



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado

Formación del Profesorado

Departamento de Psicología y Sociología

Clima Social y Variables Psicosociales de Género en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Miriam L. Morales Santana

Dr. D. José Manuel Izquierdo Ramírez, director, actuando como **Secretario Accidental** del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por excedencia de la Secretaria de dicho Departamento,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 9 de noviembre de 2015 tomó el acuerdo de dar consentimiento para su tramitación a la tesis doctoral titulada "***Clima Social y Variables Psicosociales de Género en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria***" presentada por la doctoranda Miriam L. Morales Santana y dirigida por los doctores Gabriel Díaz Jiménez y María del Pilar Etopa Bitata.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Art. 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, 10 de noviembre de dos mil quince.

Secretario Accidental

Dr. D. José Manuel Izquierdo Ramírez



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado
Formación del Profesorado

Departamento de Psicología y Sociología
Bienio 2007-2009

**Clima Social y Variables Psicosociales
de Género en la Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria.**

Tesis doctoral presentada por
D^a Miriam L. Morales Santana

Dirigida por:

Gabriel Díaz Jiménez
María Pilar Etopa Bitata

Los Directores

La Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, a 9 de noviembre de 2015.

Clima Social y Variables Psicosociales de Género en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Miriam L. Morales Santana



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

*A mis padres, Sergio y Loli,
porque gracias a ellos he podido llegar hasta aquí.
Son mi trampolín.
Mi red.*

AGRADECIMIENTOS

Después de largo camino, me encuentro escribiendo estos agradecimientos. Por fin, podría decir. Sin embargo, no estaría siendo justa con lo que en realidad siento. He disfrutado más que llorado. He aprendido más que desesperado. Y lo más importante, volvería a pasar por esto mil y una veces más.

Durante el tiempo que ha durado esta etapa he estado rodeada de personas excepcionales. Algunas han estado siempre ahí, otras las he ido conociendo por el camino y sé que siempre estarán.

Espero que estas palabras sirvan para expresar mi más profunda gratitud y reconocimiento a quienes han hecho posible la realización de esta tesis. Sin su presencia no habría sido posible.

Me gustaría agradecer a mis dos directores de tesis Gabriel Díaz Jiménez y M^a Pilar Etopa Bitata, su tiempo, su ayuda y su dedicación, pero sobre todo, su confianza. No puedo explicar con palabras lo que se siente cuando todas tus ideas son aceptadas con entusiasmo. Únicamente sé el efecto de que producen: una implosión de energía que te empuja a seguir adelante, a poner pasión en todo lo que haces y, lo más importante, a creer en ti. Gracias por haber compartido conmigo tantos años, sinceramente espero seguir haciéndolo. Con ustedes me siento como en casa.

A mi familia, que me ha apoyado incondicionalmente y creído en mí. Por cuidarme. Por su paciencia y comprensión ante tantas ausencias. Por sus palabras de ánimo. A mi padre Sergio, el hombre más importante de mi vida, por ser como es, tan optimista. Por enseñarme que siempre se puede seguir adelante y sonreír a la vida. A mi madre Loli, por enseñarme tanto, por no dejarme caer nunca y sobre todo, por inculcarme no solo que todo se puede lograr, sino que yo lo podía lograr. A mi hermana y amiga Alba, por ser además mi amiga y confidente, por su comprensión y serenidad, haciendo las veces de hermana mayor. Ella está ahí justo

cuando lo necesito. A mi abuela, por tantas cosas que no sé explicar... por la complicidad que nos une. A mi tío Manolo y a su familia, por siempre tener una sonrisa para mí, por el afecto que me brindan y por hacerme sentir tan especial. También a todos aquellos que no están presentes. Sé que estarían orgullosos de mí.

A mis compañeros y amigos Pilar y Josué, porque junto a ustedes empecé esta andadura y junto a ustedes, como no podía ser de otra forma, la terminaré. Gracias por todos los momentos que me han brindado.

A mis amigas, que me enseñan cada día tantas cosas y tanto me han apoyado en este camino. A Sabina, por esas largas conversaciones acerca de los hombres y nosotras, las mujeres, mirando el mar y tomando vino. A Pilar, por escucharme en los momentos más críticos, por sus consejos y arroparme. A Sara, por preocuparse por mí como si fuese una madre. A Yurena, por volver de colores los días grises. A Patricia Ferraz, por hacerme sentir siempre grande. A Patricia Luri, por entusiasmarse con mis logros como si se tratara de los suyos. A Yvonne, por entender mi ausencia en un día tan importante. A Malu, por ese ánimo transmitido desde tierras tan lejanas.. Gracias. Tenerlas a mi lado es el mayor de los tesoros. Todas somos únicas, pero juntas... juntas, somos insuperables

Al azar, al destino, a la vida.

A todas y cada una de las personas que me han hecho ser quien soy hoy en día. De verdad, muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
MARCO TEÓRICO	33
CAPÍTULO I. LOS PREJUICIOS DE GÉNERO	35
1. Aproximación conceptual al prejuicio	38
1.1. El prejuicio como actitud	40
1.2. Componentes de la actitud	43
1.3. Adquisición de las actitudes	48
1.4. Funciones de las actitudes	49
1.5. Fortaleza de las actitudes	52
1.6. Otras consideraciones acerca de la actitud	54
1.7. Retomando el concepto de prejuicio como actitud	58
1.8. Perspectiva de las personas que son objeto de prejuicio	61
2. Modelo de contenido de los estereotipos	67
2.1. Dimensiones universales de los estereotipos	68
2.2. Variables predictivas: estatus y competitividad	73
2.3. Estereotipos y patrones de reacción emocional	74
2.4. Estereotipos, emociones y comportamiento	76
3. Modelo de contenido de los estereotipos y género	80
Conclusiones	82
CAPÍTULO II. MODELOS SOCIALES DE GÉNERO E IDENTIDAD	
SOCIAL	87
1. La dicotomía binaria sexo-género	90
2. Identidad social de género	93
2.1. Aproximación conceptual a la identidad social de género	94
2.2. Procesos implicados en la construcción de la identidad social	96

2.3. Identidad social y actitudes intergrupales	102
3. La construcción socio-cultural de las categorías de género.....	103
3.1. La cultura y la identidad social de género.....	105
3.2. Representaciones sociales de género	108
3.3. Ideología de género	110
3.4. Modelo socio-cultural de género: el patriarcado	112
3.5. Modelos sociales de género	117
3.6. Representaciones sociales, modelos de género y atribución de rasgos	119
4. Los estereotipos	123
4.1. Funciones del estereotipo.....	124
4.2. Los estereotipos de género.....	126
5. Investigación en el ámbito de la identidad de género	129
Conclusiones	135
CAPÍTULO III. ACTITUDES SEXISTAS Y DISCRIMINACIÓN	141
1. Unidad de análisis: los grupos y su estructura	145
1.1. Estructura de los grupos	145
1.2. Desigualdad estructural	146
1.3. Teoría de la justificación del sistema	149
2. Aproximación al concepto de discriminación	151
2.1. Factores determinantes en la valencia negativa de la discriminación	152
2.2. La discriminación como fenómeno multinivel	153
3. Relaciones intergrupales.....	161
3.1. Modelos explicativos de las relaciones intergrupales.....	161
3.2. Las relaciones de género.....	167
4. Actitudes sexistas	169
4.1. Modelos explicativos del sexismo.....	170
4.2. Teoría del sexismo ambivalente	171
5. Estudios comparativos.....	184

Conclusiones	188
CAPÍTULO IV. CLIMA SOCIAL EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	
.....	193
1. El clima en las organizaciones educativas.....	196
1.1. Aproximación al concepto de clima	197
1.2. Clima y organizaciones educativas.....	199
1.3. Niveles de concreción del clima.....	201
1.4. La cultura organizativa	202
2. Modelos multidimensionales del clima	205
2.1. Componentes del clima	206
2.2. Dimensiones del clima	206
3. Medición e intervención en el clima social	212
3.1. Instrumentos de medida	214
3.2. Investigaciones del clima en las organizaciones educativas	218
4. Efectos del clima en las organizaciones educativas	220
5. Las organizaciones y la perspectiva de género	223
5.1. Liderazgo, tipos de clima y género.....	224
Conclusiones	230
MARCO EMPÍRICO.....	235
CAPÍTULO V. OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.	237
1. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	239
2. Metodología del estudio.....	241
2.1. Muestra.....	241
2.2. Distribución de la muestra según sexo	243
2.3. Distribución de la muestra según la edad.....	243
2.4. Distribución de la muestra según titulación	244
2.5. Técnica e instrumento de recogida de datos.....	246
2.6. Diseño y procedimiento	248

2.7. Procedimiento de la investigación	249
2.8. Análisis de los datos	249

CAPÍTULO VI. DIFERENCIAS EN IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO, SEXISMO, AUTOCONCEPTO DE GÉNERO Y CLIMA SOCIAL 253

1. Análisis de fiabilidad.....	255
2. Diferencias en identidad global de género, sexismo, autoconcepto de género y clima social en función del sexo	257
3. Diferencias en identidad global de género, sexismo, autoconcepto de género y clima social en función de la edad	259
3.1. Análisis de la varianza para igg	260
3.2. Análisis de la varianza para dsa.....	262
3.3. Análisis de la varianza para bsri	263
3.4. Análisis de la varianza para cecsce.....	264
4. Diferencias en identidad global de género, sexismo, autoconcepto de género y clima social en función del área de conocimiento.....	265
4.1. Análisis de la varianza para igg	265
4.2. Análisis de la varianza para dsa.....	268
4.3. Análisis de la varianza para bsri	270
4.4. Análisis de la varianza para cecsce.....	271
5. Diferencias en identidad global de género, sexismo, autoconcepto de género y clima social en función del curso	272
5.1. Análisis de la varianza para igg	273
5.2. Análisis de la varianza para dsa.....	275
5.3. Análisis de la varianza para bsri	276
5.4. Análisis de la varianza para cecsce.....	277
Conclusiones	279

CAPÍTULO VII. RELACIONES ENTRE IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO, SEXISMO, AUTOCONCEPTO DE GÉNERO Y CLIMA SOCIAL 285

1. Análisis de correlación	287
1.1. Correlaciones entre variables de medida	287
1.2. Correlaciones entre variables según sexo.....	288
1.3. Correlaciones entre variables para los grupos de edad	291
1.4. Correlaciones entre variables según rama de conocimiento.....	298
2. Análisis de regresión lineal	310
2.1. Análisis de regresión lineal entre factores y sexo	310
2.2. Análisis de regresión lineal para la identidad global de género.....	311
2.3. Análisis de regresión lineal para las actitudes sexistas	312
2.4. Análisis de regresión lineal para la autoasignación de rasgos	313
2.5. Análisis de regresión lineal para clima social	314
Conclusiones	315
CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ESCALAS POR EL ALUMNADO DE LA ULPGC	321
1. Resultados obtenidos en la escala de identidad global de género	323
1.1. Resultados generales y en función del sexo	324
1.2. Resultados en función de la edad	326
1.3. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada.....	327
2. Resultados obtenidos en la escala de detección del sexismo en adolescentes	333
2.1. Resultados generales y en función del sexo	335
2.2. Resultados en función de la edad	337
2.3. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada.....	339
2.4. Resultados para la rama de ingenierías y arquitectura.....	345
2.5. Resultados para ciencias del mar.....	347
3. Resultados obtenidos en el bem sex role inventory adaptada a la población española	347
3.1. Resultados generales y en función del sexo	349
3.2. Resultados en función de la edad	350

3.3. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada.....	351
4. Resultados obtenidos en el cuestionario de clima social del centro escolar	358
4.1. Resultados generales	359
4.2. Resultados en función del sexo.....	360
4.3. Resultados en función del grupo de edad.....	361
4.4. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada.....	362
Conclusiones	368
Conclusiones y perspectivas futuras	371
Conclusiones generales y discusión	¡Error! Marcador no definido.
Líneas de investigación futuras	389
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	391
ÍNDICE DE FIGURAS	437
ÍNDICE DE TABLAS	438
ANEXOS	445

INTRODUCCIÓN

*El motivo no existe para ser alcanzado, sino
para servir de punto de partida*

JOSÉP JOUBERT

Este estudio se centra en tres grandes ejes: la identidad de género, las actitudes sexistas y el clima social. La interrelación entre los dos primeros se encuentra ampliamente documentada. Sin embargo, la escasez de investigaciones acerca del clima institucional desde una perspectiva de género, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar el marco teórico de referencia y analizar sus implicaciones desde el punto de vista teórico - práctico.

A pesar de la profundización de los estudios en el campo del clima social, por lo general, las investigaciones se limitan a realizar una diferenciación de los resultados por sexo, sin ahondar en las concepciones de género que subyacen y que de alguna forma pueden estar propiciando o no un determinado tipo de clima.

Ser mujer o ser hombre es un hecho sociocultural e histórico. Más allá de las características biológicas del sexo existe el género. Se trata de un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídico-políticas y psicológicas, que configuran los contenidos específicos sobre en qué consiste ser mujer o ser hombre en cada época, sociedad y cultura.

Los atributos sociales y psicológicos de las personas, las formas de comportamiento, las actitudes, las relaciones, las actividades, así como el lugar que ocupan en relación con el poder, y todo lo que se atribuye al sexo está regido por el fenómeno del androcentrismo: el hombre como ser universal.

En los últimos años, el debate suscitado con respecto al sexo y al género ha propiciado la diferenciación de ambos conceptos. Actualmente se entiende que sexo y género son dos categorías diferentes, aunque íntimamente relacionadas, y en efecto se les atribuye contenidos diferenciados (Jaime y Sau, 2004).

A grandes rasgos, la categoría sexo toma como punto de partida el dimorfismo sexual y se construye en función de las diferencias biológicas - sobre todo las que se manifiestan a nivel anatómico- entre una mujer y un hombre; mientras que el género se refiere a las diferentes atribuciones

culturales y sociales que resultan apropiados diferencialmente para las mujeres y para los hombres (Tubert, 2003).

La concepción de lo masculino y lo femenino como categorías sociales tradicionalmente ha estado vinculado al sexo biológico y construido a partir de los roles sociales que han sido asignados de manera diferencial a mujeres y a hombres. No es fácil distinguir en qué consiste la feminidad y la masculinidad, pues poseen un componente espacio – temporal ineludible.

En los estudios de género desarrollados en distintos países se identifican dos dimensiones. Por un lado, la dimensión *expresiva – comunal* que se refiere a un conjunto de características más asociado a las mujeres. Y por otro lado, la dimensión *agéntica – instrumental*, más asociada a los hombres (Bakan, 1966; Parsons y Bales, 1955, cit. en Cuadrado, 2007a). Por consiguiente, a las mujeres se les atribuirán rasgos como sensibilidad, afecto y expresividad, entre otros; mientras que a los hombres se les identifica más con características como racionalidad, competencia y tendencia a la acción (López-Sáez, 1994).

Los modelos de masculinidad y feminidad imperantes a nivel social contribuyen a la formación de estereotipos de género, de tal modo que cuanta más dicotómicos se conciban los modelos, más rígidos serán los estereotipos que se conformen.

Los estereotipos de género desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad. Así, la interiorización de las representaciones sociales de género arbitran potentemente nuestro pensamiento, emoción y comportamiento.

Por lo general, el estereotipo es un sistema de creencias socialmente compartidas que se atribuyen a hombres y a mujeres de manera diferenciada (Cuadrado, 2007b; Moya, 2004). Suponen tal generalización y simplificación que no se corresponde con la realidad misma.

Según Fiske (1998), los estereotipos generalmente poseen una doble dimensión cognitiva: una descriptiva y otra prescriptiva. En el caso

concreto de los estereotipos de género, la dimensión descriptiva está relacionada con la mera asignación de rasgos en función de si se trata de hombres o de mujeres. No es otra cosa que la categorización en sí misma de las personas en función de su pertenencia a uno u otro sexo.

Por su parte, la dimensión prescriptiva se refiere más a los rasgos y comportamientos que deben tener las mujeres y los hombres. Está más relacionado con los roles de género y las expectativas que se depositan en ambos sexos. Esta dimensión da lugar a una forma de discriminación social entre lo que debe y no debe ser, entre lo que es o no aceptable para cada género, y lo que se desvía de la norma (Cuadrado, 2009).

Como sistema de creencias, los estereotipos cuentan con cuatro componentes principales: rasgos de personalidad, roles de género, rasgos físicos y ocupaciones. Se trata de componentes relativamente independientes pero que tienden a guardar cierta congruencia entre sí (Deaux y Lewis, 1984; cit. en Cuadrado, 2009).

Se encuentran íntimamente relacionados con los prejuicios de género que pueden ser definidos como *la actitud basada en una creencia sobre la supuesta inferioridad de las mujeres* (Cuadrado, 2009, p. 25). Se trata, pues, de un tipo de discriminación en función del sexo que parte de determinadas actitudes y estereotipos de género, describiendo y prescribiendo lo que son y lo que deben ser las mujeres y los hombres como grupo y que además, establecen una relación jerárquica que otorga el poder a los hombres y la subordinación a las mujeres.

Los prejuicios de género, constituyen uno de los principales obstáculos para la consecución de la igualdad real entre hombres y mujeres. Ambos, estereotipos y prejuicios, son construidos y transmitidos socialmente. Se encuentran perfectamente integrados en la estructura del sistema social, pero también en la escuela y la familia, e influyen en el proceso de socialización de la persona.

Al igual que ocurre con el resto de prejuicios, el sexismo es una actitud que cada vez es menos aceptada socialmente, al menos, en su manifestación más explícita. Numerosos autores han tratado de

conceptualizar el prejuicio sexista propio de nuestra época. El sexismo moderno de Swim, Aikin, Hall y Hunter (1995) o el neosexismo de Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995) dan forma a dichas formas de prejuicio no tradicionales.

No obstante, ha sido la Teoría del Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996) la que ha facilitado la comprensión y explicación de la contradicción entre realizar juicios positivos acerca de las mujeres y el mantenimiento de la discriminación, devaluación y hostilidad hacia ellas (Cuadrado, 2009).

Según estos autores, a diferencia de las categorizaciones hechas en función de la raza, etnia o cultura entre los que se puede asumir una clara independencia entre los miembros de los distintos colectivos, las relaciones entre sexos se caracterizan por la dependencia entre los colectivos de hombres y de mujeres.

La interdependencia que se asume entre ambos grupos deriva en actitudes ambivalentes hacia las mujeres, identificando así dos componentes diferentes pero relacionados que contribuyen al mantenimiento y a la perpetuación de la desigualdad entre géneros: el sexismo hostil y el sexismo benévolo (Cuadrado, 2009).

Por una parte, el sexismo hostil se refiere a una manifestación tradicional del sexismo basado en una actitud negativa abiertamente manifestada hacia las mujeres, concibiéndolas como un grupo subordinado y legitimando el control social que ejercen los hombres, mediante el mantenimiento de actitudes tradicionales y prejuiciosas.

Por otra, el sexismo benévolo consistiría en la reformulación positiva de las actitudes sexistas tradicionales. Se trata de un componente mucho más sutil, y se define como el conjunto de actitudes hacia las mujeres que son sexistas en cuanto que las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, aunque tienen un tono afectivo, así como suscitar comportamientos típicamente categorizados como pro-sociales o de búsqueda de intimidad.

Es cierto que las mujeres son las principales afectadas por estas actitudes, pero asumir que son las únicas, constituye una visión simplista, reduccionista y sesgada del fenómeno del sexismo.

El estudio del clima en las instituciones ha despertado el interés en las últimas décadas, convirtiéndose en un tema de investigación destacado en numerosos ámbitos. Actualmente, el clima institucional es considerado un hándicap que favorece la consecución de los objetivos planteados. Desde una perspectiva psicosocial, el diagnóstico del clima se torna una cuestión compleja y de especial interés en el ámbito de la educación.

Aunque inicialmente el concepto de clima nace vinculado psicología de las organizaciones y el ámbito empresarial, sus múltiples aplicaciones rápidamente se trasladan a diversos ámbitos y se diversifican los estudios atendiendo a la especificidad de las organizaciones, entre ellas, la educativa (HayGroup, 2002).

Han sido numerosos los autores que han realizado contribuciones, tanto teóricas como empíricas, sobre el clima de las organizaciones. Sin embargo, las investigaciones que incluyen la perspectiva de género son menos abundantes y normalmente se circunscriben a aspectos concretos como pueden ser los estilos de liderazgos y la violencia entre iguales.

Como definición de clima, podemos decir que de la conjunción de múltiples procesos interactivos circunscritos siempre a una determinada agrupación de individuos, que suceden formal o informalmente entre las condiciones individuales, grupales, organizativas, sociales y contextuales propias de la agrupación, más la percepción que poseen los sujetos de tales procesos y condiciones, emerge un clima concreto que también influye recíprocamente en las percepciones, las condiciones y los procesos interactivos.

Aunque no siempre utilizan los mismos términos, la mayoría de los autores coinciden en que el surgimiento de un determinado clima dependerá de la interacción complementaria de las variables objetivas y subjetivas de partida (Domínguez y Mesanza, 1996; HayGroup, 2002).

Por un lado, las variables objetivas son todas aquellas que se refieren al conjunto de características perteneciente a la organización. Por otro lado, las variables subjetivas hacen alusión tanto a los aspectos individuales que condicionan las percepciones de los miembros de la organización, como a la manera en la que estos perciben e interpretan las variables objetivas.

Desde una perspectiva de género, el ejercicio de liderazgo se convierte en un factor fundamental que contribuye a la formación de un determinado clima. En su meta-análisis, Eagly y Johnson (1990) encuentran que los líderes hombres tienden a practicar un estilo de liderazgo más autoritario, mientras que las líderes mujeres suelen comportarse de una manera más democrática.

Según Fourgous y Lambert (1993), en las organizaciones más cercanas a un clima de participación de grupo es donde menos disfunciones existen. Las interacciones serán más adecuadas, la comunicación más fluida y la toma de decisiones será compartida de modo que los niveles de motivación y satisfacción, entre otros, se verán incrementados, lo que por otro lado se refleja en la consecución exitosa de los objetivos establecidos. Y si a esto le sumamos lo que hemos comentado en el párrafo anterior, podemos deducir que el liderazgo democrático, estereotípicamente femenino, está relacionado con el tipo de clima más favorable, el participativo.

En este sentido, numerosos autores han puesto de manifiesto la interacción que se produce entre el comportamiento de los miembros de cualquier organización y el clima percibido (Domínguez y Mesanza, 1996; Fernández Palomares, 2003; Fischer, 1992; HayGroup, 2002; Martín Bris, 2001; Marrero, 2004; Núñez y Loscertales, 1996).

A grandes rasgos, un clima positivo en cualquier institución implica no solo un acondicionamiento del espacio y una organización adecuados, sino también un entramado de interacciones positivas entre sus miembros. En consecuencia, un ambiente de trabajo adecuado favorece la motivación frente a las tareas, la implicación en la vida de la institución y la

satisfacción de las personas con respecto a su desempeño en la misma, que además mediatizarán tanto la eficacia como la productividad de la institución.

En el caso concreto de las instituciones educativas, un clima adecuado favorecerá el aprendizaje, incrementará la frecuencia y la calidad de las interacciones y aumentará la probabilidad de aceptación de las normas establecidas, incrementando así el rendimiento académico. En consecuencia, se puede decir que el clima de la organización es como su personalidad ya que dota de identidad específica a la misma.

En nuestra investigación tratamos de iniciar un primer acercamiento a la temática planteada, puesto que no se conocen investigaciones que aborden tales aspectos y mucho menos conjuntamente, en la sociedad canaria.

Con todo, nuestra intención no es otra que examinar la relación que existe entre el clima social de la institución universitaria y aspectos psicosociales vinculados a los estudios de género, como son, la identidad de género y el sexismo. Para ello, hemos estructurado un total de nueve capítulos que concretamos a continuación.

El primer capítulo está destinado a proporcionar una aproximación al concepto de actitud y más específicamente, al fenómeno del prejuicio, como actitud de naturaleza grupal que configura y es configurada por determinados factores individuales, grupales y sociales.

El segundo capítulo está dedicado a ofrecer una aproximación conceptual al sistema sexo-género y la identidad social de género. Analizaremos los procesos implicados en su construcción a nivel individual y sociocultural, enfatizando el papel de los modelos sociales y los estereotipos de género, entendidos como el nexo inmediato entre simbolización sociocultural del género y la estructuración psíquica de la identidad (Lamas, 1999).

En el tercer capítulo revisamos aquellos aspectos relacionados con la discriminación en función de la pertenencia a las categorías sexo-género. Partiremos del análisis del carácter particular que envuelve las

relaciones de género, para posteriormente profundizar en las actitudes sexistas dirigidas hacia las mujeres y también hacia los hombres.

En el capítulo cuarto, abordamos realizamos una aproximación teórica al término clima, aportando una escueta revisión histórica y conceptual. Generalmente, el clima es considerado un constructo y como tal, se vincula a muchos otros conceptos. Nos interesa especialmente, el clima que emerge como resultado de las interacciones entre las personas.

El quinto capítulo es el primero del marco empírico y esta destinado a presentar los objetivos y las hipótesis iniciales que esperan confrontarse en el mismo. Además, en él se incluyen metodológicos más relevantes de nuestra investigación.

El sexto capítulo constituye el primer bloque de resultados y está dedicado a comprobar las diferencias significativas que se producen entre los hombres y las mujeres, los diversos grupos de edad y las cinco ramas de conocimiento en las que se incluyen las diferentes titulaciones, a partir de las variables medidas a través del cuestionario.

En el séptimo capítulo analizaremos la relación existente entre las diferentes variables en función de las variables de distribución muestral y comprobaremos las relaciones causa-efecto que se producen entre ellas.

El octavo capítulo incluye los resultados obtenidos tras la aplicación de las escalas en términos psicométricos, haciendo uso de las clasificaciones proporcionadas por cada una de las escalas.

Y por último, el capítulo noveno reúne las principales conclusiones obtenidas en este estudio, así como las principales reflexiones y líneas de investigación propuestas para el futuro.

Asimismo, se incluye la relación de referencias bibliográficas empleadas en la elaboración de este estudio y un anexo con los diferentes instrumentos que han compuesto nuestro cuestionario.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LOS PREJUICIOS DE GÉNERO

No nos damos cuenta, que no nos damos cuenta

EDGAR MORÍN

En términos de relaciones intergrupales, el prejuicio aparece como un rasgo inherente a las sociedades humanas a lo largo de la historia. Tradicionalmente, el estudio del prejuicio se encuentra vinculado al ámbito de las actitudes hacia los grupos (Brewer, 1994).

Aunque gran parte de las investigaciones desarrolladas han tratado de examinar el prejuicio hacia los grupos minoritarios en el campo racial, existe abundante literatura acerca de este fenómeno en el ámbito del género (Cuadrado, 2007a, 2007c, 2009) .

En el presente capítulo proporcionaremos una aproximación al fenómeno del prejuicio, como actitud de naturaleza grupal que configura y es configurada por determinados factores individuales, grupales y sociales.

El estrecho vínculo entre los términos prejuicio y actitud nos conduce necesariamente a realizar una revisión a propósito del fenómeno actitudinal. Las diferentes perspectivas desde las que ha sido estudiado, han dado lugar a un vasto corpus teórico y empírico en el que encontramos diversas conceptualizaciones de la actitud en general, y del prejuicio, en particular.

Así, dedicamos parte del texto a describir elementos actitudinales que resultan de suma importancia para el estudio del prejuicio. Abordamos, pues, los diferentes componentes de la actitud y sus homónimos en el campo del prejuicio, la manera en la que son internalizados a nivel psíquico, las funciones individuales y sociales que desempeñan, y las principales variables que contribuyen a su mantenimiento.

Además, mostramos dos aspectos que generan gran controversia en el marco de investigación actual, a saber, el papel de la memoria en las actitudes y el criterio para considerarlas explícitas o implícitas.

Por otro lado, trazaremos un breve mapa de los efectos que las actitudes prejuiciosas producen a nivel individual, grupal y social, desde el punto de vista de los objetos sociales hacia los que se dirige el prejuicio.

Asimismo, presentamos dos modelos de prejuicio intergrupal que reflejan de manera integrada diversas implicaciones del fenómeno

actitudinal en las relaciones entre grupos sociales: el Modelo de contenido de los estereotipos (Stereotype Model Content, SMC; Fiske, Cuddy, Glick y Xu, 1999, 2002) y el BIAS-Map (Behavior from Intergroup Affects and Stereotypes Map; Cuddy, Fiske y Glick, 2007).

La importancia de ambos modelos radica en su estrecha vinculación con formas contemporáneas de discriminación hacia la mujer, sirviendo de base teórica y empírica para el desarrollo de las mismas.

Se presentan, así, los principales hallazgos en el ámbito de los estudios de género a partir de ambos modelos, atendiendo principalmente a cómo operan las actitudes prejuiciosas dirigidas hacia las mujeres en términos de estereotipia, prejuicios emocionales y conductas discriminatorias, sujetas a estructuras de poder establecidas que regulan las relaciones entre los grupos sociales de mujeres y de hombres.

Para finalizar, proporcionaremos una visión global de todo lo expuesto en el capítulo, señalando aquellos aspectos que resultan de vital importancia y que servirán de guía para el desarrollo de capítulos posteriores.

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL PREJUICIO

Etimológicamente, el término prejuicio proviene del latín *prae-judicium* cuyo significado se corresponde con juicio previo, pudiendo ser éste tanto favorable como desfavorable.

Desde una perspectiva psicosocial, el término es utilizado para hacer referencia a juicios con connotaciones negativas de naturaleza grupal, ya que se trata de juicios acerca de las personas en tanto que pertenecen a un grupo o categoría social, que habitualmente son compartidos a nivel social, y que se encuentran fuertemente influenciados por la dinámica de las relaciones intergrupales (Brown, 1995).

Dadas las numerosas definiciones de prejuicio existentes, cada una de ellas enfatizando distintos aspectos de este fenómeno intergrupar, hemos considerado presentar aquellas que, según Navas (1997), resultan representativas en este área de conocimiento.

Desde que Allport (1954) definiera el prejuicio como la actitud negativa dirigida hacia las personas en virtud de la mera pertenencia a determinados grupos sociales, históricamente se ha vinculado el prejuicio con actitudes hostiles sentidas o expresadas hacia el exogrupo.

En la misma línea, Ashmore (1970) se refiere al prejuicio como una actitud basada en evaluaciones negativas a partir de determinados atributos que se asocian con el grupo o la categoría social objeto de prejuicio.

Por su parte, Brown (1995) aportó una de las definiciones de prejuicio más influyentes en el campo de las actitudes intergrupales que, aún hoy en día, sigue vigente (Smith, 2006). Este autor considera el prejuicio como una actitud en sí misma, cuya valencia negativa está fundamentada en creencias también negativas, que predispone a experimentar emociones negativas y manifestar comportamientos discriminatorios, respecto a las personas en función de un criterio de pertenencia grupal.

Aunque algunos autores consideran que términos como el sexismo o el racismo se refieren a un fenómeno más amplio que el expresado por el prejuicio (ej. Oskamp, 1991; Katz y Taylor, 1988), coincidimos con Echebarría, Garaigordobil, González y Villarreal, (1995), Brown (1995) y Navas (1997) en que el prejuicio es un fenómeno más general que engloba distintas formas de orientarse a los diferentes grupos o categorías sociales hacia los que se dirige.

En términos generales, la definición del prejuicio muestra dos acepciones diferenciadas que han marcado líneas de teóricas y de investigación, también, diversas. Por un lado, el prejuicio entendido como actitud en sí misma, que habitualmente posee un matiz negativo; y por otro lado, como componente emocional-evaluativo que constituye dicha actitud.

En el primer caso, como ya hemos dicho, el prejuicio se considera un actitud negativa, cuyo objeto actitudinal es un grupo social; en el segundo, se refiere al conjunto de sentimientos y emociones que originan las personas o grupo social hacia quienes se dirige la actitud.

Con la finalidad de facilitar la comprensión del presente texto y siguiendo la nomenclatura de algunos autores relevantes en nuestro estudio, cuando hagamos referencia al prejuicio como actitud, lo denominaremos llanamente *prejuicio o actitud prejuiciosa*; mientras que cuando hagamos alusión al prejuicio como componente de la actitud lo llamaremos *prejuicio emocional*.

1.1. EL PREJUICIO COMO ACTITUD

La conceptualización del prejuicio como una actitud en sí misma, nos lleva necesariamente a iniciar una aproximación a dicho concepto, pues en su abordaje encontraremos las claves para comprender dicho fenómeno.

De las múltiples nociones que existen acerca de la actitud, se desprenden numerosas definiciones que tratan de clarificar dicho concepto. Desde un punto de vista histórico, su construcción teórica ha estado marcada por la controversia, dando lugar a diversas concepciones que oscilan desde un mayor énfasis en la dimensión individual a la social y que a su vez, han marcado muy variadas líneas de investigación.

El término *actitud* fue utilizado por primera vez por Spencer en 1862, quien postuló que las personas disponían de una serie de patrones mentales que condicionaban su percepción de las situaciones en las que se encontraban inmersas (Ortega Ruíz, 1986; Rodríguez, 2005).

No obstante, se considera que fueron Thomas y Znaniecki (1918) quienes introdujeron este concepto en el campo de la psicología social (Pallí y Martínez, 2011; Guerra y Cantillo, 2012), puesto que entendían que la actitud poseía una doble dimensionalidad en el que, además de los

factores individuales que contribuían a su formación y entre los que destacaban el papel de los afectos, incluyeron factores de orden social.

Será a raíz de publicaciones de la mano de Thurstone (1929) y Likert (1932) que las actitudes se conviertan en cualidades medibles y, por tanto, observables (Pallí y Martínez, 2011).

Sobre la base de estos estudios, G. Allport proporcionó, en 1935, una definición que goza de gran aceptación en la actualidad. Allport entendía la actitud como una tendencia o disposición a pensar, sentir y comportarse, de una determinada manera ante objetos o situaciones concretas, que es adquirida a través de la experiencia (Rodríguez, 2005).

Como podemos observar, hasta ahora era evidente en el estudio del fenómeno actitudinal la tendencia generalizada a abordar aspectos individuales más relacionados con lo conductual que lo cognitivo y lo social. Hasta este momento, las actitudes existían en tanto que podían ser inferidas a partir de conductas observables. Sin embargo, desde un enfoque más cognitivo comienza a plantearse la hipótesis de que las actitudes existen aún cuando no son manifestadas externamente, es decir, independientemente de que sean manifestadas conductualmente (Fazio, 2007).

Tras la Segunda Guerra Mundial y hasta bien entrados los años sesenta del siglo XX, comienzan a proliferar investigaciones relacionadas con la aplicabilidad social de los hallazgos en este campo, sobre todo relacionados con la comunicación y la persuasión.

A este periodo siguió una etapa caracterizada por una sustancial disminución de las investigaciones en torno a las actitudes. La complejidad y controversia que envolvían al concepto, además de las contradictorias evidencias mostradas respecto a su relación con la conducta, pusieron en entredicho la importancia de su estudio y la moralidad de sus aplicaciones.

En torno a los años noventa del siglo pasado, el resurgimiento del interés sobre las actitudes aparece vinculado potentemente al auge de los modelos del procesamiento de la información, poniendo el acento en su dimensión cognitiva.

En esta línea, Eagly y Chaiken (1993) definieron la actitud como “una tendencia psicológica que es expresada mediante la evaluación de una entidad con cierto grado de aprobación o desaprobación” (p.1). En esta concepción podemos identificar tres características esenciales: la actitud es una *tendencia a evaluar* de cierta forma un *objeto actitudinal*.

La evaluación, por su parte, hace alusión a *respuesta evaluativas* favorables o desfavorables hacia el objeto actitudinal, de cualquier índole: directas o sutiles; cognitivas, afectivas o conductuales; conscientes o inconscientes. Entienden, por tanto, las evaluaciones como expresiones o manifestaciones, no siempre externas, de la tendencia interna que constituye la actitud.

El objeto actitudinal es el ente que suscita la respuesta evaluativa. Puede ser cualquier que podamos imaginar: una persona, una ciudad, una ideología y, también, un grupo social. Hablamos, pues, de objetos concretos o abstractos, así como individuales o colectivos.

Así, se establece una distinción entre la tendencia interna que constituye en sí misma una actitud, y las respuestas evaluativas que expresan actitudes. Estas autoras consideran que la actitud es una tendencia o propiedad latente de la persona que da lugar a valoraciones, así como a muchos otros tipos de respuestas tales como emociones o conductas manifiestas.

Además, defienden que esta distinción es importante en la medida en que favorece el conocimiento de la relación que se establece entre, por un lado, las tendencias evaluativas que definen como “residuos mentales de la experiencia pasada respecto al objeto de actitud” (Eagly y Chaiken, 1993, p. 587); y por otro, las respuestas evaluativas inmediatas, que reflejan un complejo entramado de influencias, además de las que emanan de la tendencia interna.

En este sentido, sostienen que frente a una tendencia interna que puede ser más o menos estable, los efectos producidos por determinados aspectos contextuales incrementan la variabilidad de las respuestas.

La variabilidad en las respuestas no es, por tanto, sinónimo de inestabilidad de la actitud e inconsistencia de las respuestas evaluativas, aspectos más relacionados con la conceptualización de actitud como tendencia interna; sino el reflejo de la influencia que ejerce el contexto en la manifestación de las actitudes.

De hecho, se ha encontrado que las mismas variables que determinan una mayor o menor estabilidad de las actitudes, son las mismas variables que determinan el grado de efectos producidos por el contexto (para una revisión, véase Schwarz, 2007).

1.2. COMPONENTES DE LA ACTITUD

Se considera que las actitudes son un fenómeno mental en la medida en que no son directamente observables, sino que se infieren a partir de otros elementos que sí pueden ser observados (Briñol, Falces y Becerra, 2013). Una de las nociones más utilizadas para explicar la formación de las actitudes es la denominada *concepción tripartita de las actitudes* (Eagly y Chaiken, 2007).

Desde esta perspectiva, el prejuicio, en tanto que actitud, estaría formado por tres componentes que habitualmente presentan alta consistencia: cognitivo (estereotipo), afectivo (prejuicio emocional) y comportamental (discriminación) (Cuadrado, 2009).

Sin embargo, también puede no darse necesariamente esta condición. En tales casos, la actitud general hacia un objeto puede estar basada en el predominio de unos componentes sobre otros (Bizer, 2004).

En cualquier caso, es difícil presentarlos como componentes estanco, perfectamente diferenciados unos de otros, por lo que es habitual que al hacer referencia a cualquiera de ellos, se haga alusión a los restantes.

Así, entre los modelos explicativos de la formación de las actitudes nos encontramos los *modelos unidimensionales* que enfatizan la dimensión

evaluativa-emocional de la actitud (prejuicio emocional) y, aunque reconocen su relación con las creencias (estereotipos) y las conductas (discriminación), entienden que se trata de constructos diferenciados; los *modelos bidimensionales* que resaltan el papel de los componentes cognitivo y emocional, considerando la conducta como una consecuencia de los mismos; y, por último, los *modelos tridimensionales* que otorgan el mismo peso a los componentes de tipo cognitivo, emocional y conativo.

Además, dichos componentes pueden ser considerados al mismo tiempo, antecedentes y consecuencias de la actitud a la que se encuentran asociados. En otras palabras, a la vez que los pensamientos, las emociones y los comportamientos sirven de guía y forjan la actitud en términos generales, los componentes también pueden ser regulados o influenciados por ésta (Eagly y Chaiken, 1993).

Ante el debate existente respecto a cuáles son y cuáles no, componentes de la actitud, la revisión sobre la concepción tripartita de las actitudes elaborada por Eagly y Chaiken (2007) nos ayuda a vislumbrar algunos aspectos clave. Estas autoras plantean que, con carácter definitorio, la *dimensión evaluativa* se constituye como el componente fundamental de las actitudes y, aún más si cabe, de los prejuicios.

Asimismo, entienden las cogniciones, los afectos y el comportamiento como tres tipos de respuestas evaluativas - en tanto que resultan de procesos diferenciados: cognitivos, emocionales y conductuales, respectivamente - que un determinado objeto actitudinal puede elicitar. Briñol et al. (2013) coinciden con ellas en que dichas evaluaciones pueden ser positivas o negativas, presentando variaciones de intensidad a lo largo de un continuum y que, en algunos casos, pueden resultar neutrales respecto a sus implicaciones.

En este sentido, Eagly y Chaiken (2007) establecen que las actitudes pueden ser formadas o expresadas primaria o exclusivamente, sobre la base de uno de estos procesos o, incluso, de la combinación de algunos o todos ellos.

A pesar de toda la controversia suscitada en torno a qué elementos contribuyen a su formación, es necesario describir en qué consisten cada uno de los componentes puesto que, tal y como apuntan Pallí y Martínez (2011), lo esencial en la comprensión de las actitudes es que, independientemente de la importancia que se le otorgue a cada componente, todos lo son en relación a la misma.

1.2.1. Componente afectivo

A menudo, los eventos que captan nuestra atención son aquellos que se encuentran asociados a intensos sentimientos (Petty y Krosnick, 2014). El componente afectivo está relacionado con los sentimientos, los estados de ánimo y las emociones asociadas al objeto actitudinal. Se trata, por tanto, de emociones experimentadas que se asocian a objetos, personas o situaciones, que contribuyen a la formación de la actitud, y que se activan en presencia de dicho objeto (Briñol et al., 2013).

Como ya hemos hecho referencia, la actitud entraña la evaluación favorable o desfavorable de un objeto actitudinal (Eagly y Chaiken, 1993, 2007). En este sentido, el componente afectivo se constituye como el elemento fundamental en su formación, puesto que su participación es esencial en la determinación tanto de la valencia como de la intensidad de la misma (Navas, 1997), con las implicaciones que se desprenden de las distintas combinaciones posibles de dichas variables.

Como hemos advertido, otras conceptualizaciones del prejuicio destacan el papel fundamental de los afectos, diferenciándolo sistemáticamente del resto de los componentes de la actitud.

Desde esta perspectiva, el prejuicio como componente afectivo es definido como “un juicio que implica una evaluación cargada afectiva y negativamente en el que el objeto actitudinal son uno o varios exogrupos y sus miembros” (Cuadrado, 2009, p.10).

Es necesario recalcar la relación existente entre el prejuicio emocional y el resto de los componentes de la actitud: el estereotipo

(componente cognitivo) y la discriminación (componente conductual). El componente emocional, en comparación con el cognitivo, ha sido escasamente estudiado en el ámbito de las actitudes prejuiciosas (Peris y Agut, 2007). Sin embargo, un meta-análisis llevado a cabo por Dovidio, Brigham, Johnson y Gaertner (1996) encontró que el prejuicio predice mejor los comportamientos discriminatorios.

En este sentido, Peris y Agut (2007) destacan el Modelo del prejuicio como emoción social de Smith (1993), donde se establece que el prejuicio es activado por la ocurrencia de un evento que perjudica aspectos nucleares de la persona como miembro de un grupo, de tal forma que si el evento es calificado como amenazante pueden desencadenarse las emociones de miedo o de ira que, por definición, darán lugar a tendencias comportamentales diferenciadas.

Sin embargo, como veremos más adelante en el Modelo de contenido de los estereotipos (Fiske et al., 1999, 2002), los prejuicios emocionales dirigidos hacia los grupos no siempre poseerán una carga negativa. El propio grupo o los grupos de referencia con los que la persona se identifica habitualmente se constituyen como objetos de un prejuicio emocional positivo, la admiración.

Asimismo, hay grupos sociales que no son percibidos como amenaza pero, a su vez, no son bien vistos. Para estos grupos el prejuicio emocional emergente entraña las emociones de asco y desprecio.

1.2.2. Componente cognitivo

El componente cognitivo, se refiere al conjunto de creencias que subyacen a una actitud determinada respecto a un objeto actitudinal, cómo se encuentran organizadas en una estructura jerárquica mental y el grado de generalidad-especificidad que presentan (Briñol et al., 2013).

Dichas creencias generalmente consisten en asociaciones entre determinados rasgos y características, y el objeto de actitud. Estos rasgos

son evaluados como positivos o negativos por el sujeto actitudinal. De esta forma, evaluaciones negativas y positivas darán lugar a asociaciones de la misma valencia, aunque también puede ocurrir que concurren ambos tipos de evaluaciones hacia un mismo objeto. En este caso, se denominan actitudes ambivalentes (Navas, 1997).

Pallí y Martínez (2011) conciben la actitud como *estructuradora de relaciones*; noción que explicaría por qué una misma actitud puede dar lugar a respuestas de diferente valencia que, a la vez, se encuentran estrechamente vinculadas entre sí, en virtud de la relación que guardan con el objeto actitudinal.

Las creencias son adquiridas mediante el aprendizaje y están fundamentadas en la experiencia personal o en experiencias indirectas, constituyendo así la base para el desarrollo de actitudes hacia un objeto o persona. Las creencias subyacentes a la actitud están vinculadas a la probabilidad y el deseo de manifestar una conducta (Briñol et al., 2013).

Aunque pudiera parecer que según este planteamiento, las actitudes basadas en informaciones cognitivas surgen tras procesamiento de la información detallado y consciente, lo cierto es que las actitudes que guían la conducta operan de manera automática la mayoría de las veces; si bien, también es cierto que esto dependerá de la accesibilidad de la actitud (Fazio, 1990) y del contexto (Ferguson y Bargh, 2007).

Otro aspecto a tener en cuenta es que el hecho de poseer determinadas creencias no determina por sí solo, la formación de una actitud determinada. Se ha demostrado que elementos contextuales, ambientales e individuales influyen en la formación de actitudes basadas en creencias (Briñol y Petty, 2004).

En términos de prejuicio, el componente cognitivo también es denominado estereotipo y se refiere al conjunto de creencias preconcebidas, generalmente negativas y socialmente compartidas, que se poseen acerca de un grupo social (Briñol et al., 2013). Se entiende que el prejuicio emocional sobreviene del proceso de estereotipia mediante el que

se produce la asociación entre un estereotipo negativo y los miembros del grupo objeto de prejuicio (Eagly y Mladinic, 1993).

1.2.3. Componente conductual

El componente conativo o conductual de la actitud se refiere a la tendencia a reaccionar ante el objeto actitudinal de una manera determinada. Se trata de las tendencias comportamentales positivas, neutras o negativas hacia el objeto de actitud. Incluye tanto la conducta manifiesta como las intenciones de conducta.

En referencia la actitud prejuiciosa, este componente es comúnmente denominado discriminación. Así, las manifestaciones conductuales del prejuicio se dirigen a las personas en base a un criterio de pertenencia grupal y cuya valencia también se relaciona con el producto de las evaluaciones en términos de agrado o desagrado (Navas, 1997). Como veremos posteriormente, cuando abordemos los modelos contemporáneos del prejuicio, dichas conductas pueden ser directas o indirectas, facilitadoras o de daño.

Es habitual que se establezca una relación causa-efecto entre las actitudes prejuiciosas y conductas discriminatorias. Sin embargo, el hecho de poseer prejuicios hacia un determinado grupo, no siempre da lugar a la manifestación de conductas de discriminación; en ocasiones, factores situacionales y culturales influyen poderosamente en su expresión.

1.3. ADQUISICIÓN DE LAS ACTITUDES

La mayoría de las actitudes son adquiridas durante el proceso de socialización y por tanto, resultado del aprendizaje que ocurre en situaciones de interacción.

Por socialización entendemos el proceso mediante el cual “los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir

del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de los agentes de socialización” (Simkin y Becerra, 2013, p.122). En este sentido, el proceso socializador constituye uno de los principales mecanismos de transmisión y reproducción de actitudes que efectúan agentes socializadores como son la familia, la escuela, los medios de comunicación, los grupos de iguales y los grupos sociales de pertenencia (Pallí y Martínez, 2011).

Entre los procesos de aprendizaje que participan en la adquisición de actitudes encontramos, de modo escueto, el condicionamiento clásico; el condicionamiento instrumental, basado en sistemas de refuerzos y castigos; el modelado; o el aprendizaje por observación (Briñol et al., 2013; Suriá, 2013).

A esta perspectiva eminentemente conductista, habría que añadir factores cognitivos, grupales y contextuales que resultan cruciales en la adquisición de actitudes y que reflejan en mayor medida la complejidad que los envuelve.

En efecto, las cualidades individuales, grupales, sociales y culturales que caracterizan al contexto en el que la persona se socializa, incrementa la probabilidad de que ciertas actitudes sean adquiridas individualmente y compartidas socialmente, asegurando su mantenimiento a lo largo del tiempo.

1.4. FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

Las numerosas funciones que se atribuyen a las actitudes, nos exige presentar únicamente aquellas que poseen mayor relevancia para los objetivos de nuestra investigación.

A grandes rasgos, las funciones que desempeñan las actitudes pueden ser agrupadas en dos grandes categorías: motivacionales, cuando las actitudes se articulan como una respuesta a determinadas necesidades; o cognitivas, en tanto que median el procesamiento de la información.

En el enfoque funcional, se reconoce a Katz (1960) como el precursor de dicha corriente (Briñol et al., 2013; Pallí y Martínez, 2011; Torregrosa, 1968). Este autor estableció cuatro funciones de carácter motivacional en las que vincula las actitudes con la satisfacción de necesidades individuales; sin embargo, Pallí y Martínez (2011) señalan que frecuentemente ocurren en el seno de dinámicas grupales y están íntimamente relacionadas con la ideología a la que se adscribe un determinado grupo y, por ende, sus miembros.

1.4.1. Función de organización del conocimiento

Las personas nos encontramos en entornos saturados de información (Rodríguez-Pérez y Betancor, 2007) que nuestra mente necesita estructurar, organizar y dotar de sentido para así favorecer nuestra adaptación al ambiente (Suriá, 2013).

Las actitudes nos ayudan a organizar nuestro conocimiento en términos evaluativos, positivos y negativos, incrementando así nuestra sensación de control. Además, desde una perspectiva cognitiva, las actitudes median, entre otros, procesos cognitivos de atención, de codificación de la información y de recuperación de la memoria. Así, el procesamiento que realizamos de la información procedente del entorno está fuertemente influenciado por las actitudes que poseemos. Esto implica que, por ejemplo, atendamos a aquellos aspectos que resultan congruentes con nuestras actitudes y obviemos o rechacemos aquellos que no se encuentren en consonancia con ellas (Briñol et al., 2013; Marín y Martínez-Pecino, 2012).

1.4.2. Función instrumental o utilitaria

Esta función está estrechamente vinculada con las teorías del aprendizaje que establecen que las actitudes orientan a la persona a la consecución de sus objetivos. En este sentido, se considera que las

actitudes mediatizan las relaciones individuo-entorno, favoreciendo la búsqueda de estímulos gratificantes y la evitación de estímulos aversivos (Briñol et al., 2013).

Además, pueden resultar adaptativas en la medida en que se consideran asociaciones entre determinadas emociones y experiencias pasadas (Pallí y Martínez, 2011) que son almacenadas en la memoria y que nos permite anticipar la respuesta adecuada ante situaciones similares.

1.4.3. Función de identidad y expresión de valores

La expresión verbal o la manifestación de comportamientos a partir de los que se infiere una actitud determinada, constituyen una muestra de nuestra identidad personal y social, y en consecuencia, una expresión de nuestras creencias y valores. El mantenimiento de determinadas actitudes contribuyen a la preservación de una identidad personal y social positivas (Briñol et al., 2013).

Además, en tanto que sean compartidas, favorecen la formación y la cohesión grupal en la medida en que satisfacen las necesidades de aceptación y de pertenencia (Baumeister y Leary, 1995; Brewer, 1991), e incluso, contribuyen a la diferenciación grupal. En este sentido, la actitud se entiende como el valor del grupo reflejado a título individual. En palabras de Pallí y Martínez (2011):

Las actitudes serían la manifestación de la ideología del grupo en el pensamiento del individuo, supondrían la incorporación en la persona de los valores y visión del mundo de los grupos de pertenencia y/o referencia, es decir, de aquellos esquemas que definirían el mundo de cada sociedad y que son transmitidos vía socialización y exigidos en las relaciones sociales. (p. 238)

1.4.4. Función defensiva del yo

Determinadas actitudes contribuyen a defender nuestro autoconcepto y favorecen la autoaceptación. De este modo, contribuyen a la protección del propio yo ante amenazas internas y externas que ponen en entre dicho la autoimagen de la persona.

Así, las actitudes activan mecanismos más primarios tales como la evitación o el rechazo directo, así como otros más complejos como la racionalización o la proyección, asegurando la autoprotección y la adaptación de la persona al medio (Marín y Martínez-Pecino, 2012).

1.5. FORTALEZA DE LAS ACTITUDES

Al hablar de fortaleza hacemos referencia a la capacidad de la actitud para ser relativamente estables en el tiempo y generar consecuentes. Así, mientras algunas son estables e invariables; otras son bastante flexibles y sus efectos no son tan importantes (Petty y Krosnick, 2014).

Las variabilidad de la fuerza con la que operan las actitudes, está relacionada con sus antecedentes, es decir, el grado de estabilidad y variabilidad que presenta a lo largo del tiempo, así como la resistencia que presentan ante informaciones que la contradicen; y con los efectos que produce en términos predictivos: la medida en que predicen procesos cognitivos y conductuales (Bizer, 2004).

La fortaleza de las actitudes es el resultado de la intersección de diversas variables objetivas y subjetivas que, siguiendo a Briñol et al. (2013), mostramos a continuación.

1.5.1. Variables objetivas

Entre las variables objetivas, también denominadas *indicadores operativos de fuerza actitudinal*, que constituyen la magnitud de la actitud

nos encontramos la dirección e intensidad, la accesibilidad, la ambivalencia, la estabilidad, la resistencia y la capacidad predictiva.

- *Dirección e intensidad.* La dirección se refiere a la valencia positiva, neutral o negativa de la actitud; mientras que la intensidad se refiere al grado mayor o menor de polarización de dicha valencia.
- *Accesibilidad.* Hace alusión al grado de espontaneidad con que una actitud es activada. Aquellas más accesibles influyen en mayor medida en la percepción y evaluación de la realidad.
- *Ambivalencia.* Ocurre cuando, ante un mismo objeto de actitudinal, se sostienen evaluaciones de tipo positivo y de tipo negativo, simultáneamente (para una revisión, véase Fazio, 2007); cada una de ellas con su correspondiente intensidad.
- *Estabilidad.* Se refiere a su permanencia en el tiempo sin sufrir apenas variaciones. De este modo, hablamos de actitudes fuertes cuando son estables y permanecen invariable a lo largo del tiempo; y de actitudes débiles, cuando ocurre lo contrario.
- *Resistencia.* Indica el grado de inmutabilidad ante informaciones que contradicen la actitud. Aquellas que presentan un alto grado de resistencia se consideran fuertes; mientras que las que poseen un grado bajo, se consideran débiles.
- *Capacidad predictiva.* Hace alusión al grado en que una actitud predice comportamientos asociados. Cuanto más fuerte es, mayor capacidad predictiva; si bien es cierto que esta relación entre actitud y conducta está influenciada por factores ambientales e individuales que intervienen en su manifestación, así como por el grado de especificidad de la conducta en cuestión.

1.5.2. Variables subjetivas

Las variables subjetivas son aquellos parámetros sobre los que las personas realizan evaluaciones, teniendo en cuenta sus propias

percepciones. Entre ellas encontramos los propios parámetros objetivos, la confianza y el conocimiento.

- *Parámetros objetivos.* Se refiere a cuando se evalúan subjetivamente las variables objetivas. Consiste en emitir juicios en relación a dichas variables.
- *Confianza.* Se refiere al grado de seguridad con que una persona sostiene una actitud determinada. La confianza depende de otros aspectos como la experiencia directa (Fazio y Zanna, 1981); el grado en que es compartida socialmente (Festinger, 1957); su accesibilidad (Haddock, Rothman, Reber y Schwarz, 1999); la elaboración cognitiva respecto a la actitud (Liberman y Chaiken, 1991); factores individuales como la personalidad, factores sociodemográficos o situacionales; y su intensidad (Briñol et al., 2013). Cuanto más confianza se atribuye a las actitudes, mayor resistencia (Rucker y Petty, 2004), mayor estabilidad (Bassili, 1996) y mayor capacidad predictiva (Fazio y Zanna, 1981; Tormala y Petty, 2002) presentan.
- *Conocimiento.* Hace alusión al grado de conocimiento que una persona cree tener (no necesariamente, el que en realidad posee) sobre la actitud propiamente dicha y no sobre el objeto hacia el que se dirige. Esta variable, cuanto mayor, más capacidad predictiva respecto a conductas relacionadas con la actitud.

1.6. OTRAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ACTITUD

Para comprender el concepto de actitud y por ende, el de prejuicio, es necesario ahondar en otros supuestos que han adquirido relevancia en la actualidad: por un lado, el debate suscitado en torno al papel que desempeña la memoria en la formación, el desarrollo y el mantenimiento de determinadas actitudes como los prejuicios; y por otro, la controversia existente en relación al carácter implícito o explícito de las mismas. Veamos ambas cuestiones con detenimiento.

1.6.1. El papel de la memoria en las actitudes

Como hemos apuntado a lo largo del capítulo, para que las actitudes arbitren procesos individuales, grupales y sociales, es necesario que presenten cierta estabilidad. En este sentido, como juicios estables asociados a objetos, personas o situaciones, han de estar representadas en la memoria (Briñol et al., 2013).

De hecho, numerosos hallazgos empíricos apoyan esta hipótesis, concluyendo además que cuanto más numerosas y más potentes sean las asociaciones almacenadas en la memoria, más automáticamente se activarán ante la presencia del objeto actitudinal (para un revisión véase Fazio, 2007)

Eagly y Chaiken (2007: 595) entienden que, de acuerdo con esta perspectiva, una actitud es un almacén de experiencias pasadas de la persona asociadas con el objeto actitudinal, que denominan *residuos mentales*. En el caso de las actitudes prejuiciosas, hablaremos de asociaciones generalmente de carácter negativo.

El perfil multifacético de dichos residuos, hace que puedan ser activados en parte o totalmente, y de muy variadas formas, en función de determinados indicadores situacionales y de su relación con las asociaciones mentales vinculadas al objeto de actitud, que se encuentran almacenadas en la memoria.

Tratando de explicar tal complejidad, Eagly y Chaiken (1993, 1998) hacen alusión a dos estructuras actitudinales diferenciadas, que dan lugar a propiedades, también diferenciadas. Por una parte, describen una estructura intra-actitudinal que se refiere al conjunto de asociaciones cognitivas, emocionales y/o conductuales, que presentando consistencia o ambivalencia entre ellas, constituyen una actitud como tal; y por otra, una estructura inter-actitudinal que hace referencia a la inclusión de dos o más actitudes en una misma estructura, como puede ser el caso de las ideologías, los valores, los prejuicios e, incluso, los estereotipos.

En este sentido, ambas estructuras reflejan las diversas maneras en que se forman. Las personas pueden configurar sus actitudes, como ya hemos dicho, a partir de experiencias directas o indirectas, mediante las que se establecen asociaciones entre determinadas evaluaciones cognitivas, emocionales y conductuales, y el objeto actitudinal. Así, partiendo de asociaciones de carácter específico, pueden formarse otras actitudes más generales y abstractas.

De manera inversa, las actitudes también pueden formarse a partir de otras ya constituidas, normalmente más abstractas y generales, mediante inferencias deductivas (Eagly y Chaiken, 1995).

Sin embargo, como apunta Fazio (2007), no todas las actitudes están representadas en la memoria a modo de fuertes vínculos asociativos con el objeto actitudinal. Existen situaciones en las que tienen que ser construidas inmediatamente como respuesta a demandas urgentes de la situación.

Así, la actitud es construida con mayor o menor esfuerzo en función de variables motivacionales. Por ejemplo, puede ser construida tras la deliberación pormenorizada sobre los atributos específicos que caracterizan al objeto evaluado y la valoración positiva o negativa de los mismos. Sin embargo, otras pueden ser construidas con menor esfuerzo debido a su similitud con otras actitudes ya almacenadas en la memoria.

Al respecto, Gawronski y Bodenhausen (2007), han desarrollado el Modelo de evaluación asociativo-proposicional (APE Model) mediante el que explican los procesos subyacentes a estas dos formas en que se construye la actitud. Desde el modelo se establece que los procesos asociativos se caracterizan por la mera activación y están basados en reacciones emocionales más primarias. Por su parte, los procesos proposicionales están relacionados con la validación de las propias evaluaciones, los juicios y las creencias.

1.6.2. Actitudes explícitas e implícitas

En la actualidad, existe relativamente acuerdo en cuanto a que las actitudes operan tanto a nivel explícito como implícito. La polémica se alza en torno a qué entendemos por estos dos conceptos.

En un primer momento se consideraba que el criterio fundamental para considerar una actitud implícita y explícita, era su accesibilidad; aspecto que vendría definido por la rapidez con la que emergiera. Así, cuanto más automáticamente irrumpiera una actitud, mayor sería su carácter implícito; por el contrario, cuanto mayor fuese la deliberación que precedía a su manifestación, mayor sería su carácter explícito (Briñol et al., 2013).

Otro autores sostienen que una actitud se considera explícita o implícita en función de si se conoce o no el origen de las evaluaciones (p. ej. Greenwald y Banaji, 1995; Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998; Wilson, Lindsey y Schooler, 2000). Sin embargo, en ocasiones nuestras actitudes pueden estar influenciadas por otros factores como el contexto, como ya hemos visto, sin que necesariamente seamos conscientes de tal influencia.

Basado en el clásico *efecto de halo* propuesto por Thorndike (1920), existe otra formulación que establece que el criterio principal para clasificar como implícitas o explícitas las actitudes es el desconocimiento de los efectos producidos por las actitudes, es decir, en base a lo obvias que fueran sus consecuencias.

El planteamiento actual para determinar el carácter explícito o implícito de las actitudes, radica en si se conoce o no la evaluación asociada a un objeto actitudinal propiamente dicha, y no el conocimiento sobre sus causas y consecuencias (Petty, Wheeler y Tormala, 2003; Eagly y Chaiken, 2007). Esto es, el grado de conciencia que una persona tiene sobre una actitud específica propia. Por consiguiente, cuando opera a nivel explícito, decimos que es consciente y puede ser fácilmente identificable. Por el contrario, a nivel implícito es menos consciente y controlable.

Al respecto, Eagly y Chaiken (2007) hacen hincapié en que esta categorización basada en el conocimiento consciente o inconsciente, así como en función de otros criterios, representa tan solo una parte de la explicación del fenómeno actitudinal.

Briñol et al. (2013) añaden dos consideraciones que resultan relevantes para nuestro propósito: por una parte, su carácter explícito, esto es, que las personas reconozcan que poseen una determinada actitud, no implica necesariamente que las valore positivamente; y por otra parte, que el desconocimiento de que se mantienen determinadas actitudes -por tanto, implícitas- pueden hacerse conscientes mediante diversos procesos, haciéndolas, por tanto, explícitas.

1.7. RETOMANDO EL CONCEPTO DE PREJUICIO COMO ACTITUD

De manera general, observamos que la evolución histórica del concepto de actitud ha estado fuertemente influenciada por el paradigma teórico dominante en cada periodo. Desde las concepciones más conductistas a las más cognitivistas, sin dejar de lado la doble dimensionalidad de sus implicaciones a nivel individual y social, lo cierto es que sí hay ciertas características que podemos atribuir a las actitudes y por ende, a los prejuicios.

- Se trata de un constructo en tanto que su medición no puede realizarse a través de la observación directa; sino que se infiere a partir de conductas observables que se asocian hipotéticamente a dicha actitud (Fazio, 2007; Schwarz, 2007).
- Se asume una naturaleza fundamentalmente evaluativa, en términos positivos o negativos (DeMarre, Petty y Briñol, 2007; Eagly y Chaiken, 1993). En el caso de los prejuicios, la evaluación se realizará respecto a un grupo o categoría social.
- Posee un carácter mediador en tanto que nos permite explicar el comportamiento hacia determinados objetos sociales (Pallí y Martínez, 2011).

- Se le atribuye un carácter dinámico en la medida que se considera que orienta el comportamiento, de manera consciente o inconsciente, asumiendo una coherencia relativa entre pensamiento-emoción-conducta (Eagly y Chaiken, 2007).
- La variabilidad de sus manifestaciones se atribuye a la influencia de factores contextuales (Schwarz, 2007; Ferguson y Bargh, 2007).

Con todo, estas consideraciones nos devuelven al inicio del texto, donde definíamos el prejuicio como una actitud relativamente estable de carácter negativo; dirigida hacia las personas en función de su pertenencia a un grupo o categoría social; basada en determinadas creencias socialmente compartidas acerca de rasgos y características atribuidos a dicha categoría; que además condicionarán el comportamiento individual, intencional y manifiesto, en el marco de las relaciones interpersonales que ocurren en un contexto estructural y cultural determinados.

Por consiguiente, las actitudes prejuiciosas pueden ser dirigidas hacia otros grupos en función de uno o varios aspectos distintivos que se atribuyen al mismo, como pueden ser, entre otras, la raza, la apariencia física, la orientación sexual, la edad y, como no, el sexo (Molero, 2013a).

Se trata, pues, de características consideradas atípicas en tanto que se desvían de la norma, es decir, en comparación con otras que se atribuyen a los grupos dominantes o de referencia. Dichos atributos pueden ser representados a lo largo de un continuum en términos de objetividad, cuando se trata de rasgos directamente observables y medibles como pueden ser el color de la piel y el sexo; y subjetivos, cuando se alude a aquellos que no observables directamente, pero que son percibidos como atributos asociados a los miembros de un grupo por la mera pertenencia al mismo (Enesco y Guerrero, 2011).

Así, el prejuicio como actitud hace alusión a evaluaciones generalmente negativas, que se realizan respecto a determinadas

creencias compartidas acerca de los grupos y que determinan comportamientos intencionales o manifiestos, en el plano intergrupal.

Dado su carácter multidimensional, el prejuicio opera de diversas formas y en diferentes niveles, encontrando así manifestaciones tanto de carácter individual como grupal y social (Enesco y Guerrero, 2011).

Tal y como apunta Molero (2013a), en tanto que actitud, el prejuicio surge como resultado de la intersección de procesos individuales, grupales y sociales. A nivel individual, encontramos procesos cognitivos como la categorización o la orientación hacia la dominancia social, por un lado; y emocionales, en la medida que se trata de evaluaciones y valoraciones que poseen una carga emocional, por otro.

Además, a nivel grupal el prejuicio se articula como el resultado de una serie de procesos relacionados con son creencias compartidas y que se dirige hacia los miembros de otro grupo social, definiendo en cada momento histórico y contexto la dinámica de las relaciones intergrupales.

En el prejuicio también incurren procesos sociales en tanto que se ven influenciados por las características específicas de un contexto social o cultural determinados. Tal y como lo define Echebarría (1997), el prejuicio constituye una ideología en la medida que se manifiesta a través de un discurso que crea, justifica y mantiene relaciones de privilegio-opresión entre diferentes grupos sociales en un contexto determinado.

A pesar de que inicialmente los estudios sobre las actitudes prejuiciosas y sus componentes se abordaban desde una óptica individual y normalmente se atribuían a factores de personalidad, desarrollos teóricos recientes destacan la importancia de los factores situacional y contextual (Kreindler, 2005, citado por Cuadrado, 2009). Es decir, la explicación acerca de la generalización o no, de determinado tipos de prejuicios, así como sus diferentes manifestaciones dependerá, entre otras variables, de aspectos más relacionados con los procesos grupales enmarcados en un lugar y época determinados.

Así, observamos como en las sociedades contemporáneas, especialmente las occidentales, no es socialmente aceptable mostrar

actitudes prejuiciosas y, por tanto, discriminar en función de la etnia, la raza, el sexo o la religión; debido, primordialmente, a la difusión de ideales democráticos, igualitarios y de tolerancia. Sin embargo, este hecho no implica que los prejuicios hayan desaparecido. Más bien, podríamos decir que la forma de manifestarlos ha cambiado (Cuadrado, 2009; Molero, 2013a).

Aunque las investigaciones en el ámbito del prejuicio y sus manifestaciones han sido desarrolladas primordialmente en el campo racial, las conclusiones obtenidas son fácilmente extrapolables a otras actitudes dirigidas hacia otros grupos sociales, como el caso de las mujeres.

1.8. PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS QUE SON OBJETO DE PREJUICIO

Tradicionalmente, el estudio del prejuicio ha sido realizado desde la óptica de las personas que poseen la actitud prejuiciosa y cuya pertenencia se adscribe al grupo social mayoritario (Molero, 2013b). Este enfoque resulta reduccionista e insuficiente puesto que en el marco de las interacciones grupales intervienen como mínimo dos grupos diferenciados. El análisis de solo uno de ellos supone un importante sesgo interpretativo de las relaciones intergrupales.

1.8.1. Efectos del prejuicio a nivel individual

Entre los efectos que la actitud prejuiciosa desencadena en las personas objeto de prejuicio a nivel individual, Molero (2013b) destaca las consecuencias sobre la autoestima y el rendimiento.

Major, Mckoy, Kraise y Quinton (2003) indican la existencia de tres modelos explicativos de los efectos del prejuicio sobre la autoestima. Tradicionalmente, se entendía que las personas que pertenecían a un grupo social objeto de prejuicio, asumían la visión social estigmatizada que

de ellas se tenía. Así, se establecía que entre ambas variables existía una relación directa y que cuanto más negativas fueran sus implicaciones, más baja sería la autoestima de los grupos estigmatizados. Esta visión se corresponde con el *Modelo estímulo-respuesta*.

La inconsistencia de los resultados obtenidos en los estudios realizados desde este enfoque y la variabilidad presentada en función del prejuicio objeto de análisis, así como de la metodología aplicada; ha dado lugar a que este modelo se considere inapropiado para explicar este fenómeno.

Por su parte, el *Modelo del estímulo-percepción-respuesta*, sostiene que la relación entre actitud prejuiciosa y autoestima está mediatizada por la percepción que la persona posee acerca del estigma atribuido a su grupo social. Por tanto, desde este modelo se enfatiza la importancia de la conciencia del estigma como variable mediadora y se establece que a mayor exposición a situaciones de discriminación, mayor conciencia y mayor deterioro de la autoestima.

La conciencia del estigma es, siguiendo a Pinel (1999), el grado en que las personas esperan ser estereotipadas en función de su pertenencia a un grupo social.

Sin embargo, se ha encontrado que la percepción de situaciones como discriminatorias hacia uno mismo o el endogrupo, no necesariamente ocurren en situaciones de discriminación real. Esto es, una persona o grupo puede sentirse discriminado aunque no se produzca una exposición objetiva a dicha discriminación.

Asimismo, la relación causal que se atribuye a la conciencia de ser víctima de prejuicio sobre la autoestima no está del todo clara. Aunque muchos estudios demuestran una correlación negativa entre conciencia del estigma y autoestima, otros estudios no muestran tal correlación. No obstante, no debemos confundirlas con relaciones de causalidad. Por ejemplo, Sechrist, Swin y Mark (2003) encontraron que mujeres a las que se indujo un estado de ánimo negativo eran más proclives a percibirse a

ellas mismas y a su grupo, como víctimas de discriminación, que aquellas mujeres en las que el estado de ánimo inducido era positivo.

Por otra parte, el *Modelo transaccional de respuestas hacia el prejuicio*, elaborado por Major et al. (2003), sostiene que una identidad social valorada socialmente como negativa, actúa como elemento estresor. Las diferencias individuales de los efectos producidos en la autoestima por la actitud prejuiciosa, vienen determinadas por la evaluación que la persona realiza de la situación potencialmente estresante y, en el caso de ser evaluada como tal, de los recursos personales de los que se dispone para hacer frente a tal situación.

Se distinguen, por tanto, dos tipos de evaluaciones cognitivas diferenciadas pero, a su vez, interdependientes. Además, dichas evaluaciones se encuentran influenciadas por elementos personales, situacionales y contextuales, que actúan como moderadores entre el estresor y las respuestas psicológicas. Como *factores personales* encontramos, por ejemplo, rasgos de personalidad, locus de control y autoestima. Entre los *factores situacionales* podemos destacar, entre otros, la severidad, el carácter eminente y la predictibilidad del estresor, la importancia que dicha situación tiene para la persona y la existencia de apoyos. Por último, los *factores estructurales* se refieren a la pertenencia grupal y su acceso a los recursos.

Enfatizando, pues, la importancia de los factores personales, situacionales y estructurales, Major et al. (2003) describen una serie de variables moderadoras de los efectos que el prejuicio percibido tiene sobre la autoestima.

- *Amenaza a la identidad personal*. El impacto de la amenaza a la identidad social sobre la autoestima varía en función de si la persona experimenta o no amenaza hacia su identidad personal. Esto implica que en un contexto de amenaza a la identidad personal, percibir la discriminación en función de la identidad social propia puede servir de amortiguador a la autoestima personal, en la medida en que desplaza la culpa desde atributos personales específicos y estables a las

actitudes prejuiciosas que mantienen los demás. Por ejemplo, Crocker, Voelkl, Testa y Major (1991) encontraron que las mujeres que recibían valoraciones negativas de evaluadores hombres, sexistas o no sexistas, tendían a atribuir diferencialmente las evaluaciones a causas externas (sexismo) o a causas internas (propias capacidades o características). Demostraron así que la atribución causal determina efectos la autoestima: las primeras manifestaban menos síntomas depresivos y una mayor autoestima que las segundas.

- *Manifestaciones del prejuicio.* El impacto del prejuicio sobre la autoestima varía dependiendo de si este se manifiesta de manera abierta y directa, o de manera sutil y encubierta. Cuando se trata del prejuicio manifiesto, es más probable que la persona atribuya sus resultados negativos a la presencia de este factor externo, favoreciendo así el mantenimiento de una autoestima alta. Sin embargo, el prejuicio sutil es mucho más difícil de reconocer, En situaciones de exposición a formas sutiles de prejuicio, la persona tiende a interpretar que sus resultados han sido obtenidos en virtud de sus propios rasgos y características. La atribución de causas internas a resultados negativos, se relaciona con una pérdida consecuente de la autoestima.
- *Identificación con el grupo.* El sentimiento de pertenencia a un determinado grupo, hace que las personas evalúen como más relevantes y amenazantes las situaciones de prejuicio. Además, el grado en que una persona se siente identificada con un grupo objeto de prejuicio, puede provocar tanto consecuencias positivas como negativas para la autoestima. En el polo positivo encontramos que personas con una alta identificación grupal pueden ver ésta incrementada, como mecanismo de respuesta a situaciones de discriminación. El grupo brinda apoyo cognitivo, emocional e instrumental, proporcionando un marco social de validación y consenso para las propias percepciones y atribuciones. Así, quedarían neutralizados, al menos parcialmente, los efectos del prejuicio percibido en la autoestima y bienestar psicológico de los miembros de un grupo

estigmatizado. Por otro lado, algunas personas y grupos pueden ver disminuida su afiliación e identificación con un grupo determinado, como respuesta a los efectos negativos que el prejuicio produce en su autoestima.

- *Características personales.* Aspectos como la disposición al optimismo y un locus de control interno funcionan como moderadores de las respuestas emocionales ante situaciones de discriminación. Las personas que presentan dichas características en un grado alto, realizan evaluaciones cognitivas más positivas de la situación, percibiéndolas como menos amenazantes y sintiéndose más capaces de enfrentar el prejuicio. Además, estas características se relacionan con una alta autoestima y una menor tendencia a mostrar síntomas depresivos.
- *Legitimación de ideologías.* El grado de accesibilidad de las ideologías que legitiman las diferencias de estatus entre grupos sociales, también actúa como moderador de la autoestima en situaciones de discriminación percibida hacia el grupo. Partiendo de que, por una parte, las diferencias de estatus entre grupos encuentran su justificación en las características atribuidas a los miembros de un grupo social (estereotipia); y por otra, que la aceptación de una determinada ideología como legítima proporciona una sensación de que el ambiente es predecible y controlables; en términos generales, el grado y la estabilidad con los que una persona adopta ideologías que legitiman su bajo estatus, se relaciona positivamente con la autoestima.

En relación a los efectos que produce el prejuicio sobre el rendimiento, la mayor parte de los estudios han analizado las diferencias intergrupales respecto a esta variable en términos raciales (Molero, 2013b) que, como veremos posteriormente, pueden extrapolarse al ámbito del género.

Además de características socioeconómicas de los grupos que determinan el acceso al uso de recursos, entendidos estos en sentido amplio; otra de las causas que explican las diferencias de rendimiento entre grupos, es el fenómeno llamado *amenaza del estereotipo* (Steele y Aronson, 1995).

Este fenómeno consiste en que dada una situación o tarea en la que se hace saliente el estereotipo con atribuciones de incompetencia, los miembros de los grupos estigmatizados y la tensión psicológica que este hecho les provoca, tiene efectos que merman el rendimiento.

Maass, Cadinu, Guarnieri y Grasselli (2003) identifican como principales indicadores de que la *amenaza del estereotipo* está interviniendo en la ejecución de la tarea, los siguientes: aumento de la ansiedad ante situaciones en las que desean evitar que el estereotipo sea confirmado, de tal forma que dicha activación interferirá con el desempeño de la tarea; exceso de precaución a la hora de emitir respuestas, lo que se traduce en un mayor tiempo de ejecución y un menor número de respuestas emitidas; y, por último, disminución de las expectativas de rendimiento que, a modo de profecía autocumplida, desembocaría en un peor desempeño.

1.8.2. Efectos del prejuicio a nivel grupal

A nivel grupal, el efecto por antonomasia es la construcción de una identidad social negativa de las personas que pertenecen a grupos sociales estigmatizados.

Además de las aportaciones de Major et al. (2003), mencionadas con anterioridad, es la Teoría de la identidad social la que más ha estudiado dichos efectos.

Desde esta teoría, en la que ahondaremos en el siguiente capítulo, se establece que las personas hacen lo posible por poseer una identidad social positiva y que la misma, se consigue a través de procesos comparativos entre el engrupo con exogrupos de relevancia a nivel social.

Cuando el resultado de tal comparación es negativo para el propio grupo, las personas tratarán de restablecer su identidad, bien abandonando el grupo de pertenencia e integrándose en otro socialmente valorado que les proporcione una identidad social positiva (movilidad individual); bien poniendo en marcha estrategias que le permitan mantener su identidad social positiva sin abandonar el endogrupo, como por ejemplo resaltar aquellas características en las que destacan respecto a los exogrupos o tratar de que sus atributos sean valorados positivamente en el contexto social (creatividad social); o bien, enfrentarse directamente al grupo hegemónico, reclamando sus derechos (competición social).

1.8.3. Efectos del prejuicio a nivel social

Tal y como plantean Major y Eccleston (2005), el principal efecto del prejuicio a nivel social es el fenómeno de la exclusión. En líneas generales, la exclusión social consiste en la privación de derechos de carácter político, laboral, económico y/o social a personas o grupos sociales objeto de prejuicio, con sus consiguientes efectos a nivel psicológico y psicosocial.

2. MODELO DE CONTENIDO DE LOS ESTEREOTIPOS

Para el propósito de nuestra investigación adquiere especial relevancia, dada su estrecha vinculación con formas contemporáneas de discriminación, dos modelos de prejuicio intergrupales desarrollados por Fiske et al. (1999, 2002), desde una perspectiva psicosocial: el Stereotype Content Model (SCM) en el que identifican los principales elementos cognitivos y emocionales del sesgo; y el Behavior from Intergroup Affects and Stereotypes Map (BIAS Map; Cuddy et al., 2007), otro modelo que aborda específicamente el componente conativo.

Dichos modelos, han sido validados transculturalmente en múltiples muestras procedentes de diversos países en los continentes americano, europeo y asiático (Cuddy, Fiske y Glick, 2008; Cuddy et al., 2009).

Su propósito ha sido integrar los principios generales derivados de la Teoría del Sesgo Intergrupar desde la que se establece que, como ya hemos hecho referencia, el sesgo está conformado por tres componentes: cognitivo (estereotipos), afectivo (prejuicios emocionales) y conductual (discriminación).

A lo largo de diversas investigaciones, desarrollan un marco teórico dotado de validez empírica mediante el que se establece que la calidez y la competencia percibidas, como características de los miembros de un grupo, constituyen dimensiones subyacentes universales al contenido de los estereotipos grupales, identificando su origen en las relaciones de la estructura social y trazando sus consecuencias emocionales y comportamentales (Fiske, Cuddy y Glick, 2007).

Asimismo, tales investigaciones han demostrado que los grupos que reciben estereotipos ambivalentes suscitan emociones y respuestas conductuales, también ambivalentes.

Desde este modelo se establece, que el contenido de los estereotipos no es un conjunto de características intrínseco de los grupos, atribuidas a los mismos de manera permanente; sino que, por el contrario, el estereotipo es un elemento dinámico en la medida que emerge de las relaciones intergrupales que tienen lugar a nivel estructural y, por tanto, están sujetos a unas condiciones histórico-culturales determinadas.

2.1. DIMENSIONES UNIVERSALES DE LOS ESTEREOTIPOS

Tomando como referencia básica, las investigaciones desarrolladas por Solomon Asch (1946), pioneras en el estudio del contenido de los prejuicios y su ambivalencia, Fiske et al. (1999) construyeron un modelo empírico capaz de predecir el clima intergrupar. Para ello, partieron de la hipótesis de que el contenido de los estereotipos, a pesar de ser variable,

responde a una serie de dimensiones comunes que pueden ser observadas.

En esta línea, Fiske et al. (1999, 2002) plantearon que los estereotipos a menudo combinan características sociales más o menos deseables y no solo la tendencia más tradicional a mostrar desagrado y la falta de respeto hacia el exogrupo, en contraposición a mostrar favoritismo hacia el propio grupo.

Desde su punto de vista, las teorías e investigaciones anteriores han descuidado las combinaciones ambivalentes, centrándose primordialmente en los estereotipos con contenido negativo. Este hecho ha obstaculizado la verdadera naturaleza de determinadas formas de prejuicio, entre las que incluyen viejas formas de prejuicio tales como el sexismo, y sus manifestaciones más graves como, por ejemplo, el genocidio.

En este sentido, desde un punto de vista funcional, definen dos dimensiones de carácter ambivalente, inherentes al contenido de los estereotipos: la calidez y la competencia.

En el marco de las relaciones interpersonales e intergrupales, entienden la *calidez* en términos de intenciones del exogrupo hacia el endogrupo, que pueden ser percibidas como positivas o negativas. Esta dimensión encuentra su justificación en el hecho de que las personas necesitan anticipar las intenciones de los otros hacia ellos; la dimensión de calidez, que comprende rasgos como moralidad, integridad, dependencia, sensibilidad, sinceridad, digno de confianza, bondad y amistad, evalúa las intenciones percibidas de los otros en contextos de interacción social.

Por su parte, la *competencia* hace alusión al grado en que el endogrupo considera que el exogrupo es capaz de llevar a cabo dichas intenciones. Las personas también necesitan saber la capacidad de los otros para lograr sus propósitos; la dimensión de competencia, que compila rasgos como independencia, eficacia, habilidad, capacidad, creatividad, autoconfianza, astucia e inteligencia, se relaciona con la capacidad percibida para lograr los propósitos.

Partiendo de esta definición de las dimensiones, construyen una matriz teórica, comprobada posteriormente a nivel empírico, en la que se obtiene cuatro categorías diferenciadas de estereotipos hacia los grupos, en función de las posibles combinaciones de calidez y competencia que se le atribuyen (Figura 1.1).

Figura 1.1. Categorías del estereotipo den función de la valencia de sus dimensiones

		Calidez	
		Baja	Alta
Competencia	Baja	Categoría 1	Categoría 2
		Hostil	Paternalista
	Alta	Categoría 3	Categoría 4
		Envidioso	Benévolo

Numerosos análisis en profundidad de estereotipos atribuidos a grupos sociales específicos, entre ellos, los distintos subgrupos de mujeres (Cuddy et al., 2004; Eckes, 2002; MacDonald y Zanna, 1998), revelan como calidez y competencia se constituyen como dimensiones centrales del contenido de dichos estereotipos.

De este modo, calidez y competencia surgen consistentemente cómo dimensiones básicas de la percepción intergrupal y además, tal y como señalan los autores, los juicios de calidez resultan fundamentales, en el sentido de que la calidez se juzga antes que la competencia y que conllevan más peso en las reacciones emocionales y conductuales.

Asimismo, Cuddy et al. (2008) descubrieron que la rapidez con la que se percibe la calidez varía de unas personas a otras en función del sexo del perceptor. Las diferencias se producen a favor de las mujeres y

alude a cómo influyen los rasgos estereotípicamente femeninos – comunales- en este hecho. Los hombres, por el contrario, responden a rasgos estereotípicamente masculinos - instrumentales - que se encuentran más vinculados con la competencia y por tanto, su disposición a percibir características relacionados con la calidez es menor.

Desde este punto de vista, la supremacía de la calidez tiene sentido porque las intenciones percibidas están más relacionadas con la supervivencia que la capacidad para cumplir los objetivos. De la misma manera, los juicios morales determinan tendencias de evitación convirtiéndose en un aspecto fundamental para la evaluación y por lo tanto, anterior a los juicios de competencia-eficacia.

Sus investigaciones confirman que la información sobre la dimensión moral-social es más accesible desde el punto de vista cognitivo y, además, se constituye como un atributo más deseado por los perceptores, más predictivo y más altamente valorado. La dimensión calidez predice la valencia de los juicios interpersonales mientras que la dimensión de competencia predice el punto de esa valencia (cómo de positivo o negativo). Calidez-frialdad cambia la impresión, desde un punto de vista gestáltico, de una persona competente.

Aunque ambas dimensiones son fundamentales en la percepción social, los juicios de calidez aparecen antes, reflejando la importancia de una primera evaluación de las intenciones del otro antes que su habilidad para llevarlas a cabo. En conjunto, información de calidez negativa (vs positiva) e información de competencia positiva (vs negativa) influyen de manera más potente en la percepción social, debido a la capacidad diagnóstica que poseen con respecto a la disposición de los otros. Esos patrones señalan sensibilidad para amenazas potenciales, que ayudan a la supervivencia de cualquier organismo.

2.1.1. Clasificación de los estereotipos según su contenido

Tal y como establecieron en sus hipótesis inicial Fiske et al. (1999), la mayor parte de los estereotipos se caracterizan por la ambivalencia en ambas dimensiones. En consecuencia, definen dos tipos de estereotipos ambivalentes. Por un lado, *el estereotipo paternalista*, asociado a los prejuicios por razón de raza, edad, dialecto y género. Se trata de grupos percibidos como poco competentes pero cálidos, situados en situación de desventaja y subordinación respecto al propio grupo.

Retrata a grupos que no son respetados pero que, a la vez, provocan lástima, lo que conlleva matices de compasión, simpatía e incluso ternura, bajo las condiciones adecuadas. Para los grupos paternalizados, el contenido combinado del estereotipo justifica la subordinación al grupo paternalista y fomenta su cumplimiento.

Por otro lado, se encuentra el *estereotipo envidioso*. Se refieren a grupos estereotipados como altos en competencia pero bajos en calidez tales como las mujeres no tradicionales, los judíos y los asiáticos. Para los grupos envidiados la combinación ambivalente de contenido de estereotipos explica su éxito aparente justificando así el sistema de meritocracia.

La baja calidez atribuida a estos grupos justifican la puesta en marcha de acciones discriminatorias hacia ellos. Así, los envidiados son adecuadamente incomodados y socialmente excluidos por los envidiosos.

A pesar de su contenido ambivalente, estereotipos envidiosos y paternalistas cumplen la función de mantener el estatus quo y defender la posición social de los grupos de referencia. Además, esas combinaciones son psicológicamente coherentes para los perceptores, sin que se experimenten tensiones cognitivas por ello.

Por otra parte, tal y como mostrábamos en la Figura 1.1., no todos los grupos reciben estereotipos ambivalentes. Así, algunos estereotipos grupales son considerados univalentes, en el sentido que las dimensiones son valoradas en una misma dirección: por un lado, el *estereotipo*

despreciativo, relacionado con aquellos grupos que son vistos abiertamente como bajos en competencia y bajos en calidez, por lo que no se les considera capaces de tener éxito y se les atribuye intenciones negativas hacia la sociedad.

Por otro lado, se encuentra el *estereotipo privilegiado* en el que se incluirían los grupos que puntúan alto en ambas dimensiones como pueden ser el propio grupo, los grupos afines y los grupos con los que se identifica la mayoría de la sociedad, incluso cuando localmente no son el grupo mayoritario. Hay grupos que reconocen su exclusión del ideal cultural y se identifican con aspectos del grupo de referencia. Por lo tanto, los estereotipos culturalmente compartidos adoptan la perspectiva del grupo de referencia dominante de la sociedad.

2.2. VARIABLES PREDICTIVAS: ESTATUS Y COMPETITIVIDAD

En posteriores investigaciones, Fiske et al. (2002) abordan cuestiones relacionadas con el proceso de formación de los estereotipos, identificando las variables que predicen su contenido. Así, establecen que las variables estatus y competitividad percibidos dan lugar a diferentes formas de prejuicios. Por un lado, el estatus predice la competencia percibida mientras que, por otro lado, la competitividad predice la (falta de) calidez.

En consecuencia, señalan que los estereotipos culturales surgen de las relaciones estructurales que se producen entre los grupos, en términos de estatus y competitividad percibidos. En esta línea, describen dos patrones primarios en la formación de los estereotipos.

En primer lugar, que los grupos evaluados serán como más o menos competentes en la medida en que sean percibidos como poderosos y de alto estatus o poco poderosos y de bajo estatus.

Aunque el estatus es definido por la posición en la sociedad, a menudo se vincula con el poder, entendiendo por éste la capacidad para controlar los recursos. La conexión que establece entre los resultados

sociales (estatus y poder) de un grupo y su competencia percibida, contribuye a justificar el sistema y legitima las categorías de poder y prejuicio.

En segundo lugar, se considera que los grupos son percibidos como relativamente cálidos y buenos en la medida en que se considera que no compiten con otros grupos.

La competitividad percibida y su relación con la calidez cumple la función de regular las relaciones estructurales entre grupos con objetivos incompatibles. Así, los exogrupos no competitivos son vistos como cálidos en el sentido de que no se les atribuye intenciones negativas y, en consecuencia, no suponen amenaza alguna para el endogrupo. De este modo, reciben un prejuicio paternalista que favorece el mantenimiento del status quo con el mínimo conflicto posible.

Por el contrario, los grupos competitivos son vistos como que poseen intenciones negativas. Sus objetivos interfieren con los del endogrupo y esto es fuente de afectos negativos hacia ellos. En el caso concreto de aquellos hacia los que se mantienen un prejuicio hostil (baja calidez – baja competencia) se considera que compiten con otros, no por el estatus sino por los recursos.

Finalmente, el endogrupo, sus aliados y los grupos sociales de referencia no compiten entre ellos y son vistos como cálidos. Nos son vistos como competitivos precisamente porque son hegemónicos.

2.3. ESTEREOTIPOS Y PATRONES DE REACCIÓN EMOCIONAL

Como adelantábamos en la introducción, en el SCM también se identifican una serie de emociones intergrupales específicas, que se desprenden de cada uno de los tipos de estereotipos intergrupales en base a las posibles combinaciones de competencia y calidez, y que definen diferentes actitudes hacia los grupos sociales (Fiske et al., 2002).

Tal y como ocurre en el caso de los estereotipos, contenidos ambivalentes darán lugar a emociones ambivalentes; mientras que contenidos univalentes, se vinculan con emociones univalentes. A continuación se detallan cada una de ellas.

La emoción de *lástima* (*alta calidez – baja competencia*) está vinculada al estereotipo paternalista, indica una atribución ambivalente en la que, por una parte, se supone al exogrupo como bondadoso y con buenas intenciones; y por otra parte, se reconoce su inferioridad respecto al endogrupo, cuya situación se atribuye a factores externos. La lástima es considerada paternalista en tanto que se asume que los perceptores poseen un rol dominante e implica emociones positivas hacia los más desfavorecidos cuando las causas se atribuyen a factores externos, que se producen a pesar de tener las mejores intenciones.

En su caso, *la envidia* (*alta competencia – baja calidez*) refleja el reconocimiento de que los exogrupos poseen buenas cualidades pero tienen intenciones desfavorables. La envidia es una emoción basada en la comparación entre el endogrupo y el exogrupo, en la que el propio grupo queda en desventaja. Además, puede provocar dos reacciones: aversión, manifestada a través del sentimiento de que la posición superior del exogrupo es ilegítima; y el abatimiento, centrado en inferioridad del propio grupo y manifestado a través del sentimiento de injusticia. Ya que el reconocimiento de esta emoción implica admitir que el endogrupo posee una baja de competencia, a menudo se expresa como la indignación justificada por los presuntas ganancias ilegítimas de los otros, siendo muy difícil su medición.

Los grupos envidiados pueden provocar también ira bajo ciertas condiciones; sin embargo, la ira no siempre se dirige hacia los grupos de alto estatus, sino que también puede dirigirse a los de bajo estatus. En consecuencia, la envidia es una etiqueta más apropiada para las actitudes hacia los grupos de alto estatus y competitivos que la ira o el resentimiento.

El *desprecio* (*baja calidez – baja competencia*) es la emoción correspondiente al estereotipo despreciativo y por tanto, se trata de una emoción univalente. Los grupos etiquetados bajo este estereotipo generan tal antipatía y aversión que las reacciones emocionales se manifiestan a través de la ira, el desprecio, el asco, el odio y el resentimiento. La ira se dirige hacia los grupos percibidos como responsables de sus resultados negativos, considerándose, por tanto, una atribución interna y que ellos controlan.

Emociones más específicas como el asco y el resentimiento connotan sentimientos de injusticia, indignación y rencor hacia el comportamiento ilegítimo. La injusticia evoca poderosamente ira y asco hacia aquellos comportamientos vistos como inmorales o que impiden el alcance de los propios objetivos o proyectos. Los grupos percibidos como de bajo estatus, competitivos, y con intenciones hostiles y de explotación que influyen en los otros, provocan la mayor justificación moral del desprecio.

Y, por último, *la admiración* (*alta calidez – alta competencia*) es la emoción dirigida hacia algunos grupos de alto estatus no compiten con el grupo social de pertenencia. Se trata, pues, de grupos dominantes, principales grupos de pertenencia y referencia, o sus aliados cercanos. Tienen alto estatus pero sirven de referencia o sus intereses provocan admiración y orgullo; de ahí, que se considere una emoción univalente. Los exogrupos objeto de orgullo que tiene resultados positivos para sí mismos y también para el endogrupo en la medida en que considera que el éxito del endogrupo admirado no perjudica al endogrupo y además, se identifica con él.

2.4. ESTEREOTIPOS, EMOCIONES Y COMPORTAMIENTO

Mediante la identificación y la asociación de los tipos de comportamientos discriminatorios que surgen de cada combinación de alta-baja competencia y calidez y su correspondiente emoción, Cuddy et al. (2007) desarrollan el Behaviors from Intergroup Affect and Stereotypes

Map (BIAS Map) ampliando al campo comportamental, el desarrollo teórico y empírico del SCM (Cuddy et al, 2008).

En la línea de nuestra exposición acerca de las actitudes y el prejuicio, aunque ambos componentes, estereotipos y prejuicios emocionales, influyen en el comportamiento, los autores sugieren que las emociones se relacionan más fuerte y directamente con el comportamiento.

De este modo, identifican dos dimensiones bipolares en relación a los comportamientos discriminatorios: intensidad y valencia.

En relación a la *intensidad*, establecen que los comportamientos pueden ser considerados activos o pasivos. Desde el punto de vista psicológico, los comportamientos tienden a ser ejecutados con relativamente más o menos esfuerzo, honestidad, compromiso, intención e intensidad. En esta línea, Ayud, May, Downey y Higgins (2003) describen los comportamientos activos como directos, explícitos, abiertos de confrontación, intensos y de gran riesgo, en comparación con los comportamientos pasivos que son indirectos, encubiertos, menos intensos y de carácter evasivo.

Desde el punto de vista intergrupar, definen los comportamientos activos como aquellos que se realizan con el esfuerzo directo a afectar abiertamente al grupo objeto, tanto a favor como en contra. Los comportamientos pasivos son aquellos que se realizan con menos esfuerzo dirigido, pero que sigue teniendo repercusiones para el exogrupo. Los comportamientos pasivos pueden reflejar una intención menos obvia y deliberada de parte del actor que ocasiona un resultado específico, pero puede constituir una forma consecuente de discriminación.

Respecto a la *valencia* determinan también dos tipos de comportamiento: de facilitación y daño. Aquí es básico distinguir entre comportamientos prosociales/de ayuda y antisocial/agresivo; se centran, pues, en cómo el comportamiento social facilita o impide los objetivos de los otros. En el contexto intergrupar, si la facilitación nos lleva a resultados

aparentemente favorables o ganancias para los grupos; el daño conduce a resultados perjudiciales o pérdidas para el grupo.

Así, se desprenden cuatro clases de comportamientos a lo largo de las dos dimensiones bipolares de intensidad y valencia:

- *Facilitación activa*. Explícitamente se orienta a beneficiar a un grupo. Estos comportamientos incluyen ayuda, asistencia o defensa de los otros, así como programas de integración y políticas de antidiscriminación.
- *Daño activo*. Explícitamente pretende dañar a un grupo y a sus intereses. Se trata de comportamientos relacionados con el acoso verbal y sexual, el bullying e, incluso, los crímenes de odio. Además, se incluyen dentro de esta categoría aquellas políticas que legitiman la discriminación.
- *Facilitación pasiva*. Acepta la asociación obligatoria o la cooperación por conveniencia con un grupo. El contacto no es deseado pero meramente tolerado en beneficio de otros objetivos. Aquí incluimos comportamientos como contratar los servicios de un miembro del exogrupo o políticas de cooperación basadas en intereses prácticos. Consiste en actuar *con* el grupo a favor de los propósitos del endogrupo y, de manera indirecta, beneficiar al exogrupo.
- *Daño pasivo*. Explícitamente se menosprecia o discrimina a otros grupos mediante la disminución de valor social a través de la exclusión, ignorándolos o descuidándolos. Se incluyen aquí comportamientos tales como la evitación contacto visual, ser despectivo respecto a los miembros del exogrupo o, incluso, ignorarlos. También se consideran dentro de esta categoría la omisión de las necesidades de algunos grupos o limitar el acceso a recursos necesarios. En este caso, el endogrupo actúa *sin* el grupo, negando su existencia, dañando a sus miembros mediante la omisión de reconocimiento como humanos.

En relación a esto, Cuddy et al. (2007) encontraron que, por un lado, los juicios de calidez predicen la valencia de los comportamientos activos – ya que este tipo de información otorga una necesidad relativamente más urgente de reaccionar – que serán de facilitación cuando se trate de grupos cálidos o por el contrario, de daño cuando se trate de grupos fríos.

Por otra parte, asumiendo que los pensamientos indican comportamientos y las emociones los activan, establecen que cada emoción predice un único patrón de comportamiento. De este modo, comprueban que la *lástima* da lugar a la facilitación activa y el daño pasivo; la *envidia*, a la facilitación pasiva y el daño activo; el *desprecio*, al daño activo y pasivo; y, por último, la *admiración*, a la facilitación activa y pasiva.

En su caso, los juicios de competencia predicen la valencia de los comportamiento pasivos hacia aquellos grupos de alto estatus y competencia atraen a quienes esperan compartir estatus, competencia y recursos a través de la proximidad o la asociación (facilitación) y hacia aquellos grupos faltos de estatus, competencia y recursos serán ignorados o descuidados (daño). Así, la competencia inferida aún siendo importante en la percepción de otros, no otorga la necesidad inmediata de reaccionar, señalando así más comportamientos pasivos que incluyen actuaciones con y sin los otros.

En resumidas cuentas, podemos decir que este modelo ofrece un marco teórico respaldado empíricamente que describe un entramado predictivo de relaciones entre variables subyacentes al sesgo intergrupales con carácter universal. La forma en la que se percibe un grupo en términos de calidez y competencia (estereotipos), determinan las reacciones emocionales (*lástima*, *admiración*, *desprecio* y *envidia*) y comportamentales (facilitación y daño activo/pasivo), como resultado de las relaciones estructurales definidas en términos del estatus y la competitividad percibidos.

3. MODELO DE CONTENIDO DE LOS ESTEREOTIPOS Y GÉNERO

Cuando en el SCM se postula que muchos grupos reciben estereotipos ambivalentes, como ya hemos indicado, uno de dichos grupos es el de mujeres. Los diferentes estudios que avalan esta hipótesis y que incluyen este grupo (Fiske et al., 1999, 2002; Glick y Fiske, 1996, 2001a, 2001b, 2004), ponen de manifiesto que las mujeres como grupo social son percibidas de manera ambivalente, mostrando una correlación negativa entre las percepciones de calidez y competencia que de ellas se tiene.

Además, en su análisis intragrupal, Fiske et al. (1999), identifican dos subgrupos de mujeres, tradicionales y no tradicionales, que presentan ambivalencias antagónicas. Por una parte, se encuentran aquellas mujeres percibidas como de bajo estatus, incompetentes y cálidas, que se ajustan al subgrupo *tradicional* de mujeres representado estereotípicamente por las amas de casa, las madres y las esposas. Y por otra, aquellas mujeres percibidas como de alto estatus, competentes y frías, que pertenecen al subgrupo de mujeres *no tradicionales* y que se identifican estereotípicamente con mujeres profesionales, feministas, lesbianas o atletas. En el segundo caso, se trata de mujeres que desafían la relación diádica de poder estructural establecida.

A las mujeres tradicionales se le atribuyen rasgos como la dependencia; mientras que a las no tradicionales se les considera dominantes, rasgo estereotípicamente masculino. El estereotipo de mujer tradicional suscita falta de respeto por ser percibidas como carentes de competencia; sin embargo, el no tradicional provoca desagrado al ser consideradas como faltas de calidez (Fiske et al., 2002).

Estos hallazgos resultaron los primeros apoyos empíricos a la Teoría del Sexismo Ambivalente, desarrollada por Glick y Fiske (1996), que será tratada en un capítulo posterior.

Según Diekman y Eagly (2000), la Teoría de los Roles Sociales explica que los estereotipos de género resultan del solapamiento de tres factores: división entre amas de casa y trabajadores; distribución sexotipada en trabajo remunerados; y roles de alto estatus versus bajo estatus.

Cuando se infieren rasgos a partir de comportamientos y se asignan determinados roles a un grupo en función de ellos, sus integrantes reciben el estereotipo vinculado a los mismos. Así, la división tradicional de roles en función del género se caracteriza por la interdependencia y son clasificados en función del nivel de estatus atribuido, de tal forma que el rol principal de los hombres sea el de *proveedor* (alto estatus) y el de las mujeres sea el de *ama de casa* (bajo estatus) (Cuddy et al., 2008).

Esta investigación también mostró que la discriminación hacia la mujer en los contextos laborales se ve reflejada en conductas de daño pasivo. A modo de ejemplo, exponen que cuando una mujer se convierte en madre es percibida como más cálida, aunque esto no le ayuda profesionalmente ya que, por el contrario, sí se produce una disminución del nivel de competencia percibida.

Conclusiones

La mayor parte de las investigaciones desarrolladas en torno al fenómeno del prejuicio se enmarcan dentro del ámbito actitudinal (Brewer, 1994). El prejuicio, en tanto que actitud intergrupal, no solo se entiende como un fenómeno intrapsíquico, sino que también se considera la expresión subjetiva de representaciones grupales compartidas a nivel social.

En general, se observan dos aproximaciones fundamentales al concepto de prejuicio. La primera, entiende el prejuicio como una actitud en sí misma que emerge en el seno de dinámicas grupales. La segunda, considera el prejuicio como el componente afectivo de la actitud.

En ambos casos, se destaca la dimensión evaluativa como elemento definitorio del fenómeno actitudinal y, por ende, del prejuicio (DeMarre et al., 2007; Eagly y Chaiken, 1993). Por tanto, desde un enfoque interactivo, el prejuicio implica necesariamente una evaluación acerca de un objeto social, es decir, de una persona en función de su pertenencia grupal, de un grupo o de una categoría.

Aunque tradicionalmente el término ha sido utilizado para aquellas evaluaciones de carácter negativo (Dovidio y Gartner, 1999; Esses, Haddock y Zanna, 1993), enfoques recientes señalan que los prejuicios pueden poseer un tono positivo (Glick y Fiske, 1996; Rudman, 2005).

Tomando como referencia la definición aportada por Eagly y Chaiken (1993), el prejuicio entendido como actitud se considera una tendencia interna a evaluar de una forma determinada aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales atribuidos a un grupo social, en la que concurren factores individuales, grupales y contextuales.

Dichas evaluaciones dan lugar a repuestas diferenciales de los mismos tipos: cognitivas, emocionales y conductuales. Se trata, pues del conjunto de expresiones, manifiestas o no, que puede adoptar la actitud

prejuiciosa y que se encuentran potentemente condicionadas por el contexto socio-cultural.

Es ampliamente aceptada la idea de que la actitud prejuiciosa está constituida fundamentalmente por tres componentes diferenciados: cognitivo, afectivo y conductual; que se denominan estereotipo, prejuicio afectivo y discriminación, respectivamente (Cuadrado, 2009). A pesar de que a menudo se utilizan de manera indistinta, lo cierto es que se trata de constructos diferenciados que guardan entre sí cierta relación.

En primer lugar, el *estereotipo* es el conjunto de pensamientos y creencias acerca de los atributos que poseen o deberían poseer los miembros de un determinado grupo o categoría social.

En segundo lugar, el *prejuicio emocional* se refiere al conjunto de sentimientos, estados de ánimo y las emociones que elicitaba el objeto social o que se encuentran asociadas al mismo.

Y por último, la *discriminación* está relacionada con los comportamientos, intencionales o manifiestos, que se dirigen hacia el objeto de prejuicio.

En su mayoría, el estudio de los prejuicios se ha desarrollado desde la perspectiva de las actitudes prejuiciosas que poseen los sujetos y no desde los efectos que dichas actitudes tiene en las personas objeto de prejuicio.

Entre los efectos que el prejuicio provoca en las personas que pertenecen al grupo o categoría social al que es dirigido, se destacan los efectos primordialmente negativos en aspectos como la autoestima, el rendimiento, la identidad personal y social, y en el reconocimiento de derechos y el acceso a los recursos.

Con todo, entendemos el prejuicio como una actitud relativamente estable dirigida hacia las personas en función de su pertenencia a un grupo o categoría social; basada en determinadas creencias socialmente compartidas acerca de rasgos y características atribuidos a dicha categoría; que además condicionarán el comportamiento individual,

intencional y manifiesto, en el marco de las relaciones interpersonales que ocurren en un contexto estructural y cultural determinados.

Así, el *Modelo de contenido de los estereotipos* ofrece un marco teórico respaldado empíricamente que describe un entramado predictivo de relaciones entre variables subyacentes al sesgo intergrupar con carácter universal. Según este modelo se establece que la forma en la que se percibe un grupo en términos de calidez y competencia (estereotipos), determinan las reacciones emocionales (lástima, admiración, desprecio y envidia) y comportamentales (facilitación y daño activo/pasivo), como resultado de las relaciones estructurales definidas en términos del estatus y la competitividad percibidos.

A modo de síntesis, Fiske et al. (2002) establecen que los que los principios básicos sobre los que se sustenta el SCM y su extensión comportamental, el BIAS Map (Cuddy et al., 2007), son los siguientes:

La calidez y competencia se identifican como dimensiones principales que subyacen y dan lugar a diversos estereotipos grupales. Se postula que aunque algunos de los estereotipos grupales específicos poseen contenidos idiosincráticos, las creencias subyacentes son generalmente organizadas en función de calidez y competencia.

Otro principio es que numerosos grupos muchos reciben *estereotipos ambivalentes*, es decir, para los que se sostiene una evaluación positiva en una dimensión y una negativa en la otra. Las percepciones positivas en una dimensión no se contraponen al mantenimiento de prejuicios negativos ni reducen la discriminación, sino que actúa como un mecanismo que refuerza el estereotipo y justifica el trato desigual.

En este sentido, establecen que *la estructura social (competitividad y estatus percibidos) se encuentra en el origen y predicen las percepciones de calidez y competencia.*

Además, *los juicios de calidez y competencia prescriben emociones.* Esto es, las cuatro combinaciones posibles de la matriz

calidez-competencia se identifican con el mismo número de respuestas emocionales: admiración, desprecio, envidia y lástima.

Respecto a las distintas formas en que se expresa la discriminación se establece que *los juicios de calidez y competencia determinan comportamientos activos y pasivos*, respectivamente, en términos de facilitación y daño. Por consiguiente, *emociones diferentes dan lugar a patrones de comportamiento específicos*. Así, la admiración implica facilitación activa y pasiva; mientras que la envidia implica daño activo y facilitación pasiva; la lástima, facilitación activa y daño pasivo; y, por último, el desprecio, daño activo y pasivo.

Las mujeres, como grupo genérico, reciben estereotipos ambivalentes y por tanto, los diferentes estudios (Fiske et al., 1999, 2002; Glick y Fiske, 1996, 2001a, 2001b; Glick et al., 2004) muestran una correlación negativa entre las percepciones de calidez y competencia que de ellas se tiene.

Se identifican, además, dos subgrupos de mujeres que reciben estereotipos ambivalentes. Por una parte, las *tradicionales* representadas estereotípicamente por las amas de casa, las madres y las esposas; que son percibidas como de bajo estatus y baja competitividad, que las categoriza como incompetentes y cálidas, recibiendo el prejuicio emocional de lástima como consecuencia de ello y del que se desprenden comportamientos de facilitación y daño pasivo dirigidos hacia ellas.

Y por otra parte, las *mujeres no tradicionales* se identifican estereotípicamente con las profesionales, feministas, lesbianas o atletas. Son percibidas como un grupo de alto estatus y alta competitividad que las convierte en un grupo de mujeres vistas como competentes y frías. Resultado de dichos juicios, elicitan envidia como prejuicio emocional y dan lugar a comportamientos de daño activo y facilitación pasiva.

Identificamos, pues, determinadas estructuras actitudinales en los términos en los que son definidas por Eagly y Chaiken (1993), tales como la ideología, los valores y los estereotipos que configuran el orden social de género, en tanto que constituyen aspectos subyacentes a actitudes

prejuiciosas hacia las mujeres y que justifican la subordinación de estas a los hombres.

Tales estructuras producen y reproducen en el imaginario colectivo cuáles son los modelos de hombre y mujer socialmente valorados. Estándares de género a través de lo cuales se definen rasgos que estereotípicamente se atribuyen a ambos sexos, así como la manera en la que deben pensar, sentir y comportarse en contextos de interacción, los roles que deben desempeñar y la posición de poder que deben ocupar. Todo ello articulado mediante diversos procesos individuales, grupales y macrosociales, que inciden en las personas como miembros de una categoría, en los grupos propiamente dichos y en el sistema social establecido.

CAPÍTULO II. MODELOS SOCIALES DE GÉNERO E IDENTIDAD SOCIAL

Nuestras creencias, más que tenerlas, las somos

ORTÉGA Y GASSET

La manera en la que se representan socialmente ambos sexos se encuentran estrechamente vinculados a las ideologías, los modelos y estereotipos de género que se producen y reproducen en la sociedad.

El presente capítulo comienza con una diferenciación conceptual entre los términos sexo y género, entendidos como categorías grupales vertebradoras del sistema social.

En segundo lugar, abordamos la identidad social de género realizando una aproximación conceptual al término y enfatizando las contribuciones de la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981) y la Teoría de la Categorización del Yo (Turner, 1982).

Desde una perspectiva individual, analizaremos los procesos cognitivos implicados en su construcción, así como su alcance en el plano interpersonal y grupal. Destacamos, pues, el papel de los juicios valorativos respecto a las diferentes categorías sociales y su relación con el prejuicio, como actitud intergrupala.

En tercer lugar, analizamos los elementos socioculturales mediante los que la identidad de género es construida y compartida. Desde esta perspectiva, se entiende el género como el pilar fundamental en torno al que se articulan las cogniciones sociales e individuales acerca de la masculinidad y la feminidad.

Para ello, haremos referencia a la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1981) como marco explicativo de la construcción sociocultural del género y sus diversas implicaciones a nivel simbólico e identitario.

Asimismo, describiremos elementos culturales en los que se enmarcan dichos modelos, a saber, la ideología de género y el patriarcado, que nos facilitarán la identificación de determinadas creencias sobre las que se sustentan las desigualdades entre mujeres y hombres.

Llegados a este punto, abordaremos los modelos sociales de género propiamente dichos y su relación con los estereotipos, entendidos

como el nexo inmediato entre simbolización sociocultural del género y la estructuración psíquica de la identidad (Lamas, 1999).

Cognición social y percepción social aparecen como ámbitos de estudio estrechamente vinculados en este capítulo, pues sirven de marco en el que se construyen los significados sociales acerca de las mujeres y de los hombres, que además median nuestra interpretación del mundo y nos sirven de punto de referencia para definirnos como sujetos individuales y como mujeres y hombres.

Con todo, pretendemos analizar los mecanismos mediante los que se reproduce y mantiene el discurso dominante, ejerciendo influencia en la construcción de la identidad, y mediante los que se articulan las relaciones de poder basadas en la desigualdad entre géneros.

1. LA DICOTOMÍA BINARIA SEXO-GÉNERO

En los últimos años, el debate suscitado con respecto al sexo y al género ha propiciado la diferenciación de ambos conceptos. Además, el significado atribuido a ambos ha cambiado a lo largo del tiempo debido a su propia naturaleza, política y socialmente construida (Hafford-Letchfield, 2011).

Cuando en el año 1964, Stoller utilizó por primera vez el término género, aunque para hacer referencia a personas transexuales, dio lugar a una transformación sustancial del concepto abriendo paso a un nuevo enfoque, el *construccionismo social de la identidad*. Esto, en detrimento del determinismo biológico imperante hasta entonces y en base al cual se justificaban las prácticas discriminatorias hacia las mujeres (Gil y Lloret, 2007; Rocha y Díaz, 2015).

Con un matiz extremadamente heterosexual, actualmente se entiende que sexo y género son dos categorías diferentes, aunque íntimamente relacionadas, y en efecto se les atribuye contenidos

diferenciados (Jaime y Sau, 2004). Si bien ambas categorías pueden parecer excluyentes, en términos absolutos las categorías mujer y femenino, por un lado; y hombre y masculino, por otro, se corresponden potentemente.

A grandes rasgos, la categoría sexo toma como punto de partida el dimorfismo sexual y se construye en función de las diferencias biológicas - sobre todo las que se manifiestan a nivel anatómico- entre una mujer y un hombre; mientras que el género se refiere a las diferentes atribuciones culturales y sociales que resultan apropiados diferencialmente para las mujeres y para los hombres (Tubert, 2003; Gil y Lloret, 2007).

En la actualidad, existe un amplio debate acerca de cuáles son realmente las diferencias biológicas entre sexos. Fundamentalmente, se alude a diferencias de naturaleza cromosómica que determinan también diferencias fenotípicas a nivel hormonal, gonadal y de órganos reproductivos tanto internos como externos (Lamas, 1999). Así, encontramos que las principales diferencias entre sexos se dan en torno a la función reproductiva, donde la capacidad de gestación es el distintivo más evidente (Fernández, 2011).

Por otra parte, podemos entender el género como un sistema social que articula las relaciones de estatus y poder entre las mujeres y los hombres, a niveles individual, interpersonal y estructural (Crawford y Chaffin, 1997), en el que también podríamos incluir el nivel cultural. Un sistema institucionalizado de prácticas diferenciales que tomando como base las categorías hombre y mujer, refleja una asimetría de poder en la estructura social entre ambos grupos (Correll, Thébaud y Bernard, 2007).

Por tanto, se da un proceso de categorización en función del género, tomando como base el sexo biológico de la persona, de tal forma que, por un lado, se definen las actividades, comportamientos, trabajos, tareas, objetivos, etc. que se le atribuyen a cada categoría de género; y por otro, se articula una estructura social mediante la que se establece la dominación de un sexo (masculino) sobre el otro (femenino).

Vinculado a los procesos de categorización social en general, y de género, en particular, encontramos un tipo de sesgo denominado *esencialismo* (Allport, 1954; citado en Estrada y Oyarzún, 2007). Dicho sesgo cognitivo consiste en una tendencia a percibir las categorías sociales y sus consiguientes atribuciones como naturales, en el sentido determinista del término. Así, el carácter innato que se vierte sobre los rasgos y características estereotípicos de género, a menudo sirven de explicación para el comportamiento de las mujeres y hombres, en función de la categoría social que se les asigna.

Tomando como referencia la definición aportada por Crawford y Chaffin (1997) y partiendo del marco analítico de procesos psicosociales propuesto por Stangor y Jost (1997, citado en Gaviria, Moya y Morales, 2007), resulta necesario adoptar una perspectiva multinivel (individual, interpersonal y estructural) que permita esclarecer diversas cuestiones relacionadas con la desigualdad entre mujeres y hombres.

Si analizamos como opera el género desde la óptica de la persona, observamos como a nivel individual, adquieren especial relevancia la internalización de las creencias y los estereotipos de género, además de los efectos que este hecho tiene en las cogniciones, emociones y conductas de hombres y de mujeres, así como las consecuencias que se producen a nivel personal (desarrollo de capacidades, habilidades, motivaciones, expectativas, elecciones, etc.) y social (comportamientos, identificación con los grupos, relaciones intergrupales, etc.).

A nivel interpersonal, resulta relevante analizar como dichas creencias y estereotipos sustentan diferencias de posición social de hombres y mujeres, y además adscriben significados diferenciados para una misma tarea en función del sexo, llegando a incidir en aspectos como la autoestima y el rendimiento

Y por último, a nivel macrosocial, se sitúan los diferentes sistemas y estructuras que sustentan las desigualdades, basadas en la dominancia masculina a través del mantenimiento y transmisión de ideologías tradicionales de género.

De esta forma, encontramos que las categorías grupales en función del sexo-género, proporcionan identidad, posición social y además, funcionan como perspectiva perceptiva desde la que la realidad es organizada, interpretada y construida.

2. IDENTIDAD SOCIAL DE GÉNERO

La identidad social es un constructo que no solo está condicionado por factores individuales, sino también sociales y culturales. Así, el sistema de creencias que impera en la sociedad, vinculado a una cultura y periodo histórico concretos, determinan en gran medida el proceso identitario (Rocha y Díaz, 2015).

En este sentido, cabe destacar la definición de *identidad* aportada por Western y Heim (2003), quienes entienden que la identidad es el resultado de un proceso de construcción idiosincrásica, en el que se conjugan identificaciones y des-identificaciones con personas o grupos que resultan significativos para la persona, por un lado; y la internalización de roles, creencias y valores socialmente construidas y compartidas, por otro.

Desde un enfoque psicosocial, las (des) identificaciones se realizan principalmente respecto a categorías sociales representadas mentalmente y a rasgos grupales estereotípicos asociados a dichas categorías (Pujal i Llombart, 2004).

La identidad se entiende, pues, como un constructo multifactorial y multidinámico, en el que se incluyen rasgos de personalidad, actitudes, roles y estereotipos (Ashmore, 1990; Hegelson, 2002, Spence, 1993); aspectos que interactúan entre sí y con otras variables de carácter más individual y contextual como pueden ser la edad, la religión, la clase social o el sexo, y que se transforman a lo largo del tiempo (Rocha y Díaz, 2015).

Según Young (1990), desde una perspectiva psicosocial, la identidad se presenta como un aspecto dependiente del contexto grupal.

Así, mientras las personas pueden identificarse fuertemente con un grupo, también pueden hacerlo con otros muchos grupos diferentes.

Sin embargo, cuando hablamos de categorías de género es evidente que hacemos referencia a las categorías hombre y mujer. Se tratan de categorías sociales inherentes al propio ser humano, puesto que cada persona pertenece inexorablemente a una de ellas en función de su sexo, al menos, en un primer momento.

Butler (1990) plantea una interconexión entre los conceptos de sexo, género y sexualidad, trazando como el modelo hegemónico es creado a través de la construcción simultánea y fusionada de categorías binarias de sexo y género, dentro de una matriz marcadamente heterosexual.

La heterosexualidad se constituye como de modelo dominante en la medida que cuando una persona muestra comportamientos discordantes a los estereotípicamente asignados a su sexo, se activan prejuicios negativos acerca de su orientación sexual.

En el ámbito de estudio de la identidad social de género, es inevitable hacer referencia a la Teoría de la identidad social (en adelante TIS), desarrollada por Henri Tajfel y John Turner a partir de la década de los setenta del siglo pasado (Álvaro y Garrido, 2007). Veamos, pues las principales contribuciones de esta teoría y su relación con el ámbito del género.

2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA IDENTIDAD SOCIAL DE GÉNERO

Entre las principales contribuciones de la TIS encontramos el desarrollo de las bases conceptuales del término de *identidad social*, que han servido de punto de partida para numerosas y diversas líneas de investigación en este campo (Peris y Agut, 2007; Scandroglio, López-Martínez y San José, 2008).

El concepto de identidad posee por un lado, una dimensión individual, denominada *identidad personal*, en la que el individuo se define a partir de sus rasgos únicos e idiosincrásicos (Tajfel y Turner, 1979); y por otro lado, una dimensión social que Tajfel (1981) define como: “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).

En esta definición, encontramos dos aspectos ineludibles en la configuración de la identidad social, que han marcado dos líneas de investigación diferenciadas: su contribución a la formación del autoconcepto y su alto contenido afectivo.

El *autoconcepto* es entendido como la imagen de sí misma que posee una persona, incluyendo aspectos cognitivos, físicos y de personalidad, así como la manera en la que nos percibimos en contextos de interacción social (López-Sáez, 2013).

Desde esta perspectiva, el autoconcepto de género basado en la autoasignación de rasgos en función de la identificación con rasgos estereotípicamente femeninos (expresivo-comunales) o masculinos (instrumental-agénticos), se considera una de las medidas más idóneas de la identidad de género (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Por su parte, el énfasis depositado en el *componente afectivo* de la identidad de género ha llevado a posicionarnos en niveles de abstracción más altos, en términos del grado en que una persona se *siente* más o menos masculina o femenina. Dicho sentimiento se articula como el elemento más central y estable del autoconcepto general, y se encuentra asociado al sexo biológico (Spence, 1993, 1999; Spence y Buckner, 1999).

En la línea argumental de Deaux (1996), se trata de una evaluación de sí mismo en términos de feminidad y masculinidad, donde además de procesos de autocategorización y categorización social, intervienen las representaciones y estereotipos sociales de género.

Partiendo de las aportaciones realizadas por la TIS, Gaviria et al. (2007), señalan que la identidad social es el resultado de la conjunción de procesos de naturaleza individual, grupal y macrosocial.

Entre los procesos individuales a través de los que se conforma la identidad social se encuentran, en primer lugar, el interés o motivación del individuo para realizar una evaluación positiva de sí mismo; y en segundo lugar, el grado de importancia que el individuo otorga al grupo. De la conjunción de ambos procesos, cuando en el segundo de ellos se atribuye un alto nivel de importancia, surge un tercer proceso que motiva al individuo a realizar una evaluación positiva del grupo en cuestión.

Además, la evaluación positiva de la categoría social de pertenencia requiere necesariamente procesos comparativos intergrupales que, en el caso de alumbrar una valoración positiva, dará lugar a la *distintividad social positiva*. En este caso, hablamos de procesos grupales en la medida en que las características personales pierden protagonismo, en beneficio de sus características como miembro de un grupo que interacciona con otros grupos en un contexto social determinado.

A nivel macrosocial, se entiende que el contexto determina qué categorías sociales son valoradas positiva o negativamente, así como el grado de dicha valoración. En este sentido, los procesos macrosociales contribuyen, conjuntamente con los procesos grupales e individuales a la construcción de la identidad social.

2.2. PROCESOS IMPLICADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL

Tajfel (1981) estableció que, a nivel individual, la identidad social se construye primordialmente a través de los procesos de categorización, identificación y comparación.

Desde un enfoque cognitivo, la *categorización* se refiere al proceso mediante el cual organizamos la información proveniente del medio -en nuestro caso, social y respecto al género-, que generalmente conduce a

errores cognitivos del procesamiento de la información (Hamilton y Troiler, 1986; Fiske y Taylor, 1984; citado en Herrera y Reicher, 2007).

La TIS postula que los grupos sociales son representados mediante percepciones estereotipadas en las que se atribuye una serie de rasgos a los miembros de dichos grupos, que siempre estarán mediatizadas por el contexto socio-cultural. En este sentido, los procesos de categorización funcionan como mecanismos adaptativos y funcionales en la interacción social.

Además, a través de él se acentúan las diferencias más salientes entre personas que pertenecen a ambos grupos, mientras que las atenúa cuando se trata de los miembros de un mismo grupo.

Según Dovidio, Gaertner y Kawaka-Mi (2003) la construcción de los estereotipos de género encuentra su origen en estos procesos de categorización social, estableciendo las expectativas de comportamiento para cada uno de los sexos. Esto es, el rol de género entendido como el modelo organizado de comportamiento para mujeres y hombres, que se desprende de la posición que ocupan ambos grupos en la sociedad.

Aunque el término *identificación* es un concepto que proviene originalmente del ámbito de la psicología en su aplicación al campo de la identidad individual, desde el punto de vista social tiene que ver con el proceso mediante el que un individuo se adscribe a una categoría, denominado *autocategorización* en la *Teoría de la categorización del yo* (Turner, 1982; Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell, 1987). En este sentido, una persona puede identificarse con numerosos grupos a lo largo de su vida y, además, clasificarse a sí mismo como miembro de múltiples grupos simultáneamente.

Desde esta teoría, se definieron tres niveles de abstracción en los que puede producirse la autocategorización: interpersonal, intergrupala e interespecies. Primordialmente, se refieren a los ámbitos en los que se producen los procesos de categorización y comparación.

- *Nivel interpersonal.* Estrato inferior en el que se construye la identidad personal a través de la atribución de

características propias y singulares que nos diferencian de otros sujetos.

- *Nivel intergrupala*. Estrato intermedio en el que se construye la identidad social como el resultado de la atribución de determinados rasgos a nuestra categoría de pertenencia en comparación con otros grupos sociales.
- *Nivel interespecies*. Estrato superior en el que nos definimos como seres humanos en comparación con otras especies.

En líneas generales, todas las personas nacemos hombres o mujeres (clasificación en función del sexo) y nos sentimos o no como tales. Ante la determinación biológica que nos viene dada, surge una valoración positiva o negativa en términos identificativos, respecto a las categorías de género (masculino-femenino) con las que normativamente deberíamos identificarnos.

Como ya hemos visto, ambos sistemas de categorización (sexo y género) se corresponden potentemente (hombre-masculino y mujer-femenina). Dicha correspondencia es explicada por la necesidad de mantener un autoconcepto y una autoestima positivos (Tajfel, 1981) que nos lleva a actuar de acuerdo a las normas sociales establecidas, favoreciendo así la aceptación social y evitando el rechazo (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Asimismo, el proceso mediante el que se construye la identidad social necesariamente requiere de comparaciones entre los grupos de pertenencia (endogrupo) y de no pertenencia (exogrupo), dando lugar a valoraciones positivas y negativas de ambos (Tajfel, 1981).

Así, en el proceso dialéctico que se establece entre lo que soy y no soy; los grupos con los que me identifico y los que nos; así como las evaluaciones que se desprenden de dichos procesos, tiene lugar la construcción social de la identidad. En este sentido, la categoría social *masculinidad* se construye en contraposición a la *feminidad*, y viceversa (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Según Tajfel (1981) cuando la valoración de la categoría - en nuestro caso sexual - de pertenencia resulta negativa, pueden darse tres supuestos:

- *La movilidad individual*, entendida como el hecho de abandonar el grupo para unirse a otro. No obstante, en el caso de la categorización sexual esta estrategia no es fácilmente aplicable, debido a la vinculación biológica que la caracteriza.
- *La creatividad social*. Hace referencia a los intentos dirigidos a modificar la dimensión de comparación el exogrupo o compararse con otro exogrupo. Un ejemplo de ello sería valorar positivamente la sociabilidad como rasgo distintivo y estereotípicamente propio de la feminidad; aunque no se valore tan positivamente como rasgos distintivos masculinos.
- *La competición social*. Superar al exogrupo en una dimensión en la que éste le aventajaba anteriormente. Tal y como hemos señalado, el grupo de mujeres no tradicionales son vistas como tales en la medida en que son percibidas como competitivas. La percepción acerca de este subgrupo de mujeres suele ser que se apartan del orden social establecido, adoptando modelos estereotípicamente masculinos y alejándose de los femeninos.

Por consiguiente, el proceso de autocategorización requiere necesariamente de un proceso de identificación con una categoría, conduciéndonos posteriormente a un proceso de estereotipia. Así, las creencias, las normas y los valores asociados a una identidad social concreta (estereotipo), determinan en gran medida el comportamiento de las personas que se identifican como miembros de dicha categoría (Herrera y Reicher, 2007; Bonilla, 2010). Se trata, por tanto, de procesos macrosociales (creencias) y grupales (estereotipos) que influyen a nivel individual, dando lugar a diferencias entre mujeres y hombres.

En su revisión, Etchezahar (2014) analiza diversas investigaciones sobre las diferencias de género relacionadas con la autoestima, llevadas a cabo en el ámbito de la autocategorización.

Basándose en el meta análisis realizado por Gentile et al. (2009), muestra las diferencias obtenidas en función del género para la variable autoestima y su relación con otras variables tales como la apariencia física, el comportamiento social, el desempeño académico y las relaciones familiares.

Los resultados mostraron que *la apariencia física* resultó ser mejor predictor para la autoestima de las mujeres que para la de los hombres; por otra parte, *el comportamiento social* adecuado aparecía relacionado con niveles altos de autoestima y además se dio una tendencia generalizada a percibir que las mujeres mantienen un mejor comportamiento social que los hombres; *el desempeño académico* de las mujeres se situó por encima del desempeño de los hombres, sin que a consecuencia de ello, los niveles de autoestima fueran mayores en las mujeres; y, por último, se determinó que *las relaciones familiares* influyen en los niveles de autoestima de manera diferenciada según el género, presentando los hombres mayores niveles en comparación con las mujeres en el ámbito familiar.

De hecho, tal y como apunta Bonilla (2010) la activación del estereotipo en contextos determinados, condiciona diferencialmente los efectos de éste sobre el comportamiento de mujeres y hombres, a modo de *profecía autocumplida*, tal y como se indica en el capítulo anterior.

Para Turner, Oakes, Haslam y McGarty (1994), la realidad social determina tanto los procesos de autocategorización como de categorización que se producen, siempre, en contextos comparativos. Además, consideran que dichas categorías son susceptibles de cambio en la medida que la realidad es dinámica (Turner, 1999).

Asimismo, la categorización determina las relaciones que se establecen entre los grupos sociales, definiendo en cada momento y

situación, la pertenencia de los otros al endogrupo o al exogrupo (Herrera y Reicher, 2007).

Para mayor complejidad, el entorno no es algo estático ni está previamente definido para que emerjan determinadas categorías de manera automática. La realidad es que el contexto social se caracteriza por la ambigüedad y es susceptible de múltiples y diversas interpretaciones. Esto implica que ante situaciones similares y en un mismo escenario, las personas pueden activar/percibir diferentes categorías como salientes e incluso, que los estereotipos asociados a ellas difieran (Herrera, 2003a, b; Herrera y Reicher, 2001; Reicher, 1993) Además, estos autores consideran que las categorías sociales son representaciones variables de la realidad en la medida que se construyen, deconstruyen y reconstruyen constantemente, no solo para proporcionar significado a las relaciones interpersonales, sino también para crear relaciones sociales.

La saliencia de una categoría, entendida como el proceso de categorización que se produce en una situación determinada, depende de dos propiedades: la accesibilidad y el ajuste (Oakes, 1987; Oakes y Turner, 1986; Oakes, Turner y Haslam, 1991).

Por un lado, la *accesibilidad* se refiere a la tendencia a utilizar categorías que son fundamentales, significativas o útiles en una situación determinada. Por otro, el *ajuste* se refiere a la interacción que se produce entre las categorías y la realidad. Aunque complementarios, se diferencian dos tipos de ajustes: el *comparativo*, que produce que se maximicen las diferencias intergrupales y se minimicen las intragrupalas; y el *normativo*, que establece que ambas diferencias intergrupales e intragrupalas, deben concordar con los estereotipos asociados a dichas categorías para que puedan considerarse salientes.

2.3. IDENTIDAD SOCIAL Y ACTITUDES INTERGRUPALES

Otra de las aportaciones de la TIS, es su contribución al campo de estudios de los prejuicios. En este sentido, es importante abordar cómo las personas llevan a cabo los procesos de atribución a nivel intergrupar, de cara a entender cómo se mantienen las actitudes prejuiciosas en general, y en razón del género, en particular.

Según Etchezahar (2014), el comportamiento propio y ajeno es explicado mediante la realización de inferencias que dan lugar, principalmente, a dos tipos de sesgo: el *error fundamental de atribución* (Ross, 1977) que consiste en una tendencia generaliza a atribuir las causas del comportamiento a factores internos y por tanto, controlables, más que a factores externos; y el *máximo error de atribución* (Pettigrew, 1979) mediante el que se explican las diferencias de atribución causal para un comportamiento similar, además de la valencia del mismo, en función de si se trata de un miembro del propio grupo o del exogrupo.

En esta línea, Swin y Sanna (1996) encontraron una relación inversa en la manera en que opera la atribución causal cuando el sujeto evaluado es una mujer o un hombre. Así, observaron que generalmente el éxito de las mujeres se atribuye a factores externos relacionados con el azar, mientras que a sus fracasos se le atribuyen causas internas como puede ser la falta de competencia. Por el contrario, el éxito de los hombres era atribuido a factores internos y sus fracasos, a factores externos.

Al mismo tiempo, resulta crucial abordar los sesgos que tienen lugar como consecuencia de la interacción entre el pensamiento categorial, la autoestima y los procesos de atribución: la *homogeneidad del exogrupo* y el *favoritismo endogrupal* (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986).

El sesgo de *homogeneidad del exogrupo* se asienta en el hecho de que existe una tendencia generalizada a percibir a los miembros de otras categorías sociales como portadores de rasgos extremadamente parecidos, obviando sus características distintivas a nivel individual (Dovidio y Gaertner, 1999). Así, es más probable que se establezcan

estereotipos en función de características más visibles como pueden ser la raza, la nacionalidad, la religión o el sexo.

Aunque es ampliamente aceptada la *Tesis del contacto* desarrollada por Allport (1954) para explicar que este sesgo se produce como consecuencia de un escaso contacto entre los grupos, sus aplicaciones a la dimensión del género parecen no estar tan claras. Las relaciones intergénero están basadas en una interdependencia y complementariedad que no ocurre en otras relaciones intergrupales (Gil y Lloret, 2007; Lameiras, Rodríguez y González, 2004). Esto es, mujeres y hombres inevitablemente interactuamos de manera constante.

Por su parte, el sesgo de *favoritismo endogrupal* no es otra cosa que la tendencia de los individuos a favorecer al propio grupo y, por extensión, a sus miembros. Mediante un experimento denominado *Paradigma del grupo mínimo*, Tajfel (1981) demostró que el simple hecho de pertenecer a un grupo activa conductas que lo favorecen.

Asimismo, observamos evidencias empíricas sobre este sesgo en el Modelo del Contenido de los Estereotipos (Fiske et al., 1999, 2002; Cuddy et al, 2006, 2008; 2009), a partir del cual se comprueba que (i) valoraciones positivas en las dimensiones de calidez y competencia se asocian, por lo general, al propio grupo de pertenencia o con el que nos sentimos identificados; (ii) que dichas valoraciones dan lugar a emociones positivas como la admiración; y, por último, (iii) se activan comportamientos de facilitación, tanto activa como pasiva, que benefician al endogrupo.

3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-CULTURAL DE LAS CATEGORÍAS DE GÉNERO

Desde una perspectiva de género, la manera en la que se construyen las categorías sociales también responde a un entramado complejo de procesos individuales, grupales y macrosociales, siendo

múltiples los factores que dan lugar a su configuración. Constituyen representaciones socioculturalmente construidas y compartidas acerca de la masculinidad y la feminidad, que determinan en gran medida el proceso individual de construcción de la identidad.

La cuestión es cómo estas representaciones, en principio como factor externo, se introyectan a nivel individual e influyen no solo en nuestra percepción del medio social, sino también en su configuración.

Los estereotipos en tanto que representan diferentes categorías sociales, describen y prescriben rasgos y roles diferenciales para grupos de hombres y de mujeres; elementos que son valorados socialmente de manera positiva y/o negativa, configurando un tipo concreto de estructura social.

Desde esta perspectiva, aspectos como la interiorización a nivel individual de valores y creencias socialmente compartidos que se desprenden de los modelos culturales imperantes de mujer y de hombre, convierten la identidad social de género en un elemento legitimador de las relaciones de dominación (Graves, 2004).

En un sistema social en el que las diferencias se traducen en desigualdades, no es de extrañar que se genere descontento y resistencia entre las personas que resultan desfavorecidas. Se pueden establecer leyes que legitimen la desigualdad, pero la legitimidad más infalible es la que otorgan las propias personas. Y esto solo se consigue incidiendo directamente sobre los valores.

La identidad social de género se refiere a los diversos tipos de mujeres y de hombres que se reconocen en el medio social. Desde una perspectiva multifactorial y dinámica, Rocha y Díaz (2015) describen su composición, señalando elementos de personalidad, cognitivos, comportamentales y motivacionales:

- *Rasgos de masculinidad y feminidad.* Conjunto de características que se desprenden de la representación social de mujer y de hombre.

- *Estereotipos de género.* Creencias socialmente compartidas acerca de los rasgos de personalidad, las actitudes, los roles y las funciones que se atribuyen diferencialmente a hombres y a mujeres.
- *Roles de género.* Expectativas y comportamientos asignados a las personas en función de su sexo.
- *Actitudes hacia el rol de género.* Evaluación de los roles de género que desembocan en juicios positivos y/o negativos de la persona.

La confluencia de múltiples factores en los procesos de construcción de las categorías de género se traduce, según estos autores, en el surgimiento de múltiples identidades para mujeres y para hombres.

3.1. LA CULTURA Y LA IDENTIDAD SOCIAL DE GÉNERO

Aunque entrar a debatir qué se entiende por cultura excede nuestro propósito, resulta relevante analizar las principales implicaciones conceptuales que ésta tiene para la comprensión de la construcción sociocultural de la identidad de género.

Tal y como apuntan Fernández y Basabe (2007), una primera aproximación al concepto requiere hacer referencia a sus componentes objetivos y subjetivos. Por una parte, entre los componentes objetivos de la cultura, se incluyen “los patrones de producción y consumo, y las características ecológicas de las sociedades” (p.66).

Por otra parte, los componentes subjetivos de la cultura se refieren a los significados compartidos respecto a las actitudes, las creencias, las categorizaciones, autodefiniciones, los roles, las normas, los valores, y las prácticas sociales (Triandis, 2005) por los miembros de un grupo situados en una época y lugar determinados.

Se entiende, por tanto, que la cultura es un factor de carácter heterogéneo, dinámico y bidireccional que mediatiza los procesos de interacción social y que, a su vez, emerge como resultado de dichos procesos. En su revisión, Fernández y Basabe (2007) identifican una serie de elementos definitorios presentes en cualquier cultura que configuran una determinada concepción acerca del ser humano, las formas en las que se desarrolla la vida cotidiana y las prácticas sociales comunes, que son transmitidas de generación en generación e interiorizadas por los miembros que integran una sociedad en un periodo de tiempo determinado.

Entre dichos elementos incluyen los símbolos, las normas, los valores y las creencias. Los *símbolos* hacen referencia a todo aquello que tiene un significado compartido entre los miembros de una determinada cultura, con implicaciones connotativas y denotativas que configuran la realidad social. Hablamos, pues, de aspectos visibles de la cultura que son manifestados a través del lenguaje, los modelos de conducta representados por arquetipos, mitos y personas, o los rituales.

Coincidimos con las autoras en que el lenguaje es la manifestación cultural más importante, en la medida que se considera el mecanismo mediante el que se reproduce y transmite la cultura, tanto a nivel explícito como implícito. De hecho, una de las manifestaciones de la discriminación hacia la mujer está vehiculada a través del sexismo lingüístico.

Las *normas* hacen referencia a patrones de comportamiento de carácter prescriptivo y proscriptivo, que constituyen un potente mecanismo de regulación de la conducta de los individuos que pertenecen a un mismo grupo.

Desde una perspectiva de género, podríamos decir que los estereotipos cumplen la función de determinar las normas culturales respecto a las categorías de género, prescribiendo y proscribiendo cómo *deben ser* hombres y mujeres.

Los *valores*, por su parte, son ideales básicos y generales que subyacen a las creencias y que constituyen las representaciones

extendidas socialmente acerca de cómo deben ser las cosas. En esta línea, el valor sería algo así como una creencia básica que nos permiten interpretar el mundo, dar significado a los acontecimientos y a la existencia. Constituyen un rasgo inherente a la condición humana y por tanto, inseparable de nuestro ser personas (Cortina, 2000). Podemos tener unas u otras ideas, pero las creencias más que tenerlas las somos. Somos seres morales por naturaleza. Sin embargo, la exaltación de unos valores sobre otros así como su jerarquización va a depender del paradigma imperante a nivel social (Ortega y Mínguez, 2001).

La ideología de género entendida como una estructura que imbrica diversas actitudes dirigidas hacia las mujeres y los hombres, está cognitivamente constituida por el conjunto de valores y creencias que operan respecto al género, y a su vez, representa el marco de referencia para la estructuración de las relaciones entre ambos grupos, configurando así un tipo concreto de sistema social.

La importancia de estos elementos culturales radica en que, de alguna forma, constituyen las cogniciones sociales sobre las que se construye la identidad de género y en base a los cuales se sustenta los prejuicios sexistas y se justifican otras tantas formas de discriminación hacia las mujeres y los hombres.

A continuación, exponemos aquellos aspectos más representativos de la cultura tradicional de género, a saber, la ideología subyacente al sistema social patriarcal, así como los modelos de masculinidad y feminidad, y los estereotipos que de ellos se desprenden.

No obstante, antes es necesario revisar la Teoría de las representaciones sociales cuyos postulados fundamentales nos permitirán comprender los mecanismos mediante los que estos elementos (símbolos, normas, valores y creencias) se configuran como aspectos cognitivos que trascienden a nivel social, convirtiéndose así en cultura socialmente construida y compartida.

3.2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO

Como ya hemos dicho, en la comprensión de las representaciones sociales compartidas que se sostienen en torno al género, es necesario aludir a la teoría desarrollada por Moscovici.

Tal y como reseñan Álvaro y Garrido (2007), en sus estudios iniciales, Moscovici (1961:) define las representaciones sociales como un:

Sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo [...] un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. (p.18)

Entre las características fundamentales y comunes a cualquier representación social encontramos que (i) se construyen mediante procesos de interacción de naturaleza social y, por tanto, no se trata de procesos individuales de naturaleza cognitiva; (ii) constituyen una forma en que los significados sociales son organizados y se encuentran tras las actitudes específicas e individuales; (iii) siempre se trata de representaciones de algo o de alguien; y, por último, (iv) que tienen un carácter sustancialmente simbólico.

Moscovici (1981) define el anclaje y la objetivación como aquellos procesos individuales mediante los que se construyen las representaciones sociales. El proceso de *anclaje* consiste en incorporar nueva información a nuestro sistema de categorías de tal forma que esa información quedaría organizada y etiquetada. La *objetivación*, por su parte, hace referencia al proceso mediante el que aspectos abstractos se convierten en realidades concretas y por tanto, observables (Álvaro y Garrido, 2007).

Las personas nos encontramos en entornos saturados de información con la que interactuamos de manera permanente, de tal forma que su simplificación y organización resulta de vital importancia. Se trata de una serie de representaciones mentales a través de las cuales construimos significados e interpretamos la información que nos llega del

entorno (Rodríguez y Betancor, 2007). En este sentido, encontramos similitudes entre las representaciones mentales y una de las funciones que se le atribuyen primordialmente a las actitudes a nivel cognitivo-individual: ambas participan y condicionan el procesamiento selectivo de la información.

Sin embargo, cuando estas representaciones son compartidas, hablamos de representaciones sociales, término que Lo Monaco y Rateau (2013) definen como un sistema de creencias, entendidas en sentido amplio, representativas de una cultura, categoría o grupo, acerca de objetos presentes en el contexto social.

Las autoras Bruel, Scarparo, Reis, Herranz y Blanco (2013: 244-245), resaltan la importancia de cómo las representaciones sociales *activa(n) un proceso de categorización tendente a asignar una serie de cogniciones a determinado grupo, que pueden llegar a ser estereotipadas en la medida que se asignan unas características permanentes a los miembros de una categoría.*

Como proceso inverso, cuando observamos determinadas características y comportamientos en las personas, a nivel cognitivo se activa un proceso de categorización mediante el que asignamos esa persona a un grupo. Es lo que se denomina el heurístico de representatividad: *saber en qué medida un caso concreto representa un modelo abstracto* (Rodríguez y Betancor, 2007: 138)

De este modo, se prescriben conductas sociales a partir de creencias basadas en conocimientos transmitidos a través de procesos comunicativos que tienen lugar en un determinado entorno, y que permiten a las personas interpretar la experiencia propia y ajena.

La comprensión de las construcciones cognitivas a nivel de estructura social que, además, mediatizan las prácticas culturales, solo es posible, según estas autoras (Rodríguez y Betancor, 2007), a través del análisis de las representaciones sociales.

Desde una perspectiva de género, las representaciones sociales de las categorías hombre y mujer están relacionadas con construcciones

socioculturales que se manifiestan a través de mitos o creencias, prejuicios y estereotipos que, a su vez, prescriben roles, rasgos, afectos y patrones de comportamiento específicos y estatus para cada sexo, y que son transmitidos a través de los procesos de comunicación y socialización, contribuyendo así a la construcción de la identidad individual y social.

3.3. IDEOLOGÍA DE GÉNERO

Ideología se define como el conjunto de creencias y actitudes organizadas en torno a un tema cultural dominante (Eagly y Chaiken, 1993). Recordemos que estas mismas autoras establecen que las ideologías presentan una estructura inter-actitudinal en la medida en que se integran diversas actitudes en una misma estructura cognitiva.

En lo que concierne a nuestro estudio, cuando hablamos de ideología de género hacemos alusión al conjunto de creencias y actitudes organizadas en torno a las relaciones entre mujeres y hombres como grupo; más concretamente, si dichas relaciones se establecen desde una perspectiva tradicional o no tradicional (Eastwick et al, 2006).

La tradición en la investigación de género ha estado orientada primordialmente a la visibilización de las diferencias entre sexos. Desde un enfoque androcéntrico, numerosos hallazgos referidos a los hombres han sido generalizados a las mujeres como universales. Asimismo, los hallazgos referidos a las mujeres han sido considerados variaciones y, en muchos casos, desviaciones de la norma (Bonilla, 2010).

Caplan y Caplan (1997) indican que la concepción de la inferioridad femenina ha sido la tónica de las investigaciones en este campo. De todos es sabido que asunciones del tipo *los hombres son más inteligentes que las mujeres* no son socialmente aceptables; sin embargo, lejos de haber desaparecido, se han transformado en afirmaciones más sutiles del tipo *las mujeres son menos hábiles espacialmente*. Observamos, pues, que las creencias sexistas no han desaparecido, sino que se han transformado, adquiriendo un matiz más sutil y encubierto.

Según estos autores, los patrones que caracterizan la mayoría de las investigaciones en este campo parten de la premisa de que las diferencias entre sexos poseen una base biológica, con el consecuente determinismo que ello implica.

En consecuencia, están impregnadas de un pensamiento dicotómico que opera de manera automática, mediante el que se atribuyen rasgos diferencialmente a mujeres y hombres por medio de la contraposición (p.ej., pacíficas vs agresivos).

Se trata, pues, de investigaciones orientadas a encontrar apoyos al supuesto de superioridad masculina y, aún en el caso de no hallar evidencias, dicho supuesto no es cuestionado. Además, en el caso de hallar rasgos y características que favorezcan a las mujeres, se entenderán como cualidades indeseables o con poco valor.

Por otra parte, existen evidencias que ponen en entredicho las asunciones tradicionales respecto al género, desmantelando la supuesta inferioridad femenina. En esta línea, Pérez Sedeño (2008) indica que aspectos como la creciente presencia de las mujeres en estudios superiores y ramas de conocimiento tradicionalmente masculinas, la variabilidad intrasexos encontradas respecto a diversas habilidades y la magnitud escasa o moderada de las diferencias intersexos, ponen de manifiesto que las diferencias tradicionalmente atribuidas en función del sexo responden más a elementos contextuales que biológicos.

La ideología tradicional de género, tal y como es definida por Caplan y Caplan (1997), se encuentra asociada al sistema patriarcal y por tanto, concede más poder y mayor estatus a los hombres, manifestando preferencia por una división convencional del trabajo entre hombres proveedores y mujeres amas de casa, y tomando como elementos justificadores las diferencias de género.

3.4. MODELO SOCIO-CULTURAL DE GÉNERO: EL PATRIARCADO

El patriarcado es el modelo de organización social por antonomasia *en el que el poder político, económico, religioso y la organización familiar están encabezados por hombres* (Gil y Loret, 2007:24), donde a menudo se confunde fuerza y masculinidad con dominación y brutalidad (Carter, 2015). Dicho modelo articula la mayoría de las sociedades contemporáneas occidentales; de ahí, que se le atribuya un carácter universal. Su presencia se remonta a épocas tan antiguas que su origen a menudo se torna inmemorable (Puleo, 2005).

Además, como acertadamente apunta Neuenfeldt (2015), el patriarcado es un sistema social basado en la dicotomía privilegio-opresión, en el que todos y todas participamos. Es decir, tanto hombres como mujeres somos responsables de la perpetuación de dicho sistema.

Es en estos términos que Bourdieu (2000) lo define como un sistema simbólico que determina nuestra percepciones y que es producido y reproducido a través del ejercicio del poder a niveles: *cultural*, puesto que actúa a través de componentes culturales como pueden ser los modelos, las creencias, los valores, las normas, la prescripción de roles y conductas, etc.; *social*, en la medida que la cultura se adquiere a través del proceso de socialización, dotando de significados compartidos que favorecen el sentimiento de pertenencia y la cohesión grupal; y, por último, *individual*, en tanto que las pautas culturales son interiorizadas, incidiendo finalmente en la concepción del mundo que poseemos.

En torno al patriarcado se articula un complejo sistema de recompensas y castigos que actúan como moduladores de la conducta, tomando como indicador los modelos tradicionales de género y los estereotipos adscritos a los mismos.

No es nuestro cometido realizar una revisión histórica acerca del sistema patriarcal; si bien haremos un breve recorrido por los aspectos más relevantes que se encuentran relacionados con nuestro estudio.

Casanova y Larumbe (2005), señalan a las sociedades cazadoras-recolectoras como el primer paso hacia la configuración de las sociedades patriarcales. A modo de síntesis, las condiciones que envolvían a una sociedad en donde la caza requería un gran esfuerzo físico y dado el alto índice de abortos que se producían entre las mujeres que la practicaban, conllevó la primera división del trabajo en función del sexo: las mujeres se dedicarían a la recolección y los hombres a la caza.

Lo que originariamente pudo ser un mecanismo instintivo para asegurar la perpetuación de la especie, una diferencia sexual que a priori no tenía por qué sentar las bases de la desigualdad, constituyó el primer paso para efectuar la subordinación de la mujer al hombre.

Posteriormente, el desarrollo de la agricultura y la ganadería conformarían el contexto adecuado para que emergiera el sistema patriarcal como modelo hegemónico, cuya consolidación se atribuye simultáneamente al desarrollo del pensamiento religioso y de las ciudades (Núñez, 1999).

El desarrollo de estas actividades favoreció, a la vez que exigía, el establecimiento de los grupos humanos en territorios determinados. Se trataba, en sus inicios, de una actividad económica de subsistencia. Sin embargo, la producción de excedentes contribuyó conjuntamente con el surgimiento de la propiedad privada, al desarrollo del comercio y con ello una actividad económica de producción (Bustelo, 1994).

Esta nueva concepción de la economía basada en el intercambio que requería cada vez mayores contingentes de mano de obra, de modo que propició la asociación entre mujeres y hombres con el fin de *producir recursos humanos*, encontrando en la familia nuclear la estrategia más eficaz. Se ocasiona entonces una especialización del trabajo, en el seno de esta unidad social en la que a las mujeres les corresponde procurar el cuidado y crianza de la descendencia, pues constituyen la mano de obra potencial con la que desarrollar la economía familiar. Así, las diferencias biológicas en función del sexo y su relación directa con respecto a la

procreación, conformarían el escenario adecuado para que se engendraran las desigualdades entre las mujeres y los hombres.

Podríamos decir, en consecuencia, que es en ese momento dónde se comienza a cimentar la estructura del sistema patriarcal, cuyo pilar principal es la familia tradicional, que poco a poco se irá consolidando como el sistema social hegemónico.

Siguiendo a Castells (1999), el patriarcado puede ser definido como un sistema de ideas, de creencias, de valores, de actitudes y de conductas que configuran un tipo concreto de organización social en el que el hombre, no en el sentido genérico del término, es el modelo de lo humano.

Dicha organización social implica una división sexual del trabajo, de tal modo que a ambos sexos se le asigna un determinado espacio vital que aunque habitualmente se presenten como ámbitos separados e inconexos, presentan un alto grado de complementariedad.

El *espacio público*, también denominado esfera productiva, es el espacio del hombre, de lo masculino, y se identifica con el trabajo de producción económicamente remunerado, al que se otorga una mayor valoración social en relación al espacio privado.

Por su parte, el *espacio privado* se corresponde con la esfera reproductiva, el ámbito femenino y por tanto, generalmente asignado a la mujer. Se refiere al trabajo que se realiza primordialmente en el hogar, sin percepción de retribución económica, como el de las labores domésticas, el cuidado y la crianza.

Asimismo se establece un orden de dominio en el que los hombres adultos ejercen su poder sobre todos los demás: sobre los hombres más jóvenes o ancianos y sobre todas las mujeres; y las mujeres adultas tienen poder solo sobre mujeres y hombres que se encuentran bajo su cuidado.

En este sentido, Michau, Horn, Bank, Dutt y Zimmerman (2015) afirman que el mero hecho de nacer mujer en una sociedad patriarcal, es un factor de riesgo para padecer diversos tipos de violencia de género, entre los que destacamos la violencia estructural y simbólica.

En estas sociedades se configura un patrón de tradiciones relativas al género y como tales, han de ser fielmente reproducidas a fin de asegurar la continuación de este modelo de organización social.

Nos referimos a que, en primer término, un sistema patriarcal se sustenta sobre la familia nuclear tradicional, en la que el hombre y la mujer deben regularizar su situación de pareja mediante el rito del matrimonio; compartir un hogar; tener descendencia; el hombre trabaja fuera de casa, constituyéndose así como el sustentador económico de la familia; la mujer se dedica al cuidado del hogar y de los hijos a tiempo completo; etc. Por consiguiente, observamos como determina la configuración familiar a través de un modelo estructurado a priori, en el que se definen las condiciones sobre las que debe constituirse, así como los roles y las funciones (diferencialmente) asignados a cada uno de los miembros que componen la familia.

En su obra, Castells (1999) señalaba la disolución de la sociedad patriarcal, debido a cambios producidos a nivel microsistémico, que tienen implicaciones directas sobre las personas y que afectan a la sexualidad, a las relaciones íntimas, al matrimonio y a la familia.

Entre los argumentos que han llevado a este autor a realizar tales afirmaciones encontramos que, en primer lugar, la idea de matrimonio como elemento definitorio de la pareja está en decadencia.

Por otro lado, las relaciones basadas en el ejercicio del poder de los hombres adultos sobre las mujeres y el resto de los miembros de la familia, ha dejado paso a un tipo más horizontal de relaciones que se basan en la confianza y el respeto mutuos, en la que cada parte tiene los mismo derechos y obligaciones.

También resalta cómo se ha pasado de una concepción de sexualidad íntimamente ligada al matrimonio y por tanto, a la reproducción y a la continuidad del linaje y la herencia; a una concepción en la que sexualidad y reproducción aparecen desligadas, de tal modo que la sexo sin objeto – es decir, sin vinculación necesaria a la reproducción – goza

cada vez más de aceptación, si bien es cierto no se ha producido al mismo ritmo según se trate de hombres o de mujeres.

En cuanto a la descendencia es interesante observar como los hijos ya no son vistos como recursos contribuyentes a la economía familiar. Es más, han pasado a convertirse en grandes cargas económicas para las parejas, basando la decisión de tener o no descendencia en elementos psicológicos y emocionales.

Con todo, Castells (1999) señalaba que la familia nuclear estaba en crisis y en consecuencia, también el Sistema Patriarcal. Crisis auspiciada, entre otros aspectos, por la transformación de la economía y el mercado laboral, asociado con la oportunidad de educación para las mujeres; la transformación tecnológica de la biología, la farmacología y la medicina que han permitido un control sobre el embarazo; el impacto del desarrollo del movimiento feminista; y, por último, la rápida difusión de las ideas promotoras de la igualdad en una cultura globalizada.

Sin embargo, existen numerosos indicios de que el patriarcado, al menos en su esencia, sigue vigente en las sociedades occidentales. En este sentido, Puleo (2005) establece una distinción entre *patriarcado de coerción* y *de consentimiento*, que podría ayudarnos a desentrañar esta falacia de la igualdad.

Esta autora considera que el modelo patriarcal no constituye un marco homogéneo extensible e identificable en todas las sociedades. Así, define el *patriarcado de coerción* –descripción que coincide con la de Castell (1999)- como aquel modelo de organización social en el que se sostienen unas normas muy rígidas en cuanto al desempeño de roles de mujeres y hombres, donde la hegemonía masculina se impone a través de la fuerza y la dominación, de tal forma que el hecho de transgredir la norma puede tener consecuencias graves como la muerte.

Por otra parte, el *patriarcado de consentimiento*, en palabras de Grado (2004:39), se refiere a *una estructura social basada en el igualitarismo [que] domina a las mujeres a través de redes de significación y procesos simbólicos mucho más sutiles y sofisticados que generan en*

ellas la sensación de que el dominio androcéntrico ya no existe. Según esta autora, este último tipo de estructura es el que predomina en los países occidentales, entre los que se encuentra España.

El carácter sutil de un renovado sistema patriarcal nos sugiere que más que tratarse de un desmoronamiento, se trata de una transformación profunda del sistema social imperante que trata de mantener el status quo de una forma más persuasiva. Dicha transformación repercute a nivel macro, exo y microsistémico, dando lugar a nuevos modelos de masculinidad y feminidad, favoreciendo el surgimiento de nuevos estereotipos y formas de discriminación por razón de género; e incidiendo, consecuentemente, en la construcción de la identidad social.

3.5. MODELOS SOCIALES DE GÉNERO

Tal y como lo ha expresado Kottak (1994), cualquier cultura posee concepciones específicas sobre qué es lo masculino y qué lo femenino. Desde un enfoque de corte antropológico, este autor entiende el género como una construcción cultural que toma como base el sexo biológico, determinando de forma diferencial la identidad, los roles y las esferas de acción de mujeres y hombres.

Basándose en el modelo propuesto y validado empíricamente por Hofstede (1991, 1998), Páez y Fernández (2005) ofrecen una revisión en castellano de cuatro dimensiones de la cultura, identificadas mediante un análisis factorial, entre las que se encuentra la dimensión *masculinidad-feminidad*. Ésta se refiere, según los autores, al grado en que se acentúan las diferencias entre mujeres y hombres dentro de una cultura.

Tomando como punto de partida dicha obra, las culturas masculinas se caracterizan por contener valores relacionados con la competitividad, la orientación al logro, el materialismo y el individualismo. Además, en ellas se exaltan las diferencias entre género, primando la atribución de rasgos estereotípicos y por tanto, suelen poseer estructuras sociales más desiguales.

En contraposición, en las culturas femeninas aparecen valores vinculados con la cooperación, la orientación a la tarea, el bienestar y la calidad de vida, y el colectivismo. Al contrario que en las culturas masculinas, las femeninas no enfatizan las diferencias de género y la atribución de rasgos no responde a patrones tan estereotípicos, dando lugar a estructuras sociales más igualitarias.

Entendamos que cuando hablamos de culturas femeninas o masculinas, no hacemos referencia a como se comportan los hombres y mujeres dentro de una misma cultura. Más bien, hacemos alusión a que dadas unas características categorizadas como propias de la masculinidad y de la feminidad, al ser atribuidas a una cultura en concreto, nos permite establecer el matiz de género que presenta dicha cultura.

Desde un enfoque psicosocial, masculinidad y feminidad son conceptos socialmente contruidos que se ven reflejados en los estereotipos de género. Además se articulan como componentes fundamentales de la identidad social de género (Rocha y Díaz, 2015) en la medida en que señalan el lugar que los hombres y las mujeres ocupan dentro de la sociedad y determinan a nivel individual la manera en que nos desenvolvemos en el sistema social (García de León, 2008a, b).

Situándonos en esta perspectiva, entendemos la masculinidad y la feminidad en los mismos términos que Kilmartin y Allison (2007), como el conjunto de prescripciones comportamentales acerca de cómo deben pensar, sentir y actuar hombres y mujeres, respectivamente. Se trata, pues, de dos dimensiones que constituyen la categoría social de género y que se encuentran profundamente vinculadas con el poder.

En esta línea, Bruel et al. (2013) plantean que los modelos sociales de representación de lo femenino y lo masculino, van mucho más allá de la mera *diferenciación binaria entre dichas categorías* (pp.245), definiendo más que diferencias, desigualdades entre géneros.

En palabras de Martínez-Gúzman (2012), las dimensiones masculinidad y feminidad para la categoría género, podrían entenderse “como una matriz normativa previa de construcción de lo psicológico y de

regulación de las relaciones sociales, que ordena el mundo social al tiempo que lo estereotipa” (p. 168).

Ahora bien, no es fácil distinguir en qué consisten específicamente la feminidad y la masculinidad, pues poseen un componente espacio – temporal ineludible. Lamas (1999) sugiere que los cambios acontecidos en las concepciones de ambos modelos de género a lo largo de la historia y en las diferentes culturas, se refieren a variaciones en la manera en la que se simboliza e interpreta las diferencias sexuales.

Para esta autora, la diferencia sexual representa la constante que articula, ambas, la simbolización del género y la estructuración psíquica de la identidad de género.

Además, tal y como apuntan Olavarría, Benavente y Mellado (1998) la construcción sociocultural del género es consumada mediante un proceso de contraste entre lo masculino y lo femenino, y que, a su vez, se encuentra relacionada con aspectos como la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, dando lugar a una mayor diversificación de feminidades y masculinidades.

En la misma línea, Butler (1990) enfatiza que no podemos hablar de categorías sociales de género en las que los grupos de hombres y mujeres conforman un todo homogéneo y que responden a rasgos universales. Desde su punto de vista, cada uno de los modelos de masculinidad y feminidad están compuestos por multiplicidad de identidades que representan categóricamente diversos grupos de mujeres, por un lado, y hombres, por otro.

3.6. REPRESENTACIONES SOCIALES, MODELOS DE GÉNERO Y ATRIBUCIÓN DE RASGOS

En los estudios de género desarrollados en distintos países se identifican dos dimensiones que, aunque se denominan de manera diversa, se refieren a lo mismo. Por un lado, la dimensión expresiva – comunal que se refiere a un conjunto de características de la feminidad,

por lo general, más asociado a las mujeres. Y por otro lado, la dimensión agéntica – instrumental, representando la masculinidad y, por consiguiente, más asociada a los hombres (Bakan, 1966; Parsons y Bales, 1955, cit. en Cuadrado, 2007a; Abele, 2003; Fernández, 2011).

Estas dos dimensiones son muy similares a las establecidas en el SMC, denominadas *calidez* y *competencia*, respectivamente (Glick y Fiske, 1999; Fiske et al. 2002; Cuddy et al. 2009). Los hombres y los grupos de alto estatus, en general son percibidos como competentes, rasgo estereotípicamente agéntico-instrumental, y a la vez, con baja sociabilidad, rasgo estereotípicamente expresivo-comunal. Las mujeres, por su parte, son percibidas como faltas de competencia y alta sociabilidad, en comparación con los grupos de alto estatus, entre los que se encuentran los hombres.

Además, los características atribuidas diferencialmente a hombres y mujeres resultan complementarias, incluyendo aspectos negativos y positivos en ambos casos. La asignación de rasgos instrumentales a los hombres y de comunales a las mujeres, basada en las diferencias entre sexos, sirve de marco explicativo en la distribución tradicional de roles, contribuyendo así a su mantenimiento (Burgess y Borgida, 1999; Jost y Kay, 2005).

Por consiguiente, a las mujeres se les atribuirán rasgos como sensibilidad, afecto y expresividad; mientras que a los hombres se les identifica más con características como racionalidad, competencia y tendencia a la acción (López-Sáez, 1994, cit. en Cuadrado, 2007a).

Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de autoasignación de rasgos. A pesar de que parece lógico pensar que en culturas masculinas el autoconcepto se nutra más de la dimensión agéntica-instrumental y, por el contrario, en culturas femeninas más del expresivo –comunal; las evidencias empíricas encontradas por Hofstede (1998) ponen de manifiesto que los efectos que tienen los modelos culturales sobre la imagen de sí misma que posee una persona, reflejan una mayor diferenciación entre el autoconcepto de hombres y de mujeres

en culturas femeninas que en las masculina. Este autor, atribuye estos resultados a la mayor apertura a la diversidad que poseen las culturas femeninas.

Los modelos sociales de masculinidad y feminidad están sujetos a las condiciones históricas y sociales de cada momento. Su descripción en función del dimorfismo sexual, se configura como un sistema de creencias prescriptivo, representado en el imaginario colectivo por estereotipos y roles de género tradicionales, creando estructuras sociales de carácter jerárquico (Fernández, 2010). Así, cuanto más dicotómicos se conciban los modelos, más rígidos serán los estereotipos que se conformen (Cuadrado, 2007a). De ellos también dependerá qué roles se asignan diferencialmente a mujeres y hombres, con su consecuente carga de valores y atribución de estatus (Fernández, 2010).

De esta forma, se articulan y mantienen estructuras de poder no igualitarias en las que lo masculino representa el modelo hegemónico y socialmente valorado, mientras que la feminidad se sitúa en una posición de subordinación. Así, encontramos que los roles de género asignados a las mujeres, limitan su acceso al poder y las sitúa como no privilegiadas en la división social de las tareas (Neuenfeldt, 2015).

Un descubrimiento interesante en este campo es el realizado por Bruel et al. (2013) quienes encontraron en su investigación sobre representaciones sociales de género que las mujeres se atribuyen a sí mismas rasgos más positivos (*decisión, inteligencia, justicia, belleza, coquetería, sensibilidad, cuidado, amabilidad*) que los que les atribuyen los hombres (*cotilleo e indecisión*), confirmando de ambas formas la presencia de los sesgos de favoritismo endogrupal y homogeneidad del exogrupo.

Otro hallazgo relevante en el trabajo de estas autoras es el mantenimiento de categorías de género dicotómicas, en una muestra de personas jóvenes de la Comunidad Autónoma de Madrid. Mientras que el término femenino se relaciona con palabras como *sumisión, moda, mujer y madre*, lo masculino se asocia con *trabajo, independencia, poder y fuerza*. Estas formas de entender la masculinidad y la feminidad contribuyen, en

palabras de las autoras: “a legitimar la creencia en la posición superior del hombre sobre la mujer, y su predominio en valores y jerarquías en los procesos de socialización de la cultura” (p. 253).

Sin embargo, numerosos cambios acontecidos en la actualidad entre los que se encuentran la inestabilidad del empleo o la incorporación de la mujer al mercado laboral, está suponiendo una amenaza para la identidad masculina, ya que los hombres perciben que su rol de *proveedores* está siendo afectado (Gil y Lloret, 2007).

Dado que la masculinidad es una identidad socialmente valorada, hallazgos en los campos de la antropología, la sociología y la psicología, apoyan la idea de que ésta requiere constantes demostraciones y una diferenciación sistemática de la femineidad; siendo además, fácilmente amenazada (Weaver y Vescio, 2015).

La percepción de tales amenazas se relaciona en numerosas ocasiones con el ejercicio de la violencia (Pratto y Walker, 2004) y con actitudes negativas hacia las mujeres (Weaver y Vescio, 2015), como mecanismo para reafirmar su posición de superioridad.

Estos autores exponen las características que *deben* poseer los hombres. Así, deben tener un alto estatus y poder en el ámbito laboral y familiar, esperándose que ejerzan más de líderes que de subordinados y que sean más independientes que dependientes, sobre todo con respecto a la mujer; ser física, emocional y mentalmente fuertes, atributos necesarios que les convierte en figuras de protección; mostrar una alta capacidad para controlar sus emociones; ser resolutivos; tolerar el daño tanto físico como psicológico; y, por último rechazar y distanciarse de todo aquello considerado femenino, homosexual o que se aleja de la norma masculina.

4. LOS ESTEREOTIPOS

Como ya hemos visto en el capítulo anterior, desde una perspectiva psicosocial, el componente cognitivo del prejuicio es comúnmente denominado *estereotipo*. Este concepto fue utilizado por primera vez por Lippmann (1922) para hacer referencia a la representación mental de los grupos sociales (Smith, 2006; López-Sáez y Cuadrado, 2013).

Existe acuerdo en definir el estereotipo como un sistema de creencias socialmente compartidas, positivas y/o negativas, mediante el cual se atribuyen características de manera diferencial a las categorías o grupos sociales y, en consecuencia, a sus miembros (Cuadrado, 2007b; Moya, 2004).

Se trata, pues, de categorías sociales y mentales, en torno a las cuales se distingue dos procesos individuales. Por un lado, la misma *categorización*, tal y como la definió Tajfel (1981), es el mecanismo cognitivo mediante el que se atribuyen rasgos a las personas en función de su pertenencia a un determinado grupo o categoría social.

Y por otro lado, el denominado *proceso de estereotipia*, que se refiere al grado en que una persona utiliza dichas creencias a la hora de evaluar o realizar inferencias acerca de los miembros de un grupo (López-Sáez y Cuadrado, 2013).

Basándonos en las aportaciones realizadas por Tajfel (1981), la estereotipia ocurre a dos niveles: uno individual, definido como el proceso cognitivo mediante el que se organiza la percepción en función de valores que poseen importancia para la persona; y otro grupal, relacionado con la percepciones compartidas socialmente que se utilizan para explicar y justificar sucesos sociales.

Por tanto, el estereotipo supone una categoría cognitiva en la que se incluyen determinadas características atribuidas a los miembros de un grupo social concreto, y es utilizada por los perceptores en el procesamiento de la información que concierne a dicho grupo y, por ende,

a sus miembros. Así, se entiende que los estereotipos son construcciones cognitivas resultado de procesos intrapsíquicos, y sociales en la medida en que son compartidas socialmente (Rodríguez y Betancor, 2007). Aunque presentan aparentemente cierta estabilidad, poseen un carácter dinámico al tratarse de juicios que dependen del contexto de comparación grupal en el que emergen (Oakes, Haslam y Turner, 1994)

Podemos considerar, por tanto, el estereotipo como un sistema de creencias generalizadas acerca de determinados grupos o categorías, compartidas en un contexto socio-cultural determinado.

Como ya adelantábamos en su definición, los estereotipos implican la evaluación cognitiva de los atributos relacionados con un grupo, en términos positivos y/o negativos. Por lo general, aquellos que entrañan connotaciones positivas suelen estar dirigidos hacia el propio grupo o los grupos de referencia, mientras que los negativos tienden a ser dirigidos a exogrupos (Hilton y Von Hippel, 1996) y además, muestran mayor consistencia en relación a las actitudes intergrupales (Stangor, Sullivan y Ford, 1991).

Asimismo, se ha comprobado que su valencia determina la configuración de la relaciones intergrupales, reflejando la estructura de poder que se establece entre los distintos grupos (Fiske et al., 2002)

4.1. FUNCIONES DEL ESTEREOTIPO

A grandes rasgos los estereotipos funcionan como elementos explicativos y predictores del comportamiento de los miembros de los grupos a los que se atribuye. Por tanto, poseen una doble dimensión cognitiva: una descriptiva que consiste en la mera atribución de rasgos a una categoría social; y otra prescriptiva que define el conjunto de comportamientos que se esperan de las personas en tanto que adscritas a dicha clase (Fiske, 1993, 1998; Gill, 2004; Heilman, 2001; Rudman y Glick, 2001; Prentice y Carranza, 2002).

Así, la dimensión descriptiva funciona como el punto de partida desde el que se configura la interacción; mientras que la prescriptiva actúa como la normativa que ha de regir la misma (Fiske, 1993)

Entre las diversas funciones que cumplen los estereotipos como descriptores y prescriptores podemos distinguir, a su vez, las que operan a nivel individual y las que lo hacen a nivel social.

A nivel individual, encontramos el propio proceso de categorización formulado por Tajfel (1978), que funciona como mecanismo simplificador basado en diferencias intergrupales y semejanzas intragrupalas, actuando como facilitador del procesamiento de la información procedente de la realidad social. Además, la evaluación de dichas categorías como positivas o negativas determina la valencia de actitudes hacia las personas que se adscriben a las mismas.

Cabe destacar la matización que realizan Eagly y Chaiken (2007), respecto a la categorización como proceso específico y fundamental en la formación de las actitudes, y no la consecuencia directa de determinadas tendencias de evaluación.

En el estereotipo confluyen descripciones y expectativas sobre el comportamiento de las personas en tanto miembros de un grupo, así como las características del contexto social y de las relaciones intergrupales (López-Sáez y Cuadrado, 2013)

Aunque esta disposición a categorizar resulta de utilidad en algunos casos, lo cierto es que la mayoría de las veces desemboca en la formación de una actitud prejuiciosa y en la aparición de sesgos cognitivos como el favoritismo endogrupal o la homogeneidad del exogrupo. Así, se distinguen funciones sociales diferenciales en base a si se trata de estereotipos endogrupalas o exogrupalas. Los que se atribuyen al propio grupo cumplen la función social de *distintividad positiva*, en la medida que diferencia al grupo propio de otros grupos, colocándolo en una posición beneficiosa. Por su parte, los exogrupalas cumplen la función social de justificar acciones contra grupos de no pertenencia (Molero, 2013a).

En su planteamiento, Fiske (1993) describe la función social de control de los estereotipos ya que representan una forma de ejercer el poder. Concretamente, defiende que constituyen un mecanismo control mediante el cual se mantiene y justifica el status quo. En la medida en que las personas evitan ser estereotipadas con categorías valoradas negativamente a nivel social, se ejerce control sobre el comportamiento. Además, en tanto que atribuyen una serie de rasgos y roles estereotípicos que limitan a las personas que pertenecen al grupo, funcionan como moduladores de las consecuencias, en términos de recompensas y castigos, sobre las personas, y como reforzadores de las asimetrías de poder en la estructura social.

En consecuencia, ambas dimensiones contribuyen a mantener, justificar y racionalizar un sistema social en el que las personas tradicionalmente ocupan diferentes estatus y desempeñan roles diferenciados en función de su pertenencia a una categoría social determinada (Burgess y Borgida, 1999; Jost y Banaji, 1994).

4.2. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos de género se refieren al sistema de creencias socialmente compartido, basado en la asignación diferencial de rasgos a mujeres y a hombres (Cuadrado, 2007b; Moya, 2004).

Asimismo, presentan una dimensión descriptiva relacionada con la mera asignación de rasgos en función de si se trata de hombres o de mujeres. Esto es, una categorización propiamente dicha de las personas en función de su pertenencia a uno u otro sexo, con sus pertinentes atribuciones de género (Cuadrado, 2007a).

Cumplen, por tanto, una función social en tanto que explican y justifican la asignación desigual de roles y tareas a mujeres y hombres (Almeida, 2011), contribuyendo así al mantenimiento del *status quo* puesto que, a partir de ellos, hombres y mujeres son educados diferencialmente (Jost y Banaji, 1994; Prentice y Carranza, 2004; Sidanius y Pratto, 1999).

Por su parte, la dimensión prescriptiva se refiere más a las características que son deseables o apropiadas para cada sexo dentro de un determinado contexto cultural (López-Sáez, Morales y Lisbona, 2014). Se encuentra relacionada con los roles de género y las expectativas que se depositan en ambos sexos, es decir, aquellos rasgos, emociones y comportamientos que deben poseer las mujeres y los hombres. Esta dimensión da lugar a una forma de discriminación social entre lo que debe y no debe ser, entre lo que es o no aceptable para cada género, y lo que se desvía de la norma (Cuadrado, 2009).

Su función principal es, según Delacollette, Dumont, Sarler y Dardenne (2012), mantener a las mujeres en una posición de subordinación, de tal forma que suponga una ventaja para los hombres, como grupo dominante. En consecuencia, consideran que se trata de un potente mecanismo con el que mantener el status quo.

En la comprensión de esta dimensión, adquiere especial relevancia el *Modelo de contenido de los estereotipos*, abordado en el capítulo anterior, a partir del que se establecen no solo las prescripciones de rasgos en función del sexo, sino también de las consecuentes emociones, actitudes y comportamientos que se desprenden de dicha atribución de rasgos.

En la medida en que se consideran sistemas de creencias, la estructura de los estereotipos de género presenta un carácter complejo. En consecuencia, se encuentra constituida por diversos componentes tales como, rasgos de personalidad, roles de género, características físicas, y ocupaciones. Se trata de componentes relativamente independientes pero que tienden a guardar cierta congruencia entre sí (Ashmore, 1990; Deaux y Lewis, 1984; Spence, 1993; cit. López-Sáez et al., 2014).

En primer lugar, el componente de *rasgos de personalidad*, estrechamente vinculado con los modelos sociales tradicionales de género, se refiere a las características diferenciadoras que se prescriben y se proscriben para mujeres y hombres. Por consiguiente, dicha diferenciación es realizada en base a las dimensiones *expresivo-comunal* e *agéntico-*

instrumental que, como ya hemos hecho referencia, se encuentran vinculadas a las mujeres y a los hombres, respectivamente. Para las mujeres se prescriben rasgos vinculados con los afectos, tales como la calidez, amabilidad, sensibilidad, cordialidad, cooperación y delicadeza; y se proscriben aquellos vinculados con la dominación, como pueden ser la arrogancia y el control. Mientras que para los hombres se prescriben cualidades relacionadas con la competencia como son, por ejemplo, las habilidades para hacer negocios y ejercer el liderazgo, la ambición y la toma de decisiones; y se proscriben rasgos relacionados con la debilidad y la sumisión así como ser emocional, buscar la aprobación o la ingenuidad (Prentice y Carranza, 2002; Cuadrado, 2009; Lee, Fiske, Glick y Chen, 2010; Almeida, 2011).

Estos rasgos, a su vez, determinan el patrón emocional (componente afectivo) prescrito para ambos sexos. Para los hombres se precisan emociones relacionadas con la dominación como la ira o el desprecio; mientras que para las mujeres se señalan emociones vinculadas con la sumisión, tales como el miedo o la felicidad (Delacollette et al., 2012)

En segundo lugar, el rol de género se refiere a *una serie de actitudes y conductas que se consideran normales y apropiadas para los individuos de determinado sexo* (Cuenca y Rangel, 2004: 143). Por ejemplo, tomando como referencia la *Teoría de los roles sociales* (Eagly, Wood y Diekmann, 2000) podemos resaltar el rol de cuidadora en el caso de las mujeres y el de proveedor, en el caso de los hombres. Aunque estructuralmente presentan diferencias, son altamente interdependientes.

Desde esta teoría se postula que existe congruencia entre la asignación diferencial de rasgos expresivos o instrumentales y los roles sociales asociados a ellos. De este modo, se promueven comportamientos que confirman las expectativas depositadas para ambos sexos. Esto es, los hombres y las mujeres tenderán a ser y a comportarse de acuerdo a las prescripciones establecidas, como resultado de procesos diferenciales de socialización (López-Sáez y Lisbona, 2009). La distribución tradicional de roles sociales confiere tareas que requieren características agénticas-

instrumentales a los hombres; mientras que a las mujeres se le asignan tareas que precisan cualidades expresivo-comunales (López-Sáez, Morales y Lisboa, 2008).

En tercer lugar, los rasgos físicos en función del género aluden a características físicas propias de las mujeres y otras propias de los hombres como puede ser el tamaño corporal o la fuerza (Ogden, 2004).

Por último, el género es un factor diferenciador en la elección vocacional debido a la influencia de los estereotipos (Fernández, Castro, Otero, Foltz y Lorenzo, 2006). Las profesiones identificadas con el rol tradicional de la mujer se refieren sobre todo a ocupaciones relacionadas con el cuidado y la ayuda a otro como puede ser la enfermería y el trabajo social. Por su parte, los hombres se encuentran más con ocupaciones que tiene que ver con el control y la gestión, tales como la política o la administración de empresas (Mosteiro, 1997).

Delacollette et al. (2012) añaden a esta segregación de tipo horizontal, otra de tipo vertical que se refiere a la posición que ocupan las mujeres a nivel jerárquico dentro de una organización. Los datos apuntan a que a medida en que avanzamos en los niveles jerárquicos, menor es la presencia de la mujer. Es lo que se conoce como *techo de cristal*, una barrera invisible difícil de superar que obstaculiza la promoción jerárquica de las mujeres en el contexto laboral.

Para estas autoras, ambos tipos de segregación, horizontal y vertical, parecen tener un poderoso impacto en la educación, en el estatus social y económico, y en el bienestar de las mujeres.

5. INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

El modelo patriarcal es el marco estructurador de las representaciones sociales, y por tanto compartidas, acerca de la

masculinidad y la feminidad, tal y como demostraron Bruel et al. (2013) a través de su estudio.

Desde el punto de vista psicológico, podemos distinguir dos planteamientos diferenciados en los estudio a propósito de la masculinidad y la feminidad a lo largo de la historia (Fernández, 2011).

En torno a la primera mitad del siglo pasado, la idea clásica de la masculinidad y de la feminidad se encontraba estrechamente vinculada al concepto de identidad sexual, entendida como el sexo con el que se identifica una persona en contraposición al sexo asignado (Jaime y Sau, 2004). Este hecho propició que desde un enfoque de la psicología del rasgo se desarrollaran investigaciones para identificar cuáles eran exactamente las características propias de las mujeres y de los hombres. Así, los primeros instrumentos elaborados (Gough, 1952; Hathaway y McKinley, 1943; Strong, 1936; Terman y Miles, 1936; citados en Fernández, 2011) para su medición entendían la masculinidad/feminidad como un único constructo bipolar.

En consecuencia, una persona podía ser en mayor o menor grado masculina o femenina, pero nunca las dos cosas a la vez. Asimismo, la correspondencia entre sexo y uno de los dos modelos de género (hombre-masculinidad y mujer-feminidad) determinarían el ajuste de la persona al orden social establecido, es decir, si ésta poseía una identidad sexual normal o patológica (Cuadrado, 2009).

Hasta alrededor de los años setenta, se siguieron desarrollando investigaciones e instrumentos en esta línea. Sin embargo, también fueron aumentando las críticas puesto que el carácter unidimensional del constructo de partida provocaba una simplificación exagerada de las personas y acentuaba artificialmente las diferencias de género.

Tal y como expone Fernández (2011), dicha unidimensionalidad queda en entredicho en el momento en que diversos estudios muestran (i) la existencia de varias dimensiones; (ii) que no se comprueba la bipolaridad del constructo; y (iii) que los conceptos de masculinidad y

feminidad no están ligados necesariamente al dimorfismo sexual masculino y femenino, respectivamente.

A partir de ahí, surge otro enfoque que trata de integrar ambos conceptos ya que una misma persona puede tener tanto rasgos estereotípicamente masculinos como femeninos (para una revisión, véase Cuadrado, 2007a).

Desde esta nueva concepción, se conciben como dos dimensiones independientes que conforman la identidad de género. Se observa, pues, un cambio sustancial en el que el dominio del sexo da lugar al del género (Cuadrado, 2007a; Fernández, 2010).

En esta línea, Bem (1974) construyó el *Inventario de roles sexuales* (Sexual Role Inventory, BSRI) tomando como referencia las dimensiones interdependientes de masculinidad y feminidad en base a las que se establecían rasgos estereotípicos de cada categoría, y no en base al dimorfismo sexual. Con este instrumento quedaba ampliada la tipificación sexual (sujetos andróginos, masculinos, femeninos e indiferenciados) y la identidad de género normal se define como el equilibrio (tendencia a la androginia) entre las puntuaciones de ambas dimensiones.

Diversos estudios (Diekman y Eagly, 2000; López-Sáez et al., 2008; López-Sáez y Lisbona, 2009; López-Zafra y García-Retamero, 2011) muestran que la correlación entre los rasgos estereotípicamente masculinos es mayor que en los estereotípicamente femeninos. Se observa, pues, una tendencia a la igualdad en la dimensión agéntica-instrumental para ambos sexos que no es mostrada para la dimensión expresivo-comunal. Esto podría ser el reflejo de la incorporación de rasgos y roles estereotípicamente masculinos por parte de las mujeres, fruto de su inclusión en ámbitos considerados tradicionalmente de dominio masculinos; sin embargo, este hecho no ha estado acompañado por cambios en la dimensión expresivo-comunal, estereotípicamente femenina, para los hombres.

En su estudio comparativo, López-Sáez et al. (2008) encontraron que se había producido una disminución de la estereotipia de rol entre los

años 1993 y 2001, en una muestra representativa española, siendo esta más acusada con respecto a los roles laborales.

Sin embargo, el estudio llevado a cabo por Williams y Best (1990) pone de manifiesto que no se han producido cambios en cuanto a los rasgos atribuidos diferencialmente a mujeres y hombres. La causa principal es que dichas características se relacionan más con el sistema de valores o las creencias religiosas, que con aspectos estructurales que reflejan cambios reales. Además, en la medida en que la estereotipia de rasgo justifica y mantiene la de rol, las creencias acerca de las características de personalidad deberían ser más resistentes al cambio.

En efecto, la aceptación social de la mujer en un ámbito que tradicionalmente no le corresponde, viene dada más por necesidades sociales o normas impuestas que por cambios en la conceptualización de la mujer.

Aunque la identidad social de género es relativamente estable y tiende a estar relacionado con el sexo de la persona, el hecho de percibirse a sí misma como masculinas y/o femeninas varía en función de la situación en la que se encuentran. Al respecto, Echebarría y González (1999) encontraron que ambos grupos de hombres y mujeres se identificaban en mayor medida con rasgos instrumentales o expresivos, dependiendo si se trataba de contextos de dominio público (p.ej. entorno laboral) o privado (p.ej. entorno familiar), respectivamente.

Otros aspectos contextuales como la estructura social, resultan cruciales en el mantenimiento o transformación de las diferencias entre hombres y mujeres. Así, ambos elementos se influyen mutuamente de tal forma que las creencias de corte sexista se vinculan con desigualdades estructurales para ambos sexos (López-Sáez, Morales y Lisbona, 2008).

Un estudio experimental llevado a cabo por Jost y Kay (2005), mostró que la activación de los estereotipos de género contribuye a justificar el sistema de desigualdades relacionado con los roles de género.

En términos generales, cuando se hace saliente la categoría de género para clasificar a las personas, a las mujeres se les asocia más con

características femeninas que con masculinas de tal forma que no se les atribuye roles asociados a la masculinidad ni rasgos relacionados con la competencia requerida para una tarea tradicionalmente masculina. López-Sáez et al. (2008) sostienen que este hecho explicaría cómo se mantienen las desigualdades entre mujeres y hombres, a pesar de la igualdad formal que caracteriza nuestras sociedades.

En este sentido, el sexismo se configura como la ideología, en términos interactitudinales, en la que descansan dichas desigualdades. Como veremos en el capítulo posterior, según la Teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996) las actitudes hacia el género presentan una doble dimensionalidad. Por un lado, el sexismo hostil como una forma de manifestación tradicional de prejuicio, entendido como la actitud negativa y abiertamente manifestada hacia las personas en función de su sexo. Y por otro lado, el sexismo benévolo que consiste en la reformulación de las actitudes sexistas tradicionales, adquiriendo un matiz mucho más sutil y encubierto, sin dejar de responder a procesos de estereotipia.

Dellacollette et al. (2012) hacen referencia a estudios en los que la adhesión a ideologías sexistas, principalmente las de corte benévolo, se encuentran vinculadas con la dimensión prescriptiva de los estereotipos y con determinadas reacciones ante la violación de tales prescripciones. Dichos estudios, revelan actitudes negativas hacia que las mujeres mantengan relaciones sexuales antes del matrimonio (Sakalli-Ugurlu y Glick, 2003); una tendencia a culpabilizar a las mujeres víctimas de abusos o agresiones sexuales (Viki y Abrams 2002; Yamawaki, Darby y Queiroz 2007); y la aceptación de determinados comportamiento en el contexto de relaciones íntimas (Viki, Abrams y Hutchinson, 2003).

Además, el sexismo benévolo es considerado uno de los mecanismos principales que contribuye a justificar y reproducir de la ideología tradicional de género (Barreto y Ellemers, 2005), asegurando así su permanencia a lo largo del tiempo.

Así, se identifica una ideología tradicional de género subyacente que encuentra en las diferencias entre sexos la manera de explicar y justificar la hegemonía del modelo masculino (Bonilla, 2010).

Conclusiones

La simbolización sociocultural del género integra un sistema complejo de creencias, valores y normas socialmente compartidas y construidas, que articulan las concepciones acerca de la masculinidad y la feminidad en un contexto determinado, por un lado; y estructuran psíquicamente la identidad de género, por otro (Lamas, 1999).

La identidad social puede entenderse, por una parte, como una categoría sociocognitiva que nos permiten estructurar la información del medio social, a menudo, de manera estereotipada (Herrera y Reicher, 2007); y por otra, como la parte del autoconcepto en la que nos identificamos con determinadas categorías y nos definimos en base a ellas (Tajfel, 1981).

Además, opera en dos dimensiones perceptivas: la imagen socialmente compartida y cognitivamente representada de los grupos y de sus miembros; y la imagen que poseemos de nosotros mismos. En ambos casos, el estereotipo se articula como el elemento cognitivo de naturaleza sociocultural al partir del cual percibimos a los otros (categorización social) y a uno mismo (autocategorización), en función de la pertenencia grupal.

Desde una perspectiva de género, existen dos conjuntos de categorías: sexo y género (Jaime y Sau, 2004). Las categorías sexuales, hombre y mujer, se construyen en base a las diferencias biológicas en función del sexo de la persona. Son construidas en base a características genéticas y fenotípicas que de manera diferencial presentan ambos sexos; sirviendo de punto de partida en la construcción sociocultural del género y en base a las que se justifican prácticas discriminatorias (Lamas, 1999; Fernández, 2011).

Por su parte, las categorías de género, masculino y femenino, son construidas a partir de las concepciones socioculturales acerca de la masculinidad y de la feminidad. La dimensión masculinidad-feminidad se

considera un elemento presente en cualquier cultura y sujeto a condiciones históricas y sociales (Correll, Thébaud y Bernard, 2007).

En su vertiente más tradicional, los modelos de masculinidad y feminidad se desprenden de ideologías adscritas al modelo patriarcal (Bruel et al., 2013). Hacen alusión a los atributos considerados culturalmente masculinos y femeninos que, por lo general, se atribuyen a hombres y mujeres, respectivamente. Se refieren no solo a rasgos y roles estereotípicos, sino también a la valoración social que se les otorga, determinando diferencias de estatus y poder en la estructura social (Gaviria et al., 2007). En estas condiciones, los modelos sociales de género suponen representaciones sociales construidas dicotómicamente y basadas por tanto, en la diferenciación binaria entre mujeres y hombres, que además definen desigualdades en términos de estructura social (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Dichos modelos son representados en el imaginario colectivo mediante los estereotipos de género, creencias socialmente compartidas y construidas acerca de cómo *son* y cómo *deben ser*, los hombres y las mujeres (Cuadrado, 2007b; Moya, 2004); creencias consensuadas acerca de los rasgos de personalidad, las actitudes, los roles y las funciones que se atribuyen diferencialmente a hombres y a mujeres (Rochas y Díaz, 2015).

De este modo, las categorías de género (estereotipos) prescriben y proscriben atribuciones adecuados para cada sexo (Prentice y Carranza, 2002; Cuadrado, 2009; Lee et al., 2010; Almeida, 2011; Delacollette et al., 2012). En tanto que constituyen creencias, son individualmente internalizados (Bourdieu, 2000) e influyen en nuestro comportamiento (Fiske, 1993, 1998; Gill, 2004; Heilman, 2001; Rudman y Glick, 2001; Prentice y Carranza, 2002).

La asignación diferencial de rasgos en función del sexo constituye el mecanismo mediante el que se justifica la división tradicional de ámbitos y de roles sociales (Burgess y Borgida, 1999; Jost y Kay, 2005). Mientras a la mujer se le atribuye rasgos como sensibilidad, afecto y expresividad y,

en concordancia, se le asigna el espacio de lo privado y roles relacionados con el cuidado y la crianza; al hombre se les identifica más con características como racionalidad, competencia y tendencia a la acción, rasgos relacionados con el ámbito público y el desempeño del rol de proveedor (López-Sáez, 1994, cit. en Cuadrado, 2007a).

En la actualidad las representaciones sociales de masculinidad y feminidad, así como los estereotipos asociados a los mismos, no se conciben de manera tan dicotómica, al menos, aparentemente (Rocha y Díaz, 2015). Sin embargo, esto no implica necesariamente asumir que las creencias sexistas hayan desaparecido; más bien se han transformado, adquiriendo un matiz más sutil y encubierto (Caplan y Caplan, 1997).

Los cambios acontecidos en relación a los roles sociales desempeñados por mujeres y hombres (López-Sáez et al., 2008), han dado lugar al surgimiento de nuevos estereotipos de género, cada uno de ellos con sus correspondientes atribuciones en términos de rasgos y roles, y a partir de los que se (pre) determina el lugar que cada subgrupos de mujeres y hombres ocupa en la estructura social de poder (Grado, 2004).

En esta línea, masculinidad y feminidad como elementos contextuales que nutren el autoconcepto dan lugar a multiplicidad de identidades de género.

La autocategorización se considera un proceso intrapsíquico que da lugar a la construcción de la identidad social a nivel individual. Está relacionada con los procesos de identificación/desidentificación con las categorías de género en términos de atribución (autopercepción de rasgos estereotípicos) o de pertenencia grupal (sentirse masculino y/o femenino); y la manera en que nos conduce a procesos de estereotipia, es decir, el grado en que nuestro comportamiento se ve determinado por las creencias, las normas y los valores asociados a una identidad social concreta, representados socialmente a través de estereotipos masculinos y femeninos (Herrera y Reicher, 2007; Bonilla, 2010).

Así, la comparación intergrupal entre los grupos de pertenencia (endogrupo) y de no pertenencia (exogrupo), se convierte en otro de los

procesos fundamentales en la construcción de la identidad social, dando lugar a valoraciones positivas y negativas acerca de dichos grupos (Tajfel, 1981).

De manera conjunta, la ideología de género, las representaciones sociales de los modelos de hombre y mujer imperantes, y los estereotipos de género socialmente compartidos y construidos, configuran nuestras creencias (Fernández, 2010). Asimismo, estas nutren los esquemas mentales sobre qué es ser hombre y mujer en un contexto cultural determinado, a la vez que influyen en los procesos identitarios de género.

Podríamos decir que, como esquemas mentales y sociales influyen no solo en nuestra percepción del medio social sino también en la manera en que, como hombres y mujeres, nos desenvolvemos en él.

Entre las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la identidad de género encontramos, por un lado, aquellas en las que se enfatiza la dimensión grupal de la identidad social (Abele, 2003; Bakan, 1966; Parsons y Bales, 1955, cit. en Cuadrado, 2007a; Fernández, 2011; Glick y Fiske, 1999; Fiske et al. 2002; Cuddy et al. 2009), abordando aspectos relacionados con cómo son vistos y se ven a sí mismos los grupos; qué creencias socialmente compartidas subyacen a tales percepciones; y los efectos que todo ello produce en el comportamiento individual –en tanto que pertenecen a un grupo- y social –relaciones intergrupales.

Por otro lado, se han desarrollado investigaciones orientadas a averiguar cómo se construye subjetivamente la identidad social (Bem, 1974, Jaime y Sau, 2004), es decir, cómo son internalizadas las creencias acerca de los grupos, qué procesos subyacen a su construcción y la manera en que influyen en nuestros pensamientos, emociones y comportamientos, en contextos interpersonales e intergrupales. En este sentido, destacamos la relación existente entre la identidad social y las actitudes hacia el género, como fenómenos que articulan, justifican y mantienen el status quo.

Tanto en términos actitudinales como de identidad social, el estereotipo representa el conjunto de creencias compartidas socialmente

acerca de los grupos y sus miembros. Un componente altamente cognitivo que funciona como nexo entre las representaciones sociales de género y la identidad social de género, que además contribuye a la formación, a la transmisión, a la justificación y al mantenimiento de actitudes (prejuiciosas) hacia las personas en función, también, del género.

Asimismo, la evaluación que se realiza de dicho componente cognitivo en términos positivos y negativos, implica valoraciones y juicios acerca de las categorías sociales (Tajfel, 1978). Esto es, el valor que se le atribuye a las categorías dentro de los esquemas mentales socialmente compartidos, dando lugar a procesos de identificación y autocategorización, así como el mantenimiento de determinadas actitudes hacia el endogrupo y los exogrupos.

Como parte del autoconcepto, la identificación con determinados estereotipos (autocategorización) requiere procesos autoevaluativos acerca de las categorías de pertenencia. En este ámbito, los estudios han sido desarrollados primordialmente desde dos enfoques. Primero, un enfoque del rasgo en el que primaba, valga la redundancia, la autoasignación de rasgos estereotípicamente masculinos y/o femeninos (Bem, 1974; Spence, Hemreich y Stapp, 1974)

El segundo enfoque, basado en los premisas formuladas por está relacionado con un nivel más abstracto de identificación grupal, en el que la persona expresa su sentimiento acerca de cuán masculina y femenina se considera. Se trata, pues, de la propia evaluación de la experiencia subjetiva como miembro del grupo genérico de mujeres y de hombres (Spence, 1993, 1999; Spence y Buckner, 1999).

La dimensión evaluativa, se presenta así, como elemento fundamental tanto en el campo actitudinal como identitario. Es más, consideramos que la influencia que los estereotipos ejercen sobre la identidad social actúan como determinantes de las actitudes que se mantienen hacia los grupos. Es decir, el hecho de que nos identifiquemos o no, determinará las actitudes que mantengamos ante nuestro propio grupo y el resto.

De todo ello depende que nos identifiquemos más o menos con cualquiera de las categorías sociales. Pero por si fuera poco, la saliencia de las categorías con las que nos identificamos va a depender de elementos situacionales y contextuales (Herrera, 2003a, b; Herrera y Reicher, 2001; Reicher, 1993). Y aquí encontramos otra similitud entre actitud e identidad social: dependiendo de factores ambientales se manifestará o no determinada identidad social y emergerán o no, también determinadas actitudes hacia los grupos sociales.

Con todo, identidad social de género se concibe como la expresión subjetiva de determinadas representaciones socialmente compartidas, que a su vez están fuertemente condicionadas por aspectos socioculturales como la ideología, los modelos sociales y los estereotipos grupales, así como por la estructura (pre) establecida de las relaciones intergrupales.

CAPÍTULO III. ACTITUDES SEXISTAS Y DISCRIMINACIÓN

*La forma más común en que la gente pierde
su poder es pensando que no tiene*

ALICIA WALKER

Desde una perspectiva psicosocial, aunque en la mayor parte de la literatura la discriminación aparece relacionada con los conceptos de prejuicio y estereotipo, lo cierto es que su estudio tradicionalmente ha estado más vinculado al ámbito de las relaciones intergrupales que a los de las actitudes y la percepción social (Brewer, 1994).

La discriminación como fenómeno fundamentalmente comportamental, está estrechamente vinculada a contextos de interacción, en los que las personas como miembros de una categoría social, muestran una tendencia a comportarse positiva o negativamente hacia otros grupos y sus miembros, en virtud de determinados prejuicios.

El presente capítulo se encuentra dividido en tres bloques principales con los que trataremos de plasmar todos aquellos aspectos relacionados con la discriminación en función de la pertenencia a las categorías sexo-género.

Proporcionaremos una breve descripción de algunos conceptos clave en la comprensión de las relaciones intergrupales desde una perspectiva de género. Entendemos que el grupo o categoría social de género constituye la unidad básica de análisis puesto que es en base a ella que se arbitran las relaciones entre mujeres y hombres, tanto a nivel interpersonal como intergrupar.

Asimismo, ofrecemos una aproximación a los conceptos de desigualdad y discriminación, entendiendo el primero de ellos, no como sinónimo de diferencia sino como una condición característica de la estructura social, mientras que el segundo alude al mecanismo mediante el que se perpetúan los desequilibrios de poder entre sexos.

Una vez realizada la revisión conceptual, ahondaremos en el ámbito de las relaciones intergrupales, procediendo a su definición y realizando un breve recorrido por aquellas teorías que han tratado de explicar las relaciones entre los grupos sociales.

La mayor parte de estas teorías han sido desarrolladas desde el punto de vista del conflicto intergrupar y además, han estado circunscritas al ámbito de la discriminación racial y étnica. Sin embargo, las relaciones

de género poseen unas características específicas que configuran un sistema de interacción particular.

Por este motivo, nos detendremos a analizar en qué consiste dicha especificidad, así como las implicaciones que se desprenden de ella y que dan lugar a condiciones estructuralmente particulares.

Una vez llegados a este punto, podremos profundizar en las actitudes que contribuyen a la producción y la reproducción de la ordenación social del género, y que subyacen a las conductas discriminatorias desde y hacia mujeres y hombres. Se trata, pues, de los prejuicios de género, denominados asiduamente actitudes sexistas.

El sexismo parte desde unas condiciones estructurales que lo diferencian de otros tipos de prejuicio, requiriendo un análisis distintivo. Al respecto, la teoría que mejor ha plasmado su complejidad y singularidad ha sido la Teoría del Sexismo Ambivalente desarrollada por Glick y Fiske (1996, 1997).

Por este motivo, nos detendremos especialmente en ella atendiendo detalladamente a sus planteamientos, los instrumentos de medida elaborados por los autores, así como los hallazgos empíricos efectuados en este campo.

La discriminación de género es un fenómeno que a pesar de producirse a nivel global, históricamente ha sido escondido, ignorado y tolerado. Coincidimos con García-Moreno et al. (2015) en que todo tipo de discriminación, incluida la que se dirige hacia los hombres, supone una violación de los derechos humanos y como tal, debe ser motivo de gran preocupación.

No obstante, las conductas discriminatorias dirigidas hacia los hombres es un campo de investigación menos atendido y desarrollado; quizás debido, en parte, a la amenaza que *per se* supone el reconocimiento de su existencia para la identidad social masculina.

Como consecuencia de esta disparidad en el desarrollo de la literatura y atendiendo a los motivos que han inspirado esta investigación,

a lo largo del texto se alude principalmente a la discriminación dirigida hacia las mujeres.

Asimismo, cabe aclarar que no hacemos alusión a la violencia entre homosexuales porque nuestro nivel de análisis se sitúa a nivel macro y en torno a aspectos psicosociales que afecta a las personas por su categorización como hombre y mujer y no por su orientación sexual, aunque entendemos que este es otro tipo de prejuicio que se desprende de los elementos analizados.

1. UNIDAD DE ANÁLISIS: LOS GRUPOS Y SU ESTRUCTURA

En términos psicológicos, tal y como lo define Turner (1990) el grupo es aquel que resulta significativo para las personas que lo componen, en el sentido de pertenencia e identificación positivas. Se constituyen así como las categorías de autorreferencia en base a las cuales se realiza la comparación intergrupal y que resulta crucial en la adquisición de normas y valores sociales, influyendo así en sus actitudes y sus comportamientos.

Según este mismo autor, los grupos de género se corresponden con la tipología de *categoría social*, a la que objetivamente pueden pertenecer las personas en función de su sexo y a las que se atribuyen contenidos diferenciados, proporcionando sentido y valor a sus miembros.

1.1. ESTRUCTURA DE LOS GRUPOS

Los elementos que configuran la estructura grupal, a saber, estatus, roles y normas, arbitran interacciones a niveles interpersonal e intergrupal (Levine y Moreland, 1990).

En sentido amplio, el concepto *estatus* se refiere principalmente a la posición de una persona o un grupo en una estructura jerárquica del

sistema social. Esto implica que existen diferentes niveles a los que se adjudica diferentes valoraciones sociales y a los que se asocian determinados roles (Stangor, 2004).

El *rol*, por su parte, se refiere al conjunto de comportamientos que se esperan de los miembros de un grupo que ocupan una posición particular en la estructura social (Harré y Lamb, 1992).

Íntimamente ligado a los roles, se encuentra el concepto de *norma social* como patrón compartido de comportamiento mediante los que se fijan las conductas apropiadas y no apropiadas para sus miembros (Fernández y Basabe, 2007) .

Dichos factores constituyen significados compartidos e individualmente internalizados, que proporcionan el marco de referencia para interpretar la realidad social y manejarse en contextos de interacción.

1.2. DESIGUALDAD ESTRUCTURAL

Tal y como hemos planteado en el capítulo anterior, las personas como sujetos biológicamente sexuados presentan diferencias circunscritas fundamentalmente en la esfera reproductiva (Castro y Escoriza, 2006)

Tomando como punto de partida este hecho y enfatizando su naturaleza biológica, se han construido históricamente las diferencias sociales entre mujeres y hombres, es decir, las representaciones sociales en torno al género.

Como también hemos visto, la construcción de las categorías de género es basalmente dicotómica. Así, lo masculino y lo femenino son elementos contrapuestos por contraposición, determinando prácticas sociales y simbólicas diferenciales en función del sexo, y articulando las relaciones de género (Tavris, 1993).

Aunque a menudo son conceptos utilizados indistintamente, diferencia no es sinónimo de desigualdad. La diferencia alude a la diversidad, definida en términos de variación interindividual de rasgos y

características que, en sí mismos, no tienen por qué entrañar desigualdad. Por su parte, en sentido epistemológico, el término desigualdad define adjetivamente aquello que no es justo, equitativo o igual, estando relacionado más con factores estructurales que obstaculizan o niegan el ejercicio de determinados derechos.

Por consiguiente, la desigualdad se produce en términos de distribución asimétrica del poder entre sexos (Megías y Montañes, 2012) y se encuentra estrechamente vinculada con el sistema sexo-género y determinados tipos de sexismo, como el ambivalente (Flood y Pease, 2009).

De manera específica, hace alusión a la localización de los grupos de mujeres y hombres en la estructura social, de tal forma que a mayor separación entre las esferas de lo público y lo privado, mayor desigualdad entre los sexos.

Asimismo, se encuentran basadas en la división tradicional de roles y funciones para hombres y mujeres; división que no solo prescribe, sino que también proscribiera el desempeño de roles y funciones. Además, se encuentra estrechamente vinculada con el sistema patriarcal, que articula las relaciones sociales de género desde el binomio dominación-subordinación, atribuyendo más valor social a lo masculino que a lo femenino y, en efecto, otorgando mayores cuotas de poder a los hombres (Hirata y Kergoat, 2007).

Así, desde el punto de vista estructural, la ordenación jerárquica de género denota asimetrías de estatus, poder y prestigio entre mujeres y hombres; donde, por un lado, los hombres representan el grupo dominante, de alto estatus y más valorado socialmente; y por otro, las mujeres el grupo subordinado que goza de menor estatus y valoración social.

Tal y como señala Centeno (2014), la dominación masculina constituye un hecho universal en tanto que no existe un lugar en el mundo en el que las mujeres gocen de una posición de poder y prestigio similar, ni mucho menos superior, que los hombres de su mismo contexto.

En este sentido, la hegemonía masculina se articula como un rasgo estructural que caracteriza a la mayoría de las sociedades en la actualidad. La asimetría de poder inherente a las relaciones de género, condiciona potentemente dichas relaciones y sirve de apoyo para el mantenimiento de actitudes sexistas (Cuadrado, 2009).

Sin embargo, en las democracias formales esta desigualdad entre géneros necesita ser racionalmente justificada y legitimada, encontrando en la *naturalización de las diferencias* (Castro y Escoriza, 2006) la manera más eficaz. Esto es, las desigualdades se tornan legítimas e inmutables mediante la transformación del sexo biológico en género.

El *Modelo de poder basado en el género* desarrollado por Pratto y Walker (2004) analiza la discriminación en función del sexo que se produce en términos de poder, planteando que la desigualdad es un rasgo característico de las sociedades donde los hombres constituyen el grupo dominante. Proponen cuatro factores de carácter dinámico que determinan estas diferencias de poder y, en consecuencia, configuran las relaciones entre ambos grupos.

El primero de ellos se refiere al uso potencial o consumado de la fuerza e incluye agresiones físicas y sexuales que, además de provocar daños físicos, psíquicos y emocionales en las mujeres, limitan su acceso a los recursos económicos y/o su capacidad para tomar decisiones de manera independiente.

El segundo, se refiere al control sobre los recursos que supone una forma de ganar poder y ejercer la dominación. En general, los hombres controlan mayor número de medios que las mujeres, lo que explicaría la distribución desigual de poder entre géneros.

En tercer lugar, estrechamente vinculado al control, se encuentran las obligaciones sociales, basadas en la división sexual del trabajo donde los hombres son proveedores, aspecto relacionado con la posesión y control de la mayor parte de los recursos; mientras que las mujeres deben encargarse del cuidado de la casa y de la descendencia.

Y por último, se encuentra la ideología, definida como un conjunto de creencias compartidas que sirven para legitimar la asimetría de poder en los otros tres fundamentos. Así, el sexismo justifica el status quo, reduciendo la resistencia del grupo subordinado, las mujeres.

Estas autoras plantean que cuando los hombres, como grupo dominante, perciben una pérdida de poder en cualquiera de estas bases, se incrementan las probabilidades de usar la violencia como vía para su restablecimiento.

Jost y Kay (2005) señalan que de los cuatro fundamentos que componen el modelo, la ideología es probablemente el factor psicosocial más importante que ayuda a mantener las desigualdades de género, haciéndolas parecer justas y lógicas. En este sentido, el sexismo, además de legitimar, contribuye su perpetuación de las en sociedades patriarcales (Lemus, Navarro, Velásquez, Ryan y Megías, 2014).

Paradójicamente, es apoyado y mantenido por personas de ambos sexos, tanto hombres como mujeres (Glick y Fiske, 1996); es más, la distribución de poder basada en el género es un proceso diádico que requiere la complicidad de tanto de unas como de otros (Pratto y Walker, 2004) para salvaguardar su mantenimiento.

1.3. TEORÍA DE LA JUSTIFICACIÓN DEL SISTEMA

La Teoría de la Justificación del Sistema (en adelante, TJS) elaborada inicialmente por Jost y Banaji (1994), defiende que existe una tendencia generalizada a percibir la desigualdad social como legítima y estable. Este hecho conlleva que las personas apoyen ideologías en torno a las que se mantiene el orden social establecido y se justifican las diferencias sociales entre grupos, principalmente, a través de la internalización de creencias relacionadas con la posición que ocupan estos y, por ende, sus miembros, en la estructura social (Jost y Banaji, 1994; Jost et al., 2004; Sidanius y Pratto, 1999).

Desde esta teoría, se vinculan necesidades de diferente naturaleza a diversos niveles de justificación. Así, las necesidades de sentirse valiosa, de pertenecer a un grupo socialmente valorado y de que el sistema social es justo y legítimo, motivan a las personas a desarrollar mecanismos que le permitan la justificación del yo, del endogrupo y del sistema, respectivamente.

Identificamos, por tanto, justificaciones a tres niveles: uno *individual*, en donde se incluyen procesos cognitivos y emocionales a nivel intrapersonal; otro *grupal*, relacionado con la dinámica de las interacciones intra e intergrupales; y, por último, *macrosocial*, que se refieren a las condiciones infligidas por el sistema social.

Asimismo, las justificaciones difieren según se trate de grupos aventajados o desaventajados. Los motivos que empujan a los grupos de alto estatus a justificar la propia posición y el sistema, son consistentes y complementarios; sin embargo, para los grupos de bajo estatus resultan contradictorios, siendo potencialmente conflictivos y propiciando el desajuste entre el yo, el grupo y el sistema.

A pesar de que la percepción desfavorable del propio grupo y favorable del exogrupo (justificación del sistema), se contraponen de manera directa a las necesidades vinculadas a la justificación del yo y del grupo, Jost, Kivetz, Mosso, Rubini y Guermandi (2005), demostraron que es un fenómeno que, de hecho, está muy presente en la realidad social.

En su investigación, aluden a la interiorización de las posiciones que ocupan los grupos en la estructura social como principal responsable de la justificación, legitimidad y estabilidad del estatus quo. Así, los grupos de alto estatus (dominantes) creen firmemente en que son superiores a los de bajo estatus (subordinados), presentando elevados niveles de favoritismo endogrupal.

Por su parte, aquellos que históricamente han ocupado una posición social baja y subordinada a los grupos dominantes, interiorizan creencias acerca de su inferioridad, haciendo coincidir las evaluaciones

realizadas por el endogrupo y exogrupo: muestran tendencia al favoritismo exogrupal y evalúan más positivamente al grupo dominante.

Otro elemento determinante en la TJS, es la función que cumplen los estereotipos y los prejuicios en el apoyo al mantenimiento del orden social establecido. En su investigación, Jost et al. (2005) encontraron que el grado de estereotipia influye directamente en las percepciones de legitimidad y estabilidad de las desigualdades sociales.

Con objeto de salvar dicha inconsistencia, tal y como plantean estos autores, los grupos de bajo estatus presentan ambivalencia de las evaluaciones acerca del propio grupo, siendo además mucho mayor que la que presentan los grupos de alto estatus.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DISCRIMINACIÓN

La discriminación puede considerarse como el conjunto de comportamientos dirigidos hacia un grupo y, por ende, a sus miembros, basados en la mera pertenencia. Por tanto, se trata de un elemento primordialmente conductual cuyas manifestaciones adquieren diferentes matices en función del nivel de análisis en el que nos situemos y que siempre tendrán lugar en contextos de interacción, tanto en el marco de relaciones interpersonales como intergrupales.

Desde un enfoque individual, la discriminación es entendida como el conjunto de manifestaciones comportamentales que da lugar a un trato desigual a las personas en función del grupo al que pertenece (Smith, 2006). A este nivel, la discriminación se corresponde con el componente conativo de las actitudes.

Desde la perspectiva de las relaciones intergrupales, representan aquellas conductas que legitiman y perpetúan a las desigualdades estructurales y de acceso a los recursos, que se producen entre diferentes grupos que integran la sociedad (Navas, 2014).

Identificamos en cada nivel de análisis, al menos, dos actores. Por un lado, los sujetos de discriminación, aquellas personas o grupos sociales que se comportan de forma discriminatoria; y por otro lado, aquellos que son objeto de discriminación, es decir, hacia quienes se dirigen dichos comportamientos.

Ahora bien, aunque tradicionalmente se ha atribuido un carácter negativo a los comportamientos discriminatorios, lo cierto es que la discriminación también puede tener una valencia positiva.

Huici, Molero, Gómez y Morales (2011) establecen que la discriminación opera en torno a dos dominios: *favoritismo* y *rechazo*, entendidos como tendencias conductuales dirigidas a beneficiar o perjudicar a los grupos, respectivamente. Además, dichas conductas pueden variar en intensidad, es decir, el grado en que se favorece o daña a dicho grupo. La cuestión ahora es cuáles son los factores que favorecen la propensión al rechazo.

2.1. FACTORES DETERMINANTES EN LA VALENCIA NEGATIVA DE LA DISCRIMINACIÓN

El planteamiento inicial parte de la llamada *asimetría positiva-negativa*, según el que se sostiene que mientras el favoritismo solo se produce ante estímulos positivos, es decir, que aportan algún beneficio al grupo (Mummendey y Otten, 1998, 2001); el rechazo no es solo un efecto de la competición por determinados recursos, sino que también es necesario que concurren otros factores que lo hagan posible.

Partiendo del hecho de que en función de si se trata del propio grupo o de los exogrupos se activan conductas diferenciales (Brewer, 1999) y basándonos en la aportación realizada Huici et al., (2011), entre las condiciones que favorecen las conductas discriminatorias negativas encontramos las siguientes:

- La transgresión de dichas normas grupales o sociales activa conductas de rechazo y desprecio (Brewer, 1999).

- Percibir que el exogrupo supone una amenaza para el propio grupo (Stephan y Stephan, 2000).
- Las asociaciones estereotipadas que propician los medios de comunicación entre determinadas características y un grupo social concreto (Vallés, Cea e Izquierdo, 1999).
- Las creencias tradicionales acerca de la estructura social y las dinámicas intergrupales (Mummendey y Otten, 2001).
- Determinados rasgos y características individuales relacionadas con los prejuicios negativos (Topa y Huici, 2003).
- La intensidad con la que se experimentan determinadas emociones asociadas a un grupo concreto (Brewer, 2001; Mummendey y Otten, 2001; Hewstone et al., 2002).

Con todo, observamos que la propensión a mostrar rechazo o perpetrar conductas de discriminación negativa hacia los grupos, responde a patrones más complejos que la tendencia al favoritismo.

2.2. LA DISCRIMINACIÓN COMO FENÓMENO MULTINIVEL

Las relaciones de género en tanto que producen y reproducen desigualdades estructurales respecto a la distribución del poder (Mateos, 2013), requiere del análisis de las diversas manifestaciones y niveles en los que dichas desigualdades se manifiestan a través de la comportamientos distintivos.

Como bien señala Plaza (2007), la discriminación basada en el género es una manifestación de las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres establecidas culturalmente a través de pautas, prácticas y representaciones que han sido perpetuadas a lo largo de siglos, presentando diferencias sustanciales según sea dirigida hacia mujeres y hombres.

Atendiendo a las características que rigen las culturas masculinas - valores relacionados con la competitividad, la orientación al logro, el materialismo y el individualismo, así como la exaltación de las diferencias entre género, mayor atribución de rasgos estereotípicos y estructuras sociales de poder asimétricas- estas se relacionan con una mayor incidencia de la discriminación en general (Páez y Fernández, 2005), y hacia las mujeres, en particular (Hofstede, 1998).

De hecho, a pesar de que el estatus de la mujer ha mejorado notablemente en los últimos cincuenta años en numerosos países y con respecto a diversos ámbitos, las mujeres seguimos siendo ciudadanos de segunda clase, discriminadas y subordinadas a los hombres. Incluso en aquellos países donde las mujeres gozamos de numerosos derechos y libertades, la discriminación hacia la mujer persiste (García-Moreno et al, 2015).

Asimismo, existe abundante literatura que vincula los prejuicios de género y la ideología sexista con la perpetración y la percepción sesgada de la discriminación contra la mujer (Buchanan, Settles, Hall y O'Connor, 2014; Flood y Pease, 2009).

Su prevalencia a nivel microsistémico se asocia no solo con estructuras e instituciones patriarcales, sino además con diversos elementos que inciden a otros niveles. Hablamos de creencias culturales, prácticas sociales y procesos de socialización diferenciales; de la influencia que ejercen los medios de comunicación en su transmisión; el predominio de la dominación, los privilegios y los derechos masculinos sobre los femeninos; y formas institucionales de sexismo, discriminación y opresión, que articulan la subordinación de la mujer (Rose, 2013).

Sin menospreciar los efectos y consecuencias que la discriminación supone para los hombres, coincidimos con Michau, Horn, Bank, Dutt y Zimmerman (2015) en que la mayor vulnerabilidad de las mujeres descansa en una mayor atribución de poder y valor que la sociedad proporciona a los hombres como grupo, en comparación a las mujeres, y en relación a recursos materiales, simbólicos y relacionales.

Entendemos, pues, que la discriminación por razón de género y sus manifestaciones negativas, incluso aquellas más extremas expresadas mediante la violencia, representan el elemento sancionador de un complejo sistema de castigos y recompensas socialmente establecido para perpetuar el status quo instaurado por el patriarcado. En este sentido, la violencia de género a cualquier nivel e independientemente de cuál sea su expresión, constituye la respuesta a la transgresión de normas relativas al mismo.

Se considera, pues, un fenómeno que entraña gran complejidad en el sentido de que tiene lugar a múltiples niveles, que posee diferentes dimensiones, que responde a múltiples causas, en el que intervienen diversos factores y al que, además, se le atribuye un carácter dinámico (Jong-Wook, 2004).

De este modo, el paradigma sistémico se establece como el marco adecuado para el análisis de la discriminación en función del sexo (Hafford- Letchfield, 2011), ya que es en el propio sistema donde se producen y reproducen las desigualdades entre las mujeres y los hombres (Hearn y Parkin, 2001), haciendo uso de mecanismos discriminatorios.

Para un análisis multinivel, nos basaremos en el modelo holístico propuesto por Heise (1998) que, aunque elaborado para la comprensión de la violencia de género, puede ser aplicado al ámbito de la discriminación, entendida ésta como un fenómeno de mayor amplitud que incluye el ejercicio de la violencia.

Dicho modelo incluye cuatro niveles de análisis *individual*, *microsistémico*, *exosistémico* y *macrosistémico*, que a modo de círculos concéntricos nos permiten proporcionar una explicación integral de la discriminación de género.

2.2.1. Nivel de análisis individual

El nivel *individual* de análisis se sitúa en el círculo interior y representa aquellos factores ontogénicos relacionados con las

características de personalidad y la *historia personal* que influyen en el comportamiento y en las relaciones que tienen lugar a niveles micro y exosistémico.

Harway y O'neil (1999) propusieron un modelo en el que explicaban como factores estructurales de carácter sexista y patriarcal, son interiorizados, para posteriormente ser exteriorizados como diversas formas de discriminación.

Asimismo, su expresión subjetiva y más concretamente sus manifestaciones violentas, se relacionaban con el hecho de haber experimentado patrones similares durante el proceso de socialización.

En primer lugar, eran socializados de forma sexista por una sociedad patriarcal que enfatizaba y restringía a los valores masculinos el funcionamiento adecuado de la sociedad. Se trata de una ideología de género tradicional y por tanto, basada en la noción de que los hombres son superiores a las mujeres, donde el poder, el control, la competición y la dominación resultan esenciales para probar la masculinidad.

En segundo lugar, estos hombres desarrollaban una identidad de género masculina basada en estereotipos sexistas y restrictivos fuertemente vinculados a actitudes discriminatorias.

Y por último, poseían esquemas distorsionados acerca de los roles de género asentados en el temor a la feminidad y a la castración, y los consiguientes conflictos entre dichos patrones comportamentales.

Como podemos observar, a nivel individual la discriminación es el resultado de un proceso conjunto de interiorización y desarrollo de creencias y actitudes acerca del género que configuran la idiosincrasia personal y que favorecen la aceptación, el mantenimiento e, incluso, el ejercicio de las desigualdades.

Podríamos decir que se trata de factores intrapsíquicos contruidos a través de factores individuales, grupales y sociales, que predisponen en mayor o en menor medida a comportarse de forma discriminatoria hacia las personas en función de su sexo.

2.2.2. Nivel de análisis microsistémico

El segundo nivel, denominado *microsistema*, incluye factores situacionales y representa el contexto inmediato en el que la discriminación tiene lugar, donde la familia constituye la unidad estructural básica, y en el que además se incluye cualquier tipo de relaciones íntimas y directas (Heise, 1998).

Gil y Lloret (2007) añaden la familia representa la estructura básica donde tienen lugar formas de discriminación más directas. Su prevalencia se debe, principalmente, a la interiorización de identidades tradicionales de género, construidas a partir de modelos sociales dicotómicos, que se articulan en el seno de relaciones de poder desiguales.

Por tanto, es en el seno de interacciones directas y cercanas donde principalmente se aprehenden las concepciones acerca del género. No olvidemos que la familia constituye el grupo primario en el que las personas se socializan. En este sentido, las normas establecidas dentro de ella, así como las distribución de roles entre sus miembros y la valoración de los mismo (estatus), configura una dinámica familiar concreta que da lugar a determinadas cuotas de discriminación en función del sexo y que predispone a reproducirlas en otros contextos de interacción.

2.2.3. Nivel de análisis exosistémico

El siguiente nivel, el *exosistema*, comprende las instituciones y estructuras sociales formales e informales en el que se insertan los microsistemas. Incluye, pues, el contexto laboral, la vecindad, las redes sociales y los grupos de identidad.

Gil y Lloret (2007) sugieren que a nivel exosistémico entran en juego las diferentes instituciones donde se reproducen los valores sociales y que contribuyen a legitimar la discriminación de género, actuando como mediadores entre el macro y el microsistema. En esta misma línea, Carter (2015) alude a las instituciones religiosas tanto cristianas como

musulmanas y judías, de carácter profundamente patriarcal, que a menudo toleran la discriminación hacia la mujer.

Por otro lado, la violencia estructural de género hace referencia a los mecanismos discriminatorios y de exclusión que funcionan como productores y reproductores a nivel de las organizaciones sociales.

Entre sus manifestaciones encontramos el acoso laboral (Gil y Lloret, 2007), diferencias salariales, desvalorización del trabajo doméstico y el sexismo lingüístico (Juliano, 2004). Hafford- Letchfield (2011) entienden que las organizaciones están insertas en un contexto social y que ambos constituyen espacios de organización y estructuración de las relaciones sociales y de poder, de tal modo que las estructuras organizativas en el entorno laboral reflejan y refuerzan el proceso social de dominación masculina en nuestra sociedad.

2.2.4. Nivel de análisis macrosistémico

Bronfenbrenner (1979; citado en Heise, 1998) define el macrosistema como el contexto social entendido en su más amplio sentido, en el que se incluyen las formas de organización social más abstractas, la cultura o subcultura como sistemas de creencias, y las prácticas vitales que prevalecen en la sociedad.

Kilmartin y Allison (2007) afirman que detrás de las conductas discriminatorias de los hombres hacia las mujeres, se encuentran actitudes de hostilidad hacia el género opuesto; sirviendo esto de motivo y justificación para su perpetración.

Así, el *macrosistema* representa las creencias y actitudes que impregnan el resto de niveles. La discriminación de género se sitúa en un contexto patriarcal, y es sostenida a través de los sistemas de creencias que de él se desprenden (Gil y Lloret, 2007).

De acuerdo con la literatura, Heise (1998) afirma que uno de los factores más determinantes de la violencia hacia la mujer a este nivel, es la

definición cultural de masculinidad y su vinculación con la dominación, la tenacidad o el honor masculino.

Observamos que su prevalencia se apoya en que, por un lado, cuanto más se asocie la construcción social de la masculinidad al poder, la dominación y la agresión, y más numerosos sean los mensajes culturales que respalden la subordinación de las mujeres a los hombres, más probable será que estos manifiesten conductas discriminatorias y además, violentas.

Por otro lado, el sistema de valores predominante sitúa lo masculino como modelo hegemónico y, por tanto, valorado socialmente. En este sentido, lo que Mosher y Tomkins (1988) denominan hipermasculinidad, es el resultado de la sobrevaloración de una definición de masculinidad a partir de rasgos como la dureza la insensibilidad y la agresividad. El consecuente desarrollo de personalidad produce la necesidad de asumir riesgos desmesurados que proporcionen excitación, falta de empatía y una tendencia a mostrar conductas violentas. Así, las manifestaciones de fuerza, poder y dominación son reconocidos por los hombres como una validación de su condición masculina. En términos de afectos, la angustia o la amenaza provocada por situaciones que ponen en tela de juicio esta concepción de masculinidad, magnifican la emoción estereotípicamente masculina de ira y favorecen la inhibición de emociones consideradas afeminadas, como la empatía o la compasión.

En los mismo términos, Murnen y Byrne (1991) definen la hiperfeminidad como la extrema adhesión a un modelo de feminidad tradicional, en el que se enfatizan rasgos como la calidez, las expresividad y el cuidado.

En consecuencia, la rigidez con la que los roles de género son definidos constituye otro de los factores macrosistémicos más determinantes en las manifestaciones de la discriminación en otros niveles de análisis. Así, cuanto más dicotómicos e inamovibles se definan, mayor será la discriminación dirigida hacia la mujer (Heise, 1998) y hacia el hombre.

Otro factor que esta autora vincula con la violencia hacia las mujeres a nivel macrosistémico, es el sentimiento de posesión o derecho que experimentan los hombres. La concepción tradicional de mujer-objeto propiedad de y al servicio del hombre, ha estado apoyada por numerosas leyes en diferentes países y por el discurso religioso.

Este nivel de análisis se asocia con la violencia cultural de género y se refiere a su acepción simbólica, incluyendo aspectos como la religión, las ideologías, el arte, el lenguaje, las ciencias, etc., mediante los que la discriminación directa y estructural contra hombres y/o mujeres queda justificada y legitimada (Hafford- Letchfield, 2011). Se trata, pues, de la devaluación sistemática de lo femenino a través de prejuicios de género (Juliano, 2004).

Para Gil y Lloret (2007), la violencia simbólica sobreviene de los modelos de masculinidad y feminidad imperantes. En consecuencia, se encuentra íntimamente vinculada a la construcción social de la identidad, ejerciendo una poderosa influencia a nivel social e individual, y moldeando nuestras emociones, deseos y necesidades en contextos de relación.

Por su parte, Meraz (2009) define la violencia simbólica como: “toda acción (o coerción) que se ejerce sobre los individuos (dominados) sin que estos sean conscientes de que están siendo sometidos por una fuerza mayor (dominador)” (p.83), y resalta la presencia de este tipo de violencia en el ámbito del género, ya que las mujeres – y también los hombres- aprenden que el sexo masculino constituye el grupo dominante y el sexo femenino, el grupo dominado.

Así, los elementos simbólicos de la cultura impregnan aspectos como la formación de la identidad en general, y de género, en particular (Gil y Lloret, 2007); en el mantenimiento de actitudes, que se concretan en diversidad de conductas discriminatorias (Benlloch, Campos, Sánchez y Bayot, 2008); y por extensión, en la perpetración de actos violentos hacia las mujeres (Meraz, 2009).

Tal y como hemos apuntado, las conductas discriminatorias emergen en el seno de la interacción social. En este sentido, no estamos

interesados en cualquier tipo de relaciones, sino en las que se responden a una naturaleza grupal y que además, se producen por razón de género. A continuación, serán abordadas haciendo alusión a determinadas teorías relevante en el área de estudio, y definiendo específicamente en qué consisten.

3. RELACIONES INTERGRUPALES

Las relaciones intergrupales hacen referencia a las que se establecen entre dos o más grupos, o entre personas en función de su pertenencia e identificación grupal (Sherif, 1967; cit. en Huici et al., 2011).

En este sentido, nos interesamos por aquellas conductas individuales o colectivas que se vinculan a la membresía de las personas (Smith, 2006).

Tal y como apuntan Gaviria et al. (2013), la identificación con un grupo o categoría social lleva aparejada una serie de patrones comportamentales que determinan ambos tipos de conducta individual y colectiva.

En efecto, un acercamiento a la comprensión de relaciones que se producen entre grupos requiere necesariamente contemplar aspectos tanto individuales como contextuales, además de la influencia bidireccional que existe entre ambos, que da lugar a una forma concreta de interacción social.

3.1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS RELACIONES INTERGRUPALES

Desde que se iniciara el estudio psicosocial de las actitudes intergrupales en la primera mitad del siglo XX (Navas, 2014), las diferentes teorías han tratado de explicar este fenómeno, principalmente, desde el

punto de vista del conflicto entre grupos, atendiendo a causas motivacionales o cognitivas, desde perspectivas individuales o contextuales (Suriá, 2012).

Smith (2006) plantea que desde finales del siglo pasado, se han desarrollado nuevos enfoques en los que se trata de integrar elementos motivacionales y cognitivos, desde una perspectiva interactiva que atribuye una importancia similar tanto a las variables interindividuales como contextuales, que configuran la interacción intergrupala.

Por una parte, la perspectiva individual en el estudio de las relaciones intergrupales hace hincapié en las diferencias interindividuales y se centra en variables motivacionales y cognitivas como elementos explicativos de la conducta discriminatoria con tendencia a la hostilidad.

Por otra parte, el abordaje de las relaciones intergrupales desde una perspectiva contextual está basado fundamentalmente en las percepciones subjetivas de las características estructurales de las relaciones sociales.

A continuación, mostramos una breve descripción de cada una de las teorías que han tratado de explicar el comportamiento individual y colectivo a nivel intergrupala, desde ambas perspectivas.

3.1.1. Teoría de la personalidad autoritaria

Desde un enfoque psicoanalítico tradicional, Adorno, Frankel-Brunswick, Levinson y Sanford (1950; citado por Huici et al., 2011) desarrollaron La *Teoría de la Personalidad Autoritaria*. En ella se vinculan rasgos como la rigidez cognitiva o la tendencia al convencionalismo, con actitudes hostiles hacia miembros de grupos sociales minoritario o no hegemónicos.

Esta teoría sostiene que la hostilidad o el rechazo intergrupala se produce como consecuencia de conflictos intrapsíquicos producidos por determinados patrones de socialización estrechamente vinculados con el

castigo. De esta forma, aquellas conductas socialmente inaceptables quedarían reprimidas y controladas, dando lugar a personas autoritarias que reproducirían dichos patrones en su relación con los demás; personas extremadamente tendentes a avalar sistemas de creencias estereotípicos, manifestar evaluaciones negativas y exhibir comportamientos discriminatorios hacia aquellas personas o grupos que transgredan las normas sociales. Así, las diferencias interindividuales en autoritarismo, permiten explicar parte de las manifestaciones de rechazo entre grupos.

Sin embargo, esta teoría no ha estado exenta de críticas dado su enfoque extremadamente individual y sus connotaciones patológicas. En respuesta a tales limitaciones, propuestas más recientes se alejan del enfoque psicoanalítico y adoptan la perspectiva del aprendizaje social como marco explicativo. Como indica Smith (2006, se trata del *Teoría del autoritarismo de derechas* propuesto por Altermeyer (1988, 1998) y la *Teoría de orientación a la dominancia social*, desarrollada por (Sidanius, 1993; Sidanius y Pratto, 1999), expuestas a continuación.

3.1.2. Teoría del autoritarismo de derechas

En su teoría, Altermeyer (1988, 1998) entiende que el autoritarismo como rasgo de personalidad y por tanto individual, es explicado por el efecto del aprendizaje instrumental y el vicario. Desde este marco, se establece que existen diferencias interindividuales debido precisamente a procesos de aprendizaje diferenciales en torno a la obediencia, el convencionalismo y la agresión, que dan como resultado personas que se someten en distinto grado a los acatos de la autoridad. Las personalidades autoritarias se definen como aquellas que asumen plenamente los dictados de la autoridad, incluyendo la hostilidad y el rechazo a determinados grupos sociales (Huici et al., 2011).

3.1.3. Teoría de orientación a la dominancia social

La Teoría de la dominancia social, formulada por Sidanius y Pratto (1999), resalta cómo influyen en la construcción de la personalidad, factores contextuales tales como la estructura social de las relaciones intergrupales en conjunción con determinadas ideologías que favorecen o perjudican la jerarquía establecida.

Pratto, Sidanius, Stallwoth y Malle (2001) entienden que el conflicto y la desigualdad social constituyen constantes históricas. Así, las creencias preconcebidas acerca de los grupos y de las relaciones que tiene lugar entre ellos, dan lugar a un mayor o menor grado de acuerdo de la persona con la idea de que el grupo al que pertenece sea dominante y se coloque en situación de superioridad respecto a otros.

Por tanto, las diferencias individuales se producen respecto a la tendencia a legitimar o no la estructura social establecida, en función de la inclinación individual hacia determinadas creencias relacionadas con la jerarquía.

En general, la orientación hacia la dominancia social es más alta en hombres que en mujeres; se relaciona con ideologías a favor del mantenimiento del status quo y con el rechazo de políticas de igualdad entre grupos (Pratto et al., 2001); y se vincula significativamente con diversas escalas de prejuicio (Cohrs, Moschner, Maes, Kielmann, 2005; Bustillo y Silván-Ferrero, 2005).

3.1.4. Teoría del conflicto realista

La *Teoría del conflicto realista*, elaborada por Sherif y Sherif (1979), establece que el comportamiento intergrupal es motivado por las propias relaciones funcionales entre grupos, es decir, sus intereses y metas suponen el factor más determinante del comportamiento intergrupal. Así, la competición entre colectivos con metas contrapuestas o por recursos limitados, es la fuente principal de conflicto (Huici et al., 2011).

Según esta teoría, la percepción de conflicto incrementa la cohesión intragrupal, dando pie a que emerja la hostilidad como respuesta intergrupala. Ésta aumentará cuanto más interdependientes son los grupos que compiten, asumiendo además, que la competición se produce en igualdad de condiciones.

Sin embargo, la complejidad que envuelve a las relaciones intergrupales, donde destacamos las situaciones de desigualdad estructural, hace que el acceso de determinados grupos, subordinados o minoritarios, a ciertos recursos sea restringido y su capacidad para responder en escenarios de competición se vea sustancialmente limitada. Esto es, los grupos en posición de superioridad o dominantes no solo cuentan con más y mejores medios con los que enfrentar la competición, si no que además establecen mecanismos de control que aseguran el mantenimiento del estatus quo (Smith, 2006).

3.1.5. Teoría integrada de la amenaza

Stephan y Stephan (2000) desarrollaron la *Teoría integrada de la amenaza*, aunando aportaciones teóricas de otras perspectivas en la explicación de la percepción de la amenaza como elemento determinante de las actitudes intergrupales (Navas, Cuadrado, López-Rodríguez, 2012).

Aunque en su primera formulación (Stephan y Stephan, 2000), distinguían cuatro tipos de amenaza (realista, simbólica, ansiedad intergrupala y estereotipos negativos), posteriormente se alude a dos únicos tipos, realista y simbólica, que pueden ser analizadas en dos niveles: individual y grupal (Stephan y Renfro, 2002).

Mientras que la realista se define generalmente en los mismos términos que la competencia intergrupala de la Teoría del conflicto realista (Sherif y Sherif, 1979); la amenaza simbólica, como su propio nombre indica, se centra en las diferencias respecto a los valores, las creencias y las actitudes que se dan entre los grupos sociales. Se trata, pues, de amenazas percibidas respecto a las posiciones de privilegio o la cultura

propia, que desembocan en actitudes negativas hacia los grupos que representan tal amenaza.

3.1.6. Perspectiva de la Identidad Social

En el estudio de las relaciones intergrupales, la literatura nos conduce nuevamente a la *Teoría de la Identidad Social* (Tajfel y Turner, 1979) y la *Teoría de la autocategorización* (Turner et al., 1987), situando la perspectiva de la identidad social como una de las que más contribuciones ha generado en la comprensión del comportamiento intergrupar (Huici et al., 2011; Smith, 2006).

Recordemos que el Paradigma del grupo mínimo (Tajfel, 1970; Tajfel, Billig, Bundy y Flament, 1971) señala que tan solo el mero hecho de la pertenencia grupal, activa conductas discriminatorias. De este modo, la identificación/desidentificación con una categoría sociocognitiva constituye el desencadenante fundamental de comportamientos intergrupales.

La TIS aborda las relaciones entre grupos desde ambos enfoques, individual y contextual. Dentro del enfoque individual, se enfatizan aspectos tanto motivacionales como cognitivos subyacentes a procesos de comparación social, como determinantes del comportamiento intergrupar.

Entre los procesos motivacionales que se identifican en esta teoría encontramos el interés de la persona por evaluarse positivamente a sí misma, como miembro de determinados grupos. La necesidad de mantener una identidad social satisfactoria y diferenciada varía en función del grado de importancia que la persona otorgue al mismo.

De este modo, cuando la persona se identifica con una categoría social determinada, ésta se convierte en su grupo de referencia (Moya y Rodríguez-Bailón, 2011). Cuanto mayor sea la identificación, mayor será su disposición a actuar de acuerdo a las características estructurales del mismo, es decir, a asumir el sistema de estatus, normas y roles adscritas al mismo, tal y como ha sido definido por Levine y Moreland (1990, 1998).

En este sentido, la identificación con un determinado grupo social, activa comportamientos individuales establecidos normativamente en el seno su estructura, cuya manifestación dependerá a su vez, de elementos situacionales y contextuales.

Por otro lado, como determinantes cognitivos de la conducta intergrupala encontramos los procesos de categorización y autocategorización descritos en el capítulo anterior. Smith (2006) sostiene que dichos procesos se encuentran estrechamente vinculados a diversos sesgos perceptivos y de atribución sobre los que se sustenta la hostilidad intergrupala, también abordados anteriormente, como son las tendencias a favorecer al propio grupo y a homogeneizar al exogrupo (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986), el *error fundamental de atribución* (Ross, 1977) y el *máximo error de atribución* (Pettigrew, 1979).

Desde un enfoque contextual, esta perspectiva también se sitúa como una de las aportaciones más significativas respecto al comportamiento intergrupala. En ella se establece que cuando las personas perciben que otro grupo los amenaza en términos simbólicos, se produce una mayor identificación con las categorías sociales de referencia y, por tanto, una mayor tendencia a mostrar actitudes hostiles hacia el exogrupo percibido como malintencionado (Smith, 2006).

Sin embargo, tan solo la percepción de amenaza no da lugar a que se activen conductas discriminatorias y mucho menos hostiles. Aquí entran en juego las creencias acerca de las características de las relaciones intergrupales; más concretamente su estructuración acerca de la legitimidad, la estabilidad y la permeabilidad de la jerarquía social, que determinará los comportamientos de y hacia los miembros del grupo, tanto a título individual como colectivo (Huici, et al., 2011).

3.2. LAS RELACIONES DE GÉNERO

Las relaciones entre hombres y mujeres no pueden ser exclusivamente analizadas desde un punto de vista intergrupala, ya que

están caracterizadas por una interdependencia singular que no se produce, al menos, con la misma intensidad que entre otros grupos sociales. Un grupo social puede o no relacionarse con otros grupos que, por ejemplo, poseen una cultura o proceden de un país distinto; sin embargo, la interacción entre hombres y mujeres ocurre inevitable y asiduamente (Lameiras et al., 2004).

Este hecho concede un carácter singular a las relaciones entre mujeres y hombres como grupos sociales, encontrando sus causas en las necesidades de intimidad física y psicológica que se establecen de manera interdependiente entre ambos, y que tradicionalmente han legitimado la desigualdad estructural entre géneros (Rollero y Fedi, 2014).

Tal y como apuntan Gil y Lloret (2007), abordar las relaciones de género nos exige necesariamente hacer alusión a las relaciones de poder, ya que través de la historia se han implantado unas estructuras de poder asimétricas entre hombres y mujeres que organizan las dinámicas vitales a múltiples niveles.

En este sentido, otra particularidad de este tipo de relaciones se refiere a la división tradicional establecida entre los ámbitos de lo público y lo privado en función del género, en los que hombres y mujeres parecen ser dominantes, respectivamente.

Numerosos autores (Grave, 2004; Gil y Lloret (2007), sostienen que mientras el rol central del hombre es el de *proveedor*, actuando como un eje que vertebrá transversalmente su vida y los sitúa como sujetos de lo público; como contrapartida, el rol central que define a la mujer sería el de *madre-cuidadora*, quedando su labor circunscrita al ámbito de lo doméstico, lo privado. Lo distintivo de la relación entre géneros es como el papel que desempeñan las mujeres y la relación que establecen con los hombres, actúan como sostén para que los estos puedan llevar a cabo su tarea estereotípicamente asignada, de producción.

Siguiendo a Glick y Fiske (1996, 1999), en la interdependencia que se asume entre ambos grupos deriva en actitudes ambivalentes hacia las mujeres y los hombres, se identifican dos componentes diferenciados y a

la vez, relacionados que contribuyen al mantenimiento y a la perpetuación de la desigualdad entre géneros: el sexismo hostil y benévolo.

A grandes rasgos, la diferencia entre ambos tipos de sexismo radica en la valencia de la evaluación: el sexismo hostil comporta evaluaciones de connotación negativa, mientras que el benévolo conlleva evaluaciones positivas, al menos, en apariencia. No obstante, ambos tipos persiguen la misma finalidad: legitimar y mantener la desigualdad estructural entre hombres y mujeres. De ahí, que la ambivalencia se considere una característica inherente a las actitudes sexistas.

4. ACTITUDES SEXISTAS

A pesar de que, como ya hemos señalado, la discriminación en función del sexo también afecta negativamente a los hombres, es un hecho constatado que las mujeres se ven afectadas por prácticas discriminatorias en mayor proporción, en formas más variadas y en muchos más ámbitos que los hombres (Almeida, 2011).

Las actitudes dirigidas hacia las personas en virtud de la simple pertenencia a las categorías sociales de hombre y mujer, basadas en el sexo biológico, se conocen con el nombre de *sexismo* (Expósito, Moya y Glick (1998).

Como un tipo de prejuicio, podríamos definirlo como la actitud basada en la creencia sobre la supuesta inferioridad de las mujeres (Cuadrado, 2009, p. 25), que sustenta las desigualdades sociales y estructurales entre hombres y mujeres (Kilmartin y Allison, 2007).

Se trata, pues, de un tipo de discriminación en función del sexo que parte de determinadas ideologías, creencias y estereotipos de género, describiendo y prescribiendo lo que son y lo que deben ser las mujeres y los hombres como grupo y que además, establecen una relación jerárquica que otorga el poder a los hombres y la subordinación a las féminas.

Según Mathiew (2009), se ha producido un giro crucial en las investigaciones de género y describe cómo se ha pasado de atribuir un carácter intencional y deliberado a las prácticas discriminatorias, a una perspectiva que toma como base principal de este tipo de discriminación los procesos cognitivos de carácter inconsciente y, por tanto, no intencionales. Esto sugiere que el sexismo y los estereotipos de género son sutilmente construidos a través de prácticas sin reflexión que raramente son identificadas y condenadas, y que forman parte de la cultura profundamente institucionalizada.

4.1. MODELOS EXPLICATIVOS DEL SEXISMO

Ya en la introducción adelantábamos como los diversos modelos que tratan de explicar el prejuicio sexista han estado inspirados en las investigaciones sobre el racismo contemporáneo, donde se identifican cambios en las actitudes racistas -a saber, mayor sutileza y ambivalencia- se producen en respuesta a cambios en las normas sociales (Glick y Fiske, 2011).

En un periodo en el que las normas sociales acerca de los roles de género y las actitudes estaban cambiando, Eagly y Mladinic (1989, 1994) revelaron la existencia de estereotipos que favorecían más a las mujeres que a los hombres.

Partiendo de estos hallazgos, el planteamiento central fue si el sexismo, definido inicialmente como la hostilidad dirigida hacia la mujer, había desaparecido; o si, por el contrario, al igual que las racismo, se había transformado de hostil a ambivalente.

De hecho, el sexismo es una actitud cada vez es menos aceptada socialmente, al menos, en su manifestación más explícita; aspecto que comparte con la mayoría de los prejuicios. Según Lameiras et al. (2004), esta transformación responde a un entramado complejo de factores personales, históricos y culturales.

En aras de proporcionar una explicación a dicha transformación, Swim, Aikin, Hall y Hunter (1995) realizaron una distinción entre Viejo Sexismo y Sexismo Moderno. Mientras el primero se basa en la creencia de inferioridad de las mujeres, contribuyendo así al mantenimiento de la división tradicional de los roles de género, el segundo está basado en la negación de que actualmente exista algún tipo de discriminación hacia ellas, desaprobando las políticas de acción positiva.

Sin embargo, tal y como expone Gil y Lloret (2007), la promulgación de los ideales de democracia e igualdad propios de las sociedades contemporáneas occidentales, no se ve reflejada en una disminución o desaparición de la discriminación por razón de género.

Paralelamente a esta conceptualización Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995) introducen el concepto de Neosexismo al que definen como la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios junto a sentimientos negativos residuales hacia las mujeres. Este tipo de sexismo, aunque está en contra de la discriminación abierta, considera que ya han alcanzado la igualdad y que no necesitan ninguna medida política de protección, impidiendo con ello la igualdad real.

No obstante, ha sido la Teoría del Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996), a partir del Modelo de Contenido de los Estereotipos ([SCM]; Fiske, Cuddy, Glick, y Xu, 2002; Fiske, Cuddy, y Glick, 2007), la que ha facilitado la comprensión y explicación de la contradicción entre realizar juicios positivos acerca de las mujeres y el mantenimiento de la discriminación, devaluación y hostilidad hacia ellas.

4.2. TEORÍA DEL SEXISMO AMBIVALENTE

Según Glick y Fiske (1996), las relaciones de género, como muchos otros tipos de relaciones intergrupales, implican dominancia y subordinación. Sin embargo, a diferencia de las categorizaciones hechas en función de la raza, etnia o cultura entre los que se puede asumir una clara independencia entre los miembros de los distintos colectivos, las

relaciones entre sexos se caracterizan por la interdependencia entre hombres y mujeres, como ya hemos abordado en anteriores epígrafes.

La especificidad de las relaciones de género, llevó a estos autores a centrarse en el análisis de las relaciones estructurales para explicar en qué aspectos difería el sexismo de otros tipos de prejuicio.

En sus investigaciones iniciales encontraron que si bien se había producido una transformación en la sutileza con la que se manifestaban las actitudes sexistas; no obtuvieron los mismos resultados con respecto a la ambivalencia.

La necesidad de intimidad interdependiente se revelaba como la cara positiva de la ambivalencia hacia la mujer; sin embargo, las evaluaciones positivas hacia la mujer representaban viejas formas de sexismo, ahora enmascaradas, en respuesta a normas sociales más igualitarias. No existía, pues, realmente ambivalencia: seguían siendo evaluaciones basadas en la supuesta inferioridad de las mujeres (Glick y Fiske, 2011).

4.2.1. Dimensiones del sexismo

Para explorar las relaciones estructurales entre hombres y mujeres, Glick y Fiske (1996), establecieron tres dimensiones de sexismo: jerarquía de género y poder, diferenciación de género y heterosexualidad.

Dichas dimensiones fueron analizadas en términos de competición-cooperación entre los hombres y las mujeres. Así, la percepción de competitividad se relaciona con actitudes de hostilidad, mientras que la de cooperación da lugar a otras de carácter benévolo. A continuación, exponemos en qué consisten cada una de ellas.

En primer lugar, la *dimensión de jerarquía de género y poder*, incluye aspectos relacionados con la dominación en el plano hostil; y con la protección, en su vertiente benévola. Está estrechamente vinculada al

mantenimiento del status quo e implica ideologías que contribuyen a justificar el sistema.

En segundo lugar, la *dimensión de diferenciación de género* abarca las relaciones tanto de competición como de complementariedad que se corresponden con las respectivas caras hostil y benevolente del sexismo. Así, desde una concepción hostil se entiende que las mujeres no deben competir con los hombres por roles y funciones estereotípicamente masculinas. En la misma línea, la concepción benevolente define esferas separadas, pero que se complementan mutuamente, para ambos géneros.

Y por último, la *dimensión de heterosexualidad* implica la búsqueda de una intimidad legítima (polo benévolo) y una intensa hostilidad (polo hostil) hacia aquellas mujeres que se comportan como hombres en el terreno de lo sexual. Se asume, por tanto, que la heterosexualidad es la única opción y que ambos por separado se encuentran incompletos.

4.2.2. Medidas del sexismo ambivalente

Este planteamiento teórico encontró su base empírica, tras la validación del Inventario de Sexismo Ambivalente (Ambivalent Sexism Inventory, ASI, Glick y Fiske, 1996, 2001a, 2001b), al poner de manifiesto evidencias para los dos factores principales del sexismo, hostil y benevolente, hacia las mujeres.

Asimismo, Glick y Fiske (1999) desarrollaron el Inventario de Ambivalencia hacia los Hombres (Ambivalent toward Men Inventory, AMI) para medir las actitudes sexistas dirigidas hacia este colectivo.

En dichas escalas se plasman las consideraciones principales sobre estructura social desarrollada en la Teoría de Ambivalencia de los Estereotipos. Su validez predictiva para predecir de manera diferencial rasgos adscritos a mujeres y hombres, pone de manifiesto la interrelación existente entre el Modelo de Contenido de los Estereotipos y la Teoría del Sexismo Ambivalente (Lee, Glick y Fiske, 2010).

La medición subjetiva de la ambivalencia pone de manifiesto que sexismo benévolo y hostil muestran una correlación positiva. Además, la validez de la escala y sus factores ha sido comprobada en numerosos países, indicando así su robustez a la hora de medir el prejuicio por razón de género (Glick y Fiske, 1996, 1997; Glick et al., 2000, 2004).

Comparaciones entre países muestran correlaciones más pronunciadas entre ambos tipos de sexismo. Según Glick et al. (2000, 2004), este resultado también apoya la hipótesis de complementariedad y su contribución al mantenimiento de las desigualdades de género.

Asimismo, las puntuaciones promedio obtenidas por estos países en ambas escalas correlacionan con el Índice de Desigualdad de Género de las Naciones Unidas (Glick et al., 1999).

Lee et al. (2010) afirman que el sexismo ambivalente parte de diversos hechos en los que histórica y transculturalmente, la dominación masculina ha configurado un sistema patriarcal en el que los hombres constituyen el grupo dominante. Además, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, produce diferenciaciones sociales que se manifiestan a través de las identidades de género y la división sexual de las tareas.

Asimismo, las necesidades de intimidad heterosexual y de reproducción crean una dependencia mutua entre ambos sexos, creando una situación exclusiva en la que el grupo socialmente dominante (hombres) depende del grupo subordinado (mujeres). Se establece así una relación diádica que, como indican Glick y Fiske (1996, 1999), deriva en actitudes ambivalentes, hostiles y benévolas, desde y hacia las mujeres y los hombres.

Sin embargo, las diferentes connotaciones asociadas a ambos tipos de sexismo en función de si están dirigidos a mujeres o a hombres, no lleva a detenernos en su descripción. En este sentido, ambos tipos de sexismo se articulan en torno a las dimensiones de poder, identidad de género y heterosexualidad, dando lugar a tres dominios: paternalismo/maternalismo; la diferenciación competitiva/complementaria de género; y, por último, la intimidad/hostilidad heterosexual.

Veamos ahora como se modulan ambos componentes para cada una de las dimensiones, según se trate del grupo genérico de mujeres o de hombres.

4.2.3. Dominios del sexismo ambivalente hacia las mujeres

El desequilibrio de poder respecto al género, la diferenciación social en términos de rasgos percibidos y división sexual de las tareas, así como el deseo de intimidad heterosexual, dan lugar a ideologías de género ambivalentes con una alta correlación entre sí, que operan en cada una de las dimensiones del sexismo ambivalente hacia las mujeres establecidas por Glick y Fiske (1996, 1997).

Por una parte, el *sexismo hostil* hacia las mujeres se refiere a una manifestación tradicional del prejuicio, basado en una actitud negativa y abiertamente dirigida hacia el género femenino, concibiéndolas como un grupo subordinado y legitimando el control social que ejercen los hombres mediante actitudes tradicionales y prejuiciosas articuladas en torno a las siguientes ideas (Cuadrado, 2009):

- El paternalismo dominador que sustenta la supremacía masculina mediante los estereotipos y los roles tradicionales de género. Se defiende abiertamente que las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, lo que legitima la figura dominante masculina.
- La diferenciación de género competitiva, se refiere a la idea de que solo los hombres poseen rasgos adecuados para ocupar posiciones de poder y alto estatus, en contraposición a considerar que las mujeres no poseen las características necesarias para triunfar en el ámbito público. Esta idea las relega al ámbito privado para el que se entiende, sí están preparadas.

- La hostilidad heterosexual hace alusión a una visión de las mujeres sexualmente poderosas que produce que los hombres las perciban como potencialmente peligrosas y manipuladoras.

Por otra parte, el *sexismo benévolo* consiste en la reformulación positiva de las actitudes tradicionales. Se catalogan como sexistas en tanto que conciben a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, aunque manteniendo un tono afectivo. De la misma forma, suscita en ellas comportamientos típicamente categorizados como pro-sociales o de búsqueda de intimidad (Cuadrado, 2009). Se trata, por tanto, de un componente mucho más sutil en el que el rol tradicional queda idealizado, a la vez que se continúa enfatizando su fragilidad y necesidad de protección, reafirmando así el rol complementario de hombre como protector (Lameiras et al., 2004).

Los dominios en los que opera el sexismo benévolo hacia las mujeres encuentran correspondencia con las ideas que, para Cuadrado (2009), subyacen a este componente:

- El paternalismo protector parte de la concepción de la mujer como sexo débil y desde el que se justifica la idea de que los hombres deben proteger y mantener a aquellas que dependen de ellos.
- La diferenciación de género complementaria se relaciona con la concepción de que las mujeres tienen, por naturaleza, muchas características positivas que complementan las características de los hombres.
- La necesidad de intimidad heterosexual nos lleva nuevamente a considerar la dependencia diádica de los hombres respecto a las mujeres, puesto que ellos perciben que dependen de ellas para satisfacer sus necesidades sexuales y reproductivas, así como para la crianza de la descendencia.

Según Moya (2004) y atendiendo al estudio transcultural desarrollado por Glick et al. (2000), ambos tipos de sexismo funcionan como ideologías complementarias ya que ambos correlacionan positivamente. Así, las personas que presentaban puntuaciones altas en hostil tienden a mostrar también puntuaciones altas en el benévolo.

Por otra parte, los resultados muestran que cuanto más sexistas eran los hombres de un país, más probable es que las mujeres acepten ambos tipos de sexismo. También se encontró que las puntuaciones de hombres y de mujeres en sexismo hostil presentaban una correlación negativa, mientras que sexismo hostil en hombres y sexismo benévolo en mujeres se correlacionaban positivamente. Según Morales (2007) y Fischer (2006), esto podría estar indicando que las féminas desarrollan creencias benévolas como mecanismo de defensa ante el sexismo hostil, por lo que será bastante probable que se siga perpetuando la desigualdad entre géneros.

Además, estudios desarrollados por Glick, Diebold, Bailey-Werner y Zhu (1997), mostraron que el factor *sexismo hostil* predice actitudes y estereotipos negativos hacia las mujeres no tradicionales, por un lado; mientras que el factor *sexismos benévolo* predice actitudes y estereotipos positivos hacia las mujeres tradicionales, por otro.

Contrariamente a la concepción de que los grupos subordinados reciben estereotipos negativos, los hombres son percibidos menos positivamente pero con rasgos más poderosos que las mujeres; si bien, estas son estereotipadas más positivamente que ellos, pero solo cuando responden a un estereotipo femenino tradicional. Así, consideran que ambos tipos de sexismo reflejan y apoyan la desigualdad de género, en la medida en que se asume la dominación como atributo esencialmente masculino

Sin embargo, las mujeres no son un grupo homogéneo y algunos subgrupos son vistos como competidores por los hombres; e incluso, algunas pueden pertenecer a ambos grupos (por ejemplo, empresarias y

su vez madres). En los casos en los que las mujeres comparten estereotipos atribuidos a diferentes subgrupos, el hecho de que evoquen benevolencia u hostilidad dependerá de la primacía que el contexto conceda a una categoría social sobre otra.

Fiske et al. (2002), encontraron que el sexismo benevolente está vinculado a la dimensión *relaciones de poder paternalistas* y es dirigido hacia la mujer tradicional. Esto genera una tendencia a percibir positivamente a las mujeres pero tan solo con respecto a rasgos relacionados con cualidades comunales (calidez, amabilidad, sinceridad, cuidado) y no con cualidades agénticas (competencia, confianza, habilidad, capacidad).

De este prejuicio paternalista, tal y como establece el SMC, se desprende un tipo concreto de emoción: la lástima; que a su vez está íntimamente relacionado con la percepción de bajo estatus y poder que se atribuye a grupos como el de las mujeres tradicionales (Cuddy et al., 2008).

Por otro lado, el sexismo hostil como forma de prejuicio envidioso es dirigido hacia las mujeres no tradicionales ya que se les atribuye rasgos instrumentales y, por tanto, propios del modelo estereotípicamente masculino (Fiske et al., 2002).

Estos patrones actitudinales han sido comprobados en 19 culturas diferentes, aportando evidencias que apoyan el carácter pancultural de los principios del contenido de los estereotipos (Glick et al., 2000; 2009).

En cuanto a los efectos, Barreto y Ellemers (2005) consideran que la benevolencia puede tener consecuencias más perniciosas que la hostilidad, dada su dificultad para reconocerlo como forma de prejuicio, obstaculizando así la posibilidad de combatirlo.

Investigaciones en este ámbito ponen de manifiesto que las actitudes sexistas hacia las mujeres y, sobre todo, las benévolas, conllevan muchos efectos negativos tales como la legitimación de la violencia doméstica (Sakalli y Beydogan, 2002), el acoso y el abuso sexual (Fiske y Glick, 1995; Yamawaki, Darby y Queiroz, 2007), y la perpetuación de la

discriminación por razón de género (Expósito et al., 1998; Glick et al., 2000).

Abrams, Viki, Masser y Bohner (2003) muestran en su investigación como aquellos hombres que puntúan alto en sexismo benévolo tienden a culpabilizar a las propias víctimas de violación, si perciben que estas han transgredido las normas de pureza y castidad asociadas al estereotipo tradicional femenino.

Cuando se trata de mujeres que puntúan alto en este tipo de sexismo, se relaciona con la tendencia a aceptar mayor número de restricciones sexistas por parte de su pareja (Moya, Glick, Expósito, De Lemus y Hart, 2007); a esperar que ésta reaccione de forma violenta en respuesta, por ejemplo, a la promoción laboral de la mujer (Expósito, Herrera, Moya y Glick, 2010); y, por último, a mostrar preferencias por establecer relaciones íntimas con hombres de altos recursos (Sibley y Overall, 2011).

La sutileza con que se ejercen algunas formas de violencia de género no resta importancia a las consecuencias que pueden acarrear. Así, las mujeres a las que se dirigen actitudes sexistas benévolas muestran un incremento del sentimiento de incompetencia (Dumont, Sarlet y Dardenne, 2010), incidiendo además en sus niveles de autoestima.

Asimismo, la permanencia prolongada en situaciones de tensión subyacentes a las relaciones de poder y de género se relacionan con la aparición de determinados trastornos que, a menudo, se manifiestan en forma de somatizaciones (Gil y Lloret, 2007).

Por su parte, Jost y Kay (2005) afirman que el sexismo benévolo activa en mayor proporción un sistema de justificación del status quo entre las mujeres, socavando así su resistencia ante las desigualdades. Sin embargo, la saliencia de la discriminación de género –esto es, hacerla visible, consciente- contribuye a reducir el apoyo brindado a las creencias sexista benévolas.

4.2.4. Dominios del sexismo hacia los hombres

Como ya hemos advertido a lo largo del capítulo, la discriminación por razón de género no es solo una cuestión que afecte a las mujeres como grupo genérico; también los hombres se ven afectados por el sexismo.

Desde una perspectiva de género, es cierto que los hombres constituyen el grupo social dominante en lo que a relaciones estructurales de poder se refiere; sin embargo, esto no implica que los modelos de masculinidad, los rasgos estereotípicamente masculinos y los roles sociales que se atribuyen a esta categoría social acarreen únicamente consecuencias positivas. Por el contrario, también padecen consecuencias negativas que se desprenden de dicho modelo. Hablamos, pues, de la cara inversa de la discriminación por razón de género: los prejuicios dirigidos hacia los hombres como grupo.

Aunque sin disponer de un cuerpo empírico tan extenso como en el caso de las mujeres, actualmente existen líneas de investigación que tratan de vislumbrar como el sexismo afecta a los hombres, centrando su atención en cómo opera la benevolencia hacia los hombres, así como las creencias y comportamientos que refuerzan la desigualdad de género (Russo, Rutto y Mosso, 2014).

Al respecto, Glick y Fiske (1999) describieron en qué consisten cada una de las dimensiones del sexismo ambivalente cuando las actitudes discriminatorias se dirigen al grupo de los hombres.

El sexismo hostil, en este caso, es una actitud negativa de carácter explícito y abierto, pero esta vez dirigida hacia el género masculino. En términos generales, es entendido como una resistencia de las mujeres ante la dominación y la agresividad devenida del status quo.

Se identifica, pues, un resentimiento hacia el paternalismo que es manifestado a través de una diferenciación en la que se resaltan determinadas características positivas de las mujeres circunscritas a la

esfera diádica de poder, en perjuicio de los hombres, con un propósito compensatorio.

Por otro lado, el sexismo benévolo dirigido hacia los hombres se define como una actitud de carácter maternalista que, en los mismos términos que el paternalismo, presuponen una debilidad en el género masculino pero, en este caso, para justificar la protección y el cuidado que las mujeres deben proporcionar al género masculino.

Asimismo, la benevolencia también surge de la admiración hacia el alto estatus percibido en los hombres y la concepción de que poseen características que complementan a las mujeres. Se trata, pues, de una diferenciación con un propósito complementario.

Con todo, observamos múltiples razones de por qué las mujeres mantienen actitudes ambivalentes hacia los hombres como grupo: una diferenciación compensatoria que se manifiesta a través de actitudes hostiles engendradas por la envidia y/o desprecio que generan las relaciones intergrupales basadas en la desigualdad; y al mismo tiempo, una diferenciación complementaria fundada en la interdependencia entre mujeres y hombres, y expresada mediante el maternalismo protector, que contribuye a la justificación y el mantenimiento del status quo.

Además, la investigación desarrollada por Silván-Ferrero y López (2007) mostró que las actitudes ambivalentes hacia los hombres contribuye al mantenimiento de los roles de géneros tradicionalmente establecidos. De ahí su importancia en la detección de potenciales consecuencias comportamentales y sociales (Russo et al., 2014).

4.2.5. Algunas consideraciones acerca de la (in)consistencia de la ambivalencia

Como hemos visto, algunas actitudes, ideologías y valores apoyan con carácter universal, la existencia del prejuicio dirigido hacia grupos específicos. En muchas culturas, la desigualdad estructural de género es

justificada por la relación simbiótica de actitudes de hostilidad y benevolencia hacia ambos sexos.

Podría resultar contradictorio que las mujeres, como grupo genérico, despierten formas de prejuicio tan contrapuestas sin que sean consideradas inconsistentes. Sin embargo, según Glick y Fiske (2001a, b) el hecho de que ambas actitudes, positivas y negativas, convivan sin experimentar tensiones a nivel cognitivo se debe a que hostilidad y benevolencia sean, en primer término, actitudes dirigidas hacia diferentes subtipos de mujer: no tradicional y tradicional, respectivamente.

En segundo término, esta ambivalencia resulta compatible desde el punto de vista psicológico en tanto que las evaluaciones positivas y negativas se realizan en base a dos dimensiones diferenciadas, competencia y calidez. Así, por ejemplo, aquellas que responden al estereotipo de no tradicional son evaluadas negativamente en tanto que no se corresponden con el estereotipo tradicional y a la vez son valoradas puesto que se les percibe competentes.

Defienden, por tanto, que el sexismo ambivalente no es cognitivamente conflictivo, puesto que reflejan actitudes complementarias que refuerzan ideologías tradicionales de género y contribuyen al mantenimiento del status quo. Mientras que el sexismo benévolo a modo de refuerzo, sirve de apoyo al mantenimiento de la división tradicional de género y, por consiguiente, a la interdependencia; el sexismo hostil, representa el castigo ante la resistencia de las mujeres a la dominación masculina.

Sjöberg (2010) nos explica como el mantener creencias favorables y desfavorables al mismo tiempo podría implicar una amenaza al propio autoconcepto, menoscabando la autoimagen del grupo de pertenencia y pudiendo desencadenar reacciones extremas de desacreditación o negación de aspectos tanto positivos o negativos de la actitud ambivalente.

Tal y como expone este autor, la ambivalencia de actitudes dirigidas hacia las mujeres es interpretada por numerosos autores como la presencia de evaluaciones o creencias conflictivas o inconsistentes que

mantiene un sujeto hacia un objeto de actitud (Álvarez y Brehm, 1995; Craig, Martínez y Kane, 2005; Eagly y Chaiken, 1993). Ambivalencia implica, por tanto, manifestar agrado y desagrado por algo al mismo tiempo o evaluar el objeto de actitud positivamente en algunas dimensiones y negativamente en otras.

Las diversas teorías sobre consistencia cognitiva comparten el principio a partir del que se establece que las inconsistencias entre elementos actitudinales generan disonancia o tensión, y motiva a las personas a reducir o resolver dichos conflictos cognitivos (Eagly and Chaiken, 1993). Como consecuencia de ello, cabría esperar que las actitudes ambivalentes fueran transformadas, desde el punto de vista cognitivo, en univalentes; sin embargo, las investigaciones en éste área han demostrado que las personas son capaces de mantener las evaluaciones y creencias conflictivas o inconsistentes, sobre todo cuando se trata de creencias que operan a distintos niveles de generalización.

Es importante resaltar la diferenciación que realizaron Merton y Barber (1963) entre ambivalencia social y psicológica. Mientras la primera se refiere al conjunto de actitudes esperadas desde el punto de vista normativo que presentan cierta incompatibilidad y que son asignadas a un estatus social determinado; la segunda, está más relacionada con actitudes que emergen de aspectos idiosincrásicos y de la personalidad del individuo, así como de sus experiencias.

Estos autores también afirman que la social es la mayor fuente de ambivalencia psicológica, ya que consideran que las creencias con un alto grado de incompatibilidad a nivel social, determinan una tendencia a desarrollar sentimientos y creencias contradictorias a nivel psicológico.

Por consiguiente, la diferencia entre ambos tipos de la encontramos primordialmente en los factores que la anteceden. Mientras desde una perspectiva sociológica, la ambivalencia toma como punto de partida cómo la estructura social y las instituciones propician la aparición de actitudes ambivalentes a las que se vinculan determinados roles sociales; desde una

perspectiva psicológica será la propia ambivalencia social la que determine las tendencias actitudinales de carácter ambivalente.

El conflicto surge, pues, entre las aspiraciones culturalmente prescritas y asociadas a un estatus determinado, y las vías socialmente estructuradas para llevar a cabo dichas aspiraciones. Desde una perspectiva sociológica de género, un conflicto de especial relevancia es el que se produce entre las representaciones sociales diferenciadas acerca de las mujeres en las que, por un lado, se aboga por su desarrollo a nivel profesional-laboral; y, por otro lado, se enfatizan expresiones tradicionales de la feminidad como, por ejemplo, la maternidad (Sjöberg, 2010). Se trata de roles sociales atribuidos actualmente al género femenino que no disponen de las estructuras sociales y psicológicas para que sean desempeñados sin que se produzca un conflicto.

En su estudio Sjöberg (2010) muestra las diferencias entre países respecto de esta ambivalencia y su relación con los roles de género. Para este autor la diacronía cultural se produce entre, por una parte, el aumento de la participación de las mujeres en niveles de educación universitarios tras el incremento de las oportunidades y sus aspiraciones para llevar a cabo sus objetivos profesionales y laborales de manera similar a los hombres; y, por otra parte, las posibilidades reales de conciliación de la vida profesional y familiar de aquellas que son madres.

5. ESTUDIOS COMPARATIVOS

Con el propósito de examinar el sexismo, se han realizado estudios comparativos de las actitudes mantenidas hacia mujeres y hombres, evaluadas mediante el ASI y el AMI (Glick y Fiske, 1996, 1999), respectivamente; tanto para muestras de otros países (Glick y Fiske, 1996, 1999; Glick et al. 2000; Glick et al. 2004) como para muestras españolas (Lameiras, Rodríguez y Sotelo, 2001; Lameiras y Rodríguez, 2002, 2003; Lameiras et al., 2004).

En los diferentes análisis, ambas escalas han revelado consistentemente la existencia de diferencias en función del sexo. De manera concreta, se ha encontrado que los hombres muestran actitudes hostiles y benévolas hacia el grupo mujeres (Glick y Fiske, 1996; Glick et al, 2000), y en sexismo benévolo hacia su propio grupo (Glick y Fiske, 1999; Glick et al, 2004). Por otro lado, se ha encontrado que las mujeres exhiben una mayor hostilidad hacia los hombres (Glick y Fiske 1999; Glick et al. 2004).

Como podemos observar, en general, los resultados confirman que ambos grupos expresan más tendencias hostiles hacia las personas del sexo opuesto.

Asimismo, se han encontrado correlaciones entre las escalas de sexismo benévolo hacia ambos grupos, que encuentran su explicación en la complementariedad asumida entre los grupos de hombres y mujeres (Silván-Ferrero y López, 2007).

Por otra parte, la convergencia entre las puntuaciones obtenidas en sexismo hostil hacia las mujeres y sexismo benévolo hacia los hombres, estaría en consonancia con el carácter compensatorio. Además, el sexismo benévolo hacia las mujeres no es solo una actitud que manifiesten los hombres, sino que también es mostrada por ellas. De esta forma, se combinan por un lado, la tendencia de las mujeres a manifestar aversión hacia aquellas que no cumplen con el estereotipo femenino tradicional y que, por tanto, suponen una amenaza para la prevalencia de los roles tradicionales; mientras que a su vez, las mujeres defienden aquellas actitudes que les proporcionan beneficios (paternalismo) a partir de una estructura de poder masculina. Glick et al. (2000) defienden la idea de que ellas adoptan actitudes benévolas hacia su propio grupo, bien como mecanismo de defensa cuando en la sociedad prevalecen altos niveles de sexismo hostil; o bien por los beneficios positivos que la benevolencia les proporciona, como por ejemplo, la protección económica y emocional.

Basándose en diversos estudios, Dellacollette et al. (2012) entienden que la adopción de actitudes sexistas de carácter benévolo por

parte y hacia las mujeres, suponen la aceptación de las prescripciones y proscripciones socialmente compartidas respecto al género, sobre todo en el contexto de las relaciones íntimas y no tanto en contextos laborales. De esta forma, se observa que el sexismo benévolo genera menos reacciones negativas en el ámbito privado (contexto comunal) y más en el ámbito laboral (contexto agéntico-instrumental).

Estas autoras, coinciden con la concepción de prejuicio definida por Echebarría (1997), entienden el sexismo benévolo como una ideología que contribuye al mantenimiento de las desigualdades estructurales entre sexos. De hecho, Durante et al. (2012) comprobaron mediante su estudio transcultural a partir de 37 muestras procedentes de los cinco continentes, que cuanto más desigualitaria es una sociedad, mayor es la prevalencia de estereotipos ambivalentes. De manera específica, las actitudes benévolas tanto en mujeres como en hombres, correlacionan positivamente con valores de tipo tradicional (Feather, 2004) y con la tendencia a elegir parejas que respondan a roles tradicionales (Eastwick et al. 2006).

En relación al sexismo hostil hacia los hombres, los estudios no muestran correlaciones con el sexismo benévolo hacia este grupo, ni con ambas dimensiones para el grupo de mujeres. Según Glick y Fiske (1999) esto puede deberse a que una actitud hostil hacia los hombres explícitamente no contribuye a justificar y mantener el orden social establecido en el que ellas se encuentran subordinadas a ellos. En este sentido, más bien se considera la expresión del resentimiento hacia el mayor estatus percibido en los hombres.

Para estos autores, la hostilidad hacia la mujer y la benevolencia hacia hombres y mujeres, conforman la ideología tradicional de género en la medida en que defienden la posición de los hombres en la estructura de poder y las relaciones intergénero tradicionales, contribuyendo así al mantenimiento de las desigualdades y la legitimación de la discriminación en la sociedad actual.

Glick y Whitehead (2010), encontraron una importante diferencia cuando las actitudes hostiles se dirigen hacia mujeres o hacia hombres.

Mientras el sexismo hostil hacia las mujeres tienen lugar cuando ellas no se ajustan a los roles tradicionales de género; el sexismo hostil hacia los hombres expresa la aversión hacia aquellos que se ajustan a los roles estereotípicos.

El efecto de otras características sociodemográficas, como la edad, el nivel educativo y la orientación política, han sido investigadas en menor medida (Rollero, 2013). Los resultados apuntan que la edad predice sexismo benévolo hacia mujeres y hombres y sexismo hostil hacia hombres; sin embargo, el sexismo hostil hacia las mujeres no está significativamente influenciado por la edad (Glick et al., 2002).

El nivel educativo, por su parte, está asociado a menos actitudes prejuiciosas en general (Farley, Steeh, Krysan, Jackson y Reeves, 1994) y sexistas, en particular (Sidanius, 1993).

Con respecto a la orientación política, Manganelli, Volpato y Canova (2008) encontraron que la orientación de derechas correlaciona positivamente tanto con actitudes hostiles como benévolas.

Conclusiones

El género es, en palabras de García de León (2008), “uno de los pilares más vertebradores de todos los sistemas sociales” (p. 53). Esto es, las concepciones relativas al género condicionan aspectos individuales, grupales, estructurales y simbólicos. Así, se articula como un sistema de sistemas, un entramado extremadamente complejo que impregna la realidad social a todos los niveles.

Las categorías sociales de género constituyen creencias y esquemas sociocognitivos en torno los que se arbitra la posición que ocupan y los roles que deben desempeñar hombres y mujeres en la sociedad, de acuerdo a unas normas culturales compartidas, así como la las relaciones que se establecen entre ambos grupos. Un diferenciación social que, en principio, no tendría por qué entrañar desigualdad; sin embargo, la realidad es que las relaciones de género están caracterizadas por la inequidad.

Dichas desigualdades se traducen en asimetrías de estatus, poder y prestigio entre sexos, respecto a la ordenación social del género. Así, los hombres representan el grupo dominante, de alto estatus y más valorado socialmente, para los que se señala la esfera pública como ámbito de acción; mientras que las mujeres constituyen el grupo subordinado que goza de menor estatus y valoración social, asignándoles el espacio de lo privado (Hirata y Kergoat, 2007; Megías y Montañés, 2012).

La desigualdad acontece, pues, en la valoración social que se atribuye diferencialmente a lo masculino y a lo femenino. La dominancia masculina constituye, por tanto, un rasgo estructural característico de la mayor parte de las sociedades (Cuadrado, 2009).

Resulta crucial analizar cuáles son los mecanismos que hacen posible el mantenimiento del status quo y, en efecto, la perpetuación de las desigualdades de género y las conductas discriminatorias que de ellas se desprenden.

La legitimidad que atribuye la propia persona al orden social descansa, como se postula en la Teoría de justificación del sistema (Jost y Banaji, 1994) en las necesidades de sentirse valiosa, de pertenecer a un grupo socialmente valorado y de percibir el sistema social como justo y legítimo.

Además, las particularidades que definen las relaciones de género son, en sí mismas, reproductoras de las desigualdades. Si bien es cierto que se trata de relaciones de naturaleza grupal, no es posible analizarlas desde una perspectiva intergrupal sin tener en cuenta sus implicaciones a nivel interpersonal.

La interdependencia inherente a las relaciones de género, constituye el elemento diferenciador por antonomasia respecto a otras relaciones entre grupos sociales. Aunque mujeres y hombres constituyen categorías diferenciadas, dicotómicas y contrapuestas, la necesidad de intimidad entre ambos grupos lleva a que, por lo general, no se produzca un rechazo en términos absolutos -aunque sí, relativos-, dando lugar a la ambivalencia como aspecto taxativo de las actitudes sexistas (Glick y Fiske, 1996, 1999).

Llegamos así, a los mecanismos que operan a nivel social y que influyen potentemente en el resto de estratos. Las actitudes sexistas son aquellas que se dirigen hacia las personas en función de su pertenencia a las categorías de género, basadas primordialmente en el sexo biológico (Expósito et al., 1998).

Dichas actitudes están basadas en la creencia sobre la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres (Cuadrado, 2009). Un prejuicio mediante el que numerosas desigualdades sociales y estructurales de género quedan justificadas (Kilmartin y Allison, 2007) y que a la vez, es legitimado por la estructura social imperante (Sidanius y Pratto, 1999).

De todos es sabido que el sexismo en su versión más explícita no es una actitud aceptada socialmente, aspecto que comparte con la mayor parte de los prejuicios; si bien, el hecho de que sus manifestaciones abiertas hayan remitido no significa que el prejuicio en sí haya

desaparecido: la sutileza se ha convertido en el tono expresivo de las actitudes prejuiciosas en general, y sexistas, en particular.

Otro elemento definitorio de las actitudes intergrupales contemporáneas es la ambivalencia. Desde el punto de vista actitudinal, la ambivalencia implica manifestar agrado y desagrado por algo al mismo tiempo, o evaluar el objeto de actitud positivamente en algunas dimensiones y negativamente en otras (Briñol et al., 2013).

Sin embargo, la especificidad de las relaciones de género han dado lugar a una ambivalencia particular en el sentido de que detrás de las evaluaciones positivas, sigue estando vigente la creencia acerca de la inferioridad femenina (Glick y Fiske, 2011).

De las teorías que han tratado de proporcionar una explicación a las actitudes sexistas ambivalentes, la Teoría del Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996), a partir del Modelo de Contenido de los Estereotipos (Fiske et al., 2002, 2007), ha sido la que en mayor medida ha contribuido a su comprensión.

Estos autores definieron dos tipos de actitudes hacia el género: el sexismo hostil y el sexismo benévolo. Por un lado, definen el sexismo hostil como una forma de manifestación tradicional de prejuicio, entendido como la actitud negativa y abiertamente manifestada hacia las personas en función de su sexo. Y por otro lado, el sexismo benévolo que consiste en la reformulación de las actitudes sexistas tradicionales, adquiriendo un matiz mucho más sutil y encubierto, sin dejar de responder a procesos de estereotipia.

Asimismo, establecieron tres dimensiones principales que constituyen las relaciones de género: jerarquía de género y poder, diferenciación de género y heterosexualidad.

Ambos tipos de sexismo fueron analizados en torno a las tres dimensiones en términos de competitividad y complementariedad. Así, dependiendo de si se percibe que mujeres y hombres compiten o cooperan en cada una de las dimensiones, resultarán actitudes hostiles y benévolas, respectivamente.

Además, en función de si ambos tipos de sexismo si están dirigido a mujeres o a hombres, se asocian con connotaciones también diferenciales pero que en conjunto, contribuyen a la legitimación, justificación y mantenimiento de orden social respecto al género.

Si analizamos las percepciones desde el punto de vista de las personas hacia las que se dirige la actitud sexista, observamos como el hecho de que las mujeres perciban ambos tipos de sexismo hacia su género igual de prejuiciosos, mientras que los hombres consideran las actitudes hostiles hacia su grupo social de género son mas prejuiciosas que las actitudes benévolas (Glick y Fiske, 2011), podría ser un indicador de las consecuencias diferenciadas que el sexismo acarrea para ambos géneros.

Los hombres como grupo dominante no necesitan competir con el grupo genérico de mujeres, puesto que constituyen el grupo hegemónico y, en consecuencia, se ponen en marcha mecanismos de facilitación tanto activa como pasiva característicos del favoritismo endogrupal. Aunque las actitudes prejuiciosas hacia los hombres también tienen consecuencias negativas, en general, se ven favorecidos a nivel cultural.

En cambio, las mujeres como grupo subordinado ven restringida su participación a la esfera privada mediante mecanismos de facilitación pasiva; por el contrario su participación en la esfera pública se ve restringida por mecanismo discriminatorios tanto de daño tanto activo como pasivo. Igualmente, esto ocurre para aquellos hombres que no responden al patrón estereotípicamente masculino.

Con todo, el sistema social de género se configura como uno de los sistemas más arraigados y extendidos de la sociedad. Su excepcional complejidad hace que impregne cualquier aspecto de la realidad social, calando hondo en las personas y mediando las relaciones que se establecen, a cualquier nivel, entre los hombres y las mujeres.

La desarticulación de las desigualdades de género respecto al poder requiere necesariamente intervenciones igual de complejas, a saber, multidisciplinares y multisectoriales que además, incidan a niveles

individual, interpersonal, comunitario y social. Se trata, pues, de promover un pensamiento individual y colectivo basado en la igualdad real entre hombres y mujeres, que favorezca el equilibrio de las relaciones entre géneros que se producen en los contextos sociales, culturales y políticos, en los que las personas, mujeres y hombres, se encuentran inmersas.

CAPÍTULO IV. CLIMA SOCIAL EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Vivimos en un mundo compuesto de holones

KEN WILBER

Actualmente, es cada vez mayor la importancia que se le atribuye al clima como un factor que condiciona y determina en gran medida el funcionamiento de las organizaciones en general, y de las instituciones educativas en particular.

En este capítulo, comenzaremos por realizar una breve aproximación conceptual al término de organización desde una perspectiva ecológica, entendiéndola como sistema contenedor de subsistemas que, además interactúa con otros externos.

Siguiendo con la aproximación conceptual, esta vez, al constructo clima, aportaremos una breve revisión histórica del concepto desde su nacimiento en el ámbito empresarial hasta la actualidad, explorando los diferentes enfoques desde los que se ha abordado esta cuestión, y de los que surgen numerosas definiciones relativas al término. Analizaremos los diferentes niveles de concreción del clima desde el punto de vista de quienes interactúan en cada uno de ellos, con el fin de especificar los elementos contingentes que operan en cada caso.

El clima y la cultura en las organizaciones, se constituyen como dos constructos que tratan de conceptualizar la forma en la que las personas experimentan y describen el entorno institucional en el que se encuentran inmersas (Schneider, Ehrhart y MacEy, 2013).

Como determinante del clima, enfatizamos la importancia de la cultura, entendida esta en sentido amplio, y sus implicaciones en el funcionamiento de la propia organización y del comportamiento de sus miembros.

Por otro lado, veremos las diversas categorizaciones que se han realizado sobre el clima desde un enfoque dimensional atendiendo a las variables y los componentes que lo conforman. Además, profundizaremos en las bases que guían el diagnóstico y la intervención en este aspecto, mostrando una serie de modelos de evaluación e instrumentos de medida, así como la necesidad de vincular el diagnóstico con el desarrollo de una intervención orientada siempre a la mejora.

Posteriormente, presentamos una breve descripción de algunas investigaciones desarrolladas respecto al clima en las organizaciones educativas para, que nos permitan conocer los principales efectos asociados al mismo.

Para finalizar, realizaremos una revisión de las investigaciones desarrolladas desde una perspectiva de género, a menudo escasas, y nos detendremos en uno de los aspectos más investigados desde este enfoque: el liderazgo.

A modo de síntesis, expondremos una serie de conclusiones concretando aquellos aspectos más relevantes que constituyen el núcleo central de nuestra investigación.

1. EL CLIMA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

El concepto de clima nace vinculado a estudios de corte psicosocial en el ámbito empresarial, como consecuencia del desarrollo de estudios circunscritos a la psicología organizativa. Con el paso del tiempo sus aplicaciones prácticas se extrapolan a diversos ámbitos y se diversifican los estudios atendiendo a la especificidad de los distintos tipos de organización, incluyendo las educativas (HayGroup, 2002).

Por tanto, el acercamiento al concepto de clima requiere, en primer lugar que definamos qué entendemos por organización para, posteriormente, adentrarnos en las aportaciones teóricas relativas al clima.

Tal y como señala López Yáñez (2005), a menudo se entiende por organización un conjunto de rasgos objetivos y relativamente estables que caracterizan a una institución. Esta visión simplista se torna compleja al introducir en la ella el factor humano. Más aún, si consideramos que las personas cuentan con unas características y una historia personales. Además se encuentran inmersas en una sociedad, con los determinantes y condicionantes que ello supone.

Hablamos pues, de un formalismo básico que viene a definir la esencia de la organización con un añadido determinante: las relaciones humanas que se producen en su seno, ya sean estas formales o informales.

En este sentido, Veroz (1999) entiende que la organización es un sistema social con carácter intencional y permanente, cuyos límites relativamente definidos lo distinguen del entorno. Para el logro de los objetivos marcados a priori, se coordinan recursos humanos y materiales, a través de determinados procesos intraorganizativos e interorganizativos y en base a unos valores concretos. Así, la organización y el entorno, entendido éste como el conjunto de elementos, las condiciones y los aspectos relevantes dentro de los cuales está inserta, interactúan; aunque no todos los factores ambientales influirán, ni todos lo harán de la misma forma.

1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CLIMA

El concepto de clima, como otros tantos términos que pertenecen al ámbito de las ciencias sociales, aparece difuminado y se caracteriza por la atribución de múltiples significados (Domínguez y Mesanza, 1996).

En consecuencia, han sido numerosos los autores que han aportado una definición que no solo atribuyera un significado concreto al término clima, sino que también orientara las líneas de investigación que se desarrollarán en este campo.

Tras un primer periodo iniciado alrededor de los años 50 del siglo pasado, en el que surgen numerosos artículos en los que se discuten y matizan las diferentes definiciones de clima, en los años 70 aparece una literatura inicial sobre el constructo y surgen las primeras revisiones críticas del concepto y de su medición. Diez años después, disminuye el número de investigaciones relacionadas con el clima y es ampliamente aceptada la definición propuesta por Rousseau (1988) en la que afirma que el clima consiste en las descripciones individuales del ambiente o el contexto social del que las personas forman parte (Mañas, Gonzales y Peiro, 1999).

La cuestión fundamental que se trataba de resolver durante este periodo era si el clima era una experiencia individual y/o un atributo de la organización (Schneider et al., 2013), dando lugar a numerosas definiciones del clima afines a tales concepciones. En esta línea Zulling, Koopman, Patton y Ubbes (2010) establecen que el clima es definido fundamentalmente mediante elementos objetivos y/o subjetivos, enfatizando su dimensión afectiva o, en contraposición, su dimensión contextual. Esta divergencia de significados queda retratada en la existencia de múltiples definiciones del clima elaboradas desde diferentes enfoques.

Por un lado, encontramos aquellas elaboradas desde una perspectiva estructural en la que se enfatizan los aspectos objetivos de la organización. Siguiendo a Fourgous y Lambert (1993), el clima social está compuesto por tres tipos de variables: organizativas, individuales y contextuales. Las primeras son aquellas relativas a la tecnología, la estructura, las estrategias y la organización; las individuales agrupan el nivel y la posición jerárquicos, el nivel económico, la cultura, la personalidad propia, el entorno familiar de los individuos; y por último, las contextuales se refieren al ambiente de la institución y del individuo en el seno de la misma.

Por otro lado, se encuentran aquellas definiciones representativas del *enfoque perceptual* que conciben el clima como un producto resultante de las percepciones de los individuos sobre las condiciones particulares del contexto organizacional. Se incluyen, pues, factores individuales que condicionan dichas percepciones como son: los estilos cognitivos, la personalidad, los procesos cognitivos, la cultura y las interacciones (Domínguez y Mesanza, 1996). Por tanto, desde este enfoque el clima organizacional existe cuando las percepciones acerca del mismo son compartidas por las personas que constituyen la organización (Chaudhary, Rangnekar y Barua, 2014). No obstante, tal y como apunta Mañas et al. (1999), se ha tratado de salvar dicha dicotomía a través de definiciones construidas a partir de los enfoques interactivo y cultural.

Desde una perspectiva interaccionista encontramos aquellas en las que se incluyen componentes objetivos y subjetivos, y se analiza la interacción entre ambos. Fundamentalmente, prestan atención a cómo se desarrollan formas de percibir e interpretar similares respecto a la realidad organizacional, a partir de procesos de interacción interpersonal.

Por su parte, las definiciones construidas desde un *enfoque cultural* introducen la variable cultura organizacional como la estructura de referencia común en la que tienen lugar las interacciones de las que surgen interpretaciones de la situación organizacional, a la vez que condiciona las percepciones y las definiciones de dicha situación.

Tratando de sintetizar las aportaciones realizadas por los numerosos autores que han tratado de definir el clima de las organizaciones a lo largo de la historia (p. ej. Forehand y Gilmer, 1964; Tagiuri y Litwin, 1968; Campbel, Dunnette, Lawer y Weik, 1970; James, 1982; Rousseau, 1988; Fischer, 1992; Nuñez y Loscertales, 1996; Mañas et al., 1999; Cornejo y Redondo, 2001; Asencio y Fernández, 2001; Martín Bris et al., 2003; Haygroup, 2002; Coda, da Silva y Custodio, 2014), podemos decir que de la conjunción de múltiples procesos interactivos circunscritos siempre a una determinada agrupación de personas, que suceden formal o informalmente entre las condiciones individuales, grupales, organizativas, sociales y contextuales propias de la agrupación, más la percepción que poseen los sujetos de tales procesos y condiciones, emerge un clima concreto que también influye recíprocamente a las percepciones, las condiciones y los procesos interactivos.

1.2. CLIMA Y ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Como ya adelantábamos, las investigaciones sobre el clima de las organizaciones, aunque nacen en el ámbito empresarial, pronto se extrapolan a diversos campos, entre ellos, el educativo.

El clima en las organizaciones educativas ha sido también definido por números autores, enfatizando elementos objetivos y/o subjetivos (Zullig et al., 2010). A continuación, mostramos algunas de ellas.

Fernández Díaz (1994) concibe el clima como el resultado de la interacción idiosincrásica entre elementos físicos estructurales, personales, funcionales y culturales que caracterizan a la institución, que le confieren un peculiar estilo o tono a la misma, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos.

Por su parte, Fernández Palomares (2003) cataloga el clima escolar, junto con la cultura, como un elemento sociológico que emerge de la organización escolar, de los valores y normas propios, y de la apertura del centro al entorno social. Desde su punto de vista, el clima escolar viene a ser el contexto emocional y físico en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y que dependiendo de la adecuación de las condiciones, facilitará o no el aprendizaje.

En la Teoría Sociocognitiva de Bandura, encontramos evidencias de que en la evaluación del clima escolar se han de incluir tanto elementos objetivos como subjetivos, ya que se establece que los individuos poseen unos filtros internos para interpretar la información obtenida del ambiente y que por tanto, la experiencia subjetiva es la que guía la percepción y el cambio, siendo menos importantes los rasgos objetivos del ambiente. De la suma de las experiencias subjetivas experimentadas por los individuos integrantes de un grupo emerge una determinada percepción del clima, escolar en nuestro caso. (Van Houtte, 2006).

Más recientemente, Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral (2009) definen el clima como la manera en la que las personas perciben la vida escolar en términos de nivel de seguridad, tipo de relaciones y el entorno físico, reflejando normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje, y estructuras organizativas. Esta definición, de carácter más complejo, integra aspectos tanto físicos como sociales, e implica al centro escolar en su totalidad.

Tal y como lo entienden Pickeral, Evans, Hughes, y Hutchison (2009), el clima escolar está constituido por el conjunto de experiencias de las personas sobre la vida en el centro educativo, reflejando las normas,

objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza, aprendizaje y liderazgo, y estructura organizacional.

Finalmente, Tijmes (2012) establece, tomando como referencia la definición de clima aportada por Cornejo y Redondo (2001), una equivalencia entre clima escolar y calidad general del centro, siendo la calidad de las relaciones interpersonales que en él tienen lugar, el elemento central.

1.3. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CLIMA

Estableciendo como punto de partida la clasificación elaborada por Domínguez y Mesanza (1996), el clima de las instituciones de educación superior presentan fundamentalmente cuatro niveles concreción, en base a los agentes que interactúan en cada uno de ellos: clima institucional, clima de facultad, clima de departamentos y clima de aula. Los niveles más altos de clima incluyen a los anteriores y los trascienden en la medida que se van incorporando agentes, ampliándose así el entramado de interacciones.

En el estrato básico se encuentra el clima del aula, en el que se enmarcan las interacciones que tienen lugar entre el alumnado y entre éste y el profesorado. El segundo nivel corresponde al clima de departamentos que afecta al conjunto de personas que lo componen e incluye, además de las interacciones que se producen a nivel de aula, entre los órganos directivos y el profesorado, y entre el propio profesorado. El tercer nivel se refiere al clima de la facultad que recoge aquellas que se producen entre todos los agentes educativos que están presentes en el entorno físico, incluyendo agentes externos al centro que se encuentran relacionados e influyen en el clima. Y por último, encontramos el cuarto nivel que incluye cualquiera de las relaciones que se producen entre los diferentes niveles jerárquicos y los órganos máximos de gobierno y administración de la organización universitaria, así como otras entidades que condicionan su funcionamiento.

1.4. LA CULTURA ORGANIZATIVA

La idea de que la cultura es un fuerte condicionante de los comportamientos y las percepciones de los individuos es ampliamente aceptada. También las instituciones están influenciadas por los aspectos culturales dominantes (Domínguez y Mesanza, 1996; Brodbeck, Hanges, Dickson, Gupta y Dorfman, 2004).

Sin embargo, las investigaciones acerca del clima tradicionalmente han evitado abordar el ámbito de los valores y de las creencias, probablemente debido a la ambigüedad atribuida al concepto de cultura, así como al carácter a menudo implícito de sus influencias, difícilmente controlables y medibles (Schneider et al., 2013). Al respecto, Martin (2002) muestra tres concepciones diferenciadas acerca de qué es la cultura organizativa: la primera de ellas, una concepción *integracionista* en la que la organización es o tiene una cultura compartida por todos, siendo ignorados los conflictos, la ambigüedad y las diferencias.

La segunda concepción se trata de una perspectiva *fragmentada* centrada en la ambigüedad, que niega rotundamente la necesidad de que la cultura tenga que ser compartida, argumentando que es improbable que los miembros de una organización en diferentes niveles, posiciones u ocupaciones, y personalidades, tengan la misma vivencia y atribuyan el mismo significado a la organización y lo que en ella se valora.

Y por último, una tercera perspectiva que se centra en la diferenciación como una posición comprometida. Desde ella se entiende que las personas forman parte de subculturas en la organización en función de su ocupación, las labores desempeñadas, el género, etc. En consecuencia, pueden tener experiencias diferentes y pueden atribuir significados distintos a los mismos hechos.

Por su parte, Schein (2010) propone tres niveles en los que es posible examinar la cultura organizativa. Un primer nivel que denomina *artefactos*, que vendría a representar la capa exterior de la cultura y en el que se incluyen los aspectos más fácilmente observables y, a la vez, los más ambiguos a la hora de determinar el significado que poseen, como

pueden ser rituales, idioma, mitos, vestidos y organización del espacio. El segundo nivel, llamado *valores* que constituyen los principios declarados de la organización, aunque pueden o no quedar reflejados en el funcionamiento real por los miembros de la misma. Y el tercer nivel, llamado *asunciones subyacentes* a la vida organizacional, que hace referencia a por qué los miembros de la organización desarrollan sus labores diarias como lo hacen. Se trata de aspectos tan arraigados que no resultan fácilmente observables y habitualmente requiere de entrevistas en profundidad para poder ser revelados.

Según Schneider et al. (2013), la cultura organizacional puede definirse como las creencias, los valores y asunciones básicas compartidas que caracterizan un entorno y que determina las formas de sentir y pensar de las personas que la componen.

Además, diferencian dos enfoques en el estudio de la cultura organizacional. Por un lado, un enfoque basado en la premisa *las organizaciones tienen culturas*, fundamentalmente de carácter comparativo y cuya finalidad es explorar aquellos atributos de la organización que la hacen más o menos eficaz.

Por otro lado, señalan un enfoque desde el que se considera que *las organizaciones son culturas*, cuyo objetivo es describir y entender el funcionamiento de la organización mediante el análisis de cómo los miembros de la misma desarrollan significados y llegan a compartirlos.

Van Houtte (2006), por su parte, realiza una diferenciación entre los conceptos de clima y cultura organizacional. Este autor considera que el clima es un constructo más amplio que incluye la cultura organizacional; mientras el primero se refiere a las percepciones de los individuos acerca de cualquier aspecto de la organización – incluida la cultura –; el segundo, hace referencia al conjunto de pensamientos y creencias compartidos por los miembros de la organización.

Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta (2003), citando a AECA (1997) definen la cultural organizacional como:

El conjunto de creencias que se traduce en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuales determinan una identidad específica y diferencial tanto de cara a los propios miembros como respecto al entorno, en el que la organización está inmersa. (p.45)

Desde esta perspectiva, el clima escolar se considera un componente de la cultura del centro de tal modo que dependiendo de la descripción del clima que se realice, nos encontraremos en un tipo de cultura u otro (Fernández Palomares, 2003).

Al respecto, Armengol (2001; citado por Páez et al., 2003, p.49), ha definido una serie de tipologías culturales de la enseñanza, en las que se observa las implicaciones que cada una de ellas posee respecto al clima.

- *Cultura individualista*. Se caracteriza por el aislamiento y la incomunicación del profesorado. En relación al clima, se muestra un alto grado de insatisfacción y niveles mínimos de implicación en su trabajo.
- *Cultura fragmentada*. Se establecen subgrupos en el centro. Cada uno de ellos actúa de forma común y desconectada con el resto de subgrupos. El clima se caracteriza por la falta de implicación del profesorado en los problemas de los demás y del centro, aunque se mantiene una cordialidad formal.
- *Cultura de la coordinación*. Se trata de un tipo de organización más bien impuesta que la mayoría del profesorado asume. Se forman grupos de trabajo, altamente controlados por la dirección. El clima se define por una actitud positiva hacia la clase, aunque puede haber tensiones latentes y explícitas entre los mismos.
- *Cultura colaborativa*. En este caso el grupo está formado por todo el profesorado del centro. Existe un alto nivel de implicación y satisfacción, desarrollándose eficazmente

mecanismos de colaboración que inciden en el nivel de calidad de la organización.

Con todo, desde un enfoque cultural se entiende que las percepciones de los individuos acerca del clima están mediatizadas por ideologías y valores subyacentes a la cultura imperante en la organización y en el entorno de la misma (Mañas et al., 1999).

2. MODELOS MULTIDIMENSIONALES DEL CLIMA

Partiendo de las premisas establecidas por Lewin (1978) y aplicándolas al campo que nos ocupa, todo constructo posee un carácter dimensional que dota de significado al mismo y determine su medición. Cumple, pues, una doble función ya que facilita su descripción y su sistematización.

En efecto, la literatura científica nos aporta numerosos modelos multidimensionales del clima cuya aplicación puede extenderse a cualquier organización. Esta variedad de modelos responden a conceptualizaciones de clima diferenciadas y, por tanto, no todos enfatizan los mismos elementos ni incluyen las mismas dimensiones. Sin embargo, un aspecto común que caracteriza a los modelos de clima es el carácter multidimensional de su composición.

HayGroup (2002), diferencia dos tipos de modelos dimensionales principalmente: los genéricos y los específicos. Como su propio nombre indica, los primeros tratan de delimitar las dimensiones de clima comunes a todas las organizaciones, en base a las cuales se desarrollará la evaluación. Mientras que, los específicos tratan de establecer los criterios de medida con respecto a dimensiones concretas y a determinadas organizaciones.

2.1. COMPONENTES DEL CLIMA

En los modelos elaborados para explicar cómo surge el clima en las organizaciones también queda plasmada la dicotomía existente en torno a su conceptualización.

Al respecto, Domínguez y Mesanza (1996), diferencian dos tipos de componentes en relación al clima: unos objetivos o estructurales y otros subjetivos o individuales. Por un lado, los componentes objetivos se refieren al conjunto de características perteneciente a la organización. Entre los factores que conforman los elementos objetivos está la luminosidad, la organización de los espacios, la distribución de los objetos, los horarios de trabajo, forma de las tareas, etc. Los componentes subjetivos se refieren a cómo las personas perciben e interpretan los componentes objetivos. Los factores individuales que condicionarán dichas percepciones son los estilos cognitivos, la personalidad, los procesos cognitivos, la cultura y las interacciones.

El surgimiento de un determinado clima dependerá de la interacción complementaria de los componentes estructurales e individuales, tomando como base referencial e influyente, la configuración de las variables antecedentes del clima en una institución, es decir, de las condiciones organizativas, individuales y contextuales de partida.

2.2. DIMENSIONES DEL CLIMA

Como adelantábamos anteriormente, el análisis de los constructos, tal y como es el caso del clima, requiere el establecimiento de una serie de dimensiones que faciliten su medición. Tagiuri y Litwin (1968; citado por Woodman y King, 1978), realizan una división del clima organizacional en cuatro dimensiones: *ecología*, en la que incluyen los elementos físicos del ambiente; *medio*, entendido como la dimensión social relacionada con la presencia y características de las personas y grupos en un ambiente particular; *sistema social*, otro tipo de dimensión social vinculada con las relaciones que se establecen entre personas y grupos; y, por último, la

cultura entendida como el conjunto de valores, sistema de creencias y significados percibidos.

Fourgous y Lambert (1993) recogen en su obra las dimensiones del clima organizativo propuestas por Pritchard y Karasik (1973), denominadas *autonomía, conflictos-cooperación, la relación social, la estructura, el sistema de recompensas, la motivación a la excelencia, la diferenciación de estatus, la flexibilidad y la innovación, la centralización de las decisiones y el apoyo.*

Por su parte, Moos (1973), desde un enfoque fundamentalmente psicológico, establece tres dimensiones para el clima organizativo: *relaciones*, entendida como la medida en que los individuos están involucrados en el ambiente y el grado de apoyo y ayuda mutuos; *desarrollo personal*, en la que se incluye variables como la orientación a la tarea y la competencia; y los *sistemas de mantenimiento y cambio*, relacionados con las estructuras de poder, jerarquía y normas organizacionales.

Domínguez y Mesanza (1996) sostienen que el clima posee dos dimensiones principales. Una *dimensión comunicativa* de carácter horizontal en la que el clima vendrá determinado por las condiciones específicas en que ocurre la interacción entre iguales. Se refiere a las relaciones formales e informales, la configuración de los cauces comunicativos y los medios de apoyo mutuo establecidos. Y otra *dimensión de poder* de carácter vertical, en el que el clima es entendido como una cualidad que se desprende del propio ejercicio de liderazgo. Se refiere a aspectos relacionados con el desempeño de la autoridad, las medidas de supervisión y gestión de las tareas, así como el sistema de reconocimiento, recompensas, retribuciones y apoyo a los miembros.

Por su parte, Mañas et al. (1999) establece en su estudio cuatro dimensiones del clima denominadas: *apoyo*, entendido como el grado de colaboración entre los miembros; *innovación*, referida a la promoción de ideas; *reglas*, es decir, la regulación a través de las normas; y, por último, *metas*, relacionada con la medida en que las actividades y comunicaciones

se orientan a los objetivos. Según este autor, estas dimensiones, condicionadas por las variables antecedentes (tamaño, interacción líder – miembros e interacción entre miembros del grupo), darán lugar a una serie de consecuencias que se analizan a través de las variables absentismo, bienestar psicológico, ambigüedad de rol, conflicto de rol, compromiso con el grupo, propensión al abandono, ansiedad y satisfacción.

Siguiendo la obra de Likert (1967), HayGruop (2002) resalta la relevancia del cuestionario POC (Profile of Organizational Characteristics) en el que se articulan las siguientes dimensiones de clima: métodos de mando, fuerzas motivacionales, objetivos de resultado y de perfeccionamiento, así como los procesos de comunicación, de influencia e interacción, de toma de decisiones, de fijación de objetivos y de control.

Específicamente en el ámbito educativo, los modelos del clima siguen la misma tónica que los generales. Aún no siendo del todo homogéneos, incluyen múltiples dimensiones en el estudio del clima de las organizaciones educativas. Veamos algunos de ellos, a continuación.

Integrando elementos objetivos y subjetivos, Hernández Jiménez (1989) construye un modelo primordialmente desde un enfoque perceptual, en el que el acento recae en los procesos de influencia que tienen lugar entre dichos elementos dentro de la organización, incluyendo las siguientes dimensiones perceptuales:

- *Estructura*. Valoración de las tareas, conocimiento de las mismas, la estructura y funciones de los puestos, satisfacción con respecto a las mismas y de la normativa que enmarca su trabajo.
- *Motivación*. Evaluación de sistemas de incentivos, si responden a sus necesidades y el grado de satisfacción con los mismos.
- *Trabajo en equipo*. Satisfacción con las relaciones, formales e informales, entre los miembros de la institución a nivel jerárquico, tanto vertical como horizontal.

- *Liderazgo*. Percepción del estilo de liderazgo de la dirección, conducción de grupos y resolución de conflictos.
- *Participación del empleado*. Grado en que participan y se involucran en las tareas de su grupo de trabajo.
- *Toma de decisiones*. Forma en la que se toman las decisiones y papel de los miembros no directivos en este proceso.
- *Comunicación*. Grado de adecuación de los canales de comunicación institucional y la manera en la que se hace efectivo el proceso comunicativo.
- *Responsabilidad*. Niveles de autonomía y compromiso respecto a la realización de las tareas.
- *Trabajo significativo y desafiante*. Creatividad en la realización de tareas y si suponen un desafío.
- *Conflicto*. Valoración de cómo son manejadas las diferencias de opinión.

También desde una óptica escolar, Martín Bris et al. (2003) establecen cinco dimensiones fundamentales que componen el clima, tomando como unidad de medida el grado de satisfacción.

- *Ecología*. Percepción sobre la organización y aprovechamiento de los recursos del centro (materiales, humanos y tiempo).
- *Cultura*. Se refiere a aspectos relacionados con el nivel de disciplina, el grado de control y las normas.
- *Dirección*. Percepción acerca de la calidad de la administración y gestión del centro desempeñada por el equipo directivo del centro.

- *Medio*. Las características de las personas de la organización y aspectos relacionados con la motivación interna y externa.
- *Sistema social*. El grado de comunicación entre los diferentes elementos, participación, relaciones personales que se producen en el centro, grado de confianza.

Mucho más recientemente, en 2007, el Centro Nacional de Clima Escolar en cooperación con el Centro para la Educación Social y Emocional de los Estados Unidos de Norteamérica, definieron formalmente cuatro áreas diferenciadas relativas al clima escolar: seguridad, relaciones, enseñanza y aprendizaje, y ambiente escolar (Cohen et al., 2009).

Desde este modelo se entiende que el clima escolar es la totalidad de las percepciones del alumnado, de los padres y del profesorado acerca de la experiencia en el centro. De este modo, incorporan relaciones interpersonales dentro y fuera del centro; los métodos de enseñanza y aprendizaje; las estructuras organizacionales; y además, los objetivos comunitarios, las normas y los valores en los que el centro escolar está insertado.

En consecuencia, desarrollan un concepto multinivel de clima escolar en el que, dado que el alumnado pertenece a una familia y el centro escolar está insertado en una comunidad, en conjunto forman parte de las experiencias subjetivas del centro y, en efecto, de la definición del clima del mismo (Kohl, Recchia y Steffgen, 2013).

Cohen (2007), Waters, Cross, y Runions (2009) y Zullig, Koopman, y Huebner (2009), coinciden en que los componentes básicos del ambiente escolar son: las prácticas de enseñanza, las prácticas administrativas, el mantenimiento y gestión de las instalaciones, los apoyos para los estudiantes y las prácticas relacionadas con la seguridad.

Respecto a la educación superior, uno de los primeros análisis fue desarrollado por Ramsden (1979; citado por Asencio y Fernández, 2001).

Este autor desarrolló un modelo empírico multidimensional del clima en el que las dimensiones aparecen ordenadas en función de su importancia.

- *Relaciones con el alumnado.* Relaciones de cercanía entre el estos y el profesorado, así como el grado de ayuda y comprensión mostrada hacia él.
- *Compromiso con la enseñanza* del profesorado con orientaciones a la mejora y al favorecimiento de los procesos de aprendizaje.
- *Carga de trabajo.* Presión a los estudiantes en términos de demandas del programa de estudios y tareas de evaluación.
- *Métodos de enseñanza.* Sistemas formales e informales de enseñanza y aprendizaje.
- *Relevancia vocacional.* Adecuación percibida de los cursos para la carrera del alumnado.
- *Clima social.* Frecuencia y calidad de las relaciones académicas y sociales entre estudiantes.
- *Claridad de metas y criterios.* Grado en que los estándares esperados por el alumnado son claros o, por el contrario, ambiguos.
- *Libertad en el aprendizaje.* Margen de maniobra del alumnado en la elección y organización del trabajo académico.

Con todo, coincidimos con O'Malley (2011) en que los modelos de clima escolar han estado regidos por la imprecisión existente a nivel metodológico, dada la variedad de enfoques, modelos y variables estudiadas.

En este sentido, son especialmente relevantes los hallazgos realizados por Zullig et al. (2010), que a través de su estudio meta-analítico identificaron al menos cinco propiedades del clima, denominadas:

- *Orden, seguridad y disciplina* en la que se incluiría la seguridad percibida, el respeto a los iguales y a las figuras de autoridad, el conocimiento de las normas de disciplina y la presencia de bandas.
- *Resultados académicos*, incluyendo la realización de las tareas y su reconocimiento, sensación de futilidad académica, normas, instrucción, satisfacción general con las clases y, las evaluaciones actuales y futuras de desempeño.
- *Relaciones sociales* entre el profesorado y el alumnado, las que ocurren entre estos últimos y la amabilidad del personal del centro.
- *Instalaciones del centro* que hace referencia a la temperatura, el ruido ambiental, la distribución del aula, las condiciones del colegio, las clases y los espacios comunes, así como la decoración.
- *Cohesión escolar* se refiere al entusiasmo y compromiso del alumnado, la medida en que este se siente valorado por sus aportaciones y los sentimientos acerca del centro.

Según estos autores, estas propiedades proporcionan las claves sobre los componentes del clima escolar, incluyendo normas, valores y expectativas que promueven positivamente el desarrollo social y emocional del alumnado.

3. MEDICIÓN E INTERVENCIÓN EN EL CLIMA SOCIAL

En la actualidad, existen numerosos instrumentos de medida del clima organizativo, entre los que destacamos aquellos elaborados desde un enfoque individual o subjetivo y que, por tanto, están basados en las percepciones de los integrantes de la organización en relación a

características de la misma, de sus miembros y de la interacción entre ambos.

Tal y como exponen Schneider et al. (2013), es una práctica común en la investigación del clima de las organizaciones incluir medidas acordadas por la comunidad científica, así como la fiabilidad de esos instrumentos dentro y entre grupos, como base para, a partir de las percepciones individuales, se realice un análisis a nivel organizativo.

Como hemos venido advirtiendo a lo largo del capítulo, el carácter multidimensional del clima está íntimamente relacionado con su evaluación. A través de la delimitación de las dimensiones que lo componen, estableceremos cuáles son los factores que hemos de medir.

La evaluación del clima está basada en las percepciones que los individuos poseen acerca de las diferentes dimensiones. Por tanto, la fuente de información directa es el individuo (Fischer, 1992).

Siguiendo a HayGroup (2002), su medición se puede desarrollar a través de tres métodos principalmente: (i) la observación directa de los procesos de trabajo; (ii) las entrevistas a varios miembros de los equipos; y (iii) la encuesta escrita que, según este autor, se articula como la forma más eficiente en la evaluación del constructo.

El clima de la organización es como su personalidad ya que dota de identidad específica a la misma (Haygroup, 2002). La intervención en el mismo posee, por tanto, un alto grado de especificidad. Esto es, no existen acciones predefinidas que sean válidas para todas las organizaciones. Sin embargo, sí existe unanimidad en la forma en la que se ha de proceder.

En tanto que se trata de un constructo, la noción de la que partamos y, en consecuencia, de las dimensiones que atribuyamos al concepto, condicionarán potentemente no solo la evaluación y el diagnóstico, sino también las acciones que serán llevadas a cabo.

Domínguez y Mesanza (1996) establecen que la intervención para la mejora del clima se realiza desarrollando acciones que afectan a las dimensiones que lo componen. En este sentido, el clima como constructo

en el que convergen una serie de variables que interaccionan entre sí se articula como un sistema sinérgico en el que la intervención en una de sus variables afecta al resto. Por tanto, ha de estar circunscrita al nivel de concreción (p. ej. aula, departamento, facultad, etc.) al que se refiera el diagnóstico.

Jennings (2010) hace referencia a un modelo de clima escolar desarrollado en Estados Unidos, en el que se incluyen tres pilares fundamentales en torno a los que ha de desarrollarse la mejora del clima de los centros educativos. El primero de ellos se denomina *compromiso* y en él se incluyen aspectos ligados con las relaciones interpersonales, el respeto a la diversidad y la participación en la institución. El segundo, llamado *seguridad*, agrupa elementos vinculados con la seguridad física y emocional, así como con el uso de sustancias. Y por último, el tercero de los pilares se refiere al *ambiente*, denominación bajo la cual se reúnen aspectos relacionados con el entorno físico, el ambiente académico, el bienestar y la disciplina.

A continuación, veamos los principales instrumentos de medida utilizados para la evaluación del clima de las organizaciones tanto a nivel general como en el ámbito educativo.

3.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

El campo de investigación del clima organizacional se caracteriza por la existencia de un gran número de instrumentos psicométricos (para una revisión véase Patlán, 2014), como el *Work environment scale* (WES) de Moos, Insel y Humphrey (1974) y Moos (2008); *Organizational Climate Questionnaire* (OCQ) de Furnham y Goodstein (1997); *Psychological Climate Scale* de Brown y Leigh (1996); *Cuestionario FOCUS-93* (First Organizational Climate/ Culture Unified Search) de Mañas et al., 1999); *Cuestionario de Clima Laboral* (CLA) de Corral y Pereña (2010); *Organizational Climate Measure* (OCM) de Patterson et al. (2005); *Escala de Clima Organizacional* de Reinoso y Araneda (2007); y *Organizational*

Climate Scale (CLIOR) de Peña-Suarez, Campillo-Álvarez y Fonseca-Pedrero (2013).

Entre los instrumentos desarrollados para medir específicamente el clima de las organizaciones del ámbito educativo, también encontramos una gran variedad y fundamentalmente a través de las percepciones del alumnado, ya que su punto de vista ha demostrado ser más realista que el del profesorado a la hora de evaluar la efectividad de una intervención psicoeducativa (Anderson, 1989; Freiberg, 1996).

A continuación, exponemos brevemente algunos ejemplos de los instrumentos de medida del clima educativo más recurridos en este ámbito de investigación.

Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) (Halpin y Croft, 1963)

Recoge las valoraciones del clima desde el punto de vista del profesorado, analizando aspectos como la implicación, la facilitación de las tareas, la motivación, la calidad de las relaciones, el estilo directivo y el reconocimiento.

Classroom Environment Scale (CES) (Moos, 1974)

Se trata de una versión adaptada del Work Environment Scale (WES) para analizar el clima a nivel de aula desde la perspectiva del alumnado. En él se analizan las relaciones, la autorrealización, la estabilidad y la apertura al cambio.

School Environment Scale (SES) (Marjoribanks. 1990)

Esta escala mide la percepción del alumnado respecto a las relaciones que establecen con el profesorado en diversos contextos interconectados: interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo.

University-Level Environment Questionnaire (ULOQ) (Dooman, 1999)

Se trata de un cuestionario validado en la población australiana en el que se evalúan aspectos relacionados con la libertad académica, preocupación por el aprendizaje, la investigación y becas, empoderamiento, afiliación, consenso y presión de trabajo.

Instrumento para la Medición de Clima Organizacional en Instituciones de Educación (IMCOIES), forma A, B y C (Gómez, 2004)

En este instrumento se recogen datos vinculados a las relaciones institucionales, los procesos educativos y organizativos, a partir del profesorado, del alumnado y del personal administrativo en centros de educación superior, validado para la población colombiana.

Escala del clima (Martín et al., 2003)

Mide el clima en términos de satisfacción a través de las percepciones sobre la organización y aprovechamiento de los recursos del centro (materiales, humanos y tiempo); el nivel de disciplina, el grado de control y las normas; la calidad de la administración y gestión del centro desempeñada por el equipo directivo; las motivaciones de las personas que integran la organización; y el grado de comunicación entre los diferentes elementos, participación, relaciones personales dentro de la institución, así como el grado de confianza.

Escala para medir el clima escolar de Murillo y Becerra (2009)

Se trata de una escala que evalúa el clima escolar a partir de las redes semánticas naturales del profesorado, alumnado y equipo directivo, de centros educativos públicos y privados de una ciudad chilena.

Escala de Clima Organizacional (Castillo, Lengua y Pérez, 2011)

Mide el clima en organizaciones escolares a través de cinco factores: relación individuo-institución, relación aprendizaje-apoyo, motivación institucional, equidad institucional y logística institucional.

California School Climate and Safety Survey-short (CSCSS) (Furlong et al., 2005)

Se trata de la forma reducida del CSCSS, un cuestionario que recoge las percepciones del alumnado en base a dos subescalas: clima de centro (estructura, apoyo por parte del profesorado y claridad de las normas) y seguridad percibida en el mismo (presencia de bandas, delitos, y violencia escolar).

Cuestionario del Clima Social de Centro Escolar (Trianes, Blanca, de la Morenas, Infante y Raya, 2006).

Se trata de la versión adaptada del CSCSS a la población española y en él encontramos dos factores relacionados con la satisfacción respecto a la seguridad en el centro y las relaciones establecidas con el profesorado.

3.2. investigaciones del clima en las organizaciones educativas

Respecto al ámbito educativo, Zullig et al. (2010), señalan que el estudio del clima no se inicia hasta bien entrados los años 70 del siglo XX, cuando Brookover et al. (1978) lo evalúan en diferentes centros escolares y determinan que el ambiente escolar está vinculado de manera positiva con el rendimiento académico del alumnado.

A partir de los años 90, las investigaciones sobre el clima escolar se desarrollan primordialmente a nivel de aula (Griffith, 1995; Stockard y Mayberry, 1992) y lo vinculan no solo con el rendimiento académico (Hoy y Hannum, 1997), sino también con la violencia en la escuela (Gottfredson, Gottfredson, Payne, y Gottfredson, 2005; Wilson, 2004), con el uso de sustancias (Coker y Borders, 2001) y con el compromiso y participación del alumnado (Libbey, 2004).

Sin embargo, su estudio el estudio no ha experimentado un desarrollo homogéneo en los diferentes niveles educativos. Las investigaciones han estado más orientadas al análisis y evaluación del clima en los niveles de primaria y secundaria obligatoria; por el contrario, a medida que avanzamos por los niveles educativos, los estudios relacionados con dicho constructo son más escasos.

Concretamente, Asencio y Fernández (2001) señalan que las investigaciones en educación superior son menos numerosas, probablemente debido a elementos de variabilidad y complejidad que caracterizan a este tipo de organizaciones. En general, han sido desarrolladas más lentamente, encontrando grandes desigualdades en cuanto a producción científica en este ámbito, si lo comparamos con niveles más básicos.

Según estos autores, las primeras investigaciones en educación superior se desarrollan en Estados Unidos en torno a los años sesenta del siglo pasado. Sin embargo, dichas prácticas tardaron en extenderse a otros continentes.

Dichas investigaciones están desarrolladas desde una perspectiva holística y parten de los estudios realizados por Ramsden (1979), quien

entendía el clima de la institución como un todo compuesto por múltiples microclimas que responden a su organización jerárquica y estructural. En su investigación, este autor encontró diferencias respecto a la percepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes departamentos de una universidad británica, de tal forma que cada uno de ellos parecía poseer una atmósfera o cultura diferenciada respecto a cómo era planteado el aprendizaje.

Con un carácter más reciente, el estudio preliminar llevado a cabo por O'Malley (2011), pone de manifiesto la existencia de diferencias en la percepción del clima escolar en función del nivel educativo. En él hace alusión a los múltiples cambios que a nivel estructural y contextual se producen a lo largo de la trayectoria formativa del alumnado, desde la escuela elemental hasta la universidad. Respecto a las diferencias estructurales describe como, a medida que avanzamos de nivel educativo es más probable que los centros se encuentren más lejos de los barrios, aumenten el tamaño de las clases y las ratios de profesor-alumno, o que los contenidos académicos se agrupen por departamentos.

Asimismo, describe las diferencias contextuales como aquellas que a menudo están precedidas de cambios estructurales que reducen tanto el número como la calidad de las interacciones, enfatizando más el aprendizaje de asignaturas académicas que el social.

Estos cambios estructurales y contextuales que acontecen a lo largo del sistema educativo se traducen en diferencias respecto a las dinámicas de relación entre los miembros de la comunidad escolar y la naturaleza de los programas para mejorar el clima organizacional (Fuchs, Fuchs y Compton, 2010). Además, existen diferencias vinculadas a las relaciones y la seguridad. Concretamente, se hace referencia no solo a las situaciones de maltrato entre iguales en los distintos contextos educativos, sino también a las diferencias que se muestran en cuanto a la percepción de dicho fenómeno (Vaillancourt et al., 2010).

En su investigación, O'Malley (2011) también encontró que la percepción del personal del centro docente acerca del clima escolar en

términos de calidad, disminuye significativamente de primaria a secundaria, ya que la estructura de la escuela secundaria puede contribuir deteriorar las relaciones entre profesorado y alumnado.

Además, la etapa del desarrollo en la que se encuentra el alumnado de la educación secundaria se caracteriza por una mayor autonomía e independencia con respecto a las figuras de autoridad, con lo que suelen incrementarse los problemas de conducta y el uso de sustancias, así como la disminución de los comportamientos de compromiso.

4. EFECTOS DEL CLIMA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

La importancia del clima de la organización radica en el efecto que tiene en los miembros de la misma, en su conducta y en su desempeño. En general, según Núñez y Loscertales (1996), un clima positivo implica mayores cotas de eficacia y productividad, lo que se traduce en un incremento de la satisfacción.

Por su parte, Fernández Palomares (2003) afirma que una estructura jerárquica de tipo horizontal, donde la comunicación es fluida y bidireccional, mejora el ambiente de trabajo, las relaciones solidarias y la motivación, incrementando así el rendimiento.

Concretamente, en este ámbito existen numerosas evidencias empíricas que apoyan la idea de que el contexto en el que se produce el aprendizaje ejerce una poderosa influencia. El ambiente escolar interfiere en la consecución de metas educativas que van más allá de la mera adquisición de conocimientos, enfatizando la dimensión personal y social del aprendizaje (Cohen et al., 2009).

El clima organizacional representa un indicador de calidad en educación, relacionado con la eficacia institucional en términos de consecución de resultados globales: académicos, personales y sociales

(Asensio y Fernández, 2001; Tijmes, 2012). De hecho, una percepción positiva del clima escolar correlaciona positivamente con el rendimiento académico del alumnado (Brand et al., 2003; Wilms y Somer, 2001).

Numerosos estudios corroboran el impacto que el clima escolar tiene en los resultados académicos, comportamentales y socioemocionales del alumnado. Existe una correlación positiva y significativa entre el alumnado que percibe un clima escolar positivo y variables como la motivación, el compromiso, actitudes positivas hacia el aprendizaje y prosociales (Battistich, Solomon, Kim, Watson, y Schaps, 1995; Brand, et al., 2003; Klem y Connell, 2004; Roeser, Eccles, y Sameroff, 1998; Ryan y Patrick, 2001; Waters et al., 2009).

El grado de satisfacción, entendido como el bienestar sentido por las personas en relación a las condiciones que los envuelven y la medida en que las mismas cubren sus necesidades y sus deseos, correlaciona con aspectos como el rendimiento y la motivación. En términos de causa - efecto, el nivel de bienestar sentido es el efecto perceptivo derivado de los niveles de rendimiento y de motivación, entre otros (Fourgous y Lambert, 1993).

Desde el punto de vista normativo, indica el nivel de consonancia entre cómo se perciben las condiciones actuales y las expectativas que se poseen con respecto a ellas. Tal y como apunta Domínguez y Mesanza (1996), es el resultado de la diferencia entre *lo que es* y *lo que se espera*, es decir, la valoración que el sujeto realiza de su situación medida en términos de satisfacción.

En aquellas investigaciones en las que se aborda qué tipo de relación existe entre las variables clima y violencia escolar, se ha obtenido una relación negativa entre ambas variables, incluso a nivel meta-analítico, tal y como concluyeron Steffgen y Recchia (2011). Así, un clima percibido de manera positiva también se relaciona con una menor incidencia de conductas violentas y de riesgo, así como de problemas de disciplina en general (Nelson, Martella, y Marchand-Martella, 2002; Welsh, 2000; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008), lo que normalmente se traduce en un

mayor sentimiento de seguridad en la escuela y una mayor predisposición a informar de amenazas potenciales (Syvertsen, Flanagan, y Stout, 2009; Welsh, 2000). Estas correlaciones han sido demostradas en muestras procedentes de diferentes países (Jia et al., 2009; Willms y Somer, 2001) y entre diferentes grupos de edad (Roese et al., 1998).

Desde una perspectiva de género, observamos investigaciones que han tratado de relacionar el clima social con aspectos como la ansiedad escolar (García Fernández, Trianes, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2011); la calidad de las relaciones y la violencia en la escuela (Tijmes (2012).

Páez y Fernández (2005) señalan que la masculinidad cultural se asocia con una mayor incidencia de la violencia en general, y de género, en particular; con una mayor desconfianza y sentimientos de inseguridad; y, además, con un clima social menos positivo que se traduce en un menor bienestar subjetivo.

También se han tratado de esclarecer las diferencias en función del género que operan en el fenómeno de la violencia. En general, los hombres muestran mayor número de conductas violentas y agresiones físicas de mayor gravedad que las mujeres (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006).

Por su parte, Carrasco y Trianes (2010) muestran en su estudio como la *violencia sufrida* predice diversas variables de inadaptación relacionadas con la disminución de autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, dificultando la integración en el medio escolar y disminuyendo el rendimiento académico.

Partiendo de estos resultados no sería muy descabellado pensar que detrás de las condiciones particulares de salud psicológica que presentan las mujeres - niveles más bajos de autoestima y mayor incidencia de trastornos de ansiedad y depresión -, pudiera estar operando violencia simbólica de género.

5. LAS ORGANIZACIONES Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

A pesar de la profundización de los estudios en el campo del clima de las organizaciones, son escasos aquellos en los que introduce la perspectiva de género. Normalmente las investigaciones se limitan a realizar una diferenciación de los resultados por sexo, sin ahondar en las concepciones de género que subyacen y que de alguna forma pueden estar relacionadas con el ambiente de la institución.

Las investigaciones que sí siguen esta línea sostienen que el género es una característica central de la vida organizativa que está profundamente implicada en procesos y actividades nucleares de la institución, como pueden ser la motivación, la toma de decisiones, la cultura, la identidad y la estrategia (Hafford-Letchfield, 2011).

Se considera que la institución reproduce y mantiene modelos socioestructurales relacionados con el género y la distribución de poder que se establece diferencialmente a lo masculino y lo femenino. Sin embargo, las investigaciones acerca del clima tradicionalmente han prestado más atención a las relaciones interpersonales y emocionales, que a las estructuras sociales de las relaciones de poder, control y dominación (Hearn y Parkin, 2001).

Otra área de estudio, en la que se analiza la posición en la estructura jerárquica en la organización desde esta perspectiva, ha puesto de manifiesto una división del trabajo en función del género, tanto a nivel vertical como horizontal (Broadbrigde and Hearn, 2008).

En esta línea, Foster (1999) señala que, por lo general, se produce una relación de subordinación que devalúa sistemáticamente todo aquello que puede ser atribuido la feminidad. Por una parte, se considera que aquellas mujeres que mantienen roles y comportamientos propios de su género no cumplen las expectativas para ocupar un cargo alto dentro de la organización. Y por otra, que cualquier mujer que quiera ascender en la estructura jerárquica de la organización ha de adoptar roles y

comportamientos masculinos y aún así, encontrará muchos más obstáculos que un hombre para conseguirlo.

Por consiguiente, un clima en el que se devalúa la feminidad podría representar un obstáculo importante en la trayectoria académica y profesional de las mujeres que no se ajusten al modelo de masculinidad.

Por su parte, Hafford-Letchfield (2011) realiza un análisis del ámbito laboral desde una perspectiva de género y aporta datos que sustentan la hipótesis de que algunas profesiones normalmente vinculadas con el ámbito social, y en consecuencia determinadas organizaciones profesionales, se encuentran fuertemente feminizadas. La elección de la carrera se torna, pues, una cuestión ligada estrechamente al género.

En este sentido, este autor establece que mientras las desventajas estructurales conforman las experiencias de muchas mujeres en las organizaciones, también existen estrategias de poder y resistencia abierta respecto al discurso dominante en base al que son construidas las identidades de género dentro de las mismas.

Uno de los elementos más explorados en el ámbito del clima de las organizaciones ha sido el liderazgo, tanto en términos de cómo es ejercido en función del género como en las diferencias/desigualdades en el acceso a puestos de dirección. A continuación, mostramos una breve síntesis de los hallazgos alcanzados en esta área.

5.1. LIDERAZGO, TIPOS DE CLIMA Y GÉNERO

El ejercicio de liderazgo se constituye como una de las dimensiones principales que conforman el clima en una organización. Concretamente, el análisis del estilo de las personas líderes incluye el control y dirección de las tareas, y el sistema de reconocimiento, recompensas, retribuciones y apoyo a los miembros (Domínguez y Mesanza, 1996; López Yáñez, 2005). Se considera el factor que más condiciona el ambiente institucional. No se desecha la influencia que pueden ejercer otros aspectos, si bien el estilo de liderazgo desempeña un papel crucial a la hora de fomentar la

construcción de un ambiente que facilite aspectos como el rendimiento (HayGroup, 2002).

En consecuencia, las conductas grupales e individuales en la organización estarán en gran medida determinadas por el tipo de liderazgo ejercido (Ovejero, 1998). Los principales estilos en los que se ha focalizado tradicionalmente la investigación son el *autocrático* y el *democrático* (Cuadrado, 2001; Eagly y Johnson, 1990). El primero de ellos está caracterizado por una toma de decisiones unilateral de tal forma que el líder no admite aportaciones del resto de los miembros. Aunque la productividad del grupo suele ser alta, no se genera un nivel de satisfacción adecuado, lo que puede dar lugar a un clima negativo: sentimientos de agresividad y oposición, falta de cohesión grupal y dependencia total del líder. Por el contrario, el segundo está basado en la participación y consecuentemente en la toma de decisiones conjunta, lo que hace al resto de los miembros co-responsables. Los niveles de productividad y satisfacción suelen ser positivos y están equilibrados. Genera un clima positivo: sentimiento de confianza, alta cohesión grupal y cierta independencia del líder.

Otro aspecto crucial en el ejercicio del liderazgo es si se encuentra orientado a *la tarea*, enfatizando así la consecución de objetivos grupales; o a *las relaciones*, más vinculado al bienestar y la satisfacción de los miembros del grupo (Cuadrado, 2001).

Eagly y Johnson (1990) señalan que, por lo general, los hombres son considerados más autocráticos y con una mayor orientación a la tarea, debido principalmente a su asociación con rasgos instrumentales. Por su parte, las mujeres son consideradas más democráticas y orientadas a las relaciones puesto que se las vincula con rasgos propios de la dimensión comunal.

Por tanto, el liderazgo de tipo autocrático y una orientación a la tarea son estilos considerados estereotípicamente masculinos frente a el de tipo democrático y orientado a las relaciones, considerados estereotípicamente femeninos.

Además, las investigaciones desarrolladas en torno a los estilos de liderazgo revelan que las características que se atribuyen al ejercicio efectivo del mismo, como pueden ser la competitividad, la ambición o la dureza, entre otros, son aspectos asociados al modelo tradicional de masculinidad y, por tanto, al rol de género masculino. De este modo, existe una tendencia a percibir el rol de líder como coherente dicho rol, mientras que se considera incongruente con el femenino (Eagly y Carly, 2007).

En consecuencia, tal y como señala López-Zafrá (1999), el ejercicio de liderazgo por parte de las mujeres, a menudo las empuja a adoptar características estereotípicamente masculinas para poder desempeñar el rol del líder. No obstante, este hecho es percibido como que las mujeres violan las normas prescriptivas establecidas por el estereotipo tradicional femenino, generando así reacciones negativas (Butler y Geis, 1990).

Así, las mujeres líderes pueden ser evaluadas negativamente por dos razones ligadas estrechamente al estereotipo de mujer tradicional: por una parte, si se ajustan al mismo, por definición, no se les considerará competentes a priori para el desempeño de funciones de liderazgo; y por otra, si no se ajustan se les considerará poco femeninas, pudiendo experimentar rechazo en diferentes contextos.

Sin embargo, siguiendo a White (2006), la tendencia generalizada en el campo de la gerencia de las organizaciones se presenta como un aspecto contradictorio, ya que se favorece la presencia de líderes que respondan a un modelo masculino de liderazgo; mientras que, por otro lado, se promueve un tipo de dirección de carácter más relacional y, por tanto, más característico de un modelo femenino.

Se identifican, pues, maneras de liderar propias de las mujeres; un estilo más democrático, basado en valores como la participación, la comunicación, el consenso y la mediación; orientado a potenciar las relaciones interpersonales, favoreciendo así el desarrollo de acciones colectivas articuladas desde la cooperación (Díez, Valle, Terrón y Centeno, 2003).

Según HayGroup (2002) en función del tipo de liderazgo desempeñado, autocrático o democrático, en conjunción con otros factores, emerge un tipo de clima autoritario y participativo, respectivamente, que afectan también a la interacción, a la comunicación y a la toma de decisiones.

A su vez, pueden contribuir a la formación de dos tipos sistemas. Por un lado, el autoritario puede estar basado en un *autoritarismo explotador* donde las relaciones se establecen en base al miedo y a la desconfianza, y en el que la comunicación se produce desde puestos más elevados en la jerarquía hacia abajo, en forma de directrices y de instrucciones específicas; o bien, en un *autoritarismo paternalista* en el que la dirección tiene confianza condescendiente con sus empleados y las decisiones se toman en la cúpula, aunque se permite una cierta autonomía de los empleados para temas menores.

Por otro lado, el clima participativo puede estar basado en un estilo *participativo consultivo*, caracterizado por la confianza y la delegación de poder, incluso aspectos importantes del control; o bien, *participativo en grupo*, donde la confianza de la dirección en los empleados es plena, la toma de decisiones es altamente participativa y existen canales de comunicación ascendente y descendente, además de horizontal.

Según Fourgous y Lambert (1993) cuanto más cercanos a un clima de participación de grupo en la institución, menos disfunciones existen. Las interacciones serán más adecuadas, la comunicación más fluida y la toma de decisiones será compartida de tal modo que los niveles de motivación y satisfacción, entre otros, se vean incrementados, lo que por otro lado se queda reflejado en la consecución exitosa de los objetivos establecidos.

Otra diferencia sustancial la encontramos en el propio acceso a puestos de poder. Comparativamente, a pesar de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito legal, ellos ocupan muchos más cargos directivos en las organizaciones y están más presentes a medida que avanzamos por la escala jerárquica. Esto ocurre

incluso en aquellas organizaciones que por la naturaleza de su labor, se consideran feminizadas.

Las causas de este hecho las encontramos en el propio modelo que se considera eficaz, caracterizado por los siguientes elementos (para una revisión, véase Díez et al., 2006):

- La masculinización del rol de líder y ligado a un enfoque jerárquico e individualista.
- Una mayor orientación al logro y un mayor deseo de ostentar cargos de poder por parte de ellos.
- Expectativas diferencialmente depositadas en el ejercicio del liderazgo según se trate de una mujer o un hombre, asociadas a los modelos tradicionales de género.
- La tendencia generalizada a percibir que la discriminación sexista ha desaparecido y que la no presencia de ellas en puestos de liderazgo se debe a una decisión personal.
- Y, por último, una baja autoestima en las mujeres como efecto de la prevalencia de modelos tradicionales de los que se desprende que ellas no poseen las características necesarias para ser consideradas buenas líderes.

Desde esta perspectiva, liderazgo como elemento del clima organizacional y prejuicio sexista aparecen como variables íntimamente relacionadas. Por ejemplo, Rollero y Fedi (2014) encontraron en su estudio que el sexismo benévolo dirigido a mujeres y a hombres, influye de manera diferencial en sus aspiraciones a ostentar puestos de dirección. Así, sus resultados mostraron que mientras a ellos las actitudes benévolas les benefician, ellas se ven perjudicadas.

Para estas autoras, la explicación de estos resultados puede estar basada en que las mujeres no se consideran poseedoras de rasgos asociados al rol de liderazgo, en tanto que se trata de características fundamentalmente masculinas. (Bosak y Sczesny, 2008). Además, si el

sexismo hostil hacia el género femenino castiga a las mujeres no tradicionales, el sexismo benévolo favorece la promulgación de los roles tradicionales (Glick y Fiske, 2001). En este sentido, la percepción positiva de las mujeres que muestran rasgos estereotípicamente femeninos, favorece su disposición rechazar funciones de liderazgo (Barreto, Ellemers, Piebinga y Moya, 2010) y, por tanto, las excluye de ocupar en numerosas ocasiones dichos cargos (García-Retamero y López-Zafra, 2006).

Conclusiones

El concepto de clima nace vinculado al ámbito empresarial, en el momento en el que el factor humano adquiere especial relevancia al reconocerse entre los elementos que pueden incrementar la competitividad de la empresa, extrapolarlo los hallazgos acontecidos a diversos campos entre los que se encuentra el educativo (HayGroup, 2002).

Mientras que en un primer momento de la evolución del concepto la discusión giraba en torno a si el clima representaba un atributo de la organización o del individuo, en la actualidad se entiende el clima desde una perspectiva de corte psicosocial en la que se incluyen ambas concepciones, teniendo en cuenta los factores físicos, culturales, estructurales, funcionales y personales que actúan como determinantes del comportamiento (Mañas et al., 1999).

En tanto que se trata de un constructo, cuando hablamos de clima nos referimos a un concepto abstracto e intangible en el que se conjugan diversos elementos interrelacionados que le proporcionan significado y sentido.

Con respecto al ámbito de la educación superior, podemos diferenciar tres niveles de concreción del clima, en función de los agentes educativos que interactúan: institucional, de facultad, de departamento y de aula.

Tratando de aunar las aportaciones de diversos autores, su diagnóstico consistirá en recoger las percepciones que poseen los agentes educativos de un nivel determinado, en relación a las dimensiones que lo componen.

- *Dimensión contextual.* Aspectos que siendo físicamente externos al centro, condicionan la vida escolar. Nos referimos a las particularidades políticas, legislativas, culturales, etc.
- *Dimensión estructural.* Elementos físicos de la institución, entre los que se incluye el tamaño, la infraestructura, el

acondicionamiento, la distribución espacial, la densidad, la ratio profesor – alumno, etc.

- *Dimensión organizativa.* Gestión y aprovechamiento de los recursos con los que cuenta la institución. Incluye aspectos relacionados con el reparto de roles y funciones, así como la distribución de las tareas, la toma de decisiones, el control, las normas, etc.
- *Dimensión social.* Procesos interactivos que tienen lugar en el seno del centro escolar. Contiene todas las relaciones formales e informales que se producen entre los diversos agentes educativos.
- *Dimensión personal.* Características personales de los agentes que intervienen directamente en la institución escolar (órganos de dirección y gobierno, profesorado y alumnado), incluyendo las actitudes, las motivaciones, las expectativas y la satisfacción.
- *Dimensión perceptual.* Cómo perciben e interpretan los diferentes agentes los indicadores que se recogen en las dimensiones anteriores.

En este sentido, el clima de una institución es el resultado de la confluencia de múltiples procesos de influencia recíproca que ocurren entre las condiciones personales, grupales, organizacionales, culturales y contextuales, más las interpretaciones que las personas realizan de dichas condiciones, en función de sus estilos perceptivos.

Una constante en los modelos multidimensionales del clima lo constituye las relaciones interpersonales entre los miembros en el seno de la organización, tanto a nivel formal como no formal. Denominan la dimensión de diversas formas: *relaciones sociales, sistema social, trabajo en equipo, etc.*; sin embargo, todos aluden a un mismo contenido: la interacción.

Según el Diccionario de la Real Academia Española la interacción es entendida como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc. Y si hablamos de interacción social, estaremos concretando la naturaleza de dicha acción: aquella que tiene lugar en un grupo, entre los individuos que los integran. Hablamos, pues, del clima social de la organización.

Este elemento resulta determinante para el cometido de nuestra investigación, puesto que un análisis psicosocial del grupo con respecto al clima, tal y como establece Ovejero (1998, 2005), se interesa por las interacciones que se producen entre sus miembros, atendiendo a factores psicológicos, sociales y culturales que facilitan su comprensión y, por consiguiente, la intervención en este campo.

Es cierto que las organizaciones poseen una cultura idiosincrática que emerge y se configura a partir de un funcionamiento específico; sin embargo, no deja de estar inserta en un medio sociocultural. La cultura entendida en sentido amplio, mediatiza las percepciones y el comportamiento de las personas; pero también impregna las instituciones de sistemas de creencias, valores, normas, etc. que reproducen o no, de manera consciente o inconsciente, el modelo social dominante.

De los numerosos efectos que el clima produce en la dinámica de la organización, sus implicaciones respecto a la convivencia y con ello, sus contribuciones al rendimiento, son los aspectos que mayor interés han despertado.

Se alude a la calidad de las interacciones en tanto que condicionantes positivos del clima, como determinantes del rendimiento. Por el contrario, interacciones caracterizadas por la violencia, denotan un ambiente mucho menos positivo, con sus consecuentes repercusiones en los niveles de satisfacción, seguridad y, por ende, en el rendimiento.

Habitualmente, las investigaciones acerca del clima de las organizaciones no son abordadas desde una óptica de género. La mayoría suelen limitarse a establecer diferencias entre los distintos sexos sin ahondar en las concepciones estereotípicas que pueden o no haber detrás

de las mismas. Sin embargo, se considera que el sistema sexo-género, dado su carácter vertebrador a nivel social, impregna el funcionamiento de cualquier organización.

El liderazgo ha sido el elemento estudiado en mayor medida, y casi de manera exclusiva, desde esta perspectiva. La diferenciación de determinados tipos de líderes, según sus estilos de dirección respondan a rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos, así como su contribución al surgimiento de determinados tipos de clima en las organizaciones, constituyen los principales hallazgos obtenidos en este campo.

Asimismo, la influencia de los estereotipos de género socialmente compartidos y los prejuicios que de ellos se desprenden, condicionan las percepciones sociales que se poseen acerca de los líderes según su sexo, siempre en un contexto determinado.

Con todo, si el propio abordaje del clima se torna una compleja cuestión en la que intervienen numerosos factores que se configuran e interactúan de manera específica en cada organización e, incluso, en cada nivel de concreción, dando lugar a diferentes productos; más complejo resulta aún integrar la perspectiva de género en este ámbito de investigación.

No obstante, su inclusión resulta necesaria en tanto que, desde el punto de vista estructural, es en las organizaciones sociales donde se reproducen las desigualdades entre hombres y mujeres. La indagación acerca de la manera que opera el género en las organizaciones, concretamente en relación a la percepción del clima social, nos proporciona las claves para comprender como se articulan las relaciones de género a nivel institucional desde esta perspectiva.

Esto es, atender a la presencia, la importancia y el sentido de las diferencias en las percepciones de clima social de los miembros de la organización, subyacentes a la simbolización del género, como aspectos entre los que se produce, probablemente, una influencia sinérgica.

MARCO EMPÍRICO

*Un viaje de mil kilómetros debe comenzar
por sólo un paso*

LAO-TSÉ

CAPÍTULO V. OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan tanto los objetivos generales como específicos que se plantean en este estudio, así como las hipótesis de trabajo que esperan confrontarse en el mismo.

Por otra parte, detallaremos la metodología seguida en el estudio, mostrando las principales características de la muestra, la descripción del instrumento, su fiabilidad y validez; y el diseño y procedimiento para la obtención de los datos.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este estudio es identificar y analizar las relaciones existentes entre la variable *clima social* y una serie de variables vinculadas con el género como son el *sexismo*, el *autoconcepto* y la *identidad de género*. De manera concreta, pretendemos:

1. Determinar la existencia de posibles diferencias en cada una de las variables incluidas en el estudio en función del género, la edad, la titulación y el curso.
2. Determinar la relación existente entre las diferentes variables en función de la pertenencia a uno u otro sexo, a la edad y la titulación, así como la rama de conocimiento a la que se encuentra vinculada.
3. Identificar el/los modelos predictivos más idóneos en el conjunto de variables incluidas en el estudio.
4. Conocer la distribución de muestral para cada uno de los perfiles asociados a las escalas estandarizadas.

Para ello, a continuación se recogen las principales hipótesis propuestas para la presente investigación, basándonos en la revisión bibliográfica realizada.

1. Los hombres puntuarán más alto en identidad global de género masculina que las mujeres.
2. Las mujeres puntuarán más alto en identidad global de género femenina que los hombres.
3. Los hombres presentarán puntuaciones más altas en sexismo hostil que las mujeres.
4. Las puntuaciones en sexismo benévolo serán similares en función del sexo.
5. Los hombres mostrarán puntuaciones más altas en clima de centro que las mujeres.
6. Habrán diferencias en la satisfacción mostrada con el profesorado en función del sexo.
7. Los hombres se autodefinirán a sí mismos mediante rasgos estereotípicamente masculinos en mayor medida que las mujeres.
8. Las mujeres se autodefinirán a sí mismas más mediante rasgos estereotípicamente masculinos en mayor medida que los hombres.
9. Identidad de género masculina e identidad de género femenina presentarán una correlación negativa.
10. Sexismo hostil y sexismo benévolo presentarán una correlación positiva.
11. Clima de centro y satisfacción con el profesorado presentarán una correlación positiva.
12. Autoasignación de rasgos masculinos y autoasignación de rasgos femeninos presentarán una correlación positiva

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este apartado, se describen las principales características del alumnado encuestado, expresadas en términos de frecuencia y porcentajes en función del sexo, la edad, la titulación cursada, la distribución por sexos en cada titulación y el municipio de nacimiento.

A continuación, proporcionaremos una descripción de las diferentes escalas incluidas en el instrumento de evaluación con sus respectivas propiedades psicométricas en términos de fiabilidad y validez.

Por último, se detalla el diseño y procedimiento cursado en la obtención de la muestra y la administración de los instrumentos para la obtención de los datos.

2.1. MUESTRA

Nuestra unidad de análisis está conformada por un total de 16908 alumnos matriculados en las enseñanzas presenciales de grado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Puesto que no se dispone de datos oficiales actuales que informen de la distribución del alumnado, la representatividad de la muestra ha sido únicamente calculada sobre el total de alumnado matriculado.

Los cambios en la denominación que han sufrido algunas carreras desde el último año en el que se publicaron los datos oficiales, nos ha impedido poder tomarlos como referencia para comprobar la representatividad de la estratificación muestral.

2.1.1. Definición muestral y técnica de muestreo

Una vez definida la población de estudio, se procedió al cálculo de tamaño muestral para que la información obtenida a través de la muestra resultara representativa para la población objeto de este estudio.

El cálculo del tamaño muestral se realizó mediante la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot pq}{e^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot pq}$$

Donde:

- N = Total de la población
- $Z_{\alpha} = 1.96$, ya que hemos seleccionado un nivel de confianza del 95%
- p = proporción esperada (en nuestro caso hemos seleccionado un 50%= 0.5 con el fin de maximizar el tamaño muestral)
- q = 1 – p (50%=0.5)
- e = error asumido (3%=0.03)

Con estas condiciones obtuvimos que el tamaño muestral debía ser de 200 alumnos, cuyo Intervalo de Confianza es [197 – 203] a un nivel del 95% , para que pudiera ser considerada representativa.

Al finalizar la recolección de datos habíamos conseguimos administrar un total de 1091 cuestionarios a los participantes (6% del total poblacional). De este modo, nuestro tamaño muestral sobrepasa los límites del Intervalo de Confianza [196-202], con lo que se considera representativa de la población total.

Decidimos no reducir la muestra puesto que estábamos interesados en analizar el comportamiento de las diversas variables en función de determinadas características muestrales.

2.1.2. Tamaño de la muestra y error

La muestra estuvo configurada por un total de 1091 alumnas y alumnos de las titulaciones de grado impartidas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en la modalidad presencial.

2.2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN SEXO

Como podemos apreciar en el siguiente gráfico, la muestra que ha participado en la investigación está conformada por un 65% de mujeres y el 35% restante son hombres.

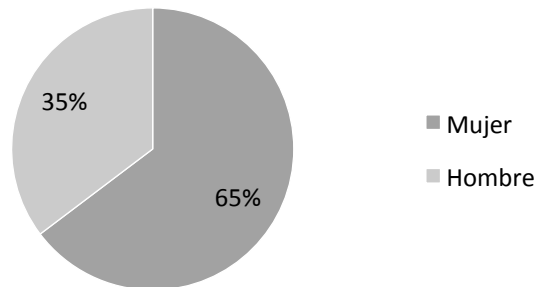


Figura 2. Distribución de la muestra según el sexo

2.3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA EDAD

El alumnado encuestado tiene entre 18 y 66 años de edad, siendo la media aritmética igual a 22.1 ($DT= 5.03$).

En la siguiente gráfica se presenta la distribución muestral para la variable edad en términos porcentuales: el 25% tiene entre 18 y 19 años, el 20% tiene 20 años, el 17% tiene 21 años, otro 17% tiene una edad

comprendida entre 22 y 23 años y finalmente, el 21,0% tiene una edad que oscila entre los 24 y los 66 años.

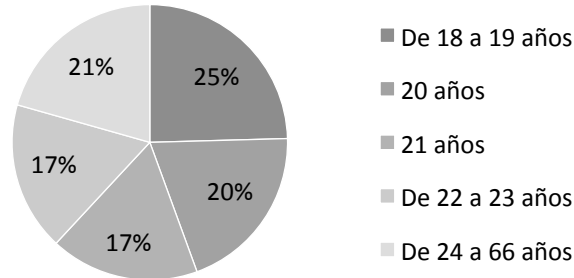


Figura 3. Distribución de la muestra según la edad

2.4. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN TITULACIÓN

Los estudios presenciales de grado analizados suman un total de 24 titulaciones, repartidas en cinco áreas de conocimiento. En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra según la titulación cursada, el área de conocimiento a la que pertenece la misma y el sexo.

En primer lugar, el área de Arte y Humanidades está compuesta por un total de 138 alumnos, de los cuales 46 son hombres y 92 mujeres, repartidos entre las titulaciones de Historia, Lengua Española y Literatura, y Traducción e Interpretación.

En segundo lugar, el área de Ciencias de la Salud está compuesta por un total de 198 alumnos, de los cuales 65 son hombres y 133 mujeres, repartidos entre las titulaciones de Enfermería, Fisioterapia, Medicina y Veterinaria.

TABLA 1.
Frecuencias por áreas de conocimiento, titulaciones y sexo

VARIABLES	N	Hombres	Mujeres
Arte y Humanidades	138	46	92
Historia	43	24	19
Lengua Española y Literatura	40	11	29
Traducción e Interpretación	55	11	44
Ciencias de la Salud	198	65	133
Enfermería	38	9	29
Fisioterapia	47	20	27
Medicina	43	14	29
Veterinaria			
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	190	453
Administración y Dirección de Empresas	72	25	47
Ciencia de la Actividad Física y el Deporte	48	38	10
Derecho	74	32	42
Educación Infantil	162	24	138
Educación Primaria	34	16	18
Educación Social	22	5	17
Relaciones Laborales y Recursos Humanos	60	16	44
Trabajo Social	101	23	78
Turismo	70	11	59
Ingenierías y Arquitectura	87	66	21
Arquitectura	24	18	6
Ingeniería Eléctrica	4	3	1
Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	5	3	2
Ingeniería Informática	34	28	6
Ingeniería Mecánica	12	8	4
Ingeniería en Tecnologías de la Comunicación	8	6	2
Ciencias del Mar	25	18	7
TOTAL	1091	385	706

En tercer lugar, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas está compuesta por un total de 643 alumnos, de los cuales 190 son hombres y 453 mujeres, repartidos entre las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Derecho, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Trabajo Social y Turismo.

En cuarto lugar, el área de Ingeniería y Arquitectura está compuesta por un total de 87 alumnos, de los cuales 66 son hombres y 21 mujeres, repartidos entre las titulaciones de Arquitectura, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Informática, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Tecnologías de la Comunicación.

Y por último, en quinto lugar aparece únicamente la titulación de Ciencias del Mar, pues es la única titulación perteneciente a la rama de Ciencias que es posible cursar en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La subdivisión por áreas de conocimiento ha sido llevada a cabo siguiendo las directrices del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

2.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La presente investigación ha sido desarrollada a través de un método de encuestación, utilizando una técnica de entrevista y sirviéndonos de un cuestionario compuesto por un total de 60 ítems, con escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta están comprendidas entre 1 y 6.

En él se incluyen el *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar* (CECSCE), una versión reducida y adaptada a muestras españolas del *Bem Sex Role Inventory* (BSRI) y la *Escala de Detección del Sexismo en Adolescentes* (DSA), además de introducir dos ítems para medir el autoconcepto o identidad global de género.

2.5.1. Identidad global de género

Se trata de dos únicos ítems con escala de 1 (nada) a 6 (mucho), en los que se pregunta a los sujetos hasta qué punto se consideran femeninos/as y masculinos/as. López-Zafra y López-Sáez (2001), demostraron mediante su investigación que la utilización de ambos ítems era suficiente para medir la *Identidad global de género* (IGG).

2.5.2. Escala para la Detección del Sexismo en Adolescentes

La *Escala para la detección del sexismo en adolescentes* (DSA (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007) está compuesta por un total de 26 ítems, de los cuales 16 miden sexismo hostil y 10 sexismo benévolo. La fiabilidad obtenida por los autores de la escala, medida mediante el Alfa de Cronbach, fue de .93 para el sexismo hostil y de .70 para el sexismo benévolo.

2.5.3. Bem Sex Role Inventory

El *Inventario de roles sexuales de Bem* (BSRI, Bem, 1974; adaptado al castellano por López-Sáez y Morales, 1995) consta de 18 ítems, nueve rasgos estereotípicamente masculinos y nueve estereotípicamente femeninos, que se corresponden con las escalas de masculinidad-instrumentalidad y feminidad-expresividad, respectivamente. Los participantes debían indicar en qué medida esos rasgos servían para describirse a sí mismo/a, mediante una escala que oscila de 1 (nada) a 6 (mucho).

La consistencia interna de la escala –en su versión adaptada- que medía la dimensión comunal, medida mediante el Alfa de Cronbach, es de .63 y para la dimensión agente es de .64.

2.5.4. Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar

El *Cuestionario de clima social del centro escolar* (CECSCE, Trianes, Blanca, de la Morenas, Infante y Raya, 2006) es un cuestionario compuesto por 14 ítems agrupados en dos factores. El primer factor incluye ocho ítems referidos a las percepciones acerca del comportamiento de ayuda, respeto, seguridad y confort en el centro. La fiabilidad del primer factor en la muestra original es de .77.

El segundo factor recoge 6 ítems relacionados con las percepciones de satisfacción con respecto a la relación con el profesorado, analizando su actuación según valores de justicia y respeto. En este caso, la fiabilidad es de .72.

2.6. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Puesto que no se conocen investigaciones de índole similar en la población canaria, se trata de un estudio primordialmente exploratorio de corte transversal, mediante en el que pretendemos examinar las posibles relaciones existentes entre el clima social y diversas variables psicosociales de género, tal y como hemos apuntado anteriormente.

No obstante, la utilización de instrumentos validados en muestras españolas nos ha permitido combinar diferentes niveles de análisis en su diseño, descritos a continuación:

En primer lugar, un nivel descriptivo y comparativo con el fin de revelar la existencia de diferencias significativas en el alumnado en función

del sexo, la edad, la titulación cursada y el municipio de nacimiento para las variables identidad de género, sexismo, autoconcepto y clima social.

En segundo lugar, un nivel correlacional con el que explorar las relaciones existentes entre pares de variables también en función del sexo, edad, titulación cursada y municipio de nacimiento.

Y por último, un nivel explicativo que nos permita identificar relaciones causales y establecer modelos predictivos.

2.7. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El cuestionario fue aplicado en diversas aulas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria a lo largo del curso 2014-2015. Primero, se confeccionó una lista con las diferentes titulaciones de grado presenciales impartidas por esta universidad y se establecieron contactos con diversos docentes. Tras explicar los objetivos y el alcance de la investigación al profesorado, se solicitó la colaboración de los mismos para aplicar el cuestionario al alumnado de los grupos en los que impartían docencia. A continuación se concretaron citas en las que el alumnado cumplimentó el cuestionario de manera voluntaria y anónima.

2.8. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para la consecución de los objetivos especificados, los datos recolectados han sido tratados con el programa estadístico SPSS v.21.0, combinando diversos análisis estadísticos que se especifican a continuación.

2.8.1. Análisis descriptivo y exploratorio

En este estudio se ha realizado análisis estadísticos de tipo descriptivo tanto de las variables sociodemográficas como de las variables medidas a través de los diversos instrumentos aplicados. Ello va a

permitirnos conocer la distribución y las características de la muestra en las variables analizadas.

2.8.2. Análisis de consistencia interna de las escalas

La consistencia interna ha sido comprobada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach (α) de los dos factores que componen la escala de *Detección del sexismo en adolescentes* (DSA), *sexismo hostil* (SH) y *benevolente* (SB); de los factores del *Cuestionario de clima social del centro escolar* (CECSCE), *clima del centro* (CC) y *satisfacción con el profesorado* (SP); así como aquellos incluidos en el *Inventario de roles sexuales de Bem* (BSRI), *autoasignación de rasgos masculinos* (AR-M) y *femeninos* (AR-F).

2.8.3. Análisis de la varianza

Para detectar diferencias entre las diferentes agrupaciones que resultan de la segmentación en función de las variables de distribución, se han aplicado dos tipos de pruebas paramétricas para el análisis de la varianza: por un lado, la prueba *t* de Student para muestras independientes y el análisis de la varianza (ANOVA).

2.8.4. Análisis de la asociación entre variables

La relación entre variables es explorada a través de un análisis de correlación, haciendo uso del coeficiente de correlación de Pearson (*r*). Asimismo se analizan las correlaciones en función de la pertenencia a uno u otro sexo, la edad y la titulación, así como la rama de conocimiento a la que pertenece la misma.

2.8.5. Análisis de regresión múltiple

Se propone realizar un análisis de regresión múltiple que nos permita identificar modelos predictivos. Se aplicaron un total de dieciséis análisis: por un lado, un total de ocho análisis, uno por cada factor, tomando como variable independiente el sexo; y por otro, un análisis para cada uno de los factores a partir del resto de variables incluidas.

2.8.6. Análisis de conglomerados

Con el fin de obtener una clasificación del alumnado siguiendo las directrices especificadas para cada instrumento, se han realizado tres análisis de conglomerados no jerárquicos, mediante el método centroide no ponderado, también denominado método de la mediana, uno por cada una de las escalas de *Identidad global de género*, *Detección de sexismo en adolescentes* e *Inventario de roles sexuales de Bem*

**CAPÍTULO VI. DIFERENCIAS EN
IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO,
SEXISMO, AUTOCONCEPTO DE
GÉNERO Y CLIMA SOCIAL**

Este primer bloque de resultados está orientado a comprobar las diferencias significativas en función del sexo, la edad y la titulación cursada, para las variables identidad global de género, sexismo, autoconcepto de género y clima social.

En primer lugar, se calcularon los principales estadísticos descriptivos para cada uno de los factores que componen el cuestionario y se realizó un análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach (α), con objeto de justificar su agrupación. Se analizó la consistencia interna de los dos factores que componen el cuestionario de sexismo (hostil y benevolente), de los factores clima del centro y satisfacción con el profesorado, así como de los rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos con los que los participantes se describían. Una vez comprobada la consistencia interna, se procedió a la creación de las variables.

En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos mediante las pruebas paramétricas *t* de Student para el sexo y el análisis de la varianza (ANOVA) que nos permite analizar las diferencias entre más de dos grupos, como es el caso de la edad, la titulación y el curso. Ambos contrastes han sido calculados asumiendo una probabilidad de error en la que el nivel de significación sea inferior a 0.05.

Asimismo, hemos realizado los procedimientos de comparaciones *a posteriori*, que nos han permitido realizar comparaciones entre los grupos y nos indican entre qué grupos existen diferencias significativas. Concretamente, hemos aplicado la prueba de HSD de Tukey en el contraste de varianzas homogéneas y la prueba de Games-Howell en los contrastes para varianzas no homogéneas.

1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

En la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos al analizar la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach (α) de los

dos factores que componen la escala de *Detección del sexismo en adolescentes* (DSA), *sexismo hostil* (SH) y *benevolente* (SB); de los factores del *Cuestionario de clima social del centro escolar* (CECSCE), *clima del centro* (CC) y *satisfacción con el profesorado* (SP); así como aquellos incluidos en el *Inventario de roles sexuales de Bem* (BSRI), *autoasignación de rasgos masculinos* (AR-M) y *femeninos* (AR-F).

Asimismo, se recogen los principales estadísticos descriptivos obtenidos para dichos factores y para la identidad global de género (IGG) femenina (IGG-F) y masculina (IGG-M).

TABLA 2
Estadísticos descriptivos

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	α
IGG			
IGG masculina	3.23	1.80	..
IGG femenina	4.09	1.78	...
DSA			
Sexismo Hostil	1.33	.52	.91
Sexismo Benévolo	2.19	.88	.86
CECSCE			
Clima de centro	3.88	.77	.77
Satisfacción con el profesorado	3.79	.78	.67
BSRI			
Autoasignación de rasgos masculinos	3.31	.73	.71
Autoasignación de rasgos femeninos	4.15	.72	.72

Nota. N =1091

En general, la fiabilidad obtenida en los diversos factores es adecuada, ya que los valores son similares e incluso superiores, a los obtenidos en las muestras originales.

En primer lugar, se muestran exclusivamente los estadísticos descriptivos obtenidos por el alumnado participante en los factores que componen la escala IGG.

Al tratarse de dos únicos ítems, no ha sido necesario realizar análisis de fiabilidad. Sí se recogen las puntuaciones medias obtenidas

para ambas variables, situándose los valores en 3.23 (1.80) para la IGG-M y 4.09 (1.78) para IGG-F.

En segundo lugar, las medias obtenidas para los factores que componen el DSA, fueron 1.33 (.52) para el sexismo hostil y 2.19 (.88) para el benévolo. El análisis de fiabilidad refleja una alta consistencia interna, resultando un alpha igual a 0.91 para el primer factor (SH) y 0.86 para el segundo (SB).

En tercer lugar, la puntuación media obtenida en los factores clima de centro y satisfacción del profesorado fueron 3.88 (.77) y 3.79 (.78), respectivamente.

La confiabilidad obtenida para ambos factores se aproximan a los resultados obtenidos en las muestras originales, siendo el índice de fiabilidad en el primero de ellos (CC) igual a 0.77, y en el segundo (SP) igual a 0.67.

Por último, para los factores que componen el BSRI los resultados muestran una puntuación media igual a 3.31 (.73) para la autoasignación de rasgos masculinos y de 4.15 (.72) para la autoasignación de rasgos femeninos.

Para estos factores, el análisis de fiabilidad también arrojó valores similares a los presentados por las muestras originales, siendo el alpha igual a 0.71 en el caso de la AR-M y de 0.71, cuando se trataba de AR-F.

2. DIFERENCIAS EN IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO, SEXISMO, AUTOCONCEPTO DE GÉNERO Y CLIMA SOCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO

En la Tabla 3 se presenta los resultados obtenidos mediante el contraste *t* de Student, para el conjunto de las variables estudiadas en

función del sexo del alumnado encuestado, con un nivel de confianza del 95%.

TABLA 3
Prueba t para la igualdad de muestras

Variables	N	M	DT	t	Sig.
IGG masculina					
Mujer	706	2.21	1.25	-39.45	.000
Hombre	385	5.10	.96		
IGG femenina					
Mujer	706	5.51	.95	45.92	.000
Hombre	385	2.14	1.19		
Sexismo Hostil					
Mujer	706	1.23	.39	-7.151	.000
Hombre	385	1.50	.66		
Sexismo Benévolo					
Mujer	706	2.15	.88	-1.90	.058
Hombre	385	2.26	.87		
Clima de centro					
Mujer	706	3.83	.77	-2.948	.003
Hombre	385	3.98	.77		
Satisfacción con el profesorado					
Mujer	706	3.78	.77	-.433	.665
Hombre	385	3.80	.78		
AR masculinos					
Mujer	706	3.20	.71	-6.599	.000
Hombre	385	3.51	.74		
AR femeninos					
Mujer	706	4.28	.70	8.683	.000
Hombre	385	3.90	.68		

Para la variable identidad de género, la puntuación obtenida para ambos factores nos indica diferencias altamente significativas. En concreto, los hombres muestran puntuaciones superiores a las mujeres en identidad de género masculina, $t(1089) = -39.449$, $p < .001$, ocurriendo lo contrario en identidad de género femenina, $t(1089) = 45.916$, $p < .001$.

Con respecto a las dos variables incluidas en el DSA, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente muy significativas en función del sexo para sexismo hostil $t(1089) = -8.228$, $p < .001$, donde los hombres ($M = 1.50$; $DT = 0.66$) obtienen puntuaciones superiores a las

mujeres ($M = 1.26$; $DT = 0.39$). En sexismo benévolo no se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, $t(798) = -1.902$, $p = .058$.

Comparando ambos factores, podemos observar que las puntuaciones son superiores en sexismo benévolo que en hostil, aunque en ambos casos están por debajo del punto medio teórico de la escala.

Para la variable clima, el contraste de medias realizado según el sexo revela diferencias muy significativas para el factor clima de centro $t(1089) = -2.948$, $p = .003$, donde los hombres ($M = 3.98$; $DT = 0.77$) puntúan significativamente por encima de las mujeres ($M = 3.83$; $DT = 0.77$). Por el contrario, para el factor satisfacción con el profesorado $t(784) = .443$, $p = .665$, los análisis no arrojaron diferencias significativas en función del sexo, siendo su media igual a 3.98 (0.77) en el grupo de hombres y 3.80 (0.77) en el caso del grupo de mujeres. En ambos casos, las puntuaciones superan el punto medio teórico de la escala.

Respecto a la autoasignación de rasgos femeninos $t(755) = -6.599$, $p < .001$ y masculinos $t(812) = 8.683$, $p < .001$, se encontraron diferencias estadísticamente muy significativas en ambos factores. Mientras que los hombres ($M = 3.51$; $DT = 0.74$) se describen en mayor medida que las mujeres ($M = 3.20$; $DT = 0.71$) a partir de rasgos masculinos; las mujeres ($M = 4.28$; $DT = 0.70$) se retratan a partir de rasgos femeninos en mayor proporción que los hombres ($M = 3.90$; $DT = 0.68$).

3. DIFERENCIAS EN IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO, SEXISMO, AUTOCONCEPTO DE GÉNERO Y CLIMA SOCIAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD

Con la finalidad de reducir su magnitud, la variable *edad* fue sometida a un método de categorización, estableciendo el número de puntos de corte en cuatro. De este modo, obtuvimos un total de cinco

grupos de edad: *Hasta 19 años, 20 años, 21 años, de 22 a 23 años y Más de 24 años.*

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en función del grupo de edad al que pertenece el alumnado, incluyendo los estadísticos descriptivos correspondientes a cada uno de ellos, así como la diferencia de medias calculada mediante ANOVA de un factor (grupos de edad), para el conjunto de las variables estudiadas, con un nivel de confianza del 95%.

Se presenta asimismo un resumen de la *Prueba de Levene* y, para aquellas de variables en las que se hallen diferencias significativas en función del grupo del curso, el análisis *a posteriori* pertinente.

A su vez, se introdujeron análisis de tendencia, consultado la solución ponderada debido a que los grupos no tenían el mismo tamaño.

3.1. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA IGG

En la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen la escala Identidad Global de Género (IGG), *masculina* (IGG-M) y *femenina* (IGG-F), en función del grupo de edad.

TABLA 4
Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de IGG

Grupos	n	IGG-M				IGG-F			
		M	DT	F	P	M	DT	F	P
Hasta 19 años	267	2.96	1.77			4.14	1.80		
20 años	216	2.92	1.74			4.36	1.59		
21 años	190	3.47	1.71			4.10	1.65		
De 22 a 23 años	190	3.35	1.84	19.87	.000	3.92	1.89	5.802	.016
Más de 24 años	224	3.57	1.84			3.89	1.91		
Total	1087	3.23	1.80			4.08	1.78		
Estadístico de Levene				1.579				7.873**	

En el caso de las variables identidad de género masculina ($F_{4,1982} = 19.868$, $p < .001$) y femenina ($F_{4,1982} = 5.802$, $p = .01$) los análisis han arrojado diferencias significativas en función de la edad del alumnado. Además, el análisis de tendencia revela una relación lineal significativa entre el factor edad y ambas variables.

Dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas ha resultado no significativo para la primera variable y sí, para la segunda, a continuación mostramos los resultados obtenidos para la prueba HSD de Tukey (Tabla 5) y de Games-Howell, incluyendo aquellos pares de variables con un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05.

TABLA 5
Comparaciones múltiples mediante prueba HSD Tukey para la variable dependiente IGG-M

(I) Grupo de Edad	(J) Grupo de Edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Hasta 19 años	21 años	-.506	.024
	Más de 24 años	-.609	.002
20 años	21 años	-.552	.016
	Más de 24 años	-.655	.001
21 años	Hasta 19 años	.506	.024
	20 años	.552	.016
Más de 24 años	Hasta 19 años	.609	.002
	20 años	.655	.001

Como podemos observar, el grupo de edad *hasta 19 años* puntúan significativamente más bajo que los grupos de *21 años* ($p = .024$) y *de más de 24* ($p = .002$), en la variable IGG-M.

Igualmente, el grupo de *20 años* obtienen puntuaciones significativamente inferiores al grupo de edad de *más de 24 años* ($p = .001$)

Por el contrario, para el grupo de edad *de 22 a 23 años* no se producen diferencias significativas respecto a los grupos restantes.

Los resultados obtenidos mediante la prueba de Games- Howell para el factor edad y la variable dependiente IGG-F, revelan que solo se producen diferencias significativas entre el grupo de *20 años de edad* y de *más de 24 años* ($p = .001$), siendo la puntuación alcanzada mayor en el último.

3.2. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA DSA

En la Tabla 6 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen la escala de Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA), *sexismo hostil* (SH) y *sexismo benevolente* (SB), en función del grupo de edad.

TABLA 6
Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de DSA

Grupos	N	SH				SB			
		M	DT	F	P	M	DT	F	P
Hasta 19 años	267	1.31	.47			2.20	.83		
20 años	216	1.25	.57			2.12	.85		
21 años	190	1.30	.44	5.313	.021	2.12	.88	2.006	.157
De 22 a 23 años	190	1.38	.61			2.22	.85		
Más de 24 años	224	1.38	.54			2.29	.97		
Total	1087	1.32	.51			2.19	.88		
Estadístico de Levene		4.076*				1.872			

En el caso de las variables del DSA, los análisis han arrojado diferencias significativas para el hostil ($F_{4,1982} = 5.314$, $p = .021$) y no, para sexismo benévolo ($F_{4,1982} = 2.006$, $p = .157$). Además, el análisis de

tendencia revela una relación lineal significativa entre el factor edad y el sexismo hostil.

Sin embargo, comparaciones *a posteriori* mediante la prueba de Games-Howell, dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas ha resultado significativa, no revelan diferencias significativas en los diferentes grupos de edad respecto a las puntuaciones obtenidas en dicha variable.

3.3. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA BSRI

En la Tabla 7 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen el Inventarios de roles sexuales de Bem (BSRI), *autoasignación de rasgos masculinos* (AR-M) y *femeninos* (AR-F), en función del grupo de edad.

TABLA 7
Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de BSRI

Grupos	N	AR-M				AR-F			
		M	DT	F	P	M	DT	F	P
Hasta 19 años	267	3.26	.75			4.11	.74		
20 años	216	3.23	.69			4.24	.73		
21 años	190	3.42	.74	2.128	.075	4.17	.64	1.320	.260
De 22 a 23 años	190	3.33	.67			4.10	.69		
Más de 24 años	224	3.33	.79			4.13	.75		
Total	1087	3.31	.73			4.15	.72		
E. de Levene				1.960				.680	

En el caso de las variables *autoasignación de rasgos masculinos* ($F_{4,1982} = 2.128, p = .075$) y *femeninos* ($F_{4,1982} = 21.320, p = .260$), los análisis no muestran diferencias significativas en función de la edad.

3.4. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA CECSCE

En la Tabla 8 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), *clima de centro* (CC) y *satisfacción con el profesorado* (SP), en función del grupo de edad.

TABLA 8

Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de CECSCE

Grupos	N	CC				SP			
		M	DT	F	P	M	DT	F	P
Hasta 19 años	267	3.99	.81			3.79	.77		
20 años	216	3.84	.72			3.74	.74		
21 años	190	3.76	.70	1.157	.282	3.69	.70	3.999	.046
De 22 a 23 años	190	3.87	.77			3.79	.77		
Más de 24 años	224	3.91	.81			3.93	.86		
Total	1087	3.88	.77			3.79	.78		
Estadístico de Levene				1.643				3.036*	

El análisis de la varianza para las variables que componen el CECSCEE en función de la edad no revelan diferencias significativas para la variable clima de centro ($F_{4,1982} = 1.157$, $p = .282$). Por el contrario, si se han hallado diferencias significativas para la variable *satisfacción con el profesorado* ($F_{4,1982} = 3.999$, $p = .046$). Además, el análisis de tendencia revela una relación cuadrática entre el factor edad y dicha variable.

Dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas ha sido significativa, a continuación mostramos los resultados obtenidos para la prueba de Games-Howell en la Tabla I, incluyendo aquellos pares de variables con un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05.

En este caso, los resultados obtenidos mediante la prueba de Games-Howell para el factor edad y la variable dependiente *satisfacción*

con el profesorado, revelan que solo se producen diferencias significativas entre el grupo de 21 años de edad y de más de 24 años ($p=.014$), siendo la puntuación alcanzada menor en el primer grupo.

4. DIFERENCIAS EN IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO, SEXISMO, AUTOCONCEPTO DE GÉNERO Y CLIMA SOCIAL EN FUNCIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en función del área de conocimiento a la que pertenece la titulación cursada por los y las participantes, incluyendo los estadísticos descriptivos correspondientes a cada uno de ellos así como la diferencia de medias calculadas mediante ANOVA de un factor (titulaciones), para el conjunto de las variables estudiadas, con un nivel de confianza del 95%.

Se presenta asimismo un resumen de la *Prueba de Levene* y, para aquellas de variables en las que se hallen diferencias significativas en función del grupo del curso, el análisis *a posteriori* pertinente.

4.1. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA IGG

En la Tabla 9 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen la escala Identidad Global de Género (IGG), en función de la titulación cursada.

TABLA 9

Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las titulaciones para las variables de IGG

Grupos	n	IGG-M				IGG-F			
		M	DT	F	P	M	DT	F	P
Arte y Humanidades	138	3.20	1.674			3.56	1.695		
Ciencias de la Salud	198	3.01	1.846			4.52	1.420		
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	3.09	1.786	18.14	.000	4.32	1.555	30.28	.000
Ingenierías y Arquitectura	87	4.56	1.370			3.67	1.899		
Ciencias del Mar	25	4.16	1.795			3.60	1.342		
Total	1091	3.23	1.803			4.09	1.778		
Estadístico de Levene		7.290**				1.719			

Nota. ** $p < .001$

En el caso de las variables identidad de género masculina ($F_{4,1090} = 18.14$, $p < .001$) y femenina ($F_{4,1090} = 10.28$, $p < .001$) los análisis han arrojado diferencias significativas en función de la rama de conocimiento a la que pertenece la titulación cursada por el alumnado participante.

Dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas ha resultado significativo para la variable IGG-M y no, para la IGGF, a continuación mostramos los resultados obtenidos para las pruebas de HSD de Tukey y de Games-Howell, respetivamente, incluyendo únicamente aquellos pares de variables con un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05. En la Tabla 10 se muestran los resultados obtenidos para la variable dependiente *identidad global de género masculina* (IGG-M).

TABLA 10

Comparaciones múltiples mediante prueba Games-Howell para la variable dependiente IGG-M

(I) Rama de conocimiento	(J) Rama de conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Arte y Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	-1.37	.000
Ciencias de la Salud	Ingenierías y Arquitectura	-1.56	.000
	Ciencias del Mar	-1.15	.038
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	-1.48	.000

Los resultados obtenidos mediante la prueba de Games- Howell para el factor *rama de conocimiento* y la variable dependiente *identidad de género masculina*, revelan que se producen numerosas diferencias significativas.

Las ramas de Arte y Humanidades ($p < .001$), Ciencias de la Salud ($p < .001$) y Ciencias Sociales y Jurídicas ($p < .001$), muestran medias significativamente más bajas que la rama de Ingenierías y Arquitectura. Asimismo, Ciencias de la Salud ($p < .001$) muestra una media significativamente más baja para este factor que Ciencias del Mar.

Los resultados obtenidos en las comparaciones múltiples, esta vez, para la variable dependiente *identidad global de género femenina* (IGG-F) son presentados en la Tabla 11.

TABLA 11
Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente IGG-M

(I) Rama de conocimiento	(J) Rama de conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Arte y Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	1.59	.000
	Ciencias del Mar	1.44	.001
Ciencias de la Salud	Ingenierías y Arquitectura	1.58	.000
	Ciencias del Mar	1.43	.001
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	1.54	.000

Al igual que la variable analizada anteriormente, los resultados obtenidos mediante la prueba de HSD de Tukey para el factor *rama de conocimiento* y la variable dependiente *identidad de género femenina*, revelan que hay numerosas diferencias significativas.

Las ramas de Arte y Humanidades y Ciencias de la salud muestran medias significativamente más altas que las de Ciencias del Mar e

Ingeniería y Arquitectura ($p < .001$). Para esta última, Ciencias Sociales y Jurídicas también presenta una media significativamente más alta.

4.2. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA DSA

En la Tabla 12 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen la escala de Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA), sexismo hostile (SH) y sexismo benévolo (SB), en función la *rama de conocimiento*.

TABLA 12

Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las titulaciones para las variables de DSA

Grupos	SH					SB			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Arte y Humanidades	138	1.26	.45			1.98	.72		
Ciencias de la Salud	198	1.25	.46			2.05	.89		
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	1.34	.54	9.39	.002	2.27	.91	12.05	.001
Ingenierías y Arquitectura	87	1.51	.57			2.31	.82		
Ciencias del Mar	25	1.28	.54			2.01	.77		
Total	1091	1.33	.52			2.19	.88		
Estadístico de Levene		4.089					3.830		

En el caso de las variables sexismo hostile ($F_{4,1090} = 9.39, p < .002$) y benévolo ($F_{4,1090} = 12.05, p < .001$) los análisis han arrojado diferencias significativas en función de la rama de conocimiento a la que pertenece la titulación cursada por el alumnado participante.

Dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas no ha resultado significativa para ambas variables, a continuación mostramos los resultados obtenidos para la prueba de HSD de Tukey, incluyendo únicamente aquellos pares de variables con un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05. En la Tabla 13 se

muestran los resultados obtenidos para la variable dependiente *sexismo hostil* (SH).

TABLA 13
Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente SH

(I) Rama de conocimiento	(J) Rama de conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Arte y Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	-.24*	.005
Ciencias de la Salud	Ingenierías y Arquitectura	-.26*	.001
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	-.17	.034

Los resultados obtenidos mediante la prueba de HSD de Tukey para el factor *rama de conocimiento* y la variable dependiente *sexismo hostil*, revelan que existen diferencias significativas.

Las ramas de Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, muestran medias significativamente más bajas que la rama de Ingenierías y Arquitectura ($p < .001$).

Los resultados obtenidos en las comparaciones múltiples, esta vez, para la variable dependiente *sexismo benévolo* (SB) son presentados en la Tabla 14.

TABLA 14
Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente SB

(I) Rama de conocimiento	(J) Rama de conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Arte y Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	-.29	.004
	Ingenierías y Arquitectura	-.33	.041
Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	-.22	.020

Los resultados obtenidos mediante la prueba de HSD de Tukey para el factor *rama de conocimiento* y la variable dependiente *sexismo benévolo*, que ponen de manifiesto numerosas diferencias significativas.

Las ramas de Arte y Humanidades y Ciencias de la salud muestran medias significativamente más bajas que las de Ciencias Sociales y Jurídicas ($p < .05$). Además, Arte y Humanidades también muestra una media significativamente más baja que Ingenierías y Arquitectura.

4.3. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA BSRI

En la Tabla 15 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen el Inventario de roles sexuales de Bem (BSRI), *autoasignación de rasgos masculinos* (AR-M) y femeninos (AR-F), en función la *rama de conocimiento*.

TABLA 15

Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las titulaciones para las variables de BSRI

Grupos	n	AR-M				AR-F			
		M	DT	F	P	M	DT	F	P
Arte y Humanidades	138	3.22	.78			4.04	.73		
Ciencias de la Salud	198	3.31	.74			4.25	.69		
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	3.31	.74	1.730	.073	4.19	.72	4.423	.000
Ingenierías y Arquitectura	87	3.51	.64			3.77	.69		
Ciencias del Mar	25	3.21	.56			4.12	.44		
Total	1091	3.31	.73			4.04	.73		
Estadístico de Levene		1.660				1.368			

En el caso de las variables autoasignación de rasgos masculinos ($F_{4,1090} = 1.730, p > .05$) y benévolo ($F_{4,1090} = 4.423, p < .001$) los análisis han arrojado diferencias significativas en función de la rama de conocimiento a la que pertenece la titulación cursada por el alumnado participante, únicamente en el segundo de los casos.

Dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas no ha resultado significativa, a continuación mostramos los resultados obtenidos para la prueba de HSD de Tukey, incluyendo únicamente aquellos pares de variables con un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05. En la Tabla 16 se muestran los resultados obtenidos para la variable dependiente *sexismo hostil* (SH).

TABLA 16
Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente AR-F

(I) Rama de conocimiento	(J) Rama de conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Arte y Humanidades	Ciencia de la Salud	-.21	.050
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-.27	.045
Ciencias de la Salud	Ingenierías y Arquitectura	.48	.000
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	-.27	.045

Los resultados obtenidos mediante la prueba de HSD de Tukey para el factor *rama de conocimiento* y la variable dependiente *autoasignación de rasgos femeninos*, revelan diferencias significativas.

La rama de Arte y Humanidades ha obtenido una muestra significativamente inferior a Ciencias de la Salud ($p < .05$) y Ciencias Sociales y Jurídicas ($p < .05$); mientras que estas dos ramas muestran medias significativamente, más alta la primera ($p < .001$) y más baja ($p < .045$) la segunda, que Ingenierías y Arquitectura ($p < .001$).

4.4. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA CECSCE

En la Tabla 17 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), *clima de centro* (CC) y *satisfacción con el profesorado* (SP), en función la *rama de conocimiento*.

TABLA 17

Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las titulaciones para las variables de CECSCCE

Grupos	n	CC				SP			
		M	DT	F	P	M	DT	F	P
Arte y Humanidades	138	3.79	.73			3.80	.80		
Ciencias de la Salud	198	4.10	.77			4.04	.76		
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	3.80	.75	.933	.334	3.70	.76	1.90	.072
Ingenierías y Arquitectura	87	3.99	.77			3.78	.77		
Ciencias del Mar	25	4.46	.89			4.03	.83		
Total	1091	3.88	.77			3.79	.78		
Estadístico de Levene		.296				.373			

En el caso de las variables clima de centro ($F_{4,1090} = .933, p > .005$) y benévolo ($F_{4,1090} = 1.90, p > .05$) los análisis no han arrojado diferencias significativas en función de la rama de conocimiento a la que pertenece la titulación cursada por el alumnado participante.

5. DIFERENCIAS EN IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO, SEXISMO, AUTOCONCEPTO DE GÉNERO Y CLIMA SOCIAL EN FUNCIÓN DEL CURSO

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en función del grupo del curso al que pertenece el alumnado, incluyendo los estadísticos descriptivos correspondientes a cada uno de ellos así como la diferencia de medias calculadas mediante ANOVA de un factor (grupos de edad), para el conjunto de las variables estudiadas, con un nivel de confianza del 95%.

Se presenta asimismo un resumen de la *Prueba de Levene* y, para aquellas de variables en las que se hallen diferencias significativas en función del grupo del curso, el análisis *a posteriori* pertinente.

A su vez, se introdujeron análisis de tendencia, consultado la solución ponderada debido a que los grupos no tenían el mismo tamaño.

5.1. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA IGG

En la Tabla 18 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen la escala Identidad Global de Género (IGG), *masculina* (IGG-M) y *femenina* (IGG-F), en función del curso.

TABLA 18
Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de IGG

Grupos	n	IGG-M				IGG-F			
		M	DT	F	p	M	DT	F	P
1 ^{er} curso	478	3.06	1.82			4.18	1.79		
2 ^o curso	153	3.35	1.88			3.91	1.85		
3 ^{er} curso	406	3.29	1.76	10.329	.001	4.12	1.73	3.967	.047
4 ^o curso	32	3.22	1.58			4.25	1.67		
5 ^o curso	22	4.68	1.13			2.59	1.40		
Total	1091	3.23	1.80			4.09	1.78		
Estadístico de Levene		6.307**				1.789			

En el caso de las variables identidad de género masculina ($F_{4,1982} = 10.329$, $p < .001$) y femenina ($F_{4,1982} = 3.967$, $p = .047$) los análisis han arrojado diferencias significativas en función del curso del alumnado. Además, el análisis de tendencia revela una relación lineal significativa entre el factor curso y ambas variables.

Dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas ha resultado significativa para la primera variable y, en cambio, no para la segunda, a continuación mostramos los resultados obtenidos para la prueba de Games-Howell y HSD de Tukey, respectivamente, en las Tabla 19 y 20, incluyendo aquellos pares de variables con un nivel crítico de significación (p) igual o menor de 0.05.

TABLA 19
Comparaciones múltiples mediante prueba Games-Howell para la variable dependiente IGG-M

(I) Curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
5° curso	1 ^{er} curso	1.617	.000
	2° curso	1.329	.000
	3 ^{er} curso	1.389	.000
	4° curso	1.463	.002

Los análisis revelan que el alumnado de 5° curso puntúa significativamente por encima del resto de los cursos identidad de género masculina, con un nivel de significación (p) menor que 0.002, en todos los grupos contrastados.

TABLA 20
Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente IGG-M

(I) Curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
5° curso	1 ^{er} curso	-1.592	.000
	2° curso	-1.318	.010
	3 ^{er} curso	-1.525	.001
	4° curso	-1.659	.0026

Al igual que ocurría con la variable IGG-M, el alumnado de 5° curso puntúa significativamente pero esta vez, más bajo, que el resto de los

cursos, con un nivel de significación (p) menor que 0.006, en todos los grupos contrastados

5.2. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA DSA

En la Tabla 21 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen la escala de Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA), *sexismo hostil* (SH) y *benévolo* (SB), en función del grupo del curso.

TABLA 21

Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de DSA

Grupos	n	SH				SB			
		M	DT	F	p	M	DT	F	P
1 ^{er} curso	478	1.32	.50			2.28	.85		
2 ^o curso	153	1.32	.59			2.09	.89		
3 ^{er} curso	406	1.31	.50	1.366	.243	2.13	.91	7.043	.008
4 ^o curso	32	1.33	.45			1.89	.77		
5 ^o curso	22	1.68	.68			2.29	.81		
Total	1091	1.33	.52			2.19	.88		
Estadístico de Levene				1.747		1.627			

En el caso de las variables del DSA, los análisis no han arrojado diferencias significativas para el hostil ($F_{4,1982} = 1.366$, $p=.243$), mientras que sí lo han hecho para sexismo benévolo ($F_{4,1982} = 7.043$, $p=.008$). Además, el análisis de tendencia revela una relación lineal significativa entre el factor curso y el sexismo hostil.

Puesto que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas no ha resultado significativa, se realizó un contraste mediante la

prueba de HSD de Tukey que reveló diferencias significativas entre los subconjuntos estudiados. La Tabla 22 recoge los resultados obtenidos.

TABLA 22
Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente SB

(I) Curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
5° curso	1 ^{er} curso	.3583	.013
	2° curso	.3583	.021
	3 ^{er} curso	.3657	.011

Nuevamente las puntuaciones obtenidas para el alumnado del 5° curso se muestran significativamente, esta vez, por encima, de los resultados obtenidos en los cursos 1° ($p= .013$), 2° ($p= .021$) y 3°, ($p= .011$).

5.3. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA BSRI

En la Tabla 23 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen el Inventario de roles sexuales de Bem (BSRI), *autoasignación de rasgos masculinos (AR-M)* y *femeninos (AR-F)*, en función del curso de los y las participantes.

TABLA 23
Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de BSRI

Grupos	n	AR-M				AR-F			
		M	DT	F	p	M	DT	F	P
1 ^{er} curso	478	3.27	.74			4.17	.71		
2° curso	153	3.25	.68			4.10	.66		
3 ^{er} curso	406	3.37	.74	5.044	.025	4.17	.75	1.622	.203
4° curso	32	3.27	.81			4.13	.68		
5° curso	22	3.61	.64			3.69	.56		
Total	1091	3.31	.74			4.15	.72		
Estadístico de Levene		.835				.998			

En el caso de las variables *autoasignación de rasgos masculinos*, ($F_{4,1982} = 5.044$, $p = .025$) los análisis muestran diferencias significativas en función del curso; sin embargo, no se han obtenido para la autoasignación de rasgos femeninos ($F_{4,1982} = 1.622$, $p = .203$).

Puesto que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas no ha resultado significativa, se realizó un contraste mediante la prueba de HSD de Tukey que no reveló diferencias significativas entre los subconjuntos estudiados.

5.4. ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA CECSCCE

En la Tabla 24 se presentan los resultados obtenidos para las variables estudiadas que componen el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), *clima de centro* (CC) y *satisfacción con el profesorado* (SP) en función del curso del alumnado.

TABLA 24
Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de CECSCCE

Grupos	n	CC				SP			
		M	DT	F	p	M	DT	F	P
1 ^{er} curso	478	3.95	.80	5.382	.021	3.78	.76	.227	.634
2 ^o curso	153	3.77	.71			3.71	.75		
3 ^{er} curso	406	3.86	.76			3.84	.80		
4 ^o curso	32	3.87	.68			3.82	.84		
5 ^o curso	22	3.62	.69			3.52	.71		
Total	1091	3.88	.77	3.79	.78				
Estadístico de Levene		1.025				.337			

El análisis de la varianza para las variables que componen el CECSCCE en función del curso revelan diferencias significativas para la

variable clima de centro ($F_{4,1982} = 5.382, p = .021$). Por el contrario, no se han hallado diferencias significativas para la variable *satisfacción con el profesorado* ($F_{4,1982} = .227, p = .634$).

Dado que la *prueba de Levene* para la homogeneidad de las varianzas no ha sido significativa, se empleó la prueba de HSD de Tukey para la variable dependiente *clima de centro*. Sin embargo, los análisis no han revelado diferencias significativas entre las variables estudiadas.

Conclusiones

Los análisis de fiabilidad realizados para la población muestral, en cada uno de los factores incluidos en el cuestionario demuestran que estos poseen una consistencia interna alta.

Asimismo, el coeficiente Alpha de Cronbach (α) se aproxima a los resultados de fiabilidad mostrados en las muestras originales y en algunos casos, como el de los factores *sexismo benévolo* ($\alpha = .86$), y *autoasignación de rasgos masculinos* ($\alpha = .71$) y femeninos ($\alpha = .72$), los valores se muestran superiores.

En términos generales, los resultados muestran diferencias significativas para las variables independientes analizadas en el estudio (sexo, edad, titulación y curso), respecto de las dependientes (IGG-M, IGG-F, SH, SB, CC, SP, AR-M y AR-F).

En primer lugar, los resultados revelan que en función del sexo del alumnado se observan efectos diferenciadores en las respuestas emitidas para la IGG-M, IGG-F, SH, CC, AR-M y AR-F; mientras que para SB y SP no se manifiestan tales efectos.

Con respecto a cuán masculinos/as y femeninos/ se sienten hombres y mujeres, se obtuvo que el sexo de los participantes está en correspondencia con la identidad de género asociada al mismo. Esto es, las mujeres se identifican en mayor medida con la feminidad y en menor grado con la masculinidad; mientras que los hombres muestran resultados contrarios, declarándose más identificados con la masculinidad que con la feminidad. Por tanto, los resultados ponen de manifiesto que las dicotomías en torno a las que se construyen los modelos sociales de género tradicionales, quedan reflejadas en la identidad global de género para la muestra analizada.

En relación al sexismo, contrariamente a lo que pronosticamos en nuestra hipótesis, sí existen diferencias significativas en función del sexo

para esta variable en el plano hostil. Los hombres se muestran más hostiles hacia el género femenino que las propias mujeres. Nuestro planteamiento inicial era que aspectos relacionados con la deseabilidad social y los ideales igualitarios que caracterizan a las sociedades occidentales, entre las que se encuentra España, nos brindarían resultados similares para ambos sexos.

Aún así, el hecho de que las mujeres rechacen aquellas afirmaciones que denotan mayor aversión hacia ellas como grupo, en mayor medida que los hombres, está en consonancia con la necesidad de mantener un autoconcepto y una autoestima positivos, tal y como Tajfel (1981) estableció en la TIS.

Por otra parte, el que ambos sexos muestren niveles similares de SB podría estar confirmando el carácter sutil y encubierto de este tipo de sexismo, que provoca que no sea percibido como una actitud negativa hacia las mujeres propiamente dicha y más socialmente aceptado (Glick y Fiske, 1996).

Respecto al clima social, por un lado, los hombres muestran percepciones más positivas que las mujeres, tal y como manifestamos en nuestras hipótesis. El motivo de esta tendencia podría estar relacionado con el carácter *masculino* que se le atribuye a la mayoría de las instituciones sociales en un entorno cultural como el nuestro (Páez y Fernández, 2005). De este modo, si tenemos en cuenta que las mujeres se sienten más femeninas y los hombres menos femeninos, un resultado más positivo en el caso del grupo de hombres podría estar indicando un ajuste entre las características individuales –por lo general, masculinas- que son favorecidas y valoradas en mayor medida por las organizaciones.

Por otro lado, contra nuestro pronóstico, ambos sexos muestran niveles de satisfacción similares respecto al profesorado. En nuestra hipótesis de partida consideramos que las mujeres presentarían niveles significativamente más altos o bajos, en correspondencia con la tendencia a valorar las relaciones, adscrita a modelos sociales de género expresivo-comunales. Sin embargo, la ausencia de diferencias en las puntuaciones

podría deberse a que, en general, los resultados medios obtenidos para dicha variable son altos y, por tanto, mujeres y hombres se muestran muy satisfechos con la relación mantenida con el profesorado de esta universidad.

Ante la cuestión de si se correspondía el sexo de la persona encuestada con la autoasignación de rasgos estereotípicamente asociados al mismo, los resultados confirman nuestras hipótesis. Por una parte, los hombres se definen a sí mismos mediante rasgos estereotípicamente masculinos más que las mujeres; mientras las mujeres se autodefinen en mayor medida a través de rasgos estereotípicamente femeninos que los hombres.

El género es el elemento más central y estable del autoconcepto general, y se encuentra potentemente asociado al sexo biológico (Spence, 1993, 1999; Spence y Buckner, 1999), tal y como demuestran nuestros resultados. Además, los datos coinciden con los obtenidos en diversos estudios (Echebarría y González, 1999; López-Sáez, 1994), en los que hombres y mujeres se identificaban en mayor medida con rasgos instrumentales y expresivos, respectivamente.

En función de la edad, los resultados ponen de manifiesto que se producen efectos diferenciadores en las respuestas emitidas para la IGG-M, IGG-F y SP; mientras que para SH, SB, CC, AR-M y AR-F no se manifiestan tales efectos.

Más concretamente, el grado en que una persona se siente masculina o femenina se incrementa, en ambos casos, con la edad. Suponemos que la identificación individual y social con los grupos de género es un aspecto que se amplía a través de la experiencia y las vivencias, siendo este hecho reflejado en las puntuaciones mostradas.

Por su parte, los tipos de sexismo analizados, hostil y benévolo, aparecen como variables independientes de la edad, llevándonos a, por un lado, rechazar nuestra hipótesis inicial acerca de la influencia de la edad en las manifestaciones de SH; y, por otro lado, a corroborar nuestro

pronóstico acerca de que las manifestaciones benévolas no dependen de la edad de la persona encuestada.

Respecto a la percepción del clima, no presentan variaciones respecto al CC en función de la edad del alumnado; sin embargo, los resultados indican que el grado de satisfacción con el profesorado sí dependen de la edad. Además, el análisis de tendencia reveló una relación cuadrática entre ambas variables de tal forma que, a medida que nos aproximamos a los extremos de edad, mayor será el grado de satisfacción mostrada.

En relación a las AR-M y AR-F no se reveló dependencia de la edad de los y las participantes, confirmando así nuestra hipótesis de partida. Las categorías sociales de género suponen el pilar fundamental la estructuración psíquica de la identidad (Lamas, 1999).

La internalización de las creencias y los estereotipos de género, adquieren especial relevancia en procesos individuales como la construcción de la identidad (Gaviria et al., 2007). La identidad, por su parte, se considera un elemento relativamente estable y el género, como hemos apuntado con anterioridad, uno de los elementos centrales del autoconcepto. Por consiguiente, es mucho menos probable que se experimenten variaciones significativas a medida que se avanza en edad.

Y por último, la titulación cursada influye también en las respuestas manifestadas en la mayor parte de las variables dependientes, aunque reconocemos que probablemente estos resultados también hayan estado influenciados por otros elementos no controlados.

De manera específica, las variables IGG-M y IGG-F se muestran dependientes de la titulación de los participantes. Este resultado, podría responder a diferencias significativas en la composición del alumnado de una misma titulación en función del sexo, por un lado; o debido a que los rasgos característicos asociados a un determinado perfil profesional y que, por ende, nos permitirían clasificar las titulaciones como estereotípicamente masculinas y/o femeninas, ejercen influencia sobre la identidad de los y las participantes.

Por ejemplo, el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es la titulación que proporciona mayor puntuación en IGG-M, siendo además la diferencia muy significativa con otras titulaciones. De todos es sabido que el deporte es un espacio caracterizado, entre otros, por la competitividad y el esfuerzo físico. Esto le confiere un carácter extremadamente masculino desde el punto de vista estereotípico. Además, se trata de la titulación que cuenta con mayor número de hombres que han respondido al cuestionario.

Por el contrario, el grado de Educación Infantil se sitúa en el otro extremo con la puntuación media más baja y con la mayor proporción de mujeres en comparación con otras titulaciones. Las competencias asociadas a esta titulación tienen una orientación eminentemente femenina en tanto que simboliza el rol de cuidadora estereotípicamente adscrito a los modelos femeninos y, en consecuencia, a la mujer.

De manera inversa, estas dos titulaciones son las que más bajo y más alto puntúan, respectivamente en IGG-F; lo cual apoya, al menos en algunos casos, el planteamiento acerca de que el género y la elección de la carrera vocacional están relacionados (Fernández et al., 2006; López-Sáez, 1994; Mosteiro, 1997).

En relación a las actitudes sexistas hostiles aparecen como no dependientes de la titulación cursada por el alumnado participante; sin embargo, no ocurre lo mismo para el sexismo benévolo. Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Administración y Dirección de Empresas, Ingeniería y, de nuevo, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte se presentan como titulaciones que muestran mayores puntuaciones en este tipo de sexismo; titulaciones que, por otro lado, teóricamente podríamos catalogar como cargadas de valores masculinos.

En el otro extremo, se encuentra el alumnado de Educación Social, que presenta la puntuación más baja con diferencia, en comparación con el resto de titulaciones.

Asimismo, la titulación incide sobre la percepción que el alumnado posee acerca del clima del centro universitario. Este resultado podría estar indicando que aspectos relacionados con el propio centro –entendido como la infraestructura donde se desarrolla la vida estudiantil- y con el personal docente, influyen en la percepción del clima de las diferentes facultades, a pesar de que forman parte de una estructura mucho más amplia, a saber, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

En relación a la medida en que el alumnado utiliza rasgos estereotípicamente masculinos y/o femeninos no está relacionado con la titulación cursada. Esto podría ser debido a la disminución del efecto de la estereotipia de rol, tal y como apuntaron López-Sáez et al. (2008), en la que los rasgos tradicionales diferencialmente asignados a mujeres y hombres, cada vez más, aparecen desdibujados, principalmente en contextos sociales, como el laboral y el académico.

Con todo, concluimos que cada una de las variables independientes en torno a las que se ha organizado el análisis en este capítulo, muestran de un modo u otro relación entre determinadas características sociodemográficas y las variables dependientes incluidas en el estudio.

**CAPÍTULO VII. RELACIONES ENTRE
IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO, SEXISMO,
AUTOCONCEPTO DE GÉNERO Y CLIMA
SOCIAL**

Este segundo bloque de resultados está orientado a determinar la relación existente entre las diferentes variables en función de la pertenencia a uno u otro sexo, la edad y la titulación, así como la rama de conocimiento a la que pertenece la misma.

En el primer apartado, se exponen los resultados obtenidos en el análisis de correlación, mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r), aplicado entre las diversas variables estudiadas.

Asimismo, con el fin de comprobar la existencia de modelos predictivos, en el segundo apartado se recogen diversos análisis de regresión realizados: por un lado, un total de ocho análisis, uno por cada factor, tomando como variable independiente el sexo; y por otro, un análisis para cada uno de los ocho factores a partir del resto de variables incluidas.

1. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

1.1. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES DE MEDIDA

Con objeto de conocer la relación entre las variables medidas en el estudio para la muestra global, en la Tabla 25 se presentan los coeficientes de correlación obtenidos.

TABLA 25.

Correlación de Pearson entre variables para la muestra total

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-							
2. IGG-F	-.81**	-						
3. SH	.23**	-.24**	-					
4. SB	.06	-.04	.59**	-				
5. CC	.07*	-.07*	-.01	.02	-			
6. SP	-.00	.01	.01	.04	.64**	-		
7. AR-M	.29**	-.22**	.19**	.14**	.05	.53	-	
8. AR-F	-.26**	.31**	-.09**	-.00	.14**	.20**	-.12**	-

Nota. N = 1091. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tal y como se puede apreciar, la identidad global de género masculina presenta una correlación negativa y significativa con identidad global de género femenina ($r = -.81, p < .01$) y autoasignación de rasgos femeninos ($r = -.26, p < .01$). Sin embargo, se observa una correlación positiva y significativa con sexismo hostil ($r = .23, p < .01$), clima de centro ($r = .23, p < .05$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .29, p < .01$).

Por su parte, la identidad global de género femenina muestra correlaciones, por un lado, negativas y estadísticamente significativas con sexismo hostil ($r = -.23, p < .01$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.22, p < .01$); y por otro lado, positiva y significativa con autoasignación de rasgos femeninos ($r = .31, p < .01$).

Respecto al sexismo hostil, hemos obtenido correlaciones positivas y estadísticamente significativas con sexismo benévolo ($r = .59, p < .01$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .19, p < .01$); mientras que con los femeninos ($r = -.09, p < .01$) muestra una relación inversa.

El sexismo benévolo, por su parte, correlaciona positiva y significativamente con autoasignación de rasgos masculinos ($r = .14, p < .01$).

Por otra parte, el clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado ($r = .64, p < .01$) y autoasignación de rasgos femeninos ($r = .14, p < .01$).

Asimismo, la autoasignación de rasgos femeninos correlaciona, por un lado, de manera positiva y significativa con satisfacción del profesorado ($r = .20, p < .01$); y por otro lado, negativa y significativamente con autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.12, p < .01$).

1.2. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES SEGÚN SEXO

Con objeto de conocer la relación entre las variables del estudio en función del sexo, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson (r)

entre dichas variables tanto en la muestra de hombres como en la de mujeres (véase Tabla 26).

TABLA 26.
Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.50**	.29	.00	-.03	-.02	.22**	-.13**
2. IGG-F	-.56**	-	-.03	.07*	.10*	.11*	-.06	.24**
3. SH	.14**	-.11*	-	.56**	.01	.06	.09*	-.02
4. SB	.06	-.06	.67**	-	.00	.05	.12**	.05
5. CC	.08	-.14**	-.08	.04	-	.69**	.06	.15**
6. SP	-.03	-.07	-.04	.03	.56**	-	.07*	.21**
7. AR-M	.22**	-.14**	.22**	.14**	-.00	.01	-	-.09*
8. AR-F	-.07	.12*	-.04	-.07	.21**	.21**	-.05	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 706$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 385$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Como podemos observar, la identidad global de género masculina y femenina correlacionan negativa y significativamente, tanto para el grupo de hombres ($r = -.56$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.50$, $p < .01$). Sin embargo, identidad de género masculina correlaciona positivamente con autoasignación de rasgos masculinos en el caso de los hombres ($r = .22$, $p < .01$) y de las mujeres ($r = -.22$, $p < .01$); y negativamente con autoasignación de rasgos femeninos, únicamente en el grupo de mujeres ($r = .13$, $p < .01$).

De manera inversa, la identidad de género femenina correlaciona negativamente con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.14$, $p < .01$) y positivamente con los femeninos ($r = .12$, $p < .05$) en el caso de los hombres. En el caso de las mujeres, también muestra una correlación

positiva y significativa con la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .24$, $p < .01$).

Asimismo, correlaciona de manera positiva con el clima del centro ($r = .10$, $p < .05$) y satisfacción con el profesorado ($r = .11$, $p < .05$) en el caso de las mujeres; mientras que para los hombres muestra una relación negativa pero solo para el clima del centro ($r = -.14$, $p < .05$).

El sexismo hostil, en el caso de los hombres correlaciona positivamente con identidad de género masculina ($r = .14$, $p < .01$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .22$, $p < .01$); y negativamente con identidad de género femenina ($r = -.11$, $p < .05$). En el caso de las mujeres, también muestra correlación positiva con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = .09$, $p < .05$).

Por su parte, el sexismo benévolo muestra correlación positiva y significativa con el sexismo hostil tanto para las mujeres ($r = .56$, $p < .01$) como para los hombres ($r = .67$, $p < .01$). Además, también muestra una correlación positiva con la identidad de género femenina ($r = .07$, $p < .05$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .12$, $p < .01$), pero solo en el caso de las mujeres.

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado ($r = .56$, $p < .01$) y autoasignación de rasgos femeninos ($r = .21$, $p < .01$) en el grupo de hombres. Asimismo, establece relaciones positivas y significativas con satisfacción del profesorado ($r = .69$, $p < .01$) y autoasignación de rasgos femeninos ($r = .15$, $p < .01$) en el grupo de mujeres.

Por su parte, el factor satisfacción con el profesorado correlaciona de manera positiva y significativa, con autoasignación de rasgos femeninos tanto en mujeres ($r = .21$, $p < .01$) como en hombres ($r = .21$, $p < .01$). En el caso de las mujeres, además, correlaciona de manera similar con autoasignación de rasgos masculinos ($r = .07$, $p < .05$).

Por último, autoasignación de rasgos masculinos y femeninos muestran una correlación negativa y significativa ($r = -.09$, $p < .05$), únicamente para el grupo de mujeres.

1.3. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES PARA LOS GRUPOS DE EDAD

A continuación, mostramos los coeficientes de correlación obtenidos entre cada uno de los grupos de edad y las variables de medida, tanto en la muestra de hombres como en la de mujeres.

1.3.1. Correlaciones para el grupo de Hasta 19 años por sexos

Los resultados obtenidos para el grupo de *hasta 19 años* y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 27.

TABLA 27.

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de Hasta 19 años

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.41**	.02	.02	.03	-.05	.21**	-.14
2. IGG-F	-.67**	-	-.07	-.07	.11	.16*	-.04	.27**
3. SH	-.15	-.11	-	.58**	.01	.06	.13	-.04
4. SB	.07	-.10	.68**	-	.02	.00	.19**	.05
5. CC	.10	-.12	-.04	.07	-	.74**	.07	.30**
6. SP	-.04	.02	.06	.19	.53**	-	.01	.36**
7. AR-M	.35**	-.23*	.16	.10	-.05	-.17	-	-.10*
8. AR-F	.09	.09	-.02	-.13	.18	.29**	.048	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 181$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 86$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Para el grupo de edad de *Hasta 19 años*, la identidad global de género masculina y femenina correlacionan negativa y significativamente, tanto para el grupo de hombres ($r = -.67$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.41$, $p < .01$). Sin embargo, correlaciona positivamente con

autoasignación de rasgos masculinos en el caso de los hombres ($r = .35$, $p < .01$) y de las mujeres ($r = .21$, $p < .01$).

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona positivamente con la satisfacción del profesorado ($r = .16$, $p < .05$) y la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .23$, $p < .05$).

El sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .58$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .68$, $p < .01$) de este grupo de edad.

Por su parte, el sexismo benévolo muestra correlación negativa y significativa con autoasignación de rasgos masculinos ($r = .19$, $p < .01$), pero solo en el caso de las mujeres.

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .53$, $p < .01$) como de las mujeres ($r = .74$, $p < .01$), presentando ellas además correlaciones positivas con la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .30$, $p < .01$).

Por su parte, el factor satisfacción con el profesorado correlaciona de manera positiva y significativa, con autoasignación de rasgos femeninos tanto en mujeres ($r = .30$, $p < .01$) como en hombres ($r = .29$, $p < .01$). En el caso de las mujeres, además, correlaciona de manera similar con identidad de género femenina ($r = .16$, $p < .05$).

Por último, autoasignación de rasgos masculinos y femeninos muestran una correlación negativa y significativa ($r = -.10$, $p < .05$), únicamente para el grupo de mujeres.

1.3.2. Correlaciones para el grupo de 20 años por sexos

Los resultados obtenidos para el grupo de 20 años y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 28.

TABLA 28.

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de 20 años

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.59**	.11	.05	-.03	-.01	.24**	-.07
2. IGG-F	-.58**	-	-.15*	.03	.08	.03	-.09	.14
3. SH	.27*	-.31*	-	.53**	.02	.07	.03	-.07
4. SB	.33*	-.31*	.73**	-	.05	.09	.00	-.06
5. CC	.06	.14	-.08	-.11	1.00	.67**	.05	.26**
6. SP	-.28*	.14	-.10	-.30*	.40**	1.00	.08	.14
7. AR-M	.29*	-.32*	.40**	.32*	.05	-.05	1.00	-.07
8. AR-F	-.03	.27*	-.18	-.13	.19	.09	-.17	1.00

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 161$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 55$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Al igual que ocurría en el grupo anterior, el alumnado con 20 años de edad presenta correlaciones negativas entre la identidad global de género masculina y femenina, tanto para el grupo de hombres ($r = -.58$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.59$, $p < .01$). Esta variable correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos en ambos grupos de mujeres ($r = .24$, $p < .01$) y hombres ($r = .29$, $p < .01$). Por su parte, los hombres muestran correlaciones positivas con sexismo hostil ($r = .27$, $p < .01$) y benévolo ($r = .33$, $p < .01$); mientras que se observa una relación negativa con satisfacción con el profesorado ($r = -.28$, $p < .01$).

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona negativamente con sexismo hostil en los segmentos masculino ($r = -.31$, $p < .05$) y femenino de la muestra ($r = -.15$, $p < .05$). Para el grupo de hombres también correlaciona de manera negativa con sexismo benévolo ($r = .59$, $p < .01$) y la autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.32$, $p < .05$); siendo la correlación positiva cuando se trata de rasgos femeninos ($r = .27$, $p < .01$).

El sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .53$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .73$, $p < .01$) de este grupo de edad. Además, en el caso de los hombres correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = .40$, $p < .01$). Por su parte, el sexismo benévolo muestra correlación negativa y significativa con satisfacción con el profesorado ($r = -.30$, $p < .01$).

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .40$, $p < .01$) como de las mujeres ($r = .67$, $p < .01$), presentando además los resultados de ellas correlaciones positivas con la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .26$, $p < .01$).

1.3.3. Correlaciones para el grupo de 21 años por sexos

Los resultados obtenidos para el grupo de 21 años y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 29.

TABLA 29.

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de 21 años

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.46**	.06	.04	.03	.09	.30**	-.09
2. IGG-F	-.52**	-	.08	.09	.11	.11	-.17	.22*
3. SH	.01	.14	-	.60**	-.08	-.02	.19*	.01
4. SB	-.05	.06	.61**	-	-.11	.09	.16	.02
5. CC	.09	-.39**	-.05	-.05	-	.55**	.15	-.04
6. SP	-.12	-.11	.02	-.04	.52**	-	.20*	.14
7. AR-M	.19	.02	.25*	.11	.21	.12	-	-.06
8. AR-F	-.13	.04	.02	-.01	.17	.27*	.118	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 121$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 69$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

De nuevo, la identidad global de género masculina y femenina muestra correlaciones negativas y significativas, tanto para el grupo de hombres ($r = -.52$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.46$, $p < .01$) en este grupo de edad. Asimismo, esta variable correlaciona negativamente con la autoasignación de rasgos masculinos en el grupo de mujeres ($r = .30$, $p < .01$).

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona negativamente con clima de centro en los segmentos masculino ($r = -.39$, $p < .05$) y positivamente para la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .22$, $p < .05$) en el femenino.

El sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .60$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .61$, $p < .01$) de este grupo de edad. Además, la autoasignación de rasgos masculinos muestra correlaciones, también positivas, tanto para ellos ($r = .25$, $p < .01$) como para ellas ($r = .19$, $p < .05$).

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .52$, $p < .01$) como de las mujeres ($r = .55$, $p < .01$).

Por su parte, la satisfacción expresada con el profesorado correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos en grupo de mujeres ($r = -.20$, $p < .05$) y los femeninos en el grupo de hombres ($r = -.27$, $p < .05$).

1.3.4. Correlaciones para el grupo de 22 a 23 años por sexos

Los resultados obtenidos para el grupos de 22 a 23 años y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 30.

TABLA 30.

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de 22 a 23 años

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.63**	.05	-.20*	-.05	-.13	.01	-.24**
2. IGG-F	-.49**	-	-.12	.18*	-.03	.05	.08	.32**
3. SH	.12	-.11	-	.50**	.01	.00	-.02	.05
4. SB	.12	-.12	.69**	-	-.11	-.04	.02	.26**
5. CC	.04	-.22	.02	.23*	-	.68**	.05	-.08
6. SP	-.01	-.18	-.06	.08	.62**	-	.14	.09
7. AR-M	.16	-.04	-.07	.03	-.12	.13	-	-.10
8. AR-F	-.14	.16	.13	.08	.29*	.28*	-.14	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 114$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 76$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Al igual que con el resto de grupos de edad, la identidad global de género masculina y femenina correlaciona significativa y negativamente, tanto para el grupo de hombres ($r = -.63$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.49$, $p < .01$) en este grupo de edad. Asimismo, esta variable correlaciona negativamente con sexismo benévolo ($r = -.20$, $p < .05$) y autoasignación de rasgos femeninos ($r = -.24$, $p < .01$) en el grupo de mujeres.

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona positivamente con sexismo benévolo ($r = .18$, $p < .01$) y autoasignación de rasgos femeninos ($r = .31$, $p < .05$) en las mujeres.

Nuevamente, el sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .50$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .69$, $p < .01$) de este grupo de edad. En sexismo benévolo, la autoasignación de rasgos masculinos muestra correlaciones, también positivas, para ellas ($r = .26$, $p < .01$).

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .62$, $p < .01$) como de las mujeres ($r = .68$, $p < .01$).

Por su parte, la satisfacción expresada con el profesorado correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos femeninos en grupo de hombres ($r = -.28$, $p < .05$).

1.3.5. Correlaciones para el grupo de Más de 24 años por sexos

Los resultados obtenidos para el grupos de *más de 24 años* y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 31.

TABLA 31
Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de más de 24 años

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	1.00	-.45**	-.03	.06	-.08	-.01	.29**	-.24**
2. IGG-F	-.57**	1.00	.08	.15	.18*	.16	-.09	.24**
3. SH	.17	-.12	1.00	.65**	.04	.10	.20*	.05
4. SB	-.06	.10	.66**	1.00	.04	.05	.21*	.06
5. CC	.10	.00	-.25*	-.06	1.00	.75**	.03	.11
6. SP	.14	-.10	-.13	.03	.63**	1.00	.05	.18*
7. AR-M	.13	-.17	.34**	.17	.00	.07	1.00	-.12
8. AR-F	-.13	.09	-.15	-.13	.22*	.13	-.12	1.00

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 125$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 99$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Coincidiendo con los resultados obtenidos en el resto de grupos de edad, la identidad global de género masculina y femenina correlaciona significativa y negativamente, tanto para el grupo de hombres ($r = -.57$,

$p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.45, p < .01$) en este grupo. Asimismo, para el grupo de mujeres esta variable correlaciona negativamente con autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.29, p < .01$); mientras que para los femeninos ($r = .24, p < .01$), lo hace de manera positiva.

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona positivamente con autoasignación de rasgos femeninos ($r = .24, p < .05$) en las mujeres.

Nuevamente, el sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .65, p < .01$) como de los hombres ($r = .66, p < .01$) de este grupo de edad. Igualmente, se presentan correlaciones positivas entre esta variable y la autoasignación de rasgos masculinos tanto para ellas ($r = .20, p < .05$) como para ellos ($r = .34, p < .01$).

En sexismo benévolo, la autoasignación de rasgos masculinos muestra correlaciones, también positivas, para ellas ($r = .21, p < .01$).

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de las mujeres ($r = .75, p < .01$) como de los hombres ($r = .63, p < .01$). Además, ellos también presentan correlaciones positivas con la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .22, p < .05$).

Por su parte, la satisfacción expresada con el profesorado correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos femeninos en grupo de mujeres ($r = .18, p < .05$).

1.4. Correlaciones entre variables según rama de conocimiento

A continuación, mostramos los coeficientes de correlación obtenidos entre cada una de las ramas de conocimiento y las variables de medida, tanto en la muestra de hombres como en la de mujeres.

1.4.1. Correlaciones para Arte y Humanidades por sexo

Los coeficientes de correlación obtenidos para el alumnado cuya titulación cursada pertenece a la rama de conocimiento *Artes y Humanidades* y las variables medidas en función del sexo, son mostrados en la Tabla 32.

TABLA 32.
Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Arte y Humanidades

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.39**	.07	-.08	.02	.01	.25*	-.02
2. IGG-F	-.51**	-	-.04	.01	.23*	.21*	-.05	.21*
3. SH	.05	.16	-	.68**	.00	-.03	.15	.08
4. SB	-.06	.14	.63**	-	-.17	-.15	.16	.00
5. CC	-.10	-.09	-.08	.06	-	.75**	.17	.16
6. SP	-.15	-.01	-.29*	-.11	.70**	-	.21*	.25*
7. AR-M	.20	-.01	.11	.14	.07	.17	-	.15
8. AR-F	.15	.24	-.01	-.05	-.05	-.03	-.05	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 92$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 46$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

La rama de conocimiento *Arte y humanidades* presenta correlaciones negativas entre la identidad global de género masculina y femenina, tanto para el grupo de hombres ($r = -.51$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.39$, $p < .01$). Esta variable correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = .25$, $p < .05$) únicamente en el grupo de mujeres.

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona positivamente clima de centro ($r = .23$, $p < .05$), la satisfacción con el profesorado ($r = .21$, $p < .05$) y la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .21$, $p < .05$), solo en el grupo de mujeres.

El sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .68$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .63$, $p < .01$). Además, en el caso de los hombres correlaciona negativamente con la satisfacción con el profesorado ($r = -.29$, $p < .01$).

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .70$, $p < .01$) como de las mujeres ($r = .75$, $p < .01$).

Por último, la satisfacción con el profesorado correlaciona positivamente tanto con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = .21$, $p < .05$) como femeninos ($r = .25$, $p < .05$), en el caso de la muestra de mujeres.

1.4.2. Correlaciones para Ciencias de la Salud por sexo

Los coeficientes de correlación obtenidos para el alumnado cuya titulación cursada pertenece a la rama de conocimiento *Ciencias de la Salud* y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 33.

TABLA 33

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ciencias Sociales

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.38**	-.02	-.02	-.05	-.13	.24**	-.23**
2. IGG-F	-.67**	-	-.04	.01	.11	.16	.04	.21*
3. SH	.20	-.14	-	.51**	-.01	.16	.10	-.07
4. SB	.04	-.03	.76**	-	-.05	.17	.22*	.05
5. CC	-.01	-.06	-.01	.16	-	.57**	.20*	.24**
6. SP	-.04	-.06	-.03	.01	.59**	-	.07	.37**
7. AR-M	.35**	-.09	.22	.10	-.07	-.12	-	-.11
8. AR-F	-.29*	.25*	.02	.04	-.06	.07	-.15	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 133$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 65$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Al igual que ocurría con la rama de conocimiento anterior, *Ciencias de la Salud* presenta correlaciones negativas entre la identidad global de género masculina y femenina, tanto para el grupo de hombres ($r = -.67$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.38$, $p < .01$). Esta variable correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos en ambos grupos de mujeres ($r = .24$, $p < .01$) y hombres ($r = .35$, $p < .01$); mientras que la correlación es negativa para los femeninos en ellas ($r = -.23$, $p < .01$) y en ellos ($r = .29$, $p < .05$).

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona de manera positiva con la autoasignación de rasgos femeninos, tanto en el caso de los hombres ($r = -.25$, $p < .05$) como de las mujeres ($r = .21$, $p < .01$).

El sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .51$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .76$, $p < .01$).

Por su parte, el sexismo benévolo muestra una correlación positiva con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.22$, $p < .01$), únicamente en el caso de las mujeres.

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .59$, $p < .01$) como de las mujeres ($r = .57$, $p < .01$). Además, en el caso de las mujeres correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = .22$, $p < .01$) y femeninos ($r = .24$, $p < .01$).

1.4.3. Correlaciones para Ciencias Sociales y Jurídicas por sexo

Los coeficientes de correlación obtenidos para el alumnado cuya titulación cursada pertenece a la rama de conocimiento *Ciencias Sociales y Jurídicas* y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 34.

TABLA 34

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.53**	.03	.03	-.01	.01	.23**	-.12*
2. IGG-F	-.60**	-	-.03	.10*	.05	.05	-.09	.25**
3. SH	.11	-.12	-	.56**	.03	.05	.08	-.02
4. SB	.01	.00	.64**	-	.04	.06	.08	.06
5. CC	.12	-.18*	-.04	.11	-	.68**	-.04	.12**
6. SP	-.02	-.09	.04	.12	.50**	-	.03	.15**
7. AR-M	.15*	-.16*	.25**	.12	.07	.10	-	-.15**
8. AR-F	-.06	.02	-.01	-.06	.28**	.27**	.01	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 453$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 190$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

De nuevo, la identidad global de género masculina y femenina muestra correlaciones negativas y significativas, tanto para el grupo de hombres ($r = -.60$, $p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.53$, $p < .01$) en esta rama de conocimiento. Asimismo, esta variable correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos en el grupo de mujeres ($r = .23$, $p < .01$) y de hombres ($r = .15$, $p < .05$); y negativamente con los femeninos ($r = -.12$, $p < .05$) únicamente en el caso de las mujeres

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona positivamente con sexismo benévolo ($r = .10$, $p < .05$) y positivamente para la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .25$, $p < .05$), en el caso de las mujeres. Los hombres, por su parte, muestran una correlación negativa entre esta variable y la autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.16$, $p < .05$).

El sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .56$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .64$, $p < .01$) para esta rama de conocimiento. Además, la autoasignación de rasgos masculinos muestra correlaciones, también positivas, para ellos ($r = .25$, $p < .01$).

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .50$, $p < .01$) como de las mujeres ($r = .68$, $p < .01$). Asimismo, se ha obtenido que esta variable correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = .28$, $p < .01$) en el caso de los hombres; y femeninos ($r = .12$, $p < .01$), en el de las mujeres.

Por su parte, la satisfacción expresada con el profesorado correlaciona positivamente con la autoasignación de rasgos femeninos tanto en el grupo de mujeres ($r = .15$, $p < .05$) como de hombres ($r = .27$, $p < .05$).

Por último, la autoasignación de rasgos masculinos y femeninos presentan una correlación negativa ($r = -.15$, $p < .05$), solo en el caso de ellas.

1.4.4. Correlaciones para Ingenierías y Arquitectura por sexo

Los coeficientes de correlación obtenidos para el alumnado cuya titulación cursada pertenece a la rama de conocimiento *Ingenierías y Arquitectura* y las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 35.

TABLA 35

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ingenierías y Arquitectura

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.72**	-.07	-.11	-.07	-.06	-.16	-.01
2. IGG-F	-.38**	-	-.12	-.21	-.11	-.17	-.28	.14
3. SH	-.28*	-.21	-	-.38	-.38	-.46*	-.15	.00
4. SB	-.27*	-.29*	-.72**	-	-.32	-.35	-.28	-.13
5. CC	-.06	-.02	-.15	-.12	-	-.88**	-.21	-.37
6. SP	-.09	-.04	-.04	-.01	-.51**	-	-.17	.29
7. AR-M	-.26*	-.23	-.22	-.23	-.09	-.12	-	-.26*
8. AR-F	-.04	-.30**	-.09	-.12	-.32**	.17	-.10	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 21$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 66$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Al igual que con el resto de ramas de conocimiento, la identidad global de género masculina y femenina correlaciona significativa y negativamente, tanto para el grupo de hombres ($r = -.38, p < .01$) como para el de mujeres ($r = -.72, p < .01$) en esta rama. Asimismo, esta variable correlaciona negativamente con sexismo hostil ($r = -.28, p < .05$), benévolo ($r = -.27, p < .05$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.24, p < .01$), en el grupo de mujeres.

Por su parte, la identidad de género femenina correlaciona negativamente con sexismo benévolo ($r = -.29, p < .01$) y autoasignación de rasgos femeninos ($r = -.30, p < .01$) en los hombres.

Nuevamente, el sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo pero esta vez, únicamente en el caso de los hombres ($r = .72, p < .01$).

El clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de los hombres ($r = .51, p < .01$) como de las mujeres ($r = .88, p < .01$). Además, los hombres muestran correlación negativa entre esta variable y la autoasignación de rasgos femeninos ($r = -.32, p < .05$).

Por último, se observa una correlación negativa entre las variables autoasignación de rasgos masculinos y femeninos ($r = -.26, p < .05$), para el grupo de mujeres.

1.4.5. Correlaciones para Ciencias del Mar por sexo

Los coeficientes de correlación obtenidos para el alumnado cuya titulación cursada pertenece a la rama de conocimiento *Ciencias* las variables medidas en función del sexo, se muestran en la Tabla 36.

TABLA 36

Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ciencias

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. IGG-M	-	-.87*	-.44	-.57	-.70	-.49	-.58	-.16
2. IGG-F	-.27	-	-.03	.14	.73	.57	.66	.01
3. SH	-.04	.01	-	.93**	.33	.17	.21	.34
4. SB	-.04	-.18	.73**	-	.45	.39	.16	.13
5. CC	.38	-.40	-.30	-.33	-	.88**	.83*	-.05
6. SP	-.04	-.45	-.03	.10	.63**	-	.49	-.43
7. AR-M	.16	-.17	-.19	-.05	.09	.49	-	.27
8. AR-F	-.18	.27	-.34	-.29	.38	-.03	-.22	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 7$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 18$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Los resultados obtenidos revelan que la identidad global de género masculina y femenina correlaciona significativa y negativamente, esta vez, únicamente en el grupo de mujeres ($r = -.87$, $p < .01$) en este grupo.

Nuevamente, el sexismo hostil correlaciona positivamente con los resultados obtenidos en sexismo benévolo tanto en el caso de las mujeres ($r = .93$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .73$, $p < .01$) de este grupo de edad.

También, el clima del centro correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con el profesorado tanto en el caso de las mujeres ($r = .88$, $p < .01$) como de los hombres ($r = .63$, $p < .01$). Además, ellas también presentan correlaciones positivas con la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .83$, $p < .05$).

1.4.6. Correlaciones para la titulación cursada

Los coeficientes de correlación obtenidos para cada una de las titulaciones cursadas por el alumnado participante y las variables medidas en la muestra total, son recogidos en la Tabla 37.

TABLA 37
Resumen de resultados de correlación de Pearson entre titulaciones y variables medidas

Grupos	N	Medidas							
		IGG-M	IGG-F	SH	SB	CC	SP	AR-M	AR-F
ADE	72	,03	,01	,11**	,11**	,00	-,04	,06*	-,08**
Arquitectura	24	,11**	-,11**	,11**	,02	-,04	-,04	,04	-,11**
CAFD	48	,18**	-,21**	,06*	,05	,07*	-,04	,12**	,00
Ciencias del Mar	25	,08**	-,11**	-,01	-,03	,11**	,05	-,02	-,01
Derecho	64	-,08*	,06*	-,03	-,03	,00	-,02	-,07*	,04
Educación Infantil	162	-,22**	,18**	-,09**	-,04	-,08**	-,04	-,14**	,13**
Educación Primaria	34	,02	-,05	,01	-,05	-,01	,01	,07*	,02
Educación Social	22	-,01	,01	-,07*	-,14**	-,04	-,03	-,08**	,07*
Enfermería	38	-,08**	,06	-,06*	-,03	,03	,14**	-,04	,08*
Fisioterapia	47	,02	-,01	,03	-,04	,02	,09**	,01	,06
Historia	43	,08**	-,06*	,02	-,03	-,03	-,04	-,03	-,04
I. Eléctrica	4	,03	-,05	-,01	,03	,01	,01	,00	,03
I. Electrónica	5	,01	-,03	,01	-,02	,01	-,04	,01	-,05
I. Informática	34	,14**	-,17**	,04	,02	,06*	,01	,02	-,11**
I. Mecánica	12	,08**	-,06*	,05	,03	-,01	-,01	,07*	-,04
Lengua Española y Literatura	40	-,01	,05	-,04	-,08**	-,05	,00	,02	-,01
Medicina	43	,01	,00	-,03	-,03	,06*	,01	,02	,02
RRLL y RRHH	60	-,06*	,04	,02	,02	-,05	-,05	-,03	,01
I. en Telecomunicación	8	,08**	-,07*	,00	,00	,07*	,07*	,03	-,01
Trabajo Social	101	,07*	-,06*	,02	,02	,00	,01	,06*	-,04
Traducción e Interpretación	55	-,08*	,07*	-,05	-,04	,00	,04	-,07*	-,04
Turismo	70	-,05	,08**	-,01	,05	-,03	-,02	,01	,05
Veterinaria	70	-,05	,04	-,07*	-,04	,12**	,05	,00	-,02

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Los resultados han revelado numerosas correlaciones entre las titulaciones y las variables medidas a través del cuestionario.

El hecho de pertenecer a la titulación de *Administración y Dirección de Empresas* muestra correlaciones positivas y significativas con sexismo hostil ($r = .11, p < .01$) y benevolente ($r = .11, p < .01$), y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .08, p < .05$); mientras que con los femeninos mantiene una correlación negativa ($r = -.08, p < .01$).

La pertenencia a la titulación de *Arquitectura* muestra correlaciones positivas con la identidad de género masculina ($r = .11, p < .01$) y el sexismo hostil ($r = .11, p < .01$), por un lado; negativas con la femenina ($r = -.11, p < .01$), así como con la autoasignación de rasgos femeninos ($r = -.11, p < .01$), por otro.

Ciencias de la Actividad Física y el Deporte correlaciona positivamente con la identidad de género masculina ($r = .18, p < .01$) y el sexismo hostil ($r = .06, p < .05$), clima de centro ($r = .07, p < .05$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .12, p < .01$).

Encontrarse cursando la titulación de *Ciencias del Mar* correlaciona positivamente con la identidad de género masculina ($r = .08, p < .01$) y el clima de centro ($r = .11, p < .01$); mientras que lo hace de manera negativa con la identidad de género femenina ($r = -.11, p < .01$).

Para *Derecho* se han revelado correlaciones negativas con la identidad de género masculina ($r = -.08, p < .01$) y la autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.07, p < .05$). Además, se dan correlaciones positivas entre esta titulación y la identidad de género femenina ($r = .06, p < .05$).

En el caso de *Educación Infantil*, se muestran correlaciones positivas con la identidad de género ($r = .18, p < .01$) y autoasignación de rasgos ($r = .13, p < .01$) femeninos. Por el contrario, muestra una correlación negativa con identidad de género ($r = -.22, p < .01$) y autoasignación de

rasgos ($r = -.14$, $p < .01$) masculinos, sexismo hostil ($r = -.09$, $p < .01$) y clima de centro ($r = -.08$, $p < .01$).

Por su parte, el hecho de pertenecer a la titulación de *Educación Primaria* correlaciona únicamente con la autoasignación de rasgos masculinos ($r = .07$, $p < .05$), de manera positiva.

La pertenencia a *Educación Social* muestra correlaciones negativas y significativas con sexismo hostil ($r = -.07$, $p < .05$) y benevolente ($r = -.14$, $p < .01$), así como con autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.08$, $p < .05$).

Estar cursando el grado en *Enfermería* correlaciona positivamente con la satisfacción con el profesorado ($r = .14$, $p < .01$) y la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .08$, $p < .05$), por un lado; y negativas con la identidad de género masculina ($r = -.08$, $p < .01$) y el sexismo hostil ($r = -.06$, $p < .01$), por otro.

Por su parte, el hecho de pertenecer a la titulación de *Fisioterapia* correlaciona únicamente con la satisfacción con el profesorado ($r = .09$, $p < .01$), de manera positiva.

En el caso de *Historia*, se dan correlaciones positivas con la identidad de género masculina ($r = .08$, $p < .01$) y negativas, con la identidad de género femenina ($r = -.06$, $p < .05$).

El hecho de pertenecer a la titulación de *Ingeniería Electrónica* correlaciona únicamente con la autoasignación de rasgos femeninos ($r = .09$, $p < .01$), de manera negativa.

Encontrarse cursando la titulación de *Ingeniería Informática* correlaciona positivamente con la identidad de género masculina ($r = .14$, $p < .01$) y el clima de centro ($r = .06$, $p < .01$); mientras que lo hace de manera negativa con la identidad de género femenina ($r = -.17$, $p < .01$).

Ingeniería Mecánica muestra correlaciones positivas con identidad de género masculina ($r = .08$, $p < .01$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .07$, $p < .01$); mientras que lo hace de manera negativa con la identidad de género femenina ($r = -.06$, $p < .01$).

La pertenencia a la titulación de *Lengua Española y Literatura* correlaciona únicamente con el sexismo benévolo ($r = -.08$, $p < .01$), de manera negativa.

El hecho de estar cursando la titulación de *Medicina* únicamente muestra una correlación positiva con el clima de centro ($r = .06$, $p < .01$).

Relaciones Laborales y Recursos Humanos muestra una correlación, esta vez negativa, con la identidad de género masculina ($r = .06$, $p < .01$).

Tecnologías de Ingeniería en Telecomunicación muestra correlaciones positivas con identidad de género masculina ($r = .08$, $p < .01$) clima de centro ($r = .07$, $p < .05$) y satisfacción con el profesorado ($r = .07$, $p < .05$); mientras que lo hace de manera negativa con la identidad de género femenina ($r = -.07$, $p < .05$).

Por su parte, *Trabajo Social* muestra correlaciones positivas con identidad de género masculina ($r = .07$, $p < .05$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = .06$, $p < .05$); mientras que lo hace de manera negativa con la identidad de género femenina ($r = -.06$, $p < .05$).

Traducción e interpretación muestra correlaciones negativas con identidad de género masculina ($r = -.08$, $p < .01$) y autoasignación de rasgos masculinos ($r = -.07$, $p < .05$); mientras con la identidad de género femenina ($r = .06$, $p < .05$) muestra una correlación positiva.

La pertenencia al grado en *Turismo* únicamente muestra correlaciones positivas con identidad de género femenina ($r = .08$, $p < .01$).

Y, por último, *Veterinaria* presenta correlación negativa con el sexismo hostil ($r = -.07$, $p < .05$) y otra positiva con clima de centro ($r = .12$, $p < .01$).

2. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL

Este segundo apartado está orientado a examinar el poder explicativo de las diferentes variables estudiadas para la muestra total. Con tal fin, en primer lugar, hemos analizado la contribución del sexo del alumnado, en términos predictivos, a las variables estudiadas.

En segundo lugar, hemos realizado diversos análisis de regresión lineal por el método de pasos sucesivos para cada uno de los factores que componen las variables identidad global de género, sexismo, autoconcepto de género y clima social.

2.1. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL ENTRE FACTORES Y SEXO

Para este análisis de regresión lineal hemos realizado ocho análisis, uno por cada factor incluido en las escalas utilizadas, tomando como variable independiente el sexo.

Los resultados obtenidos en el análisis de regresión (Tabla 38) muestran el sexo, como variable independiente, determina en cierta medida las puntuaciones obtenidas en algunos factores incluidos en el análisis, explicando así parte de la varianza obtenida.

Así, los factores cuya varianza es explicada en mayor medida por la variable independiente sexo son la identidad de género masculina y femenina, con un 55.8% y un 65.9%, respectivamente.

Por su parte, el sexismo hostil es explicado en un 5.8% por la variable sexo.

Y por último, la variable independiente explica un 3.9% y un 6,3% de la autoasignación de rasgos masculinos y femeninos, respectivamente.

TABLA 38

Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal entre factores y la variable independiente sexo

Variables dependientes	B	T	Sig.	r ²
Identidad de género masculina	.767	39.449	.000	.558
Identidad de género femenina	-.812	-45.92	.000	.659
Sexismo hostil	.242	8.228	.000	.058
Sexismo benévolo	.057	1.895	.058	-
Clima de centro	.089	2.948	.003	.007
Satisfacción con el profesorado	.013	.433	.665	-
Autoasignación de rasgos masculinos	.199	6.699	.000	.039
Autoasignación de rasgos femeninos	-.252	-8.594	.000	.063

2.2. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL PARA LA IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO

Para el análisis de regresión lineal, hemos realizado un análisis mediante el método de pasos sucesivos para cada uno de los factores que componen la identidad global de género (véase Tabla 39).

Por una parte, los resultados obtenidos para la variable *identidad de género masculina* podrían ser explicados en un 18% de la varianza por autoasignación de rasgos masculinos ($t= 8.012$, $p<.01$) autoasignación de rasgos femeninos ($t= -8.194$, $p<.01$), sexismo hostil ($t= 6.810$, $p<.01$), sexismo benévolo ($t= -3.408$, $p<.01$) y, por último, clima de centro ($t= 3.403$, $p=.01$).

Por otro lado, se revelan como predictoras de la *identidad de género femenina* las mismas variables: autoasignación de rasgos

masculinos ($t= 10.244$, $p<.01$) autoasignación de rasgos femeninos ($t= -7.963$, $p<.01$), sexismo hostil ($t= -5.066$, $p<.01$), sexismo benévolo ($t= 4.395$, $p<.01$) y, por último, clima de centro ($t= -4.020$, $p=.01$). El porcentaje de varianza explicada en este caso es igual al 19%.

TABLA 39

Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para la Identidad Global de Género

Variable	Modelo	B	T	Sig.	R ²
Identidad de género masculina					
Autoasignación de rasgos masculinos		.226	8,012	,000	.18
Autoasignación de rasgos femeninos		-.230	-8,194	,000	
Sexismo hostil		,235	6,810	,000	
Sexismo benévolo		-.116	-3,408	,001	
Clima de entro		.095	3.403	.001	
Identidad de género femenina					
Autoasignación de rasgos masculinos		-.143	10.244	.000	.19
Autoasignación de rasgos femeninos		.287	-7.963	.000	
Sexismo hostil		-.273	-5.066	.000	
Sexismo benévolo		.149	4.395	.000	
Clima de centro		-.111	-4.020	.000	

2.3. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL PARA LAS ACTITUDES SEXISTAS

Para el análisis de regresión lineal, hemos realizado un análisis mediante el método de pasos sucesivos para cada uno de los factores que componen el sexismo. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 40.

TABLA 40

Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para el sexismo

Variable	Modelo	B	T	Sig.	R ²
Sexismo Hostil	Identidad de género femenina	-.205	-6.875	.000	
	Autoasignación de rasgos masculinos	.147	4.935	.000	.08
Sexismo benévolo	Autoasignación de rasgos masculinos	.138	4.589	.000	.02

Los resultados obtenidos para la variable *sexismo hostil* podrían ser explicados en un 8% por identidad de género femenina ($t = -6.875$, $p = .01$) y autoasignación de rasgos masculinos ($t = 4.935$, $p < .01$).

Por otra parte, la variable que mejor predice el *sexismo benévolo* sigue siendo la autoasignación de rasgos masculinos ($t = 4.589$, $p < .01$), explicando un 2% de la varianza.

2.4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL PARA LA AUTOASIGNACIÓN DE RASGOS

Para el análisis de regresión lineal, hemos realizado un análisis mediante el método de pasos sucesivos para cada uno de los factores que componen la autoasignación de rasgos. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 41.

TABLA 41

Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para autoasignación de rasgos

Variable	Modelo	B	T	Sig.	R ²
Autoasignación de rasgos masculinos	Identidad de género masculina	.264	8.910	.000	.103
	Sexismo hostil	.089	2.440	.015	
	Sexismo benévolo	.070	1.964	.050	
Autoasignación de rasgos femeninos	Identidad de género femenina	.315	11.126	.000	.10

Los resultados obtenidos para la variable *autoasignación de rasgos masculinos* podrían ser explicados en un 10.3% de la varianza por identidad de género femenina ($t= 8.910$, $p=.01$), sexismo hostil ($t= 2.440$, $p<.05$) y sexismo benévolo ($t= 1.964$, $p<.05$).

La variable que mejor predice la *autoasignación de rasgos femeninos* es la identidad de género femenina ($t= 11.126$, $p<.05$), explicando un 10% de la varianza.

2.5. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL PARA CLIMA SOCIAL

Para el análisis de regresión lineal, hemos realizado un análisis mediante el método de pasos sucesivos para cada uno de los factores que componen el clima. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 42.

TABLA 42
Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para el clima social

Variable	Modelo	B	T	Sig.	R ²
Clima de centro	Autoasignación de rasgos masculinos	.185	5.896		
	Identidad de género femenina	-.131	-4.179	.000	.034
Satisfacción profesorado	Autoasignación de rasgos masculinos	.206	6.890	.000	
	Autoasignación de rasgos Femeninos	.078	2.606		.043

Los resultados obtenidos para la variable *clima del centro* podrían ser explicados en un 3.4% de la varianza por autoasignación de rasgos femeninos ($t= 5.896$, $p<.01$) e identidad de género masculina ($t= -4.179$, $p=.01$).

Por otra parte, las variables que mejor predicen la satisfacción con el profesorado son la autoasignación de rasgos masculinos ($t= 6.890$, $p<.01$) y femeninos ($t= 2.606$, $p<.01$), explicando un 4.3% de la varianza.

Conclusiones

En este capítulo hemos tratado de revelar las posibles relaciones existentes entre las diferentes variables incluidas en el estudio, así como establecer modelos predictivos entre ellas.

Para ello se ha realizado un análisis correlacional con el que describir las relaciones entre factores de un mismo instrumento y, además, las posibles asociaciones que tuvieran lugar entre ellos.

De este modo, se han obtenido relaciones estadísticamente significativas entre múltiples pares de variables para la muestra global que, posteriormente han sido confirmadas en la segmentación muestral realizada en función de las variables de distribución. Por tanto, la mayor parte de las correlaciones se producen independientemente de variables sociodemográficas como el sexo, la edad y la rama de conocimiento. Sin embargo, para las diversas titulaciones se producen algunas correlaciones particulares que consideramos relevantes.

En términos generales, los resultados obtenidos tras los análisis de correlación nos indican que se produce asociación correlativa entre los pares de factores que constituyen cada uno de los instrumentos empleados.

En primer lugar, el grado de identificación con el género masculino se contrapone sistemáticamente a la identificación con el femenino, por lo que un sentimiento de pertenencia a uno de ambos géneros, implica un sentimiento de no pertenencia al opuesto. Esto es, cuanto más se identifica la persona con su representación idiosincrásica del estereotipo masculino, menos se identificará con el estereotipo de femenino o viceversa.

En segundo lugar, la autoasignación de características estereotípicas masculinas y femeninas es, al igual que la identidad de género, inversamente proporcional. Esto es, cuanto más se defina la personas mediante la atribución de rasgos estereotípicamente femeninos,

menos lo hará a través de características culturalmente asociadas a la masculinidad.

Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por López-Zafra y López-Sáez (2001) en su investigación. Para estas autoras, la relación inversa que se establece entre lo masculino y lo femenino en términos de identidad y atribución de rasgos, podría estar relacionado con que la categoría social de *masculinidad* se construye en contraposición a la *feminidad*, y viceversa.

Además, la explicación que proporcionan estas autoras es que, probablemente, cuando las puntuaciones altas en identidad de género concuerdan con el sexo del sujeto, este último está operando mediante los patrones de género tradicionales comúnmente aceptados. Esta explicación podría subyacer también al hecho de que los hombres se describan en mayor medida que las mujeres a partir de rasgos estereotípicamente masculinos. Es decir, el sexo determina las autopercepciones e identidad de género de nuestros participantes, especialmente de los hombres.

Los condicionantes que supone el hecho de pertenecer a uno u otro sexo, quedan demostrados mediante el análisis de regresión al que se sometieron cada uno de los factores estudiados.

Así, el sexo se revela como un buen predictor de la identidad de género, tanto masculina como femenina, y de la autoasignación de rasgos estereotípicos, produciéndose una concordancia entre el sexo y el género asociado al mismo.

En tercer lugar, se produce una relación directa entre las creencias sexistas hostiles y las benévolas, lo que implica que a mayor manifestación de actitudes desfavorables y abierta hacia las mujeres, mayor probabilidad de mostrar también actitudes sexistas encubiertas y sutiles.

Por último, las percepciones acerca del clima del centro y la satisfacción mostrada con la labor del profesorado también muestra una relación directamente proporcional, lo que implica que a cuanto más positivas sean las valoraciones acerca del ambiente del centro, más

positiva será la valoración de las relaciones que el alumnado mantiene con el profesorado.

Los análisis de correlación entre los factores de los distintos instrumentos también han revelado múltiples asociaciones entre pares de variables. Si bien es cierto que no se repiten de manera tan sistemática como en el análisis anterior, muchas de ellas se mantienen constantes a pesar de las segmentaciones muestrales.

Los análisis realizados demuestran que existe una asociación entre la identidad de género prominente y el tipo de rasgos que la persona utiliza para realizar una descripción de sí misma. Así, por ejemplo, cuanto más se identifique la persona con su representación de la masculinidad, en la autoasignación de rasgos tenderá más a definirse mediante rasgos estereotípicos masculinos que femeninos.

En cambio, el hecho de que una persona se identifique fuertemente con su representación mental de la feminidad está relacionado con una autodescripción más mediante rasgos femeninos y menos a través de los masculinos.

Por otro lado, es más probable que una persona con esta cualidad, muestre menos acuerdo con actitudes sexistas tradicionales que denigran abiertamente a la mujer. Por el contrario, una alta identificación con el género masculino está relacionado con mayores cotas de este tipo de sexismo.

Además, en el análisis en función del sexo se pone de manifiesto que, en el caso de las mujeres, una alta identificación con el estereotipo femenino revierte en mayores niveles de sexismo benévolo.

En general, cuanto más hostilidad se muestre hacia el género femenino, mayor es la probabilidad de mostrar actitudes sexistas sutiles y encubiertas. Al igual que ocurría con la identidad de género, altos niveles de sexismo hostil están relacionados con el uso de mayor número rasgos estereotípicamente masculinos que femeninos.

Asimismo, aquellas mujeres que se atribuyen más características del sexo opuesto, son más propensas a presentar mayores niveles de sexismo benévolo.

Por tanto, tanto la identidad de género como la atribución de rasgos estereotípicos están asociados con la existencia de creencias, tanto hostiles como benévolas.

Concretamente, la atribución de características representativas de la feminidad se asocia con percepciones más positivas acerca del clima social en general, independientemente del sexo de la persona.

Como hemos dicho, las diversas titulaciones presentan correlaciones particulares con algunas de estas variables. El planteamiento inicial era si el hecho de encontrarse cursando a una determinada titulación estaba asociado con las respuestas proporcionadas en el cuestionario, encontrando dos relaciones de especial relevancia.

Por un lado, los análisis revelan que el hecho de pertenecer a una titulación determinada está vinculado, en casi la totalidad de los casos, a un tipo de identidad de género concreta. De este modo, la identificación con el género masculino y la autodescripción de rasgos estereotípicos en la misma línea, aparece asociada a titulaciones como *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Arquitectura, Historia* o el conjunto de Ingenierías.

Por el contrario, titulaciones como *Educación Infantil o Enfermería*, se encuentran ligadas a una mayor identificación con el género femenino y una mayor autoatribución de características estereotípicas de la feminidad.

Esta asociación, ya anunciada en el capítulo anterior, entre algunas titulaciones y la identidad de género de sus integrantes tiene sentido, al menos desde un punto de vista teórico. Mientras las primeras se relacionan con ámbitos tradicionalmente asignados al dominio masculino, como pueden ser la competitividad o el razonamiento; las segundas, están vinculadas a un ámbito tradicionalmente femenino, como es el cuidado o la crianza. Es de esperar, por tanto, que la identidad de género y la

autoasignación de rasgos estereotípicos estén relacionadas con el hecho de encontrarse cursando este tipo de titulaciones.

Por otro lado, el único caso en que el hecho de pertenecer a una titulación mantiene un relación inversa con ambos tipos de sexismo, hostil y benévolo, está representado por el alumnado de Educación Social. Probablemente, esto se deba a una mayor formación en materia de igualdad.

En relación a los modelos extraídos, el obtenido para la identidad global de género es el que muestra una mayor eficacia. Una mayor autoasignación de rasgos masculinos y mayores niveles de sexismo hostil, en conjunto con una menor autoasignación de rasgos femeninos y niveles menores de sexismo benévolo, resultan ser los mejores predictores para la identidad de género masculina.

Por el contrario, una mayor autoasignación de rasgos femeninos y mayores niveles de sexismo benévolo, en conjunto con una menor autoasignación de rasgos masculinos y niveles menores de sexismo hostil, resultan ser los mejores predictores para la identidad de género femenina.

Con todo, los resultados obtenidos apuntan a que se produce una influencia, probablemente sinérgica, entre las variables analizadas en clima social y determinados elementos relativos al género.

**CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS
OBTENIDOS EN LAS ESCALAS POR EL
ALUMNADO DE LA ULPGC**

En este cuarto bloque presentamos los resultados obtenidos para la muestra global y segmentada en función de las variables de distribución muestral sexo, grupo de edad, rama de conocimiento y titulación cursada, siguiendo las normas de corrección establecidas para los diferentes instrumentos de medida que componen nuestro cuestionario.

Con el fin de esbozar el perfil del alumnado en relación a estos factores psicosociales se han realizado, por un lado, tres análisis de conglomerados no jerárquicos, mediante el método centroide no ponderado, también denominado método de la mediana, uno por cada una de las escalas de *Identidad global de género*, *Detección de sexismo en adolescentes* e *Inventario de roles sexuales de Bem*.

Por otro lado, para la escala Clima social del centro escolar, los autores proponen un método de transformación no lineal que permite convertir las puntuaciones directas en su percentil equivalente, calculado éste a partir de los datos muestrales globales.

1. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ESCALA DE IDENTIDAD GLOBAL DE GÉNERO

La escala IGG está conformada por dos únicos ítems cuyas puntuaciones directas informan del grado de identificación con la representación social de los modelos de masculinidad y feminidad, respectivamente (López-Zafra y López Sáez, 2001).

Por consiguiente, las puntuaciones para cada ítem oscilan entre 1 y 6, valores escalares establecidos en el cuestionario.

Los resultados obtenidos permiten clasificar al alumnado en dos categorías de identidad global de género: *estereotipada*, que a su vez se subdivide en *masculina* y *femenina*, y *mixta*. A continuación, se describen brevemente cada una de ellas.

- *Identidad de género estereotipada.* Refiere a quienes se identifican en mayor medida con su representación idiosincrásica de la masculinidad o de la feminidad. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral en una de las dimensiones y valores inferiores en la otra. Así, se distinguen dos subconjuntos dentro de esta categoría:
 - *Identidad de género estereotípicamente masculina.* Refiere a quienes se identifican en mayor medida con su representación idiosincrásica de la masculinidad. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala identidad de género masculina y valores inferiores en la escala identidad de género femenina.
 - *Identidad de género estereotípicamente femenina.* Refiere a quienes se identifican en mayor medida con su representación idiosincrásica de la feminidad. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala identidad de género femenina y valores inferiores en la escala identidad de género masculina.
- *Identidad de género mixta.* Refiere a quienes se identifican de manera más o menos homogénea con su representación idiosincrásica de la masculinidad y de la feminidad. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores o inferiores a la mediana muestral, por igual, en ambas escalas.

1.1. Resultados Generales y en función del sexo

Con el fin de proporcionar una descripción de la muestra en función de los niveles de identidad de género mostrados, se calcularon los

estadísticos descriptivos para los factores que componen la escala IGG, tanto en la muestra total como en función del sexo. En la Tabla 43 se recogen los resultados obtenidos.

TABLA 43
Estadísticos descriptivos para las escalas del IGG

Grupos	N	IG masculina			IG femenina		
		M	DT	M _e	M	DT	M _e
Hombres	385	5.10	.96	5	2.14	1.19	2
Mujeres	706	2.21	1.25	2	5.15	.95	5
Total	1091	3.23	1.80	3	4.09	1.78	5

Tal y como se aprecia, las puntuaciones medias obtenidas en ambas variables para la muestra total, alcanzan los valores 3.23 (1.80) para la *identidad de género masculina* y 4.09 (1.78), para *femenina*.

Respecto al subconjunto de mujeres, el promedio obtenido para la *identidad de género femenina* ha sido 5.15 (0.95) frente a una puntuación media de 2.21 (1.15), obtenida para la *masculina*.

El subconjunto de hombres ha obtenido una media de 5.10 (0.96) para la identidad de género correspondiente con su sexo; mientras que en la opuesta muestra un promedio de 2.14 (1.19).

Las proporciones del alumnado que constituye cada categoría, se obtuvieron mediante el método centroide no ponderado, tanto para la muestra global como para la muestra de mujeres y de hombres. Los conglomerados obtenidos son presentados en la Tabla 44.

TABLA 44
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	706	83.4	3.4	13.3
Mujer	385	3.3	79.9	16.8
Total	1091	31.5	52.9	15.6

Los resultados obtenidos para la muestra global ponen de manifiesto que un 52.9% del alumnado encuestado presenta una alta identificación con el estereotipo de género femenino, mientras que la proporción que se identifica con el masculino constituye el 31.5%. Por su parte, quienes responden a una identidad de género de tipo mixto constituyen el 15.6% del total.

En la muestra de mujeres observamos que el mayor porcentaje (79.9%) se presenta para la identificación con el género correspondiente a su sexo. Sin embargo, solo un 3.3% se identifica en mayor medida con el estereotipo del género opuesto. Aquellas que responden a una identidad de género mixta conforman el 16.8%.

En la misma línea, los hombres se identifican en mayor medida con el estereotipo correspondiente a su sexo (84.3%) y por el contrario, menos con el del sexo opuesto (3.4%). Del total, un 13.3% constituye la categoría identidad de género mixta.

1.2. Resultados en función de la edad

La Tabla 45 recoge las proporciones muestrales que constituyen las tres categorías delimitadas para la IGG, en función del grupo de edad al que pertenece el alumnado participante.

TABLA 45

Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG en función del grupo de edad

Grupos	n	Identidad estereotipada		
		Masculina	Femenina	Identidad mixta
Hasta 19 años	267	29.6	59.6	10.9
20 años	216	24.5	61.6	13.9
21 años	190	31.1	48.9	20
De 22 a 23 años	190	36.8	48.4	14.8
Más 24 años	224	37.1	42.9	21.1

Como podemos observar, la tendencia en todos los *grupos de edad* es una mayor identificación con la representación social del modelo femenino. En segundo lugar, se sitúan las proporciones correspondientes a la identidad masculina estereotipada y, por último, aquellas obtenidas para la mixta.

1.3. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la IGG, a partir de los criterios establecidos, en función de la rama de conocimiento y las titulaciones adscritas a la misma.

1.3.1. Resultados para la rama de Arte y Humanidades

La Tabla 46 recoge las proporciones muestrales que constituyen las tres categorías delimitadas para la IGG, para la rama de conocimiento de Arte y Humanidades, así como para las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 46

Porcentaje de alumnado según categoría de la IGG la rama de conocimiento Arte y Humanidades

Grupos	<i>n</i>	Identidad estereotipada		
		Masculina	Femenina	Identidad mixta
Arte y Humanidades	138	25.4	49.3	25.3
Historia	43	46.5	30.2	23.2
Lengua Española y Literatura	40	17.5	45	37.5
Traducción e Interpretación	55	14.5	67.3	18.1

En términos generales, el alumnado de la rama de *Arte y Humanidades* que constituye la mayor proporción se identifica con el género femenino (49.3%). Las proporciones pertenecientes a las categorías de identidad estereotípica masculina e identidad mixta,

mantienen valores muy aproximados, con un 25.4% y un 24.3%, respectivamente.

En la titulación de *Historia*, por su parte, se revela una mayor proporción de alumnado que se identifica con el género masculino (46.5%); seguido de la identidad femenina estereotipada, que muestra un porcentaje del 30.2%. La proporción menor, aunque nada desdeñable, se corresponde con una identificación de tipo mixta (23.2%).

Lengua Española y Literatura, en cambio, se muestra mayormente identificada con el estereotipo femenino, representando un 45% del subconjunto muestral. Le siguen, la identificación mixta, con un 37.5%, y la identificación con el género masculino, con un 17.5%.

Por último, *Traducción e Interpretación* sigue la misma línea que la titulación anterior, representando el porcentaje mayor a quienes se identifican con el género femenino (67.3%), seguido de la identificación mixta (18.1%) y, finalmente, la identificación con el género masculino (14.5%).

1.3.2. Resultados para la rama de Ciencias de la Salud

En la Tabla 47 se presentan las proporciones muestrales que constituyen las tres categorías delimitadas para la IGG, para la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud, así como para las titulaciones incluidas en la misma.

Al igual que ocurría con la rama de conocimiento anterior, en *Ciencias de la Salud*, la identidad estereotipada femenina (58.1%) representa la mayor proporción, seguido de la masculina, con un 27.3% y, en último lugar, la categoría identidad mixta con un 14.6%.

La totalidad de los subconjuntos muestrales presenta una tendencia similar en sus puntuaciones. Así, en la titulación de *Enfermería* la categoría relacionada con la identidad estereotípica femenina representa, un 68.4%; la masculina, un 21.1%; y la mixta, un 10.5%.

TABLA 47

Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG la rama de conocimiento Ciencias de la Salud

Grupos	n	Identidad estereotipada		
		Masculina	Femenina	Identidad mixta
Ciencias de la Salud	198	27.3	58.1	14.6
Enfermería	38	21.1	68.4	10.5
Fisioterapia	47	38.3	51.1	10.6
Medicina	43	27.9	55.8	16.3
Veterinaria	70	22.9	58.6	18.6

En *Fisioterapia*, la femenina representa un 51.1%, frente al 38% que constituye la proporción con identidad masculina estereotípica. Para esta titulación, la proporción que se corresponde con la identidad mixta conforma un 10.6% de subconjunto.

Por su parte, las proporciones en *Medicina* siguen la siguiente distribución: un 55.8% en identidad estereotípica femenina; un 27.9% en la masculina; y, finalmente, la identidad mixta con un 16.3%.

Por último, *Veterinaria* revela proporciones para la identidad femenina que constituyen un 45%. Le siguen, la identificación con el género masculino y la identificación mixta, con un 22.9% y un 18.6%, respectivamente.

1.3.3. Resultados para la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

La Tabla 48 recoge las proporciones muestrales que conforman las tres categorías delimitadas para la IGG, para la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, así como para las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 48

Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos	n	Identidad estereotipada		
		Masculina	Femenina	Identidad mixta
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	28	57.5	14.5
ADE	72	31.9	51.4	16.7
CAFD	48	77.1	18.8	4.2
Derecho	74	39.2	37.8	23
Educación Infantil	162	16	75.3	8.6
Educación Primaria	34	41.2	44.1	14.7
Educación Social	22	22.7	54.5	22.7
RRLL y RRHH	60	21.7	60	18.3
Trabajo Social	101	21.8	62.4	15.9
Turismo	70	15.7	68.6	15.7

De nuevo, la rama de conocimiento de *Ciencias Sociales y Jurídicas* posee una mayor proporción de alumnado que se identifica con el estereotipo femenino (57.8%). La categoría relacionada con el estereotipo masculino se compone de un 28%, mientras que aquellos que se identifican indistintamente con ambos sexos alcanzan un 14.5%.

Todas las titulaciones incluidas en esta rama siguen una tendencia similar, exceptuando *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (CAFD) y *Derecho*.

En la primera de ellas, la proporción de personas que se clasifican con la identidad masculina estereotipada es mucho mayor que el resto, con un 77.1%. Además, los porcentajes correspondientes a las categorías identidad estereotípica femenina y mixta, constituyen el 18.8% y el 4.2%, respectivamente.

En la titulación de *Derecho* la categoría relacionada con la identidad estereotipada masculina representa, un 39.2%; la femenina, un 37.8%; y la mixta, un 23%.

Administración y Dirección de Empresas revela proporciones para la identidad femenina que ascienden a un 51.4%. Le siguen, la identificación con el género masculino, con un 31.9%, y la identificación mixta, con un 16.75%.

En *Educación Infantil*, un 75.3% se corresponde con la identificación con el género femenino, frente al 16% que constituye la proporción con identidad masculina estereotípica. Para esta titulación, la proporción que se corresponde con la identidad mixta se sitúa en torno al 8.6%.

Por su parte, las proporciones en *Educación Primaria* siguen la siguiente distribución: un 44.1% en la identidad femenina; un 41.2% en la masculina; y, finalmente, la identidad mixta con un 14.75%.

Educación Social muestra proporciones para la identidad femenina que ascienden a un 54.5%. Le siguen, la identificación con el género masculino, con un 22.7%, y la identificación mixta, con un 22.75%.

En *Relaciones Laborales y Recursos Humanos* (RRLL y RRHH), un 60% se corresponde con la identificación con el género femenino, frente al 21.7% que constituye la proporción con identidad masculina estereotípica. Para esta titulación, la proporción que constituye la identidad mixta se sitúa en torno al 18.3%.

En la titulación de *Trabajo Social* la categoría relacionada con la identidad estereotipada femenina representa, un 62.4%; la masculina, un 21.8%; y la mixta, un 15.9%.

Por último, las proporciones en *Turismo* se distribuyen en un 68.6% en la categoría identidad femenina, y un 15.7% tanto en la masculina como en la mixta.

1.3.4. Resultados para la rama de Ingenierías y Arquitectura

La Tabla 49 recoge las proporciones muestrales que conforman las tres categorías delimitadas para la IGG, para la rama de conocimiento de

Ingenierías y Arquitectura, así como para las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 49
Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG la rama de conocimiento Ingenierías y Arquitectura

Grupos	n	Identidad estereotipada		
		Masculina	Femenina	Identidad mixta
Ingenierías y Arquitectura	87	70.1	18.4	11.4
Arquitectura	24	62.5	20.8	16.7
I. Eléctrica	4	75	25	--
I. Electrónica	5	40	20	40
I. Informática	34	79.4	11.8	8.8
I. Mecánica	9	66.7	25	8.3
T. I. en Telecomunicación	8	75	25	--

La rama de conocimiento de *Ingenierías y Arquitectura*, por su parte, sigue una tendencia inversa a las anteriores en relación a la identidad estereotipada. Así, posee una mayor proporción de alumnado que se identifica con el estereotipo masculino (70.1%). La categoría relacionada con el estereotipo femenino se compone de un 18.4%, mientras que aquellos que se identifican indistintamente con ambos sexo conforman un 11.4%. Todas las titulaciones incluidas en esta rama siguen una tendencia similar.

En *Arquitectura*, un 62.5% se corresponde con la identificación con el género masculino, frente al 20.8% que constituye la proporción con identidad estereotípica femenina. Para esta titulación, la proporción que se corresponde con la identidad mixta se sitúa en torno al 16.7%.

Las proporciones en *Ingeniería Electrónica* siguen la siguiente distribución: un 40% en la identidad femenina; y un 20% tanto en la masculina como en la mixta.

Por su parte, *Ingeniería Mecánica* revela proporciones para la identidad masculina que conforman un 66.7%. Le siguen, la identificación con el género femenino, con un 25% y la identificación mixta, con un 8.3%.

De la misma manera, en *Ingeniería Informática*, la proporción de personas que se clasifican con la identidad masculina estereotipada representa el 79.4%. Además, los porcentajes correspondientes a las categorías identidad estereotipada femenina y mixta, constituyen el 11.8% y el 8.8%, respectivamente.

Y por último, en las titulaciones de *Tecnologías de Ingeniería en Telecomunicación* e *Ingeniería Eléctrica*, la categoría relacionada con la identidad estereotipada masculina representa, un 75% y la femenina, un 25%. Sin embargo, la categoría identidad mixta aparece sin representación.

1.3.5. Resultados para Ciencias del Mar

Ciencias del Mar se revela una titulación mayoritariamente con identidad de género masculina, representada por un 56% de su alumnado. La categoría relacionada con el estereotipo femenino se compone de un 32%, mientras que aquellos que se identifican indistintamente con ambos sexo conforman un 12%.

2. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ESCALA DE DETECCIÓN DEL SEXISMO EN ADOLESCENTES

La escala DSA informa de los niveles de prejuicio manifiesto (escala de sexismo hostil) y sutil (escala de sexismo benevolente). De manera concreta, está orientada a identificar creencias socialmente compartidas sobre características y roles que, tras ser naturalizados, se atribuyen diferencialmente a las personas en función del sexo.

Las puntuaciones directas para la escala de sexismo hostil se obtienen mediante la suma de los valores asignados a cada uno de los ítems 4, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23 y 25. Por tanto, el resultado global en esta dimensión está comprendido entre 16 y 96 puntos.

El cálculo de las puntuaciones directas para la escala de sexismo benévolo es hallado mediante la suma de los valores concedidos a los ítems 1, 3, 6, 8, 11, 13, 15, 17, 21, 24 y 26. Por consiguiente, los valores mínimo y máximo que pueden obtenerse se corresponden con las puntuaciones 10 y 60, respectivamente.

Teniendo en cuenta la Teoría del Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996), el alumnado ha sido clasificado siguiendo dos criterios diferenciados: uno unidimensional y otro bidimensional.

En primer lugar, la clasificación está construida en torno a una única dimensión que versa sobre la existencia o no de sexismo. De este modo, obtenemos las dos categorías siguientes:

- *No sexista*. Refiere a quienes presentan niveles inexistentes o muy bajos de sexismo. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen la mínima puntuación total en las escalas sexismo hostil y benévolo.
- *Sexista*. Refiere a quienes se revelan en cualquier término como sexistas. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen una puntuación total mayor que la mínima en las escalas sexismo hostil y benévolo.

En segundo lugar, el alumnado ha sido clasificado en función de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dos dimensiones del sexismo mediante el método centroide no ponderado, obteniendo así cuatro categorías diferenciadas. A continuación, se describen brevemente cada una de ellas.

- *Bajo sexismo*. Refiere a quienes muestran actitudes menores de ambos tipos de sexismo. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores inferiores a la mediana muestral tanto en la escala de sexismo hostil como en la de sexismo benévolo.
- *Neosexismo*. Refiere a quienes mantienen actitudes sexistas más sutiles y encubiertas. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala de sexismo

benévolo y valores inferiores a la mediana en la escala de sexismo hostil.

- *Sexismo*. Refiere a quienes mantienen actitudes que responden al sexismo tradicional, es decir, su vertiente hostil. Se clasifican en esta categoría quienes obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala de sexismo hostil y valores inferiores a la mediana en la escala de sexismo benévolo.
- *Sexismo ambivalente*. Refiere a quienes mantienen actitudes sexistas de ambos tipos. Se clasifican en esta categoría las personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral tanto en la escala de sexismo hostil como en la de sexismo benévolo.

2.1. Resultados generales y en función del sexo

Con el fin de proporcionar una descripción de la muestra en función de los niveles de sexismo mostrados, se calcularon los estadísticos descriptivos para los factores que componen la escala DSA, tanto en la muestra total como en función del sexo. En la Tabla 50 se presentan los resultados obtenidos.

TABLA 50
Estadísticos descriptivos para las escalas del DSA

Grupos	N	Sexismo hostil			Sexismo benévolo		
		M	DT	Me	M	DT	Me
Hombres	385	23.92	10.54	19	22.58	8.70	21
Mujeres	706	19.72	6.31	17	21.53	8.81	20
Total	1091	21.21	8.30	18	21.90	8.78	20

Tal y como puede apreciarse, las puntuaciones medias obtenidas en ambas variables para la muestra global, alcanzan los valores 21.21 (8.30) para el sexismo hostil y 21.9% (8.78), para el benévolo.

Respecto a la muestra femenina, el promedio obtenido para el hostil ha sido 19.72 (6.31) frente a una puntuación media de 21.53 (8.81), obtenida en sexismo benévolo. Por su parte, la muestra masculina ha obtenido una media de 23.92 (10.54) para el sexismo hostil; mientras que el benévolo muestra un promedio de 22.58 (8.7).

A continuación, mostramos las proporciones obtenidas en función de los dos criterios de clasificación establecidos para el DSA, en la muestra global y en función del sexo.

2.1.1. Resultados obtenidos según el primer criterio

En base al primer criterio, tal y como se muestra en la Tabla 51, los resultados indican que un 7.5% de la muestra total se revela como no sexista, frente a un 93.8% que presenta valores superiores a 26, puesto que se trata de la puntuación mínima que puede obtenerse en la prueba.

En relación al sexo, hemos obtenido que las mujeres no sexistas representan el 8.2%; mientras que las sexistas constituyen el 91.8% de la muestra femenina.

Por su parte, los hombres no sexistas forman un 6.2%, frente a los sexistas que suponen un 92.5% de la muestra masculina.

TABLA 51
Porcentajes de sexistas y no sexistas en función del sexo y para la muestra total

Grupos	N	No sexista	Sexista
Hombre	706	6.2	93.8
Mujer	385	8.2	91.8
Total	1091	7.5	92.5

2.1.2. Resultados obtenidos según el segundo criterio

Los resultados de la clasificación del alumnado en función del segundo criterio son presentados en la Tabla 52.

TABLA 52
Porcentaje de alumnado según categorías del DSA en función del sexo y para la muestra total

Grupos	N	Bajo sexismo	Neosexismo	Sexismo	Sexismo ambivalente
Hombre	706	35.8	7.5	11.2	45.5
Mujer	385	42.8	16.6	9.3	31.3
Total	1091	40.3	13.4	10	36.3

Respecto a la muestra global, observamos como aquellas personas que obtienen niveles bajos de ambos tipos de sexismo constituyen el 40.3%, frente a quienes obtienen niveles altos (sexismo ambivalente) que conforman un 36.3%. Los porcentajes menores han sido 13.4% y 10% correspondidas con los neosexistas y sexistas (hostil), respectivamente.

El análisis en la muestra de mujeres pone de manifiesto que frente al 42.8% que se revelan como poco sexistas, se contraponen un 31.3% que muestran altos niveles de ambos tipos de sexismo, las sexistas ambivalentes. Además, el porcentaje de mujeres neosexistas se sitúa en torno al 16.6%, mientras que la proporción de sexistas suma un 10%.

En la muestra masculina se observa que un 45.5% se corresponde con la categoría sexismo ambivalente, mientras que un 35% lo hace con la categoría bajo sexismo. Por otra parte, un 11.2% y un 7.5% se clasifican como sexistas y neosexistas, respectivamente.

2.2. Resultados en función de la edad

A continuación, mostramos las proporciones obtenidas en función de los dos criterios de clasificación establecidos para el DSA, en función del grupo de edad al que pertenece el alumnado participante.

2.2.1. Resultados obtenidos según el primer criterio

La Tabla 53 recoge las proporciones muestrales que conforman las categorías delimitadas para la DSA siguiendo el primer criterio, en función del grupo de edad al que pertenece el alumnado participante.

TABLA 53
Porcentajes de sexistas y no sexistas en función de la edad

Grupos	n	No sexista	Sexista
Hasta 19 años	267	5.2	94.8
20 años	216	8.8	91.2
21 años	190	6.8	93.2
De 22 a 23 años	190	7.4	92.6
Más 24 años	224	9.8	90.2

Como podemos observar, las proporciones conformadas por el alumnado que se declara como no sexista representan un 5.2% en el grupo de *hasta 19 años*; un 8.8% en el de *20 años*; un 6.8% en el de *21 años*; un 7.4% para el grupo *de 22 a 23 años*; y, por último, un 9.8% en el grupo de *más de 24 años*.

2.2.2. Resultados obtenidos según el segundo criterio

La Tabla 54 recoge las proporciones muestrales que conforman las categorías delimitadas para la DSA siguiendo el segundo criterio, en función del grupo de edad al que pertenece el alumnado participante.

TABLA 54
Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en función del grupo de edad

Grupos	n	Bajo sexismo	Neosexismo	Sexismo	Sexismo ambivalente
Hasta 19 años	267	40.8	15.4	9.4	34.5
20 años	216	45.8	16.2	6.9	31
21 años	190	43.2	8.4	12.6	35.8
De 22 a 23 años	190	36.3	14.7	11.1	37.9
Más 24 años	224	35.7	11.2	10.7	42.4

Tal y como podemos apreciar, la proporción en cada uno de los grupos de edad, exceptuando quienes pertenecen al grupo *de 22 a 23 años*, es mayor para los poco sexistas, seguidos consecutivamente por los sexistas ambivalentes, los neosexistas y los sexistas.

El grupo *de 22 a 23 años*, presenta una mayor proporción de sexistas ambivalentes, seguido por los poco sexistas, los neosexistas y los sexistas.

2.3. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para el DSA, a partir de los criterios establecidos, en función de la rama de conocimiento y las titulaciones adscritas a la misma.

2.3.1. Resultados para la rama de Arte y Humanidades

A continuación, se exponen las proporciones muestrales obtenidas para el DSA, a partir de los criterios establecidos para la clasificación del alumnado de la rama de Arte y Humanidades, así como de las titulaciones incluidas en la misma. En la Tabla 55 y la Tabla 56 se muestran los resultados obtenidos siguiendo el primer y el segundo criterio, respectivamente.

TABLA 55
Porcentajes de sexistas y no sexistas en la rama de Arte y Humanidades

Grupos	<i>n</i>	No sexista	Sexista
Arte y Humanidades	138	7.2	92.8
Historia	43	2.3	97.7
Lengua Española y Literatura	40	17.5	82.5
Traducción e Interpretación	55	3,6	96.4

Como podemos observar, las proporciones conformadas por el alumnado que se declara como no sexista en la rama de *Arte y Humanidades* representan un 7.2%. En *Historia*, representan un 2.3%; en *Lengua Española y Literatura*, la cifra asciende a 17.5%; y en *Traducción e Interpretación*, conforman un 3.6%.

TABLA 56

Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en la rama de Arte y Humanidades

Grupos	<i>n</i>	Bajo sexismo	Neosexismo	Sexismo	Sexismo ambivalente
Arte y Humanidades	138	40.8	15.4	9.4	34.5
Historia	43	46.5	7	14	32.6
Lengua Española y Literatura	40	50	10	12.5	27.5
Traducción e Interpretación	55	47.3	18.2	10.9	23.6

En términos generales, el alumnado de la rama de *Arte y Humanidades* presenta una mayor proporción de bajo sexismo (40.8%). A esta proporción le siguen los sexistas ambivalentes (34.5%), los neosexistas (15.4%) y, en último lugar, los sexistas (9.4%).

La titulación de *Historia* presenta un 46.5% de personas con menores actitudes sexistas; un 32.5% de sexistas ambivalentes; un 14.% de sexistas; y un 7% de neosexistas.

Lengua Española y Literatura sigue la misma línea que la titulación anterior, mostrando las siguientes proporciones: un 50% de poco sexistas; un 27.5% de sexistas ambivalentes; un 12.5% de sexistas; y un 10% de neosexistas. Se muestra mayormente identificada con el estereotipo femenino, representando un 45% del subconjunto muestral. Le siguen, la identificación mixta, con un 37.5%, y la identificación con el género masculino, con un 17.5%.

Por último, en *Traducción e Interpretación* el porcentaje mayor corresponde a quienes se revelan poco sexistas (47.3%), seguido de los

sexistas ambivalentes (23.6%), de los neosexistas (18.2%) y, finalmente, de los sexistas (10.9%).

2.3.2. Resultados para la rama de Ciencias de la Salud

A continuación, se muestran las proporciones muestrales obtenidas para el DSA, a partir de los criterios establecidos para la clasificación del alumnado de la rama de Ciencias de la Salud, así como de las titulaciones incluidas en la misma. En la Tabla 57 y Tabla 58 se muestran los resultados obtenidos siguiendo el primer y el segundo criterio.

TABLA 57

Porcentaje de sexistas y no sexistas en la rama de Ciencias de la Salud

Grupos	<i>n</i>	No sexista	Sexista
Ciencias de la Salud	198	12.1	87.9
Enfermería	38	13.2	86.9
Fisioterapia	47	12.8	87.2
Medicina	43	14	86
Veterinaria	70	10	90

Como podemos observar las proporciones conformadas por el alumnado que se declara como no sexista en la rama de *Ciencias de la Salud* representan un 12.1%. En relación a las titulaciones, en *Enfermería* representan un 13.2%; en *Fisioterapia*, un 12.8%; en *Medicina*, un 14%; y en *Veterinaria*, conforman un 10%.

TABLA 58

Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en la rama de Ciencias de la Salud

Grupos	<i>n</i>	Bajo sexismo	Neosexismo	Sexismo	Sexismo ambivalente
Ciencias de la Salud	198	50.5	13.6	7.1	28.8
Enfermería	38	52.6	21.1	2.6	23.7
Fisioterapia	47	53.2	6.4	4.4	34
Medicina	43	41.9	9.3	11.6	37.2
Veterinaria	70	52.9	17.1	7.1	22.9

En general, el alumnado de la rama de *Ciencias de la Salud* presenta una mayor proporción de bajo sexismo (50.5%). A esta proporción le siguen los sexistas ambivalentes (28.8%), los neosexistas (13.6%) y, en último lugar, los sexistas (97.1%).

La titulación de *Enfermería* presenta un 52.6% de personas con menores actitudes sexistas; un 23.7% de sexistas ambivalentes; un 21.1.% de neosexistas; y un 2.6 % de sexistas.

Fisioterapia sigue en la misma línea, mostrando las siguientes proporciones: un 53.2% de poco sexistas; un 34% de sexistas ambivalentes; un 6.4% de neosexistas; y un 4.4% de sexistas.

Por su parte, *Medicina* está conformada por un 41.9% de personas poco sexistas; un 37.2% de sexistas ambivalentes; un 11.6% de sexistas; y un 9.3% de neosexistas.

Por último, en *Veterinaria*, al igual que en las titulaciones anteriores, el porcentaje mayor corresponde a quienes se revelan poco sexistas (52.9%), seguido de los sexistas ambivalentes (22.9%), de los neosexistas (17.1%) y, finalmente, de los sexistas (7.1%).

2.3.3. Resultados para la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

A continuación, se muestran las proporciones muestrales obtenidas para el DSA, a partir de los criterios establecidos para la clasificación, del alumnado de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, así como para las titulaciones incluidas en la misma. En la Tabla 59 y Tabla 60 se muestran los resultados obtenidos siguiendo el primer y el segundo criterio, respectivamente.

TABLA 59

Porcentaje de sexistas y no sexistas en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos	<i>n</i>	No sexista	Sexista
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	6.5	93.5
ADE	72	--	100
CAFD	48	4.2	95.8
Derecho	74	8.1	91.9
Educación Infantil	162	3.7	96.3
Educación Primaria	34	17.6	83
Educación Social	22	36.4	63.6
RRLL y RRHH	60	3.3	96.7
Trabajo Social	101	8.9	91.1
Turismo	70	4.3	95.7

Como podemos observar en la Tabla 59, las proporciones conformadas por el alumnado que se declara como no sexista en la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas* representan un 6.5% del total.

En relación a las titulaciones, puede observarse como en *Administración y Dirección de Empresas*, no existe ningún alumno o alumna que se clasifique como no sexista.

En cambio, en *Derecho* representan un 8.1%; en *Educación Infantil*, un 17.5%; en *Educación Primaria*, un 17.6%; en *Educación Social*, la cifra asciende al 36.4%; en *Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, está constituido por un 3.3%; en *Trabajo Social*, por un 8.9%; y, por último, en *Turismo*, conforman un 4.3%.

TABLA 60

Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos	<i>n</i>	Bajo sexismo	Neosexismo	Sexismo	Sexismo ambivalente
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	36.7	14	9.6	39.7
ADE	72	19.4	13.9	13.9	52.8
CAFD	48	29.2	12.5	8.3	50
Derecho	74	28.4	12.2	16.2	43.2
Educación Infantil	162	45.7	17.9	9.9	26.5
Educación Primaria	34	55.9	--	11.8	32.4
Educación Social	22	90.9	--	4.5	4.5
RRLL y RRHH	60	15	23.3	3.3	58.3
Trabajo Social	101	39.6	10.9	8.9	40.6
Turismo	70	35.7	15.7	5.7	42.9

En términos generales, el alumnado de la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas* presenta una mayor proporción de sexistas ambivalentes (39.7%). A esta proporción le siguen los poco sexistas (36.7%); y, ambos, los neosexistas y sexistas, con una proporción del 13.9% para cada categoría.

En esta línea, la titulación de *Administración y Dirección de Empresas* presenta un 46.5% de sexistas ambivalentes; un 19.4% de bajo sexismo; un 14.% de sexistas; y un 7% de neosexistas.

Ciencias de la Actividad Física y el Deporte muestra las siguientes proporciones: un 50% de sexistas ambivalentes; un 29.2% de personas poco sexistas; un 12.5% de neosexistas; y un 8.3% de sexistas.

En *Derecho* el porcentaje mayor también corresponde a quienes se revelan sexistas ambivalentes (43.2%), seguidos de los bajo sexismo (28.4%), de los sexistas (16.2%) y, finalmente, de los neosexistas (12.2%).

Educación Infantil presenta una mayor proporción de personas con actitudes sexistas menores (45.7%). A esta proporción le siguen los sexistas ambivalentes (26.5%), los neosexistas (17.9%) y sexistas (9.9%).

Por su parte, la titulación de *Educación Primaria* presenta una proporción de bajos sexistas igual a 55.7%; de sexistas ambivalentes del 32.4%; y, de sexistas, un 11.8%. El alumnado de esta titulación no figura en la categoría neosexista.

En *Educación Social* el porcentaje mayor también corresponde a quienes revelan bajo sexismo, esta vez, con un 90.9%. Los sexistas y los sexistas ambivalentes representan, ambos, un 4.5%. Al igual que en la anterior, no hay alumnado neosexista que pertenezca a la titulación.

Relaciones Laborales y Recursos Humanos muestra las siguientes proporciones: un 58.3% de sexistas ambivalentes; un 15% de personas poco sexistas; un 10.9% de neosexistas; y un 8.9% de sexistas.

Y por último, en *Turismo* el porcentaje mayor también corresponde a quienes se revelan sexistas ambivalentes (42.9%), seguidos de bajo sexismo (35.7%), de los neosexistas (15.7%) y, finalmente, de los sexistas (5.7%).

2.4. Resultados para la rama de Ingenierías y Arquitectura

A continuación, se muestran las proporciones muestrales obtenidas para el DSA, a partir de los criterios establecidos para la clasificación del alumnado de la rama de Ingenierías y Arquitectura, así como de las titulaciones incluidas en la misma. En la Tabla 61 y Tabla 62 se muestran los resultados obtenidos siguiendo el primer y el segundo criterio.

TABLA 61
Porcentaje de sexistas y no sexistas en la rama de Ingenierías y Arquitectura

Grupos	<i>n</i>	No sexista	Sexista
Ingenierías y Arquitectura	87	4.6	95.4
I. Informática	34	5.9	94.1
T. I. en Telecomunicación	8	--	100
I. Mecánica	9	--	100
I. Electrónica	5	--	100
I. Eléctrica	4	--	100
Arquitectura	24	8.3	91.7

Como podemos observar en la Tabla 61, las proporciones conformadas por el alumnado que se declara como no sexista en la rama de *Ingenierías y Arquitectura* representan un 12.1%.

En relación a las titulaciones, puede observarse como en las *Ingenierías en Telecomunicación, Mecánica, Electrónica y Eléctrica*, no existe ningún alumno o alumna que se clasifique como no sexista; muy probablemente debido a la limitación de la muestra.

En cambio, en las titulaciones de *Ingeniería Informática y Arquitectura*, los no sexistas representan un 5.9% y un 8.3%, respectivamente.

TABLA 62
Porcentaje de alumnado para cada categoría del DSA en la rama de *Ingenierías y Arquitectura*

Grupos	<i>n</i>	Bajo sexismo	Neosexismo	Sexismo	Sexismo ambivalente
Ingenierías y Arquitectura	87	28.7	10.3	12.8	47.1
Arquitectura	24	16.7	12.5	16.7	54.2
I. Eléctrica	4	--	25	25	50
I. Electrónica	5	60	--	20	20
I. Informática	34	29.4	11.8	11.8	47.1
I. Mecánica	9	41.7	--	--	58.3
T. I. en Telecomunicación	8	37.5	12.5	25	25

En general, el alumnado de la rama de *Ingenierías y Arquitectura* presenta una mayor proporción de bajo sexismo (47.1%). A esta proporción le siguen los sexistas ambivalentes (28.7%), los sexistas (12.8%) y, en último lugar, los neosexistas (10.3%).

En *Arquitectura* el porcentaje mayor corresponde a quienes se revelan sexistas ambivalentes (54.2%), seguido de los sexistas y poco sexistas, con un 16.7% para cada categoría; y, finalmente, de los neosexistas (12.5%).

En relación a *Ingeniería Mecánica* las proporciones aparecen repartidas en sexismo ambivalente y bajo nivel de actitudes sexistas, con un 58.3% y un 47.1%, respectivamente.

La titulación de *Ingeniería Informática* presenta, de nuevo, un 47.1% de personas con actitudes sexistas ambivalentes; un 29.4% de bajo sexismo; y un 11.8% para ambos, neosexistas y sexistas.

Por último, *Telecomunicaciones*, por su parte, muestra las siguientes proporciones: un 37.5% de poco sexistas; un 25% de sexistas y sexistas ambivalentes; y un 12.5% de neosexistas.

2.5. Resultados para Ciencias del Mar

La proporciones del alumnado que se declara como no sexista en la titulación de *Ciencias del Mar*, representan un 8%, frente al 92% que conforman los sexistas.

En general, el alumnado de esta titulación presenta una mayor proporción de bajo sexismo (52%). A esta proporción le siguen los sexistas ambivalentes (20%), los sexistas (16%) y, en último lugar, los neosexistas (12%).

3. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL BEM SEX ROLE INVENTORY ADAPTADA A LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

Las puntuaciones directas obtenidas mediante la aplicación del BSRI nos informan del grado en que una persona se autodefine a través de rasgos estereotípicamente masculinos y/o femeninos.

Por un lado, las puntuaciones directas en esta escala se obtienen sumando, por un lado, los valores asignados a los ítems que componen la escala *autoasignación de rasgos masculinos* (ítems 1, 3, 5, 8, 11, 12, 13, 16 y 18); y, por otro, los rasgos femeninos (ítems 2, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 15 y

17), considerando las respuestas en una escala del 1 al 6. Ambos factores, por separado, proporcionan puntuaciones que oscilan entre 9 y 54.

A partir de los datos muestrales, el instrumento propone un sistema de clasificación de los sujetos en cuatro categorías, en función de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones. A continuación, se describen brevemente cada una de ellas.

- *Masculino*. Refiere a quienes realizan una autodescripción mediante la autoasignación de atributos estereotípicamente masculinos. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala de masculinidad- instrumentalidad y valores inferiores a la mediana en la escala feminidad- expresividad.
- *Femenino*. Refiere a quienes realizan una autodescripción mediante la autoasignación de atributos estereotípicamente femeninos. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala de feminidad- expresividad y valores inferiores a la mediana en la escala masculinidad- instrumentalidad.
- *Andrógino*. Refiere a quienes realizan una autodescripción mediante la autoasignación de atributos tanto masculinos como femeninos. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores superiores a la mediana muestral tanto en la escala de masculinidad- instrumentalidad como en la de feminidad- expresividad.
- *Indiferenciado*. Refiere a quienes realizan una autodescripción débil mediante atributos de ambos géneros. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen valores inferiores a la mediana muestral tanto en la escala de masculinidad- instrumentalidad como en la de feminidad- expresividad.

3.1. Resultados generales y en función del sexo

Con el objeto de proporcionar una descripción de la muestra en función de las características estereotípicas de género, en la Tabla 63 se recogen los estadísticos descriptivos de cada una de las subescalas, tanto para la muestra global como en las muestras de mujeres y hombres.

TABLA 63

Estadísticos descriptivos para las escalas del BSRI

Grupos	N	Masculinidad-instrumentalidad			Feminidad-expresividad		
		M	DT	M _e	M	DT	M _e
Hombres	385	31,58	6.69	32	35-12	6.12	35
Mujeres	706	28.83	6.36	29	38.53	6.33	39
Total	1091	29.80	6.61	30	37.33	6.46	38

Partiendo de la medianas obtenidas para la muestra total y el sistema de categorización propuestos por el BSRI, se obtuvo la clasificación mostrada en la Tabla 64.

TABLA 64

Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en función del sexo y para la muestra total

Grupos	N	Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado
Hombre	706	41.3%	14.%	14.8%	29.9%
Mujer	385	19.1%	32.4%	20.5%	27.9%
Total	1091	26.9%	25.9%	18.6%	28.6%

Los resultados obtenidos para el total muestral ponen de manifiesto que la categoría masculino agrupa a un 26.9% del alumnado; frente al 25.9% que compone la categoría femenino. Las clases andrógino e indiferenciado, por su parte, recogen al 18.6% y el 28.6% de las personas evaluadas, respectivamente.

Respecto a la muestra de *hombres*, se observa que un 41% de ellos se describe con características típicas de su género, seguido de aquellos que lo hacen de manera indiferenciada (29.9%). Aquellos que se corresponden con el tipo andrógino constituyen un 14.8%. Por último, aquellos que se describen con rasgos estereotípicos del género opuesto, forman el 14%.

En el caso de las *mujeres* se observa que un 32.4% se describe con características asociadas a su género, seguido de las andróginas, con un 27.9%. Aquellas que se describen median rasgos mayoritariamente masculinos constituyen un 19.1%; mientras que un 18.6% muestra una atribución débil de ambos tipos de rasgos estereotípicos.

3.2. Resultados en función de la edad

A continuación, en la Tabla 65 mostramos las proporciones obtenidas a partir de los criterios de categorización del BSRI, en función del grupo de edad al que pertenece el alumnado participante.

TABLA 65

Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en función del grupo de edad

Grupos	N	Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado
Hasta 19 años	267	23.6	26.6	17.2	32.6
20 años	216	23.6	30.6	16.2	29.6
21 años	190	27.4	22.1	24.2	26.3
De 22 a 23 años	190	32.1	24.2	16.8	26.8
Más 24 años	224	29.5	25.9	18.8	25.9

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, para el grupo de *hasta 19 años*, la categoría que agrupa la proporción mayor se corresponde con la atribución de rasgos indiferenciada (32.6%). Continúa la categoría femenino que agrupa a un 26.6% del alumnado de este grupo;

frente al 23.6% que compone la categoría masculino. La andrógino, por su parte, está compuesta por el 17.2% del subconjunto.

Respecto al subconjunto de *20 años*, se observa que un 30.6% se describe con características típicamente femeninas, seguido de quienes lo hacen de manera indiferenciada (29.6%). El alumnado que se describe con rasgos estereotípicos del género masculino, forman el 23.6%. Por último, aquellos de tipo andrógino constituyen un 16.2%

En el caso del grupo de *21 años* se observa que un 27.4% se describe con características asociadas al género masculino, seguido de los indiferenciados, con un 26.3%. Aquellas que se describen mediante ambos tipos de rasgos constituyen un 24.2%; mientras que un 18.6% muestra una atribución primordialmente de rasgos femeninos.

En relación al alumnado *de 22 a 23 años*, la mayor proporción se corresponde con la categoría masculina (32.1%), seguido de quienes lo hacen de manera indiferenciada (26.8%). El alumnado que se describe con rasgos estereotípicos del género femenino, conforman el 24.2%, mientras que aquellos de tipo andrógino constituyen un 16.8%.

Por último, el grupo de *más de 24 años* se define mayoritariamente a través de rasgos masculinos (29.5%). Los tipos femenino e indiferenciado, reciben un porcentaje similar de 25.9%. Finalmente, los andróginos constituyen un 18.8% del subconjunto.

3.3. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para el BSRI, a partir de los criterios establecidos y en función de la rama de conocimiento y las titulaciones adscritas a la misma.

3.3.1. Resultados para la rama de Arte y Humanidades

A continuación, en la Tabla 66 se presentan las proporciones muestrales obtenidas en el BSRI por el alumnado de la rama de Arte y Humanidades, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 66

Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en la rama de Arte y Humanidades

Grupos	N	Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado
Arte y Humanidades	138	25.4	19.6	18.1	37
Historia	43	27.9	20.9	9.3	41.9
Lengua Española y Literatura	40	27.5	10	32.5	30
Traducción e Interpretación	55	21.8	25.5	14.5	38.2

Los resultados generales obtenidos en la rama de *Arte y Humanidades* ponen de manifiesto que la categoría que agrupa la proporción mayor se corresponde con la atribución de rasgos indiferenciada (37%). Continúa la categoría masculina, que agrupa a un 25.4% del alumnado de esta rama; frente al 19.6% que compone la categoría femenina. La clase andrógino, por su parte, está compuesta por el 18.1% del subconjunto.

Respecto a la titulación de *Historia*, se observa que un 41.9% aparece incluido en la categoría indiferenciado, seguido de quienes se describen a través características típicamente masculinas (27.9%). El alumnado que se describe con rasgos estereotípicos del género femenino, forman el 20.9%. Por último, aquellos de tipo andrógino constituyen un 9.3%

En el caso del grupo de *Lengua Española y Literatura* se observa que un 32.5% se constituye como categoría andrógina. Le siguen las proporciones del tipo indiferenciado, con un 30%; la atribución de rasgos primordialmente masculinos, con el 27.5%; y, en último lugar, la proporción para la definición mediante rasgos femeninos desciende hasta el 10%.

En relación al grupo *Traducción e Interpretación*, la mayor proporción vuelve a corresponderse con el tipo indiferenciado (38.2%),

seguido de quienes se atribuyen diferencialmente más rasgos femeninos (25.5%), de aquellos que se definen como primordialmente masculinos (21.8%) y, en último lugar, aquellos de tipo andrógino que constituyen un 14.5%.

3.3.2. Resultados para la rama de Ciencias de la Salud

A continuación, en la Tabla 67 se presentan las proporciones muestrales obtenidas en el BSRI por el alumnado de la rama de Ciencias de la Salud, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 67

Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en la rama de Ciencias de la Salud

Grupos	N	Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado
Ciencias de la Salud	198	23.2	27.8	22.2	26.8
Enfermería	38	15.8	31.6	28.9	23.7
Fisioterapia	47	23.4	27.7	25.5	23.4
Medicina	43	23.3	23.3	25.6	27.9
Veterinaria	70	27.1	28.6	14.3	30

Los resultados generales obtenidos en la rama de *Ciencias de la Salud* ponen de manifiesto que la categoría que agrupa la mayor proporción se corresponde con la atribución de rasgos femeninos (27.8%). Continúa la categoría indiferenciada, que agrupa a un 26.8% del alumnado de esta rama. La atribución de rasgos mayoritariamente masculinos recibe un porcentaje del 23.2%. La categoría andrógino, por su parte, está compuesto por el 22.2% del subconjunto.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que para *Enfermería*, la proporción mayor se corresponde con la atribución de rasgos femeninos (31.6%). Continúa la categoría de andróginos que recoge al 28.9% del alumnado de esta titulación. Las categorías masculino y andrógino están compuestas por un 23.6% y un 17.2% del alumnado, respectivamente.

Respecto a *Fisioterapia*, se observa que un 31.6% se describe con características típicamente femeninas, seguido de quienes se determinan como de tipo andrógino (25.5%). El alumnado de tipo indiferenciado, así como el que se describe con rasgos estereotípicamente masculinos, constituye un 23.4% en cada uno de los subconjuntos.

En el caso de *Medicina* se observa que un 27.9% se revela como de tipo andrógino, mientras un 25.6% aparece como indiferenciado. Tanto la atribución de rasgos estereotípicamente masculina como la femenina, alcanzan porcentajes de 23.3%.

Por último, en relación a *Veterinaria*, la mayor proporción se corresponde con la categoría indiferenciada (30%), seguida de quienes se describen primordialmente mediante rasgos femeninos (28.6%). El alumnado que se autoasigna características masculinas, conforma el 27.1%. Finalmente, los andróginos constituyen un 14.3% del subconjunto.

3.3.3. Resultados para la rama de Ciencias Sociales Jurídicas

A continuación, en la Tabla 68 se presentan las proporciones muestrales obtenidas en el BSRI por el alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 68

Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos	N	Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	26.9	28.3	19	25.8
ADE	72	44.4	9.7	19.4	26.4
CAFD	48	50	18.8	16.7	14.6
Derecho	74	32.4	18.9	18.9	29.7
Educación Infantil	162	14.8	42	16	27.2
Educación Primaria	34	20.6	20.6	44.1	14.7
Educación Social	22	4.5	54.5	13.6	27.3
RRLL y RRHH	60	30	36.7	10	23.3
Trabajo Social	101	22.8	25.7	18.8	32.7
Turismo	70	28.6	24.3	24.3	22.9

En general, los resultados obtenidos en la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas* ponen de manifiesto que la categoría que agrupa la mayor proporción se corresponde con la atribución de rasgos femeninos (28.3%). Continúa la atribución de rasgos mayoritariamente masculinos, recibiendo un porcentaje del 26.9%. La categoría indiferenciado, por su parte, agrupa a un 25.8% del alumnado de esta rama, mientras que la categoría andrógino está compuesta por el 19% del subconjunto.

Para *Administración y Dirección de Empresas*, la proporción mayor se corresponde con la atribución de rasgos masculinos (44.4%). La categoría de indiferenciado que agrupa al 26.4% del alumnado de esta titulación, mientras que las categorías andrógino y femenino están compuestas por un 19.4% y un 9.7%, respectivamente.

Respecto a *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, se observa que la mitad se describe con características típicamente masculinas, frente al 18.8% que lo hace a través de rasgos femeninos. El alumnado de tipo andrógino e indiferenciado, constituyen el 16.7% y el 14.6%, respectivamente.

En *Derecho*, de nuevo la mayor proporción agrupada de alumnado se corresponde con la autoasignación de rasgos masculinos. Asimismo, se observa que un 27.9% se revela como de tipo indiferenciado, mientras un 18.9% son clasificados como femeninos o andróginos.

En relación a *Educación Infantil*, la mayor proporción pertenece a la categoría femenino (42%), seguida de la que responde a una atribución indiferenciada (27.2%). El alumnado andrógino constituye un 16% y, finalmente, los masculinos constituyen un 14.8% del subconjunto.

Respecto a *Educación Primaria*, se observa que en torno al 44.4% se clasifican como andróginos, mientras que un 20.6% se define únicamente a través de rasgos masculinos o femeninos. El alumnado de tipo indiferenciado constituye el 14.7% del grupo.

En *Educación Social*, la mayor proporción agrupada de alumnado se corresponde con la autoasignación de rasgos femeninos (54.5%). Asimismo, se observa que un 27.3% se revela como de tipo indiferenciado,

mientras un 13.6% y un 4.5% son clasificados como andróginos y masculinos, respectivamente.

En relación a *Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, la mayor proporción pertenece nuevamente a la categoría femenino (36.7%), seguida de la que responde a una atribución estereotípicamente masculina (30%). El alumnado indiferenciado constituye un 23.3% y, finalmente, los andróginos conforman un porcentaje total del 10%.

Respecto a *Trabajo Social*, se aprecia que el 32.7% se agrupa en la categoría indiferenciado. Un 25.7% se describe con características típicamente femeninas, frente al 22.8% que lo hace a través de rasgos masculinos. El alumnado de tipo andrógino está compuesto por un 18.8% del grupo.

Por último, en relación a *Turismo*, la mayor proporción se corresponde con la atribución de rasgos masculinos (28.6%), seguida de quienes lo hacen primordialmente de rasgos femeninos (24.3%). El alumnado de tipo andrógino agrupa el mismo porcentaje que el femenino y, finalmente, los indiferenciados conforman un 22.9% de esta titulación.

3.3.4. Resultados para la rama de Ingenierías y Arquitectura

A continuación, en la Tabla 69 se presentan las proporciones muestrales obtenidas en el BSRI por el alumnado de la rama de Ingenierías y Arquitectura, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

En la rama de *Ingenierías y Arquitectura*, los resultados generales obtenidos revelan que la categoría que agrupa la mayor proporción se corresponde con la atribución de rasgos masculinos (41.4%). Continúa la categoría indiferenciado, con un 34.5%, mientras que atribución de rasgos femenino recibe un porcentaje del 14.9%. La categoría andrógino, por su parte, desciende hasta el 9.2% del alumnado de esta rama.

TABLA 69

Porcentaje para cada categoría en la clasificación de la BSRI en la rama de Ingenierías y Arquitectura

Grupos	N	Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado
Ingenierías y Arquitectura	87	41.4	14.9	9.2	34.5
Arquitectura	24	50	4.2	4.2	41.6
I. Eléctrica	4	50	50	--	--
I. Electrónica	5	60	--	--	40
I. Informática	34	29.4	17.6	11.8	41.2
I. Mecánica	9	58.3	25	8.3	8.3
T. I. en Telecomunicación	8	25	12.5	25	37.5

La mitad del alumnado de la titulación de *Arquitectura* se corresponde con la categoría masculino. La categoría de indiferenciado agrupa al 26.4% del alumnado de esta titulación, mientras que las categorías andrógino y femenino están compuestas, cada una, por un 4.2%.

Respecto a *Ingeniería Eléctrica*, se observa que la mitad se describe con características típicamente masculinas; y la otra mitad, a través de rasgos femeninos.

En *Ingeniería Informática*, la mayor proporción agrupada de alumnado se corresponde con la categoría indiferenciado (41.2%); a la que sigue la autoasignación de rasgos masculinos (29.4%), femeninos (17.6%) y, por último, la categoría andrógino (11.8%).

En relación a *Ingeniería Mecánica* las proporciones obtenidas ponen de manifiesto que un 58.3% se clasifica como masculino, frente al 25% que componen la categoría femenino. Tanto los andróginos como los indiferenciados, conforman un 8.3% cada uno.

Por último, en relación a *Ingeniería en Telecomunicación*, la mayor proporción se corresponde con la categoría indiferenciado (37.5%), seguida de quienes se definen primordialmente a través de rasgos masculinos (25%) y los que pertenecen a la categoría andróginos (25%). Finalmente, el alumnado que se define mediante características mayoritariamente femeninas conforma el 12.5% de esta titulación.

3.3.5. Resultados para Ciencias del Mar

En la titulación de *Ciencias del Mar*, los resultados generales obtenidos revelan que la categoría indiferenciado (48%) es la que agrupa mayor proporción. Le sigue la categoría femenino, con un 24%; frente el 16% que se corresponde con la atribución de rasgos masculinos (41.4%). La categoría andrógino, por su parte, agrupa al 12% del alumnado de esta titulación.

4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR

Las puntuaciones proporcionadas por el CECSCE informan sobre las percepciones del clima social, puntuación directa general, obtenida mediante la adición de los resultados obtenidos en las subescalas clima de centro y satisfacción con el profesorado.

Por un lado, las puntuaciones para *clima de centro* se obtienen sumando los valores asignados a los ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12 del instrumento, considerando las respuestas en una escala del 1 al 6. Este factor arroja puntuaciones que oscilan entre 8 y 48.

Por otro lado, las puntuaciones para *satisfacción del profesorado* se obtienen sumando los valores asignados a los ítems 2, 3, 4, 8, 13 y 14, considerando una escala de respuesta similar. Las puntuaciones, por tanto, pueden estar comprendidas entre 6 y 36.

Por consiguiente, las puntuaciones directas generales pueden mostrar valores entre 14 y 84 puntos.

En relación a las pautas de baremación de la escala, Trianes et al. (2006) proponen una escala de transformación no lineal que permita convertir las puntuaciones directas en su percentil equivalente, calculado éste a partir de los datos muestrales globales.

4.1. Resultados generales

A continuación, se muestran los principales estadísticos descriptivos obtenidos para el CECSCE, escala general y subescalas, en la muestra global (Tabla 70).

En términos generales, el clima recibe una valoración moderada por parte del alumnado participante. Los análisis descriptivos para la muestra total revelan una media igual a 31.06 (6.17) para el clima percibido en el centro, mientras que la satisfacción con el profesorado presenta una media situada en el valor 22.74 (4.66). La puntuación general media referente al clima social ha sido 53.80 (9.83).

TABLA 70
Estadísticos descriptivos para la muestra total en las escalas de CECSCE

Estadístico	Clima social	Clima de centro	Satisfacción con el profesorado
Media	53.80	31.06	22.74
Mediana	54	32	23
Desv. típ.	9.83	6.17	4.66
Varianza	96.57	38.04	21.69
Mínimo	23	11	10
Máximo	84	48	36
Percentiles			
5	37	20	15
10	40	23	16
15	44	25	18
25	48	27	20
50	54	32	23
75	60	35	20
90	66	39	28
95	70	41	31

Nota. N= 1091

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de las variables de distribución *sexo, grupo de edad, ramas de conocimiento y titulación* del alumnado encuestado. En todos los casos, las puntuaciones

medias se encuentran dentro del rango intercuartílico [48 – 60], lo que nos permite afirmar que las valoraciones acerca del clima se encuentran dentro de los valores esperados.

4.2. Resultados en función del sexo

La Tabla 71 recoge estadísticos descriptivos hallados para el CECSCE, en función del sexo al que pertenece el alumnado participante.

TABLA 71

Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en función del sexo

Grupos	N	Clima social		Clima de centro		Satisfacción con el profesorado	
		M	DT	M	DT	M	DT
Hombres	385	54.63	9.60	31.81	6.17	22.81	4.68
Mujeres	706	53.35	9.92	30.66	6.13	22.70	4.65

Las puntuaciones medias del clima, tanto general como específicas, por el alumnado en función del sexo, ponen de manifiesto una valoración moderada.

Como podemos observar, el clima en general es ligeramente valorado de manera más positiva por los hombres que por las mujeres. Concretamente, respecto a la muestra de *hombres*, se ha obtenido una puntuación media para el clima del centro de 31.81 (6.17). La satisfacción con el profesorado ha resultado un valor medio de 22.81 (23) y la puntuación total, 54.63 (9.60).

Por su parte, en la muestra de *mujeres*, las medias obtenidas para las subescalas clima de centro y satisfacción con el profesorado han sido de 30.66 (6.13) y 22.70 (4.65), respectivamente. La puntuación media para el factor general se corresponde con el valor 53.35 (9.92).

4.3. Resultados en función del grupo de edad

En la Tabla 72 se exponen estadísticos descriptivos hallados para el CECSCE, en función del grupo de edad al que pertenece el alumnado participante.

TABLA 72

Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en función del grupo de edad

Grupos	N	Clima social		Clima de centro		Satisfacción con el profesorado	
		M	DT	M	DT	M	DT
Hasta 19 años	267	54.69	10.15	31.95	6.49	22.73	4.60
20 años	216	53.15	9.15	30.72	5.73	22.44	4.46
21 años	190	52.19	8.61	30.05	5.59	22.14	4.19
De 22 a 23 años	190	53.68	9.83	30.95	6.15	22.71	6.65
Más 24 años	224	54.82	10.73	31.29	6.46	23.60	5.18

Las puntuaciones medias del clima, tanto general como específicas, por el alumnado en función del grupo de edad, ponen de manifiesto una valoración moderada.

Con respecto a los grupos de edad, apreciamos que los grupos extremos (*hasta 19 años y más de 24 años*) se sitúan ligeramente por encima de la mediana muestral ($M_e=54$), cuando se trata de las puntuaciones relativas al clima social. El resto de grupos, sin alejarse demasiado, puntúan por debajo de esta medida central.

Si analizamos los factores, vuelven a ser estos dos grupos los que proporcionan valoraciones más positivas tanto para el clima del centro como para la satisfacción con el profesorado.

Aquellos que conceden valoraciones más bajas, tanto al *clima social* como a los factores que lo componen, son quienes pertenecen al grupo de *21 años* de edad.

4.4. Resultados en función de la rama de conocimiento y la titulación cursada

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos para los factores del CECSCE, en función de la rama de conocimiento y las titulaciones adscritas a la misma.

4.4.1. Resultados para la rama de Arte y Humanidades

En la Tabla 73 se recogen los estadísticos descriptivos obtenidos en los factores del CECSCE, para el alumnado de la rama de conocimiento *Arte y Humanidades*, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 73

Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Arte y Humanidades

Grupos	N	Clima social		Clima de centro		Satisfacción con el profesorado	
		M	DT	M	DT	M	DT
Arte y Humanidades	138	53.08	9.92	30.30	5.84	22.78	4.82
Historia	43	52.02	10.03	30.16	5.80	21.86	5.11
Lengua Española y Literatura	40	52.23	8.65	29.45	5.0	22.78	4.34
Traducción e Interpretación	55	54.53	10.68	31.02	6.36	23.51	4.90

Las puntuaciones medias del clima, tanto general como específicas, para esta rama de conocimiento y las titulaciones que pertenecen a la misma, ponen de manifiesto una valoración moderada.

Los resultados obtenidos nos revelan que *Traducción e Interpretación* es la titulación que ofrece la valoración general más positiva de las que componen esta rama, con una puntuación media de 54.54 (10.68). De hecho, cuando se trata de valorar la satisfacción con el profesorado, la puntuación es 0.51 puntos superior a la mediana muestral.

Por su parte, *Historia* proporciona la valoración general más baja, con una puntuación media de 52.2 (10.3). En la misma línea, presenta el promedio menor de valoración para el factor satisfacción con el profesorado (M=21.86, DT=5.11).

Por último, el alumnado de *Lengua Española y Literatura* es quien valora más negativamente el clima del centro, con una puntuación de 29.45 (5).

4.4.2. Resultados para la rama de Ciencias de la Salud

En la Tabla 74, se recogen los estadísticos descriptivos obtenidos para los factores del CECSCE, para el alumnado de la rama de conocimiento *Ciencias de la Salud*, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 74

Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Ciencias de la Salud

Grupos	N	Clima social		Clima de centro		Satisfacción con el profesorado	
		M	DT	M	DT	M	DT
Ciencias de la Salud	198	57.03	9.56	32.80	6.19	24.22	4.55
Enfermería	38	58.16	8.37	32.00	5.38	26.16	4.29
Fisioterapia	47	56.53	10.08	31.72	6.42	24.81	4.64
Medicina	43	55.91	10.10	32.93	6.22	22.98	4.62
Veterinaria	70	57.43	9.58	33.89	6.36	23.54	4.26

Las puntuaciones medias del clima, tanto general como específicas, para esta rama de conocimiento y las titulaciones que pertenecen a la misma, ponen de manifiesto una valoración moderada con tendencia al alza.

El alumnado de *Enfermería* es quien muestra valoraciones generales más positivas con una media ligeramente superior a la de la

rama, igual a 58.16 (8.37). En cambio, *Fisioterapia* es la titulación que ofrece la valoración más baja, con un resultado medio de 56.53 (10.08).

Para el clima del centro, es *Veterinaria* quien proporciona la valoración más alta, con 33.89 (6.36) puntos. Sin embargo, la puntuación más baja proviene nuevamente del alumnado de *Fisioterapia*, con un 31.72 (6.22).

Respecto a la satisfacción con el profesorado, la titulación de *Enfermería* vuelve a revelarse como la que otorga una valoración más positiva, con una media de 26.16 (4.29). Por el contrario, los y las estudiantes de *Medicina* son quienes peor valoran las relaciones con el profesorado en esta rama, con un 22.98 (4.62).

4.4.3. Resultados para la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

En la Tabla 75, se recogen los estadísticos descriptivos obtenidos para los factores del CECSCE, para el alumnado de la rama de conocimiento *Ciencias Sociales y Jurídicas*, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

Al igual que las anteriores, las puntuaciones medias del clima, tanto general como específicas, para esta rama de conocimiento y las titulaciones que pertenecen a la misma, ponen de manifiesto una valoración moderada.

En relación al clima social, las valoraciones más altas son proporcionadas por *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* y *Derecho*, con una puntuación media de 55.05 (9.66) y 54.14 (9.44), respectivamente. Por el contrario, con una media de 50.9 (9.66) es *Educación Social* la titulación que ofrece la valoración menor.

TABLA 75

Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos	N	Clima social		Clima de centro		Satisfacción con el profesorado	
		M	DT	M	DT	M	DT
Ciencias Sociales y Jurídicas	643	52.63	9.55	30.40	6.02	22.23	4.55
ADE	72	53.19	10.37	31.14	6.84	22.06	5.03
CAFD	48	55.08	9.66	33.17	6.10	21.92	4.57
Derecho	74	54.14	9.44	31.07	5.70	23.07	4.96
Educación Infantil	162	52.14	9.82	29.81	6.19	22.33	4.53
Educación Primaria	34	53.65	8.16	30.71	5.04	22.94	3.95
Educación Social	22	50.95	9.66	29.27	6.10	21.68	4.57
RRLL y RRHH	60	50.57	9.14	29.03	5.85	21.53	4.28
Trabajo Social	101	52.00	10.05	30.05	6.06	21.95	4.68
Turismo	70	52.60	9.10	30.27	5.65	22.33	4.36

Para el clima del centro, nuevamente *Ciencias de la Actividad Física y Derecho*, además de *Administración y Dirección de Empresas*, son las titulaciones que mejor lo valoran, con las respectivas puntuaciones medias de 33.17 (6.10), 31.07 (5.70) y 31.14 (6.84). Las valoraciones más negativas son concedidas también por *Educación Social* y *Educación Infantil*, con las respectivas medias de 29.77 (6.10) y 29.81 (6.19)

Respecto a la satisfacción con el profesorado, vuelve a ser el alumnado de *Derecho* quien mejor valora las relaciones que mantiene con el profesorado, junto con el de Educación Primaria, con las respectivas puntuaciones medias de 23.07 (3.95) y 27.07 (4.96). En este caso, es *Relaciones Laborales y Recursos Humanos* la titulación que peor valora este aspecto, con una media de 21.53 (4.28).

4.4.4. Resultados para la rama de Ingenierías y Arquitectura

En la Tabla 76, se recogen los estadísticos descriptivos obtenidos para los factores del CECSCE, para el alumnado de la rama de

conocimiento *Ingenierías y Arquitectura*, así como de las titulaciones incluidas en la misma.

TABLA 76

Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Ingenierías y Arquitectura

Grupos	N	Clima social		Clima de centro		Satisfacción con el profesorado	
		M	DT	M	DT	M	DT
Ingenierías y Arquitectura	87	54.59	9.78	31.91	6.15	22.68	4.61
I. Informática	34	56.03	9.43	33.15	6.10	22.88	4.52
T. I. en Telecomunicación	8	62.75	11.61	36.13	6.60	26.63	5.32
I. Mecánica	9	52.92	9.20	30.50	6.16	22.42	3.65
I. Electrónica	5	52.60	5.03	32.40	3.21	20.20	4.76
I. Eléctrica	4	55.50	10.12	32.25	7.37	23.25	3.77
Arquitectura	24	50.92	9.38	29.29	5.56	21.63	4.62

Para esta rama, las puntuaciones medias del clima, tanto general como específicas, siguen la tendencia acusada en otras ramas de conocimiento, con una valoración en torno a valores moderados.

En general, las valoraciones más altas son proporcionadas por el alumnado de *Ingeniería en Telecomunicaciones*. Incluso, en algunos casos los valores se encuentran por encima del rango intercuartílico, dato que hay que interpretar con mucha cautela dado el tamaño estadísticamente muy pequeño del subconjunto. Lo mismo ocurre con el resto de las ingenierías, exceptuando *Ingeniería Informática*.

Así, el alumnado de esta titulación ofrece valoraciones superiores en todas las dimensiones del clima respecto a las informadas por el alumnado de *Arquitectura*, que presenta las más bajas.

4.4.5. Resultados para Ciencias del Mar

Las puntuaciones medias obtenidas para la titulación de *Ciencias del Mar*, expresan una valoración moderada – alta, tanto en la percepción general del *clima social* ($M=59.80$; $DT=11.27$) como en sus dimensiones específicas, clima de centro ($M=35.64$; $DT=7.08$) y satisfacción con el profesorado ($M=24.16$; $DT=4.99$).

Conclusiones

En este capítulo hemos tratado de examinar el perfil psicosocial del alumnado en relación a los aspectos estudiados, siguiendo las pautas de corrección establecidas para cada uno de los instrumentos empleados.

En términos generales, el alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que ha conformado la muestra en el presente estudio, muestra *una identidad estereotipada de género femenino*, aspecto que podría estar condicionado por la mayor proporción de mujeres que de hombres puesto que, como hemos visto en capítulos anteriores, el sexo está íntimamente ligado a la identificación con el género. De hecho, mujeres y hombres por separado muestran una mayor identificación con la representación estereotípica asociada a su sexo.

Si analizamos los resultados por ramas de conocimiento observamos que la tendencia a identificarse con el estereotipo femenino representa una constante en los diferentes grupos, exceptuando a *Ingenierías y Arquitectura*, donde se declara una prominencia de la *identidad estereotipada de género masculino*.

Dentro de las titulaciones que componen cada rama, cabe destacar los resultados divergentes que presentan *Ciencias de la actividad física y el deporte* e *Historia* que, a pesar de pertenecer a ramas con un fuerte componente de feminidad, destacan por presentar una identificación con el estereotipo masculino.

Asimismo, los resultados generales indican que los y las estudiantes son sexistas, aunque el nivel de sexismo detectado acusa un grado bajo de este tipo de actitudes. Sin embargo, el análisis entre sexos nos señala que, mientras para el perfil de las mujeres esta tendencia se mantiene, en el caso de los hombres la inclinación es manifestar sexismo ambivalente.

En relación a la atribución de rasgos estereotípicos las tendencias están mucho menos marcadas, presentando valores similares para la

identidad indiferenciada, la masculina y la femenina, aspecto que se ve reflejado en la variabilidad que presentan las diferentes titulaciones. No obstante, el análisis por sexos revela dos tendencias diferenciadas según se trate de hombres o de mujeres, puesto que cada grupo presenta un predominio de la identidad estereotípica correspondiente su género.

Educación Primaria es la única titulación que presenta un perfil identitario de tipo andrógino, resultado que se ve respaldado por la relación que presenta esta titulación con la autoasignación de rasgos tanto femeninos como masculinos, como vimos en el capítulo anterior.

Respecto al clima en general, las valoraciones son positivas aunque normalmente moderadas. Destaca la rama de *Ciencias de la Salud* por su valoración ligeramente superior en todos los factores que componen el clima. De hecho, dos titulaciones pertenecientes a esta rama, *Enfermería* y *Veterinaria*, proporcionan las más altas valoraciones del clima en esta universidad.

En el resto de ramas de conocimiento, destacan por emitir valoraciones del clima más positivas: *Traducción e Interpretación*, dentro de la rama de *Arte y Humanidades*; *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, dentro de *Ciencias Sociales y Jurídicas*; e *Ingeniería Informática*, en *Ingenierías y Arquitectura*.

Con todo, podemos decir que de la interacción sinérgica de las diversas variables estudiadas, como suma de cualidades individuales, configuran perfiles específicos para la mayor parte de los grupos.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

*Esto no es el final, ni siquiera el principio del
final, pero sí quizá, el final del principio*

WINSTON CHURCHILL

Discusión y conclusiones

Este último capítulo pretende sintetizar los principales hallazgos obtenidos en el estudio y la convergencia/divergencia de estos con investigaciones similares, así como algunas reflexiones y propuestas de investigación para un futuro.

Habitualmente, las investigaciones acerca del clima institucional no son abordadas desde una óptica de género. La mayoría suelen limitarse a establecer diferencias entre los distintos sexos sin ahondar en las concepciones de género que pueden o no haber detrás de las mismas.

El objetivo general de este estudio ha sido identificar y analizar las relaciones existentes entre una serie de variables vinculadas con el género como son el *sexismo*, el *autoconcepto* y la *identidad de género*, así como con el *clima social*. A continuación, presentamos las principales conclusiones obtenidas.

Identidad de género estereotipada

En general, se produce un **alta identificación con los modelos estereotípicos de género**. Esto implica que la mayor parte de las personas que han participado en este estudio se identifican bien con el estereotipo de masculinidad, bien con el feminidad; siendo los menos quienes presentan una identidad mixta.

Además, coincidiendo con el planteamiento de Jaime y Sau (2004), **la identidad de género se encuentra potentemente asociada al sexo** del alumnado participante, quedando así dos de nuestra hipótesis corroboradas. Esto es, las mujeres se identifican en mayor medida con la feminidad y en menor grado con la masculinidad; mientras que los hombres se sienten mejor retratados por el modelo de masculinidad que de feminidad.

Dicha correspondencia es explicada por la necesidad de mantener un autoconcepto y una autoestima positivos (Tajfel, 1981) que nos lleva a actuar de acuerdo a las normas sociales establecidas, favoreciendo así la aceptación social y evitando el rechazo (López-Zafra y López-Sáez, 2001). Tal y como indica Cuadrado (2009), se produce un ajuste entre identidad sexual e identidad de género, propia de la concepción clásica de las masculinidad-feminidad, reflejo del orden social imperante.

Además, tal y como establecimos en nuestra hipótesis, **la identificación con un determinado estereotipo de género se contrapone a la del género asociado al sexo opuesto.**

Por tanto, la tendencia a presentar una identificación estereotipada podría estar siendo el reflejo de las dicotomías en torno a las cuales se construyen los modelos sociales de género tradicionales y su estrecha vinculación con el concepto de identidad sexual.

La identificación con un determinado estereotipo de género no solo nos informa sobre la categorización que de sí misma realiza la persona respecto a su representación de masculinidad y feminidad; sino que también nos expresa la valoración que se atribuye al hecho de pertenecer a una u otra categoría de género (López-Zafra y López-Sáez, 2001; Spence, 1993, 1999; Spence y Buckner, 1999).

En esta línea, Bruel et al. (2013) plantean que los modelos sociales de representación de lo femenino y lo masculino, van mucho más allá de la “mera diferenciación binaria entre dichas categorías” (pp.245), definiendo más que diferencias, desigualdades entre géneros.

Asimismo, el hecho de que los resultados se mantengan relativamente constantes entre los subconjuntos analizados podría estar indicando, por tanto, que las categorías de género tradicionales constituyen uno de los pilares fundamentales de la estructuración psíquica de la identidad (Lamas, 1999).

Niveles bajos y ambivalentes de sexismo

Por lo general, **los niveles de sexismo se mantienen entre niveles bajos y ambivalentes**. Como ya hemos dicho, ambivalencia implica manifestar actitudes hostiles y benévolas al mismo tiempo. La diferencia entre ambos tipos de sexismo radica en la valencia de la evaluación: el sexismo hostil comporta evaluaciones de connotación negativa, mientras que el benévolo conlleva evaluaciones positivas, al menos, en apariencia (Cuadrado, 2009; Lameiras et al., 2004). Sin embargo, las evaluaciones positivas hacia la mujer siguen siendo evaluaciones basadas en su supuesta inferioridad respecto al hombre, expresadas de un modo encubierto, en respuesta a normas sociales más igualitarias (Glick y Fiske 2011; Lee, Glick y Fiske, 2010)

No obstante, ambos tipos persiguen la misma finalidad: legitimar y mantener la desigualdad estructural entre hombres y mujeres. De ahí, que la ambivalencia se considere una característica inherente a las actitudes sexistas, vinculada estrechamente con la necesidad de intimidad interdependiente que caracteriza las relaciones de género.

Recordemos que, según Glick y Fiske (2001a, b), mientras que el sexismo benévolo actúa como reforzador, sirve de apoyo al mantenimiento de la división tradicional de género y, por consiguiente, a la interdependencia; el sexismo hostil, representa el castigo ante la resistencia de las mujeres a la dominación masculina.

En función del sexo, **los hombres muestran niveles de sexismo hostil superiores en comparación con las mujeres**, coincidiendo con los resultados obtenidos en múltiples investigaciones (Cárdenas et al., 2010; Cruz et al., 2005; Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl, 2002).

Glick y Fiske (1996) plantean que el sexismo hostil emerge del paternalismo dominador que se desprende del patriarcado, donde el hombre representan la figura de superioridad y la mujer es percibida como un ser no solo incapaz e incompetente, sino también peligroso en términos de amenaza.

En este sentido, Weaver y Vescio (2015) señalan que la percepción de amenaza para la identidad masculina que supone, por ejemplo, la independencia de la mujer en el plano económico –afectando con ello a su rol primordial de proveedor – está estrechamente vinculado a actitudes negativas hacia las mujeres, actuando como mecanismo para reafirmar su posición de superioridad.

Sin embargo, **los niveles de sexismo benevolente son similares en ambos sexos**, lo que corrobora la idea de que este tipo de actitudes son más difíciles de identificar y que además, son apoyadas en la misma medida tanto por las mujeres como por los hombres. En general, esta actitud negativa, aunque con carácter sutil y encubierto, pasa más desapercibida e incluso, es socialmente aceptada.

Además, **sexismo hostil y sexismo benévolo correlacionan positivamente**, coincidiendo con la investigación de Glick et al. (2002).

En efecto, las personas que presentan puntuaciones altas en hostil tienden a mostrar también puntuaciones altas en el benévolo ya que, como indica Moya (2004) ambos funcionan como ideologías complementarias que contribuyen a justificar el sistema y mantener el status quo.

Se corrobora así, el planteamiento de la Teoría del Sexismo Ambivalente que postula que ambos tipos deben estar relacionados (Glick y Fiske, 1996, 1997).

De hecho, en nuestro estudio **los hombres muestran mayores niveles de sexismo ambivalente que las mujeres**, en consonancia con los resultados obtenidos en numerosas investigaciones tanto en España (Lameiras, Rodríguez y Sotelo, 2001; Moya y Expósito, 2000) como fuera de nuestro país (Eckehamar, Akrami y Araya, 2000; Glick y Fiske, 1996; Glick et al.,2000; Masser y Abrams, 1999). Según Glick et al. (2000, 2004).

Valoración positiva del clima social

En general, **el clima social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria es valorado positivamente**, dentro de los límites moderados.

En función del sexo, **los hombres valoran más positivamente el clima del centro que las mujeres**. El motivo de esta tendencia podría estar relacionado con el carácter *masculino* que se le atribuye a la mayoría de las instituciones sociales en un entorno cultural como el nuestro (Páez y Fernández, 2005). De este modo, si tenemos en cuenta que las mujeres se sienten más femeninas y los hombres menos femeninos, un resultado más positivo de los hombres respecto al clima, podría estar indicando un ajuste entre las características individuales –por lo general masculinas– que son favorecidas y valoradas en mayor medida por las organizaciones.

El carácter masculino de las instituciones viene dado por el predominio de valores relacionados con la competitividad, la orientación al logro, el materialismo y el individualismo; valores en los que, según López-Sáez y Lisbona (2009), los hombres han sido socializados diferencialmente respecto a las mujeres.

Por otra parte, la masculinidad cultural se asocia con una mayor incidencia de la violencia en general, y de género, en particular (Páez y Fernández, 2005). Hablamos de un tipo de violencia estructural y/o simbólica que, afectando más gravemente a las mujeres, podría estar incidiendo en su bienestar subjetivo.

Además, **el clima del centro correlaciona positivamente con la identidad de género masculina y negativamente con la femenina**, lo que puede estar indicándonos de nuevo que se trata de una organización con un alto componente cultural de masculinidad. Es cierto que las organizaciones poseen una cultura idiosincrática que emerge y se configura a partir de funcionamiento específico; sin embargo, la organización no deja de estar inserta en un medio sociocultural, donde los aspectos culturales dominantes ejercen una poderosa influencia (Domínguez y Mesanza, 1996; Brodbeck et al., 2004). Como señalan

Schneider et al. (2013) en toda cultura organizativa existen asunciones subyacentes que articulan la dinámica de la organización, aspectos tan arraigados que no resultan fácilmente observables.

Entendida en sentido amplio, la cultura mediatiza las percepciones y el comportamiento de las personas; pero también impregna las instituciones de sistemas de creencias, valores, normas, etc. que reproducen o no, de manera consciente o inconsciente, el modelo social dominante (Ovejero, 2005). Y al final, la identidad de género no deja de ser una categoría que se desprende de los modelos de género socialmente compartidos y construidos.

A pesar que en nuestra hipótesis de partida planteábamos la existencia de diferencias en las percepciones acerca de la satisfacción del profesorado fundamentada en que los modelos sociales de género expresivo-comunales atribuyen a la mujer una mayor predisposición, no solo a establecer relaciones, sino también a evaluarlas mucho más menudo.

Sin embargo, los resultados hallados nos indican que **las valoraciones sobre la relación y trato con el profesorado son similares entre los hombres y las mujeres.**

No obstante, **la satisfacción con el profesorado muestra una correlación positiva con la identidad de género femenina**, lo cual se puede estar indicando que más de tratarse de una cuestión de sexo se trata de una construcción de género, poniendo de relieve la independencia de ambos conceptos.

Las percepciones acerca del clima del centro y la satisfacción del profesorado también muestra una correlación positiva, es decir, que cuanto más altas sean las valoraciones en una de las dos dimensiones, más altas serán en la otra.

Diversidad de patrones en autoasignación de rasgos

En términos generales, no aparece un patrón predominante en cuanto a la autoasignación de rasgos. **De manera más o menos homogénea, el alumnado queda repartido en cada una de las cuatro tipologías posibles.**

Con estos resultados, se corrobora la existencia de dos dimensiones diferenciadas, aunque interdependientes, en la medición de rasgos de género, tal y como expone Fernández (2011).

La autora de la escala original, Bem (1974), estableció que la identidad de género adecuada debía caracterizarse por una tendencia a la androginia, es decir, la atribución de rasgos femeninos y masculinos indistintamente. Sin embargo, las personas con un patrón de rasgos de tipo andrógino representan la menor proporción.

Aún así, todo indica niveles moderados de estereotipia de rol en comparación con niveles encontrados por López-Sáez et al. (2008) en su investigación retrospectiva. Quizá sea el reflejo de que los roles de género, cada vez más, están siendo desligados de las categorías dicotómicas.

Aunque los resultados generales nos alejan suficientemente de que masculinidad y feminidad están ligados necesariamente al dimorfismo sexual masculino y femenino, respectivamente; el análisis en función del sexo nos indica todo lo contrario.

Siguiendo la tendencia de la identidad de género, **el sexo de la persona concuerda con el género de los rasgos estereotípicos mediante los que se describe a sí misma**, cumpliéndose así dos de nuestras hipótesis. Por una parte, los hombres se definen a sí mismos mediante rasgos estereotípicamente masculinos más que las mujeres; mientras las mujeres se autodefinen en mayor medida a través de rasgos estereotípicamente femeninos que los hombres.

Diversos estudios (Diekman y Eagly, 2000; López-Sáez et al., 2008; López-Sáez y Lisbona, 2009; López-Zafra y García-Retamero, 2011) muestran que la correlación entre los rasgos estereotípicamente

masculinos es mayor que en los estereotípicamente femeninos. Se observa, pues, una tendencia a la igualdad en la dimensión agéntica-instrumental para ambos sexos que no es mostrada para la dimensión expresivo-comunal. Esto podría ser el reflejo de la incorporación de rasgos y roles estereotípicamente masculinos por parte de las mujeres, fruto de su inclusión en ámbitos considerados tradicionalmente de dominio masculinos; sin embargo, este hecho no ha estado acompañado por cambios en la dimensión expresivo-comunal, estereotípicamente femenina, para los hombres.

Además, **una mayor utilización de rasgos estereotípicos atribuidos a un género supone una menor utilización de los opuestos**, volviéndose a constatar la construcción dicotómica de los modelos de masculinidad y feminidad.

Por tanto, a mayor autoasignación de rasgos femeninos corresponderá una menor autoasignación de masculinos, y a la inversa, a la autodescripción con más características masculinas, menos femeninas.

Estos datos coinciden con los obtenidos en diversos estudios (Diekman y Eagly, 2000; Echebarría y González, 1999; López-Sáez, 1994; López-Sáez y Lisbona, 2009; López-Zafra y García-Retamero, 2011), en los que hombres y mujeres se identificaban en mayor medida con rasgos instrumentales y expresivos, respectivamente.

Correspondencia de género entre identidad y rasgos estereotípicos

Otro de los hallazgos revelados se refiere a que **la identidad de género concuerda con la clase de rasgos estereotípicos que una persona utiliza para realizar una descripción de sí misma**. Así, cuanto más se identifique la persona con su representación de la masculinidad, se producirá una mayor tendencia a definirse mediante rasgos estereotípicos masculinos que femeninos.

En cambio, el hecho de que una persona se identifique fuertemente con su representación mental de la feminidad está relacionado con una

autodescripción más mediante rasgos femeninos y menos a través de los masculinos.

Tal y como apunta Pujal i Llombart (2004), los procesos de identificación/desidentificación se desarrollan respecto a categorías sociocognitivas y a rasgos grupales estereotípicos asociados a las mismas.

Por consiguiente, ambos elementos contribuyen de manera activa a la formación del autoconcepto de género (López-Sáez, 2013), ya que toda identificación con una determinada categoría de género (estereotipo) lleva inexorablemente aparejada una serie de atribuciones descriptivas, prescriptivas y proscriptivas, que se asocian de manera diferencial con uno u otro sexo (Cuadrado, 2007b, 2009; Moya, 2004; López-Sáez et al., 2014). De esta forma, encontramos que las categorías grupales en función del sexo-género, proporcionan identidad, posición social y además, funcionan como perspectiva perceptiva desde la que la realidad es organizada, interpretada y construida (Gaviria, Moya y Morales, 2007).

En aquellos casos en los que el sexo se corresponde altamente con la identificación género y la atribución de rasgos asociados al mismo, tiene lugar un proceso de estereotipia, en la medida en que los patrones tradicionales asociados a uno de los dos modelos, se ve reflejado en el comportamiento del alumnado según su sexo (Herrera y Reicher, 2007; Bonilla, 2010).

Además, de la influencia que ejercen a nivel individual, la identificación/desidentificación con una categoría sociocognitiva constituye el desencadenante fundamental de comportamientos intergrupales.

De este modo, cuando la persona se identifica con una categoría social determinada, ésta se convierte en su grupo de referencia. Cuanto mayor sea la identificación, mayor será su disposición a actuar de acuerdo a las características estructurales del mismo, es decir, a asumir el sistema de estatus, normas y roles adscritas al mismo (Moya y Rodríguez-Bailón, 2011).

Identidad estereotipada y actitudes sexistas

Determinadas actitudes cumplen una función defensiva para el autoconcepto y favorecen la autoaceptación. De este modo, contribuyen a la protección del propio yo ante amenazas internas y externas que ponen en entre dicho la autoimagen de la persona (Briñol et al., 2013; Pallí y Martínez, 2011). El planteamiento anterior, podría estar ligado a las correlaciones encontradas entre una determinada identificación y las actitudes sexistas.

En primer lugar, **una alta identificación con el género femenino implica menores niveles de sexismo hostil**, probablemente por que la actitud en sí representa una amenaza a la identidad personal (Major 2003). Desde un enfoque contextual, la Teoría de la Identidad social establece una alta identificación con las categorías sociales de referencia incrementa la sensibilidad ante la percepción de amenaza en términos simbólicos (Smith, 2006).

En segundo lugar, **una alta identificación con el género masculino implica mayores niveles de sexismo hostil**, relación que también podría ser explicada por la amenaza a la que se ve sometida la identidad personal, esta vez, cuando se ponen en juego posiciones de privilegio o la cultura propia, desembocando habitualmente en actitudes negativas hacia los grupos que representan tal amenaza (Smith, 2006).

Asimismo, el hecho de que se produzcan diferencias en la forma tradicional de prejuicio podría estar relacionado con que la expresión verbal o la manifestación de comportamientos a partir de los que se infiere una actitud determinada, constituyen una muestra de nuestra identidad personal y social, y en consecuencia, una expresión de nuestras creencias y valores (Briñol et al., 2013). Por tanto, el apoyo a las actitudes hostiles por parte de los hombres y de rechazo por parte de las mujeres, contribuyen, ambas a su manera, a la preservación de una identidad personal y social positivas.

En tercer lugar, existe una **correlación positiva entre la identidad de género femenina y el sexismo benévolo en el grupo de mujeres.**

Tal y como plantea Graves (2004), podría ser debido a que una identidad de género basada en creencias y estereotipos tradicionales constituye un elemento legitimador de las relaciones de dominación.

Se trata, pues, de mujeres con una alta identificación grupal que mediante el apoyo de actitudes paternalistas de carácter protector, neutralizan los efectos del prejuicio percibido, al menos de manera parcial (Major et al., 2003).

Asimismo, cuando se trata de mujeres que puntúan alto en este tipo de sexismo, se relaciona con la tendencia a aceptar mayor número de restricciones sexistas por parte de su pareja (Moya, Glick, Expósito, De Lemus y Hart, 2007); a esperar que esta reaccione de forma violenta en respuesta, por ejemplo, a la promoción laboral de la mujer (Expósito, Herrera, Moya y Glick, 2010); y, por último, a mostrar preferencias por establecer relaciones íntimas con hombres de altos recursos (Sibley y Overall, 2011).

Y en cuarto lugar, existe una **correlación positiva entre la identidad de género masculina y el sexismo hostil también en las mujeres**, coincidiendo nuestros resultados con los hallazgos de Jost et al. (2005), quienes demostraron que es un fenómeno que está muy presente en la realidad social y no solo a nivel de género.

En su investigación, plantean que la mujer, al haber ocupado históricamente una posición social baja y subordinada a los hombres, interiorizan creencias acerca de su inferioridad, haciendo coincidir las evaluaciones realizadas por el endogrupo y exogrupo.

Es cierto que el sexo es un categoría social de pertenencia que no se puede abandonar fácilmente en términos de movilidad individual, tal y como ha sido definida por Tajfel (1981). Sin embargo, la coyuntura actual desdibuja, al menos en parte, los límites de las categorías de género.

Así, la presencia de las mujeres en ámbitos de dominación tradicionalmente masculina, en determinados casos ha derivado en un tipo concreto de aculturación psicológica por parte de las mujeres, en aras de

una adecuada adaptación al desempeño: la asimilación del género opuesto.

En su Modelo, Berry (1990, 2001, 2003), define la asimilación como una clase de estrategia de aculturación psicológica que resulta de, primero, no valorar suficientemente su identidad cultural como para mantenerla en el nuevo contexto; y segundo, valorar especialmente las relaciones con los grupos dominantes de ese ámbito.

Si tenemos en cuenta que la identificación o no identificación con un determinado género, lleva aparejado una evaluación en términos positivos o negativos de dicha categoría; una alta identificación con el modelo masculino de las mujeres, implica que estas lo valoran positivamente y por lo general, en detrimento del femenino.

En este supuesto es mucho más probable, no solo que adopten rasgos y características estereotípicamente masculinas que le permitan ser aceptadas en estos ámbitos; sino que además, interioricen creencias, valores y actitudes propias de la cultura masculina, incluso aquellas que denigran su categoría sexual de pertenencia, como es el caso del sexismo hostil.

La estereotipia en las titulaciones

La estereotipia también podría subyacer a las diferencias en identidad de género halladas entre las diferentes titulaciones analizadas. Concretamente, en el grado en que se acentúan las diferencias entre hombres y mujeres dentro de la cultura organizativa de cada titulación o facultad. Como decíamos, las culturas masculinas se caracterizan por contener valores relacionados con la competitividad, la orientación al logro, el materialismo y el individualismo (Páez y Fernández, 2005).

En contraposición, en las culturas femeninas aparecen valores vinculados con la cooperación, la orientación a la tarea, el bienestar y la calidad de vida, y el colectivismo.

Entendemos que la cultura produce y es producida de tal forma que, por un lado, la propia cultura que envuelve a la titulación en interacción con elementos individuales, propicia el fomento de determinadas identidades; y por otro, 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).

Según estos autores, las profesiones identificadas con el rol tradicional de la mujer se refieren sobre todo a ocupaciones relacionadas con el cuidado y la ayuda a otro; como puede ser el caso de Enfermería y el Educación Infantil. Por su parte, la masculinidad se encuentran más relacionada con ocupaciones que tiene que ver con el control y la gestión, tales como la política o la administración de empresas.

En esta línea Hafford-Letchfield (2011) realiza un análisis del ámbito laboral desde una perspectiva de género y aporta datos que sustentan la hipótesis de que algunas profesiones normalmente vinculadas con el ámbito social, y en consecuencia determinadas organizaciones profesionales, se encuentran fuertemente feminizadas. La elección de la carrera se torna, pues, una cuestión ligada estrechamente al género.

Componente afectivo-evaluativo de la identidad de género

Con todo, la identidad de género resulta de la combinación de determinados rasgos de personalidad y actitudes respecto al género, así como las valoraciones que se realizan acerca del clima del centro.

Así, los modelos explicativos más adecuados se refieren a la manera en que, por un lado, la identidad de género masculina en parte es el resultado de una alta autoatribución de rasgos masculinos, en contraposición a una baja utilización de femeninos; mayores actitudes sexistas hostiles y menores benévolas; y, por último, altas valoraciones del clima de centro.

Por otro lado, la identidad femenina viene dada por una alta autodescripción en términos femeninos y baja, en masculino; mayores niveles de sexismo benévolo y un mayor rechazo de las actitudes hostiles y, por último, valoraciones más bajas del clima del centro.

Se confirma así que la identidad y más concretamente el hecho de sentirse masculino o femenino refiere a niveles más abstractos de identificación grupal que implican una evaluación de la experiencia subjetiva como miembro del grupo genérico de mujeres y de hombres.

Esto es, la identidad de género se articula como un constructo multifactorial que además de nutrirse de elementos tales como rasgos de personalidad y actitudes (Ashmore, 1990; Hegelson, 2002, Spence, 1993); resulta de un proceso de construcción idiosincrásica, en el que se conjugan identificaciones y des-identificaciones con personas o grupos que resultan significativos para la persona, por un lado; y la internalización de roles, creencias y valores socialmente construidas y compartidas, por otro (Western y Heim, 2003).

Además, la contraposición que se observa en los dos modelos explicativos obtenidos, puede ser analizada desde una perspectiva multinivel, respecto a las desigualdades de género que se producen a nivel individual, interpersonal y estructural.

En consonancia con el planteamiento, nos encontramos con que las relaciones de género están especialmente caracterizadas por la interdependencia entre los grupos de mujeres y de hombres (Cuadrado, 2009). Concretamente, con dos de las dimensiones propuestas por Glick y Fiske (1996) para explorar las relaciones estructurales entre hombres y mujeres.

En el plano individual, se produce, pues, una diferenciación de género competitiva en tanto que las representaciones de masculinidad y feminidad se articulan como concepciones dicotómicas, definiendo qué es apropiado o no para las personas de ambos sexos. La idea subyacente se traduce en que las mujeres y los hombres no deben competir por roles y funciones que le son asignados socialmente en función del sexo.

Asimismo, se produce una diferenciación de género complementaria en la medida en las características que se atribuyen diferencialmente a hombres y mujeres articulan la relación diádica que se establece entre ambos sexos, definiendo esferas separadas pero que a la vez se complementan mutuamente. La asignación de rasgos instrumentales a los hombres y de comunales a las mujeres, basada en las diferencias entre sexos, sirve de marco explicativo en la distribución tradicional de roles, contribuyendo así a su mantenimiento (Burgess y Borgida, 1999; Jost y Kay, 2005).

De este modo, a nivel individual adquieren especial relevancia la internalización de las creencias y los estereotipos de género, y más aún los efectos sobre las emociones, los pensamientos y los comportamientos de las personas, así como las consecuencias que se derivan de ello en cuanto al desarrollo de capacidades, habilidades, motivaciones, expectativas, elecciones, identificación con los grupos y relaciones intergrupales, entre otros.

Por otro lado, se conjugan actitudes que contribuyen al mantenimiento de las desigualdades estructurales entre mujeres y hombres, incluyendo aspectos relacionados con la dominación en el plano hostil; y con la protección, en su vertiente benévola. Como ya hemos dicho, ambas ideologías resultan complementarias y se encuentran estrechamente vinculadas al mantenimiento y justificación del status quo.

Así, a nivel interpersonal, el mantenimiento de determinadas actitudes sustentan las desigualdades de posición social de hombres y mujeres, manifestando un rechazo abierto a aquellas que se apartan del patrón tradicional, por un lado; y valorando positivamente a aquellas que se ajustan al estereotipo de mujer tradicional

Y finalmente, el clima del centro constituye el elemento que refleja la configuración cultural y estructural, basada en la dominancia masculina y entorno a la que se sustentan las desigualdades, a través del mantenimiento y transmisión de ideologías tradicionales de género.

Según Hafford-Letchfield (2011), existen múltiples investigaciones que sostienen que el género es una característica central de la vida organizativa, profundamente implicado en procesos y actividades nucleares de la institución, como pueden ser la motivación, la toma de decisiones, la cultura, la identidad y la estrategia (Hafford-Letchfield, 2011).

Se considera que la institución reproduce y mantiene modelos socioestructurales relacionados con el género y la distribución de poder que se establece diferencialmente a lo masculino y lo femenino. Sin embargo, las investigaciones acerca del clima tradicionalmente han prestado más atención a las relaciones interpersonales y emocionales, que a las estructuras sociales de las relaciones de poder, control y dominación (Hearn y Parkin, 2001).

Además, un clima en el que se devalúa la feminidad podría representar un obstáculo importante en la trayectoria académica y profesional de las mujeres que no se ajusten al modelo de masculinidad (Foster, 1999).

Como bien dice García de León (2008), el género como construcción sociocultural constituye uno de los pilares más centrales mediante los que se articulan los sistemas sociales, condicionando aspectos individuales, grupales, estructurales y simbólicos. Un sistema de sistemas extremadamente complejo que impregna la realidad social a todos los niveles.

La desarticulación de aquellos mecanismos que favorecen la desigualdad se torna una cuestión enormemente compleja debido principalmente al carácter ambiguo y, a menudo implícito, de los prejuicios de género.

Reflexiones y líneas de investigación futuras

Las limitaciones de acceso a la información con la que comprobar la representatividad de la muestra en los diferentes estratos, tal y como habíamos planificado en un principio, nos conduce a ser cautelosos con las conclusiones extraídas en relación a los subconjuntos. Por ello, nuestra propuesta principal para líneas de investigación futuras consiste precisamente en:

- Estudiar en mayor profundidad y con una muestra más potente las diferencias que se producen en identidad, sexismo, atribución de rasgos y clima, en el alumnado de las diferentes titulaciones presenciales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La incidencia de la estereotipia de rol tanto en la elección de la carrera como durante el curso de la misma, constituye un elemento primordial para combatir la desigualdad estructural y simbólica.

Además, los resultados obtenidos en esta investigación, así como el análisis documental sobre la misma, nos sugieren diversas líneas en las bifurcar estudios ulteriores. A continuación, se proponen aquellas de mayor relevancia.

- Explorar la dimensión cultural de masculinidad-feminidad en las diferentes titulaciones y facultades, con muestras más potentes que permitan obtener conclusiones más firmes acerca de este aspecto y sobre las que basar las posteriores intervenciones.
- Análisis longitudinal del alumnado que nos permitiera analizar la evolución de aspectos relacionados con el género.
- Abordar las actitudes sexistas dirigidas hacia los hombres, pudiendo así realizar análisis más complejos y exhaustivos, que nos permitan comparar este tipo de actitudes con las dirigidas

hacia las mujeres. De este modo, se podrían planificar intervenciones de carácter integral.

- Replicar el estudio en otras poblaciones de diferentes niveles educativos que nos permitan diseñar intervenciones específicas en las que, por un lado, combatir las desigualdades de género desde edades más tempranas; y, por otro lado, incrementar la adecuación del clima de los centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abele, A. E. (2003). The dynamics of masculine-agentive and feminine-communal traits: Findings from a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 768–776.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. y Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Oxford: Harpers
- AECA. (1997). *Cultura y cambio organizacional. Organización y Sistemas* (Vol. 8). Madrid: Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 789-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Almeida, M. (2011). El sexismo en la lengua. En A. Morín y A. Mateo (Eds.), *Grañas del cuerpo: sexo, género e identidad*. Valencia: Aduana Vieja Editorial.
- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of freedom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Altemeyer, B. (1998). The other authoritarian personality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 47-92.
- Alvarez, R.M. y Brehm, J. (1995). American Ambivalence Towards Abortion Policy: Development of a Heteroskadastic Probit Model of Competing Values. *American Journal of Political Science*, 39, 1055-1082.
- Álvaro, J. L. y Garrido, A. (2007). *Psicología social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. (2a. ed.) McGraw-Hill España.
- Andaluces, Consejería de Presidencia, Junta de Andalucía.
- Anderson, L.W. (1989). Summary, conclusions and implication. En L.W. Anderson, D.W. Ryan y B.J. Shapiro (eds.). *The IEA classroom environment study* (pp. 289-302). Oxford, U.K.: Pergamon.

- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 1230–1240.
- Asencio, I. y Fernández, M. (2001). El clima de las instituciones de Educación Superior. *Revista Complutense de educación*, 2 (3), 501-518.
- Asencio, I. y Fernández, M. (1991). El clima de las instituciones en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 2 (3), 501-518.
- Ashmore, R. (1970). Prejudice: causes and cures. En B. E. Collins (Ed.), *Social Psychology: social influence, attitude change, group processes and prejudice* (pp. 245-339). Reading: Addison Wesley.
- Ashmore, R. D. (1990): Sex, Gender and the Individual. En L.A. Pervin (Ed): *Handbook of Personality. Theory and Research* (pp.486-526). New York: Guilford Press.
- Ayduk, O., May, D., Downey, G. e Higgins, E. T. (2003). Tactical differences in coping with rejection sensitivity: The role of prevention pride. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 435-448.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*. Boston: Beacon Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barreto, M. y Ellemers, N. (2005): The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35, 633-642.
- Barreto, M., Ellemers, N., Piebinga, L. y Moya, M. (2010): How nice of us and how dumb of me: The effect of exposure to benevolent sexism on women's task and relational self-descriptions. *Sex Roles*, 62, 532- 544.

- Bassili, J. N. (1996). Meta-judgmental versus operative indexes of psychological attributes: The case of measures of attitude strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 637-653.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658. doi:10.1177/0022427808322621
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Benlloch, I. M., Campos, A. B., Sánchez, L. G. y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: Asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario De Psicología*, 39(1), 109-118.
- Bizer, G. (2004). Attitudes. En *Encyclopedia of Applied Psychology* (245-249). Elsevier. doi:10.1016/B0-12-657410-3/00559-6
- Blaya, C., Debarbieux, E. del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar: Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista De Educación*, (339), 293-315.
- Bonilla, A. (2010). Psicología y género: significación de las diferencias. *Dossiers Feministes*, 14, 129-150.
- Bosak, J. y Sczesny, S. (2008): Am I the right candidate? Self-ascribed fit of women and men to a leadership position. *Sex Roles* 58, 682-688.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school

safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
doi:10.1037/0022-0663.95.3.570

- Brewer, M. B. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brewer, M. B. (1994). The Social Psychology of Prejudice: Getting it all together. En M. P. Zanna y J. M. Olson (Eds.), *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium*, 7, pp. 315-332. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate?. *Journal of social issues*, 55, 429-444.
- Brewer, M. B. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict. When does ingroup love become outgroup hate? En R. D. Ashmore, L. Jussim y D. Wilder (eds.), *Social identity, intergroup conflict and conflict reduction* (pp. 17-45). Oxford: Oxford University Press.
- Briñol, P. y Petty, R. E. (2004). Self-validation processes: the role of thought confidence in persuasion. En G. Haddock y G. Mario (Eds.), *Contemporary perspectives on the psychology attitudes* (pp. 205-226). Filadelfia: Psychology Press.
- Briñol, P., Falces, C. y Berrera, A. (2013). Actitudes. En J. F. Morales Domínguez, *Psicología social* (3ª. Ed.). España: McGraw-Hill
Recuperado de <http://www.ebrary.com> [20 July 2015]
- Broadbridge, A. y Hearn, J. (2008). Gender and Management: new directions in research and continuing patterns in practice. *British Journal of Management*, 19(1), S38-S49.
- Brodbeck, F. C., Hanges, P. J., Dickson, M. W., Gupta, V. y Dorfman, P. W. (2004). Societal culture and industrial sector influences on organizational culture. En R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman y V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 654-668). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bromfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelo: Paidós.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. y Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown, S.P. y Leigh, T.W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 358-368.
- 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.
- Buchanan, N. T., Settles, I. H., Hall, A. T. y O'Connor, R. C. (2014). A review of organizational strategies for reducing sexual harassment: Insights from the U. S. military. *Journal of Social Issues*, 70, 687–702.
- Burgess, D. y Borgida, E. (1999). Who women are, who women should be: Descriptive and prescriptive gender stereotyping in sex discrimination. *Psychology, Public Policy, and Law*, 5, 665– 692. doi:10.1037//1076-8971.5.3.665.
- Bustelo, F. (1994). *De la revolución neolítica a la revolución industrial en Historia económica: introducción a la historia económica mundial*. Madrid: Editorial Complutense.
- Butler, D. y Geis, F. L. (1990). Nonverbal affect responses to male and female leaders: Implications for leadership evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 48-59. doi:10.1037/0022-3514.58.1.48
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

- Campbell, J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. y Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Caplan, P. J. y Caplan, J. B. (1997). Do sex-related cognitive differences exist, and why do people seek them out? En P. J. Caplan et al., *Gender differences in human cognition*. New York: Oxford University Press, pp. 53-80.
- Carrasco, C. y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Carter, J. (2015). Patriarchy and violence against women and girls. *Lancet*, 385(9978), e40-e41. doi:10.1016/S0140-6736(14)62217-0
- Casanova, E. y Larumbe, M.A. (2005). *La serpiente vencida: sobre los orígenes de la misoginia en lo sobrenatural*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Castells, M. (1999). *El poder de la identidad. Vol. II de La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza
- Castillo, L., Lengua, C. y Pérez Herrera, P. A. (2011). Caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional en el sector educativo universitario Colombiano. (Spanish). *International Journal Of Psychological Research*, 4(1), 40-47.
- Castro Martínez, P. y Escoriza Mateu, T. (2006). Trabajo y sociedad en arqueología. Producciones y relaciones versus orígenes y desigualdades. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 7, 131-147.
- Centeno, R. (2014). Relecturas de género a teorías clásicas sobre la ciencia, el poder y la política. *Encuentro*, (97), 36-50.
- Chaudhary, R., Rangnekar, S. y Barua, M. K. (2014). Organizational climate, climate strength and work engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133, 291-303. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.195

- Coda, R., da Silva, D. y Custodio, I. (2014). Multidimensional configurations of the organizational climate construct. *The International Journal of Human Resource Management*, 26 (14), 1827-1847. doi:10.1080/09585192.2014.962561
- Cohen, J. (2007). *Evaluating and improving school climate*. National Association of Independent Schools. Retrieved September 27, 2009, from <http://www.nais.org/publications/ismagazinearticle.cfm?ItemNumber=150284>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers' College Record*, 111, 180–213.
- Cohrs, J. C., Kielmann, S., Maes, J. y Moschner, B. (2005). Effects of Right-Wing Authoritarianism and Threat from Terrorism on Restriction of Civil Liberties. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 5: 263–276. doi: 10.1111/j.1530-2415.2005.00071.x
- Coker, J. y Borders, L. (2001). An analysis of environmental and social factors affecting adolescent problem drinking. *Journal of Counseling & Development*, 79, 200-208.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. *Revista última Década*, 15, 11-52.
- Corral, S. y Pereña, J. (2010). *Cuestionario de clima laboral. Manual del Work Climate Questionnaire*. España: Ediciones TEA.
- Correll, S., Thébaud, S. y Bernard, S. (2007). An introduction to the social psychology of gender. *Advances in Group Processes*, 24, 1-8.
- Cortina, A. (coord.) (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Craig, S.C., Martinez, M.D. y Kane, J.G. (2005). Core Values, Value Conflict and Citizens: Ambivalence about Gay Rights. *Political Research Quarterly*, 58, 5-17.

- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The meaning of difference. Cognition in social and cultural context. En P. J. Caplan et al.: *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). New York: Oxford University Press.
- Crocker, J., Voelkl, K., Testa, M. y Major, B. (1991). Social stigma: The affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 218-228.
- Cuadrado, I. (2007a). Psicología Social y Género. En I. Cuadrado e I. Fernández (Coords.), *Psicología Social* (pp. 261-288). Madrid: Sanz y Torres.
- Cuadrado, I. (2007b). Estereotipos de género. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp-243-266). Madrid: McGraw-Hill.
- Cuadrado, I. (2007c). Las actitudes sexistas. En I. Cuadrado, E. Gaviria y M. López-Sáez. *Cuaderno de Prácticas de Psicología Social* (pp. 25-50). 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.
- Cuddy, A. C., Glick, P. y Fiske, S. T. (2007). The BIAS Map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (4), 631-648. DOI: 10.1037/0022-3514.92.4.631
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T. y Glick, P. (2004). When professionals become mothers, warmth doesn't cut the ice. *Journal of Social Issues*, 60, 701-718.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J., . . . Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, 48, 1-33. doi:10.1348/014466608X314935.

- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., y Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* , 40, 61–149. Nueva York: Academic Press.
- Cuenca, E. y Rangel, M. (2004). *Psicología*. México: International Thomson.
- D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, E. Zubieta (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Deaux, K. y Lewis, L. (1984). The structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991- 1004.
- Delacollette, N., Dumont, M., Sarlet, M. y Dardenne, B. (2013). Benevolent sexism, Men's advantages and the prescription of warmth to women. *Sex Roles*, 68(5), 296-310. doi:10.1007/s11199-012-0232-5
- DeMarree, K. G., Petty, R. E. y Briñol, P. (2007). Self and attitude strength parallels: Focus on accessibility. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 441-468.
- Deux, K. (1996). Social identification. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp.777-798). Nueva York: Guilford Press.
- Diekman, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1171-1188. doi:10.1177/0146167200262001
- Diekman, A. y Eagly, A. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of past, present and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.
- Díez, E. J., Valle, R. E., Terrón, E. y Centeno, E. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Disponible en

<http://www.rieoei.org/deloslectores/483Diez.pdf> [consulta 2014, 5 de noviembre]

- Domínguez, G. y Mensanza, J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Dorman, J.P. (1999). The development and validation of an instrument to assess institutional-level environment in universities. *Learning Environments Research*, 1, 333-352.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., y Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. En C. N. Macrae, C. Stangor, y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 276-319). Nueva York: Guilford.
- Dovidio, J.F y Gaertner, S. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 101-105.
- Dovidio, J.F., Gaertner, S. y Kawaka-Mi, K. (2003). Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6 (1), 5-21.
- Dumont, M., Sarlet, M. y Dardenne, B. (2010). Be too kind to a woman, she'll feel incompetent: Benevolent sexism shifts self- construal and autobiographical memories toward incompetence. *Sex Roles*, 62, 545–553. doi:10.1007/s11199-008-9582-4.
- Durante, F., Fiske, S. T., Kervyn, N., Cuddy, A. J. C., Akande, A. y Adetoun, B. E. (2012). Nations' income inequality predicts ambivalence in stereotype content: How societies mind the gap. *British Journal of Social Psychology*, 52, (4), 726-746 doi:10.1111/bjso.12005.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. Gilbert, S. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 269-322). (4ª ed) Nueva York: McGraw-Hill.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt, Brace, & Janovich.

- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1995). Attitude strength, attitude structure, and resistance to change. En R. E. Petty y J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 413-432). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582
- Eagly, A. H. y Mladinic, A. (1989). Gender stereotypes and attitudes toward women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 543-558.
- Eagly, A. H. y Mladinic, A. (1993). Are the people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes and judgments of competence. En W. Stroebe y M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 5 como se pone b volumen en luibro, pp. 1-35). Nueva York: Wiley.
- Eagly, A. H. y Mladinic, A. (1994). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence, *European Review of Social Psychology*, 5, 1-35, doi:10.1080/14792779543000002
- Eagly, A. H., Wood, W. y Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (pp. 123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Eagly, A. y Carly, L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, 85(9), 62-71.
- Eagly, A. y Johnson, B. (1990). Gender and leadership style: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eastwick, P. W., Eagly, A. H., Glick, P., Johannesen-Schmidt, M. C., Fiske, S. T., Blum, A., ... Volpato, C. (2006). Is traditional gender ideology associated with sex-typed mate preferences? A test in nine nations. *Sex Roles*, 54(9), 603-614. doi:10.1007/s11199-006-9027-x

- Echebarría, A. (1997). El psicólogo social frente al prejuicio. *Revista de Psicología Social*, 12 (2), 239-243.
- Echebarria, A. y González, J.L. (1999). The impact of context on gender social identities. *European Journal of Social Psychology*, 29, 287-304.
- Echebarría, A., Garaigordobil, M. T., González, J. L. y Villarreal, M. (Eds.) (1995). *Psicología Social del Prejuicio y el Racismo*. Madrid: Ramón Areces.
- Eckes, T. (2002). Paternalistic and envious gender stereotypes: Testing predictions from the stereotype content model. *Sex Roles* 47, 99–114.
- Enesco, I. y Guerrero, S. (2011). Intergroup prejudice from a developmental a social approach. *Anales de Psicología*, 27(3), 575-581.
- Esses, V., Haddock, G. y Zanna, M. (1993). Values, stereotypes y emotions as determinants of intergroup attitudes. En D. M. Mackie y D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in group perceptions* (pp.136-166). San Diego, CA: Academic Press.
- Estrada, C. y Oyarzún, M. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé (Santiago)*, 16 (1), 111-121. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de http://scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100009&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282007000100009.
- Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la teoría de la identidad social. *Ciencia*, 25 (49), 128-142.
- Expósito, F., Moya, M. C., Glick, P. (1998): Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169.

- Farley, R., Steeh, C., Krysan, M., Jackson, T. y Reeves, K. (1994). Stereotypes and segregation: Neighborhoods in the Detroit area. *American Journal of Sociology*, 100, 750-780.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 23 (pp. 75-109). Nueva York: Academic.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25 (5), 603-63.
- Fazio, R. H. y Zanna, M. P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 14, pp. 161-202). Nueva York: Academic Press.
- Feather, N. T. (2004). Value correlates of ambivalent attitudes toward gender relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 3-12. doi:10.1177/0146167203258825.
- Ferguson, M. J. y Bargh, J.A. (2007). Beyond the attitude object: Automatic attitudes spring from object-centered-contexts. En B. Wittenbrink y N. Schwarz (Eds.), *Implicit measures of attitudes: Progress and controversies* (pp.216-246). Nueva York: Guilford Press.
- Fernández Díaz, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, I. y Basabe, N. (2007). Psicología social y cultura. En J. F. Morales, E. Gaviria e I. Cuadrado (coords), *Psicología social* (pp. 295-330). Madrid: McGraw-Hill.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22, 256-262.
- Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: Una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2), 167-172.

- 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
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press (Versión en castellano: Teoría de la disonancia cognoscitiva. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1975)
- Fischer, A. R. (2006). Women's benevolent sexism as reaction to hostility. *Psychology of Women Quarterly*, 30(4), 410-416. doi:10.1111/j.1471-6402.2006.00316.x
- Fischer, G. (1992). *Campos de intervención en psicología social: grupo, institución, cultura y ambiente social*. Madrid: Narcea.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people. The impact of power on stereotyping. *American Psychology* 48(6), 621-628.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology* (4ª ed., Vol. 2, pp. 357-411). New York: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. (2010). Venus and Mars or down to earth: Stereotypes and realities of gender differences. *Perspectives on Psychological Sciences*, 5, 688-692. doi:10.1177/1745691610388768.
- Fiske, S. T. y Glick, P. (1995): Ambivalence and stereotypes cause sexual harassment: A theory with implications for organizational change. *Journal of Social Issues*, 51, 97-115.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. Reading: Addison-Wesley.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. London: Sage.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., y Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77-83. doi:10.1016/j.tics.2006.11.005

- Fiske, S. T., Glick, P., Cuddy, A. C. y Xu, J. (1999). (Dis)respecting versus (Dis)liking: Status and Interdependencia Predict Ambivalent Stereotypes of Competence and Warmth. *Journal of Social Issues*, 55, 473-489.
- Fiske, S. T., Glick, P., Cuddy, A. C. y 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.
- Flood, M. y Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence & Abuse*, 10, 125-142. doi:10.1177/1524838009334131.
- Forehand, G. A. y Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of Organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-382.
- Foster, J. (1999). Women senior managers and conditional power: the case in social services departments. *Women in Management Review*, 14(8), 316-324.
- Fourgous, J. y Lambert, H. (1993). *Evaluar a las personas: inteligencia y personalidad, eficacia, clima social y motivación*. Bilbao: Deusto.
- Freiberg, H.J. (1996). From tourists to citizens in the classrooms. *Educational Leadership*, 54 (1), 32-36.
- Fuchs, L., Fuchs, R. y Compton, D. (2010). Rethinking response to intervention at middle and high school. *School Psychology Review*, 39, 22-28
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149. doi:10.1002/pits.20053
- Furnham, A. y Goodstein, L.D. (1997). *Organizational Climate Questionnaire (OCQ)*. San Francisco: The 1997 Annual-Consulting, Pfeiffer.

- García de León, M. A. (2008a). Eje de la violencia simbólica la masculinidad. *CDC Cuadernos De Comunicación*, (2), 50-57.
- García de León, M. A. (2008b), *Rebeldes Ilustradas (La Otra Transición)*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- García Fernández, J. M., Trianes, M. V., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. J. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: Diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1023-1042.
- García-Moreno, C., Zimmerman, C., Morris-Gehring, A., Heise, L., Amin, A., Abrahams, N., Montoya, O., Bathe-Deosthali, P., Kilonzo, N. y Watts, C. (2015). Addressing violence against women: A call to action. *Lancet*, 385(9978), 1685-1695. doi:10.1016/S0140-6736(14)61830-4
- García-Retamero, R. y López-Zafra, E. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo: el papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 245-257.
- Gaviria Stewart, E., Moya Morales, M. C., y Morales Domínguez, J. F. (2007). *Psicología social* (3ª ed.). McGraw-Hill España.
- Gawronski, B., y Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and prepositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692-731.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan Pas- Coe, B., Twenge, J. M., Wells, B.E. y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta analysis. *Review of General Psychology*, 13 (1), 34-45.
- Gil, E. P. y LLoret, I. (2007). La violencia de género. En M. Pujal i Llombart, *El feminismo y la violencia de género*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gill, M. J. (2004). When information does not deter stereotyping: Prescriptive stereotyping can foster bias under conditions that deter

- descriptive stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 619–632. doi:10.1016/j.jesp.2003.12.001.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119-135. doi:10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x
- Glick, P. y Whitehead, J. (2010). Hostility toward men and the perceived stability of male dominance. *Social Psychology*, 41, 177–185. doi:10.1027/1864-9335/a000025.
- Glick, P., Diebold, J., Bailey-Werner, B. y Zhu, L. (1997). The two faces of Adam: Ambivalent sexism and polarized attitudes towards women. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 23, 1323–1334.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763–775.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J., Moya, M., Expósito, F., Mucchifaina, ... Foddy, M. (1999). Astonishing extremes: ambivalence towards womens across cultures. Paper presented at the meeting of the European Association os Social Psychology, Oxford, England.
- Glick, P., Lameiras, M., Fiske, S. T., Eckes, T., Masser, B. y Volpato, C. (2004). Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender Inequality in 16 nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 713–728. doi:10.1037/0022-3514.86.5.713
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1999). The ambivalence toward men inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23(3), 519-536. doi:10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x

- Glick, P., y Fiske, S. T. (2001a). Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 33, pp. 115–188. San Diego: Academic Press.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2001b). Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiating paternalistic and envious prejudice. En J. T. Jost y B. Major (eds.), *The psychology of legitimacy: Ideology, justice, and intergroup relations*, pp. 278–306. Cambridge University Press, New York.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2001c). Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiating paternalistic and envious prejudice. En J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*, pp. 278–306. Cambridge: University Press.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2001d). An ambivalent alliance. Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56, 109–118. doi:10.1037//0003-066X.56.2.109.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2011). Ambivalent sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. doi:10.1177/0361684311414832
- Gómez, C. A. (2004). Diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa clima organizacional en empresas colombianas, desde la teoría de respuesta al ítem. *Acta Colombiana De Psicología*, (1), 97-113.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 42, 412-444.
- Gough, H.G. (1952). Identifying psychological femininity. *Educational and Psychological Measurement*, 12, 427-439.
- Grado, M. (2004). Encrucijada del feminismo español: disyuntiva entre igualdad y diferencia. En J. Cruz y B. Zecchi (Eds), *La mujer en la*

- España actual: ¿evolución o involución?* Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Graves, J. A. M. (2004). The degenerate Y chromosome – can conversion save it? *Reproduction, fertility and development*, 16 (5), 527-534. doi:10.1071/RD03096
- Greenwald, A. G. y Banaji, M. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 97-117.
- Guerra, J. y Cantillo, J. (2012). Las actitudes en las relaciones interpersonales. En M. Marín y R. Matínez-Pecino (coords), *Introducción a la psicología social*. España: Larousse - Ediciones Pirámide. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Haddock, G., Rothman, A. J., Reber, R., y Schwarz, N. (1999). Forming judgments of attitude certainty, intensity, and importance: The role of subjective experiences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 771-782.
- Hafford- Letchfield, T. (2011). Sexuality and women in care organizations: negociating Boundaries within a gendered cultural script. En Dunk West, P. y Hafford- Letchfield, T., *Sexual identities and sexuality in social work*. Inglaterra: Ashgate.
- Halpin, A. y Croft, D. (1963). The organizational climate and individual value systems upon job satisfaction. *Personnel Psychology*, 22, 171-183.
- Hamilton, D. L. y Troiler, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. En J. F. Dovidio y S. L.

- Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-163). Orlando: Academic Press.
- Harré, R. y Lamb, R. (1992). *Diccionario de Psicología Social y de la Personalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Harway, M. y O'Neil J. M. (Eds.). (1999). *What causes men's violence against women?* Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Hathaway, S.R., y McKinley, J.C. (1943). *The Minnesota Multiphasic Personality Inventory*. New York: Psychological Corporation.
- Haygroup (2002). *Factbook: recursos humanos*. Cizur Menor [NA]: Aranzadi
- Hearn, J. y Parkin, W. (2001). *Gender, sexuality and violence in organizations*. Londres: Sage.
- Hegelson, V. S. (2002). *The psychology of gender*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57, 657-674. doi:10.1111/0022-4537.00234.
- Heise, LL. (1998). Violence against women: an integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4, 262-290.
- Hernández Jiménez, A. (1989). *Clima organizacional. Un método para su estudio aplicado en una institución educativa*. Tesis. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia de Educación Tecnológica, México.
- Herrera, M. (2003a). La construcción de las categorías sociales en un conflicto intergrupar. En J. F. Morales y C. Huici (Dir.), *Estudios de psicología social* (pp. 223-251). Madrid: UNED.
- Herrera, M. (2003b). Constructing social categories and seeking collective influence: Self-categorization and the discursive construction of a

- conflict. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 3, 27-57.
- 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.
- Herrera, M. y Reicher, S. D. (2001). Contesting category salience: A study of the perceptions of the sides involved in the Persian Gulf War. *Revista de Psicología Social* 16 (1), 3-20.
- Hewstone, M., Rubin, M. y Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual review of psychology*, 53(1), 575-604.
- Hilton, J. y Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hirata, H. y Kergoat, D. (2007). Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), pp. 595-609.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Reino Unido: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19(3), 477-493. doi:10.1177/017084069801900305
- Hoy, W. K., y Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Huici, C., Molero, F., Gómez, A. y Morales, J. (2011). *Psicología de los grupos*. Madrid: UNED Editorial.
- J. López Yáñez (2005). *La ecología social de la organización*. Una perspectiva educativa. Madrid: La Muralla
- Jaime, M. y Sau, V. (2004). *Psicología diferencias del sexo y el género: fundamentos*. Barcelona: Icaria.

- James, L. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology, 67*, 219–229.
- Jennings, K. (2010, June). *Keynote address*. Thirteenth annual meeting of the National Coordinating Committee on School Health and Safety, Washington, DC.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, ... Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*, 1514–1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x
- Jong-Wook, L. (2004). *Primer encuentro latinoamericano sobre: Formación y capacitación de recursos humanos en salud para la atención integral de víctimas de la violencia y violación de derechos humanos*. Lima, Perú: OMS. Recuperado de http://www.who.int/dg/lee/speeches/2004/lima_peru/es/.
- Jost, J. T. y Banaji, M. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology, 22*, 1–27.
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (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. doi: 10.1037/0022-3514.88.3.498.
- Jost, J. T., Banaji, M. R. y Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology, 25*, 881–919. doi:10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x.
- Jost, J. T., Kivetz, Y., Rubini, M., Guermandi, G. y Mosso, C. (2005). System-justifying functions of complementary regional and ethnic stereotypes: Cross-national evidence. *Social Justice Research, 18*(3), 305-333. doi:10.1007/s11211-005-6827-z
- Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales*. Madrid: Ediciones Cátedra

- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 14, 163-204.
- Katz, P. A. y Taylor, D. M. (1988). Introduction. En P. A. Katz y D. M. Taylor (Eds.), *Eliminating Racism*. Nueva York: Plenum Press.
- Kilmartin, C., Allison, J., (2007) *Men's violence against women: Theory, research, and activism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klem, A. M. y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement. *Journal of School Health*, 74, 262–273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x PMID:15493703
- Kohl, D., Recchia, S., y Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: an overview of measurement scales. *Educational Research*, 55:4, 411-426. doi: 10.1080/00131881.2013.844944
- Kornblit, A. L., Adaszko, D. y Di Leo, P. F. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 109-138). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Kottak, C. (1994). Antropología. Una exploración de la diversidad humana. Madrid: Editorial MacGraw-Hill.
- Kreindler, S. (2005). A dual group processes model of individual differences in prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, pp. 90-107.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y. y González M. (2004) Evolution of hostile sexism and benevolent sexism in a spanish sample. *Social Indicators Research*, 66(3), 197-211. doi:10.1023/B:SOCI.0000003553.30419.f1

- Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Sotelo, M. (2001). Sexism and racism in a Spanish sample of secondary school students. *Social Indicators Research, 54*, 309–328.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social, 17*, 119–127.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica, 2*, 131–136.
- Lee, T. L., Fiske, S. T., Glick, P., y Chen, Z. (2010). Ambivalent sexism in close relationships: (Hostile) power and (benevolent) romance shape relationship ideals. *Sex Roles, 62*, 583–601. doi:10.1007/s11199-010-9770-x.
- Lee, T. L., Fiske, S. T., y Glick, P. (2010). Next gen ambivalent sexism: Converging correlates, causality in context, and converse causality, an introduction to the special issue. *Sex Roles, 62*(7), 395-404. doi:10.1007/s11199-010-9747-9
- Lemus, S., Navarro, L., J. Velásquez, M., Ryan, E. y Megías, J. L. (2014). From sex to gender: A university intervention to reduce sexism in Argentina, Spain, and el Salvador. *Journal of Social Issues, 70*(4), 741-762. doi:10.1111/josi.12089
- Levine, J. M. y Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual review of psychology, 41*(1), 585-634.
- Levine, J. M. y Moreland, R. L. (1998). Small groups. En D. Gilbert, S. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology (Vol. 2, pp. 415-469)*. (4ª ed.) Boston: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*, 274-283.

- Liberman, S. y Chaiken, S. (1991). Value conflict and thought-induced attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, 203-216.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Nueva York: Hartcourt & Brace.
- 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, 213-30.
- López-Sáez, M. (2013). Autoconcepto e identidad. En E. Gaviria, M. López-Sáez e I. Cuadrado (coords), *Introducción a la psicología social* (pp.163-199). Madrid: Sanz y Torres/UNED.
- Lopez-Saez, M. y Lisbona, A. (2009). Descriptive and prescriptive features of gender stereotyping. relationships among its components. *Revista De Psicología Social*, 24(3), 363-363. doi:10.1174/021347409789050560
- López-Sáez, M. y Morales, J. F. (1995). Gender stereotyping in the Spanish Population: looking into the future. En L. Amancio y C. Nogueira (Eds.), *Gender, Management and Science* (pp. 151-168). Braga: Instituto de Educacao e Psicologia.
- López-Sáez, M., Morales, J. F. y Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617.
- López-Zafra, E. (1999). Liderazgo femenino: Nuevas pautas para un nuevo milenio. En M. A. Bel (Ed.), *Ecofeminismo: Un reencuentro con la*

naturaleza (pp. 43-61). Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.

- López-Zafra, E. y García-Retamero, R. (2011). The impact of nontraditionalism on the malleability of gender stereotypes in Spain and Germany. *International Journal of Psychology*, 46(4), 249-258. doi:10.1080/00207594.2010.551123
- 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, pp. 193 – 207.
- Maass, A., Cadinu, M., Guarnieri, G., & Grasselli, A. (2003). Sexual harassment under social identity threat: The computer harassment paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 853–870. doi:10.1037/0022-3514.85.5.853.
- MacDonald, T. K. y Zanna, M. P. (1998). Cross-dimensional ambivalence toward social groups: Can ambivalence affect intentions to hire feminists? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 427–441.
- Major, B. y Eccleston, C. P. (2005). Stigma and social exclusion. En D. Abrams, M. A. Hogg y J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 63-88). Nueva York: Psychology Press.
- Major, B., McCoy, S. K., Kaiser, C. R. y Quinton, W. J. (2003). Prejudice and self-esteem: A transactional model. *European Review of Social Psychology*, 14, 77-104. doi:10.1080/10463280340000027
- Managanelli Rattazzi, A.M., Volpato, C., Canova, L. (2008). L'atteggiamento ambivalente verso donne e uomini. Un contributo alla validazione delle scale ASI e AMI. [Ambivalent attitudes toward women and men. A contribution to the Italian validation of ASI and AMI Scales]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35, 261-287.

- Mañas, A., González, V. y Peiro, J. (1999), *El clima de los equipos de trabajo: determinantes y consecuencias*. Almería: Universidad de Almería.
- Marín Sánchez, M., y Martínez-Pecino, R. (2012). Introducción a la psicología social Larousse - Ediciones Pirámide.
- Marjoribanks, K. (1990). The predictive validity of a teachers' support scale in relation to adolescents' aspirations. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 647-651.
- Martín Bris, M. et al (2003). *Clima de trabajo y eficacia en los centros docentes: percepciones y resultados*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture. Mapping the Terrain*. Londres: Sage Publications.
- Martin, M., Gonzalez, A., Torrego, J. y Armengol, C. (2003), Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: percepciones y resultados. Salamanca: Universidad de Alcalá.
- Martínez-Gúzman, A. (2012). Repensar la perspectiva psicosocial sobre el género: Contribuciones y desafíos a partir de las identidades transgénero. *Psicoperspectivas*, 12(2), 164-184. *Recuperado el 15 de Julio de 2015 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>*
- Mateos Sillero, S. (2013). Construcción de la feminidad normativa y sujeto político. *Investigaciones Feministas*, 4(4), 297-321.
- Mathiew, C. (2009). Practising gender in organizations: the critical gap between practical and discursive consciousness. *Management Learning*, 40(2), 177-193.
- Megías, J. L. y Montañés, M. P. (2012). Percepción de las mujeres víctimas de malos tratos sobre la asimetría de poder en la pareja y su relación con la violencia: Estudio preliminar. [Gender violence victims' perceptions of power asymmetry in the couple and its relation with violence: a preliminary study]. *Anales de Psicología*, 28, 405-416.

- Meraz, R. C. (2009). Educación, género y violencia. *El Cotidiano*, 24(158), 81-86.
- Merton, R.K. y Barber, E. (1963). Sociological Ambivalence. En A. Tiryakin (ed.) *Sociological Theory, Values and Sociocultural Change* (pp. 91–120). New York: Free Press.
- Michau, L., Horn, J., Bank, A., Dutt, M., y Zimmerman, C. (2015). Prevention of violence against women and girls: Lessons from practice. *Lancet*, 385(9978), 1672-1684. doi:10.1016/S0140-6736(14)61797-9
- Molero, F. (2013a). El estudio del prejuicio en la psicología social: definición y causas. En J. F. Morales Domínguez, *Psicología social* (3ª. Ed.). España: McGraw-Hill Recuperado de <http://www.ebrary.com> [20 July 2015]
- Molero, F. (2013b). Prejuicio y estigma: efectos y posibles soluciones. En J. F. Morales Domínguez, *Psicología social* (3ª. Ed.). España: McGraw-Hill Recuperado de <http://www.ebrary.com> [20 July 2015]
- Moos, R. (2008). A social climate scale: Work Environment Scale manual: Development, applications, research (3rd ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist*, 28, 652-665. doi:10.1037/h0035722
- Moos, R., Insel, P.M., Humphrey B. (1974). Preliminary Manual for Family Environment Scale; Work Environment Scale and Group Environment Scale. Palo Alto, CA: National Press Book.
- Morales, E. (2007). *El poder en las relaciones de género*. Sevilla: Centro de Estudios
- Moscovici, S. (1981) On social representations. En J.P. Forgas (ed.) *Social cognition: Perspectives in everyday understanding*. Londres: Academic Press.

- Mosher, D. L. y Tomkins, S. S. (1988). Scripting the macho man: Hypermasculine socialization and enculturation. *The Journal of Sex Research*, 25, 60–84.
- 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 Psicología e Educación*, 1, 305-315.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez Benlloch (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 272-293) Madrid: Pearson.
- Moya, M. y Rodríguez- Bailón, R. (Eds.) (2011). *Fundamentos de Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Mummendey, A. y Otten, S. (1998). Positive–negative asymmetry in social discrimination. *European review of social psychology*, 9(1), 107-143.
- Mummendey, A. y Otten, S. (2001). Aversive discrimination. En R. Brown y S. L. Gaertner (Eds), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 112–132). Malden, MA: Blackwell.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Murnen, S. K., & Byrne, D. (1991). Hyperfemininity: Measurement and initial validation of the construct. *Journal Of Sex Research*, 28(3), 479–489.
- Navas Luque, M., Cuadrado Guirado, M., López Rodríguez, L. (2012). Escala de percepción de amenaza exogrupal (epae): Fiabilidad y evidencias de validez. *Psicothema*, 24 (3), p. 477 - 482.
- Navas, M. S. (1997). El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar, *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 12 (2), 201-237, DOI: 10.1174/021347497761111402

- Nelson, J. R., Martella, R. M. y Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 136–148. doi:10.1177/10634266020100030201
- Neuenfeldt, E. (2015). Identifying and dismantling patriarchy and other systems of oppression of women. *International Review of Mission*, 104 (1), 18-25. doi:10.1111/irom.12072
- Núñez, M. (1999). *El nacimiento de la sociología en España: Manuel Sales y Ferré*. Madrid: Editorial Complutense.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia*. Barcelona: EUB
- O'Malley, M. (2011). The California School Climate Survey: Dimensionality and Staff Perceptual Differences across Professional Group Identity and School Level. University of California, Santa Barbara, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Oakes, P. J. y Turner, J. C. (1986). Distinctiveness and the salience of social category membership: Is there an automatic perceptual bias towards novelty? *European Journal of Social Psychology*, 16, 325-344.
- Oakes, P. J. y Turner, J. C. (1990). Is limited information-processing capacity the cause of social stereotyping? *European Review of Social Psychology*, 1, 111-135.
- Oakes, P. J., Turner, J. C. y Haslam, S. A. (1991). Perceiving people as group members: The role of fit in the salience of social categorizations. *British Journal of Social Psychology*, 30, 125-44.
- Oakes, P., Haslam, A. y Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Ogden, J. (2004). *Psicología de la alimentación*. Madrid: Morata.

- Olavarría, J., Benavente, M. y Mellado, P. (1998). *Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes en Santiago*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Ortega Ruíz, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 1, 111-125.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Ovejero, A. (2005). *Las relaciones humanas: psicología teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Páez, D. y Fernández, I. (2005). Masculinidad-Femineidad como dimensión cultural del autoconcepto. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (195-207). Madrid: Pearson.
- Pallí, C. y Martínez, L. M., (2011). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez (coord.) *Introducción a la psicología social* (pp. 183-254). Barcelona: Editorial UOC
- Parales, C. J. y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: Elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 39(2), 351-361.
- Parsons, T. y Bales, M. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Nueva York: Free Press.
- Patlán, J. (2014). Definición, medición y consecuencias del clima organizacional: resultados en tres estudios en población mexicana. En J. F. Uribe Prado (coord.), *Clima y ambiente organizacional: trabajo, salud y factores psicosociales*. Universidad Nacional

Autónoma de México: Editorial Manual Moderno. Disponible on line google books

- Patterson, M. G., West, M. A., Shackelton, V. J., Dawson, J. F., Lawthom, R., Maitlis, S., Robinson, D. L. y Wallace, A. M. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 379-408.
- Peña-Suárez, E., Muñiz, J., Campillo-Álvarez, A., Fonseca-Pedrero, E. y García-Cueto, E. (2013). Assessing organizational climate: Psychometric properties of the CLIOR scale. *Psicothema*, 25(1), 137-144.
- Pérez Sedeño, E. (2008). Mitos, creencias, valores: cómo hacer más científica la ciencia; cómo hacer la realidad más real. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, 77-100.
- Peris Pichastor, R. y Agut Nieto, S. (2007). Evolución conceptual de la identidad social: El retorno de los procesos emocionales. *REME*, 10, 26-27.
- Pettigrew, T.F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
- Petty, R. E. y Krosnick, J. A. (2014). *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Hove: Psychology Press.
- Petty, R. E., Wheeler, S. C. y Tormala, Z. L. (2003). Persuasion and attitude change. En T. Millon y M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (Vol. 5, pp. 353-382). Hoboken: Wiley.
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W. y Hutchison, D. (2009). *School climate guide for district policymakers and educational leaders*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.

- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1, 114-128.
- Plaza Velasco, M. (2007). Sobre el concepto de 'violencia de género': Violencia simbólica, lenguaje, representación. *Extravío: Revista Electrónica De Literatura Comparada*, 2, 132-145.
- Pratto, F. y Walker, A. (2004). The bases of gendered power. En A. H. Eagly, A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 242–268). (2ª ed.) New York: The Guilford Press.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., y Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741 – 763.
- Prentice, D. A. y Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269–281. doi:10.1111/1471-6402.t01-1-00066.
- Pritchard, R.P. y Karasick, B.W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational behavior and human performance*, 9, 126-146
- Pujal i Llobart, M. (2004). La identidad (el self). En T. Ibañez (coord.) *Introducción a la Psicología Social* (pp. 93-138). Barcelona: UOC.
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Ramsden, P. (1979): Student Learning and Perceptions of the Academic Environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Reicher, S. D. (1993). On the construction of social categories: From collective action to rhetoric and back again. En B. González (Ed.), *Psicología cultural* (pp. 37-50). Sevilla: Eudema.

- Reinoso, H. y Araneda, B. (2007). Diseño y validación de un modelo de medición del clima organizacional basado en percepciones y expectativas. *Revista Ingeniería Industrial*, 6 (1), 39–54
- 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
- Rodríguez-Pérez, A. y Betancor, V. (2007). La cognición Social. En J. F. Morales, M. Moya, Gaviria, E. e I. Cuadrado (Eds.). *Psicología Social* (pp-125-168). Madrid. McGraw Hill.
- Rodríguez, A. (2005). Estudio de las actitudes. En Z. Bello y J. Casales, *Psicología Social*, (pp. 93-108). Cuba: Editorial Félix Varela.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. y Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and psychopathology*, 10, 321– 352. doi:10.1017/S0954579498001631
- Rollero, C. (2013). Sexist attitudes and support for the statu quo. *Psicología Política*, 46, 117-128.
- Rollero, C. y Fedi, A. (2014). When benevolence harms women and favours men: the effects of ambivalent sexism on leadership aspiration. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58(6), 535.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp.173-220). New York: Academic Press.
- Rousseau, D.M. (1988). The Construction of Climate in Organizational Research. En C.I. Cooper y I. Robertson, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Wiley, 139-158.

- Rucker, D. D., y Petty, R. E. (2004). When resistance is futile: Consequences of failed counterarguing for attitude certainty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 219-235.
- Rudman, L. A. (2005). Rejection of women? Beyond prejudice as antipathy. In J. F. Dovidio, P. Glick y L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 106-120). Malden, MA: Blackwell.
- Rudman, L. A. y Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57, 743–762. doi:10.1111/0022-4537.00239.
- Russo, S., Rutto, F. y Mosso, C. (2014). Benevolent sexism toward men: Its social legitimation and preference for male candidates. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(4), 465-473.
- Ryan, A. M. y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460. doi:10.3102/00028312038002437
- Sakalli-Ugurlu, N. y Beydogan, B. (2002). Turkish college students' attitudes toward women managers: The effects of patriarchy, sexism and gender differences. *Journal of Psychology*, 136, 647–656. doi:10.1080/00223980209604825.
- Sakalli-Ugurlu, N. y Glick, P. (2003). Ambivalent sexism and attitudes toward women who engage in premarital sex in Turkey. *Journal of Sex Research*, 40, 296–302. doi:10.1080/00224490309552194.
- Scandroglio, B., López-Martínez, J. y San José, M. (2008). La teoría de la identidad social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), 80-89.
- Schein (2010). *Organizational culture and leadership*. (4ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

- Schneider, B., Ehrhart, M. G. y MacEy, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 361-388. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143809
- Schwarz, N. (2007). Attitude construction: evaluation in context. *Social Cognition*, 25 (5), 638-656.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and cooperation. Their social psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Sherif, M y Sherif, C. (1979) Research on intergroup relation. En W. Austin y S. Worchel (eds), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 7-18). Monterrey: Brooks/Cole.
- Sechrist, G. B., Swim, J. K., & Mark, M. M. (2003). Mood as information in making attributions to discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 524-531.
- Sidanius, J. (1993). The psychology of group conflict and the dynamics of oppression: A social dominance perspective. En W. McGuire y S. Iyengar (Eds.), *Current approaches to political psychology* (pp. 183-219). Durham, NC: Duke University Press.
- Sidanius, J. y Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Silván-Ferrero, M. y López, A. (2007). Benevolent sexism toward men and women: Justification of the traditional system and conventional gender roles in Spain. *Sex Roles*, 57(7), 607-614. doi:10.1007/s11199-007-9271-8
- Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.
- Sjöberg, O. (2010). Ambivalent attitudes, contradictory institutions: Ambivalence in gender-role attitudes in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 51(1-2), 33-57.

- Smith, E. (1993). Social identity and social emotions: toward new conceptualizations of prejudice. En D. M. Mackie y D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and stereotyping* (pp. 297-315). S. Diego: Academic Press.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Spence, J. T. (1993). Gender related trait and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635.
- Spence, J. T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. En J. R. Swann, J. H. Langlois y L. Albino Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society* (pp.255-289).Washington: American Psychological Association.
- Spence, J. T. y Buckner, C. (1995). Masculinity and femininity: Defining the undefinable. En P. J. Kalbfleisch y M. J. Cody (Eds.), *Gender, power, and communication in human relationships* (pp.105-138). Hillsdale:Erlbaum.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L. y Stapp, J. (1973). A short version of the Attitudetoward Women Scale (AWS). *Bulletin of the Psychonomic Society*, 2, 219-220.
- Spencer, H. (1862). *First Principles*. Londres, Williams & Norgate.
- Stangor, C. (2004). *Social groups in action and interaction*. Nueva York: Psychology Press.
- Stangor, C. y Jost, J. T. (1997). Commentary: Individual, group and system levels of analysis and their relevance for stereotyping and intergroup relations. En R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers y S. A. Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 336-358). Oxford: Blackwell.
- Stangor, C., Sullivan, L. y Ford, T. (1991). Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social Cognition*, 9, 359-380.

- Steele, C.M. y Aronson, J. (1995). Stereotype vulnerability and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Steffgen, G. y Recchia, S. (2011, Abril). *School climate and violence: A meta-analysis*. Ponencia presentada en la 5a Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano Sobre Violencia en la Escuela, Mendoza, Argentina.
- Stephan, W. G. y Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-45). Mahwah: LEA.
- Stephan, W.G., y Renfro, C.L. (2002). The role of threat in intergroup relations. En D.M. Mackie y E.R. Smith (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions. Differentiated reactions to social groups* (pp. 191-207). New York: Psychology Press.
- Stockard, J. y Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED350674)
- Stoller, J. R. (1968). *Sex and gender: the development of masculinity and femininity*. Karnac: Maresfield Library.
- Strong, E.K. (1936). Interest of men and women. *Journal of Social Psychology*, 7, 49-67.
- Suriá, R. (2013). Guía de recursos didácticos de psicología social. ES: Editorial Ecu.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S. y Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old- fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 199-214.
- Swim, J.K. y Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22: 507-519.

- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. y Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology, 101*, 219–232. doi:10.1037/a0013246 PMID:19840228
- Tagiuri, R. y Litwin, G. H. (Eds.)(1968). *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. Boston: Harvard University.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American, 223*, 96-102.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P. y Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 2*, 149-178.
- Tavris, C. (1993). The Mismeasure of Women. *Feminism and Psychology, 3* (2), 149-168.
- Terman, L.M., y Miles, C.C. (1936). *Sex and personality*. New York: McGraw-Hill.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: Badger.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology, 4*, 25-29.

- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Tijmes, C. (2013). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2), 105-117.
- Tormala, Z. L. y Petty, R. E. (2002). What doesn't kill me makes me stronger: The effects of resisting persuasion on attitude certainty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1298-1313.
- Torregrosa, J. R. (1968). El estudio de las actitudes: Perspectivas psicológicas y sociológicas. *Revista española de la opinión pública*, 11(11), 155-165.
- Topa, G. y Huici, C. (2003). *El prejuicios hacia los inmigrantes: sus relaciones con los estereotipos y las atribuciones causales en situaciones de conflicto*. Madrid: UNED Editorial
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M. y Joly, S. (1995). Neosexism: Plus ça change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.
- Triandis, H. C. (2005). Issues in individualism and collectivism research. En R. M. Sorrentino, D. Cohen, J. M. Olson y M. P. Zanna (Eds.), *Cultural and social behavior. The Ontario Symposium* (Vol. 10, pp. 207-225). Londres: L. Erlbaum.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., De La Morena, L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Tubert, S. (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. España: Cátedra.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J. Reicher, S. D. y Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A Self-Categorization Theory*. Oxford & New York: Blackwell.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, S., ... Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 40–54. doi:10.1177/0829573509358686
- Vallés, M. S., Cea D. e Izquierdo, A. (1999). Las encuestas sobre inmigración en España y en Europa. Madrid: IMSERSO.
- Van Houtte, M. (2006). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 16*, 71–89.
- Veroz, R. (1999). *Ecología de las organizaciones. Aplicación a las empresas de economía social*. Córdoba: Cajasur.
- Viki, G. T. y 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. doi:10.1023/A:1021342912248.
- Viki, G. T., Abrams, D. y Hutchinson, P. (2003). The “true” romantic: Benevolent sexism and paternalistic chivalry. *Sex Roles, 49*, 533–537. doi:10.1023/A:1025888824749.
- Waters, S. K., Cross, D. S. y Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health, 79*, 516–524. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00443.x
- Weaver, K. S. y Vescio, T. K. (2015). The justification of social inequality in response to masculinity threats. *Sex Roles, 72*(11), 521-535. doi:10.1007/s11199-015-0484-y

- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88–107. doi:10.1177/000271620056700107
- White, V. (2006). *The State of Feminist Social Work*. Londres: Routledge.
- Williams, J.E., y Best, D.L. (1990). *Measuring sex stereotyping: A multination study*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wilms, J. D. y Somer, M. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 409-445. doi:10.1076/sesi.12.4.409.3445
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.
- Wilson, T. D., Lindsey, S. y Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Woodman, R. W. y King, D. C. (1978). Organizational climate: Science or folklore? *The Academy of Management Review*, 3(4), 816-826.
- Yamawaki, N., Darby R. y Queiroz, A. (2007): The moderating role of ambivalent sexism: The influence of power status on perception of rape victim and rapist. *The Journal of Social Psychology* 147, 41-56.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of difference*. Reino Unido: Princeton University Press.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., y Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. doi:10.1177/0734282909344205
- Zullig, K., Koopman, E. S., y Huebner, J. (2009). Beyond GPA: Toward more comprehensive assessments of students' school experiences. *Child Indicators Research*, 2, 95-108. doi:10.1007/s12187-008-9029-z

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Categorías del estereotipo den función de la valencia de sus dimensiones.....	70
Figura 2. Distribución de la muestra según el sexo.....	243
Figura 3. Distribución de la muestra según la edad.....	254

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Frecuencias por áreas de conocimiento, titulaciones y sexo.....	245
TABLA 2. Estadísticos descriptivos.....	256
TABLA 3. Prueba t para la igualdad de muestras.....	258
TABLA 4. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de IGG.....	260
TABLA 5. Comparaciones múltiples mediante prueba HSD Tukey para la variable dependiente IGG-M.....	261
TABLA 6. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de DSA.....	262
TABLA 7. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de BSRI.....	263
TABLA 8. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de edad para las variables de CECSCCE.....	264
TABLA 9. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las titulaciones para las variables de IGG.....	266
TABLA 10. Comparaciones múltiples mediante prueba Games-Howell para la variable dependiente IGG-M.....	266
TABLA 11. Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente IGG-M.....	267
TABLA 12. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las titulaciones para las variables de DSA.....	268
TABLA 13. Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente SH.....	269
TABLA 14. Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente SB.....	260
TABLA 15. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las	270

titulaciones para las variables de BSRI.....	
TABLA 16. Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente AR-F.....	271
TABLA 17. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de las titulaciones para las variables de CECSCÉ.....	272
TABLA 18. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de IGG.....	273
TABLA 19. Comparaciones múltiples mediante prueba Games-Howell para la variable dependiente IGG-M.....	274
TABLA 20. Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente IGG-M.....	274
TABLA 21. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de DSA.....	275
TABLA 22. Comparaciones múltiples mediante prueba HSD de Tukey para la variable dependiente SB.....	276
TABLA 23. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de BSRI.....	276
TABLA 24. Medias, desviaciones típicas y ANOVAS de los grupos de curso para las variables de CECSCÉ.....	277
TABLA 25. Correlación de Pearson entre variables para la muestra total.....	287
TABLA 26. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo.....	289
TABLA 27. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de Hasta 19 años.....	291
TABLA 28. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de 20 años.....	293
TABLA 29. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de 21 años.....	294
TABLA 30. Correlación de Pearson entre variables medidas en	296

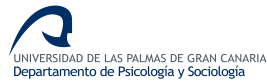
función del sexo para el grupo de edad de 22 a 23 años.....	
TABLA 31. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para el grupo de edad de más de 24 años.....	297
TABLA 32. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Arte y Humanidades	299
TABLA 33. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ciencias Sociales.....	300
TABLA 34. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas.....	302
TABLA 35. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ingenierías y Arquitectura.....	303
TABLA 36. Correlación de Pearson entre variables medidas en función del sexo para la rama de conocimiento Ciencias.....	305
TABLA 37. Resumen de resultados de correlación de Pearson entre titulaciones y variables medidas.....	306
TABLA 38. Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal entre factores y la variable independiente sexo.....	311
TABLA 39. Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para la Identidad Global de Género.....	312
TABLA 40. Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para el sexismo.....	313
TABLA 41. Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para autoasignación de rasgos.....	313
TABLA 42. Resumen de los resultados del análisis de regresión lineal para el clima social.....	314
TABLA 43. Estadísticos descriptivos para las escalas del IGG.....	325
TABLA 44. Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG en	325

función del sexo y para la muestra total.....	
TABLA 45. Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG en función del grupo de edad.....	326
TABLA 46. Porcentaje de alumnado según categoría de la IGG la rama de conocimiento Arte y Humanidades.....	327
TABLA 47. Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG la rama de conocimiento Ciencias de la Salud.....	329
TABLA 48. Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas.....	330
TABLA 49. Porcentaje de alumnado según categorías de la IGG la rama de conocimiento Ingenierías y Arquitectura.....	332
TABLA 50. Estadísticos descriptivos para las escalas del DSA.....	335
TABLA 51. Porcentajes de sexistas y no sexistas en función del sexo y para la muestra total.....	336
TABLA 52. Porcentaje de alumnado según categorías del DSA en función del sexo y para la muestra total.....	337
TABLA 53. Porcentajes de sexistas y no sexistas en función de la edad.....	338
TABLA 54. Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en función del grupo de edad.....	338
TABLA 55. Porcentajes de sexistas y no sexistas en la rama de Arte y Humanidades.....	339
TABLA 56. Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en la rama de Arte y Humanidades.....	340
TABLA 57. Porcentaje de sexistas y no sexistas en la rama de Ciencias de la Salud.....	341
TABLA 58. Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en la rama de Ciencias de la Salud.....	341
TABLA 59. Porcentaje de sexistas y no sexistas en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	343

TABLA 60. Porcentaje de alumnado según categorías de la DSA en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	344
TABLA 61. Porcentaje de sexistas y no sexistas en la rama de Ingenierías y Arquitectura.....	345
TABLA 62. Porcentaje de alumnado para cada categoría del DSA en la rama de Ingenierías y Arquitectura.....	346
TABLA 63. Estadísticos descriptivos para las escalas del BSRI.....	349
TABLA 64. Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en función del sexo y para la muestra total.....	349
TABLA 65. Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en función del grupo de edad.....	350
TABLA 66. Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en la rama de Arte y Humanidades.....	352
TABLA 67. Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en la rama de Ciencias de la Salud.....	353
TABLA 68. Porcentaje de alumnado según categorías del BSRI en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	354
TABLA 69. Porcentaje para cada categoría en la clasificación de la BSRI en la rama de Ingenierías y Arquitectura.....	357
TABLA 70. Estadísticos descriptivos para la muestra total en las escalas de CECSCE.....	359
TABLA 71. Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en función del sexo.....	360
TABLA 72. Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en función del grupo de edad.....	361
TABLA 73. Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Arte y Humanidades.....	362
TABLA 74. Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Ciencias de la Salud.....	363

TABLA 75. Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	365
TABLA 76. Estadísticos descriptivos para las escalas de CECSCE en la rama de Ingenierías y Arquitectura.....	366

ANEXOS



En la ULPGC estamos realizando una investigación con objeto de acercarnos a vuestras opiniones sobre algunos aspectos que a continuación os presentamos. No existen respuestas buenas ni malas, se trata simplemente de ofrecernos tu opinión.

Tus respuestas serán confidenciales, anónimas y se utilizarán únicamente con fines de investigación. Para que tus respuestas puedan ser evaluadas es importante que contestes a TODOS los ítems, sin dejar ninguno en blanco

Mujer Hombre Año de nacimiento Titulación Curso

1. A continuación te presentamos dos enunciados. Por favor, rodea con un círculo el número que mejor refleje tu opinión										
1	2	3	4	5	6					
Nada	Muy poco	Poco	Algo	Bastante	Mucho					
¿Hasta qué punto te consideras masculino/a?					1	2	3	4	5	6
¿Hasta qué punto te consideras femenino/a?					1	2	3	4	5	6

3. A continuación te presentamos una lista de adjetivos. Por favor, para cada uno de ellos, rodea con un círculo el número que representa el modo en que consideras que dicho adjetivo sirve para describirte a tí mismo/a.

1	2	3	4	5	6					
Nada	Muy poco	Poco	Algo	Bastante	Mucho					
Atlético/a, deportivo/a					1	2	3	4	5	6
Cariñoso/a					1	2	3	4	5	6
Personalidad fuerte					1	2	3	4	5	6
Sensible a las necesidades de los demás					1	2	3	4	5	6
Desea arriesgarse, amante del peligro					1	2	3	4	5	6
Comprensivo/a					1	2	3	4	5	6
Compasivo/a					1	2	3	4	5	6
Dominante					1	2	3	4	5	6
Cálido/a, afectuoso/a					1	2	3	4	5	6
Tierno/a, delicado/a, suave					1	2	3	4	5	6
Agresivo/a, combativo/a					1	2	3	4	5	6
Actúa como líder					1	2	3	4	5	6
Individualista					1	2	3	4	5	6
Amante de los niños					1	2	3	4	5	6
Llora fácilmente					1	2	3	4	5	6
Duro/a					1	2	3	4	5	6
Sumiso/a					1	2	3	4	5	6
Egoísta					1	2	3	4	5	6

2. En cada una de las siguientes frases rodea con un círculo el número que mejor refleje tu opinión						
1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres					1	2 3 4 5 6
El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia					1	2 3 4 5 6
El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres.					1	2 3 4 5 6
Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos.					1	2 3 4 5 6
Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa					1	2 3 4 5 6
Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan)					1	2 3 4 5 6
Es más natural que sean las hijas, y no los hijos, las que se hagan cargo de los padres ancianos					1	2 3 4 5 6
Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja					1	2 3 4 5 6
Atender bien la casa es obligación de la mujer					1	2 3 4 5 6
Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre					1	2 3 4 5 6
Nadie como las mujeres saben criar a sus hijos					1	2 3 4 5 6
Las mujeres son manipuladoras por naturaleza					1	2 3 4 5 6
Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres					1	2 3 4 5 6
El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia					1	2 3 4 5 6
Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial					1	2 3 4 5 6
El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad					1	2 3 4 5 6
Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres					1	2 3 4 5 6
No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar					1	2 3 4 5 6
Las mujeres razonan peor que los hombres					1	2 3 4 5 6
Los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público (por ejemplo, la política, los negocios, etc.)					1	2 3 4 5 6
Las mujeres son insustituibles en el hogar					1	2 3 4 5 6
La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia					1	2 3 4 5 6
Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja					1	2 3 4 5 6
Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombres para soportar el sufrimiento					1	2 3 4 5 6
Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su marido					1	2 3 4 5 6
Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza, a su mujer					1	2 3 4 5 6

A continuación te presentamos una serie de frases relativas a la Universidad, a tu aula y otras cuestiones relacionadas. En cada una de ellas rodea con un círculo el número que mejor refleje tu opinión						
1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme					1	2 3 4 5 6
El profesorado de esta Universidad es agradable con los estudiantes					1	2 3 4 5 6
Realizo las actividades que mandan los/las profesores/as					1	2 3 4 5 6
Cuando el alumnado rompe las reglas es tratado justamente					1	2 3 4 5 6
La Universidad está muy ordenada y limpia					1	2 3 4 5 6
Se puede confiar en la mayoría de la gente de esta Universidad					1	2 3 4 5 6
El alumnado realmente quiere aprender					1	2 3 4 5 6
Los profesores/as me dicen cuando hago un buen trabajo					1	2 3 4 5 6
El alumnado de todos los grupos étnicos es respetado					1	2 3 4 5 6
Mi clase tiene un aspecto muy agradable					1	2 3 4 5 6
La gente de esta Universidad se cuidan los unos a los otros					1	2 3 4 5 6
Mi Universidad es un lugar muy seguro					1	2 3 4 5 6
El profesorado hace un buen trabajo con los alborotadores					1	2 3 4 5 6
Me siento cómodo/a hablando con mis profesores/as de mis problemas					1	2 3 4 5 6

