocrea*, 2, 93-99. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/27619>.
- Gaytán, A. (2011). Calle, cuerpo y género. La identidad como proceso en la ciudad de México. *Acta Sociológica*, 55, 37-54.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J.M., Wells, B. & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A Meta analysis. *Review of General Psychology*, 13 (1), 34-45.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gil, E. & Lloret, I. (2007). *La violencia de género*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

- Glick, P. & Fiske, S. (2011). Ambivalent Sexism Revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35 (3), 530-535.
- Glick, P., Lameiras, M., Fiske, S.T., Eckes, T., Masser, B., Volpato, C., Manganelli, A.M., Pek, J., Huang, L., Sakalli-Uğurlu, N., Castro, Y.R., Luiza, M., Pereira, D., Willemsen, T.M., Brunner, A., Materna, I. & Wells, R. (2004). Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (5), 713-728.
- Glick, P., Sakalli-Uğurlu, N., Ferreira, M.C. & Aguiar de Souza, M. (2002a). Ambivalent sexism and attitudes toward wife abuse in Turkey and Brazil. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 291-296.
- Glick, P., Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2002b). Education and religiosity as predictors of ambivalently sexist attitudes. *Sex Roles*, 47 (9-10), 433-441.
- Glick, P. & Fiske, S. (2001). An Ambivalent Alliance. Hostile and Benevolent Sexism as Complementary Justification for Gender Inequality. *American Psychologist*, 56 (2), 109-118.
- Glick, P. & Hilt, L. (2000a). From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. En T. Eckes y M. Trautner (Eds.), *Developmental Social Psychology of Gender* (243-272). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Glick, P., Fiske, S., Mladinic, A., Saiz, J., Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, J., Akande, A., Alao, A., Brunner, A., Willemsen, T.M., Chipeta, K., Dardenne, B., Dijksterhuis, A., Wigboldus, D., Eckes, T., Six-Materna, I., Expósito, F., Moya, M., Foddy, M., Kim, H.J., Lameiras, M., Sotelo, M.J., Mucchi-Faina, A., Romani, M., Sakalli, N., Udegbe, B., Yamamoto, M., Ui, M., Ferreira, M.C. & López, W.L. (2000b). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.
- Glick, P. & Fiske, S. (1999). The ambivalence toward men inventory. Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of women Quarterly*, 23, 519-536.

- 
- 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. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory. Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 491-512.
- Gobierno de Chile (2015). *Ley n° 20.830 de Pacto de Unión Civil*. Santiago, Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno. Recuperado de <http://www.gob.cl/2015/02/04/acuerdo-de-union-civil-preguntas-y-respuestas-sobre-la-proteccion-y-los-beneficios/>
- Godoy, L. & Mladinic, A. (2009). Evaluación de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé*, 18 (2), 51-64.
- Gómez-Berrocal, C., Cuadrado, I., Navas, M., Quiles, M. & Morera, M. (2011). Sexismo hostil y benevolente: dimensiones de comparación intergrupar, imagen de los subtipos de mujer y autoimagen del endogrupo. *Revista de Psicología Social*, 26, 45-62.
- Gómez Valles, E. (2015). *Perspectiva social de la infancia en algunas comunidades del País Vasco: Opiniones de las y los adolescentes de Santurtzi sobre sexismo*. Bilbao, España: Escuela Universitaria de Magisterio. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/14083>
- Gonçalves, G., Orgambídez-Ramos, A., Giger, J., Santos, J. & Gomes, A. (2015). Evidencias de validez de la adaptación portuguesa de la Escala de Sexismo Ambivalente. *Journal of Social Psychology*, 30 (1), 152-181.
- González, F. & Mora, B. (2014). Percepción sobre la violencia de género según el nivel educativo y el género. *Informació Psicològica*, 108, 68-81.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. & Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16 (2), 207-225.
- González, R. & Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13 (1), 127-131.

- Gracia, E., Herrero, J., Lila, M. & Fuente, A. (2010). Percepciones y actitudes hacia la violencia de pareja contra la mujer en inmigrantes latinoamericanos en España. *Intervención Psicosocial*, 19, 135-144.
- Gracia, E., Herrero, J., Lila, M. & Fuente, A. (2009). Perceived neighborhood social disorder and attitudes toward domestic violence against women among Latin-American immigrants. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, 25-43.
- Good, G., Robertson, J., Fitzgerald, L., Stevens, M. & Bartels, K. (1996). The relation between masculine role conflict and psychological distress in male university counseling center clients. *Journal of Counseling and Development*, 75, 44-49.
- Guadagno, R. & Cialdini, R. (2007). Gender differences in impression management in organizations: A qualitative review. *Sex Roles*, 56, 483-494.
- Guttentag, M. & Secord, P. (1983). *Too many women?* Beverly Hills, CA: Sage.
- Guzmán, V. (2000). *La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis*. Unidad Mujer y Desarrollo. Santiago, Chile: CEPAL.
- Hausmann, R., Tyson, L., Bekhouche, Y. & Zahidi, S. (2012). *The Global Gender Gap Report 2012*. Geneva, Suiza: World Economic Forum. Recuperado de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GenderGap\\_Report\\_2012.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2012.pdf).
- Hang-yue, N., Foley, S. & Loi, R. (2006). The effects of cultural types on perceptions of justice and gender inequity in the workplace. *International Journal of Human Resource Management*, 17, 983-998.
- Heilman, M., Wallen, A., Fuchs, D. & Tamkins, M. (2004). Penalties for success: Reactions to women who succeed at male gender-typed tasks. *Journal of Applied Psychology*, 89, 416-427.

- 
- Heise, L. & García, C. (2003). La violencia en la pareja. En E. Krug, L. Dalhberg, K. Mercy, A. Zwi y R. Lozano (Eds.), *Informe Mundial sobre Violencia y Salud* (97-131). Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated ecological frame-work. *Violence Against Women*, 4, 262-290.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 325-340.
- Herrera, M.C., Herrera, A. & Expósito, F. (2014). Stop Harassment! Men's reactions to victims' confrontation. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 45-52.
- Herrera, M.C., Expósito, F. & Moya, M. (2012). Negative Reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs Eve. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4 (1), 17-42.
- Ho, A., Sidanius, J., Pratto, F., Levin, S., Thomsen, L., Kteily, N. & Sheehy-Skeffington, J. (2012). Social Dominance Orientation: Revisiting the Structure and Function of a Variable Predicting Social and Political Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38 (5), 583 –606.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values behaviours, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones. El software mental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Prevención y Atención de la Violencia de Género en las universidades*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer. (2003). *IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres 2003-2006*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Instituto de la Mujer. (1990). *Primer Plan para la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 1988-1990. Evaluación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INE (2014). *Cifras de Población y Censos Demográficos*. España: Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de España. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp321&file=inebase&L=0>.
- INE (2012a). *Resultados del Censo 2012 (Provisional)*. Chile: Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.ine.cl/cd2002/sintesiscensal.pdf>.
- INE (2012b). *Informe: Mujeres y hombres en España*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- INE (2011a). *Estadísticas Vitales. Informe Anual 2009*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- INE (2011b). *Informe: Mujeres y hombres en España*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- INE (2010a). *Hombres y Mujeres en Chile*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- INE (2010b). *Mujeres y Hombres en España*. Madrid, España: Instituto Nacional de Estadísticas. Ministerio de Igualdad.
- INE (2009). *Hombres y Mujeres en Chile*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- INE (2002). *Censo de Población*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- ISDEMU-PNUD. (2010). *Investigando para la Igualdad: Cómo hacer de la investigación una herramienta de cambio social*. San Salvador: PNUD.
- Irwin, C., Burg, S. & Uhler, C. (2002). America's adolescents: where have we been, where are we going? *Journal of Adolescent Health*, 31, 91-121.

- 
- Jaffee, S. & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703-726.
- Jaime, M. & Sau, V. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género: fundamentos*. Barcelona: Icaria.
- Jaime, M. & Sau, V. (1996). *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. Barcelona, España: Icaria-Antrazyt.
- Jennifer, D. & Shaughnessy, J. (2005). Promoting non-violence in schools: the role of cultural, organisational and managerial factors. *Educational and Child Psychology*, 22, 58-66.
- Jiménez, R. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Jost, J. & Kay, A. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 498-509.
- Jost, J. & Thompson, E. (2000). Group based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism, and social policy attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209-232.
- Jost, J. & Banaji, M. (1994). The Role of stereotyping in system-justification and the production of false-consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Kalof, L., Eby, K., Matheson, J. & Kroska, R. (2001). The influence of race and gender on students self-reports of sexual harassment by college Professors. *Gender and Society*, 15, 282-2302.
- Kauffman, L.S. (2000). *Malas y perversos. Fantasías en la cultura y el arte contemporáneos*. Madrid, España: Cátedra.
-

- Kelly, J.A. & Worell, J. (1977). New formulations of sex roles and androgyny: A critical review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 1101-1115.
- Kelting, D. (2001). The effect of societal sexism on the self-esteem development of adolescent girl. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (2-4).
- Klevens, J. (2007). An overview of intimate partner violence among Latinos. *Violence Against Women*, 13, 111-122.
- Klonoff, E., Landrine, H. & Campbell, R. (2000). Sexist discrimination may account for well-know gender differences in psychiatric symptoms. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 93-99.
- Lagarde, M. (1998): *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Laird, J.D. & Thomson, N.S. (1992). *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Carrera, M.V. & Calado, M. (2009a). Del sexismo hostil al sexismo benevolente: La nueva cara del sexismo en las sociedades occidentales. *Estudios de Antropología Biológica*, XIV-I, 73-89.
- Lameiras, M., Carrera, M.V., Rodríguez, Y. & Calado, M. (2009b). Actitudes sexistas y conflicto trabajo-familia en profesoras y profesores universitarios gallegos. *Estudios de Antropología Biológica*, XIV-I, 19-35.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. & Rodríguez, Y. (2008). Actitudes sexistas y hacia la sexualidad en adolescentes de 1 ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. *Sexología Integral*, 5 (1), 21-27.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Carrera, M.V. & Calado, M. (2006a). *Profesoras e profesores no sistema universitario galego: Unha perspectiva de xénero*. Santiago de Compostela, España: Servicio Galego de Igualdade, Xunta de Galicia.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M., Foltz, M. & Carrera, M. V. (2006b). Expressive-Instrumental traits and sexist attitudes among Spanish university professors. *Social Indicators Research*, 5, 1-17.

- 
- Lameiras, M. (2005). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y. & González, M. (2004). Evolution of hostile and benevolent sexism in a Spanish sample. *Social Indicators Research*, 66 (3), 197-211.
- Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica*, 2 (2), 131-136.
- Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17, 119-127.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y. & Sotelo, M. J. (2001). Sexism and Racism in a Spanish sample of Secondary School Students. *Social Indicators Research*, 54 (3), 309-328.
- Landry, L. & Mercurio, A. (2009). Discrimination and Women's Mental Health: The mediating role of control. *Sex Roles*, 61, 192-203.
- Leaper, C. & Brown, C. (2008). Perceived experiences with sexism among adolescent girls. *Child Development*, 79 (3), 685-704.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (189-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, T.L., Fiske, S., Glick, P. & Chen, Z. (2010a). Ambivalent sexism in close relationship: (Hostile) power and (benevolent) romance shape relationship ideals. *Sex Roles*, 62, 583-601.
- Lee, T.L., Glick, P. & Fiske, S. (2010b). Next gen ambivalent sexism: Converging correlates, causality in context, and converse causality, and introduction to the especial issue. *Sex Roles*, 62 (7-8), 395-404.
- Lenney, E. (1991). Sex roles: The measurement of masculinity, femininity and androgyny. En J.P. Robinson, P. Shaver y L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (573-660). San Diego, USA: Academic Press.
-

- Lentillon, V., Coggerino, G. & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9 (3), 321-339.
- León, O.G. & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación (3ª edición)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lichter, E. & McCloskey, L. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28 (4), 344-357.
- Lila, M., Oliver, A., Catalá-Miñana, A., Galiana, L. & Gracia, E. (2014). The Intimate Partner Violence Responsibility Attribution Scale (IPVRAS). *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 29-36.
- Lila, M., Gracia, E. & García, F. (2010) Actitudes de la policía ante la intervención en casos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: influencia del sexismo y la empatía. *Revista de Psicología Social*, 25, 313-323.
- López-Cabrales, M. (2000). *Palabras de mujeres. Escritoras españolas contemporáneas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López-Sáez, M., Morales, J. & Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain. Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 609-617.
- 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* (46-69). Madrid: Pirámide.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et femenines*. Grenoble: P.U.G.
- Luengas, H. & Velandia-Morales, A. (2012). Nivel de sexismo en consumidores y su valoración sexista de la publicidad. *Suma Psicológica*, 19 (2), 75-88.

- Luzón, J., Ramos, E., Recio, P. & de la Peña, E. (2011). *Proyecto Detecta. Factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja. Un estudio de investigación en la población adolescente de Andalucía*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía.
- Mahlstedt, D. & Welsh, L. (2005). Perceived Causes of Physical Assault in Heterosexual Dating Relationship. *Violence Against Women*, 11 (4), 447-472.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J. & Babey, S. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. En W. B. Swann, J. H. Langlois y L.A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society* (223-253). Washington, USA: American Psychological Association.
- Marques, A., Megías, J., García, D. & Petkanopoulou, K. (2015). Sexismo ambivalente e ideología igualitaria en la percepción del maltrato psicológico y la (in)vulnerabilidad a la violencia. *Revista de Psicología Social*, 30 (1), 31-59.
- Martin, C., Ruble D. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128 (6), 903-933.
- Martín, I., Blanco, A. & de la Corte, L. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Martin, H. & Halverson, C. F. (1983). Gender constancy: A methodological and theoretical analysis. *Sex Roles*, 9, 775-790.
- Martínez-Benlloch, I., Amigot Leache, P., Bayot Mestre, A., Bonilla Campos, A., Castillo Martín, M., Gómez Sánchez, L., Jódar Rico, F., Tubert Cotlier, S. & Mira Pérez, J. (2008a). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- Martínez-Benlloch, I., Bonilla Campos, A., Gómez Sánchez, L. & Bayot Mestre, A. (2008b). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 109-118.

- Martínez-Benlloch, I. & Bonilla Campos, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, España: PUV.
- Masser, B. & Abrams, D. (2004). Reinforcing the glass ceiling: The consequences of hostile sexism for female managerial candidates. *Sex Roles*, 59, 609-615.
- Masser, B. & Abrams, D. (1999). Contemporary sexism. The relationships among hostility, benevolence and neosexism. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 503-517.
- Matud, M., Rodríguez, C., Marrero, R. & Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Mayobre, P. (2007). La formación de la Identidad de Género. Una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de estudios de la mujer*, 12 (28), 35-62. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1316-37012007000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1316-37012007000100004&script=sci_arttext).
- Mayobre, P. & Caruncho, C. (2000). Feminismo y Filosofía: estado de la cuestión. En R. Albares (Coord.), *Filosofía hispánica y diálogo intercultural* (509-527). Coruña, España: Servicio de Publicaciones Universidad de A Coruña.
- McHugh, M. & Frieze, I. (1997). The measurement of gender-role attitudes: A review and commentary. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 1-16.
- Mejías, I., Rodríguez, E., Méndez, S. & Pallares, J. (2005). *Jóvenes y sexo: El estereotipo que obliga y el rito que identifica*. Madrid: Injuve y FAD.
- Meyer, H. (2002). Gender identity disorder in young boys: A parent and peer treatment protocol. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 360-375.
- Millet, K. (1977). *Sexual Politics*. Londres: Virago Press.
- Ministerio del Interior (2013). *Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales*. Santiago, Chile: Adimark. Recuperado de [http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/Presentacion%20VIF\\_adimark\\_final.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/Presentacion%20VIF_adimark_final.pdf)

- 
- Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Gobierno de España.
- Mira, J. (2008). El deber de dominación. En Martínez-Benlloch, I., Amigot Leache, P., Bayot Mestre, A., Bonilla Campos, A., Castillo Martín, M., Gómez Sánchez, L., Jódar Rico, F., Tubert Cotlier, S. y Mira Pérez, J., *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia (35-49)*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- Mladinic, A., Saiz, J.L., Díaz, M., Ortega, A. & Oyarce, P. (1998). Ambivalent sexism in Chilean university students. *Revista de Psicología Social y de Personalidad*, 14 (1), 1-14.
- Money, J. (1985). Gender: History, theory and usage of the term in sexology and its relationship to nature/nurture. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 11, 71-79.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender, and precocity in hyperadrenocorticism: Psychological findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96, 253-264.
- Montañés, P., Megías, J., De Lemus, S. & Moya, M. (2015). Sexismo en la adolescencia: Influencia de las primeras relaciones de pareja. *Journal of Social Psychology*, 30 (2), 291-240.
- Montes, B. & Silván, M. (2004). Dominancia social y neosexismo: relación con las actitudes hacia programas de acción afirmativa. *Revista de Psicología Social*, 19 (3), 275-285.
- Moradi, B., Dirks, D. & Matteson, A. (2005). Roles of sexual objectification experiences and internalization of standards of beauty in eating disorders symptomatology: A test and extension of objectification theory. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 420-428.
- Moradi, B. & Subichs, L. (2004). Examining the moderating role of self-esteem in the link between experiences of perceived sexist events to psychological distress for African American Women. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 50-56.

- Moradi, B. & Subichs, L. (2003). A concomitant examination of the relations of perceived racist and sexism events to psychological distress for African American Women. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 451-469.
- Morales, J. F., Moya, M. & 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, D. Páez y J.A. Pérez (Eds.), *Psicología social* (555-567). Madrid: McGrawHill.
- Morales, J. & López-Sáez, M. (1994). Estereotipos de género y valores. En M. Álvaro (Ed.). *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros* (375-400). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la Personalidad: Procesos*. Madrid: Paraninfo.
- 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.
- Moya, M. & de Lemus, S. (2007). Puño de hierro en guante de terciopelo. Diferencias de poder, sexismo y violencia de género. En S. Yubero, R. Larrañaga y A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (99-116). Cuenca, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Moya, M., Expósito, F. & Padilla, J.L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 6 (3), 709-727.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez-Benlloch (Coord.), *Psicología y Género* (271-294). Madrid: Pearson.
- Moya, M. & de Lemus, S. (2004) Superando barreras: creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, 225-242.

- 
- Moya, M. (2003). El análisis Psicosocial del género. En J.F. Morales y C. Huici (Eds.), *Estudios de Psicología Social* (175-221). Madrid: UNED.
- Moya, M., Expósito, F., Rodríguez-Bailón, R., Glick, P. & Páez, D. (2002). Sexismo ambivalente en España y Latinoamérica. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 139-167.
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández Sedano, I. & Poeschl, G. (2001). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (8-9). Recuperado de [http://reme.uji.es/articulos/amoyam41017011\\_02/texto.html](http://reme.uji.es/articulos/amoyam41017011_02/texto.html).
- Moya, M. & Expósito, F. (2000). Antecedentes y consecuencias del neo-sexismo en varones y mujeres de la misma organización laboral. En D. Caballero, M.T. Méndez y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, y lenguajes*, (619-625). Madrid. Biblioteca Nueva.
- Moya, M., Navas, M. & Gómez, C. (1991). Escala sobre Ideología del Rol Sexual. *Libro de comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*, Vol. 1, 554-566. Santiago de Compostela, España.
- Moyano, M., Expósito, F. & Trujillo, H. (2013). Cierre cognitivo, sexismo y religiosidad: diferencias y similitudes entre grupos de adolescentes con distinta cultura. *Anales de Psicología*, 29 (2), 501-508.
- Mullender, A. (2000). *La violencia doméstica. Una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Navarro-Mantas, L. (2013). Resultados obtenidos a largo plazo de un programa de prevención de violencia de género en El Salvador. *Revista Entorno*, 54, 12-19.
-

- Nieri, L. (2012). Paternidad y Maternidad: Aproximaciones psicológicas y socio-culturales. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, 23, 1-13. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/341/319>.
- Nisbett, R. & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84 (3), 231-259.
- Nogués, V., Altell, G. & Ferrer, X. (2002). *Abuso de alcohol y violencia doméstica. Interacción, problemas y sugerencias para la intervención*. Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- Oakes P., Haslam, S. & Turner, J. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Oakley, A. (1972). *La mujer discriminada: biología y sociedad*. Madrid: Editorial Debate.
- O'Bryan, M., Fishbein, H. & Ritchey, P. (2004). Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotypes and intolerance. *Adolescence*, 39, 407-426.
- O'Connor, K., Mann, D. & Bardwick, J. (1978). Androgyny and self-esteem in the upper-Middleclass: A replications of Spence. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 46, 1168-1186.
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. *National Electronic Network on Violence Against Women*, 1-13. Recuperado de [http://new.vawnet.org/Assoc\\_Files\\_VAWnet/AR\\_TeenDating.pdf](http://new.vawnet.org/Assoc_Files_VAWnet/AR_TeenDating.pdf).
- Oliveras, L. & Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 125-145.
- Oliver, M. & Hyde J.S. (1993). Gender differences in sexuality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 29-51.
- Orlandi, R. (2006). *Paternidades nas adolescências: investigando os sentimentos atribuídos por adolescentes país á paternidade e ás práticas de cuidados dos filhos*. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.

- ONU (2006). *Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras a los hechos. Informe del Secretario General de Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/publications/Spanish%2ostudy.pdf>.
- O'Toole, L. & Schiffman, J.R. (1997). *Gender violence: Interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- Pacheco, C., Cabrera, J. & Mazon, M. (2014a). Caracterización de los estereotipos de géneros en estudiantes de Agronomía y Forestal en la Universidad de Pinar del Río. *Revista Avances*, 16 (4), 359-370.
- Pacheco, C., Cabrera, J., Mazón, M., González, I. & Bosque, M. (2014b). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Rev. Ciencias Médicas*, 18 (5), 853-867.
- Papalia, D. (2009). *Psicología del Desarrollo*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill, Interamericana de México.
- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 177-193.
- Paredes Buenfil, M. (2012). Sexismo Ambivalente en Estudiantes Universitarios de Antropología, Medicina e Ingeniería Química. *Educación y Ciencia*, 5 (40), 19-32.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (217-245). Madrid: Pirámide.
- Pazos, M., Oliva, B. & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 148-159.

- Pérez García, S. (2014). *Creencias sexistas y estereotipos de género en adolescentes como indicadores tempranos de violencia de género: trabajo de campo con jóvenes residentes en Asturias*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Perticará, M. & Bueno, I. (2009). Brechas salariales por género en Chile: un nuevo enfoque. *Revista Cepal*, 99, 133-149. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/37911/RVE99Perticara.pdf>.
- PNUD (2015). *Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile: PNUD.
- PNUD (2014). *Informe de Desarrollo Humano 2014: Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Santiago, Chile: ONU.
- PNUD (2013). *Informe de Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Santiago, Chile: ONU.
- PNUD (2011). *Informe de Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Santiago, Chile: ONU.
- PNUD (2010a). *Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago, Chile: ONU.
- PNUD (2010b). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Póo, A. & Vizcarra, M. (2011). Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa de Prevención de la Violencia en el Noviazgo. *Terapia Psicológica*, 29 (2), 213-223.
- Pozo, C., Alonso, E., Hernández, S. & Mellado, M. (2005). Actitudes de género, creencias y sexismo ambivalente como predictores de la discriminación y violencia contra las mujeres. En J. Sobral, G. Serrano y J. Regueiro (Comps.), *Psicología Jurídica de la Violencia y de Género* (271-278). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pratto, F. & Walker, A. (2004). The bases of gendered power. En A. Eagly, A. Beall y R. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (242-268). New York: The Guilford Press.

- 
- Pratto, F., Liu, J. H., Levin, S., Sidanius, J., Shih, M., Bachrach, H. & Hegarty, P. (2000). Social dominance orientation and the legitimization of inequality across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 369-409.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L.M. & Malle, B.F. (1994). Social Dominance Orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.
- Puleo, A. (2005). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. En C. Amorós y A. de Miguel (Eds.), *Historia de la teoría feminista: De la Ilustración a la Globalización* (35-66). Madrid: Minerva Ediciones.
- Puleo, A. (2000). *Filosofía, Género y Pensamiento Crítico*. Valladolid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Raffaelli, M. & Ontai, L. (2004). Gender socialization in Latino/a families: Results from two retrospective studies. *Sex Roles*, 50, 287-299.
- Ramos-Nateras, F. & Hernández-Mendo, A. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española de Educación Física y Deportes- REEFD*, 404, 27-38.
- Ravazolla, C. (1997). *Historias infames: Los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Rebollo, M., Vega, L. & García-Pérez, R. (2011a). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.
- Rebollo, M., García-Pérez, R., Piedra, J. & Vega, L. (2011b). Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del Profesorado Hacia la Igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.

- Rebollo, M. (2010). Perspectivas de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo. En *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz* (11-32). Madrid: ACNUD Las Segovias.
- Recio, I., Cuadrado, I. & Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19 (3), 522-528.
- Roberts, L., White, G. & Yeomans, P. (2004). Theory development and evaluation of project WIN: a violence reduction program for early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 460-483.
- Rodriguez, Y., Carrera, M. & Magalhaes, M. (2014). Género, diversidade sexual e educação. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, Vol. II, 2, 7-8.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Magalhães, M.J. & Carrera, M.V. (2010a). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/ madres y docentes. *SUMMA Psicológica*, 7 (2), 75-82.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. & Failde, J. M. (2010b). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 4 (1), 11-24.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. & Failde, J. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6 (2), 131-142.
- Rodríguez, V., Sánchez, C. & Alonso, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, VI (2), 189-204.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: McGraw Hill.
- Rollero, C. (2013). Sexist Attitudes and support for the Status Quo. *Psicología Política*, 46, 117-128.

- Rollero, C. & Fedi, A. (2012). Ambivalent Attitudes toward women and men. Recognizability of stereotypes and effects on self-perception. *Psicología Política*, 44, 69-86.
- Romero, I. (2010). Intervención en violencia de género. Consideraciones en torno al tratamiento. *Intervención Psicosocial*, 19 (2), 191-199.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of sex. En R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (157-210). New York: Routledge Review Press.
- Rudman, L.A. & Glick, P. (2008) Love and romance. En L.A. Rudman y P. Glick (Eds.), *The social psychology of gender* (204-230). New York: Guilford.
- Rudman, L.A. & Glick, P. (2001) Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 743-762.
- Sabattini, L. & Leaper, C. (2004). The relation between mothers and father's parenting styles and their division of labor in the home: Young adult's retrospective reports. *Sex Roles*, 50, 217-225.
- Sáez, G., Valor, I. & Expósito, F. (2012). ¿Empoderamiento o Subyugación de la Mujer? Experiencias de Cosificación Sexual Interpersonal. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 41-51.
- San Martín, C. & González, A. (2011). Las mujeres víctimas de violencia en los discursos psicológicos: ¿Espejos deformantes? *Estudios de Psicología*, 32 (3), 405-417.
- Sanmartín, J., Farnós, T., Capel, J.L. & Molina, A. (2000). *Violencia contra la mujer. Situación actual mundial*. Valencia, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.

- Sau, V. (2004). Psicología y feminismos. En E. Barberá e I. Martínez- Benlloch (Coords.), *Psicología y género* (107-118). Madrid: Pearson Educación.
- Sau, V. (1993). *Ser mujer. El fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Sau, V. (1990). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Schmitt, M., Branscombe, N. & Postmes, T. (2003). Women's emotional responses to the pervasiveness of gender discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 33 (3), 297-312.
- Schwartz, J. & Lindley, L. (2009). Impacting Sexism through Social Justice Prevention: Implications at the Person and Environmental Levels. *Journal Primary Prevent*, 30, 27-41.
- Sears, D. (1988). Symbolic racism. En P. Katz y D. Taylor (Eds.), *Eliminating racism* (53-84). New York: Plenum Press.
- Sebastián, A., Sánchez, M., Sutil, M., Boronat, J., Cadierno, D. & Solano, L. (2005). La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (Estudio descriptivo). Madrid: Dyckinson.
- Sebastián, J. (1990). Las escalas de masculinidad y feminidad: presupuestos subyacentes al modelo clásico y actual. *Evaluación Psicológica*, 6, 327-367.
- Segawa, E., Ngwe, J., Li, Y. & Flay, B. (2005). Evaluation of the effects of the Aban Aya Youth Project in reducing violence among African American adolescent males using. *Evaluation Review*, 29, 128-148.
- Sege, R., Licenziato, V. & Webb, S. (2005). Bringing violence prevention into the clinic: the Massachusetts medical society violence prevention project. *American Journal of Preventive Medicine*, 29, 230-232.
- SERNAM (2011). *Plan de Igualdad de Oportunidades, 2011-2020. Hacia un Chile justo y corresponsable*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Mujer.

- 
- SERNAM (2008). *Estudio de Opinión Pública: Paridad, Medidas de Acción Afirmativa, Mujer y Política. I Parte*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Mujer.
- SERNAM (2000). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres 2000-2010*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Mujer.
- Shapiro, F.R. (1985). Historical notes on the vocabulary of the women's movements. *American Speech*, 60, 3-16.
- Sharim, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: una aproximación desde los relatos de vida. *Psykhe*, 14 (2), 19-32.
- Shearer, C. (2008). Gender socialization in the family. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68 (10-B), 7004.
- Sibley, C., Overall, N. & Duckitt, J. (2007). When women become hostilely sexist toward their gender: The systems justifying effect of benevolent sexism. *Sex Roles*, 56 (9-10), 743-754.
- Sidanius, J., Mitchell, M., Haley, H. & Navarrete, C. (2006). Support for Harsh Criminal Sanctions and Criminal Justice Beliefs: A Social Dominance Perspective. *Social Justice Research*, 19 (4), 433-449.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (2004). Social dominance theory: A new synthesis. En J. Jost y J. Sidanius (Eds.), *Political Psychology* (315-332). Nueva York: Psychology Press.
- Sidanius, J., Levin, S., Liu, J. & Pratto, F. (2000). Social dominance orientation, antiegalitarianism and the political psychology of gender: An extension and cross cultural replication. *European Journal of Social Psychology*, 30, 41-67.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F. & Brief, D. (1995). Group Dominance and the Political Psychology of Gender: A Cross-Cultural Comparison. *Political Psychology*, 16, 381-396.
-

- Sidanius, J. (1993). The interface between racism and sexism. *Journal of Psychology*, 127, 211-322.
- Silba, M. (2011). Identidades subalternas: edad, clase, género y consumos culturales. *Última Década*, 35, 145-168.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la Escuela desde la Coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15 (34), 161-176.
- Simon, T., Ikeda, R., Smith, E., Reese, L., Rabiner, D., Miller, S., Winn, D., Dodge, K., Asher, S., Home, A., Orpinas, P., Martin, R., Quinn, W., Tolan, P., Gorman-Smith, D., Henry, D., Gay, F., Schoeny, M., Farrell, A., Meyer, A., Sullivan, T. & Allison, K. (2008). The Multisite Violence Prevention Project: impact of a universal schoolbased violence prevention program on social-cognitive outcomes. *Prevention Science*, 9, 231-243.
- Simón, M. E. (2006). Convivencia y relaciones desiguales. En C. Rodríguez (Coord.), *Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (153-168). España: Akal.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Slone, M. & Shoshani, A. (2008). Efficacy of a school-based primary prevention program for coping with exposure to political violence. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 348-358.
- Smith, D. & Steward, S. (2003). Sexual aggression and sports participation. *Journal of Sport Behavior*, 26, 384-395.
- Soler, E., Barreto, P. & González, R. (2005). Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual. *Psicothema*, 17 (2), 267-274.
- Soto-Quevedo, O. (2013). Rol del Sexismo Ambivalente y de la trasgresión de estereotipos de género en la atribución de culpa a mujeres víctimas de violencia de pareja. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 135-147.

- 
- Spence, J. & Hahn, E. (1997). The Attitudes toward Women Scale and Attitude change in College Students. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 17–34.
- Spence, J. & Hall, S. K. (1996). Children's gender-related self-perceptions, activity preferences, and occupational stereotypes: A test of three models of gender constructs. *Sex Roles*, 35 (11/12), 659-691.
- Spence, J. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a Multifactorial Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 624-635.
- Stolcke, V. (2004). La mujer es puro cuento: La cultura del género. *Estudios Feministas*, 12 (2), 77-105.
- Stoller, R.J. (1968). *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. New York, USA: Science House.
- Straus, M. & Ramírez, I.L. (2003). International dating violence study. Family Research Laboratory. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 271-284.
- Subirats, M. & Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González y C. Lomas (Eds.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (133-167). Barcelona: Grao.
- Subirats, M. & Brullet, C. (1990). *Coeducación*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- Sugg, N.K., Thompson, R.S., Thompson, D.C., Maiuro, R. & Rivara, F.P. (1999). Domestic violence and primary care: attitudes, practices and beliefs. *Archives of Family Medicine*, 8, 301-306.
- Swain, J. (2000). The money's good, the fame's good, the girls are good: The role of playground football in the construction of young boy's masculinity in a junior school. *British journal of Sociology of Educations*, 21 (1), 95-109.
- Swim, J. & Hyers, L. (2009). Sexism. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (407-430). New York, NY: Psychology Press-Taylor & Francis Group, LLC.
-

- Swin, J., Mallet, R., Russo, Y. & Stangor, C. (2005). Judgments of sexism: A comparison of the subtlety of sexism measure and sources of behaviors in judgment of sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 406-411.
- Swin, J., Hyers, L., Cohen, L. & Ferguson, M. (2001). Everyday Sexism: Evidence for its incidence, nature and psychological impact from three daily diary studies. *Journal of Social Issues*, 57 (1), 31-53.
- Swim, J., Aikin, K., Hall, W. & Hunter, B. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (2), 199-214.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. En S. Worchel y L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroups Relations* (7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tenenbaum, H. & Leaper, C. (2002). Are parents gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Development Psychology*, 38 (4), 615-630.
- Thompson, M., Zanna, N. & Griffin, D. (1995). Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence. En R. Petty y J. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (361-386). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Tilden, V., Schmidt, T., Limandri, B., Chiodo, G., Garland, M. & Loveless, P. (1994). Factors that influence clinician's assessment and management of family violence. *American Journal of Public Health*, 84, 628-633.
- Toffey, S. & Levesque, L. (1998). Poisoned waters: sexual harassment and the collage climate. *Sex Roles*, 38, 589-611.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. & Joly, S. (1995). Neosexism. Plus ça change, plus c'est pareil. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 842-849.

- 
- Trotman, P. (1994). Racism and sexism: Comparisons and conflicts. En E. Tobach y B. Rosoff (Eds.), *Challenging racism and sexism: alternatives to genetic explanations* (93-121). United States: McNaughton y Gunn.
- Tubert, S. (2011). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Tubert, S. (2003). La crisis del concepto género. En S. Tubert, *Del sexo al género, los equívocos de un concepto* (7-37). España: Ediciones Cátedra.
- Tubert, S. (2001). *Deseo y representación: Convergencia de psicoanálisis y teoría feminista*. Madrid: Síntesis.
- Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (1), 133-145.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305-325.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34 (11), 1085-1094.
- UNICEF (2000). *La violencia doméstica contra mujeres y niñas. Informe Innocenti*, 6. Florencia, Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vaamonde, J.D. & Omar, A. (2012). Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente. *Alternativas en psicología*, XVI (26), 47-58.
- Valiente, C. (1994). *Políticas públicas para la mujer trabajadora en Italia y España (1900-1991)*. Madrid: Instituto Juan March.
- Valls, R., Aguilar, C., Alonso, M.J., Colas, P., Fisas, M., Flecha, A., Frutos, L., López, L., Melgar, P., Molina, S., Padrós, M., Ruiz, L., Torrego, L. & Pulido, M.A. (2008). *Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades*. Madrid: Instituto de la Mujer.
-

- Vargas, V., Lila, M. & Catalá-Miñana, A. (2015). ¿Influyen las diferencias culturales en los resultados de los programas de intervención con maltratadores? Un estudio con agresores españoles y latinoamericanos. *Psychosocial Intervention*, 24, 41-47.
- Velandia-Morales, A. & Rincón, J. (2013). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 517-527.
- Videra, A. & Gómez, C. (2003). Violencia de género, estereotipos y actitudes sexistas en los medios de comunicación social. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (4), 189-195.
- Viki, G.T. & Abrams, D. (2002). But she was unfaithful: Benevolent sexism and reactions to rape victims who violate traditional gender role expectations. *Sex Roles*, 47, 289-293.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1974). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, España: Herder.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Australia: Ediciones Paidós.
- Willis, C.E., Hallinan, M.N. & Melby, J. (1996). Effects of sex role stereotyping among European American students on domestic violence culpability attributions. *Sex Roles*, 34, 475-491.
- Whitaker, D., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S., O'Neil, J. & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 151-166.
- Winstead, B., Derlega, V. & Unger, R. (1999). Sex and gender. En V. Derlega, B. Winstead y H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research* (257-281). Chicago: Nelson- Hall.
- Wolfe, D., Crooks, C. & Hughes, R. (2011). La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 193-200.

- Wolfe, D., Crooks, C., Chiodo, D. & Jaffe, P. (2009). Child maltreatment, bullying, gender-based harassment, and adolescent dating violence: Making the connections. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 21-27.
- Wolfe, D., Jaffe, P. & Crooks, C. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. New Haven CT: Yale University Press.
- Wolfe, D., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C. & Stumpf, J. (1996). *The youth relationships manual: A group approach with adolescents for the prevention of woman abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. & Olson, J. (2002). *Psicología Social*. Madrid: Thompson-Paraninfo.
- Yakushko, O. (2005). Ambivalent Sexism and relations patterns among women and men in Ukraine. *Sex Roles*, 52, 589-596.
- Yamawaki, N., Ostenson, J. & Brown, C. (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.
- Yanes, J.M. & González, R. (2000). Correlatos cognitivos asociados a la experiencia de violencia interparental. *Psicothema*, 12 (1), 41-47.
- Yoder, J. & Kahn, A. (2003). Making gender comparisons more meaningful: A call for more attention to social context. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 281-290.
- Yoshioka, M.R., DiNoia, J. & Ullah, K. (2000). Attitudes toward marital violence. *Violence Against Women*, 7 (8), 900-926.
- 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, España: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

Zubieta, E., Beramendi, M. & Sosa, F. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología*, 29 (1), 100-130.

Zucker, K. (2000). Gender identity disorder. En A. Sameroff, M. Lewis y S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (671-686). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Zucker, A. & Landry, L. (2007). Embodied Discrimination: The relation of sexism and Distress to Women's Drinking and Smoking Behaviors. *Sex Roles*, 56, 193-203.

# ANEXO





## **ANEXO A: Instrumentos utilizados**





UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Facultat de Psicologia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO.....,  
declaro estar en conocimiento de estar participando en un estudio acerca de las creencias sexistas, dirigida por la Doctora Remedios González Barrón, profesora titular de de la Facultad de Psicología de la Universitat de València, y realizada por la doctoranda Viviana Nogués Moyano.

De esta manera, acepto que los cuestionarios contestados de forma anónima por mi, sean utilizados con fines académicos en la elaboración de la tesis doctoral para ser presentada en la Universitat de València.

\_\_\_\_\_

Firma

### DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

EDAD:

GÉNERO:

CURSO:

AÑO INGRESO A LA CARRERA:

### DATOS FORMATIVOS

¿Ha cursado durante la carrera alguna asignatura relacionada con género?:  
      
¿cuántas? año horas

¿Ha cursado durante la carrera alguna asignatura relacionada con violencia de género?:  
      
¿cuántas? año horas

¿Ha asistido a algún curso, charla, seminario o taller sobre género fuera de la facultad?  
      
¿cuántos? año horas

ORGANISMOS QUE LO IMPARTÍAN:.....  
.....

¿Ha asistido a algún curso, charla, seminario o taller sobre VG fuera de la facultad?  
      
¿cuántos? año horas

ORGANISMOS QUE LO IMPARTÍAN:.....  
.....

¿Le interesaría cursar este tipo de asignaturas?

¿Considera necesaria la formación en materias relacionadas con género?

¿Se considera usted sexista/machista?

## INVENTARIO DE SEXISMO AMBIVALENTE

(Glick y Fiske, 1996; versión española de Expósito, Moya y Glick, 1998).

A continuación se presentan una serie de frases sobre los hombres y las mujeres y sobre su relación mutua en nuestra sociedad contemporánea. Por favor, indique el grado en que Ud. está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases usando la siguiente escala:

0	1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Marque con una cruz (X), el número de la escala que mejor representa su opinión sobre esa frase.

Ítems	0	1	2	3	4	5
1. Aún cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer.						
2. Con el pretexto de pedir igualdad, muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres.						
3. En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.						
4. La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación contra ellas.						
5. Las mujeres se ofenden muy fácilmente.						
6. Las personas no pueden ser de verdad felices en sus vidas a menos que tengan una pareja del otro sexo.						
7. En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.						
8. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.						
9. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.						

<b>Ítems</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10. <i>La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.</i>						
11. <i>Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres</i>						
12. <i>Todo hombre debe tener una mujer a quien amar</i>						
13. <i>El hombre está incompleto sin una mujer.</i>						
14. <i>Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.</i>						
15. <i>Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente.</i>						
16. <i>Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.</i>						
17. <i>Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.</i>						
18. <i>Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.</i>						
19. <i>Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener mayor sensibilidad moral.</i>						
20. <i>Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.</i>						
21. <i>Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.</i>						
22. <i>Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.</i>						

**ANEXO B:**  
**Resultados análisis homogeneidad de  
varianza y distribución normal de variables**



## 1. GRUPO EXPERIMENTAL: EVALUACIONES PRE Y POST TALLER

```

USE ALL.
COMPUTE filter_$=(GR = 1).
VARIABLE LABEL filter_$ 'GR = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /K-S(NORMAL)=sh sb
/MISSING ANALYSIS.
[Conjunto_de_datos1] C:\Documents and Settings\jcs\Escritorio\BASE DATOS VIVIANA.sav

```

### MEDICIÓN = PRE

#### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test<sup>c</sup>

		sh	sb
N		62	62
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	18,6613	22,7258
	Std. Deviation	6,61826	5,93453
Most Extreme Differences	Absolute	,106	,145
	Positive	,070	,145
	Negative	-,106	-,065
Kolmogorov-Smirnov Z		,833	1,145
Asymp. Sig. (2-tailed)		,491	,145

a. Test distribution is Normal.c. MEDICIÓN = PRE

b. Calculated from data.

### MEDICIÓN = POST

#### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test<sup>c</sup>

		sh	sb
N		62	62
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	13,5968	16,7742
	Std. Deviation	9,27973	10,13260
Most Extreme Differences	Absolute	,122	,074
	Positive	,122	,074
	Negative	-,071	-,058
Kolmogorov-Smirnov Z		,964	,585
Asymp. Sig. (2-tailed)		,311	,883

a. Test distribution is Normal.c. MEDICIÓN = POST

b. Calculated from data.

## 2. GRUPO CONTROL: EVALUACIONES PRE Y POST

```

USE ALL.
COMPUTE filter_$=(GR = 2).
VARIABLE LABEL filter_$ 'GR = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /K-S(NORMAL)=sh sb
/MISSING ANALYSIS.
[Conjunto_de_datos1] C:\Documents and Settings\jcs\Escritorio\BASE DATOS VIVIANA.sav

```

**MEDICIÓN = PRE**

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test<sup>c</sup>**

		sh	sb
N		62	62
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	19,5645	22,3226
	Std. Deviation	9,12144	10,02746
Most Extreme Differences	Absolute	,104	,073
	Positive	,104	,073
	Negative	-,052	-,069
Kolmogorov-Smirnov Z		,816	,576
Asymp. Sig. (2-tailed)		,518	,894

- a. Test distribution is Normal.c. MEDICIÓN = PRE  
 b. Calculated from data.

**MEDICIÓN = POST**

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test<sup>c</sup>**

		sh	sb
N		62	62
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	19,3710	21,4839
	Std. Deviation	9,50967	11,10862
Most Extreme Differences	Absolute	,113	,092
	Positive	,113	,092
	Negative	-,058	-,061
Kolmogorov-Smirnov Z		,887	,728
Asymp. Sig. (2-tailed)		,412	,664

- a. Test distribution is Normal.c. MEDICIÓN = POST  
 b. Calculated from data.

**3. GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL:PRE Y POST**

```

FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
SPLIT FILE OFF.
SORT CASES BY MDC.
SPLIT FILE SEPARATE BY MDC.
T-TEST GROUPS=GR(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sh sb
/CRITERIA=CI(.95).
    
```

[Conjunto\_de\_datos1] C:\Documents and Settings\jcs\Escritorio\BASE DATOS VIVIANA.sav

**MEDICIÓN = PRE**

**roup Statistics<sup>a</sup>**

Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sh dimension EXP	62	18,6613	6,61826	,84052
1 CNT	62	19,5645	9,12144	1,15842
sb dimension EXP	62	22,7258	5,93453	,75369
1 CNT	62	22,3226	10,02746	1,27349

- a. MEDICIÓN = PRE

**MEDICIÓN = POST****Group Statistics<sup>a</sup>**

Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sh dimension EXP	62	13,5968	9,27973	1,17853
1 CNT	62	19,3710	9,50967	1,20773
sb dimension EXP	62	16,7742	10,13260	1,28684
1 CNT	62	21,4839	11,10862	1,41080

a. MEDICIÓN = POST

**MEDICIÓN = PRE**

**Independent Samples Test<sup>a</sup>**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
sh Equal variances assumed	6,683	,011	-,631	122	,529	-,90323	1,43123	-3,73649	1,93004
Equal variances not assumed			-,631	111,290	,529	-,90323	1,43123	-3,73922	1,93277
sb Equal variances assumed	18,182	,000	,272	122	,786	,40323	1,47980	-2,52619	3,33264
Equal variances not assumed			,272	99,062	,786	,40323	1,47980	-2,53300	3,33945

a. MEDICIÓN = PRE

**MEDICIÓN = POST**

**dependent Samples Test<sup>a</sup>**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
sh Equal variances assumed	,063	,802	-3,422	122	,001	-5,77419	1,68746	-9,11470	-2,43369
Equal variances not assumed			-3,422	121,927	,001	-5,77419	1,68746	-9,11472	-2,43367
sb Equal variances assumed	,953	,331	-2,466	122	,015	-4,70968	1,90953	-8,48978	-,92957
Equal variances not assumed			-2,466	120,983	,015	-4,70968	1,90953	-8,49010	-,92925

a. MEDICIÓN = POST

#### 4. GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL POR NACIONALIDAD

```
T-TEST GROUPS=NAC(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sh sb
/CRITERIA=CI(.95).
```

[Conjunto\_de\_datos1] C:\Documents and Settings\jcs\Escritorio\BASE DATOS VIVIANA.sav

##### MEDICIÓN = PRE

Group Statistics<sup>a</sup>

	NAC.	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sh	E	64	15,6719	6,66680	,83335
	C	60	22,7833	7,59815	,98092
sb	E	64	20,8281	7,78593	,97324
	C	60	24,3333	8,32327	1,07453

a. MEDICIÓN = PRE

##### MEDICIÓN = POST

Group Statistics<sup>a</sup>

	NAC.	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sh	E	64	12,2813	6,86715	,85839
	C	60	20,9667	10,49288	1,35463
sb	E	64	15,0156	8,69317	1,08665
	C	60	23,5167	11,25888	1,45352

a. MEDICIÓN = POST

**MEDICIÓN = PRE**

**Independent Samples Test<sup>a</sup>**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
sh	Equal variances assumed	,240	,625	-5,549	122	,000	-7,11146	1,28169	-9,64868	-4,57423
	Equal variances not assumed			-5,525	117,553	,000	-7,11146	1,28712	-9,66040	-4,56252
sb	Equal variances assumed	,123	,726	-2,423	122	,017	-3,50521	1,44662	-6,36895	-,64147
	Equal variances not assumed			-2,418	119,925	,017	-3,50521	1,44976	-6,37566	-,63476

a. MEDICIÓN = PRE

**MEDICIÓN = POST**

**Independent Samples Test<sup>a</sup>**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
sh	Equal variances assumed	9,592	,002	-5,487	122	,000	-8,68542	1,58295	-11,81903	-5,55180
	Equal variances not assumed			-5,416	100,691	,000	-8,68542	1,60370	-11,86684	-5,50399
sb	Equal variances assumed	4,872	,029	-4,723	122	,000	-8,50104	1,79993	-12,06418	-4,93790
	Equal variances not assumed			-4,684	110,929	,000	-8,50104	1,81480	-12,09722	-4,90486

a. MEDICIÓN = POST



