

APROXIMACIÓN CIENTÍFICA PARA LA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: INTEGRANDO VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

Comps.

María del Mar Molero Jurado
María del Mar Simón Márquez
José Jesús Gázquez Linares
Pablo Molina Moreno
María del Carmen Pérez Fuentes

Edita: ASUNIVEP



**Aproximación científica para la intervención en
el ámbito escolar: Integrando variables
psicológicas y educativas**

Comps.

María del Mar Molero Jurado

María del Mar Simón Márquez

José Jesús Gázquez Linares

Pablo Molina Moreno

María del Carmen Pérez Fuentes

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Aproximación científica para la intervención en el ámbito escolar: Integrando variables psicológicas y educativas”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-09-57739-2

Depósito Legal: AL 3902-2023

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright

CAPÍTULO 8

Explorando la conexión entre actividad física, capacidad de atención y concentración en jóvenes: Una revisión bibliográfica

José Luis Solas Martínez, Pablo Ramírez Espejo, Alberto Ruiz Ariza, y José Enrique Moral García..... 63

CAPÍTULO 9

Actitudes hacia la inclusión educativa de los maestros y maestras: El rol de la inteligencia emocional

Edgardo Etchezahar, María Laura Sánchez Pujalte, Talía Gómez Yepes, y Miguel Ángel Albalá Genol..... 71

CAPÍTULO 10

Uso problemático de las redes sociales en niños, adolescentes y jóvenes: Análisis bibliométrico

Manuel Torrecillas Martínez, Ariadna Garrigós Aunión, Beatriz Delgado Doménech, y María Carmen Martínez Monteagudo 77

CAPÍTULO 11

Identidad global de género: Perfiles para el alumnado de la facultad de ciencias de la educación de la ULPGC

María del Pilar Etopa Bitata, María del Sol Fortea Sevilla, Miriam Lourdes Morales Santana, y Gabriel Díaz Jiménez..... 89

CAPÍTULO 12

Estudio sobre el impacto del tiempo frente a pantallas en el rendimiento académico: Estrategias y consejos para educadores y padres

Alba Rusillo Magdaleno, María Bartolomé Molina, José Enrique Moral García, y Alberto Ruiz Ariza..... 97

CAPÍTULO 13

La influencia de las redes sociales en la imagen corporal y autoconcepto físico: Una revisión sistemática

María Carmen Martínez Monteagudo, Sara Blasco Santonja, Manuel Torrecillas Martínez, Beatriz Delgado Doménech, y Ignasi Navarro Soria 103

CAPÍTULO 11

Identidad global de género: Perfiles para el alumnado de la facultad de ciencias de la educación de la ULPGC

María del Pilar Etopa Bitata, María del Sol Fortea Sevilla,
Míriam Lourdes Morales Santana, y Gabriel Díaz Jiménez
**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Introducción

Los preceptos socialmente contruidos y compartidos respecto al género no sólo definen la posición jerárquica que ocupan los hombres y las mujeres en el sistema social, sino que además trascienden la realidad a múltiples niveles (García de León, 2008; Wood y Eagly, 2015) y han persistido a lo largo de la historia (Lamas, 2013).

El género constituye una representación contruida socialmente que involucra creencias, valores y normas también compartidos y aceptados por la sociedad en la que se origina. Elementos que, a su vez, nutren las concepciones sobre la masculinidad y la feminidad en un entorno sociocultural específico (Lo Monaco y Rateau, 2013) y, al mismo tiempo, influyen en la conformación de la identidad de género a nivel psicológico (Lamas, 2013).

Desde una perspectiva simbólica, definir en qué consiste ser hombre y mujer en un contexto determinado, refleja los significados asociados a los modelos predominantes de masculinidad y feminidad en la sociedad.

Aunque estos modelos responden a una dimensión espacio-temporal evidente y precisar su contenido constituye un desafío, es innegable que desempeñan una función nuclear en la configuración de representaciones sociales sobre el género. Estas representaciones, aun presentando un componente sustancialmente simbólico, son introyectadas hasta el punto de manifestarse a través de realidades subjetivas (Álvaro y Garrido, 2007), mediatizando aspectos como la configuración de la identidad a nivel individual (Bruquet, 2016; Wood y Eagly, 2015).

De esta manera, la identidad se configura como producto de un doble proceso subjetivo que involucra tanto la incorporación de significados socialmente contruidos y compartidos al sistema de creencias y valores individual, como la identificación y desidentificación con sujetos o grupos de especial significación para la persona (Western y Heim, 2003).

Desde una perspectiva psicosocial, los procesos de identificación y desidentificación se producen con respecto a representaciones mentales de determinadas categorías sociales y a los atributos grupales estereotípicamente asociados a las mismas (Pujal i Llombart, 2004).

En este sentido, la identidad social de género puede entenderse como las diversas manifestaciones de mujeres y hombres que son reconocidas en el entorno social, las cuales suelen originarse a partir de las representaciones sociales y estereotipos de género predominantes (Rocha y Díaz, 2015).

Tal y como la definió Tajfel (1981), la identidad social conforma “la parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia” (p.255).

Como resultado, este proceso interno de autocategorización contribuye a la formación de la identidad social a nivel personal y, de hecho, induce a la manifestación de patrones estereotipados que ejercen una influencia determinante en nuestro comportamiento (Herrera y Reicher, 2007; Bonilla, 2010; Wood y Eagly, 2015).

A pesar de que históricamente una de formas idóneas para evaluar la identidad de género ha consistido en la autoasignación de rasgos típicamente asociados a la feminidad o a la masculinidad, enfoques más recientes resaltan la validez del componente emocional como medida de la identidad de género. Así, la identidad de género autoinformada puede reducirse a la medida en que una persona se siente más o menos femenina y/o masculina, ya que la dimensión emocional se encuentra en niveles elevados de abstracción y constituye un componente más fundamental y persistente del autoconcepto (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Desde este último enfoque se defiende feminidad y masculinidad se conciben como dimensiones categóricamente diferentes e independientes entre sí, en lugar de como extremos de un único constructo con carácter bipolar. Esto supone una ampliación de la clasificación sexo-genérica derivada de los modelos tradicionales, en los que las identidades de género masculina y femenina se presentan como categorías contrapuestas y, la vez, excluyentes.

Método

El propósito central de la presente investigación ha consistido en analizar los perfiles muestrales para Identidad Global de Género (IGG) de las titulaciones de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Canaria (ULPGC).

Con una naturaleza predominantemente exploratoria y transversal, este estudio se ha llevado a cabo mediante la administración de la Escala de Identidad Global de Género, desarrollada por López-Zafra y López-Sáez (2001). Estas investigadoras evidenciaron que la medición de la identidad global de género puede lograrse eficazmente utilizando solo dos únicos reactivos. Se trata de dos ítems en los que se solicita a las personas encuestada que indiquen en qué medida se perciben como femeninas o masculinas, en una escala formato Likert que va de 1 (nada) a 6 (mucho).

La muestra estuvo constituida por un total 136 estudiantes universitarios (90 mujeres y 46 hombres) de las titulaciones de grado en Educación Infantil (n= 46), Educación Primaria (n= 45) y Educación Social (n= 45) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con una edad media de 21.2 años (DT= 3.11).

El cuestionario fue aplicado en diversas aulas de las titulaciones de grado de la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tras elaborar un listado del profesorado con docencia asignada en dichas titulaciones, se establecieron los contactos iniciales, indicando los objetivos y el alcance de la investigación al profesorado y solicitando la colaboración para aplicar el cuestionario al alumnado. A continuación, se concretaron sesiones de aplicación, siendo la participación voluntaria y anónima.

Las puntuaciones proporcionadas por los participantes posibilitan la clasificación en dos categorías de identidad global de género: la estereotipada, que se divide a su vez en categorías masculina y femenina, y la categoría mixta. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de estas categorías.

- Identidad de género estereotipada. Representa a aquellas personas que indican una identificación marcada y excluyente con su representación subjetiva de la masculinidad o de la feminidad. Se emplazan en esta categoría quienes muestran puntuaciones situadas por encima de la mediana muestral en una dimensión y, por el contrario, por debajo en la otra. De este modo, es posible distinguir dos subcategorías:

- Identidad de género estereotípicamente masculina. Representa a aquellas personas que indican una identificación con su representación subjetiva de la masculinidad. Se emplazan en esta categoría quienes muestran puntuaciones situadas por encima de la mediana muestral en la subescala identidad de género masculina y por debajo en la subescala identidad de género femenina.

- Identidad de género estereotípicamente femenina. Representa a aquellas personas que indican una identificación con su representación subjetiva de la feminidad. Se emplazan en esta categoría quienes muestran puntuaciones situadas por encima de la mediana muestral en la subescala identidad de género femenina y por debajo en la subescala identidad de género masculina.

- Identidad de género mixta. Representa a aquellas personas que indican una identificación más o menos homogénea con su representación subjetiva de la masculinidad y de la feminidad. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores similares, superiores o inferiores a la mediana muestral, para ambas subescalas.

Siguiendo las instrucciones detalladas por las autoras y con el objetivo de generar los perfiles de Identidad Global de Género de los y las estudiantes participantes, el tratamiento de los datos consistió en el análisis de conglomerados no jerárquicos mediante el método del centroide no ponderado, también conocido como método de la mediana.

Resultados

Con el interés de proporcionar un análisis muestral exploratorio de las medidas obtenidas para la identidad de género, en primer lugar, se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos para los dos factores que constitutivos de la escala, tanto para el conjunto muestral como para los diferentes subconjuntos conformados en base al sexo y a la titulación de procedencia.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las escalas del IGG

Grupos	N	IGG masculina			IGG femenina		
		M	DT	Me	M	DT	Me
Hombres	46	5	.99	5	2.13	1.1	2
Mujeres	90	2.02	1.19	2	5.30	.76	5
Total	136	3.03	1.81	3	4.23	1.76	5

Tal y como se muestra en la tabla 1, atendiendo a las puntuaciones medias, Las personas participantes mostraron una puntuación media de 3.03 (1.81) para la identidad de género masculina, mientras que para la femenina el valor alcanzó 4.23 (1.76) puntos.

Al segmentar la muestra en función del sexo, encontramos que el grupo de mujeres obtuvo un valor promedio 5.30 (0.76) para la identidad de género femenina, en contraste con el valor de 2.02 (1.19) puntos obtenido en la dimensión identidad de género masculina.

Por el contrario, el grupo de los hombres obtuvo un valor promedio de 2.14 (1.1) puntos para la identidad de género femenina, frente a los 5 (0.99) puntos que alcanzó en la dimensión identidad de género masculina.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las escalas del IGG en función de la titulación

Grupos	N	IGG masculina			IGG femenina		
		M	DT	Me	M	DT	Me
Educación Infantil	46	2.41	1.67	2	4.83	1.57	5
Educación Primaria	45	3.53	1.97	4	3.69	1.99	4
Educación Social	45	3.16	1.61	3	4.16	1.52	5

En la tabla 2 se muestran las puntuaciones medias obtenidas, esta vez, para los subconjuntos muestrales constituidos por las titulaciones de procedencia.

El alumnado del Grado en Educación Infantil obtuvo puntuaciones que alcanzaron los valores 2.41 (1.67) en la dimensión identidad de género masculina, mientras que para la femenina se obtuvo un promedio de 4.83 (1.57) puntos

Por su parte, el alumnado del Grado en Educación Primaria obtuvo un valor promedio de 3.69 (1.99) puntos para la identidad de género femenina, frente a los 3.53 (1.97) puntos que alcanzó en la dimensión identidad de género masculina.

En el Grado de Educación Social, se ha obtenido una puntuación media de 3.16 (1.61) para la identidad de género masculina; mientras que para la identidad de género femenina de obtuvo un valor promedio de 4.23 (1.76).

En segundo lugar, tras realizar el análisis de conglomerados, se obtuvieron las proporciones muestrales para cada uno de los perfiles en la muestra total y en función de las variables de distribución.

En la tabla 3 presentamos los resultados obtenidos para el conjunto muestral y segmentado en función del sexo.

Tabla 3. Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG en función del sexo y para la muestra total

Grupos	N	Identidad estereotipada		
		Masculina	Femenina	Identidad mixta
Hombre	46	58.7	2.2	39.2
Mujer	90	1.1	78.9	20
Total	136	20.6	52.9	26.4

Centrándonos en el conjunto muestral, se obtuvo que el 52.9% de las personas participantes manifiesta una identificación estereotípicamente femenina alta, seguido de un 26.4% constituido por quienes presentan una identidad de género de tipo mixta y, finalmente, un 20.6% muestra una identidad estereotipada masculina.

Al realizar el análisis en función del sexo, se obtuvo que las mujeres presentan mayoritariamente una identificación con el estereotipo tradicionalmente asociado a su sexo, representando un 78.9% del total. Por el contrario, las que se identifican en mayor grado con el estereotipo masculino representan sólo un 1.1%. Por último, un 20% de las estudiantes responden a una identificación de género mixta.

Siguiendo la misma tendencia, encontramos que en el grupo de hombres se identifica mayormente con el estereotipo masculino, ascendiendo al 58.7%; mientras que quienes refieren una identidad de género estereotipada femenina constituyen el (2.2%). También encontramos que aquellos hombres que se presentan una identidad mixta alcanzan el 39.2%.

Tabla 4. Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG en función de la titulación

Grupos	N	Identidad estereotipada		
		Masculina	Femenina	Identidad mixta
Educación Infantil	46	10.9	67.4	21.7
Educación Primaria	45	33.3	40.1	26.6
Educación Social	45	17.8	51.1	31.1

En segundo lugar, el análisis en función de las titulaciones ha puesto de manifiesto que el estudiantado del Grado en Educación Infantil se identifica mayoritariamente con la identidad estereotipada femenina (67.4%), seguido de quienes muestran una la identidad mixta (21.7%) y una identidad estereotipada masculina (10.9%)

Respecto al Grado en Educación Primaria, observamos como aquellas personas que presentan una identidad femenina constituyen el 40.1%, frente a quienes presentan una identidad masculina que conforman un 33.3%. Los porcentajes menores se corresponden con la identidad mixta, alcanzando el 26.6%.

Por su parte, el alumnado del Grado en Educación Social también muestra mayoritariamente una identidad de género femenina (51.1%). Asimismo, un 31.1% manifiesta una identidad mixta y un 17.8% una identidad estereotipada masculina.

Discusión/conclusiones

Los resultados obtenidos señalan una feminización de las titulaciones del ámbito educativo. Sin embargo, una mayor presencia de mujeres no constituye necesariamente un indicador de igualdad real (Pozo, Quesada, Pascual, y Gomilla, 2022).

Los hallazgos revelan una predominancia de identidades de género estereotipadas en función del sexo, observándose una marcada concordancia entre las categorías de sexo y género reportadas por los estudiantes. Los resultados obtenidos se encuentran en consonancia con otros hallazgos alcanzados en diversos estudios (Jaime y Sau, 2004, Morales, Etopa y Díaz, 2021), en los que se pone de relieve la correspondencia que suele encontrarse entre el sexo y la identidad de género estereotipada asociada al mismo.

Asimismo, la adhesión a un estereotipo de género específico suele estar en contraposición a la identificación con el género vinculado al sexo opuesto. Así, la inclinación hacia una identificación estereotipada podría indicar la prevalencia de modelos sociales de género que, aunque no siempre responden a patrones tradicionales, siguen siendo construidos de manera binaria y mantienen una fuerte conexión con el concepto de identidad basado en el sexo biológico.

En otras palabras, suele cumplirse la tendencia en que las mujeres se sienten más femeninas que masculinas, mientras que los hombres se sienten más masculinos que femeninos. En este sentido, como indica Cuadrado (2009), se produce una alineación entre las identidades sexual y de género, característica de la representación tradicional de masculinidad y feminidad, que sigue reflejando la estructura social predominante.

No obstante, los resultados obtenidos para la muestra total y en función de las titulaciones de procedencia del alumnado, señalan una inclinación hacia la identidad de género estereotipada femenina. Esto podría venir determinado por la feminización de las titulaciones asociadas al ámbito educativo, tal y como señalan Marín, García y Gabarda (2021).

Además, la prominencia de una determinada identidad de género muy probablemente conduzca a decantarse por titulaciones afines a la misma, tal y como ha quedado corroborado en diversas investigaciones (Fernández et al., 2006; López-Sáez, 1994; Mosteiro, 1997).

En efecto, la elección de la carrera vocacional parece ser una cuestión estrechamente ligada a la identidad de género sentida (Hafford-Letchfield, 2011), donde los hombres tienden a presentar una identidad híbrida cuando operan en esferas de acción potentemente asociadas a la feminidad -como es el caso de las titulaciones del ámbito educativo-, de acuerdo con la diferenciación dicotómica de tareas que se atribuyen diferencialmente a los modelos sociales de género tradicionales.

Por tanto, no existen evidencias para nuestra muestra que indiquen que la prevalencia de las identidades estereotipadas esté disminuyendo. Más bien, las evidencias indican que la diferenciación dicotómica de las profesiones y, en consecuencia, las desigualdades, se siguen perpetuando (Bruehl et al., 2013).

Con todo, dados los resultados obtenidos, se subraya la importancia de implementar iniciativas educativas y sociales dirigidas hacia la igualdad en el ámbito de la educación superior, en consonancia con los preceptos nacionales e internacionales de acuerdo a la normativa vigente. Acciones que podrían contribuir a desafiar y transformar los patrones tradicionales de identidad de género, fomentando entornos más inclusivos y equitativos en las instituciones académicas. Más aun, teniendo en cuenta que la normativa vigente sitúa a los profesionales de la educación en una posición clave para el abordaje del sexismo, los prejuicios de género y la desigualdad entre mujeres y hombres (Azorín, 2017; Bonilla-Algovia, y Rivas-Rivero, 2018; Fabes, Martín, Hanish, y DeLay, 2018; Pinedo, Arroyo, y Berzosa, 2018; Sáez-Rosenkranz, Barriga-Ubed, y Bellatti, 2019).

Referencias

- Álvaro, J. L., y Garrido, A. (2007). *Psicología social: Perspectivas psicológicas y sociológicas (2a. ed.)*. Madrid: McGraw-Hill España.
- Azorín, C. (2017). Análisis de la política de género en España, hacia una educación inclusiva y coeducadora. *III Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Universidad de Murcia, Murcia*. Recuperado de: <http://congresos.um.es/coni3p/coni3p2015/paper/view/36311>
- Bonilla, A. (2010). Psicología y género: significación de las diferencias. *Dossiers Feministes, 14*, 129-150.
- Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin American countries. *Anales de Psicología, 37*(2), 253–264. doi: 10.6018/analesps.441791
- Bruel, T., Scarparo, H., Reis, A., Herranz, J., y Blanco, A. (2013). Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 9*(2), 243-255.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinar. *Nómadas, 4*, 27-43.
- Cuadrado, I. (2009). El estudio psicosocial del prejuicio. En E. Gaviria, I. Cuadrado, M. López-Sáez (Coords.), *Introducción a la psicología social* (pp. 387-423). Madrid: Sanz y Torres.
- Cuadrado, I. (2009). El estudio psicosocial del prejuicio. En E. Gaviria, I. Cuadrado, M. López-Sáez (Coords.), *Introducción a la psicología social* (pp. 387-423). Madrid: Sanz y Torres.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., y DeLay, D. (2018). Gender integration in coeducational classrooms: Advancing educational research and practice. *School Psychology Quarterly, 33*(2), 182–190. doi: 10.1037/spq0000266
- Fernández, M. L., Castro, Y. R., Otero, M. C., Foltz, M. L., y Lorenzo, M. G. (2006). Sexism, vocational goals, and motivation as predictors of Men's and Women's career choice. *Sex Roles, 55*(3), 267-272. doi:10.1007/s11199-006-9079-y
- García de León, M. A. (2008). Eje de la violencia simbólica la masculinidad. *CDC Cuadernos De Comunicación, 2*(2), 50-57.
- Hafford-Letchfield, T. (2011). Sexuality and women in care organizations: negotiating Boundaries within a gendered cultural script. En Dunk West, P. y Hafford-Letchfield, T., *Sexual Identities and Sexuality in Social Work*. Inglaterra: Ashgate.
- Herrera, M. y Reicher, S. (2007). Categorización social y construcción de las categorías sociales. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords), *Psicología Social (3a ed.)* (pp. 169-194). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Jaime, M. y Sau, V. (2004). *Psicología Diferencias del Sexo y el Género: Fundamentos*. Barcelona: Icaria.
- Lamas, M. (2013). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrua. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/154>
- Lo Monaco, G. y Rateau, P. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología, 6*(1), 22-42.
- López-Sáez, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social, 9*, 213-230.
- López-Zafra, E. y López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos: explicaciones sobre su autoconcepto e identidad de género. *Revista de Psicología Social, 16*(2), 193 – 207.
- López-Zafra, E. y López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos: explicaciones sobre su autoconcepto e identidad de género. *Revista de Psicología Social, 16*(2), 193–207.
- Marín, D., García, E., y Gabarda, V. (2021). *La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. Educatio Siglo XXI, 39*(2), 301–324. <https://doi-org.bibproxy.ulpgc.es/10.6018/educatio.408581>
- Morales, M. L., Etopa, M. P., y Díaz, G. (2021). Identidad de género y actitudes sexistas del alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 119–128.
- Mosteiro, M. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 1*, 305-315.
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos, 21*, 35-51. doi: 10.18172/con.3306
- Pujal i Llombart, M. (2004). La identidad (el self). En T. Ibañez (coord.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 93–138). UOC.

Rocha, T. y Díaz, R. (2011). Desarrollo de una escala para la evaluación multifactorial de la identidad de género en población mexicana. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 26(2), 191-206.

Sáez-Rosenkranz, I., Barriga-Ubed, E. y Bellatti, I. (2019). La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 17-30. doi: 10.6018/reifop.22.2.370201

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.

Western, D. y Heim, A. (2003). *Disturbances of self and identity in personality disorders*. En M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 643-664). Guilford.

Wood, W., y Eagly, A. H. (2015). Two traditions of research on gender identity. *Sex Roles: A Journal of Research*, 73(11-12), 461-473.