

Actitudes hacia la Igualdad en Adolescentes de Castilla-La Mancha: Diferencias según Género y Nacionalidad

Attitudes towards Equality in Adolescents from Castilla-La Mancha: Gender- and Nationality-Based Differences

Esther Rivas-Rivero*¹, Alejandro Viuda-Serrano* y Mirian Checa-Romero*

*Universidad de Alcalá

Resumen

El presente estudio, de metodología cuantitativa y diseño ex-post-facto, tiene como objetivo analizar las diferencias en la percepción de los roles de género asumidos por chicos y chicas, así como conocer la aceptación de estas creencias en función de la procedencia u origen, utilizando la Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Igualdad de Género (García-Pérez et al., 2010) en una muestra de 1,826 adolescentes de distintas nacionalidades (procedencia española, europea no española, magrebí, latinoamericana) escolarizados en Centros Educativos de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha. Los chicos presentan mayor aceptación hacia estas creencias que las chicas con diferencias significativas en las tres dimensiones analizadas (plano sociocultural, relacional y personal). Se encontró una mayor aceptación de esos roles de género en el grupo de adolescentes latinoamericanos y magrebíes respecto al de europeos y españoles. No se dieron diferencias entre el grupo de las mujeres, encontrándose creencias más igualitarias independientemente de la procedencia cultural.

Palabras clave: adolescencia; cultura; socialización; educación.

Abstract

Using a quantitative methodology and an ex-post-facto design, the present study analyzes the differences in the perception of gender roles assumed by teenage boys and girls, investigating

¹ **Correspondencia:** Esther Rivas-Rivero, esther.rivas@uah.es, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá (España).

their acceptance of gendered beliefs according to their country of origin. To do so, the study utilizes the Scale of Student Attitudes towards Gender Equality (García-Pérez et al., 2010) in a sample of 1,826 adolescents of different nationalities (of Spanish, non-Spanish European, Maghrebi, and Latin American origin) enrolled in Secondary Education Schools in Castilla-La Mancha. Results reveal that boys show a greater acceptance of these beliefs than girls, with significant differences in the three dimensions examined (sociocultural, relational, and personal facets). This willingness to accept gender roles is particularly conspicuous in the group of Latin American and Maghrebi male adolescents, whereas no relevant differences have been detected between women, who rather hold more egalitarian beliefs regardless of cultural origin.

Keywords: adolescence; culture; socialization; education.

Introducción y objetivos

El estudio del género se ha convertido en un campo de investigación relevante en muchas disciplinas científicas (Eagly y Sczesny, 2019). Tras décadas de trabajo, se encuentra bastante aceptado que las mujeres y los hombres son similares en la mayoría de los rasgos en el ámbito psicológico (Hyde, 2018). Sin embargo, existen sociedades y culturas que aceptan que hombres y mujeres son diferentes y que, por ello, han de desempeñar papeles distintivos, ya que estas diferencias son consideradas normales a partir de la deseabilidad tradicional respecto a los roles de género (Matud et al., 2019). Estos son definidos como el conjunto de funciones, expectativas y normas que se espera que hombres y mujeres cumplan en una sociedad, y dictan las formas de comportarse en función del sexo al que pertenecen, estableciendo una estructura social basada en la desigualdad (Rivas-Rivero et al., 2021; Saldívar et al., 2015). Los papeles que ha de desempeñar cada uno constituyen un ideario socialmente aceptado que afecta a rasgos, profesiones y cualidades físicas, como atribuir a las mujeres características como ternura, comprensión y se les asigna el rol de cuidadoras en el ámbito privado, mientras que a los hombres se les atribuyen rasgos como la fuerza, la valentía y se proyecta su desarrollo en el ámbito público, posicionándoles en papeles protagonistas (Bisquerts-Bover et al., 2019). Estos roles están basados en la desigualdad, de modo que podrían legitimar las relaciones coercitivas (Matud et al., 2019).

Algunos autores han profundizado en que las culturas se diferencian en función del orden social, de modo que sociedades del Mediterráneo, Oriente Medio y Latinoamérica se socializan en defender enérgicamente la reputación masculina (Gul y Schuster, 2020). Diversos estudios han demostrado que los niveles de desigualdad de género difieren entre países (PNUD, 2019), ya que en algunas regiones se enfatizan valores como la castidad y lealtad femeninas, así como la violencia e infidelidad masculinas (Vandello y Cohen, 2008). Estas regiones, bajo la denominación de culturas del honor, parecen justificar las conductas discriminatorias contra las mujeres como respuesta a la amenaza a su reputación (Gul y Schuster, 2020). Las relaciones de género son relaciones culturales, en tanto que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales. En este sentido, en función del género, las personas son valoradas de manera diferente dentro de cada sociedad y cultura, enfrentándose a expectativas diferentes y restrictivas (Levy et al., 2020). Además, es más probable que culturas con mayor inequidad de género transmitan una ideología tradicional sobre los roles de género. De este modo, la violencia de género se

ve favorecida por las normas establecidas sobre la igualdad-desigualdad en la mayoría de las sociedades (Fleming et al., 2015). En conclusión, la inequidad de género tiene elevadas consecuencias para las mujeres y las niñas a nivel mundial (Heise et al., 2019).

El origen de esta estructuración procede de la “socialización diferencial”, asignando dos tipos de comportamientos: el de los hombres y el de las mujeres (Rivas-Rivero et al., 2022). Esta diferenciación no está relacionada con el sexo biológico, sino con las limitaciones de origen cultural y social que se establecen en la construcción simbólica del género que afectan a la afectividad, al pensamiento, al lenguaje y a los valores que mantiene un grupo social (Freixas, 2001). Estas concepciones distorsionan la realidad y proyectan un perfil de las mujeres basado en la vulnerabilidad que influye a la hora de establecer relaciones afectivas, pudiendo llegar a justificar todo tipo de conductas de discriminación hacia ellas en base a esos imperativos sociales (Bonilla-Algovia y Rivas, 2019). Así, el ámbito doméstico, caracterizado por los lazos del afecto y asociado al rol femenino, conlleva una dedicación completa por los imperativos morales y afectivos que de este contexto se desprenden, imposibilitando a las mujeres su participación en otras esferas de ámbito público (cualificación, vínculos sociales, ocio y participación en la vida política y comunitaria) (Bosch et al., 2006). Transmitidos a través de la familia y la escuela, siendo reforzados por los medios de comunicación, los roles de género son adquiridos durante la niñez, se intensifican en la adolescencia y establecen las conductas y estados emocionales que se esperan de hombres y mujeres en distintos contextos (Saldívar et al., 2015). Por lo tanto, las personas se definen como hombres y mujeres en función del aprendizaje de construcciones culturales y las relaciones que se forman en diversas esferas sociales (Colás y Villaciervos, 2007; Rivas-Rivero et al., 2022), ocupando papeles distintivos en el quehacer social (Mosteiro y Porto, 2017). Estas creencias se transmiten intergeneracionalmente a través de un amplio sistema de interacciones y agentes de socialización que responden a las necesidades de una sociedad para mantenerlos, haciéndolos muy resistentes al cambio (Fleming et al., 2015).

Además, el género ejerce una notable influencia en la política y en la economía a nivel mundial (Eagly y Szesny, 2019), por lo que es importante aumentar los valores igualitarios en todas las sociedades en pro de alcanzar mayores niveles de desarrollo y progreso (Eriksson et al., 2020). La desigualdad de género es multidimensional y abarca áreas como la salud, la participación en el mercado laboral y el empoderamiento político y educativo (PNUD, 2018). No obstante, la medición de la desigualdad de género se ha centrado principalmente en la adultez (Goraus et al., 2020), siendo la adolescencia una etapa fundamental para intervenir y prevenir la inequidad de género. Según la Teoría del Aprendizaje Social, las personas aprenden conductas al observar e imitar a otras personas de su entorno social (Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2020), si bien este aprendizaje tiene lugar a lo largo de todo el ciclo vital, puede desempeñar un papel más relevante en la infancia y adolescencia (Fleming et al., 2015). Algunas investigaciones con población adolescente muestran que las chicas destacan en aspectos como la ayuda, el cuidado y la dedicación a los y las demás, mientras que los chicos presentan rasgos relacionados con la competición y la agresividad física y relacional (Rebollo-Catalán et al., 2017). Incorporar la perspectiva de género implica analizar la desigualdad como producto de las relaciones de poder que se han reproducido tradicionalmente (Santoro et al., 2019). La inclusión de la pedagogía coeducativa en los espacios de socialización puede ser

eficaz para modificar los roles de género, poner en cuestión los patrones patriarcales y prevenir la violencia de género (Aristizábal et al., 2018). En este sentido, la familia tiene un papel fundamental tanto en la reproducción biológica, como en la reproducción social (Gómez-Quintero y Fernández-Romero, 2014). El desempeño de estos roles masculinos y femeninos tradicionales puede limitar el repertorio de actuaciones y recursos potenciales en niños y niñas, ya que restringiría el desarrollo de características personales que no se corresponden con las expectativas sociales de género (Gerdes y Levant, 2018).

Por otra parte, España ha experimentado una aceleración en los procesos migratorios, con un incremento del 316% (Grau y Fernández, 2016). El Sistema Educativo ha recibido un flujo de alumnado inmigrante muy importante, siendo el más numeroso de todos los países de la Unión Europea, aunque los porcentajes han sido muy desiguales entre las distintas regiones (Calero y Escardíbul, 2016). Hay que añadir que en los últimos años se ha dado una transformación social y económica de la mujer inmigrante, ya que ha tenido lugar un cambio en los roles convencionales. Según la CEPAL (2004), existe un debate respecto a si se ha producido un empoderamiento femenino en las mujeres inmigrantes o si, por el contrario, reproducen las desigualdades de género existentes en los países de destino. Estudios previos con población inmigrante adolescente señalan que la familia perpetúa los roles de género tradicionales, pero que se ve influenciada por los cambios sociales de la sociedad a la que se incorporan, llevando a los hijos e hijas de inmigrantes a distintas posiciones respecto de la que partían los progenitores (Gómez-Quintero y Fernández-Romero, 2014).

Por todo lo anterior, desde la institución educativa se han de impulsar modelos coeducativos en los que prevalezca la igualdad, y no donde se reproduzcan los modelos simbólicos de masculinidad y femineidad asociados a la asimetría y jerarquización (Colás y Jiménez, 2004; Iturbe, 2015). Concretamente, la adolescencia constituye un periodo clave para la intervención ante cualquier tipo de desigualdad, dada la relevancia de esta etapa para promover el desarrollo de las personas, ya que es un momento en el que las normas sociales se vuelven muy influyentes en la configuración de lo que hacen y se espera que hagan (Chung y Rimal, 2016). Cabe señalar que la desigualdad de género y las normas tácitas se refuerzan e interiorizan durante la adolescencia, ya que se producen transiciones clave en el desarrollo de la identidad, en la actividad sexual y en la participación social (Levy et al., 2020; Rivas-Rivero et al., 2022). Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar las diferencias de los roles en función del género, así como conocer la aceptación de dichos roles según la nacionalidad en una muestra de adolescentes de distinta procedencia escolarizados en centros de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha.

Método

Población y Muestra

El estudio se llevó a cabo en centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. La muestra se formó teniendo en cuenta la totalidad de centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato de esta Comunidad. A partir de la herramienta “muestras complejas” del programa informático SPSS (versión 25.0), se seleccionaron los centros que participarían en la

investigación. Finalmente, se obtuvo una muestra representativa de 60 centros y 1,826 adolescentes atendiendo a la provincia y al tamaño del municipio (menos de 2,000 habitantes, entre 2,000 y 9,999 y más de 9,999 habitantes). En torno a la mitad eran mujeres y el 53% cursaba 3º curso de Educación Secundaria. Tenían una edad media de 15 años. Más de la mitad residía en poblaciones de más de 10,000 habitantes. La mayoría eran estudiantes de nacionalidad española ($n = 1,675$), siendo el 8.3% de otras nacionalidades ($n = 151$), un grupo heterogéneo que se agrupó en función de la procedencia u origen en tres subgrupos: latinoamericanos/as (32.5%), europeos/as (no españoles/as) (49.0%) y magrebíes (18.5%) (Tabla 1).

Tabla 1

Características de la muestra

	Procedencia española			Procedencia extranjera		
	n	%	M (DT)	n	%	M (DT)
Género						
Hombre	888	48.6		67	44.4	
Mujer	889	48.7		78	51.7	
Edad			14.67 (.92)			15.11 (.95)
Curso						
3º ESO	960	52.6		65	43.0	
4º ESO	864	47.3		86	57.0	
Provincia						
Albacete	176	9.6		19	12.6	
Ciudad Real	512	28.0		21	13.9	
Cuenca	145	7.9		15	9.9	
Guadalajara	314	17.2		39	25.8	
Toledo	679	37.2		57	37.7	
Ruralidad						
Menos de 2,000 habitantes	99	5.4		14	9.3	
Entre 2,000 y 9,999 habitantes	737	40.4		55	36.4	
Más de 9,999 habitantes	990	54.2		82	54.3	
Ha tenido pareja	1050	57.5		98	64.9	
Procedencia						
Española	1,675	91.7				
Latinoamérica				49	2.7	
Europea (no española)				74	4.1	
Magrebí				28	1.5	

Instrumento

Datos sociodemográficos: se preguntó por el género, la edad, el curso, así como otras variables de interés relacionadas con la zona de residencia y la nacionalidad.

Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Igualdad de Género (García-Pérez et al., 2010). Está formada por treinta ítems y tres dimensiones de diez ítems cada uno: 1) actitudes del plano sociocultural, que aborda el reparto igualitario de responsabilidades entre hombres y mujeres, 2) actitudes del plano relacional, que analiza las interacciones que se producen en el alumnado con distintos agentes de socialización, así como aspectos vinculados con la violencia y el liderazgo, y 3) actitudes del plano personal, que incluye las preferencias profesionales y expectativas desde una perspectiva de género. El formato de respuesta es tipo Likert desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo), a excepción de seis ítems (4, 7, 9, 10, 27 y 30) que están enunciados de forma positiva en términos de igualdad de género, cuyos valores se invirtieron en el presente estudio (de 1, completamente de acuerdo, a 5, completamente en desacuerdo) para facilitar su interpretación, de modo que una mayor media se relaciona con actitudes más desfavorables hacia la igualdad. Las puntuaciones medias en el global de la escala se agrupan en tres perfiles: alumnado con perfil desigualitario o sexista (puntuación ≤ 89), alumnado con perfil adaptativo (puntuación entre 90 a 119) y alumnado con perfil igualitario (puntuación ≥ 120). En el estudio de García-Pérez et al (2010) se obtuvo un *Alfa* de Cronbach adecuado ($\alpha = .91$), siendo la saturación media de los ítems en el componente principal de .52 ($DT = .08$), lo que indica que la correlación de los ítems en cada una de las dimensiones fue elevada, en línea con trabajos posteriores con población universitaria (Atlenco-Ibarra y De la Garza-Carranza, 2019). Para conocer la confiabilidad del instrumento en la muestra de participantes del presente estudio se calculó el *Coefficiente Omega*, el cual indica un nivel óptimo de consistencia interna ($\omega = .91$).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En el estudio se contactó con los equipos directivos de los Centros Educativos, que fueron seleccionados de un total de 331 centros de Educación Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Autónoma, a quienes se informó de los objetivos de la investigación. Se contó con el apoyo del Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, que financió el proyecto y promovió la participación de los centros a partir del interés de hacer un diagnóstico en la región sobre la aceptación de los roles de género y de las actitudes hacia la igualdad entre el alumnado. Los cuestionarios fueron auto aplicados y se contestaron en horario lectivo. Los y las participantes completaron el cuestionario de forma anónima y voluntaria. El proyecto de investigación ha recibido la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y de Experimentación Animal de la Universidad de Alcalá (CEI/HU/2019/39). La base de datos se creó con el programa estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics 25.0). Se invirtieron los valores de algunos ítems cuyo enunciado se formula en términos de igualdad (ítems 4, 7, 9, 10, 27 y 30), de modo que se facilite su interpretación, resultando que una mayor puntuación implica actitudes más desfavorables hacia la igualdad. Las variables continuas se analizaron con la prueba *t de Student* para muestras independientes. Se calculó el tamaño del efecto a través del

estadístico *d de Cohen*. Para comparar las actitudes del alumnado hacia la coeducación entre las distintas nacionalidades en función del género se empleó la prueba estadística ANOVA de 2 factores. Se realizan comparaciones múltiples post-hoc para contrastar las medias en las dimensiones de la escala a través de estadístico de Bonferroni. Para considerar un resultado estadísticamente significativo se adoptó una probabilidad de cometer un error tipo I de $p < .05$. Finalmente, para el análisis de la confiabilidad del instrumento se utilizó el software R Studio (versión 1.0.136). Se midió el coeficiente omega, que confiere precisión a la confiabilidad del instrumento (Ventura-León, 2018).

Resultados

En la Tabla 2 se observan las puntuaciones medias en cada uno de los reactivos de la *Escala de Actitudes del alumnado hacia la Igualdad de Género*. Las mayores puntuaciones se encuentran en el ítem 1, ítem 5 e ítem 10, pertenecientes al plano sociocultural, con una media cercana a 2. Asimismo, por encima de esa puntuación se encuentra el ítem 19, correspondiente al plano relacional.

Tabla 2

Puntuaciones medias de la Escala de Actitudes hacia la Igualdad de Género

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Plano sociocultural	19.60	5.17
Ítem 1. Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres.	1.90	1.16
Ítem 2. Las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos.	1.56	.98
Ítem 3. El fútbol es un deporte de chicos.	1.39	.86
Ítem 4. Es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas.	1.52	.98
Ítem 5. Una chica sola debe sentir temor si se encuentra con un grupo de chicos.	1.63	.99
Ítem 6. Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas.	1.48	.84
Ítem 7. Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres.	1.24	.74
Ítem 8. Los hombres conducen mejor que las mujeres.	1.70	1.09
Ítem 9. El fútbol es un deporte de chicos y chicas.	1.23	.72
Ítem 10. Gays y lesbianas son tan normales y respetables como yo.	1.53	1.11
Plano relacional	16.57	6.12
Ítem 11. Con una mujer es imposible entenderse.	1.47	.86
Ítem 12. Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres.	1.93	1.15
Ítem 13. Una chica no debe salir con otro chico que no sea su novio.	1.59	1.08

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Ítem 14. Las chicas que no salen con chicos son unas estrechas.	1.38	.79
Ítem 15. En los trabajos de equipo, normalmente el que manda es un chico.	1.55	.92
Ítem 16. Es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos.	2.02	1.21
Ítem 17. Las lesbianas son menos de fiar que una mujer.	1.46	.90
Ítem 18. Los chicos que ponen los cuernos a sus novias son más machos.	1.22	.65
Ítem 19. Con la pareja es mejor aparentar estar de acuerdo para no discutir.	2.09	1.22
Ítem 20. Es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre.	1.95	1.29
Plano personal	14.84	5.56
Ítem 21. Me daría vergüenza reconocer o decir que mi padre friega en casa.	1.24	.70
Ítem 22. Creo que las mujeres no deben ser toreras o futbolistas.	1.23	.66
Ítem 23. Las mujeres que visten como hombres me molestan.	1.39	.84
Ítem 24. Me gusta que sólo sea mi padre el que trabaja fuera de casa.	1.37	.81
Ítem 25. Prefiero que sean las mujeres las que trabajen en casa.	1.38	.81
Ítem 26. Creo que una mujer debe casarse y ser madre.	1.76	1.09
Ítem 27. Creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas.	1.79	1.25
Ítem 28. Es comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales.	1.55	1.00
Ítem 29. Creo que es preferible ser hombre que ser mujer, tiene sus ventajas.	1.85	1.15
Ítem 30. Creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, toreras o futbolistas.	1.32	.88
Puntuación global	46.19	15.71

Como se muestra en la Tabla 3, se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, presentando una mayor media los chicos en la mayoría de los ítems y, por tanto, actitudes más desfavorables hacia la igualdad. Se aprecia una relación de efecto elevado en el ítem 2 “las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos”, en el ítem 8 “los hombres conducen mejor que las mujeres”, en el ítem 23 “las mujeres que visten como hombres me molestan” y en el ítem 28 “es comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales”. Se aprecia una mayor media en el grupo de las adolescentes que en el de los adolescentes respecto al ítem 5 “una chica sola debe sentir temor si se encuentra con un grupo de chicos”.

Tabla 3

Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la Escala de Actitudes hacia la Igualdad

	Hombres (n = 876)		Mujeres (n = 887)		t	p	d
	M	DT	M	DT			
Plano sociocultural							
Ítem 1	2.04	1.22	1.74	1.07	5.55	.000	.26
Ítem 2	1.84	1.14	1.27	.68	12.58	.000	.60
Ítem 3	1.59	1.01	1.17	.60	10.59	.000	.50
Ítem 4	1.73	1.06	1.32	.83	8.91	.000	.42
Ítem 5	1.56	.91	1.70	1.06	-2.81	.005	-.14
Ítem 6	1.62	.92	1.34	.73	7.00	.000	.33
Ítem 7	1.34	.84	1.14	.59	5.85	.000	.27
Ítem 8	2.04	1.23	1.37	.81	13.33	.000	.64
Ítem 9	1.34	.83	1.11	.54	6.60	.000	.32
Ítem 10	1.85	1.30	1.21	.75	12.53	.000	.60
Plano relacional							
Ítem 11	1.69	.98	1.24	.63	11.19	.000	.54
Ítem 12	2.18	1.23	1.69	1.00	9.14	.000	.43
Ítem 13	1.84	1.22	1.34	.85	9.96	.000	.47
Ítem 14	1.59	.92	1.16	.54	11.92	.000	.56
Ítem 15	1.76	1.05	1.34	.72	9.80	.000	.46
Ítem 16	2.37	1.30	1.67	1.00	12.68	.000	.60
Ítem 17	1.72	1.06	1.20	.59	12.72	.000	.60
Ítem 18	1.32	.75	1.13	.54	6.04	.000	.28
Ítem 19	2.48	1.29	1.69	.99	14.44	.000	.68
Ítem 20	2.29	1.41	1.62	1.06	11.17	.000	.53
Plano personal							
Ítem 21	1.36	.82	1.12	.52	7.03	.000	.34
Ítem 22	1.35	.80	1.10	.45	8.12	.000	.38
Ítem 23	1.63	1.02	1.14	.52	12.68	.000	.60
Ítem 24	1.54	.95	1.19	.58	9.27	.000	.44
Ítem 25	1.57	.96	1.19	.56	10.32	.000	.48
Ítem 26	1.99	1.17	1.53	.94	9.11	.000	.43
Ítem 27	2.14	1.34	1.42	1.01	12.62	.000	.60
Ítem 28	1.87	1.17	1.23	.64	14.06	.000	.67
Ítem 29	2.01	1.19	1.67	1.07	6.20	.000	.29
Ítem 30	1.47	1.01	1.16	.68	7.66	.000	.35

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

En cuanto a las diferencias en función del género en el sumatorio de cada una de las dimensiones de la escala, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el plano sociocultural, donde los chicos presentan más actitudes contrarias hacia la igualdad ($M_{\text{hombres}} = 21.00$; $DT = 5.79$) que las chicas ($M_{\text{mujeres}} = 18.15$; $DT = 3.98$) ($t = 12.02$; $p < .000$) ($d = .57$). También se hallaron diferencias en el plano relacional, encontrándose mayor media entre los chicos ($M_{\text{hombres}} = 19.10$; $DT = 6.64$) que entre las chicas ($M_{\text{mujeres}} = 14.03$; $DT = 4.20$) ($t = 19.17$; $p < .000$), con un efecto muy elevado en la relación ($d = .91$). Finalmente, se han hallado diferencias en el plano personal entre ambos grupos, siendo superior la media en el grupo de chicos ($M_{\text{hombres}} = 16.88$; $DT = 6.29$) que en el de chicas ($M_{\text{mujeres}} = 12.72$; $DT = 3.69$) ($t = 16.90$; $p < .000$), con un tamaño del efecto alto ($d = .80$).

La Tabla 4 muestra las diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de nacionalidad española y el grupo de otras nacionalidades, obteniendo mayores medias y, por ende, actitudes más desfavorables hacia la igualdad en el grupo de otras nacionalidades, si bien, son escasos los ítems en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Se aprecian diferencias, con un efecto más elevado en el ítem 1 “las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres” y el ítem 2 “las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos”.

Tabla 4

Diferencias en función de la procedencia respecto a la Escala de Actitudes hacia la Igualdad

	Nacionalidad española (n = 1,675)		Otras nacionalidades (n = 151)		t	p	d
	M	DT	M	DT			
Plano sociocultural							
Ítem 1.	1.86	1.14	2.28	1.31	-3.75	.000	-.36
Ítem 2.	1.53	.95	1.89	1.21	-3.50	.001	-.36
Ítem 3.	1.37	.83	1.58	1.05	-2.43	.016	-.24
Ítem 4.	1.53	.99	1.51	.95	.24	.808	.02
Ítem 5.	1.62	.99	1.76	1.01	-1.59	.112	-.14
Ítem 6.	1.46	.82	1.69	1.04	-2.59	.010	-.27
Ítem 7.	1.23	.72	1.38	.91	-1.88	.062	-.20
Ítem 8.	1.68	1.08	1.95	1.18	-2.70	.007	-.24
Ítem 9.	1.23	.71	1.21	.78	.31	.754	.02
Ítem 10.	1.21	.78	1.54	1.12	.33	.739	-.40
Plano relacional							
Ítem 11.	1.46	.87	1.54	.80	-.98	.326	-.09
Ítem 12.	1.93	1.16	2.02	1.14	-.94	.343	-.07

	Nacionalidad española (n = 1,675)		Otras nacionalidades (n = 151)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Ítem 13.	1.58	1.07	1.76	1.24	-1.69	.091	-0.16
Ítem 14.	1.37	.78	1.48	.87	-1.50	.135	-0.13
Ítem 15.	1.53	.91	1.68	1.03	-1.88	.093	-0.16
Ítem 16.	2.02	1.22	2.02	1.17	-.03	.976	0
Ítem 17.	1.45	.89	1.60	1.00	-1.75	.080	-0.16
Ítem 18.	1.21	.62	1.34	.91	-1.69	.092	-0.19
Ítem 19.	2.08	1.21	2.26	1.30	-1.79	.073	-0.14
Ítem 20.	1.96	1.30	1.84	1.16	1.20	.232	.09
Plano personal							
Ítem 21.	1.23	.69	1.34	.80	-1.62	.105	-0.15
Ítem 22.	1.22	.66	1.29	.74	-1.08	.278	-0.10
Ítem 23.	1.39	.85	1.39	.80	-.05	.954	0
Ítem 24.	1.36	.80	1.43	.85	-.92	.355	-.08
Ítem 25.	1.37	.79	1.52	1.01	-1.79	.074	-0.18
Ítem 26.	1.74	1.08	2.03	1.24	-2.72	.007	-0.26
Ítem 27.	1.77	1.24	2.04	1.38	-2.32	.022	-0.21
Ítem 28.	1.56	1.01	1.55	.95	.09	.925	.00
Ítem 29.	1.84	1.15	1.97	1.17	-1.38	.168	-0.11
Ítem 30.	1.31	.87	1.38	.94	-.89	.368	-.07

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

En cuanto a las diferencias en función del origen en el sumatorio de cada una de las dimensiones de la escala, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el plano sociocultural en el que el grupo que integraba a adolescentes de otra procedencia, que obtuvo mayor media ($M_{\text{otra procedencia}} = 21.23$; $DT = 5.75$) que el grupo de nacionalidad española ($M_{\text{española}} = 19.45$; $DT = 5.09$) ($t = -3.64$; $p < .000$) ($d = -.34$). No se encontraron diferencias en el plano relacional, encontrándose puntuaciones ligeramente superiores en el grupo de otra procedencia distinta de la española ($M_{\text{otra procedencia}} = 17.36$; $DT = 6.29$) que entre el grupo de nacionalidad española ($M_{\text{española}} = 16.50$; $DT = 6.11$) ($t = -1.65$; $p = .099$). Finalmente, se han hallado diferencias en el plano personal entre ambos grupos, siendo superior en el grupo que aglutina distintas nacionalidades ($M_{\text{otra procedencia}} = 15.84$; $DT = 5.66$) que en el de procedencia española ($M_{\text{española}} = 14.75$; $DT = 5.55$) ($t = -2.29$; $p = .022$), con un tamaño del efecto bajo ($d = -.19$).

En la Tabla 5 se reportan las diferencias entre las distintas procedencias y el género respecto a las dimensiones que componen la escala de actitudes hacia la igualdad. Para ello se ha empleado la prueba estadística de ANOVA de 2 factores. Se observa una

interacción estadísticamente significativa entre la variable nacionalidad y la variable género en la dimensión referida al plano sociocultural. Respecto al plano relacional, la interacción entre las variables no resultó significativa ($F(14, 1,768) = 1.24; p = .291$). No obstante, según los resultados del análisis, se encuentran diferencias en la variable género ($F(11, 1,768) = 19.45; p = .001$). Por último, en el plano personal, la interacción entre las variables nacionalidad y género no resultó estadísticamente significativa ($F(14, 1,766) = 2.00; p = .092$). En los efectos principales, resultó nuevamente significativa la variable género ($F(14, 1,766) = 7.61; p < .000$).

Tabla 5

Anova de dos factores para la interacción entre el género y el origen

Dimensiones	Variables	Suma Cuadrática	Media Cuadrática	F	p
Plano Sociocultural					
	Origen	891.71	222.92	9.18	.000
	Género	479.94	479.94	19.78	.000
	Origen*Género	383.48	95.87	3.95	.003
Plano Relacional					
	Origen	674.96	168.74	5.50	.000
	Género	595.88	595.88	19.45	.000
	Origen*Género	152.20	38.05	1.24	.291
Plano Personal					
	Origen	803.34	200.83	7.61	.000
	Género	583.80	583.80	22.12	.000
	Origen*Género	211.29	52.82	2.00	.092

Nota: F = estadístico de ANOVA; gl = grados de libertad; p = nivel de significación.

Para conocer en el plano sociocultural entre qué grupos hay diferencias se utilizó la prueba Bonferroni (Tabla 6). Según los resultados, se encuentran diferencias significativas entre el grupo de jóvenes latinos respecto al grupo de jóvenes españoles, donde los adolescentes latinos obtienen mayor puntuación en el plano sociocultural ($M_{\text{Latinoamericana}} = 23.65; DT = .96$), en comparación a los adolescentes españoles ($M_{\text{Española}} = 20.83; DT = .17$). También se hallan diferencias entre los adolescentes españoles y los adolescentes de origen magrebí, quienes obtienen una media más elevada en esta dimensión en comparación con el resto de los grupos ($M_{\text{Magrebi}} = 28.88; DT = 1.64$). Finalmente, se dieron diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes europeos (no españoles) ($M_{\text{Europea}} = 21.00; DT = .89$) y el grupo de adolescentes de origen magrebí. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el resto de los grupos ($p > .05$). En cuanto al grupo de las adolescentes, no se encontraron diferencias entre las distintas nacionalidades.

Tabla 6

Contrastes post-hoc en el plano sociocultural

	Origen (I)	Origen (J ₁)	(I-J ₁) ¹	Origen (J ₂)	(I-J ₂) ¹	Origen (J ₃)	(I-J ₃) ¹
Hombre	Español	América Latina	-2.82*	Europeo	-.16	Magrebí	-8.05***
	América Latina	Europeo	2.65	Magrebí	-5.23	Español	2.82*
	Europeo	Magrebí	-7.88***	Español	.16	América Latina	-2.65
	Magrebí	Español	8.05***	América Latina	5.23	Europeo	7.88***
Mujer	Español	América Latina	-2.77	Europeo	-1.55	Magrebí	-.33
	América Latina	Europeo	1.21	Magrebí	2.43	Español	2.77
	Europeo	Magrebí	1.21	Español	1.55	América Latina	-1.21
	Magrebí	Español	.33	América Latina	-2.43	Europeo	-1.21

Nota: ¹Diferencia de Medias; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo analiza las actitudes hacia la igualdad en función del género, así como el grado de tolerancia hacia estas creencias en función del origen o la procedencia de un grupo de adolescentes de distintas nacionalidades, escolarizados en centros de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha. Los resultados ponen de manifiesto la persistencia de los roles de género en población joven y añaden información relevante a los estudios de género, los cuales están cobrando mucha importancia en los últimos años (Eagly y Sczesny, 2019).

Para empezar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos, siendo las actitudes hacia la igualdad más favorables en el grupo de las adolescentes que en el de los adolescentes en los distintos ítems de la escala (García-Pérez et al., 2010). En línea con trabajos previos, parecen estar asimilados los roles de género tradicionales entre el grupo masculino de la muestra (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2019; Matud et al., 2019; Saldívar et al., 2015), si bien, se ha encontrado un mayor rechazo hacia estas creencias relacionadas con la desigualdad respecto a investigaciones anteriores con muestras de población joven de Murcia (Azorín-Abellán, 2017) y de Andalucía (García-Pérez et al., 2010). Además, se hallaron tamaños de efecto elevado en algunos de los ítems, principalmente en los que se encuentran en el plano sociocultural. No obstante, en el estudio de Azorín-Abellán (2017) con población adolescente de Murcia, se encontraron mayores diferencias en las dimensiones relacional y personal. En vista de estos datos, desde la socialización diferencial parecen haberse adquirido estas construc-

ciones sobre las formas de comportamiento de hombres y mujeres en el ámbito social (Mosteiro y Porto, 2017; Rivas-Rivero et al., 2022). Las diferencias encontradas ponen de manifiesto que los adolescentes han incorporado los imperativos y mandatos de género que podrían haberse intensificado en esta etapa del desarrollo (Chung y Rimal, 2016; Saldívar et al., 2015), lo que podría tener implicaciones y consecuencias negativas en las relaciones íntimas de pareja, principalmente para ellas (Heise et al., 2019; Matud et al., 2019). Por lo tanto, los resultados apuntan a la necesidad de incorporar la coeducación y la perspectiva de género en las aulas, especialmente, en la población adolescente masculina para eliminar la proliferación y mantenimiento de la desigualdad.

Otro de los hallazgos del presente estudio es la existencia de diferencias entre las distintas nacionalidades de las personas participantes en los planos que componen la *Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Igualdad*, datos que concuerdan con los reportados al comparar muestras en contextos multiculturales de Melilla en dimensiones vinculadas con la responsabilidad social y la expresión afectiva de los roles de género (Madolell-Orellana et al., 2020). A partir de los resultados obtenidos a través de la prueba ANOVA de 2 factores, se ha encontrado una interacción estadísticamente significativa entre la variable nacionalidad y la variable género en la dimensión referida al plano sociocultural. De acuerdo con estudios previos, las diferentes culturas se diferencian en la gestión del orden social, donde prevalece el mantenimiento de la reputación y el estatus superior para el grupo masculino (Gerdes y Levant, 2018; Gul y Schuster, 2020), lo que podría proceder de la existencia implícita o manifiesta de una identificación con los valores de las denominadas culturas del honor (Vandello y Cohen, 2008). En el plano relacional, la interacción entre las variables no resultó ser estadísticamente significativa. Además, en el plano personal, la interacción entre las variables nacionalidad y género tampoco resultó ser estadísticamente significativa. Estos resultados parece que apuntan hacia cambios que han venido impulsados desde la familia, dando lugar a nuevas formas de interacción entre sus componentes por la flexibilización de la autoridad tradicional a las que algunos grupos han estado suscritos (Gómez-Quintero y Fernández-Romero, 2014), y que conducen a enfoques más igualitarios respecto a determinadas funciones que vienen legítimamente respaldadas por el patriarcado (Bonilla-Algovia y Rivas, 2019; Gerdes y Levant, 2018).

Teniendo en cuenta las diferencias halladas en el plano sociocultural, las comparaciones post-hoc mediante Bonferroni indican diferencias significativas entre el grupo de chicos españoles y el grupo de chicos de origen latinoamericano y magrebí, donde quienes procedían de países de Latinoamérica y África obtuvieron mayores medias. También se encontraron diferencias dentro del grupo masculino entre el grupo de adolescentes europeos (no españoles) respecto a los de origen magrebí, si bien, no se dieron diferencias entre los chicos europeos (no españoles) y los adolescentes de Latinoamérica. Los resultados parecen indicar mayor reacción ante la amenaza al estereotipo tradicional en el grupo de adolescentes latinoamericanos y magrebíes (Fleming et al., 2015; Gul y Schuster, 2020), por un mayor asimilacionismo de valores relacionados con la inequidad (Gómez-Quintero y Fernández-Romero, 2014). No se dieron diferencias estadísticamente significativas en el resto de los grupos.

Cabe señalar que la comparativa entre el grupo de chicas en función de la procedencia no reportó diferencias, por lo que se encuentra una mayor homogeneidad en el grupo

femenino independientemente de la cultura o país de origen, teniendo unas creencias más igualitarias y equitativas en torno a los roles de género. Este hallazgo pone de manifiesto que, aunque distintos agentes de socialización pueden ejercer una notable influencia en los papeles que se asignan a cada grupo, la mayor visibilización de la inequidad de género parece haber generado un empoderamiento en las mujeres (CEPAL, 2004; Gómez-Quintero y Fernández-Romero, 2014), siendo más conscientes de la desigualdad y reaccionando ante esta, pese a que determinados valores y actitudes que conducen a desigualdades puedan mantenerse resistentes al cambio en el grupo masculino. Por ello, desde la educación formal se ha de reforzar esta transformación de los roles e impulsar, mediante modelos coeducativos, una igualdad efectiva y real en pro de alcanzar mayores niveles de desarrollo en todas las esferas (Eriksson et al., 2020) para conformar una sociedad diversa e intercultural con valores igualitarios y no discriminatorios contra las mujeres. En este sentido, la institución educativa ha de ser concedora de las actitudes que posee el alumnado hacia la igualdad de género, interviniendo sobre la discriminación como un grave problema educativo (Azorín-Abellán, 2017).

En la presente investigación hay que señalar una serie de limitaciones. Para empezar, la muestra no es proporcional entre los distintos grupos y tampoco es representativa respecto a la población adolescente procedente de otros países. Además, se encuentra una gran heterogeneidad y diversidad de nacionalidades en cada uno de los subgrupos que se han comparado en el presente trabajo respecto al país de origen de los y las participantes. Por otro lado, en la Escala de Actitudes hacia la Igualdad habría de analizarse la validez concurrente respecto a otras escalas que midan el sexismo y la discriminación hacia las mujeres. También habría que tener en cuenta el posible sesgo de deseabilidad social como consecuencia de procesos de aculturación que hayan podido mediar en las respuestas. Aun con todo, marca una vía para desarrollar nuevos estudios con población adolescente cuya cultura pueda ser diferente. De cara a futuros trabajos, se podría profundizar en el efecto de los diferentes agentes de socialización en la asimilación de los roles de género, además de obtener muestras más amplias que permitan obtener resultados más concluyentes. Asimismo, se podría completar la investigación desde un enfoque mixto, incorporando grupos de discusión con población adolescente que permitiese una mayor validez de los datos hallados a partir de la perspectiva de las personas participantes, diseño muy recomendado en la investigación feminista.

En conclusión, teniendo en cuenta que la violencia de género está estrechamente relacionada con las normas y los roles tradicionales, es importante promover la igualdad entre hombres y mujeres, tanto desde la institución educativa, por tener un peso fundamental en la socialización de las nuevas generaciones en la eliminación de los patrones patriarcales y en la prevención de dicha violencia (Aristizábal et al., 2019; Rivas-Rivero et al., 2021), como desde otras instituciones públicas (Rivas et al., 2020), para que se alcance la igualdad a nivel mundial. Para ello hay que concentrar mayores esfuerzos en las distintas políticas y en los diferentes sistemas de socialización, para romper con la transmisión intergeneracional de los imperativos y normas de género (Fleming et al., 2015; Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2020). En este sentido, la formación de los y las profesionales del ámbito educativo formal tiene un papel muy relevante en la adolescencia (Chung y Rimal, 2016; Levy et al., 2020), sobre todo si tienen que transformar las dinámicas en las que se respalde la desigualdad, hacia un modelo basado en la equidad real.

Agradecimientos

Investigación financiada por la Cátedra Isabel Muñoz Caravaca de la Universidad de Alcalá y por el Programa de investigación “Estímulo a la Excelencia para profesores universitarios permanentes”, financiado por la Universidad de Alcalá y la Comunidad de Madrid, EPU-INV/2020/005.

Referencias

- Aristizábal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Atlatenco-Ibarra, Q. y De la Garza-Carranza, M. (2019). Actitudes de estudiantes de nivel superior ante la igualdad de género. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2, 31-39. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.300>
- Azorín-Abellán, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28, 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Bisquert-Bover, M., Giménez-García, C., Gil-Juliá, B., Martínez-Gómez, N. y Gil-Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 507-518.
- Bosch, E., Ferrer, V. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal: reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Anthropos Editorial.
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia contra las mujeres en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 1-20.
- Calero, J. y Escardíbul, O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA.2012. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 413-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30146038006>
- CEPAL (2004). *Panorama Social de América Latina 2004*. <https://www.cepal.org>
- Chung, A. y Rimal, R.N. (2016). Social norms: a review. *Review of Communication Research*, 4, 1-28. <https://10.12840/issn.2255-4165.2016.04.01.008>
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 36-58.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2004). La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación*, 16(4) 419-433. <https://doi.org/10.1174/1135640042802482>
- Eagly, A.H. y Sczesny, S. (2019). Gender roles in the future? Theoretical foundations and future research directions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1965. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01965>
- Eriksson, K., Björnstjerna, M. y Vartanova, I. (2020). The relation between gender egalitarian values and gender differences in academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 11, 236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00236>
- Fleming, P., McCleary-Sills, J., Morton, M., Levtov, R., Heilman, B. y Barker, G. (2015). Risk factors for men’s lifetime perpetration of physical violence against intimate partners. Results from the international men and gender equality survey

- (IMAGES) in eight countries. *Plos One*, 10(3), e0118639. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118639>
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/57801>
- García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, M. A., Buzón-García, O., González-Piñal, R., Barragán, R. y Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- Gerdes, Z. T. y Levant, R. F. (2018). Complex relationships among masculine norms and health/well-being outcomes: correlation patterns of the conformity to masculine norms inventory subscales. *American Journal of Men's Health*, 12, 229-240. <https://doi.org/10.1177/1557988317745910>
- Gómez-Quintero, J. y Fernández-Romero, C. (2014). Familias inmigrantes en España: estructura sociodemográfica, roles de género y pautas culturales de los hijos adolescentes. *Papeles de Población*, 80, 87-118. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8356>
- Goraus, K., Tyrowicz, J. y Van der Velde, L. (2020). How rankings disguise gender inequality: a comparative analysis of cross-country gender equality rankings based on adjusted wage gaps. *Plos One*, 15(11), e0241107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241107>
- Grau, C. y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Sociologia*, 34, 141-156.
- Gul, P. y Schuter, I. (2020). Judgments of marital rape as a function of honor culture, masculine reputation threat, and observer gender: a cross-cultural comparison between Turkey, Germany, and the UK. *Aggressive Behavior*, 46(4), 341-353. <https://doi.org/10.1002/ab.21893>
- Heise, L., Greene, M. E., Opper, N., Stavropoulou, M., Harper, C., Nascimento, M. y Zewdie, D. (2019). Gender inequality and restrictive gender norms: framing the challenges to health. *The Lancet*, 393(10189), 2440-2454. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30652-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30652-X)
- Hyde, J. S. (2018). Gender similarities. In S.L. Cook, A. Rutherford, C.B. Travis, J.W. White, J.W. Williams y K.F. Wyche (Eds). *APA handbook of the psychology of women: history, theory, and battlegrounds*. American Psychological Association.
- Iturbe, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil. Sexualidad, amistad y sentimientos*. Graó.
- Levy, J. K., Darmstadt, G. L., Ashby, C., Quandt, M., Halsey, E., Nagar, A. y Greene, M. (2020). Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: a systematic review. *The Lancet Global Health*, 8(2), e225-e236. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30495-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30495-4)
- Madolell-Orellana, R., Gallardo-Vigil, M. A. y Alemany-Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24, 284-303. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>

- Matud, M. P., López-Curbelo, M. y Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3531. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193531>
- Mosteiro, M. J. y Porto, A. M. P. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- PNUD (2018). *Actualización Estadística de los Índice e Indicadores de Desarrollo Humano 2018*. https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2018_technical_notes.pdf
- PNUD (2019). *Human development report 2019. Beyond income, beyond average, beyond today: inequalities in human development in the 21st century*. <https://hdr.unpd.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19, 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Rivas, E., Bonilla, E. y Vázquez, J. J. (2020). Consequences of the exposure to abuse in the family of origin among victims of intimate partner violence in Nicaragua. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(1), 1-8. <https://doi.org/10.1037/ort0000374>
- Rivas-Rivero, E. y Bonilla-Algovia, E. (2020). Influencia del historial de victimización en mujeres nicaragüenses en la transmisión intergeneracional de la violencia. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 14(1), 61-73. <https://doi.org/10.21500/19002386.4298>
- Rivas-Rivero, E., Bonilla-Algovia, E. y Pascual-Gómez, I. (2021). Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 315-325. <https://doi.org/10.5209/rced.70175>
- Rivas-Rivero, E., Checa-Romero, M. y Viuda-Serrano, A. (2022). Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 395, 363-389. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90449>
- Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N., Armenta, C., López, F., Moreno, M., ..., Domínguez, M. (2015). Roles de género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9)
- Santoro, C., Martínez-Ferrer, B., Monreal, C. y Musitu, G. (2018). New directions for preventing dating violence in adolescence: the study of gender models. *Frontiers in Psychology*, 9, 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00946>
- Vandello, J. A. y Cohen, D. (2008). Culture, gender, and men's intimate partner violence. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 652-667.
- Ventura-León, J. L. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente omega: propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78. <https://doi.org/10.20882/adicciones.962>

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2021.

Fecha de revisión: 14 de diciembre de 2021.

Fecha de aceptación: 19 de abril de 2022.