

MÓDULO 1

La construcción del género en la adolescencia

OBJETIVO GENERAL

- » Conocer cómo hombres y mujeres construyen el género a lo largo de todo el ciclo vital, prestando especial atención al periodo de la adolescencia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- » Analizar el estudio del género como una herramienta conceptual y analítica y las aproximaciones teóricas y modelos explicativos del desarrollo del género.
- » Estudiar los factores individuales y de socialización más relevantes en el desarrollo del género en los adolescentes.

1. Introducción

El manual *Violencia de género en la adolescencia* está configurado por dos módulos diferenciados e interconectados, que permiten un acercamiento al complejo mundo de la violencia de género en las primeras relaciones de pareja. Se profundiza en el conocimiento desde lo general hacia lo concreto.

Para ello, es imprescindible, en primer lugar, distinguir conceptualmente el género del sexo y, en segundo lugar, cómo el género ha sido estudiado analítica, teórica y metodológicamente, especialmente en la etapa de la adolescencia. Este marco de conocimientos ayuda a comprender cómo se desarrolla el género durante la adolescencia, analizando la influencia de factores individuales y también de los principales contextos de socialización del género para los adolescentes.

2. El estudio del género

Este primer epígrafe contiene una revisión histórica del estudio del género en las ciencias sociales, así como las principales aproximaciones teóricas, conceptuales y metodológicas utilizadas para explicar su desarrollo.

2.1. El género en la investigación

En primer lugar, se realizará una breve revisión histórica del estudio del género en ciencias sociales para después delimitar conceptualmente qué es el género.

Una revisión histórica

Hasta mediados del siglo XX, el término género se utilizaba, exclusivamente, en estudios lingüísticos como categoría gramatical que servía para clasificar las palabras como masculinas, femeninas o neutras. No será hasta el año 1955 cuando el Dr. John Money acuña por primera vez el término género en referencia a la identidad sexual humana. A raíz de sus investigaciones sobre hermafroditismo, Money necesitó un constructo diferente a la variable sexo, sobrecargada terminológicamente, que recogiese el papel fundamental que la biografía social posnatal desempeña en

el proceso de convertir a las personas en mujeres o varones, papel que incluso puede modificar los destinos de la biología. El término elegido fue “género” (*genus-eris*), que en latín significa origen, nacimiento.



Dr. John Money

Aunque, en principio, la distinción entre sexo y género se incorporó muy lentamente al ámbito de la ciencia, desde mediados de 1960 fue adoptada con gran rapidez por las ciencias biomédicas y posteriormente por las ciencias sociales como doble realidad. Así, la variable sexo y su participación en la construcción de la masculinidad y femineidad psicológicas comenzó a redefinirse y el concepto “género” a desarrollarse. El Dr. Robert J. Stoller fue uno de los principales precursores de estos avances, a través de su investigación en transexualidad. Según Stoller la distinción entre sexo y género supone una terminología operativa que podría acabar con las teorías biológicas a favor de un análisis más psicosocial de la masculinidad y la femineidad.

Stoller utiliza la palabra sexo para referirse a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra y que engloban los cromosomas, las gónadas, el estado hormonal, el aparato genital externo y el aparato sexual interno, las características sexuales secundarias y la organización cerebral. Mientras que el término género lo reserva para señalar el dominio psicológico de la sexualidad, que abarca los sentimientos, roles o papeles, pensamientos, actitudes, tendencias y fantasías que, aun hallándose ligados al sexo, no dependen de factores biológicos. Para Stoller el

género es de orden psicológico y cultural, alude a la masculinidad y la feminidad sin hacer referencia a la anatomía y fisiología (Stoller, 1968).

Si Money le aportó la consideración de la categoría género como lenguaje de ciencia y a Stoller su certera distinción entre los diferentes componentes psicológicos que articulan esta realidad, al movimiento feminista hay que agradecerle la incorporación de esta variable al ámbito de las ciencias sociales, así como su posterior desarrollo como enfoque teórico. El primer movimiento feminista se inicia a finales del siglo XVIII, cuando las mujeres comienzan a defender en las calles, en las instituciones, en las fábricas y a través de diferentes escritos sus derechos cívicos, políticos y laborales. En 1791, Olympe de Gouges, publica la *Declaración de los derechos de la mujer y ciudadana*, paralela a la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, durante la Revolución Francesa. Un año más tarde, Mary Wollstonecraft redacta uno de los textos emblemáticos fundacionales del feminismo, *Vindicación de los derechos de la mujer*, donde se establecen las bases del feminismo moderno.



Mary Wollstonecraft

Más tarde, en los albores del siglo XX, un gran colectivo de mujeres, en su mayoría de clase media, se incorporaron a organizaciones científicas y a trabajos que hasta entonces eran patrimonio exclusivo de los varones, empezando a hacerse presentes en el espacio público. Sin embargo, la incorporación de las mujeres a la ciencia fue vivida por los hombres como una usurpación y una amenaza: los cargos de responsabilidad y de poder estaban vedados para las mujeres, relegadas a puestos

inferiores de escaso reconocimiento y peor pagados. Las mujeres estaban presentes en el ámbito científico, pero eran invisibilizadas.

A partir de los años sesenta, alentado por textos como *El segundo sexo* (Beauvoir, 1949), *La mística de la feminidad* (Friedan, 1963) o *Política sexual*, (Millet, 1969), renace un nuevo movimiento a favor de la mujer. Si el primer feminismo había conquistado el estatus de “individuo” para las mujeres, la segunda ola del movimiento feminista irá más allá, cuestionando el único referente de la humanidad hasta entonces fundamentado en las experiencias y percepciones de los varones. El desarrollo técnico-industrial, el avance del control de la natalidad y la expansión económica facilitaron una incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral y a la educación.



Simone de Beauvoir

En este contexto, a principios de los años setenta, aparece en el escenario académico una corriente crítica de investigación, liderada por teóricas feministas, que trastoca y revitaliza la producción de conocimientos: los *Women's Studies*. Desde una labor interdisciplinar, las académicas feministas unirán sus críticas a través de una voz teórica propia, para denunciar las condiciones de producción y reproducción del sexismo en el discurso de las ciencias. Propondrán una nueva lectura de las categorías “mujer y hombre” que desde el orden social se había asignado a ambos sexos, y que desde el discurso naturalista había encorsetado y limitado las potencialidades humanas. Como ocurrió con los investigadores Money (1955) y Stoller (1968), el movimiento feminista académico también necesitaba un lenguaje propio dotado

de unos conceptos que no estuviesen marcados por el sesgo del androcentrismo (es decir, la visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino), que fueran legitimados desde el mismo seno de la ciencia y que tuviesen en cuenta la naturaleza biopsicosocial del ser humano. A mediados de los setenta, la variable género se introdujo definitivamente en las ciencias sociales para cubrir esta necesidad.

Una revisión conceptual

La literatura científica desarrollada a partir de 1970 sobre las variables sexo-género está repleta de términos que en muchas ocasiones presentan diferentes definiciones, llegando incluso a variar de una investigación a otra. Para evitar confusiones, a continuación se delimitan conceptualmente ambos constructos.

El **sexo** es una de las categorías más salientes de las personas y hace referencia al *dimorfismo sexual biológico* que evidencia las diferencias físicas y hormonales patentes entre los hombres y las mujeres. Así, esta variable o constructo implica unos procesos de diferenciación sexual o de sexuación prenatales de tipo fundamentalmente biológico (niveles genético, endocrino y neurológico) que ocurren a lo largo de los nueve meses de embarazo.



Definición

Sexo

Hace referencia al dimorfismo sexual biológico que evidencia las diferencias físicas y hormonales patentes entre los hombres y las mujeres.

Tal y como ya se ha adelantado, la dualidad sexual por sí misma no parece poder explicar todo el complejo conjunto de roles, estereotipos, valores, funciones y expectativas que normalmente son atribuidos a hombres y mujeres. Así, el constructo **género** es conceptualizado como la constelación de creencias sobre la masculinidad (o ser hombre) y la feminidad (o ser mujer) que forman parte del imaginario colectivo y que varía de una cultura a otra.



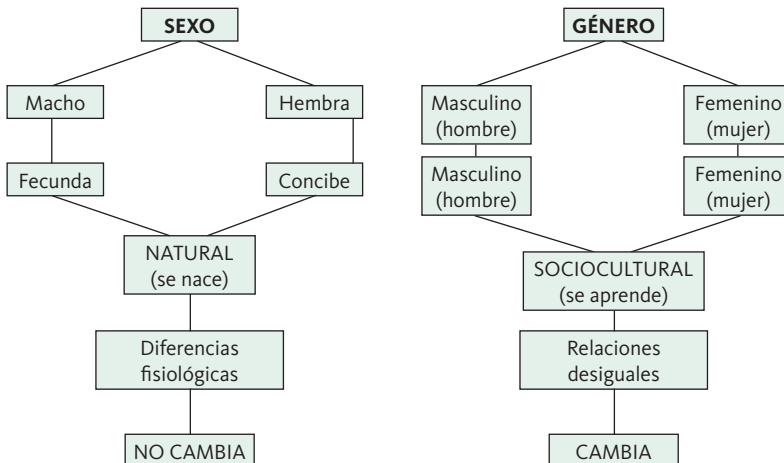
Definición

Género

Hace referencia a las conductas, roles y estereotipos dependientes de las expectativas sociales para cada sexo y que son adquiridas a través de la socialización en una cultura determinada.

Los límites conceptuales de los constructos sexo y género no siempre son claros y consensuados en la literatura científica. Tal y como se ha visto en el apartado anterior, Money y sus colaboradores entienden que la evolución del dimorfismo sexual se asemeja a una carrera de relevos, donde el primer determinante es el factor genético y el segundo nivel de determinación son las hormonas que van a realizar una nueva y trascendente bifurcación sexual. En el tercer nivel, el relevo lo toma la sociedad a través de sus diferentes contextos o factores socializadores que dirigirán el comportamiento inicial del recién nacido hombre o mujer, culminando en el desarrollo de la identidad del rol de género (Fernández, 1996).

Diferencias entre sexo-género



A pesar de este debate, parece existir un cierto acuerdo en la necesidad de distinguir el constructo sexo del constructo género, de modo que el **sexo** haría referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el **género** se referiría a las conductas, roles y estereotipos dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos, que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socioculturales (Deaux y Major, 1987).

2.2. El estudio del género como herramienta conceptual y analítica

En el desarrollo de la investigación científica en el ámbito de las Ciencias Sociales, la variable género es reconocida como un importante factor empírico que ayuda a comprender muchos de los aspectos de la conducta humana. Concretamente, en el ámbito de la psicología, la variable género es utilizada con frecuencia sin una reflexión, en muchas ocasiones, de su significado social o conceptual (Stewart y McDermott, 2004). Este apartado se centra en el uso de la variable género como una herramienta conceptual y analítica. Se revisa, en primer lugar, el significado conceptual de las diferentes aproximaciones que han utilizado el género en investigaciones científicas y pueden ayudar a identificar mejor los diferentes caminos para investigarlo. Finalmente, se destaca la importancia del estudio de la variable género como una herramienta analítica.

Siguiendo a Stewart y McDermott (2004) la mayor parte de la investigación científica generada sobre la variable género puede agruparse de tres formas diferenciadas:

1. Aproximación de las diferencias entre géneros.
2. Aproximación de la variabilidad intragénero.
3. Aproximación de las relaciones de poder asociadas al género en la estructura y las interacciones sociales.

Aproximación de las diferencias entre géneros

En la primera aproximación, y quizás la más frecuentemente utilizada, el género se concibe con la finalidad de conocer cómo los hombres y las mujeres difieren entre sí. Así, los psicólogos que investigan el género bajo esta perspectiva tienen

en cuenta cómo y por qué surgen diferencias en las medias¹ entre los géneros en personalidad, conductas, habilidades o desempeño.

Los psicólogos han planteado diferentes hipótesis explicativas acerca de las diferencias en las medias encontradas entre hombres y mujeres, que pueden agruparse en tres tipos: diferencias biológicas (por ejemplo conductas relacionadas con las hormonas), diferencias en el trato o en la socialización (las cuales pueden originarse por las diferencias biológicas y se pueden incrementar por la educación diferencial) y diferencias en los roles sociales o en las situaciones sociales.

DIFERENCIAS

	TOTAL		Chicos		Chicas		χ^2
	N	%	N	%	N	%	ρ
Agresores	126	7,2	87	4,9	39	2,3	.000
Víctimas	130	7,3	64	3,6	66	3,7	n.s.
Agresores/víctimas	28	1,7	17	1	11	0,7	n.s.
IMPLICADOS	284	16,2	168	9,5	116	6,7	.000
NO IMPLICADOS	1426	83,8	731	40,4	731	40,4	n.s.

Diferencias significativas entre géneros en la implicación en el proceso de violencia escolar según el género de los adolescentes (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2011).



Ejemplo

Bettencourt y Miller (1996) señalan en su meta-análisis sobre las diferencias entre géneros que los hombres tienden a implicarse en mayor medida en conductas violentas directas (tanto de tipo físico como verbal) que las mujeres.

¹ En investigación se suelen utilizar las medias aritméticas para poder hacer comparaciones entre grupos, por ejemplo el grupo de hombres y el grupo de mujeres. La media aritmética es el resultado de dividir la suma de varias cantidades por el número de ellas.

Aproximación de la variabilidad intragéneros

Algunos psicólogos señalan que, en muchos casos, al focalizar la investigación científica en las diferencias entre géneros se ignora la gran varianza intragénero que ocurre en muchas de las características estudiadas. Además, puede tender a exagerar las diferencias entre los géneros, reforzando o creando esa idea en la población. Para evitar estas exageraciones, algunos psicólogos han seleccionado algunos “fenómenos marcados por el género” (“gendered phenomena”: fenómenos que son definidos por sus marcadas diferencias en las medias entre hombres y mujeres) para explorar las fuentes de varianza intragénero en esas características.



Ejemplo

Eccles y Jacobs (1986) identifican cómo las habilidades y el desempeño de los chicos en matemáticas son mayores que en las chicas a ciertas edades, considerándolo un “gendered phenomena”. Sin embargo, existe mucha variabilidad en estas habilidades dentro del grupo de los chicos y dentro del grupo de las chicas respectivamente. Estos investigadores muestran que ambas variables son predichas por las expectativas de los progenitores. Así, los progenitores con ideas rígidas acerca de las habilidades y desempeño en matemáticas de chicas y chicos, actúan en consecuencia con estas ideas, lo que marca o incluso crea las diferencias en las puntuaciones obtenidas por los chicos y las chicas en las habilidades y desempeño en matemáticas.

Aproximación de las relaciones de poder asociadas al género en la estructura y las interacciones sociales

Desde esta última aproximación se sugiere que el género no actúa exclusivamente en cuanto a diferencias entre los géneros, sino también como resultado de interacciones sociales en las cuales las creencias acerca del género se expresan en acciones que crean y confirman la evidencia de estas creencias y/o en las estructuras sociales que definen las relaciones de poder dentro de una cultura (Goodwin y Fiske, 2001). De acuerdo con esta perspectiva, el género describe una serie de relaciones de poder en las cuales la masculinidad indica autoridad, estatus, competencia, poder social e

influencia, y, la feminidad, indica ausencia de autoridad, bajo estatus, incompetencia y escaso poder e influencia (y también donde la masculinidad indica violencia y la feminidad implica cuidado de los otros).



Las relaciones de poder marcan la dinámica de la pareja.

Por esta razón, los investigadores y las investigadoras que asumen esta aproximación, se han centrado en analizar cómo determinadas conductas de su interés (por ejemplo liderazgo, conflictos maritales o desempeño de una tarea) ocurren dentro de las relaciones sociales (díadas, jerarquías organizacionales, determinadas estructuras sociales) que en sí mismas están marcadas por el género. Por ejemplo, si las relaciones maritales conflictivas, especialmente cuando hay violencia, ocurren cuando uno de los miembros tiene total control acerca de los recursos económicos familiares, es importante tener en cuenta este hecho para entender los factores que mantienen tanto la relación entre los cónyuges como el ejercicio de violencia.

Estas tres aproximaciones conceptuales han sido consideradas durante un largo periodo de tiempo como alternativas, desarrollándose de forma aislada una de las otras. Sin embargo, uno de los avances recientes en este ámbito ha sido el reconocimiento de que todas las aproximaciones son de hecho compatibles y podrían integrarse para un mejor y más profundo conocimiento de la variable género como una herramienta conceptual.

Finalmente, hay que resaltar la importancia del estudio del género no solo como una variable empírica, sino también como una **herramienta analítica** (Scott, 1988). Así, en el estudio psicológico de la adolescencia se puede utilizar el género como una herramienta analítica, explorando cómo determinadas variables psicológicas están “marcadas por el género” (“**gendered variable**”), es decir, variables asociadas con la masculinidad o ser hombre, o con la feminidad o ser mujer. Por ejemplo, los hombres de todas las edades se implican en mayor medida en conductas violentas directas que las chicas, por lo tanto, el comportamiento violento directo se considera una “gendered variable”.



El control económico es un hecho importante para entender los factores que mantienen tanto la relación entre cónyuges como el ejercicio de la violencia.



Ejemplo

Twenge (1997) utiliza el género como una herramienta analítica en sus estudios bajo el supuesto de que la definición social del género podría variar a lo largo del tiempo y que estos cambios podrían reflejarse a su vez en cambios en las medias de determinadas variables individuales como la asertividad, que ha aumentado en la población estadounidense desde 1931 hasta 1993. En sus investigaciones esta autora señala cómo este incremento es mucho más sustancial para las mujeres que para los hombres y, en consecuencia, en los estudios actuales sobre asertividad se producen muy pocas diferencias entre los géneros. Así, Twenge (1997) examina el género desde la aproximación de las diferencias entre géneros, pero también como una herramienta analítica considerando el significado social del género.

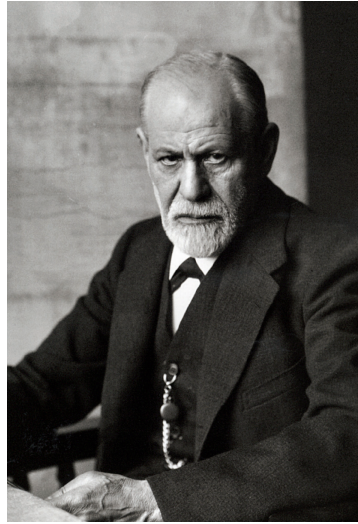
2.3. Aproximaciones teóricas y modelos explicativos del desarrollo del género

En este apartado se incluyen de forma esquemática las principales teorías contemporáneas que han intentado explicar desde diferentes perspectivas la tipificación sexual y/o de género en los seres humanos. Las perspectivas sobre el desarrollo del género varían desde los enfoques más clásicos a enfoques más recientes que ofrecen una orientación teórica que integra elementos de diversas teorías.

Teorías psicoanalíticas o dinámicas

La primera teoría psicológica sobre las diferencias sexuales fue la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1905-1965). Freud propuso que existe una programación constitucional de la evolución donde los individuos experimentan una secuencia invariante y necesaria de *estadios en su desarrollo psicosexual* (etapa oral, anal y genital), además de la elección del objeto sexual (elección heterosexual). Concretamente, es en la *etapa genital* (aproximadamente entre los tres y seis años) donde, según las experiencias que el niño ha tenido a lo largo de esta, se desarrollan las diferencias sexuales. Durante este tiempo, el *complejo edípico* ocupa un lugar central, ya que a través de este el niño acabará teniendo una clara identidad masculina o femenina. Para el psicoanálisis, llegada la fase genital, el niño estaría biológicamente orientado a preferir sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos ambivalentes con el progenitor del propio sexo. En consecuencia, la identificación con la figura parental del mismo sexo, combinado con la resolución de la atracción edípica con el progenitor de diferente sexo, son prerequisites para una identidad sexual “normal” (Freud, 1965).

Además de Freud, otros autores hicieron sus propias aportaciones a la perspectiva psicoanalítica. Sin embargo, y a pesar de estas aportaciones, la teoría freudiana sufrió duras críticas acerca de la universalidad de sus postulados. Así, aunque esta teoría se ha considerado históricamente que supone el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de teorías psicológicas, la perspectiva psicoanalítica en el desarrollo del género no ha recibido el suficiente apoyo empírico, y pocos autores siguen hoy en día sus principios en la investigación del género.



Sigmund Freud

Teorías biológicas

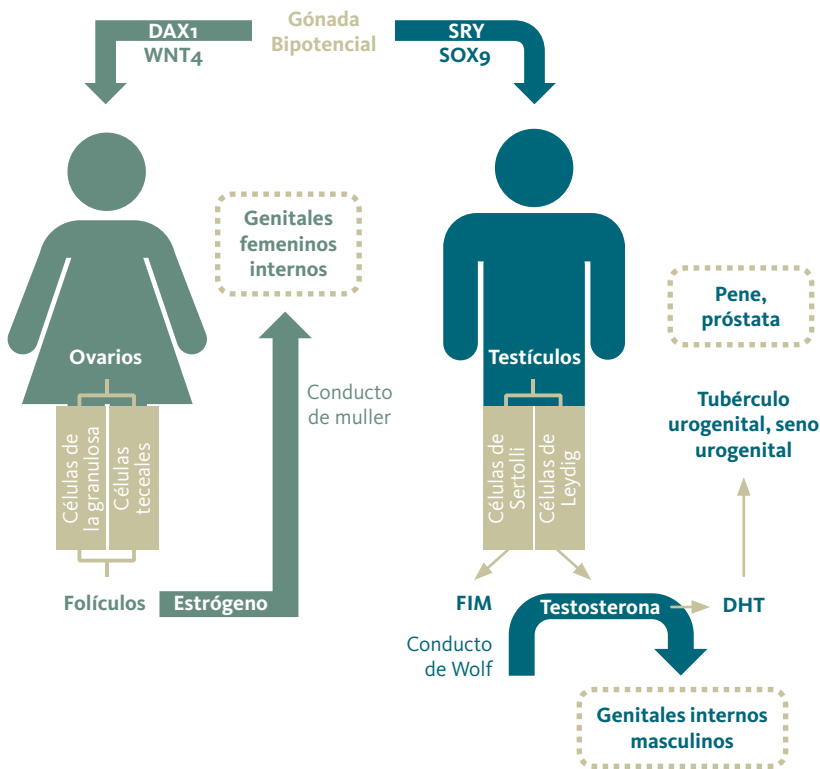
En esta aproximación teórica biológica del género se asume que los factores biológicos (como pueden ser los genes o las hormonas) son la base de las diferencias en la conducta de hombres y mujeres. La Teoría de la Evolución es un buen ejemplo de una aproximación biológica, en la cual el principio operativo para la determinación de una conducta social es la selección natural para la transmisión de un material genético concreto.

Desde esta perspectiva, las diferencias entre mujeres y hombres en determinadas conductas, por ejemplo que los hombres tengan más interés sexual que las mujeres o la mayor implicación de las mujeres en el cuidado de los hijos, apoya que este tipo de comportamientos diferenciados fomenten la fertilidad y aseguren la supervivencia de los hijos respectivamente (Lippa, 2002).

Desde esta perspectiva, la influencia de los genes potencia la presencia de hormonas como la testosterona que puede tener un fuerte impacto en la conducta. El incremento de hormonas en la pubertad significa para algunas personas la activación reproductiva y de conductas típicas de género. Cuando los adolescentes tienen sus cuerpos “repletos” de hormonas, muchas chicas desearían ser la mejor mujer posible y muchos chicos desearían ser los mejores hombres posibles. Así, muchos

adolescentes demuestran un incremento de conductas estereotipadas de género durante este periodo. Udry (2000) muestra en los resultados de un estudio que los niveles de andrógenos están relacionados con el incremento de actividad sexual en los chicos adolescentes, pero no en las chicas, que son más susceptibles de ser influenciadas por el grupo de pares. A la luz de estos resultados, Udry (2000) propone un modelo integrado acerca de la conducta de género con fundamentos biológicos pero que esté abierto a algunas influencias de la socialización.

Determinación sexual en humanos. Genes y hormonas



Teorías sociales

En ciertas investigaciones, como las de Cleveland, Udry y Chantala (2001) se muestran evidencias de la influencia del entorno en el desarrollo de diferencias de género. En su estudio, estos autores señalan que el 25% de conductas y actitudes

estereotipadas de género en los hombres y el 38% en las mujeres son atribuibles a influencias genéticas, pero que el restante 75% y 62% (respectivamente para hombres y mujeres) se explica por influencias ambientales y medidas de error. Desde esta perspectiva social, el género es entendido como una construcción social referente al conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura sobre los atributos que poseen hombres y mujeres (Moya, 1993).

A continuación, se revisan brevemente las aportaciones que se hacen desde esta perspectiva, repasando las principales teorías elaboradas bajo su marco teórico respecto al desarrollo del género.



Nota

Las principales teorías sociales del desarrollo del género son: Teoría del Aprendizaje Social (Mischel, 1966), la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986), la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979) y la Teoría del Rol Social (Eagly, 1987).

Teoría del Aprendizaje Social

La Teoría del Aprendizaje Social resalta la importancia de la observación, el modelado, la imitación y el refuerzo en la emergencia de las diferencias de género (Mischel, 1966). Existe un gran volumen de literatura con niños que apoya la aproximación del aprendizaje social, asumiendo que padres, profesorado, amistades, hermanos y los medios de comunicación proveen modelos a niños y adolescentes de cómo comportarse, premiando aquellas conductas relacionadas con actividades típicas de género y castigando las atípicas. Más adelante, la Teoría del Aprendizaje Social se expande tomando en consideración factores cognitivos que también juegan un papel importante en la diferenciación de los géneros.



Walter Mischel

Teoría Cognitiva Social

La Teoría Cognitiva Social del desarrollo del género (Bandura, 1986) aboga por un complejo modelo causal triádico recíproco, en el cual elementos personales (cognitivos, motivaciones, etc.) conductuales (patrones de actividad asociadas al género) y ambientales (las influencias sociales) actúan y se influyen mutuamente, desarrollándose a lo largo de toda la vida. Sin embargo, según esta perspectiva, la mayoría de las diferencias de género son culturales en origen, dotando a las influencias biológicas de un papel menos importante. Así, el aprendizaje de conductas, roles y características típicas y atípicas de género no está limitado a las etapas vitales iniciales, sino que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida (Bussey y Bandura, 1999). Esta asunción promovió el estudio del desarrollo del género durante el periodo adolescente, que se había centrado en mayor medida en la niñez hasta ese momento.



Albert Bandura

Teoría de la Identidad Social

Por otra parte, desde la Teoría de la Identidad Social se conceptualiza el género en términos de identificación con un grupo o categoría social, por ejemplo el grupo de las mujeres, en relación con otro grupo, por ejemplo el de los hombres. Desarrollada inicialmente por Tajfel (1978) y Tajfel y Turner (1979), según esta teoría, los grupos o categorías sociales a las que pertenecen las personas influyen en la identidad social, o mejor dicho, forman parte de ella. Así pues, la categorización de género no solo se utiliza para la percepción de la realidad externa, sino también para la percepción de sí mismos.

**Ejemplo**

Los hombres que consideren que no hay más mujeres en puestos de responsabilidad porque no tienen capacidad para ser líderes o las mujeres que consideren que solo ellas tienen un don especial para el cuidado de los hijos (Expósito, Moya y Glick, 1998).

Cuando las personas en una interacción social actúan en función de su pertenencia a una categoría (en este caso el género), mostrarán una mayor uniformidad en su conducta hacia el endogrupo² (por ejemplo el grupo de los hombres) y una fuerte tendencia a tratar a los miembros del exogrupo (por ejemplo el grupo de las mujeres) como ítems indiferenciados de una categoría social. Esto quiere decir que los miembros del endogrupo se percibirán a sí mismos en términos de los estereotipos grupales y harán lo mismo respecto a los miembros del exogrupo.

² El endogrupo es una unidad social, llamada grupo, con la que se identifica una persona o de la cual forma parte. El exogrupo es un grupo con el que no se identifica una persona o del cual no forma parte.

Teoría del Rol Social

Finalmente la Teoría del Rol Social propuesta por Eagly (1987) postula que las diferencias entre mujeres y hombres se pueden explicar por las funciones o papeles sociales que tienen su origen en la división del trabajo entre sexos. A partir de la observación de cómo se distribuyen los distintos roles sociales (ocupacionales y domésticos), y las expectativas que estos evocan respecto de las características personales que requiere su desempeño, se forman las creencias estereotipadas sobre los géneros. Estas expectativas llevan a los adultos a tratar y percibir de distinto modo a niños y niñas, y las diferencias resultantes en estos últimos confirman, aparentemente, que las expectativas iniciales sean ciertas (Eagly y Wood, 1991).



Alice Eagly



Importante

La Perspectiva Biosocial (Wood y Eagly, 2002) supone una reformulación de la Teoría del Rol Social (Eagly, 1987) en la que se integran aspectos biológicos como promotores de algunas diferencias entre hombres (la fuerza o el tamaño) y mujeres (capacidad de cuidar a los hijos) que, en interacción con factores como la socialización, la economía, la estructura social y las creencias culturales, pueden generar una mejor adaptación de las personas a unos roles sociales que a otros. De esta manera, se crean las diferencias entre géneros.

Teorías cognitivo-evolutivas

Las teorías cognitivas-evolutivas están fundamentadas en la teoría de Piaget (1970) y se centran fundamentalmente en la comprensión que tienen los niños respecto de las diferencias de género masculino y femenino y cómo estas percepciones motivan sus esfuerzos para comportarse de forma coherente con el papel que corresponde a su propio género. Las principales teorías desarrolladas bajo este marco teórico son la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Kohlberg (1966) y la Teoría del Esquema de Bem (1981).

Resumen de las etapas de desarrollo de Piaget



Teoría del Desarrollo Cognitivo

De acuerdo con la Teoría del Desarrollo Cognitivo del género, elaborada inicialmente por Kohlberg (1966), los niños son procesadores activos de información, categorizando a los individuos (incluyéndose a ellos mismos) de acuerdo con el género. Kohlberg (1966) propone que la comprensión de niños y niñas

acerca de la permanencia categórica en uno de los géneros puede resultar un fuerte potenciador del aprendizaje de los roles y comportamientos de género.

La comprensión de pertenencia a una categoría de género ocurre de forma paralela a los logros progresivos a nivel cognitivo que Piaget (1970) indica en las diferentes etapas de su teoría. Por ejemplo, en la etapa de identidad de género de Kohlberg (1966), en la que se presenta una categorización a nivel primario, el niño puede identificar y clasificar a las personas como hombres o mujeres basándose en características perceptivas (atributos físicos como el cabello o la ropa) lo que corresponde con las estructuras cognitivas del nivel preoperacional de Piaget (1970). Sin embargo, un elemento crítico de esta teoría es el desarrollo de la identidad de género (el autoconocimiento de que uno es hombre o mujer), como ocurre cuando los adolescentes adquieren la capacidad cognitiva de analizar la consistencia de sus conductas entre su “self” y el entorno.



En la etapa de identidad de género de Kohlberg, el niño puede identificar y clasificar a las personas como hombres o mujeres, basándose en características perceptivas (atributos físicos como el cabello o la ropa).

Teorías del Esquema

La teoría de Kohlberg (1966) promovió el desarrollo de nuevas teorías cognitivas, como la teoría del esquema de género de Bem (1981), que define cómo las personas desarrollan esquemas de género a través de los cuales ven el mundo y a ellas mismas. Los esquemas de género son creencias, pensamientos e ideas relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres y la masculinidad y la feminidad. Desde la teoría del esquema de género de Bem (1981) se propone que el autoconcepto de género deriva del esquema de género del individuo, es decir, del esquema de roles asociados a varones y mujeres. El niño aprende el contenido social de estos esquemas, los atributos asociados a su género y por tanto respecto de él mismo.

Esta teoría se centra en la influencia que ejercen los esquemas sobre el procesamiento de la información relacionada con el género, incluso en el procesamiento de la información sobre sí mismo.

Actualmente, esta teoría ha ampliado sus esquemas de género a otros más multifacéticos y dinámicos, reconociendo la importancia de la identidad de género o las actitudes de género, que facilitan un mejor conocimiento del desarrollo de las diferencias de género en las personas.



Sandra Bem



Ejemplo

Las personas con un esquema de género típico tienen una visión más estereotipada de las categorías hombre y mujer que las personas con un esquema de género atípico.

La teoría de Block

La teoría de Block (1984) se centra en el desarrollo de los roles de género entendidos como constelaciones de cualidades que un individuo reconoce que caracterizan a los varones y mujeres de una cultura. Así pues, las bases determinantes del desarrollo de la *identidad de rol sexual o de género* van a ser tanto de tipo biológico como de tipo histórico-cultural, mediadas por funciones del desarrollo cognitivo y del yo.



Jeanne Block

Block propone una secuencia del desarrollo de seis etapas en la adquisición de la identidad de rol sexual. El primer periodo implica el desarrollo de las nociones de “identidad de género” de carácter fundamentalmente denotativo y esencialmente asexuado. Block define la masculinidad y feminidad como manifestaciones de dos

componentes de personalidad: instrumentalidad y expresividad. Según esto, los niños de ambos sexos son primeramente instrumentales. De esta manera, el siguiente periodo viene marcado por una dialéctica entre las presiones de los agentes socializadores y la determinación por parte del niño de autofortalecerse.

En la tercera etapa, la del desarrollo de los estereotipos de rol sexual, aparece la conformidad y adaptación a las reglas y roles sociales; durante este periodo, hay una bifurcación crítica de los roles de género, puesto que la socialización diferenciada presiona a niños y niñas. En el siguiente nivel tiene lugar la comparación consciente del yo como ejemplar del rol sexual y los valores internalizados. En la quinta etapa, el sujeto ha de enfrentarse a aspectos contradictorios y conflictivos de las demandas del rol sexual diferenciado. Finalmente, en el último nivel, se producirá esta integración de rasgos y valores aparentemente contradictorios entre las demandas masculinas y femeninas del yo.

En los últimos dos estadios, que suelen darse en la adultez, la persona se convierte en autónoma y autosuficiente, y las polaridades son resueltas con el resultado de elementos masculinos y femeninos integrados en uno mismo. Este estado de integración es definido como androginia psicológica (Bem, 1981).



Importante

Bem (1981) define por primera vez la androginia psicológica en referencia al estado de integración de elementos masculinos y femeninos que ocurre en las últimas etapas de la adquisición del rol de género de la teoría de Block.

Modelo situacional

Desde otra perspectiva del género, Deaux y Major (1987) proponen el Modelo Situacional. Según este modelo se requiere especificar las características de las interacciones sociales y del autoconcepto personal que determinan que, en una situación dada, las expectativas genéricas sobre mujeres y varones se materialicen en

un comportamiento concreto. Estos autores argumentan que la demostración del género ocurre en el contexto de la interacción social.

La amplitud con la que un individuo exhibe el comportamiento relacionado con el género depende de las expectativas del que percibe, las autoconcepciones y metas del propio sujeto, y los factores situacionales que enfatizan en mayor o menor grado la manifestación de aspectos relacionados con el género en una interacción.

Este modelo proporciona un importante instrumento para hacer predicciones sobre qué situaciones deberían provocar mayores o menores diferencias sexuales.

Modelo de las Dos Culturas

La Teoría de las Dos Culturas emerge en los años ochenta de investigaciones sobre las formas de comunicación de los niños, estudios etnográficos sobre los juegos de los niños en la escuela elemental y trabajos observacionales desde la psicología del desarrollo sobre las elecciones que los niños y niñas hacen de sus compañeros de juegos en la escuela y en laboratorio (Maccoby y Jacklin, 1987).



Eleanor Maccoby

La Teoría de las Dos Culturas se basa en la idea de cómo “los distintos estilos de juego de los géneros manifiestan la existencia de dos culturas distintas que se desarrollan dentro del grupo de los chicos y dentro del grupo de las chicas mientras

crecen” (Maccoby, 1998, p.78). Así, tanto los chicos como las chicas muestran una fuerte preferencia por interactuar con compañeros del mismo género que comienza a los tres años de vida y continúa durante los años de escuela elemental hasta la adolescencia temprana (Maccoby y Jacklin, 1974).

De acuerdo con esta teoría, los grupos de chicos y de chicas difieren en distintas dimensiones como los estilos de juego, preferencia en las actividades, patrones en la comunicación, amistad, tamaño del grupo, fuerza y poder (Maccoby, 1998). Comparados con los grupos de chicos, los grupos de chicas tienden a mostrar más interés por los encuentros y relaciones sociales que por desarrollar actividades y juegos estructurados.



Ejemplo de un juego no estructurado

Además, las relaciones entre las chicas son percibidas como más importantes, más intensas e íntimas que para los chicos (Maccoby, 1998). Comparando los patrones de comunicación social de los niños, los cuales se caracterizan por la dominación, afirmación de sí mismos, atención y control, los patrones de las niñas connotan la intimidad, la igualdad, la crítica constructiva y la comunicación bilateral y fluida. Así, las relaciones de amistad entre las chicas son más íntimas y exclusivas, centradas en diadas, con tendencia a jugar en grupos pequeños y a tener redes sociales reducidas comparadas con los chicos.

Hipótesis de las similitudes de género

Fruto de la revisión de estudios sobre las diferencias entre los géneros (ejemplo Maccoby y Jacklin, 1974; Hyde, 1984) lo que se observa es que ambos sexos, desde la infancia a la edad adulta, poseen más similitudes que diferencias en la mayoría de los dominios examinados. En este sentido, Hyde (2005) propone la Hipótesis de las Similitudes de Género. Según esta autora, hombres y mujeres son prácticamente iguales en dominios como la personalidad, las habilidades cognitivas y la capacidad de liderazgo. Las diferencias entre los géneros emergen analizando determinadas conductas como las actitudes más favorables que los hombres parecen tener hacia el sexo casual, mayores índices de masturbación, mayor implicación en conductas de agresión física, y un mayor desarrollo de ciertas habilidades motoras, como la velocidad y la resistencia en la carrera.

Esta hipótesis ha tenido fuertes críticas por carecer de referentes teóricos, subestimar las diferencias de género en favor de las similitudes, no atender a la historia evolutiva del individuo en su análisis y por responder en mayor medida a un artificio estadístico, que a una realidad.

Como indica Rocha (2009), el desarrollo de la identidad de género es un proceso complejo, sistémico y multifactorial relacionado con variables individuales, sociales y culturales. Así, el proceso de socialización del género es continuo y permanente y sujeto a cambios a lo largo de todo el ciclo vital aunque es especialmente relevante durante la etapa adolescente.

3. Desarrollo del género en la adolescencia

La adolescencia es una etapa de transición que supone el paso de la infancia a la adultez y es sin duda una de las más cruciales en la vida de una persona. En ella, se dan numerosos cambios morfológicos y hormonales y también toda una complejidad psicológica y del mundo social.

Se pueden considerar tres etapas en la adolescencia: la adolescencia temprana que comprende el periodo entre los 12 y los 14 años aproximadamente; la adolescencia intermedia, entre los 15 y los 17 años; y la adolescencia tardía, entre los 18 y los 20 años.

Es en el periodo de la niñez intermedia y adolescencia temprana cuando tiene lugar el proceso más impactante del desarrollo del género, cuyo resultado es una adquisición más madura de los roles sexuales y de género. En los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y en los medios de comunicación, los adolescentes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en la sociedad.

El conocimiento de los estereotipos de género aumenta progresivamente con el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas, de forma que cada vez se distinguen con mayor precisión. Este proceso tiene su origen en el conocimiento de la realidad, en la cual puede encontrarse cierta pluralidad en la forma de vivir el rol de género, y en las nuevas capacidades cognitivas de los adolescentes. Los jóvenes son capaces de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial, de generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional, y relativizan de forma más amplia las características asignadas socialmente a los hombres y a las mujeres, comparados con los niños más pequeños.



Importante

Mientras que durante la niñez los estereotipos de género son imprecisos y rígidos, al entrar en la etapa adolescente se adquiere paulatinamente un conocimiento más preciso de estos estereotipos, se concede menor consistencia a las características que los definen, y estas dejan de ser inmutables e inflexibles.

En la adolescencia, la redefinición sexual y de género se convierte en un aspecto central del desarrollo de la persona. De hecho, la etapa adolescente parece ser un periodo crítico para su consolidación, ya que en este periodo se aprenden y refuerzan los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Esta redefinición implica, entre otras cosas, una reconsideración e integración de la nueva imagen del cuerpo, de los nuevos sentimientos, deseos y conductas sexuales, de la adquisición de actitudes, conductas e intereses de los roles de género a desempeñar definidos socioculturalmente como propios de un sexo u otro, de la propia masculinidad y feminidad, etc.,

en un “sí mismo” que ofrezca un sentido de coherencia y unidad en el proceso de búsqueda de la identidad personal.



Es en la adolescencia cuando se realiza la búsqueda de la identidad.

De hecho, para llegar a entender la experiencia de los adolescentes en relación con la búsqueda y definición del “sí mismo”, es necesario considerar no solo los diferentes cambios a los que se enfrentan de forma individual, sino también los contextos sociales en los que acontecen estos cambios, como la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación.

En suma, en la construcción de la sexualidad y del género de los adolescentes, cabe tener en cuenta los diferentes procesos biológicos, psicológicos y sociales, la forma en que interactúan y cómo condicionan e influyen, en mayor o menor medida, en el desarrollo del género de chicos y chicas adolescentes. A continuación, se analizan los principales factores individuales y sociales que parecen afectar de forma diferenciada al desarrollo del género de chicos y chicas adolescentes.

3.1. Factores individuales relacionados con las diferencias de género en la adolescencia

Durante un largo periodo de tiempo, en la investigación social respecto de la adolescencia, se desarrollaron pocos estudios que incluyeran a chicas adolescentes, lo que ponía en entredicho la universalidad de sus resultados. Es lo que, en referen-

cia a este periodo de tiempo, Joseph Adelson (1980) ha venido a llamar “la psicología de los chicos (varones) adolescentes”. Afortunadamente, esta tendencia se ha modificado en los últimos años, ya que ha crecido considerablemente el número de estudios en los que se contempla el género como una variable importante, lo que muestra la mayor sensibilidad de la comunidad científica hacia este asunto (Stewart y McDermott, 2004).

A continuación, se analizan algunos de los factores individuales más importantes que tienen impacto en el desarrollo de las diferencias de género que ocurren en la etapa adolescente como son: los cambios morfológicos y hormonales, la autoestima, la sintomatología depresiva y la reputación social. También se analiza el efecto de la satisfacción con la vida en el desarrollo de género de los adolescentes como factor innovador en este ámbito.

Cambios morfológicos y hormonales

Debido a la importancia que la maduración pubescente tiene en el desarrollo del género en los adolescentes y su impacto en algunas variables individuales asociadas a diferencias de género durante este periodo (Galambos, 2004), se presenta a continuación un resumen de los principales cambios morfológicos y hormonales que se producen a esta edad, así como otros datos de interés en la investigación generada en este ámbito.



En la adolescencia ocurren muchos cambios morfológicos y hormonales.

En cuanto a los *cambios morfológicos*, cabe destacar un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, empezando por las extremidades (manos y pies, brazos y piernas) y terminando por el tronco. Si bien este cambio corporal se produce en ambos sexos, la coordinación y sucesión del mismo es diferente para chicos y chicas. Así por ejemplo, los primeros cambios visibles en el cuerpo masculino (agrandamiento de los órganos genitales) aparecen unos meses después del primer cambio corporal en la mujer (elevación y crecimiento del pecho).

Respecto a los cambios hormonales, antes de la maduración de los órganos sexuales internos, el organismo empieza a producir proporciones específicas, según el sexo, de hormonas luteinizantes (LH) y hormonas folículo estimulantes (FSH), lo cual tiene como consecuencia un crecimiento mayor de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón. Todo esto conlleva una mayor producción de hormonas sexuales -estrógenos y andrógenos- que en combinación con la LH y la FSH activan la producción y maduración de los óvulos y espermatozoides, así como el crecimiento y el mantenimiento de las características sexuales visibles.



El aumento de hormonas puede tener consecuencias en el ánimo adolescente.

Este aumento considerable de hormonas que ocurre durante la pubertad se ha asociado a una mayor activación, excitabilidad y arousal (estado de activación del organismo ante situaciones neutras) que pueden tener consecuencias emocionales y conductuales. Estas investigaciones parecen relacionar la testosterona con las ex-

presiones de agresividad y de dominación suaves. Además, para las chicas, los estrógenos parecen estar asociados con un mayor nivel de actividad y un estado anímico más positivo, mientras que la falta de estrógenos se relaciona con la depresión y los estados de ánimo negativos.

Por último, las diferencias individuales que existen sobre el comienzo de la pubertad parecen estar, en parte, determinadas genéticamente pero no de manera exclusiva. Existen otros factores como el nivel económico alto, los hábitos alimentarios y estilos de vida saludables, que parecen promover un adelantamiento en el comienzo de la pubertad, mientras que las enfermedades crónicas, el estrés y la actividad deportiva intensa y frecuente parecen retardarlo.

Autoestima

La adolescencia se ha considerado como un periodo especialmente importante para la formación y desarrollo de la autoestima de las mujeres y los hombres adultos. En consecuencia, la comunidad científica ha mostrado un gran interés hacia este tema, como lo demuestra la gran cantidad de investigación empírica desarrollada sobre las diferencias de género en medidas de autoestima en adolescentes.



Nota

En los último 50 años de investigación se han desarrollado más de 200 instrumentos para medir autoestima, lo que muestra el interés de la comunidad científica por esta variable.

Se puede definir la autoestima general como “el nivel global de estima que la persona tiene hacia sí misma” o “la totalidad de pensamientos y sentimientos que una persona tiene hacia sí misma”. Es decir, la autoestima general es concebida como un juicio evaluativo, tanto positivo como negativo, que se aplica al más amplio nivel de autoconocimiento de la persona.



Definición

Autoestima

Alude a la valoración que la persona hace de sí misma. El adolescente puede tener una imagen general de sí mismo favorable o desfavorable y, por otro lado, puesto que se desenvuelve en diferentes contextos como el familiar, escolar y el comunitario, también desarrolla una imagen específica de sí mismo en cada uno de ellos (Cava, Musitu y Vera, 2000).

En la mayor parte de los estudios realizados acerca de las diferencias de género en autoestima general durante la adolescencia, los investigadores señalan que durante la adolescencia las chicas muestran niveles más bajos de autoestima general que los chicos. Sin embargo, en otras investigaciones no se han encontrado diferencias por género.

Con el objeto de aportar algo de luz al tema, se han desarrollado varias revisiones (meta-análisis) sobre las diferencias de género en autoestima. Se trata de las propuestas como las de Kling, Hyde, Showers y Bush (1999) o Maccoby y Jacklin (1974). Los autores de estas extensas revisiones sugieren que las diferencias de género en autoestima durante el periodo adolescente no son tan dramáticas como aparece en los resultados de algunos estudios.

Por ejemplo, Kling y sus colaboradores (1999) examinaron en su meta-análisis las diferencias de género en autoestima general, confirmando la existencia de una diferencia de género pequeña pero significativa. Kling y cols. (1999) analizaron 200 estudios con datos sobre diferencias de género en autoestima general que representan 97.000 participantes con edades comprendidas entre los 7 y los 60 años. Los resultados señalan que los hombres muestran puntuaciones más altas en autoestima que las mujeres. Comparaciones a lo largo de todas las edades demuestran que las diferencias de género alcanzan su nivel más alto en la adolescencia tardía (desde los 15 a los 18 años).

Siguiendo estos resultados empíricos, se han formulado diferentes hipótesis que intentan explicar por qué las chicas muestran menos autoestima que los chicos. Una de las explicaciones que se han propuesto señala a los roles de género

como responsables de las diferencias encontradas. Así, muchas de las cualidades asociadas con el rol masculino como por ejemplo la instrumentalidad, están positivamente correlacionadas con la autoestima. Por el contrario, las cualidades femeninas, como por ejemplo el cuidado de los otros, revelan correlaciones más débiles con la autoestima.

Otra explicación se centra en las interacciones con los padres como importantes fuentes de socialización que potencialmente podrían fomentar la creación de estereotipos de género y las diferencias de género en autoestima.



Ejemplo

Si los progenitores creen que sus hijas tienen menos autoestima que sus hijos, pueden transmitir este mensaje a los adolescentes de tal forma que estos podrían incorporar esta creencia en la construcción de su autoestima y actuar en consecuencia.

Las relaciones que se establecen en la escuela también han sido consideradas como origen explicativo de las diferencias de género en autoestima. Por ejemplo, algunos autores sugieren que el profesorado interactúa con más frecuencia y provee más ayuda específica a los chicos que a las chicas. Como resultado de estas diferencias en el trato a chicos y chicas, ellas participan menos en actividades voluntarias en el aula y promocionan en menor medida sus competencias, lo que puede impactar directamente en su nivel de autoestima.

Además, el énfasis cultural hacia la apariencia física de las mujeres podría ser otra de las explicaciones potenciales de las diferencias de género en autoestima. Así, el descenso en los niveles de autoestima en las chicas adolescentes podría estar relacionado con los cambios de la pubertad, la importancia de la apariencia física y la satisfacción con el cuerpo. Desde este punto de vista, en algunos estudios se sugiere que las chicas adolescentes están significativamente más insatisfechas con sus cuerpos que los chicos adolescentes (Galambos, 2004).

Los cambios en la pubertad parecen tener un impacto más negativo en las chicas que en los chicos en cuanto a satisfacción, depresión, autoestima y competencia romántica percibida. Estos factores combinados con la presión cultural hacia las chicas para que estén delgadas provoca en las adolescentes la obsesión por la apariencia física en lo que se ha denominado “culto a la delgadez”, que implica patrones autodestructivos de pensamientos y conductas, unos patrones totalmente opuestos a la valoración positiva de uno mismo.

Sintomatología depresiva

La adolescencia también se ha considerado como un periodo distintivo de transición con numerosos cambios biológicos, sociales y psicológicos. Para algunos adolescentes, las dificultades encontradas en este periodo pueden persistir en la adultez y tener importantes consecuencias a largo plazo que pronostican continuos problemas en el desarrollo y en la salud física y mental como adultos. En un considerable número de investigaciones y teorías se señala que estas dificultades aumentan para las chicas al entrar en la adolescencia (Crick y Zahn-Waxler, 2003).



Hay diferencias de género en el desarrollo de síntomas depresivos en la adolescencia.

Concretamente, las chicas comienzan a mostrar más problemas emocionales, especialmente sintomatología depresiva, que sus compañeros al comenzar la adolescencia, perdurando en muchas ocasiones hasta la edad adulta. Estas diferencias

de género emergen en la adolescencia temprana (entre los 12 y los 13 años) y se mantienen a lo largo de toda la adultez, con aproximadamente el doble de mujeres que de hombres que han evidenciado sintomatología depresiva o casos clínicos de depresión.

Tres modelos alternativos se han propuesto para explicar la emergencia de diferencias de género en el desarrollo de síntomas depresivos durante la adolescencia (Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994). En estos modelos se señala que las chicas adolescentes tienen más probabilidades de mostrar sintomatología depresiva que los chicos por las siguientes razones:

1. En el primer modelo, los factores de riesgo ante la depresión son los mismos para los chicos y para las chicas, pero en la adolescencia temprana (12-13 años) estos factores son más probables para las chicas que para los chicos. Así, las chicas adolescentes parecen estar expuestas con más frecuencia a estresores (por ejemplo, la pubertad temprana) o conflictos relacionados con los contextos interpersonales (por ejemplo, las relaciones familiares, con los iguales y las románticas).
2. El segundo modelo postula que existen diferentes factores de riesgo para desarrollar síntomas depresivos en chicos y chicas (por ejemplo, las dificultades sociales para las chicas y la incompetencia deportiva en los chicos), siendo en la adolescencia temprana cuando las chicas están expuestas con más frecuencia a sus propios factores de riesgo.
3. El último modelo indica que las chicas, con más frecuencia que los chicos, están expuestas a factores de riesgo temprano, lo cual puede generar síntomas depresivos con anterioridad al periodo de la adolescencia (por ejemplo, preocupación por los otros y poca asertividad). Así, algunos factores de riesgo tales como tener un estilo de relación interpersonal más cooperativo que agresivo y la vulnerabilidad ante el estrés en la relación con los otros, tienen más prevalencia en las chicas durante la preadolescencia.



Importante

Es importante señalar que estos modelos de exposición al estrés no son mutuamente excluyentes (o modelos competitivos) para explicar las diferencias entre los géneros en sintomatología depresiva. Todos los modelos pueden ayudar a explicar por qué las chicas muestran más síntomas depresivos que los chicos, si bien es cierto que a través de diferentes caminos.

3.2. Factores de socialización del género en la adolescencia

El aprendizaje de conductas, actitudes y roles asociados al género por los adolescentes es el resultado de la participación de los chicos y chicas en múltiples contextos, en los cuales se presentan modelos diferenciales que ejercen una cierta presión para que los adolescentes se comporten de acuerdo con su género. En este apartado se revisa la evidencia empírica respecto de los contextos primordiales para el aprendizaje de las conductas, actitudes y roles asociados al género, como son la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación.

La familia

La familia ha recibido una especial atención en la investigación científica en relación con el desarrollo del género en chicos y chicas adolescentes y, naturalmente, por su incuestionable importancia en el desarrollo del individuo y su papel central en la vida de las personas. Cuando el ser humano alcanza la adolescencia, la importancia de la familia no disminuye, sino todo lo contrario. Durante esta etapa, la familia desempeña un papel central en aspectos tan importantes como la socialización de los chicos y chicas o el desarrollo de conductas, actitudes y roles asociados al género.

Lógicamente, los periodos de la infancia, niñez y adolescencia son fundamentales en este proceso y, en consecuencia, la familia es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos culturales. Concretamente, la influencia de progenitores y madres en la adquisición y desarrollo de conductas, valores, creencias y normas asociadas al género ha sido ampliamente investigada.



Importante

La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia y suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquieren los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecen (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Los primeros estudios en este ámbito se desarrollaron en torno a las relaciones entre la estructura familiar y las conductas de género y sus características. Así, por ejemplo, en estudios llevados a cabo con madres trabajadoras, los investigadores encontraron que las chicas adolescentes con madres trabajadoras presentaban menos conductas estereotipadas de género que aquellas chicas adolescentes con madres no trabajadoras (Gold y Andres, 1978).



Las chicas con madres trabajadoras presentan menos conductas estereotipadas de género.

A partir de estos primeros estudios se ha desarrollado una gran cantidad de investigación acerca de cómo la calidad y el contenido de la interacción entre progenitores e hijos se relaciona con el desarrollo de conductas, roles y actitudes de

género en estos últimos. Una línea de trabajo en este sentido muestra resultados que apuntan a que el desarrollo del género en los adolescentes ocurre en parte debido a que padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada (McHale, Crouter, y Whiteman, 2003).

En un trabajo clásico de Maccoby y Jacklin (1974) se revisa la investigación relacionada con las prácticas parentales diferenciadas por género, concluyendo que los progenitores refuerzan aquellas actividades y juegos asociados típicamente a cada género en sus hijos e hijas. En esta misma línea, se señala que la socialización de género ocurre debido a que los progenitores promueven actividades asociadas al género en sus hijos. Tenenbaum y Leaper (2002) realizan un meta-análisis sobre la influencia de los esquemas de género de los padres y las madres en las cogniciones relacionadas con el género de sus hijos. Así, los progenitores que presentan identidades, actitudes y cogniciones estereotipadas de género tienen más probabilidades de tener hijos e hijas con intereses, actitudes y cogniciones típicas de su género que aquellos progenitores con identidades y actitudes más flexibles ante el género.



Recuerde

Los progenitores pueden ser instructores, proveedores de oportunidades y servir de modelo para sus hijos e hijas, ya que tanto sus relaciones maritales como sus características de personalidad, sus intereses en actividades de ocio y sus actitudes pueden reflejar más o menos flexibilidad de rol de género.

Por último, existe evidencia que muestra que los hermanos también juegan un papel importante en la socialización del género. Por ejemplo, Updegraff, McHale y Crouter (2000) predicen en su investigación que tener un hermano o hermana puede estar relacionado con la intimidad (más alta en las relaciones entre chicas) y el control (más alto en las relaciones entre chicos) en las relaciones estrechas con amistades y en la elección de actividades de ocio. Los resultados de este estudio muestran que los chicos con hermanos varones comparados con aquellos que tienen hermanas, son más controladores en sus relaciones estrechas de amistad. Estos resultados sugieren que los hermanos, junto con los progenitores, juegan un papel

fundamental en la estructura familiar como contexto socializador del género en los chicos y chicas adolescentes.

La escuela

La comunidad escolar representa la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte. La importancia de este contexto estriba en su papel fundamental en el proceso de socialización, así como en el hecho de que en los centros de enseñanza los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales (grupos de iguales o grupos de pares) y experimentan nuevas relaciones con adultos, por ejemplo con el profesorado. La escuela se convierte así en un importante contexto socializador de las conductas, actitudes y roles de género para los chicos y chicas adolescentes.



Definición

Escuela

Es un importante escenario de socialización cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto (profesor), un receptor específico (alumno) y en torno a unos determinados contenidos y actividades (Pinto, 1996).

Normalmente, la llegada a la escuela supone para el niño el primer contacto duradero y estable con compañeros iguales, contacto que se lleva a cabo principalmente en el aula. El aula puede considerarse como un sistema social en el que cada alumno desempeña un rol y tiene expectativas asociadas a dicho rol, incluyendo los roles de género. Además, en el aula existe un determinado estilo relacional que marca la implicación del alumnado y la comunicación entre los miembros del grupo. Estos tres elementos, implicación, relaciones entre compañeros y relación alumno-profesor, pueden entenderse como las tres claves que determinan el clima social del aula (Musitu, Jimenez y Estevez, 2010).



El profesorado es un modelo para los adolescentes.

El profesorado puede convertirse en un modelo para los adolescentes con el consiguiente impacto significativo en los intereses, percepción de autoeficacia y logros académicos obtenidos por los alumnos. Por ejemplo, tener una profesora de ciencias puede incrementar el interés de las chicas por desarrollar sus estudios de futuro en este campo (Evans, Whigham y Wang, 1995).



Ejemplo

Bigler (1995) instruyó al profesor de una clase para que utilizara explícitamente formas de organizar las actividades en el aula según el sexo de sus alumnos (utilizando el género como una categoría funcional) y no dio ningún tipo de instrucciones al profesor de otra clase, que sirvió como grupo control. Cuatro semanas después, los resultados mostraron incrementos significativos de estereotipos de género en la clase en la que el género fue utilizado como una categoría funcional, pero estos incrementos no ocurrieron en el grupo control. Cuando los profesores asignan a chicos y chicas actividades similares, las diferencias de género en la conducta social de los adolescentes se reducen significativamente.

Además, la calidad de las relaciones entre las chicas y sus profesores predice la importancia que estas otorgan a la implicación en la escuela y en sus estudios. Así, parece que las chicas trabajan y juegan cerca del profesorado en la escuela con más probabilidad que los chicos, y esto podría llevar a las chicas a amoldarse más a la escuela y a adoptar conductas que facilitan el éxito y su adaptación psicosocial.

El clima social del aula puede ser potenciador del desempeño de roles, actitudes y conductas propias de cada estereotipo de género en los adolescentes, mostrando la importancia de la escuela como contexto socializador del género en los chicos y chicas.

Los iguales

En los años escolares, es frecuente que los niños se organicen formando grupos dentro de las clases. Estos grupos se estructuran en función de unas metas y objetivos que les dan coherencia. Algunas de las normas que rigen la vida de los grupos de pares son comunes a las de la cultura a la que pertenecen (por ejemplo: el rol de género), sin embargo, es frecuente que el grupo también genere sus propias normas (por ejemplo: formas de vestir, gustos y preferencias), facilitando así el proceso diferencial respecto a otros grupos y la cohesión interna en el propio grupo.



La pandilla o grupo de iguales es muy importante en la adolescencia.

Cuando los niños crecen y entran en la adolescencia tienen lugar importantes transformaciones en las interacciones sociales que permiten diferenciar claramente las relaciones interpersonales de los adolescentes de aquellas establecidas en la niñez. Así, por ejemplo, estas se vuelven más estables con el tiempo y surgen las relaciones románticas, aunque quizá el cambio más notable es la consolidación de los grupos de pares.

Durante la adolescencia, las relaciones entre pares aumentan en importancia. Los niños pequeños no tienen tan desarrollada la capacidad de empatizar con otras personas, de ver las cosas según la perspectiva de los demás; sin embargo, durante el periodo adolescente se produce un cambio en este patrón cognitivo social. El adolescente aumenta su capacidad para establecer lazos emocionales, aprender los conceptos de lealtad y comunicación honesta y descubre la intimidad y el amor (Steinberg y Silverberg, 1986).

Los grupos de pares o de iguales están formados desde la niñez por chicos y chicas que se segregan en grupos del mismo sexo hasta la edad de 12 años aproximadamente (Maccoby y Jacklin, 1987). Dentro de esos grupos de amigas y amigos del mismo sexo, las chicas forman diádas y tríadas de relaciones estrechas entre las amigas, mientras que los chicos forman redes de amigos en grupos mucho más amplios.



Los grupos de chicas adolescentes suelen ser pequeños y de relaciones estrechas.

La calidad de las interacciones del mismo sexo dentro del grupo de chicos y chicas difiere, siendo más habitual que se presenten relaciones de competición y conflicto en los grupos de chicos y relaciones de empatía y cuidado de los otros en los grupos de chicas (Maccoby, 1998). Sin embargo, los resultados de algunas investigaciones indican que tanto chicas como chicos son más competitivos en grupos grandes que en díadas. Así, la intimidad presente en las relaciones de chicas adolescentes podría tener su base en la elección de grupos pequeños formados solo por chicas en edades tempranas. Maccoby (1998) argumenta que las conductas típicas de género son observadas, aprendidas y reforzadas en estos grupos de niños y niñas y mantenidas durante todo el periodo adolescente y adulto.

Además, la composición de género de las díadas o grupos también es un importante moderador de las diferencias de género en la conducta social de los chicos y chicas. Por ejemplo, se han investigado las relaciones diádicas de adolescentes donde se observa que las conductas típicas de género son más sobresalientes en las relaciones del mismo género comparadas con las díadas mixtas (Carli, 1989).

Las chicas utilizan generalmente más estrategias de mitigación de los conflictos cuando tienen desacuerdos con otras chicas y tienden a incrementar el uso de estrategias de poder tajantes para hacer frente a los desacuerdos con los chicos. Sin embargo, los chicos no incrementan el uso de estrategias de mitigación del conflicto cuando tienen desacuerdos con las chicas.



Nota

Para poder ejercer influencia en sus compañeros, las chicas han aprendido que deben comportarse bajo las “normas de los chicos” (más tajantes) antes que esperar que ellos adopten estrategias de “chicas” (mitigación de conflictos) (Leaper y Friedman, 2007).

En referencia a las diferencias de género en las confidencias, los chicos (y también los hombres) tienden a buscar a una chica para cubrir sus necesidades de soporte emocional e intimidad. Las diferencias de género en las confidencias son más

probables en interacciones en diadas homogéneas en género que en diadas mixtas, mientras que los chicos son reticentes a buscar apoyo emocional en otros chicos, y, con frecuencia, lo buscan en las chicas.



Los chicos prefieren buscar apoyo emocional en las chicas.

Así, si los chicos evitan durante la adolescencia mostrar sentimientos de intimidad y de cercanía con otros chicos, también están evitando oportunidades de refinar las habilidades sociales asociadas con ser un compañero que escucha y en quien se puede buscar apoyo emocional (Leaper y Friedman, 2007).

A modo de resumen, las relaciones con los iguales son un potente agente socializador de género en una etapa del desarrollo vital en la que el aprendizaje de normas, conductas y actitudes acerca de las relaciones de amistad se desarrolla no tanto en relación con los adultos como con otros chicos y chicas de edades similares.

La comunidad

La comunidad se ha identificado, junto con la familia, el grupo de pares y la escuela, como uno de los contextos más importantes para el desarrollo psicosocial del adolescente (Jessor, 1992).



Definición

Comunidad

Es un grupo de personas que comparten elementos comunes, tales como valores, normas, estatus social, roles o una ubicación geográfica (por ejemplo un barrio).

Así, los adolescentes encuentran en la comunidad un contexto de socialización, de encuentro con su grupo de pares, de participación e integración en actividades comunes, etc., pero también un contexto que puede llevar a los jóvenes a participar en actividades delictivas, consumo de drogas, etc. De acuerdo con Jessor (1992), en la comunidad pueden observarse tanto factores de riesgo (por ejemplo, la presencia de actividades ilegales) como factores de protección (por ejemplo, la presencia de apoyo social entre los vecinos) para el desarrollo de problemas en los jóvenes.



El barrio es un importante factor de socialización.

Históricamente, la investigación acerca de la comunidad se ha centrado en el estudio de los déficits o factores de riesgo de las comunidades y en el desarrollo de programas paliativos y preventivos para remediar esos déficits. Esto ocurre especialmente

en la investigación desarrollada con “jóvenes en riesgo” incluyendo aquellos que viven en comunidades empobrecidas.

Sin embargo, desde una nueva aproximación más positiva, que deja atrás el modelo del déficit, se aboga por el estudio de los factores que potencian el desarrollo psicosocial de las personas y se sugiere reconsiderar el marco de trabajo de la prevención centrada en la intervención sobre los problemas en el ámbito individual, a favor de un nuevo marco que facilite la adaptación positiva de las personas al contexto a través de intervenciones centradas en potenciar los recursos de las comunidades (Tseng y Seidman, 2007). En este sentido, en diversos estudios se indican que la integración y la participación de los adolescentes en la comunidad podrían facilitar el proceso de socialización y un adecuado ajuste psicosocial.

Además, la implicación en la comunidad también puede potenciar el desarrollo de diferencias de género en los adolescentes. Así, algunas de las habilidades y orientaciones que los adolescentes desarrollan en esta etapa podrían estar arraigadas en las actividades específicas que histórica y culturalmente se han llevado a cabo en la comunidad en la cual los adolescentes interactúan con los pares y adultos.



Es muy importante ofrecer a los adolescentes actividades igualitarias en la comunidad.

En consecuencia, la implicación en actividades de la comunidad relacionadas con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género (por ejemplo, escuelas deportivas para chicos y talleres de cocina para chicas) contribuye al desarrollo de diferencias de género en valores, preferencias, habilidades y expectativas en los niños y adolescentes (Leaper y Friedman, 2007).

South (2001) sugiere en que las condiciones del barrio o comunidad pueden influenciar en mayor medida a las chicas que a los chicos. South (2001) muestra en su investigación cómo los chicos se implican en mayor medida que las chicas en las comunidades o barrios en los que viven. El autor de este trabajo argumenta que los chicos se implican más en la comunidad que las chicas debido a que los chicos adolescentes suelen tener una supervisión paterna menos estrecha y continuada que las chicas adolescentes y así, pueden dedicar más tiempo a actividades en la comunidad. Además, siguiendo a South (2001), si los progenitores supervisan a sus hijas de forma más estricta que a sus hijos, las chicas podrían estar menos expuestas que los chicos a las influencias negativas del barrio o comunidad, pero también evitarían las influencias positivas de la implicación de las adolescentes en la comunidad.



Ejemplo

Por ejemplo, Kulik (1998) muestra diferencias significativas entre grupos de adolescentes pertenecientes a Kibbutz (comunidades agrícolas en Israel basadas en un modo de vida comunal y de distribución igualitaria de tareas) y grupos de adolescentes de núcleos urbanos en Israel tanto en las actitudes hacia los roles de género como en las percepciones de conductas típicas de género en las ocupaciones, siendo las actitudes y las percepciones del grupo de adolescentes que viven en Kibbutz menos estereotipadas y más flexibles en los roles de género que las de los adolescentes de núcleos urbanos. El autor argumenta que estas diferencias son atribuibles a la orientación igualitaria hacia los géneros que están presentes en las actividades que histórica y culturalmente hombres y mujeres realizan en los Kibbutz.

Debido a la importancia del contexto comunitario nuevos estudios deberían centrarse en cómo la implicación en la comunidad puede influenciar el desarrollo

de diferencias de género en las conductas, habilidades y roles de género de chicos y chicas adolescentes.

Los medios de comunicación

Los medios de comunicación incluyen televisión, películas y prensa escrita, que llaman la atención de académicos y público en general por la sexualización de los jóvenes, la representación de la violencia, la perpetuación de los estereotipos de género y la imagen tan poco realista acerca del cuerpo de hombres y mujeres.

Así, en las investigaciones relacionadas con la programación televisiva se muestra que: las mujeres no aparecen en la emisión en proporción a la parte de la población que representan, se magnifica la juventud y la belleza, se presentan imágenes irreales y estereotipadas de los cuerpos de hombres y mujeres y se representa a mujeres y hombres en roles y ocupaciones estereotipadas de género. Estas imágenes están presentes en telecomedias, programas infantiles, vídeos musicales y anuncios, y, a pesar de las duras críticas que este asunto ha recibido, los contenidos respecto a los estereotipos de género se han mantenido remarcablemente estables en los últimos 50 años (Signorielli, 2001).



Ejemplo de estereotipos de género en los medios de comunicación

Por ejemplo, Fouts y Burggraf (1999) realizaron un interesante estudio en el que se analizaron 28 telecomedias emitidas en la televisión de los Estados Unidos de América. Los autores de este estudio codificaron las conductas relacionadas con dietas y las conductas verbales relacionadas directamente con el cuerpo o el peso de 52 protagonistas femeninas de esos programas. Los resultados muestran que mujeres muy por debajo del peso normal tenían mucha presencia (33%) frente a mujeres por encima de su peso (7%), lo que no se corresponde en absoluto con la representación real de las mujeres de la población de Estados Unidos.



Ejemplo de conductas relacionadas con dietas o peso en protagonistas femeninas de programas y series de televisión

Además, según este estudio, más del 50% de las mujeres recibieron comentarios verbales relacionados con su cuerpo por parte de los hombres y un 21% por parte de otras mujeres. La mayoría de las protagonistas de las telecomedias estaban a dieta y realizaban comentarios negativos sobre ellas mismas. Además, Fouts y Burggraf (2000) examinaron las reacciones de la audiencia hacia estos comentarios negativos, mostrando en sus resultados que el 80% de estos comentarios eran recibidos con risas, aplausos y ovaciones.

No es de extrañar por tanto que, tal y como se concluye algunos estudios, durante la etapa adolescente se obtengan relaciones positivas entre la cantidad de tiempo que los jóvenes pasan viendo la televisión y el desarrollo de actitudes y estereotipos de género más tradicionales. En un estudio longitudinal (de un año de duración) con adolescentes, se observó que ver la televisión durante mucho tiempo (muy por encima de la media de la población general viendo la televisión) predice incrementos en los estereotipos de género en las chicas (Morgan, 1982).

Además, las chicas perciben mayores niveles de influencia de los medios de comunicación en la imagen que tienen de sus cuerpos que los chicos. Sin embargo, es más probable que tanto los chicos como las chicas que ven mucho la televisión tengan una imagen más negativa de sus cuerpos, en comparación con los adolescentes que no ven tanto la televisión.



Los adolescentes que ven mucho la televisión tienen más conductas estereotipadas de género.

Por último, la investigación desarrollada en relación al género en los medios de comunicación de prensa escrita tradicionalmente ha analizado la subrepresentación de la mujer en la información. Por ejemplo, en un trabajo realizado en España a finales de los años 90 (Gallego, 1998), las mujeres representaban el 34% de la población activa, con un 27,9% de mujeres empresarias sin trabajadores y un 16,5% de mujeres empresarias con trabajadores; el 54,8% del alumnado en las carreras de ciclo largo eran mujeres y el 63,9% en las carreras de ciclo corto; las mujeres ocupaban el 42% de los puestos de trabajo de la función pública. Sin embargo, la autoría de textos por parte de mujeres en la prensa española de referencia dominante no sobrepasaba el 11,5%, ni tampoco superaban el 12% las menciones a mujeres en las páginas de esos mismos diarios.

A pesar del fuerte soporte empírico y teórico que esta realidad tiene, nuevas investigaciones en este ámbito podrían aportar información acerca del impacto que las políticas públicas tienen, en relación a la igualdad de género, en los diferentes contextos socializadores en la adolescencia.

4. Resumen del módulo

Tal y como se ha observado en el desarrollo del capítulo y a pesar de la confusión terminológica sexo-género, existe un cierto acuerdo en la comunidad científica acerca de la necesidad de distinguir la variable sexo de la variable género. En este sentido y de forma esquemática, cuando se habla de **sexo** se hace referencia a la dimensión biológica (el hecho biológico de ser hombre o mujer), mientras que cuando se habla de **género** se hace referencia a la dimensión psicosocial (cómo los seres humanos se hacen hombres y mujeres dentro de la sociedad).

La investigación en ciencias sociales se puede agrupar en tres grandes líneas: la aproximación de las diferencias entre géneros, la aproximación de las diferencias intragénero y la aproximación de las relaciones de poder. Pero los investigadores también se centran en el análisis del género como una herramienta analítica, estudiando tanto los procesos que operan en las relaciones entre las variables, como profundizando en el conocimiento de variables “gendered” o determinadas por el género.

Se han revisado los principales modelos teóricos que intentan explicar desde diferentes perspectivas la tipificación de género en los seres humanos. Las perspectivas sobre el desarrollo del género varían desde los enfoques más clásicos, como las teorías dinámicas, a enfoques más recientes que ofrecen una orientación teórica que integra elementos de diversas teorías, como la Teoría del Esquema o el modelo de Maccoby de las dos culturas.

En el periodo de la niñez intermedia y adolescencia es cuando tiene lugar el proceso más impactante de desarrollo del género, cuyo resultado es una adquisición más madura de los roles sexuales y de género. En los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y en los medios de comunicación, los adolescentes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en la sociedad.

