

Reserva:

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

c.1

**ESTUDIO EXPLORATORIO DEL BSRI: ESQUEMA DE GÉNERO Y
COMPARACIÓN CON EL ENDOGRUPO Y EXOGRUPO, EN UNA MUESTRA
DE ADOLESCENTES QUE CURSAN IV MEDIO EN ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES MIXTOS, PRIVADOS NO SUBVENCIONADOS Y
MUNICIPALIZADOS, DE VALPARAÍSO Y VIÑA DEL MAR.**

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

ANDREA CARMONA KEMPF

DANAE SÁENZ RAZIS

PROFESORA PATROCINANTE

MARÍA ELENA VALDOVINOITT ORTIZ



marc 13875 Reg. 3266 c.1

NOVIEMBRE DE 1997

VALPARAÍSO, CHILE



AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestros sinceros agradecimientos a todas aquellas personas e instituciones que hicieron posible la consolidación de esta investigación.

En primer lugar, queremos agradecer a María Elena Valdovinoitt, nuestra profesora guía, quien en todo momento nos orientó y brindó su apoyo de manera incondicional. Además, queremos dar las gracias a los profesores Andrés Gacitúa y Fernando Lobos, quienes siempre estuvieron dispuestos a entregarnos su colaboración en los momentos en que más lo necesitamos.

También queremos agradecer al Liceo Eduardo de la Barra, Liceo Valparaíso, Colegio Alemán de Valparaíso, Alianza Francesa de Valparaíso y Scuola Italiana, que permitieron que sus alumnos se constituyeran como parte de la muestra del presente estudio, y a las personas que nos facilitaron el contacto con estos establecimientos.

Por último, esta investigación no habría sido posible sin el valioso aporte de familiares y amigos que de una u otra manera colaboraron para llevar a cabo este ansiado proyecto. A todos ellos muchas gracias.

Andrea y Danae

RESUMEN

Este trabajo corresponde a la adaptación de una investigación realizada en España por Mercedes López (1993) acerca de tipicidad de identidad de género y comparación intergrupal, en base a la Teoría de la Categorización del Yo de Turner y al BSRI como instrumento de medición.

El objetivo de esta investigación era explorar en adolescentes de ambos sexos que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos, particulares no subvencionados y municipalizados, el esquema de género, y la relación de los sujetos con su propia categoría sexual (endogrupo) y con la categoría sexual opuesta (exogrupo) mediante una medida de semejanza, al compararse con ellos.

El instrumento de medición utilizado corresponde al Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI). Este instrumento fue aplicado en tres oportunidades, la primera, con el fin de obtener el esquema de género de los sujetos, la segunda, para conocer la percepción que manejan del Endogrupo en base a rasgos femeninos y masculinos, y la tercera, para conocer la percepción del Exogrupo, en relación a estos mismos rasgos.

Se encontró en los cuatro grupos de la muestra en estudio un predominio de sujetos sexo tipificados siguiendo con la tipología de Bem. En general, los individuos tienden a percibirse más semejantes a su endogrupo que a su exogrupo, no habiendo diferencias entre sexo y tipo de establecimiento educacional.

INDICE

| | |
|---|----------|
| CAPÍTULO I : INTRODUCCIÓN | 6 |
| ANTECEDENTES DEL PROBLEMA | 6 |
| 1. GÉNERO..... | 7 |
| 2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE SEXO Y GÉNERO..... | 9 |
| 3. IDENTIDAD DE GÉNERO..... | 12 |
| 4. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO..... | 20 |
| 5. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ADOLESCENCIA EN LA REALIDAD CHILENA..... | 24 |
| FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 28 |
| 1. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS..... | 31 |
| 1.1. Objetivo General..... | 31 |
| 1.2. Objetivos Específicos..... | 32 |
| MARCO TEÓRICO | 33 |
| 1. COGNICIÓN SOCIAL..... | 33 |
| 2. ESQUEMAS: SOCIALES Y DE GÉNERO | 36 |
| 3. TEORÍA DEL ESQUEMA DE GÉNERO DE SANDRA BEM..... | 40 |
| 4. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO | 44 |
| 4.1. Identidad Social..... | 47 |

4.2. Teoría de la Categorización del Yo de Turner.....50

4.3. Adolescencia e Identidad de Género51

CAPÍTULO II : METODOLOGÍA 62

1. DISEÑO 63

2. UNIVERSO 63

3. MUESTRA 64

4. DEFINICIÓN DE VARIABLES 65

 4.1. Variables Independientes.....65

 4.2. Variables Dependientes.....66

5. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN 68

6. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA MEDICIÓN 74

7. PROCEDIMIENTO 76

CAPITULO III : PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 77

1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA 78

2. ESQUEMA DE GÉNERO 79

3. SEMEJANZA CON EL ENDOGRUPO 84

4. SEMEJANZA CON EL EXOGRUPO 92

CAPÍTULO IV : DISCUSIÓN 101

REFERENCIAS..... 116

ANEXOS 130

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA



1. GÉNERO

Las nociones de una oposición masculino-femenino han estado presentes en el pensamiento oriental y en toda la filosofía occidental, incluyendo los escritos de Aristóteles, Tomás de Aquino, Bacon y Descartes, así como los escritos de teóricos liberales como Locke y de románticos como Rousseau (Grimshaw, 1986). En el pensamiento occidental, lo masculino y lo femenino a menudo se representan como una dicotomía y se utilizan como una metáfora para dar a entender un contraste, una oposición o una complementariedad. Lo que consideremos como diferencias sexuales y la forma como definamos lo masculino y lo femenino va a ejercer una influencia sobre la manera como las personas se ven a si mismas y al mundo. El significado de los sexos también influye sobre la conducta, las estructuras sociales y la organización de instituciones sociales tan decisivas como el trabajo, la reproducción, el cuidado de los niños, la educación y la familia.

La psicología no ha quedado ajena al estudio de las diferencias existentes entre varones y mujeres. La cuestión de las diferencias entre los sexos en los intereses individuales, los atributos de personalidad, los rasgos, las capacidades y las conductas surgieron como categorías opuestas de estudio y determinaron un acceso restringido a determinados roles, situaciones y oportunidades, tomando como base el sexo biológico.

En la década de los setenta, comienza a emerger dentro del área de las ciencias sociales el concepto de género que viene a introducir un nuevo marco de análisis en el estudio de las diferencias entre los sexos y a superar, en cierta medida, las divisiones taxativas entre ambas categorías sexuales (Durán, 1991). La perspectiva feminista estadounidense se apropió de la palabra género para referirse a la cualidad social de las distinciones entre los sexos (Scott, 1985). Género se utiliza en contraste con términos como sexo o diferencia sexual con el propósito explícito de crear un espacio en el que las diferencias instauradas socialmente entre varones y mujeres puedan examinarse dejando a un lado las diferencias biológicas. De esta manera, el género hace referencia al conjunto de aspectos que culturalmente cada sociedad considera más deseables para un sexo que para otro. Se tiende a diferenciar entre sexo y género, utilizando el término “sexo” para hablar de diferencias biológicas y el de “género” para referirse a estructuras sociales, culturales o psicológicas que se imponen a las diferencias biológicas (Unger, 1979).

El género, como categoría, tiene un carácter social y dicho carácter se adquiere mediante la socialización de los sujetos. Es así como en definitiva este concepto designa una realidad fundamentalmente psicosocial (Ussher, 1991). Dentro de esta lectura, el pensamiento feminista plantea que el ser mujer corresponde a una categoría social, a la cual se atribuye un determinado rol impuesto socialmente que da cuenta de una subordinación social, política y económica respecto al hombre (Hare-Mustin y Marecek, 1994).

De esta forma, la perspectiva de género y el género como categoría de análisis nos abre posibilidades de estudio de las diferencias entre los sexos como construcciones simbólicas y sociales, y ya no sólo de las indagaciones en torno a las mujeres, sino también de los hombres.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE SEXO Y GÉNERO

Desde principios del presente siglo, las investigaciones sobre el sexo y el género han experimentado una evolución histórica muy significativa, pareja a los cambios socioculturales que nuestras sociedades han ido experimentando. Al respecto, Ashmore, citado por María Jaime y Victoria Sau (1996), distingue seis períodos históricos en el estudio psicológico de las diferencias de sexo y género. Dentro del contexto de la psicología diferencial, el estudio de estas diferencias en relación a la inteligencia define el primer período histórico comprendido entre los años 1894 y 1936. En estrecha relación con el movimiento de los test psicométricos, constituyó el primer paradigma en adoptarse y el que mayor continuidad e impacto ha tenido. Propone que es necesario identificar diferencias medias en la experiencia y conducta del sexo biológico, es decir, diferencias entre hombres y mujeres per se.

Durante el segundo período histórico, entre los años 1936 y 1954, se abandonó el estudio de la inteligencia para dedicarse a las diferencias en personalidad, y a lo largo del

mismo se asumió que hombres y mujeres se distinguían por unas características propias que subyacerían a sus respectivos sexos biológicos, determinando los aspectos motivacionales y actitudinales de la persona. Así, se generaron una serie de trabajos tendientes a identificar cuáles eran exactamente las esencias de la masculinidad y la feminidad, aquello que en principio definiría al hombre y la mujer respectivamente en sus estados más puros. Desde esta perspectiva psicológica, masculinidad y feminidad se refieren al conjunto de atributos, actitudes y conductas que definen el comportamiento de cada individuo, definición que se aproxima mucho a la de los rasgos de personalidad en cuanto a que implican modos de comportamiento estables y universales. El constructo masculino-femenino era concebido como un continuo bipolar y unidimensional, es decir, masculinidad y feminidad eran dimensiones opuestas y autoexcluyentes. Sin embargo, en ningún momento se dio una definición consensuada de este constructo; lo que se entendía por él correspondía a las diferencias de género comportamentales (roles) que la propia cultura prescribe para su equilibrio.

El período siguiente abarca desde 1954 hasta 1965, y durante el mismo la investigación se orientó a responder la siguiente pregunta: ¿Cómo niños y niñas se convierten en adultos y adultas?. Es decir, qué camino siguen, qué procesos y qué factores están implicados. Estos estudios dieron lugar a constructos como la identidad sexual (identidad de género) y los roles sexuales (roles de género), referidos al hecho de que la propia sociedad mantiene una serie de prescripciones que rigen cómo deben comportarse los individuos de cada sexo.

El cuarto período, denominado de la Tipificación Sexual, es inaugurado en 1966 con la publicación de la obra de Eleonor Maccoby: “El Desarrollo de las diferencias de sexo”. En dicha obra se presentan algunas de las teorías más importantes del momento, como la de Mischel desde el aprendizaje social (y sus conceptos de reforzamiento, imitación, etc.) y la obra de Kohlberg desde el desarrollo cognitivo (con la idea de constancia de género y el establecimiento de un período crítico para la identidad de género), todo lo cual representan en realidad la germinación de lo iniciado en el período anterior.

El quinto período comienza en 1974 con la publicación de “The Psychology of sex differences”, de Eleonor Maccoby y Carol N. Jacklin. Además, en ese mismo año Sandra Bem propone y desarrolla el concepto de androginia, como una alternativa a los tradicionales estudios de la masculinidad y feminidad que provocaban una simplificación exagerada de las personas y acentuaban artificialmente las diferencias entre los géneros. La androginia se concibió como una fusión de la masculinidad y la feminidad, siendo capaz una misma persona de compartir características tanto masculinas como femeninas, lo que hasta entonces no había sido posible puesto que se contemplaba a ambas dimensiones como opuestas y mutuamente excluyentes. Por último, en el período actual el sexo es entendido como una categoría social, que trasciende de esta forma las diferencias puramente biológicas, lo que ha provocado que se substituya el término por el de género, entendido este último como la construcción social del sexo. Por tanto, se asume que la feminidad, masculinidad y androginia se enmarcan dentro de categorías más amplias que otorgan significado y sentido a la identidad del individuo.

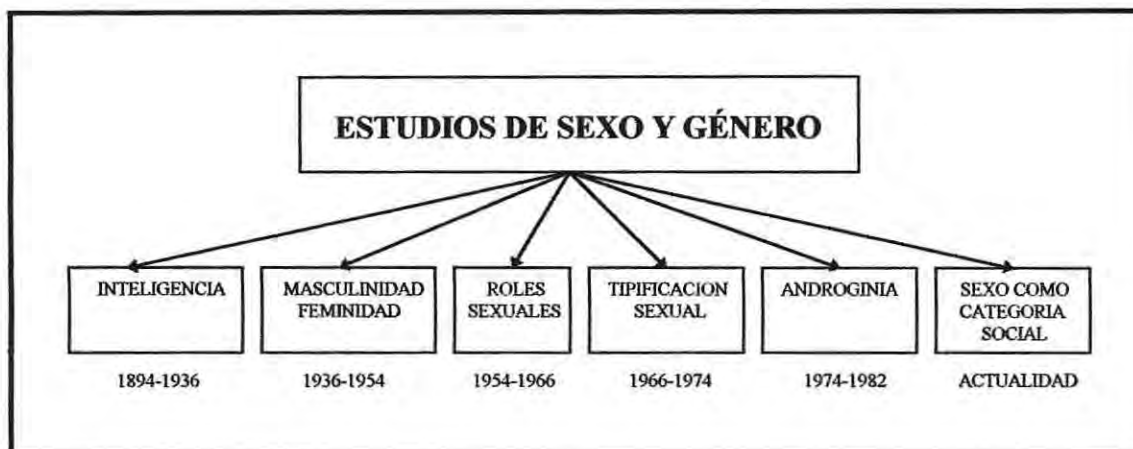


Figura No. 1. Períodos en el estudio psicológico de las diferencias de sexo y género.

3. IDENTIDAD DE GÉNERO

Sandra Bem (1978) planteó que la identidad de sexo se ha basado tradicionalmente en tres componentes: la preferencia sexual (para la autora esta dimensión no integraría la definición de una persona), la identidad de género y la identidad sexual. De esto se desprende que la identidad de género se sustenta en el sexo asignado a cada individuo (sea hombre o mujer), pero esto no necesariamente significa que coincida con el sexo biológico (genético, cromosómico, gonadal, etc.)

En relación a lo que desde la psicología se considera como identidad de género, Victoria Sau (1988) la concibe como una especie de autoatribución y participación de un determinado género, mientras que Money y Ehrhardt (1972) la describen como los

sentimientos y cogniciones que cada persona tiene por el hecho de ser una mujer o un hombre.

Por su parte, Moya Morales (1993) diferencia el concepto de género de la identidad de género aludiendo que el primero se refiere a las simbolizaciones culturales de la diferencia sexual, mientras el segundo se entiende como la apropiación de estas simbolizaciones por parte de los individuos, como proceso de construcción de la subjetividad. Este autor define la identidad de género como “una relación psicológica del individuo con las categorías de género de una sociedad, no sólo con la categoría a la que pertenece, sino también con aquellas categorías relacionadas. En nuestra sociedad resulta imposible pensar en lo que significa ‘ser hombre’ sin que a la vez se esté pensando en lo que significa ‘ser mujer’ ” (Moya Morales, 1993, p. 172).

Para Fernández (1996), la identidad de género hace referencia a la unidad y persistencia de la propia individualidad como hombre o mujer, mientras que el rol de género se refiere a cuanto una persona dice o hace para indicar a los demás el grado en que es varón o mujer. La relación entre ambos conceptos viene definida por el hecho de que la identidad de género es la experiencia personal del papel de género, mientras que éste es la expresión pública de aquél.

La identidad de género, al definirse como construcción social, implica que nacemos con una neutralidad psicosexual: no llegamos al mundo con una identidad de género predeterminada, pero desde el momento que se hace una asignación de sexo, de acuerdo con los genitales externos, se refuerza continuamente la masculinidad o feminidad consecuentes (Jayme y Sau, 1996). Cada individuo aprende las pautas culturales relativas

al género en la sociedad en la que vive durante el proceso de adquisición de la identidad de género. Al término de este proceso, se sentirá hombre o mujer, habiendo adquirido una determinada identidad de género, definida socialmente (Milicic et al., 1994).

Es así como, ser mujer, al igual que ser hombre, implica una definición cultural. Existe una variedad de definiciones culturales acerca de las personalidades femenina y masculina, asignando cada cultura tareas, cualidades y comportamientos diferenciales a varones y mujeres, y de esta manera la conducta socialmente decretada resulta natural para un sexo y antinatural para el otro (Mead, 1978). Por ello, los contenidos de la identidad de género dependen de la sociedad en que el sujeto vive, y de cómo encarna las asignaciones que la sociedad le hace.

En particular, en las sociedades patriarcales la identidad de género se organiza en torno al hombre, es éste quien ocupa la posición privilegiada y por referencia diferenciadora a ella adquiere significado la identidad femenina. Dentro de este marco, tradicionalmente, al hombre se le ha asignado un rol instrumental: orientado a la realización de tareas adaptativas para el mantenimiento del sistema familiar, la resolución de problemas, al interés por sus propias metas, con una orientación cognitiva haciendo énfasis en la asertividad, competencia, autonomía, dominancia e inhibición emocional. A la mujer en cambio se le ha asignado un rol de tipo expresivo, lo que significa un comportamiento de apoyo emocional dentro del sistema familiar, un mayor interés por los otros, una tendencia a establecer relaciones interpersonales armoniosas y protectoras, y una búsqueda de reducción (Milicic et al., 1994).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la identidad de género corresponde a uno de los esquemas más importantes del autoconcepto. Si se parte de la idea que los sujetos integran la información sobre la base de esquemas previamente establecidos, es lógico pensar que la asignación social de género actuará desde muy pronto posibilitando el desarrollo de una extensa red de asociaciones internas que, activadas más adelante, serán decisivas para interpretar la realidad, y muy especialmente la conceptualización sobre uno mismo. De este modo, los conceptos que cada cual elabora sobre lo masculino y lo femenino se convierten en guías normativas, evaluativas y prescriptivas de la conducta propia y ajena (Barberá et al., 1988).

Siguiendo el enfoque cognitivo, Sandra Bem (1979, 1981) a partir de su teoría del esquema de género y sus hallazgos sobre la personalidad andrógina (libre de juicios, que integra tanto características masculinas como femeninas) pone de relieve cómo quienes tienen un esquema de género rígido perciben, sienten, piensan y actúan en dependencia de él, y quienes por el contrario, han llegado a trascender los roles asignados, perciben, sienten, piensan y actúan en libertad.

Esta autora, quien se ha definido como esencialmente empírica, elaboró su teoría del esquema de género luego de haber publicado a principios de los años '70 el BSRI (Bem Sex Role Inventory), como el primer instrumento orientado a medir la instrumentalidad-masculinidad y expresividad-feminidad como dimensiones independientes. Este cuestionario mide las respuestas de las personas en función de la posesión autopercibida de atributos expresivos e instrumentales positivos y que se consideran socialmente deseables para mujeres y hombres, respectivamente. En un

principio, a través de este instrumento Bem clasificaba a los sujetos en masculinos, femeninos y andróginos, de acuerdo a sus puntuaciones en las escalas masculina y femenina. Pero luego de posteriores estudios llevados a cabo con el BSRI y una reformulación en cuanto al criterio de puntuación, se impuso una nueva clasificación basada en una cuádruple tipología de esquemas de género que clasifica a los individuos en masculinos, femeninos, andróginos e indiferenciados.

Resulta relevante para el presente estudio mencionar algunas investigaciones que utilizan como instrumento de medición el BSRI en su versión castellana, llevadas a cabo en España con jóvenes. Al respecto, Moya Morales (1987) aplicó este cuestionario para estudiar la autopercepción de jóvenes universitarios españoles y comparó sus resultados con los de otras investigaciones (Fernández, 1982; Páez et al., 1989; Echebarría, 1990) realizadas con el mismo instrumento en una población similar. Del resultado conjunto de estos estudios se desprende que en ciertos casos hay más mujeres masculinas que hombres femeninos (Fernández, 1982; Moya Morales, 1987), en otro ocurre al revés (Echebarría, 1990) y en otros apenas hay diferencias (Paez et al., 1989). En dos investigaciones el porcentaje de sujetos andróginos es bastante mayor entre los hombres que entre las mujeres (Páez et al., 1989; Moya Morales 1987), en la investigación de Fernández (1982) apenas hay diferencias y en el estudio de Echebarría (1990) hay un predominio de mujeres andróginas.

Además, de estas investigaciones se desprende que si bien los hombres y las mujeres se autoperciben en términos deferentes y coincidentes en líneas generales con los esquemas de género tradicionales, no lo hacen en forma tan generalizada y drástica como

con frecuencia se ha supuesto. En primer lugar, hay muchos atributos que los hombres y mujeres se autoadjudican en igual medida; en segundo lugar, hay casos en que los hombres se autoadjudican más que las mujeres atributos tradicionalmente femeninos (v.g. “cálido”) y éstas más que aquellos, atributos masculinos (v.g. “enérgico”). Por último, no queda nada claro el patrón de autoadjudicación de rasgos masculinos y femeninos de hombres y mujeres.

En la investigación de Mercedes López (1993), dentro de cuyo delineamiento se enmarca este trabajo, se realizó un estudio en Madrid con jóvenes de enseñanza secundaria definidos como sexo tipificados (hombre-masculino y mujer-femenino) y con identidad atípica (hombre-femenino y mujer-masculino), siguiendo la tipología de Bem. Se exploraron los niveles medios y subordinados sobre los que, según la Teoría de la Categorización del Yo de Turner (1987), se construye el autoconcepto. El procedimiento a seguir consistió en aplicar el BSRI, tres veces, con el fin de determinar en qué medida cada uno de los atributos del cuestionario servía a los sujetos para describirse a sí mismos, al endogrupo y al exogrupo. Mediante un diseño factorial 2x2 (tipo de identidad : típica o atípica, y sexo) se analizaron las siguientes variables dependientes: estereotipia de género, homogeneidad en el endogrupo y el exogrupo, evaluación del endogrupo y el exogrupo, y semejanza al endogrupo y al exogrupo.

Los resultados obtenidos indicaron básicamente lo siguiente:

1. Los sujetos con identidad de género típica tienen una percepción más estereotipada de las categorías hombre mujer, que los sujetos con identidad de género atípica.
2. El grupo de sujetos con identidad de género típica tiene una percepción del endogrupo más homogénea que el grupo de sujetos con identidad de género atípica. Estos resultados se repiten en la percepción de homogeneidad del exogrupo, donde también el grupo de identidad de género típica supera al grupo de identidad de género atípica.
3. Tanto los sujetos de identidad típica como atípica valoran más al endogrupo que al exogrupo.
4. Al analizar las variables de sexo y tipo de identidad (típica y atípica), sobre la evaluación del exogrupo, se obtuvo que las mujeres de identidad típica valoran más al exogrupo, es decir, a los hombres, que las de identidad atípica. Entre los hombres son los de identidad típica los que menos valoran al exogrupo, es decir a las mujeres.
5. En semejanza al endogrupo, entre las mujeres son las de identidad atípica las que más se asemejan a su grupo (las otras mujeres); entre los hombres, son los de identidad típica los que más se asemejan a los otros hombres. En semejanza al exogrupo, las mujeres de identidad atípica se consideran más semejantes a los hombres que las de identidad típica, invirtiéndose este patrón para los hombres, entre los que se consideran más semejantes a las mujeres los varones de identidad típica que los de atípica.

Para fines del presente estudio, el cual constituye una adaptación de la investigación realizada por López, se considerará el mismo procedimiento de aplicación

del BSRI y se medirán las variables de semejanza con el endogrupo y el exogrupo que propone la autora en su trabajo.

Por otro lado, se ha hablado acerca de la conciencia e importancia de la pertenencia a las categorías de género, a partir de las cuales se crea la identidad de género de hombres y mujeres. Según Lorenzi-Cioldi (1988) la pertenencia a la categoría de género repercute con mayor intensidad en las mujeres que en los hombres. Este autor considera que la pertenencia categorial de los grupos dominados es más saliente que la de los grupos dominantes, de ahí que las mujeres tiendan a verse más en términos de sus características grupales y los hombres más en términos de sus características personales. Por su parte, Spence y Helmreich (1978) informan que no hay ninguna relación entre la manera en que las personas califican sus propias cualidades instrumentales y afectivas. Cuando tienen que compararse con otras categorías grupales, las personas parecen percibirse como menos tipificadas en relación al género, en comparación a cómo perciben a los demás. En tal caso, las estimaciones sobre las diferencias en torno al género variarán según que el referente sea uno mismo o los demás.

Siguiendo este delineamiento, Moya Morales (1993) ha estudiado algunas de las consecuencias cognitivas que tiene sobre la identidad de los individuos su pertenencia a una determinada categoría de género, desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social formulada por Henri Tajfel. Sus resultados presentan la existencia de parecidos y diferencias respecto a la pertenencia a la categoría hombre y mujer. Parecidos, en cuanto que ambos sexos tienden a tener un alto grado de identificación - en sus facetas cognitiva y evaluativa- con su grupo de pertenencia y tienden a autoadjudicarse, en líneas

generales, los atributos tradicionales asociados a tales grupos. Las diferencias surgen cuando se analizan los matices de la pertenencia categorial. En las mujeres parece existir un mayor sentido de grupalidad, que hace menos probable la utilización de estrategias individuales para la obtención de identidad social positiva. En los hombres, en cambio, las alternativas grupales parecen menos pertinentes y se da la posibilidad de disminuir la vinculación cognitiva con el endogrupo de género si éste no proporciona una identidad positiva. También aparece cierta tendencia, tanto en hombres como en mujeres, a autoadjudicarse más los rasgos femeninos que los masculinos.

4. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

El proceso de socialización es responsable de la adquisición, formación y desarrollo de la mayoría de los roles sociales que una cultura asigna diferencialmente a hombres y mujeres. Los valores asociados a los roles de género que imperan en una sociedad tendrán un impacto directo en la identidad que se forman las personas, y las creencias respecto a lo que éstos implican varían con la cultura, educación y estratos sociales (Milicic et al., 1994).

Al respecto, existen estudios en Chile (Valdés, 1994) que indican que la mujer proveniente de sectores populares articula su identidad femenina en tres “espacios” culturales legitimados y requeridos para el normal funcionamiento de la sociedad.

Dichos espacios culturales se refieren a: “ser madre”, “ser esposa” y “ser dueña de casa”. Estos espacios dan cuenta de una socialización más estereotipada respecto a la identidad de género y correspondería a la visión de identidad de los sectores populares.

Sin embargo, Ortega et al. (1993) plantea que los roles tradicionales acerca de la masculinidad y la femineidad estarían modificándose, aludiendo como principales factores de cambio el discurso feminista y la incorporación de la mujer al trabajo. En primer lugar, la crítica ideológica feminista, habría deslegitimado el status tradicional del varón, proclamando la igualdad de los géneros, subrayando que la identidad de género se construye y, por tanto, es sólo cuestión de aprendizaje. En segundo lugar, en la medida en que la mujer se ha ido incorporando de manera más plena dentro de las prácticas sociales, se pone de relieve que las supuestas desigualdades o incapacidades de la mujer para desempeñar ciertas actividades, respondían tan sólo a prejuicios.

Estos cambios a los que alude el mencionado autor respecto a la identidad femenina se han visto consagrados a través de políticas mundiales a partir del 18 de Diciembre de 1979, fecha en que fue aprobada en Nairobi la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. Chile, por su parte, ratifica los acuerdos de esta convención el 9 de Diciembre de 1989 (10 años después) y se compromete a adoptar las medidas necesarias con el fin de eliminar la discriminación contra la mujer en todas sus formas, para lo cual crea el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres. Dicho documento incorpora delineamientos y acciones conducentes a modificar las dimensiones socioculturales y la lógica de las

relaciones sociales, considerados como obstáculos fundamentales que atentan contra la equidad entre hombres y mujeres.

Considerando lo anteriormente mencionado, puede entreverse que en nuestra sociedad existen múltiples factores (movimiento feminista, incorporación de la mujer al trabajo y la promoción por parte del gobierno del Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres) que promueven una socialización más flexible del esquema de género y que estarían influyendo especialmente en la construcción de la identidad de género de los jóvenes chilenos.

Por otra parte, entre los agentes de socialización más importantes a través de los cuales se transmiten las actitudes respecto a la identidad de género de los jóvenes se encuentran: la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares y el sistema educacional. Este último se considera como uno de los agentes de socialización más relevantes a través de los cuales se transmiten las pautas culturales asignadas a cada género. Estudios realizados por el Servicio Nacional de la Mujer (1994) presentan abundante evidencia que muestra que una parte importante de la conducta relacionada con el género se aprende, y que este aprendizaje en gran medida se da en la sala de clases. A pesar que la escuela no enseña explícitamente a ser mujer o a ser hombre, a través de sus acciones y de sus normas implícitas, refuerza la segregación, los estereotipos y los aspectos rígidos del rol sexual. Los mecanismos de discriminación más importantes en el sistema educativo no se sitúan en el acceso al sistema, sino que en la calidad y modalidades de la enseñanza, que impiden la igualdad real de oportunidades entre los sexos. No sólo los contenidos de la enseñanza sino también la forma de transmitirlos - a

través de los materiales didácticos, los textos escolares y las relaciones sociales que se establecen durante el proceso educativo - moldean la concepción que hombres y mujeres tienen de la realidad social, de sus normas de funcionamiento, de los valores y principios que organizan la convivencia humana. Al mismo tiempo, influyen en la manera que las personas se representan a sí mismas y, por tanto, en el desarrollo de sus motivaciones, de sus expectativas, de su autoestima y, en general, de su actitud frente a la vida.

Si bien las raíces de la discriminación trascienden largamente la acción del Estado, éste no ha jugado ni juega un papel neutro en la construcción de los géneros. Por lo tanto, se hace necesario implementar políticas de acción positivas para revertir el sentido de su intervención y propender a la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres. Una de las propuestas más importantes al respecto, la constituye el mejoramiento del sistema educativo y los nuevos aportes de la perspectiva de género. Este enfoque pretende entregar una educación que prepare a las personas - tanto hombres como mujeres - a desenvolverse como actores sociales, es decir, personas con un alto grado de autoestima, educadas en el respeto de los derechos de los demás, a las que se les ofrece una variedad de oportunidades vocacionales que les permita elegir un proyecto de vida propio (Jáuregui, 1994).

En la formulación de una propuesta curricular, tomando en cuenta la perspectiva de género, ello significa aclarar los sesgos androcéntricos subyacentes en la teoría y en la práctica de la educación, así como identificar las implicaciones y consecuencias que tiene en la vida de las alumnas y los alumnos en términos de condiciones de vida, crecimiento y desarrollo personal, inserción en el mundo laboral y participación social. La apuesta

del enfoque de género es transformar estos patrones de referencia y de relación entre los géneros, imaginando un escenario diferente - en la familia, en la escuela y en la sociedad - con roles más flexibles, en los que tanto hombres como mujeres se vean realizados como personas y como ciudadanos y ciudadanas.

Es por esto que La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación ha propuesto una serie de Objetivos Fundamentales Transversales para la educación media y básica, que serán asumidos por el curriculum en su conjunto a través de todas las asignaturas. Estos objetivos pretenden contribuir significativamente al desarrollo del pensamiento creativo y crítico, fortalecer y afianzar la formación ético valórica, orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal, y orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo. Específicamente, uno de estos objetivos contempla insertar la perspectiva de género, cuyo fin es lograr que los estudiantes desarrollen valores y actitudes que promuevan la igualdad de oportunidades a partir de la sala de clases.

5. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ADOLESCENCIA EN LA REALIDAD CHILENA

Durante la adolescencia, período que será considerado en esta investigación, ocurren profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales. Este conjunto de cambios

deriva en una reformulación de la imagen de sí mismo, incluyendo un planteamiento en relación al rol sexual , los valores y las proyecciones a futuro (Milicic et.al, 1994).

Asimismo, es necesario considerar que si la juventud es efectivamente y de manera inmediata una etapa biopsicosocial, también constituye una posición social culturalmente atribuida y socioeconómicamente condicionada. Ya que si la biología impone algunos marcos, éstos son laxos dado que las condiciones históricas, las pautas culturales y la ubicación en la escala social van definiendo las características de los ciclos vitales y de las transiciones de uno a otro (Chapp y Palermo, 1994).

De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (1996), hay en Chile aproximadamente tres millones 655 mil jóvenes entre 15 y 29 años, cifra equivalente al 25,7% de la población del país. En particular, los jóvenes adolescentes entre 15 y 19 años representan un 8.9% de la población total nacional. Al examinar la situación de los jóvenes según nivel de ingresos, se observa que los dos primeros quintiles (representando los menores ingresos) concentran una mayor proporción de jóvenes entre 15 y 19 años (25,9% en el primer quintil y 23% en el segundo quintil versus 12,9% en el quinto quintil). En relación al tipo de actividad que realizan los jóvenes, los resultados de esta encuesta indican que una proporción semejante de hombres y mujeres sólo estudia, sin embargo aparecen diferencias significativas en cuanto a la proporción que sólo trabaja, que para hombres corresponde al 52,4% y para las mujeres equivale al 27.6%. Asimismo, mientras un 27,7% de las mujeres realiza quehaceres del hogar, solo un 1% de los hombres lo hace.

En otro estudio realizado por Dávila y Oyarzún (1996) para el CIDPA, en jóvenes de sectores pobres de la V región entre los quince y veintinueve años, se arrojaron datos coincidentes con el estudio anteriormente mencionado. Un primer dato interesante de conocer es el referido al tipo de actividad social que desempeñan las mujeres jóvenes. Las diferenciaciones de actividad social se producen luego de haber culminado o desertado del sistema escolar. Es así como las mujeres se definen principalmente como dueñas de casa, y la función de dicho rol es una ubicación que se asume muchas veces por defecto. Es decir, si las jóvenes no estudian ni trabajan, la mejor representación que logran es el rol de dueña de casa y no como joven que no estudia ni trabaja, categoría que sí es asumida por los hombres. De esta manera, estas mujeres asumen, en términos generales, la caracterología tradicional asociada al ser mujer, más que al ser mujer joven. Asimismo, el abandono escolar es también una realidad que se verifica para las mujeres jóvenes, sin embargo la distribución se presenta semejante entre hombres y mujeres. Lo que varía son las razones por las cuales hombres y mujeres han debido abandonar el sistema formal de educación. En el caso de las mujeres, la razón principal es la del embarazo precoz, mientras que para los hombres, lo es la razón económica. Además, cuando se analiza el tipo de oficio que realizan hombres y mujeres, surgen divisiones que tradicionalmente han sido definidas como típicas femeninas (asesora del hogar, actividades relacionadas al tejido y costura, vendedora, etc) o típicas masculinas (mecánico, chofer, obrero de las construcción). Por último, se ven claras diferencias entre ambos sexos respecto al ingreso promedio, habiendo una diferencia del 28% al comparar los sueldos que perciben hombres y mujeres, en perjuicio de las mujeres.

De esta forma, se puede concluir que nuestra sociedad sigue segmentando las diferencias según los sexos, en lo que por lo menos respecta al sector popular.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Todo individuo pertenece a una determinada categoría sexual, que inicialmente hace referencia a una división de orden biológica, y a partir de la cual los sujetos construyen socialmente su identidad de género. Estos, durante el proceso de formación de su identidad de género, se ven influenciados por los patrones tradicionales vigentes en la sociedad respecto a los esquemas de género: el ideal de masculinidad y de feminidad.

La adolescencia constituye una etapa de redefinición de la identidad de género. En dicha construcción se ligan y conectan diferentes factores ya sea de orden biológico, psicológico, interpersonal y sociocultural. Este último factor en particular se considera relevante para este estudio, ya que como Chapp y Palermo (1994, pág. 13) refieren “no es posible encontrar una figura idéntica de juventud en todos los estratos sociales”. Esto principalmente como consecuencia de que los distintos estratos sociales manejan diferentes significados en función de la clase social a la que pertenecen y al tipo de vinculación que mantienen en los ámbitos más relevantes de interacción y socialización: la familia, la escuela, el trabajo, el grupo de pares, etc.

Por otro lado, el desarrollo y la modernización del país a través de la democratización de los sistemas sociopolíticos, como las nuevas tendencias económicas, llevan a reconocer a la educación como el eje principal responsable de la transformación de las estructuras, en cuanto a dar respuesta a la creciente complejidad y requerimientos que demanda el mundo moderno. Asimismo, el Plan de Igualdad de Oportunidades que se está concretizando a través de la aplicación de los Objetivos Fundamentales

Transversales, planteados por la Reforma Educacional, promueven la generación de oportunidades igualitarias para ambos sexos y llevan a reconocer a la educación como mecanismo de apertura en la formulación de un proyecto equitativo para hombres y mujeres. Este proyecto, en cierta medida, se promueve a través de la coeducación que ofrecen los colegios mixtos, que facilita la promoción de oportunidades tanto a los jóvenes como a las jóvenes, y además, otorga una socialización más flexible respecto a los esquemas de género tradicionales.

Actualmente, en Chile se ha llegado a nivelar el número de varones y mujeres que asisten a la escuela. Asimismo, todos los sectores incluyendo los más desfavorecidos tienen acceso a la educación, siendo considerada por estos sectores como un factor legítimo de movilidad social, tendiente a la superación de la pobreza.

Aunque formalmente recién se está implementando la perspectiva de género en el sistema educacional, el discurso referente a la igualdad de oportunidades está presente en todos los sectores de la realidad nacional, ejerciendo alguna influencia en la construcción del esquema de género de los jóvenes adolescentes. Esta influencia puede dar cuenta de ciertas actitudes y conductas menos tradicionales respecto al esquema de género que están asumiendo estos jóvenes, a diferencia de generaciones pasadas. Al respecto, los adolescentes que cursan IV medio, quienes están a punto de insertarse en un proyecto educativo para acceder al trabajo, deben definir ciertas cualidades, y especialmente las mujeres deben hacerlo respecto a dimensiones consideradas más bien masculinas (asertividad, competencia, independencia, etc.).

Tomando en cuenta todo lo anteriormente mencionado, este estudio pretende explorar los esquemas de género que manejan los adolescentes que cursan IV medio en colegios mixtos, particulares no subvencionados y municipalizados, como una forma de dar cuenta de una realidad socioeconómica y cultural diferente. Dichos esquemas de género serán descritos a partir del BSRI, instrumento que permite medir esta dimensión del autoconcepto.

Además, se considera relevante insertar a estos jóvenes en el marco de las relaciones intra e intergrupales, ya que como sujetos sociales están vinculados con diversos grupos, como lo son la propia categoría sexual (endogrupo) y la categoría sexual opuesta (exogrupo). De esta forma, la comparación que estos jóvenes realicen respecto de su endogrupo y exogrupo dará cuenta de la relación que establecen con estas categorías grupales y la percepción que manejan respecto a ellas, en base a rasgos femeninos y masculinos.

A partir de la anterior formulación surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el esquema de género de hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados?
2. ¿Existirán diferencias en cuanto al esquema de género, entre hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados?
3. ¿Cuál es la semejanza con la propia categoría sexual (endogrupo) y la categoría sexual opuesta (exogrupo), de hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en

establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados?

4. ¿Existirán diferencias en cuanto a la semejanza con la propia categoría sexual (endogrupo) y la categoría sexual opuesta (exogrupo), entre hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados?

1. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.1. Objetivo General

Explorar el esquema de género de hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados, de Viña del Mar y Valparaíso, y establecer el grado de semejanza con los miembros de su propia categoría sexual (endogrupo) y con la categoría sexual opuesta (exogrupo), al compararse con ellos respectivamente.

1.2. Objetivos Específicos

1. Determinar el esquema de género de hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados.
2. Comparar el esquema de género entre hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados.
3. Determinar la semejanza con la propia categoría sexual (endogrupo) y la categoría sexual opuesta (exogrupo), de hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados.
4. Comparar la semejanza con la propia categoría sexual (endogrupo) y la categoría sexual opuesta (exogrupo), entre hombres y mujeres adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos particulares no subvencionados y municipalizados.

MARCO TEÓRICO

1. COGNICIÓN SOCIAL

Desde comienzos de siglo, ha surgido una nueva orientación en el estudio de los conocimientos sociales: se trata del enfoque cognitivista, en cuyo ámbito se proponen modelos detallados sobre cómo se articulan los procesos de la memoria, el pensamiento y la decisión. Este planteamiento considera, en primer lugar, que la conducta humana no es tanto una función de las características objetivas del ambiente en el cual se encuentran las personas, sino más bien del modo en que éstas perciben dicho ambiente. Otro elemento de este enfoque consiste en que los demás pueden influir sobre nosotros, aunque no se hallen presentes físicamente. Por lo tanto, estamos en condiciones de imaginarnos las posibles reacciones de los otros ante un comportamiento nuestro, y de anticipar cuál sería su juicio. Una tercera idea se refiere al rol de sujeto, concebido como “organismo pensante”. Así el comportamiento se convierte en un objeto de análisis, en tanto que parte visible de un proceso que en gran medida transcurre “en la cabeza” de las personas (Arcuri, 1988).

La perspectiva cognitiva en psicología social mantiene que la conducta individual es una función de cómo el individuo construye activamente una interpretación o definición con sentido de la situación y de las representaciones mentales internas, que la persona trae a la situación y emplea para darle sentido (Turner, 1996).

Dentro de esta perspectiva, existen dos tradiciones en el estudio de la cognición social. La primera, hace hincapié en el procesamiento de la información de arriba - abajo, es decir, desde los conjuntos de ideas de la persona hacia la realidad. La segunda tradición, pone énfasis en el procesamiento de la información de abajo - arriba, es decir, desde los datos de la realidad hacia la mente del sujeto. La primera tradición es denominada constructivista y la segunda empirista, y, en la actualidad, los modelos de procesamiento de la información social incorporan ambas. Sin embargo, retomando sobretudo las tradiciones constructivistas, la cognición social utiliza el concepto de esquema y algunos otros constructos similares (prototipos, guiones, etc.) los cuales van a centrarse en el procesamiento activo que el sujeto realiza de la información social (Morales, 1994).

La cognición, propiamente tal, alude al conjunto de actividades a través de las cuales la información es procesada por el sistema psíquico. Intenta dar cuenta de cómo se organiza la información, de cómo se construyen las representaciones de la realidad y por último, de cómo se crean los conocimientos. La información procesada da como resultado el conocimiento. Este nos permite el comprender, el adaptarnos y el actuar sobre nuestro ambiente, atribuyéndoles un significado y un sentido. Estas son algunas de las actividades centrales de todos los procesos cognitivos (Hewstone y cols., 1990).

Esta construcción no puede, sin embargo, ser resumida por un conjunto de operaciones formales realizadas sin ninguna referencia a la experiencia sociopsicológica de la persona. Las opiniones, las actitudes, los valores, los sentimientos, las emociones, la atribución de sentido juegan todos un papel en la totalidad de las fases del proceso

cognitivo: en la selección de la información, en la transformación y en la organización. Aún más, las unidades de información mismas son muy a menudo de origen social, y el conocimiento que se construye está asociado a la experiencia social del individuo.

A partir de este enfoque, el ser humano es concebido como un procesador activo que no sólo se relaciona con el medio (tanto interno como externo) sino que interactúa con él, procesando a nivel simbólico la información percibiendo, codificando, asociando, transformando y tomando decisiones propias (Jayme y Sau, 1996).

La cognición puede ser descrita como social de tres maneras: “Primero, tiene un origen social, siendo creada o reforzada a través de la interacción social. Segundo, y de manera más obvia, tiene un objeto social ya que trata de la cognición de lo que es social. Tercero, es socialmente compartida, siendo común a los diferentes miembros de una sociedad o grupo social dado” (Lukes, 1973, p. 103-104). De esta manera, la cognición social estudia la reconstrucción mental de lo que es real, por los individuos, basándose en su experiencia pasada y en sus necesidades, deseos e intenciones. En cuanto área, la cognición social se aboca al estudio de los procesos mentales mediante los cuales la gente conoce el mundo social: a sí mismo, a los otros, las relaciones interpersonales, los grupos sociales, etc. (Hewstone, 1990).

2. ESQUEMAS: SOCIALES Y DE GÉNERO

La cognición social estudia las fases de procesos cognitivos tales como la atención y la codificación, el almacenamiento y la recuperación, así como las estructuras de la representación y la memoria, tales como esquemas y prototipos (Landman y Manis, 1983).

En particular, el término esquema se utiliza para referirse a “estructuras de reconocimiento preexistentes en la mente del sujeto, relativas a un tema o área concreta y organizadas a partir de la experiencia previa” (López, 1993, p. 191). Los esquemas serían unidades molares de la memoria, estructuras de conocimiento complejas y totalizantes que procesan activamente la información del medio, de manera que el conocimiento será una reproducción y reconstrucción activa de los estímulos sociales y no un mero reflejo de ellos (Páez y cols., 1987).

En un sentido amplio, los esquemas son una especie de “modelos” del mundo que se halla en el exterior del sujeto. En consecuencia, elaborar la información a través de esquemas significa determinar qué “modelo” se adapta de manera más adecuada a la información de entrada (Arcuri, 1988).

Los esquemas cumplen un rol cognitivo que consiste en la estructuración de las percepciones e informaciones permitiendo reducir la complejidad del entorno social e identificar rápidamente los objetos sociales. De esta manera, los esquemas orientan la conducta y permiten aumentar la sensación de control y de adaptación al mundo, al representarlo de manera simplificada, estructurada estable y previsible.

Se ha encontrado que los estímulos se categorizan a partir del esquema, de esta manera, los sujetos agrupan sus estímulos en función de los esquemas. Además, los sujetos que poseen esquemas desarrollados sobre un tema, procesan y codifican la información de manera diferente a los sujetos no esquematizados. Los primeros al percibir información relacionada con sus esquemas codifican las conductas en unidades más grandes, describen las conductas de manera más extrema, realizan evaluaciones más positivas y muestran un recuerdo más seguro y confiado de las conductas relevantes para el esquema (Markus y Zajonc, 1985).

Analizando algunos rasgos de los esquemas, Rumelhart (1981) propone las siguientes características :

1. Los esquemas poseen variables: el esquema que es activado por determinado concepto o clase de objetos posee una parte fija, constituida por elementos definidores que son comunes a todos los casos. Además, tiene una parte variable que puede adoptar diversos valores pertenecientes a una gama especificada generalmente por el esquema.

2. Los esquemas pueden articularse en subesquemas y de esta forma representar conocimientos con diversos niveles de abstracción: existe la posibilidad de articular los esquemas generales en subesquemas específicos y, del mismo modo, los esquemas han de tener la posibilidad de representar, mediante diversos grados de abstracción, todos los niveles de nuestra experiencia.

3. Los esquemas representan conocimientos y no meras definiciones: los esquemas contienen las informaciones de un modo que expresa los aspectos conceptuales de nuestros conocimientos (con el fin de estructurar y reconstruir el significado de un

término) y también sus aspectos enciclopédicos (representaciones de los conceptos expresados como hechos, relaciones, etc., referentes a aquel concepto en particular). A estas modalidades se les designa en conjunto con el nombre de “memoria semántica”. Un tercer tipo de conocimiento es el que proviene de las experiencias personales y que recibe el nombre de “memoria episódica”.

4. Los esquemas son procesos: la interpretación de los objetos y de los acontecimientos pueden concebirse como un proceso recurrente durante el cual los esquemas implicados interactúan con la información proveniente de “abajo-arriba” y con la procedente de las estructuras más generales “arriba-abajo”, en busca de la configuración que sea capaz de explicar en la forma más adecuada los rasgos de los datos que forman nuestro input.

En resumen, los esquemas explicarían una serie de funciones:

1. La función conceptual, que permite la rápida identificación con un estímulo;
2. la representativa, mediante la cual el estímulo así conceptualizado se inserta en una unidad cognoscitiva más amplia;
3. la inferencial o interpretativa, que llena los “vacíos” de información que hay en la configuración;
4. la realizadora, que selecciona la estrategia más adecuada para adquirir nuevas informaciones, para solucionar un problema o para alcanzar un objetivo.

Desde la perspectiva tipológica de los esquemas, planteada por Páez et al. (1987), se reconocen los esquemas de tipo individual o autoesquemas, que constituyen generalizaciones o teorías implícitas sobre sí mismo en una serie de áreas. Dichos

esquemas se basan en la experiencia pasada y sirven para seleccionar y procesar la información relevante acerca de sí mismo. Se supone que estos esquemas se han formado a partir de la categorización de las conductas del sujeto y de otros significativos en áreas importantes. Los esquemas de sí, en consecuencia, permiten a las personas comprender su experiencia social e integrar una variedad de estímulos informativos sobre sí mismo en patrones de significado.

Este mismo autor refiere que las personas esquemáticas tienden a buscar y recordar información consistente con sus esquemas de modo que estos se confirmen. Estos sujetos procesan, evalúan y predicen de manera más rápida y segura la información referente a conductas y fenómenos relevantes para el área del autoesquema. Sin embargo, cuando se presenta un estímulo nuevo relevante e importante para el área, lo procesan más lenta y profundamente.

Mediante una serie de experimentos se ha comprobado que los individuos se muestran particularmente sensibles a las informaciones y a los aspectos de la realidad social que están vinculados con el esquema de sí mismos que posean. Ser esquemático en relación con determinado rasgo de personalidad significa la capacidad de que un individuo emita en diferentes circunstancias juicios sobre sí mismo que estén basados en dicha dimensión, y, por lo tanto, lo haga cada vez con mayor rapidez y eficiencia (Arcuri, 1988).

Por otro lado, se reconocen los esquemas de roles (normas y expectativas de roles) y los esquemas de grupos o categorías sociales (representaciones sociales o estereotipos grupales). Dichos esquemas se refieren a las estructuras cognitivas que organizan el

conocimiento sobre el conjunto de normas y conductas asociadas a una posición social; son la interiorización de las normas y expectativas de roles.

Por otro lado, Hewstone y cols. (1990) plantean que los esquemas son sociales en un doble sentido. En primer lugar, la génesis de un esquema cognitivo no es un proceso estrictamente individual, sino que tiene una dimensión sociocultural. En segundo lugar, los esquemas son sociales en otro sentido importante: una gran proporción de nuestro conocimiento del mundo se refiere a contenidos interpersonales.

Un tipo de esquema social, especialmente interesante por su universalidad y prominencia cognitiva, es el esquema de género, definido como una estructura cognitiva encargada de procesar y codificar la información proveniente de la realidad del género (De Vega, 1990; Fernández, 1996).

3. TEORÍA DEL ESQUEMA DE GÉNERO DE SANDRA BEM

Para abordar la presente investigación desde una perspectiva cognitiva, se considera relevante el estudio de la Teoría del Esquema de Género de Sandra Bem (1981), la cual proporciona el enfoque teórico en el cual se sustenta el marco conceptual y la medición a través del instrumento elaborado por la misma autora (BSRI). Esta teoría propone que el autoconcepto de género deriva del esquema de género del individuo, es decir, del esquema de roles asociados a varones y mujeres. Bem concibe su teoría como un modelo

procesual, en tanto se centra no en el contenido de estos esquemas sino en la influencia que estos ejercen sobre el procesamiento de la información relacionada con el género, incluso en el procesamiento de la información sobre si mismos.

Si se parte de la idea que los sujetos integran información sobre la base de esquemas previamente establecidos, es lógico pensar que la asignación social de género actuará desde muy pronto, posibilitando el desarrollo de una extensa red de asociaciones internas que, activadas más adelante, serán decisivas para interpretar la realidad y, muy especialmente, la conceptualización sobre uno mismo. De este modo, los conceptos que cada cual elabora sobre “masculinidad”, “feminidad” y “androginia” se convierten en guías normativas, evaluativas y perceptivas, de la conducta propia y ajena (Fernández, 1988).

La teoría del Esquema de Género de Bem plantea al respecto que los individuos difieren entre sí y se pueden clasificar, de acuerdo con la mayor o menor facilidad, para procesar la información relativa a uno mismo, a los demás y al ambiente. El esquema de género se concibe como un continuo singular, con 2 polos, en uno de cuyos extremos se ubicarán los sujetos tipificados sexualmente (altamente masculinos o altamente femeninos) mientras que en el extremo opuesto estarán los individuos no tipificados sexualmente (andróginos e indiferenciados), o sujetos aesquemáticos según el género. La clasificación de estos 2 tipos (esquemáticos y no esquemáticos) se basa en divergencias en cuanto a la disponibilidad cognitiva, que se manifiesta tanto a nivel de discriminación perceptiva, asociativa o de memoria, como en lo que respecta a expectativas y creencias sobre la polaridad de los géneros. Así, los sujetos esquemáticos muestran una mayor

predisposición para clasificar el mundo en categorías masculinas y femeninas. Dichos individuos están en armonía con las definiciones culturales de masculinidad y feminidad, y procuran que sus comportamientos sean consistentes con estas definiciones. En contraste, los sujetos no esquematizados están menos armonizados con estas definiciones culturales de feminidad y masculinidad, y es menos probable que regulen su comportamiento de acuerdo a ellas.

Para Bem, el tipo masculino estaría orientado hacia la instrumentalidad o enfocado a la consecución de las metas, el tipo femenino hacia la expresividad o preocupación por el bienestar de los otros y la armonía del grupo, mientras que el tipo andrógino engloba ambas dimensiones incluyendo en una misma persona características instrumentales y expresivas.

Esta autora clasifica a los sujetos en una cuádruple tipología, según un continuo que va desde los sujetos tipificados en función del género: los hombres masculinos y las mujeres femeninas, dado que procesan la realidad y su propio autoconcepto según el esquema de género; a los escasamente esquematizados: andróginos e indiferenciados, puesto que estos sujetos procesan la realidad y su autoconcepto sin necesidad de recurrir al esquema de género. Los que presentan una tipificación cruzada, como es el caso de varones femeninos y mujeres masculinas, no encuentran pleno acomodo en ninguno de los dos grupos. En relación a esto, esta autora ha podido concluir que los sujetos difieren no sólo en las creencias referidas a los aspectos deseables para los sexos, sino en, lo que es mucho más importante, las estructuras cognitivas encargadas de codificar y procesar la

información proveniente de la realidad de género, es decir del esquema de género (Fernández, 1996).

En particular, los individuos sexo tipificados, que se identifican con el esquema de género tradicional de su sexo, restringen su conducta en concordancia con las definiciones culturales de lo que es apropiado para cada sexo. Estos sujetos tenderían a evitar las actividades tradicionalmente asignadas al sexo opuesto, experimentando discomfort e incluso una temporal pérdida de la autoestima cuando deben realizar tales actividades. Este patrón conductual de estrategia resulta disfuncional ya que limita el funcionamiento instrumental y expresivo de estos individuos (Bem et al., 1976).

La Teoría de Esquema de Género de Bem (1981,1982) contiene tres propuestas principales acerca de los sujetos tipificados sexualmente:

1. Conciben la Masculinidad y Femenidad como constructos contrarios y mutuamente excluyentes.
2. Desarrollan un extenso grupo de asociaciones alrededor de esas concepciones de masculinidad y feminidad.
3. Usan este entramado de asociaciones para evaluar y organizar la información acerca de ellos mismos.

Dentro de los individuos no tipificados sexualmente, los sujetos andróginos serían aquellos que sobrepasarían las expectativas de que su conducta deba ajustarse al esquema tradicional de género, al exhibir comportamientos tanto masculinos como femeninos, tanto instrumentales como expresivos, dependiendo de lo apropiado a la situación. Es así como los individuos que tienen una percepción andrógina de sí mismos, se caracterizan

por tener más libertad de opción en situaciones que demandan comportamientos sexualmente tipificados, siendo capaces de adaptar su conducta a los requerimientos de tales situaciones. Esta flexibilidad en el comportamiento junto con una mayor integración, efectividad y adaptación situacional, se suman a una mayor madurez en los juicios morales, autoestima y autoevaluación positiva, que traen como consecuencia una mayor salud psicológica. Así pues, la androginia es conceptualizada como la representación del ajuste emocional, la adaptabilidad comportamental y la efectividad interpersonal de los individuos (Bem, 1977). Asimismo, para Bem la androginia debe ser considerada como una realidad intrapsíquica, que se constituye a partir de una permanente interacción de opuestos, y que trasciende la mera dualidad hacia la unión de los mismos.

4. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

La investigación psicológica no ha permanecido ajena al esfuerzo por descubrir los mecanismos y factores, por los que se instauran los roles de género y, por ende, la identidad de género. Históricamente, la investigación sobre esta temática ha tratado de estudiarla en el proceso del desarrollo del sujeto, priorizándose por algún tiempo la socialización a partir de la familia como responsable de la asunción de roles genéricos. Actualmente, desde una perspectiva cognitiva y socioestructural, se ha desplazado el

interés hacia la incidencia de los roles de género en la construcción de esquemas de categorización del mundo y hacia la dinámica y estructura de los mismos en el contexto social en el que se producen (Fernández, 1988).

Según Bem (1974), la identidad de género, junto con el correspondiente rol de género, se logran gracias a la actuación del esquema de género o construcción mental, que comienza a llevar a cabo sus funciones varios meses después del nacimiento. Sus fuentes de alimentación van a ser la observación del mundo social que circunda al bebé, la educación impartida por los adultos y la propia experiencia de cada sujeto. De esta forma, los niños de ambos sexos aprenden a procesar la información referida al género gracias a este esquema de género en desarrollo, que se constituye en el factor explicativo de la tipificación en función del género (hombres-masculinos y mujeres-femeninas). Esta tipificación se consuma cuando el propio autoconcepto es enmarcado dentro del esquema de género, por el cual los niños de ambos sexos se dejarán guiar a la hora de seleccionar los rasgos, conductas, actitudes y pensamientos considerados propios de su sexo, que vienen determinados por los patrones que marca o impone la sociedad.

Bem (1975) refiere que el proceso evolutivo de tipificación de género o de la adquisición de papeles adecuados al género en los niños, es el resultado del aprendizaje del contenido del esquema de género de la sociedad. De este modo, las personas que llegan a ser sexo tipificadas son motivadas - durante el transcurso de la socialización de género - a mantener su comportamiento consistente con una autoimagen internalizada como masculino o femenino, suprimiendo cualquier conducta que pueda ser considerada indeseable o inapropiada para su género. Por el contrario, los individuos que llegan a ser

andróginos no encasillan su autodefinition dentro de las categorías masculino o femenino, desempeñando la conducta que parezca ser más efectiva para una situación determinada.

Según Money y sus colaboradores (Money, 1987; Money y Ehrhardt, 1972; Money y Tucker, 1975), la identidad de género se logra gracias a la actuación de dos esquemas o construcciones mentales, que comienzan a llevar a cabo sus funciones varios meses después del nacimiento. Uno, de carácter más general, centrado en la discriminación del “dentro del grupo frente al fuera del grupo”, gracias al cual los niños pueden categorizar todo aquello que sería propio de un determinado grupo frente a cualquier otro, y el más específico, denominado “esquema del propio sexo” que se centra única y exclusivamente en lo específico y característico de su sexo. Gracias a la actuación conjunta de estos dos esquemas los niños y niñas pueden desarrollar su tipificación de género. Esto implica el conocimiento tanto de lo que no es propio de su sexo, al ser justamente peculiar del otro sexo (labor fundamental del esquema general), como de lo que circunscribe exclusivamente a su sexo (esquema específico). Las fuentes de información que nutren estos esquemas van a ser la observación del mundo social que circunda al niño, la educación impartida por los adultos y la propia experiencia de cada sujeto. Para estos autores, existe una predisposición general para la identificación de género, siendo la sociedad la que condiciona de forma radical el tipo específico de identificación que obtendrá cada individuo.

4.1. Identidad Social

Desde la perspectiva constructivista se plantea el concepto de identidad social como construcción que los individuos realizan a partir de categorizaciones de su medio social. Dentro de este marco teórico, Tajfel (1972) parte de los supuestos de la categorización social para enunciar su Teoría de la Identidad Social. Este autor entiende la categorización social como “un proceso de unificación de objetos y acontecimientos sociales en grupos que resultan equivalentes, con respecto, a las acciones, intenciones y sistema de creencias de un individuo” (Tajfel, 1984, p. 291). Este proceso conlleva mucho más que la clasificación cognitiva de eventos, objetos o personas. Este es un proceso impregnado por los valores, la cultura y las representaciones sociales, que va más allá de la simple clasificación analítica de información. Así, la categorización social puede definirse como la manera en que un individuo o una cultura identifica similitudes y diferencias entre personas y grupos en su medio, siendo mucho más que una simple categorización cognitiva.

Para este mismo autor, la interacción entre diferencias de valor de origen social por un lado y la “mecánica” cognitiva de la categorización por otro, es particularmente importante en todas las divisiones sociales entre “nosotros” y “ellos”, es decir, en todas las categorizaciones en las que se hacen las distinciones entre el propio grupo del individuo (endogrupo) y los exogrupos con los que aquel se compara. La adquisición de diferencias de valor entre el propio grupo (o grupos) de uno y otros grupos forma parte inseparable de los procesos generales de socialización.

Un grupo se convierte en grupo, en el sentido de ser percibido por sus miembros como teniendo características comunes o un común destino, sólo porque otros grupos están presentes en su entorno. Así, los aspectos psicológicos y las consecuencias de la pertenencia a un grupo son capaces de cualquier tipo de definición sólo a causa de su inserción en una estructura multigrupal. La conciencia de pertenecer a grupos distintos favorece la búsqueda, la atribución y el recuerdo de los elementos de diferenciación intergrupal y de semejanza intragrupal. Percibiéndose el exogrupo como una entidad homogénea y monolítica, mientras que el grupo de pertenencia parece poseer una estructuración interna, variada y no uniforme.

La Teoría de la Identidad Social propone que la principal vinculación de un sujeto a una categoría social se produce a través de la identidad social, entendida como “el conocimiento por parte del individuo de que pertenece a ciertos grupos sociales, junto con la significación emocional y valorativa de esa pertenencia” (Tajfel, 1972, p. 292). Si la identidad social es una consecuencia de la pertenencia a un grupo, su carácter positivo o negativo será consecuencia del resultado de la comparación de ese grupo con otros grupos relevantes en un determinado contexto social. De ahí se deriva la necesidad del sujeto de mantener una distintividad positiva del propio grupo que conlleva una alta identificación cognitiva con él. Esto es, que cuando se lleven a cabo comparaciones con otros grupos se distinga el propio en forma positiva, pues ello tiene consecuencias para la autoestima del sujeto asociada a esa pertenencia. Por el contrario, si el grupo al cual el individuo pertenece no contribuye a los aspectos positivos de su identidad social, siendo negativo el resultado de la comparación con otros grupos de la estructura social, se

producirá una identidad social negativa o inadecuada y paralelamente una baja identificación cognitiva con el grupo de pertenencia.

Por otra parte, el criterio de categorización social más utilizado, tanto a lo largo del tiempo como a través de diferentes culturas, se realiza en base al sexo biológico, y es considerado un sistema de categorización universal en el sentido de que afecta a todos los humanos. A partir de la categorización hombre-mujer la mayoría de las culturas han establecido diferentes roles para cada sexo, conformándose un entramado de asociaciones respecto a la concepción de la “masculinidad” y la “feminidad”. La división que se establece respecto a las categorías masculino y femenino se conoce como categorización de género. En base a ella los individuos construirán su identidad de género asumiendo los significados valóricos y emocionales que conlleva la pertenencia a uno de estos dos grupos y teniendo en cuenta que ambas categorías de género presentan diferencias en los accesos a recursos, poder, prestigio y status en general.

Retomando la teoría de Tajfel, si el grupo que corresponde a la propia categoría sexual del individuo le aporta los aspectos positivos relacionados al género que contribuyan a su identidad social, tenderá a identificarse cognitivamente con ese grupo, pero si por el contrario éste no le ofrece una identidad positiva no tendrá lugar esta identificación y tenderá a identificarse con otro grupo.

4.2. Teoría de la Categorización del Yo de Turner

La Teoría de la Categorización del Yo, propuesta por Turner (1987), es producto de la investigación sobre los procesos de categorización social e identidad social iniciada por Henri Tajfel. En muchos aspectos, la teoría trata de poner explícitamente de manifiesto los supuestos sobre la formación del grupo psicológico necesarios para entender los resultados de los estudios de categorización social en la conducta intergrupala realizados por Tajfel (Tajfel, 1970; Tajfel et al., 1971).

La Teoría de la Categorización del Yo contempla la identidad social como la base cognitiva de la conducta de grupo, y afirma que la función de las categorizaciones del yo en distintos niveles de abstracción hace que tanto la conducta de grupo como la individual “se produzcan desde el yo”. Psicológicamente, el proceso del grupo impone una modificación del nivel de abstracción en el que se mueve el yo individual, un cambio que va desde la identidad personal a la identidad social, que no es una desviación sino una parte del estado normal de cosas en la autopercepción y en la interacción social (Turner, 1987).

Retomando las bases teóricas formuladas por Bem respecto al autoconcepto, definido como una agrupación de esquemas dentro de los cuales se encuentra el esquema de género, surgen algunas continuidades teóricas entre las formulaciones de esta autora y Turner en relación a este constructo: (a) ambos conciben el autoconcepto como un componente cognitivo del sistema o proceso psicológico que denominamos yo, entendiendo este último como una estructura cognitiva del sistema de procesamiento de

la información, y (b) ambos definen el autoconcepto como una unidad que está conformada por distintas representaciones cognitivas (para Bem autoesquemas), que se caracterizan por estar altamente diferenciadas y funcionar con relativa independencia.

Siguiendo la teoría enunciada por Turner (1987), la categorización del yo se establece, al menos, en tres niveles jerárquicos: (a) un nivel superordenado, en el que la categorización del yo se basa en la pertenencia a la especie humana y en las características compartidas por todos los humanos frente a otras especies; (b) un nivel medio, basado en la comparación entre grupos sociales y que define a la persona como perteneciente a unos grupos y no a otros (categorizaciones endogrupo-exogrupo); (c) un nivel subordinado, basado en la comparación de uno mismo con el resto de miembros del propio grupo que le define como persona única.

El presente estudio se basa en esta teoría para explorar en los niveles subordinado y medio, sobre los cuales se construye el autoconcepto, la autopercepción del esquema de género y la comparación con la propia categoría sexual (endogrupo) y la categoría sexual opuesta (exogrupo) en base a rasgos masculinos y femeninos, respectivamente.

4.3. Adolescencia e Identidad de Género

Los adolescentes de cualquier país del mundo, son un grupo importante de la sociedad, ya que constituyen una manifestación del pasado más reciente de esa sociedad y constituirán el grupo que marcará las pautas del futuro. Para esta investigación se

considera interesante estudiar este grupo etario, pues en esta etapa de la vida los jóvenes están redefiniendo su identidad con el fin de prepararse para los requerimientos del mundo adulto.

La OMS (1965) define la adolescencia como la etapa en la vida en la que se producen los procesos de maduración biológica, psíquica y social de un individuo, alcanzando así la edad adulta, y culminando con su incorporación en forma plena a la sociedad. Esta definición concibe la adolescencia como la etapa en que desde el punto de vista: (a) biológico, el individuo progresa desde la aparición inicial de las características sexuales secundarias hasta la madurez social; (b) psicológico, los procesos psicológicos del individuo y las formas de identificación evolucionan desde los de un niño a los de un adulto; y (c) social, se realiza una transición del estado de dependencia socioeconómica total a una relativa independencia. Tal como la OMS lo plantea, siempre se debería considerar integralmente a la adolescencia, considerando las tres grandes vertientes del desarrollo: biológica, psicológica y social.

De esta definición se desprende que el comienzo de la adolescencia es biológico, y relativamente fácil de determinar en cada individuo, ya que se produce por el inicio del desarrollo de las características sexuales secundarias; y su fin es psicosocial y muy variable, estando dado por el momento en el cual el adolescente logra una relativa independencia económica y define sus opciones de pareja y vocacional (Luengo, 1991).

Durante la adolescencia, los jóvenes se enfrentan a uno de los problemas centrales que afectan su desarrollo como personas: la Identidad. La construcción de esta identidad es extraordinariamente difícil, por cuanto supone la consolidación de los logros

alcanzados en la previa socialización primaria y su incorporación a un proyecto de futuro plagado de expectativas inciertas y contradictorias. Ante la incertidumbre generada por la necesidad de tomar decisiones acerca de qué y cómo ser en el futuro, los adolescentes deben enfrentarse a la elección de pautas de comportamiento, valores y normas capaces de resolver la confusión originada por la indefinición en que viven (Fernández, 1996).

El proceso en que el adolescente construye su identidad de género, no tiene lugar en un vacío, sino que está íntimamente ligada y conectada a diferentes procesos biológicos, psicológicos, socioculturales e interpersonales, que sin duda la condicionan y que a su vez van a verse también condicionados por aquella. La adquisición y desarrollo de la identidad de género como proceso psicosocial sigue secuencias evolutivas que están en relación con la edad. Esta temporalidad está determinada tanto por los procesos biofisiológicos y cognitivos subyacentes a ellos, como por el diseño sociocultural de la vida en una sociedad determinada (Fuentes, 1986).

A la identidad de género subyace un conjunto de factores tanto cognitivos como emocionales por los que cada persona llega a vivir según un género determinado, todo lo cual tiene lugar durante la primera infancia. La idea de género (en cuanto a rol de género) se hace real cuando el ser humano empieza a tener una idea de sí mismo, una autoconciencia con la que se distingue como individualidad, aproximadamente hacia los dieciocho meses. A partir de entonces, el concepto de género es algo que va desarrollándose hasta que a los cinco o seis años ya se posee e incluso se domina, puesto que a esa edad los niños entienden las diferencias sexuales como algo férreo a lo que todo el mundo debe ajustarse. Hasta los 12 años aproximadamente no se entiende el concepto

de género y los consecuentes roles que marca como resultado no únicamente de la biología sino también de las estructuras sociales, pero a partir de esa edad se inicia la adolescencia y el esfuerzo se orienta hacia la búsqueda de una identidad personal (Nicholson, 1987).

Fuertes (1996), propone que en el proceso de adquisición de la identidad de género las personas van pasando por diferentes etapas, según la fase de desarrollo de su ciclo social. Durante la fase de la adolescencia, con la llegada de los cambios biológicos y psicosociales se crean nuevas necesidades y demandas que los adolescentes han de aprender a canalizar y negociar en su transición hacia la vida adulta. En este contexto, la redefinición sexual y de género se convierte en un aspecto central de esta fase de desarrollo. Esta redefinición llevada a cabo a partir de cambios en las capacidades cognitivas implica, entre otras cosas, una reconsideración e integración de la nueva imagen del cuerpo, de los nuevos sentimientos, deseos y conductas sexuales, de los roles de género a desempeñar, de la propia masculinidad y feminidad, en un sí mismo que ofrezca un sentido de coherencia y unidad, en el proceso de búsqueda de la identidad personal.

El dato primero con el que se enfrentan los jóvenes es el del cuerpo: un organismo sometido en esta etapa vital a profundas transformaciones biológicas en las que tiene principal relevancia la adquisición de la identidad sexual. Cuerpo y sexo vienen a ser, por tanto, referentes indiscutibles para la afirmación personal que se erige en torno a un principio diferenciador: lo masculino y lo femenino. La tendencia a ser uno mismo, a

constituirse en persona con entidad propia y por ende diferente de otras, se convierte en el proceso de construcción de la identidad de género (Ortega y cols., 1993).

Los importantes cambios en las capacidades cognitivas que se producen a lo largo de la adolescencia conllevan la posibilidad de acceder a nuevas formas de pensamiento, algunas de cuyas características funcionales más relevantes serían las siguientes (Guerra, 1993; Keating, 1990):

1. Mayor capacidad para pensar acerca de posibilidades, más allá de la realidad concreta que se percibe.
2. Mayor facilidad para coordinar diferentes dimensiones y perspectivas a la vez.
3. Mayor capacidad para planificar el curso de una acción y anticipar posibles acontecimientos.
4. Mayor capacidad para pensar en los propios pensamientos y monitorizar la propia actividad cognitiva.

Estas nuevas competencias jugarán también un importante papel en la comprensión y diferenciación del si mismo, algo que preocupará especialmente a los adolescentes, y que tendrán que resolver a través de la exploración, la experimentación y la evaluación de sus múltiples atributos personales y de los diferentes roles que deberán jugar en la sociedad (Erikson, 1968). Como afirma Harter (1990), el sujeto podrá reflexionar y prestar más atención a sus atributos internos, construir otros ideales acerca del si mismo a los que aspirar, considerar diferentes roles sociales que desempeñar, y posteriormente integrar todo ello en el proceso de consolidación de su identidad personal.

Durante este período, el adolescente va a experimentar con nuevas formas de estar entre los demás y con nuevos roles, que han sido y siguen considerándose más apropiados para un sexo u otro. La formación en que se negocian estos aspectos puede ser vista desde dos posiciones diferentes en relación a la adquisición de actitudes, conductas e intereses, etcétera, que están definidas socioculturalmente como propias de un sexo u otro (identidad de género), durante la adolescencia.

Por un lado, los teóricos del desarrollo cognitivo (Kohlberg y Ullian, 1974) suponen que con el acceso al pensamiento concreto, niños y niñas llegan a comprender que el hecho de ser mujer o varón no cambia a pesar de los cambios en la apariencia o en los comportamientos y, por tanto, pueden ser mucho más flexibles en su forma de pensar respecto a los roles de género. Más tarde, con el acceso al pensamiento formal, las definiciones de los roles de género incorporarán nuevos niveles de abstracción, lo cual también permitirá una mayor flexibilidad.

Por otro lado, otros autores, entre los que cabe destacar a Hill y Linch (1983), postulan que durante la adolescencia se va a producir una intensificación de los roles de género, puesto que los agentes de socialización van a ejercer una mayor presión hacia la conformidad con los roles de género tradicionales. De acuerdo con estos autores, la pubertad serviría como una señal a los otros de que el adolescente pronto va a ser un adulto, y debería empezar a comportarse como la sociedad considera que ha de comportarse un varón o una mujer adulta.

Huston y Álvarez (1990), considerando ambas posiciones, llegan a la conclusión, en su análisis sobre la socialización de los roles de género en la adolescencia temprana (que

corresponde al período de la pubertad), de que, si bien los cambios cognitivos ciertamente posibilitan una concepción más flexible y relativa de los roles de género, las influencias sociales finalmente conducen a una mayor conformidad con dichos roles.

En cuanto a la adolescencia media y tardía, que corresponde al período en que los jóvenes asisten a la enseñanza media, se suponen etapas especialmente importantes para desarrollar actitudes e implicarse en actividades que permitan al chico o la chica trascender los roles de género, a la hora de tomar decisiones y/o a la hora de valorar las conductas de los demás. De nuevo, las capacidades cognitivas, junto con el contexto social e interpersonal en el que el sujeto se mueva, facilitarán o, por el contrario, bloquearán tales posibilidades (O'Brien, 1992).

Por otro lado, la adquisición de la identidad de género conlleva el aprendizaje de unas normas que informan a las personas de lo obligado, lo permitido y lo prohibido, normas que se transmiten principalmente a través de la familia, el grupo de pares, la educación, la Iglesia y los medios de comunicación, mediante el proceso de socialización (Navas, 1990). Durante este proceso, los agentes mencionados socializan diferencialmente a hombres y mujeres de acuerdo a las diferencias de orden sexual, adquiriendo cada cual roles de género diferentes que ejercen importantes influencias en la forma en que se definen a si mismos y se relacionan con los demás.

Tradicionalmente, se ha definido a la familia como el agente de socialización primaria. Actúa en ese sentido como mediadora entre individuo y sociedad, siendo el grupo de mayor pregnancia a lo largo de la infancia. De esta forma, la familia es el grupo social más importante en la adquisición de la identidad de género, sobre todo porque los

comportamientos concretos de los padres adquieren fuerza ante los niños al aparecer como “naturales” (Chapp y Palermo, 1994).

Ortega et al. (1993) refieren que la familia en los últimos años ha incrementado notablemente su papel como instancia formadora de la personalidad, al prolongarse el tiempo de permanencia y de dependencia de los hijos en los hogares de origen. Además, la debilidad de los vínculos que unen al joven con otros grupos sociales ha erigido a la familia en una de las instituciones con la que aquél se siente ligado. De modo que el entrenamiento fundamental en los diversos roles de género tienen lugar en este ámbito, que es también el que facilita un mayor número de refuerzos afectivos para la realización y mantenimiento de la identidad. Este autor distingue tres núcleos generadores de identidad de género en el interior del hogar:

1. La distribución de tareas entre los padres, con cuanto la misma implica la división sexual del trabajo dentro del espacio doméstico.
2. Las rutinas seguidas por los propios jóvenes en lo concerniente a la asunción de ciertas responsabilidades hogareñas.
3. Las pautas de conducta que los padres emplean para regular las relaciones de sus hijos.

La importancia de los amigos/as, en cuanto a fuente de actividades compartidas de influencia recíproca y de apoyo mutuo, se ve ampliamente incrementada durante la adolescencia. El papel de la amistad como agente de socialización se torna así extremadamente importante, y diferente al ejercido por los padres. Mientras éstos últimos siguen manteniendo una importante influencia sobre los valores fundamentales a

cultivar, o sobre las aspiraciones y metas educativas y profesionales, con los amigos aprenden nuevas formas de interacción, en una relación simétrica, en la que más fácilmente se comparten preocupaciones, dudas, sentimientos (Youniss y Smollar, 1985).

Como señala Eleanor Maccoby (1990), chicos y chicas pasan una buena parte de su tiempo social interactuando con iguales del mismo sexo, y los estilos de interacción entre los grupos de unos y otras parecen diferir en ciertos aspectos de relevancia. De este modo, en los jóvenes más fácilmente se continua reforzando la asertividad y la independencia, mientras que en las chicas lo será la empatía, la expresividad y la preocupación por los demás. No obstante, algunos estudios apuntan hacia el hecho que este énfasis va a perder fuerza a medida que avanzan los años de la adolescencia, apareciendo con ellos una mayor similitud entre las amistades de los chicos y las chicas (Rose, 1985).

En cualquier caso, el hecho de formar parte de un grupo de amigos y amigas que acepta y se conforma a los roles de género tradicionales, o que, por el contrario, anima y potencia la expresión de comportamientos que trascienden dichos roles, será un condicionante de peso para el desarrollo de la identidad de género (O'Brien, 1992).

Por otra parte, el hecho que los jóvenes permanezcan toda o la mayor parte de la adolescencia en la escuela implica que, para la sociedad en general, ésta constituye un agente muy significativo de socialización. Además de la entrega de conocimientos necesarios para manejarse adecuadamente en la sociedad, la escuela transmite una visión de mundo, le da a los nuevos seres sociales el marco del cómo, cuándo y dónde de su modo de relacionarse con su entorno y los demás individuos (Binimelis y Blásquez, 1992).

Los patrones de interacción maestros-alumnos, los materiales curriculares, textos de estudio, las actividades extraescolares y la estructura y el contexto escolar, tienden hacia la socialización de roles más tradicionales de género situando a las jóvenes en una situación desventajosa (Fuertes, 1996).

De esta manera, la escuela como institución contribuye a la formación de las identidades en forma diferencial, en tanto que fomenta en los hombres una mayor competitividad hacia el logro académico, y en la mujer, en cambio, las instruye hacia la cooperación como ventaja social. Un ejemplo claro de socialización desigual lo constituye el hecho que los jóvenes tengan un mejor rendimiento en matemáticas - un dominio tradicionalmente masculino - que las jóvenes, en donde a éstas no se les anima a desarrollar habilidades en esta materia, lo cual disminuye en forma considerable las opciones educativas con respecto a la carrera futura.

Otro agente importante que ejerce su influencia en la socialización de los jóvenes lo constituye la Iglesia. Al respecto, Norma Fuller (1996) refiere que la influencia que ha ejercido la Iglesia Católica desde los principios de la humanidad, nos deja una sociedad de esferas netamente separadas y mutuamente complementarias: “la mujer en la casa, el hombre en la calle”. Representando, de esta manera, la mujer la encarnación de todos los valores de la intimidad, el afecto y la lealtad del grupo. Mientras el hombre, aparece como el protector del mundo interior de la familia y proveedor del sustento, siendo las esferas políticas y económicas su responsabilidad. Lo sagrado está dentro del hogar que es el reino de la mujer, las mujeres están asociadas a lo sagrado, mientras los hombres lo están de lo profano.

Esta misma autora señala que tanto en nuestro país como en toda América Latina, se ha designado con el nombre de "Marianismo" el culto hacia la superioridad espiritual femenina que predica que las mujeres son moralmente superiores y más fuertes que los hombres. El culto a la Virgen María proporciona un patrón de creencias y prácticas, cuyas manifestaciones conductuales son la fortaleza espiritual de la mujer, paciencia con el hombre pecador y respeto a la sagrada figura de la madre. Esta cosmovisión religiosa, a través del discurso católico, ha trascendido hacia lo cotidiano consolidando la asignación de roles diferenciales y acentuando las desigualdades entre hombres y mujeres.

Los medios de comunicación, por su parte, hablan de igualdad y presentan una escenificación de la sociedad profundamente desigualitaria por dos razones: la primera, cuantitativa convierte a los hombres en personajes mayoritariamente activos y socialmente relevantes. La segunda, cualitativa, distribuye discriminativamente a hombres y mujeres en las diversas esferas de actividad. En virtud de la primera la selección informativa que los medios llevan a cabo se superpone a la estructura económico-profesional, controlada en gran parte por los hombres. Por ello se presta tanta atención a políticos y deportistas, ámbitos públicos densamente masculinos. Además, en aquellos espacios donde los medios construyen relatos propios que no cuentan ya la realidad, sino la ficción, la división sexual de los roles nos retrotrae, en la mayoría de los casos, a un mundo sólidamente escindido en dos categorías desiguales de género (Ortega et al., 1994).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

1. DISEÑO

Dentro del tipo de diseño no experimental, la presente investigación se enmarca en la categoría de estudio exploratorio descriptivo-comparativo, considerando que intenta explorar y caracterizar el Esquema de género, la Semejanza con la propia categoría sexual (endogrupo) y la Semejanza con la categoría sexual opuesta (exogrupo), de adolescentes de ambos sexos que cursan IV medio en establecimientos mixtos particulares no subvencionados y municipalizados, para luego establecer comparaciones en cada una de estas variables según tipo de establecimiento educacional y sexo.

Se propone un diseño transversal, tomando en cuenta que la recolección de los datos se realizó en un sólo momento.

2. UNIVERSO

El Universo a partir del cual se extrajo la muestra en estudio está constituido por todos los adolescentes de Viña del Mar y Valparaíso que cursan IV medio, durante el año académico de 1997, en establecimientos educacionales mixtos de educación científico humanista. Estos establecimientos corresponden a particulares no subvencionados, con un arancel mínimo de \$78.000 de acuerdo a datos de colegiatura mensual, y municipalizados dependientes de la Corporación Municipal.

Se seleccionaron estos tipos de establecimientos por ser representativos de dos sectores socioeconómicos de la sociedad chilena : nivel medio-alto y nivel bajo, respectivamente. Además, se consideró la modalidad de colegios mixtos debido a que facilitan la promoción de oportunidades equitativas para hombres y mujeres, impartiendo una socialización más flexible respecto a los esquemas de género tradicionales. En cuanto a los sujetos de estudio, se escogieron los jóvenes que cursan IV medio porque se encuentran redefiniendo su identidad de género y se están preparando para insertarse en un proyecto educativo-profesional o laboral que les demanda definir sus cualidades como hombre o mujer.

3. MUESTRA

El tipo de muestra es intencionada, estratificada y no proporcional, considerando que el procedimiento de selección dependió de la disponibilidad de los colegios que reunían los requisitos y de la disposición a permitir que sus alumnos se constituyeran como parte de la muestra.

La muestra se obtuvo de dos colegios municipalizados y tres colegios particulares no subvencionados, de Viña del Mar y Valparaíso, que aceptaron participar en la investigación. En total, el número de la muestra es de 199 jóvenes cuyas edades fluctúan entre 16 y 19 años. De estos jóvenes, 51 hombres y 48 mujeres estudian en

establecimientos educacionales municipalizados, mientras que 50 hombres y 50 mujeres asisten a colegios particulares no subvencionados.

4. DEFINICIÓN DE VARIABLES

4.1. Variables Independientes

Sexo.

Definición Nominal : Agrupación de humanos en dos categorías (masculino y femenino). Esta agrupación se basa en diferencias biológicas entre las dos categorías de personas y es elaborada en todas las sociedades (Deaux, 1985).

Definición Operacional : Se determinará por autoclasificación al momento de aplicar el Instrumento de medición (BSRI).

Establecimiento Educativo.

Definición Nominal : Organismo que tiene como objetivo lograr que los educandos desarrollen sus capacidades intelectuales y valores espirituales, éticos y afectivos, para comprender el mundo en el que viven y lograr su integración en él.

Definición Operacional : Para objetivos de este estudio, se determinaron los establecimientos mixtos particulares no subvencionados con una colegiatura mensual

mínima de \$78.000.-, y los establecimientos mixtos municipalizados pertenecientes a la Corporación Municipal, de Valparaíso y Viña del Mar.

4.2. Variables Dependientes

Esquema de Género.

Definición Nominal : Estructuras cognitivas encargadas de codificar y procesar la información proveniente de la realidad del género (Fernández, 1996).

Definición Operacional: Categoría de esquema de género en la cual se ubica a los sujetos según la puntuación obtenida al responder el Bem Sex Role Inventory (BSRI - Bem, 1974). Estas categorías son:

Masculinos: Aquellos sujetos que puntúan por encima de la mediana en la escala de masculinidad y por debajo en la de feminidad (sujetos esquemáticos para procesar la información respecto del género).

Femeninos: Aquellas personas que puntúan por encima de la mediana en la escala de feminidad y por debajo en la de masculinidad (sujetos esquemáticos para procesar la información respecto del género).

Andróginos: Aquellos sujetos que puntúan por encima de la mediana tanto en la escala de feminidad como en la de masculinidad (sujetos escasamente esquematizados para procesar la información respecto del género).

Indiferenciados: Los sujetos que puntúan bajo en ambas escalas (sujetos escasamente esquematizados para procesar la información respecto del género).

Semejanza con el Endogrupo.

Definición Nominal : Percepción de igualdad de un individuo con la propia categoría sexual en rasgos femeninos y masculinos (López, 1993)

Definición Operacional : Para cada uno de los rasgos femeninos y masculinos que componen el BSRI se ha hallado una medida de semejanza basada en la razón entre la puntuación otorgada por el sujeto a los miembros de su categoría sexual y la que se adjudica a sí mismo. Es decir, en el numerador se coloca la puntuación que da a los hombres si es varón y la que da a las mujeres si es una mujer y en el denominador su propia puntuación. La medida de semejanza se ha computado como suma de las medidas de razón de cada tipo de ítem. La puntuación 20 indica que el sujeto se considera igual a la categoría de comparación (endogrupo) en ese tipo de rasgos. Puntuaciones inferiores a 20 indican que considera que el endogrupo posee en menor medida que él ese tipo de rasgos. Puntuaciones superiores a 20 indican que considera que el endogrupo posee en mayor medida que él ese tipo de rasgos.

Semejanza con el Exogrupo.

Definición Nominal : Percepción de igualdad con la categoría sexual opuesta en rasgos femeninos y masculinos (López, 1993).

Definición Operacional: Se ha operacionalizado como en la variable anterior pero situando en el numerador la puntuación otorgada a la categoría sexual distinta a la propia. La puntuación 20 indica que el sujeto se considera igual a la categoría de comparación (exogrupo) en ese tipo de rasgos. Puntuaciones inferiores a 20 indican que considera que

el exogrupo posee en menor medida que él ese tipo de rasgos. Puntuaciones superiores a 20 indican que considera que el exogrupo posee en mayor medida que él ese tipo de rasgos.

5. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI).

Este cuestionario mide las respuestas de las personas en función de la posesión autopercebida de atributos expresivos e instrumentales positivos, que se consideran socialmente deseables para hombres y mujeres, respectivamente. Es decir, respondiendo al BSRI, la persona indica el grado en que cada atributo es autodescriptivo. Para objetivos de esta investigación, el cuestionario se aplicará además para medir el grado en que cada atributo describe a la propia categoría sexual (endogrupo) y a la categoría sexual opuesta (exogrupo).

El instrumento cuenta con dos escalas, una de feminidad y otra de masculinidad, que seleccionan atributos culturalmente más asociados a las mujeres que a los hombres (ítems femeninos) o más asociados a los hombres que a las mujeres (ítems masculinos). Esto significa que lo que está midiendo el test es en realidad la deseabilidad social respecto a la masculinidad - feminidad, lo que se considera adecuado para cada uno, por

lo que en cierto modo se obtiene una medida de la tipificación sexual de la persona (Jayme y Sau, 1996).

El BSRI está conformado por 60 ítems, adjetivos o enunciados cortos, 20 de los cuales se refieren a características consideradas masculinas, 20 a características femeninas y los 20 restantes como características neutras atribuibles a ambos sexos por igual (10 positivas y 10 negativas). Estos últimos son considerados de relleno y no se califican. El formato de respuesta se basa en una escala Likert de 1 (nunca tienen esa característica) a 7 (siempre tienen esa característica). El protocolo de ítems masculinos, femeninos y neutros está basado en una traducción al castellano realizada por el Proyecto DIUV (Meléndez y cols., 1996).

El BSRI fue elaborado por Sandra Bem, quien buscaba diseñar un instrumento para medir el grado en que una persona se adhiere a un rol sexual típico (masculino o femenino) o posee atributos tanto masculinos (instrumentales) como femeninos (expresivos), para lo cual necesitaba tener una lista de atributos positivos que representaran los rasgos que se consideraban deseables culturalmente para hombres y mujeres. Para seleccionar estos ítems, procedió a elaborar una lista de 200 características de personalidad, que fueran valoradas positivamente y que se consideraran estereotípicamente masculinas o femeninas. Además, generó una lista de 200 atributos neutros, ni femeninos ni masculinos, de la que la mitad de los atributos eran positivamente evaluados y la otra mitad lo eran negativamente.

Estos 400 atributos se presentaron a dos muestras de estudiantes universitarios de ambos sexos en los años 1972 y 1973. En cada muestra, la mitad de los sujetos evaluó

cada rasgo de personalidad en términos de su deseabilidad social para los hombres y la otra mitad para las mujeres (las preguntas eran del tipo, ¿en la sociedad estadounidense, en qué medida es deseable para un hombre ser asertivo?). Los atributos que resultaron ser, significativamente, más deseables para las mujeres que para los hombres constituyeron la escala de feminidad, y los más deseables para los hombres que para las mujeres, la de masculinidad. De las características que cumplieron ese criterio, se seleccionaron 20 para cada escala, siendo similar la medida de deseabilidad en cada escala, según Bem. De los atributos que no eran específicamente ni masculinos ni femeninos, y que no se diferenciaron estadísticamente en su deseabilidad social para uno u otro sexo, se seleccionaron 10 atributos positivos y 10 negativos, para la construcción de la escala de deseabilidad social (Vergara y Páez, 1993).

De esta manera, en 1974 fue publicado el Inventario de Roles sexuales de Bem como el primer instrumento orientado a medir la instrumentalidad - masculinidad y expresividad - feminidad como dimensiones independientes, en vez de considerarlas como los extremos opuestos de una misma escala (modelo unidimensional bipolar). Asimismo, afirma que ambas dimensiones son bidimensionales y ortogonales, entendido esto como la no correlación o baja correlación entre masculinidad y feminidad. De esta forma, una misma persona puede tener rasgos tanto masculinos como femeninos (Hyde, 1991). Bem (1974) confirmó esta propiedad en su inventario, y estudios posteriores, tanto desde una perspectiva factorial (Gaudreau, 1977; Puglisi, 1980) como correlacional (Feather, 1978; Bohannon y Mills, 1979) corroboraron este supuesto.

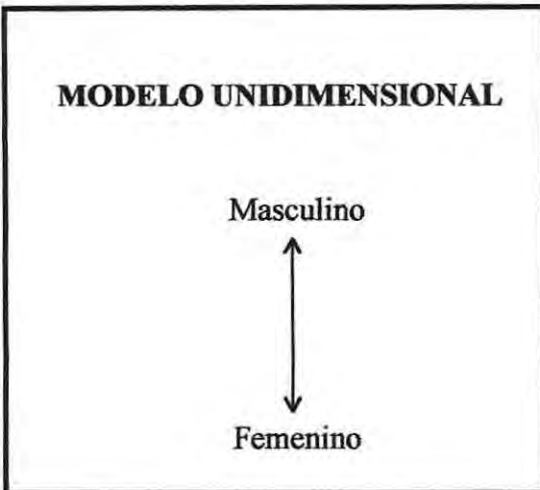


Figura No. 2. Modelo unidimensional bipolar.

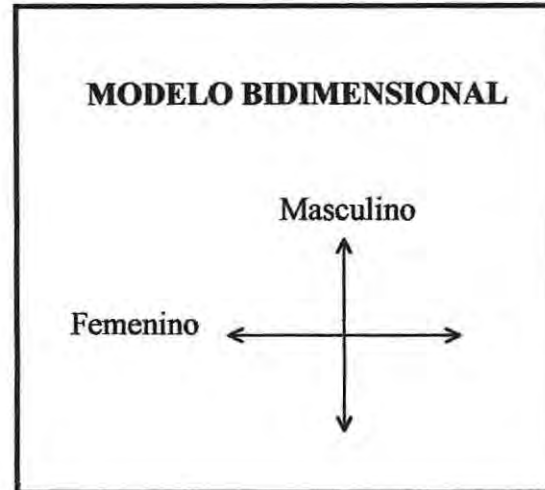


Figura No. 3. Modelo bidimensional ortogonal.

Básicamente el BSRI se fundamenta en los siguientes presupuestos (Fernández, 1988):

1. Masculinidad y feminidad son ortogonales más que bipolares.
2. Masculinidad y feminidad son dos dimensiones que se representan adecuadamente mediante dos puntuaciones separadas.
3. Masculinidad y feminidad están mejor definidas socialmente que entendidas como conceptos biológicos.

En un principio, Bem (1974) clasificó a los sujetos en masculinos, femeninos y andróginos (independientemente de su dimorfismo sexual), según sus puntuaciones en el BSRI, utilizando una razón *t* de Student como un procedimiento que permitiese averiguar si las escalas de masculinidad y feminidad se diferenciaban significativamente una de la otra. Así, si una persona puntuaba significativamente más alto en la escala de

masculinidad que en la de feminidad tenía un esquema de género masculino y si su puntuación era significativamente más alta en la escala de feminidad que en la de masculinidad resultaba ser femenina en cuanto a su esquema de género. En contraste, si ambas escalas tenían una puntuación semejante esa persona resultaba ser andrógina. De acuerdo a esta operacionalización, la androginia estaría definida por el equilibrio de masculinidad y feminidad, y un individuo andrógino sería quien obtiene tanto altas como bajas puntuaciones en ambas escalas.

Sin embargo, estudios posteriores llevados a cabo por Janet Spence et al. (1975) demostraron que aquellos sujetos que obtienen altas puntuaciones en las escalas de masculinidad y feminidad difieren significativamente de aquellos que puntúan bajo en ambas escalas, en varios aspectos comportamentales y psicológicos, siendo los primeros quienes poseen mayor autoestima e independencia que los segundos. De acuerdo a estos resultados, esta investigadora propone una nueva clasificación denominada Modelo Aditivo, que está basada en los puntajes obtenidos por sobre o por debajo de la mediana del grupo en las escalas de masculinidad y feminidad, y según la cual hombres y mujeres pueden ser clasificados según una cuádruple tipología: masculinos (los sujetos que puntúan por encima de la mediana en la escala de masculinidad y por debajo en la de feminidad), femeninos (los sujetos que puntúan por encima de la mediana en la escala de feminidad y por debajo en la de masculinidad), andróginos (los sujetos que puntúan por sobre la mediana tanto en la escala de masculinidad como en la de feminidad) e indiferenciados (los que puntúan por debajo de la mediana en ambas escalas).

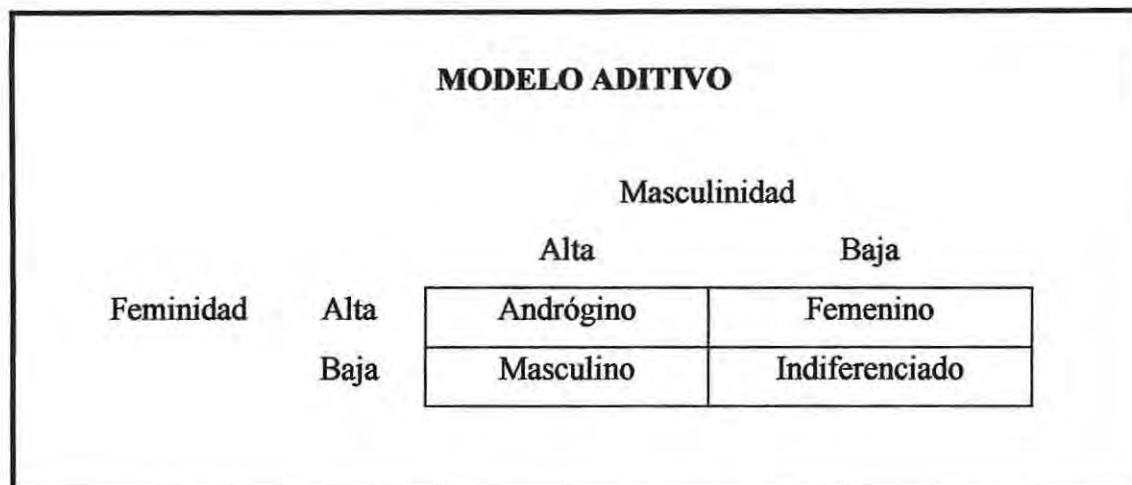


Figura No. 4. Cuádruple tipología propuesta por el Modelo Aditivo (Spence et al., 1975).

Bem y sus colaboradores (1976) confirmaron los resultados de las investigaciones de Spence aceptando que la androginia no sólo estaría definida como el equilibrio de masculinidad y feminidad, sino como “la posesión, en alto grado, de ambas características”; conformando los sujetos andróginos una categoría distinta de los sujetos indiferenciados, quienes poseen en bajo grado características masculinas y femeninas. Además, Bem (1977) revisó su propio sistema y reconoció la conveniencia de utilizar el Modelo Aditivo y el método de la mediana propuestos por Spence et al. (1975) por la simplicidad conceptual que posibilita la cuádruple tipología.

Los trabajos de comparación o reanálisis de los datos a partir de los dos métodos dieron casi siempre como ventajoso el operar con el método de la división por la mediana (Murray, 1976; Bem, 1977; Berzins et al., 1978; Spence y Helmreich, 1978; Gilbert et al., 1981) pues respeta el carácter bidimensional así como la independencia entre

masculinidad y feminidad. De esta manera, el Modelo Aditivo de Spence es en la actualidad el que goza de la más amplia aceptación en la comunidad científica como procedimiento para la obtención de las cuatro categorías de esquema de género (Martinez-Benlloch et al., 1988).

6. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA MEDICIÓN

El BSRI es probablemente el inventario más ampliamente utilizado para medir la masculinidad-feminidad de manera ortogonal y bipolar (Bohannon y Mills, 1979; Witley, 1983). Bem (1974, 1975) reportó independencia entre las escalas masculina y femenina (r promedio es igual a 0.03), una alta consistencia interna (alfa promedio es igual a 0.86) y confiabilidad test-retest mayor a 0.80. Varios estudios transculturales (Lenney, 1991; Acuña, Bruner y Ávila, 1994) han sido consistentes con los hallazgos de Bem, confirmando que las dos escalas son independientes y que no están confundidas en factores comunes,

Páez et al. (1989), en la aplicación de la traducción al castellano del BSRI en la población española, da lugar a valores de confiabilidad similares; una confiabilidad más alta para masculinidad (0.82) que para feminidad (0.78) y ambas alrededor de un coeficiente alfa de 0.80. Por otro lado, en una muestra transcultural realizada en Bélgica,

México y País Vasco (Vergara, 1993) los coeficientes fueron de 0.80 para masculinidad, 0.73 para feminidad y 0.62 para deseabilidad social.

Los estudios de Páez y cols. (1989) y Lenney (1991) otorgan valores para la confiabilidad del instrumento, mediante coeficiente de consistencia interna, similares entre sí, encontrándose la escala de masculinidad entre 0.80 y 0.85 y la de feminidad entre 0.73 y 0.78. En la confiabilidad mediante el método test - retest se encontraron correlaciones significativas alrededor de 0.80 para feminidad y 0.90 para masculinidad. De acuerdo a otras investigaciones (Bem, 1974; Berzins et al., 1978; Helmreich et al. 1981; Beere, 1983) el BSRI posee una consistencia interna de 0.86 para masculinidad, de 0.82 para feminidad, de 0.86 para androginia y de 0.75 para la escala de deseabilidad social. Asimismo, estos autores señalan que los índices de fiabilidad test - retest de un intervalo de 4 meses, arrojan para masculinidad y feminidad coeficientes de 0.90, para androginia 0.93 y para deseabilidad social 0.89.

En Chile, no existe evidencia empírica acerca de la validación de este instrumento, sin embargo, considerando los datos favorables acerca de la validez y confiabilidad en países de habla hispana (España y México), su amplia aplicación en la población juvenil, junto con el hecho de ser el inventario más utilizado para medir esquema de género, es que el BSRI constituye el instrumento más idóneo para los fines de esta investigación.

7. PROCEDIMIENTO

El instrumento de medición fue aplicado tres veces consecutivas, en forma colectiva tanto a hombres como a mujeres, debiendo responder en qué medida cada uno de los atributos del cuestionario sirve para describirse a sí mismos, a los hombres en general y a las mujeres en general. El orden de presentación de los cuestionarios fue, en primer lugar, el que corresponde a la descripción de sí mismos, en segundo lugar, el correspondiente a la categoría sexual opuesta (exogrupo) y, por último, el aplicado a la categoría sexual del sujeto (endogrupo).

CAPITULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Tabla 1. Distribución de los sujetos de la muestra en cuatros grupos según tipo de establecimiento educacional y sexo.

| ESTABLECIMIENTOS | SEXO | | | | TOTAL |
|------------------|---------|------|---------|------|-------|
| | HOMBRES | | MUJERES | | |
| | N | % | N | % | |
| MUNICIPALIZADOS | 51 | 25,6 | 48 | 24,1 | 99 |
| PARTICULARES | 50 | 25,1 | 50 | 25,1 | 100 |
| TOTAL | 101 | 50,7 | 98 | 49,2 | 199 |

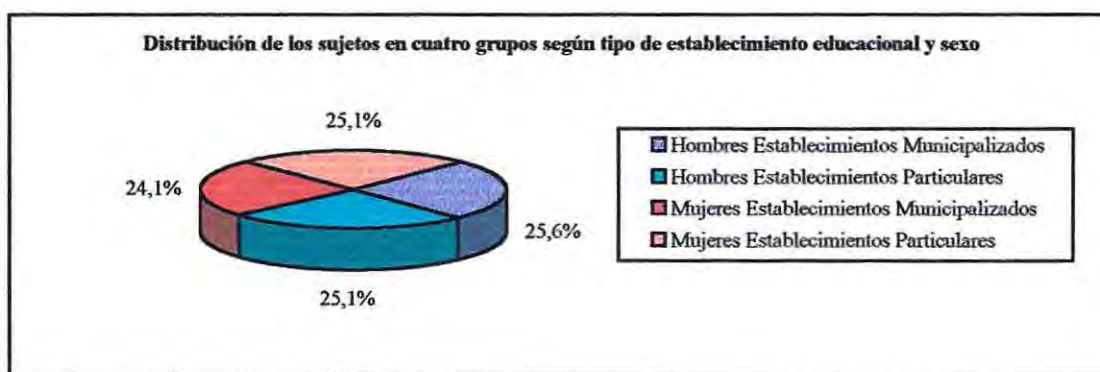


Gráfico 1.

Los sujetos de la muestra en estudio fueron seleccionados en cuatro grupos, similares en cantidad (Tabla 1), según tipo de establecimiento educacional y sexo:

- Hombres de establecimientos municipalizados.
- Hombres de establecimientos particulares no subvencionados.
- Mujeres de establecimientos municipalizados.
- Mujeres de establecimientos particulares no subvencionados.

2. ESQUEMA DE GÉNERO

Para establecer el Esquema de género de los individuos de la muestra se utilizó la fórmula propuesta por Spence et al. (1975) de la división por la mediana. Se utilizó la mediana del grupo total de la muestra (4.99) para clasificar a los individuos en las cuatro categorías de esquema de género, considerando que los cuatro grupos de la muestra obtuvieron una mediana similar alrededor de 5.

Tabla 2.1. Esquema de género del total de la muestra.

| CATEGORIAS | MUESTRA TOTAL | |
|----------------|---------------|-------|
| | N | % |
| MASCULINO | 59 | 29,6 |
| FEMENINO | 51 | 25,6 |
| ANDROGINO | 48 | 24,1 |
| INDIFERENCIADO | 41 | 20,6 |
| TOTAL | 199 | 100,0 |

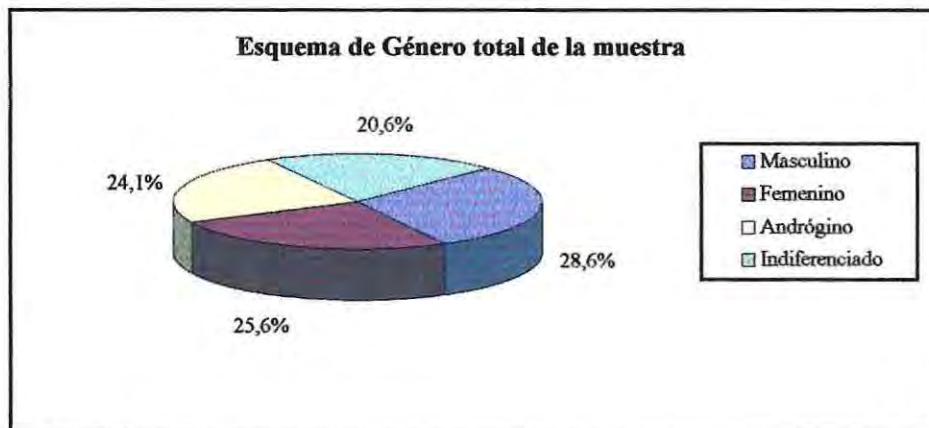


Gráfico 2.

La tabla 2.1. presenta una visión general del total de sujetos de la muestra clasificados según el esquema de género, independientemente del tipo de establecimiento educacional y sexo. Los datos indican que los sujetos se distribuyen homogéneamente en las cuatro categorías de esquema de género, considerando que existe una cantidad similar de individuos en cada uno de los cuatro grupos en que fueron clasificados inicialmente.

Tabla 2.2. Esquema de género según tipo de establecimiento educacional y sexo.

| ESTABLECIMIENTOS | MUNICIPALIZADOS | | | | PARTICULARES | | | |
|-------------------|-----------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|
| | MUJERES | | HOMBRES | | MUJERES | | HOMBRES | |
| ESQUEMA DE GENERO | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| MASCULINO | 5 | 10,4 | 21 | 41,2 | 7 | 14,0 | 26 | 52,0 |
| FEMENINO | 22 | 45,8 | 4 | 7,8 | 18 | 36,0 | 7 | 14,0 |
| ANDROGENO | 11 | 22,9 | 14 | 27,5 | 14 | 28,0 | 9 | 18,0 |
| INDIFERENCIADO | 10 | 20,8 | 12 | 23,5 | 11 | 22,0 | 8 | 16,0 |
| TOTAL | 48 | 100,0 | 51 | 100,0 | 50 | 100,0 | 50 | 100,0 |

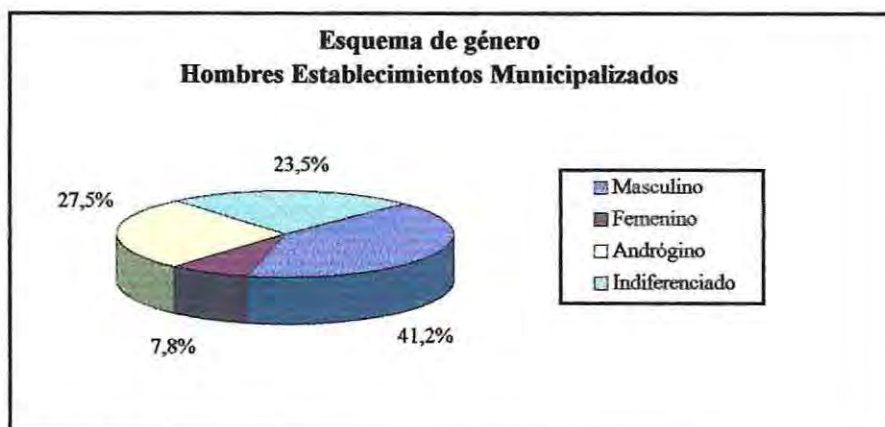


Gráfico 3.

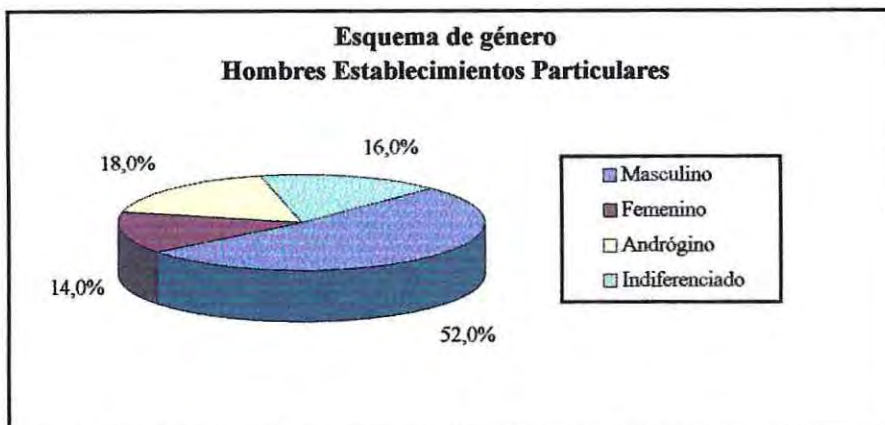


Gráfico 4.

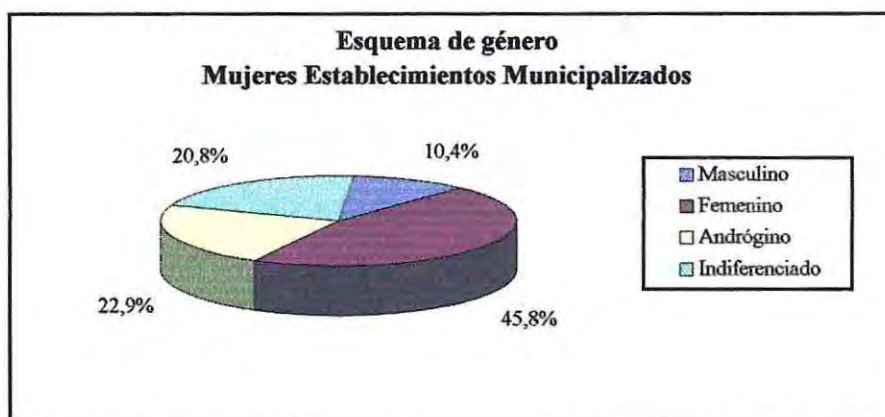


Gráfico 5.

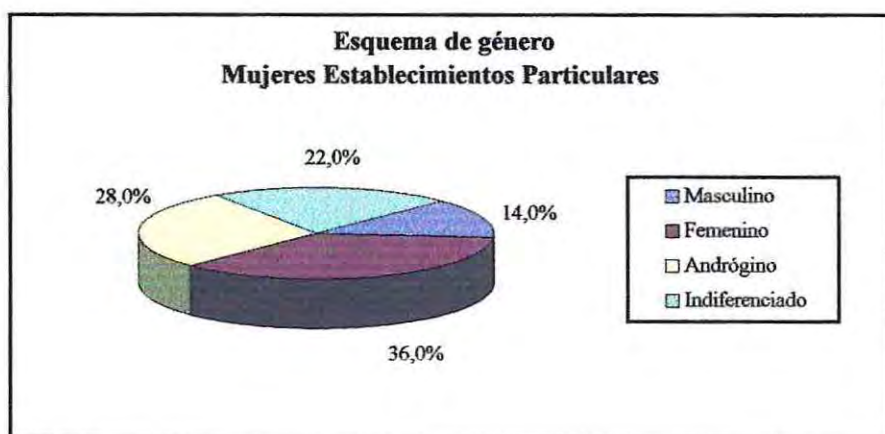


Gráfico 6.

Los datos de la Tabla 2 muestran que casi la mitad de los hombres de establecimientos municipalizados poseen un esquema de género Masculino, siguiendo el esquema de género tradicional de su sexo. Luego dentro de los esquemas Andrógino e Indiferenciado se encuentra una cantidad similar de estos jóvenes, mientras que un pequeño porcentaje se agrupa en el esquema Femenino. En tanto, la mitad de los hombres de establecimientos particulares tienen un esquema de género Masculino, es decir, serían sexo tipificados y procesarían la información de acuerdo al esquema de género tradicional de su sexo. Los demás jóvenes de este grupo se distribuyen homogéneamente en los otros tres tipos de esquema de género, siendo levemente mayor en el esquema Andrógino y menor en el Femenino.

Por su parte, las mujeres de establecimientos municipalizados siguen una distribución muy similar a los hombres de este mismo tipo de establecimientos, en el sentido de que casi la mitad de ellas se agrupa en el esquema de género tradicional de su sexo, en este caso el esquema Femenino. Luego las demás jóvenes se distribuyen homogéneamente en los esquemas Andrógino e Indiferenciado, mientras una pequeña proporción se agrupa en el esquema de género Masculino. Por último, las mujeres de establecimientos particulares no subvencionados se perciben en menor medida que las anteriores con el esquema de género Femenino, siguiéndole el esquema Andrógino e Indiferenciado, y por último una menor proporción en el esquema Masculino, que en este caso es levemente mayor que las mujeres de establecimientos municipalizados.

3. SEMEJANZA CON EL ENDOGRUPO

Sistema de puntajes.

1. Cada sujeto puede obtener desde 1 a 7 puntos en cada ítem del BSRI.
2. Cada sujeto puede obtener desde un mínimo de 20 a un máximo de 140 puntos en cada escala de masculinidad y feminidad respectivamente.
3. Cada sujeto puede puntuar al Endogrupo de 1 a 7 puntos en cada ítem del BSRI.
5. El Endogrupo puede ser puntuado con un mínimo de 20 a un máximo de 140 en cada escala de masculinidad y feminidad respectivamente.
6. Medida de Semejanza con el Endogrupo: Sumatoria de las razones por cada ítem, de acuerdo a lo puntuado al endogrupo (numerador de la razón) y lo puntuado según el sujeto para si mismo (denominador de la razón). Esta sumatoria de razones corresponde a los 20 ítems pertenecientes a la escala de masculinidad y a los 20 ítems correspondientes a la escala de feminidad, que se consideran separadamente. La sumatoria de las razones puede tener un máximo de 140 (7×20) en el caso que un sujeto puntúe al endogrupo por ítem con un 7 y a si mismo se puntúe por ítem con un 1, y un mínimo de 2,86 ($1/7 \times 20$) en el caso que un sujeto puntúe al endogrupo por ítem con un 1 y a si mismo se puntúe por ítem con un 7.
7. La puntuación 20 obtenida en la medida de semejanza indica que el sujeto se considera igual a la categoría de comparación (endogrupo) en ese tipo de rasgos. Puntuaciones inferiores a 20 indican que considera que el endogrupo posee en menor

medida que él ese tipo de rasgos. Puntuaciones superiores a 20 indican que considera que el endogrupo posee en mayor medida que él ese tipo de rasgos.

8. Medida de Distancia: Con el fin de graficar la medida de semejanza es que se ha considerado la sumatoria de 20, como el punto 0, esto es, el punto en que el individuo se percibe igual que su endogrupo, no habiendo distancia entre el grupo y el individuo. De ahí que puntajes positivos (mayores de 0) representen el grado en que un sujeto percibe la distancia con el endogrupo, concibiendo que éste posee en mayor medida que él ese tipo de rasgos (ya sea masculinos o femeninos). Y en consecuencia puntajes negativos (menores de 0) representan el hecho que un sujeto se perciba como poseyendo en mayor medida que su grupo de pertenencia ese tipo de rasgos (ya sea masculinos o femeninos), percibiendo la persona igualmente una distancia respecto al endogrupo.

Tabla 3.1. Semejanza y distancia al endogrupo de acuerdo a cada grupo de la muestra.

| GRUPOS | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MUNICIPALIZADOS HOMBRES | 25,8 | 23,9 | 5,8 | 3,9 |
| PARTICULARES HOMBRES | 24,6 | 20,9 | 4,6 | 0,9 |
| MUNICIPALIZADOS MUJERES | 27,3 | 25,4 | 7,3 | 5,4 |
| PARTICULARES MUJERES | 23,3 | 24,0 | 3,3 | 4,0 |

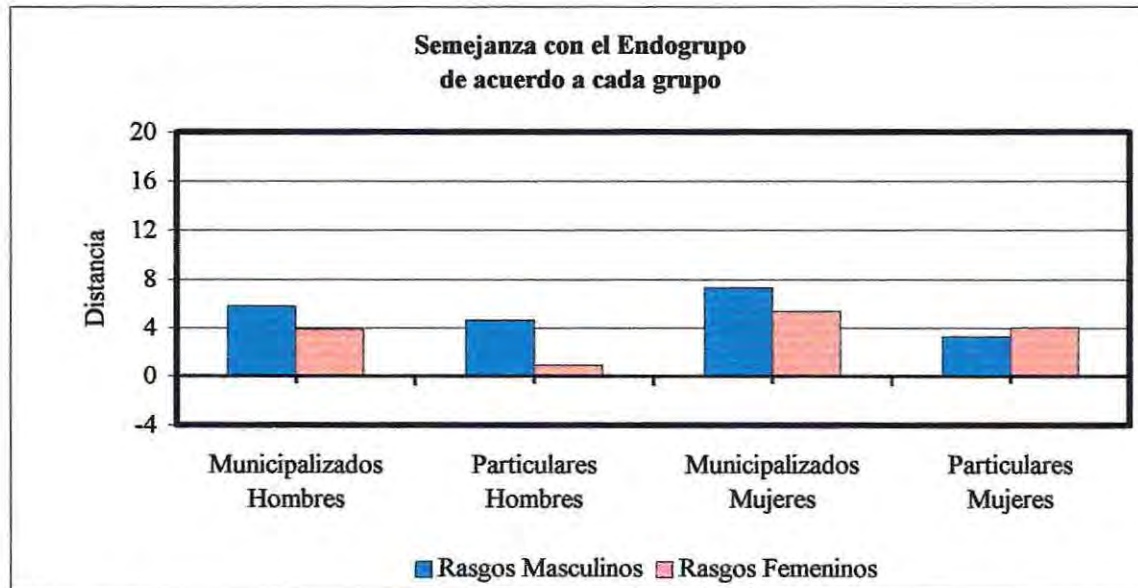


Gráfico 7.

En la Tabla 3.1 se observa que los hombres de colegios municipalizados consideran que los otros hombres (endogrupo) los superan tanto en rasgos masculinos (5,8) como en rasgos femeninos (3,9). Por su parte, los hombres de colegios particulares no subvencionados consideran que los otros hombres los superan en rasgos masculinos (4,6), mientras que en rasgos femeninos se consideran muy similares a ellos (0,9).

Por otro lado, las mujeres de colegios municipalizados consideran que las otras mujeres (endogrupo) las superan tanto en rasgos masculinos (7,3) como en rasgos femeninos (5,4). Algo similar pero en menor medida sucede con las mujeres de colegios particulares no subvencionados, quienes consideran que las otras mujeres las superan en rasgos masculinos (3,3) y en rasgos femeninos (4,0).

Tabla 3.2. Semejanza y distancia al endogrupo: Hombres de Establecimientos Municipalizados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 20,8 | 26,5 | 0,8 | 6,5 |
| FEMENINO | 35,0 | 19,7 | 15,0 | -0,3 |
| ANDRÓGINO | 25,9 | 21,4 | 5,9 | 1,4 |
| INDIFERENCIADO | 31,5 | 23,6 | 11,5 | 3,6 |

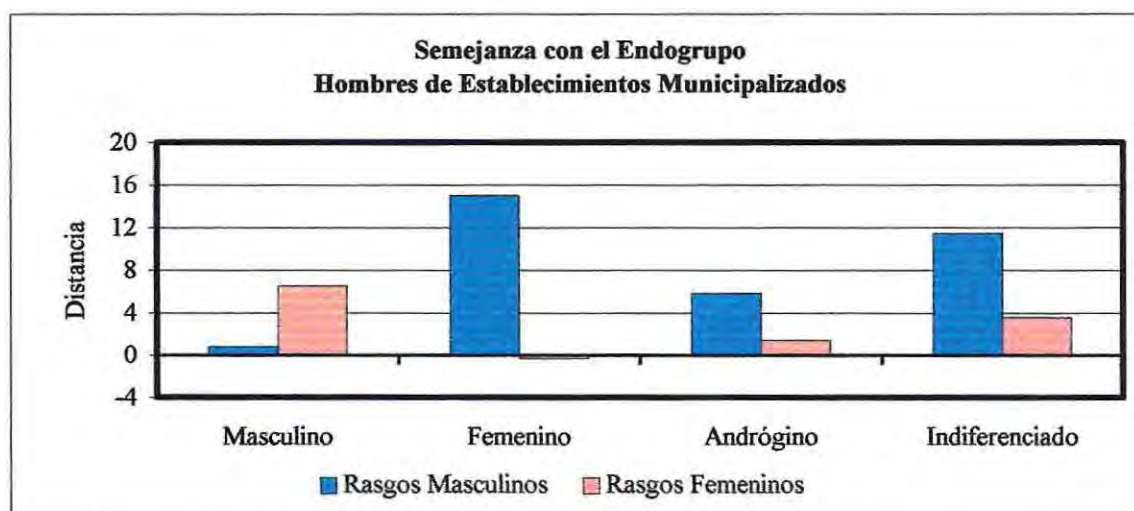


Gráfico 8.

La Tabla 3.2 indica que dentro del grupo de hombres de colegios municipalizados, aquellos con esquema de género Masculino (sexo tipificados) consideran a los otros hombres (endogrupo) muy similares a ellos en cuanto a rasgos masculinos (0,8), mientras que perciben que los otros hombres los superan en rasgos femeninos (6,5). En tanto, los hombres con esquema de género Femenino (atípicos) consideran que los demás hombres los superan considerablemente en rasgos masculinos (15, 0) y que son muy similares a ellos en rasgos femeninos (-0,3). Por su parte, los hombres con esquema de género Andrógino consideran que los hombres en general los superan en rasgos masculinos (5,9) y que sólo en una pequeña medida los superan en rasgos femeninos (1,4). Por último, los hombres con esquema de género Indiferenciado consideran que los otros hombres los superan ampliamente en rasgos masculinos (11,5) y en menor medida en rasgos femeninos (3,6).

Tabla 3.3. Semejanza y distancia al endogrupo: Hombres de Establecimientos Particulares No Subvencionados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 22,3 | 22,1 | 2,3 | 2,1 |
| FEMENINO | 36,4 | 17,7 | 16,4 | -2,3 |
| ANDRÓGINO | 21,7 | 18,5 | 1,7 | -1,5 |
| INDIFERENCIADO | 25,3 | 22,5 | 5,3 | 2,5 |

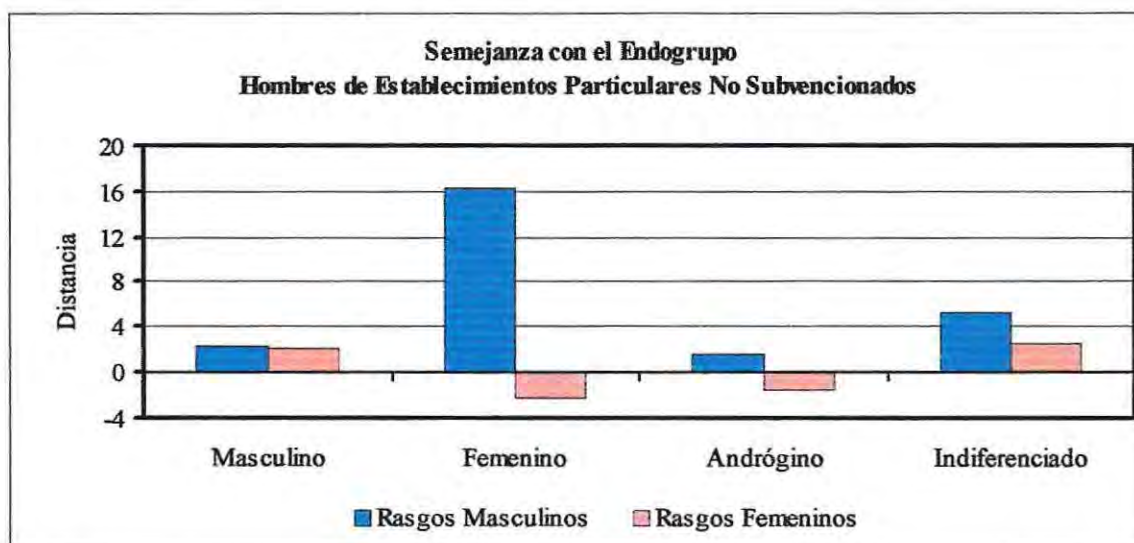


Gráfico 9.

Los datos de la Tabla 3.3 señalan que en el grupo de hombres de colegios particulares no subvencionados, aquellos con esquema de género Masculino (sexo tipificados) consideran que los hombres (endogrupo) los superan en una pequeña medida tanto en rasgos masculinos (2,3) como en rasgos femeninos (2,1). En tanto, los hombres con esquema de género Femenino (atípicos) consideran que los demás hombres los superan ampliamente en rasgos masculinos (16,4), mientras que ellos los superan en rasgos femeninos (-2,3). Por su parte, los hombres con esquema de género Andrógino

consideran que los otros hombres los superan levemente en rasgos masculinos (1,7) y que ellos los superan escasamente en rasgos femeninos (-1.5). Por último, los hombres con esquema de género Indiferenciado consideran que los otros hombres los superan en rasgos masculinos (5,3) y en menor medida en rasgos femeninos (2,5).

Tabla 3.4. Semejanza y distancia al endogrupo: Mujeres de Establecimientos Municipalizados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 23,2 | 29,2 | 3,2 | 9,2 |
| FEMENINO | 31,8 | 22,3 | 11,8 | 2,3 |
| ANDRÓGINO | 22,8 | 23,2 | 2,8 | 3,2 |
| INDIFERENCIADO | 24,4 | 32,9 | 4,4 | 12,9 |

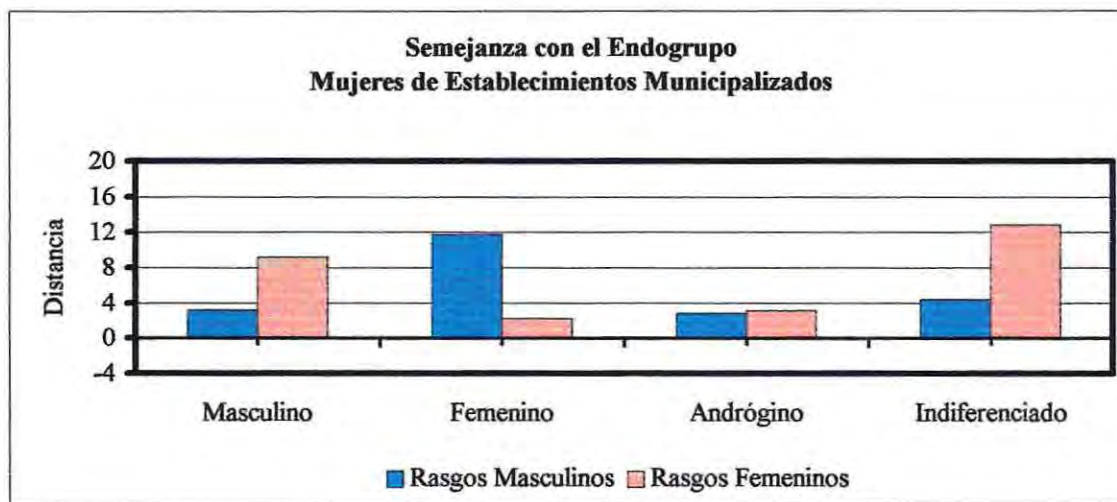


Gráfico 10.

Los resultados respecto al grupo de las mujeres de colegios municipalizados que presenta la Tabla 3.4, indican que aquellas mujeres con esquema de género Masculino (atípicas) consideran que las mujeres en general (endogrupo) las superan en cierta medida

en rasgos masculinos (3,2) y ampliamente en rasgos femeninos (9,2). En tanto, las mujeres con esquema de género Femenino (sexo tipificadas) consideran que las otras mujeres las superan ampliamente en rasgos masculinos (11,8) y sólo en un pequeño margen en rasgos femeninos (2,3). Por su parte, las mujeres con esquema de género Andrógino consideran que las demás mujeres las superan levemente tanto en rasgos masculinos (2,8) como femeninos (3,2). Por último, las mujeres con esquema de género Indiferenciado consideran que las mujeres en general las superan en cierta medida en rasgos masculinos (4,4) y ampliamente en rasgos femeninos (12,9).

Tabla 3.5. Semejanza y distancia al endogrupo: Mujeres de Establecimientos Particulares No Subvencionados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 18,0 | 26,6 | -2,0 | 6,6 |
| FEMENINO | 26,2 | 22,1 | 6,2 | 2,1 |
| ANDRÓGINO | 20,1 | 23,2 | 0,1 | 3,2 |
| INDIFERENCIADO | 26,0 | 26,8 | 6,0 | 6,8 |

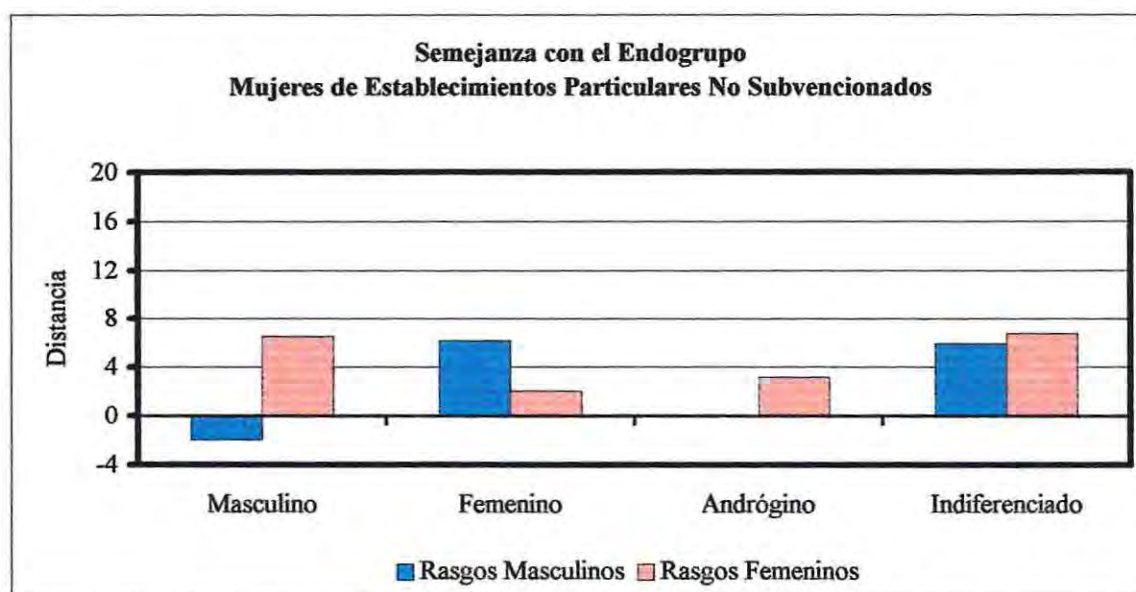


Gráfico 11.

En la tabla 3.5 se observa que en el grupo de las mujeres de colegios particulares no subvencionados, aquellas con esquema de género Masculino (atípicas) consideran que poseen en mayor medida que las otras mujeres (endogrupo) rasgos masculinos (-2,0) y que éstas las superan en rasgos femeninos (6,6). Por su parte, las mujeres con esquema de género Femenino (sexo tipificadas) consideran que las demás mujeres las superan en rasgos masculinos (6,2) y en menor medida en rasgos femeninos (2,1). En tanto, las

mujeres con esquema de género Andrógino se consideran muy similares a las otras mujeres en rasgos masculinos (0,1) y perciben que en rasgos femeninos éstas las superan levemente (3,2). Por último, las mujeres con esquema de género Indiferenciado consideran que las mujeres en general las superan tanto en rasgos masculinos (6,0) como en rasgos femeninos (6,8).

4. SEMEJANZA CON EL EXOGRUPO

Sistema de puntajes.

1. Cada sujeto puede obtener desde 1 a 7 puntos en cada ítem del BSRI.
2. Cada sujeto puede obtener desde un mínimo de 20 a un máximo de 140 puntos en cada escala de masculinidad y feminidad respectivamente.
3. Cada sujeto puede puntuar al Endogrupo de 1 a 7 puntos en cada ítem del BSRI.
5. El Endogrupo puede ser puntuado con un mínimo de 20 a un máximo de 140 en cada escala de masculinidad y feminidad respectivamente.
6. Medida de Semejanza con el Endogrupo: Sumatoria de las razones por cada ítem, de acuerdo a lo puntuado al endogrupo (numerador de la razón) y lo puntuado según el sujeto para si mismo (denominador de la razón). Esta sumatoria de razones corresponde a los 20 ítems pertenecientes a la escala de masculinidad y a los 20 ítems correspondientes a la escala de feminidad, que se consideran separadamente. La sumatoria de las razones puede tener un máximo de 140 (7×20) en el caso que un sujeto puntúe al endogrupo por ítem con un 7 y a si mismo se puntúe por ítem con un 1, y un mínimo de 2,86 ($1/7 \times 20$) en el caso que un sujeto puntúe al endogrupo por ítem con un 1 y a si mismo se puntúe por ítem con un 7.
7. La puntuación 20 obtenida en la medida de semejanza indica que el sujeto se considera igual a la categoría de comparación (endogrupo) en ese tipo de rasgos. Puntuaciones inferiores a 20 indican que considera que el endogrupo posee en menor

medida que él ese tipo de rasgos. Puntuaciones superiores a 20 indican que considera que el exogrupo posee en mayor medida que él ese tipo de rasgos.

8. Medida de Distancia: Con el fin de graficar la medida de semejanza es que se ha considerado la sumatoria de 20, como el punto 0, esto es, el punto en que el individuo se percibe igual que su exogrupo, no habiendo distancia entre el grupo y el individuo. De ahí que puntajes positivos (mayores de 0) representen el grado en que un sujeto percibe la distancia con el exogrupo, concibiendo que éste posee en mayor medida que él ese tipo de rasgos (ya sea masculinos o femeninos). Y en consecuencia puntajes negativos (menores de 0) representan el hecho que un sujeto se perciba como poseyendo en mayor medida que la categoría sexual opuesta ese tipo de rasgos (ya sea masculinos o femeninos), percibiendo la persona igualmente una distancia respecto al exogrupo.

Tabla 4.1. Semejanza y distancia al Exogrupo de acuerdo a cada grupo de la muestra.

| GRUPOS | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MUNICIPALIZADOS HOMBRES | 33,4 | 22,0 | 13,4 | 2,0 |
| PARTICULARES HOMBRES | 21,0 | 30,8 | 1,0 | 10,8 |
| MUNICIPALIZADOS MUJERES | 30,1 | 19,7 | 10,1 | -0,3 |
| PARTICULARES MUJERES | 19,2 | 29,7 | -0,8 | 9,7 |

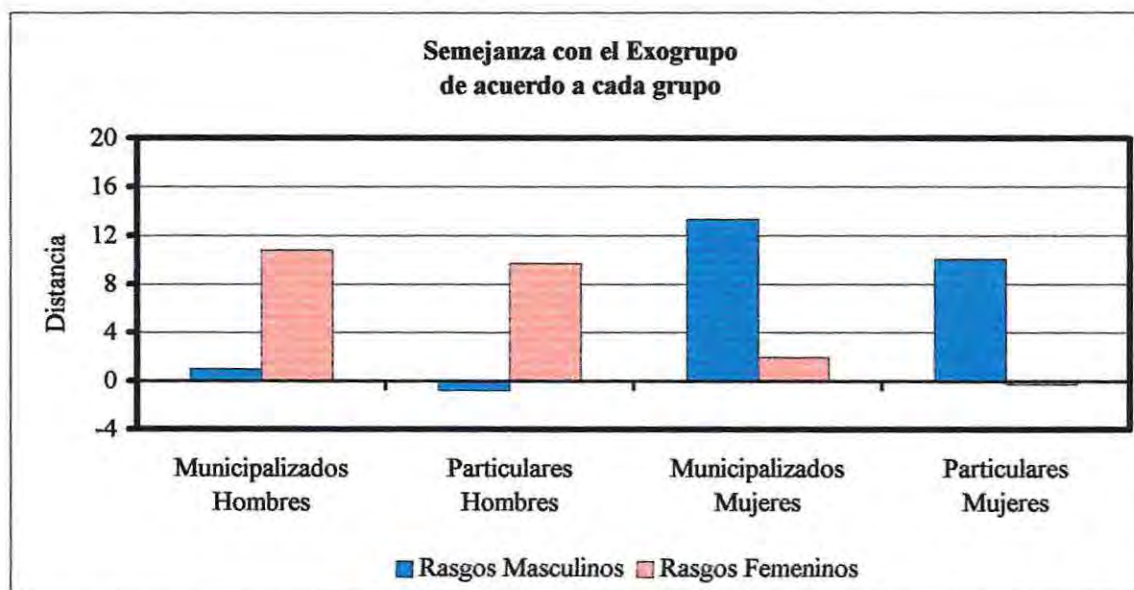


Gráfico 12.

Los resultados respecto a la semejanza con el exogrupo de acuerdo a cada grupo de la muestra que se observan en la Tabla 4.1, indican que los hombres de establecimientos municipalizados consideran que son similares a las mujeres (exogrupo) en rasgos masculinos (1,0) y que ellas los superan sólo en una pequeña medida (1,0), mientras que en rasgos femeninos los superan ampliamente (10,8). Los hombres de colegios particulares no subvencionados consideran que en rasgos masculinos son similares a las mujeres (-0,8), en tanto que en rasgos femeninos ellas los superan ampliamente (9,7).

Por su parte, las mujeres de colegios municipalizados consideran que los hombres (exogrupo) las superan ampliamente en rasgos masculinos (13,4) y que las superan sólo en un estrecho margen en rasgos femeninos (2,0). Las mujeres de colegios particulares no subvencionados consideran que los hombres las superan ampliamente en rasgos masculinos (10,1) y que son muy similares a ellas en rasgos femeninos (-0,3).

Tabla 4.2. Semejanza y distancia al exogrupo: Hombres de Establecimientos Municipalizados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 16,7 | 34,2 | -3,3 | 14,2 |
| FEMENINO | 28,6 | 23,0 | 8,6 | 3,0 |
| ANDRÓGINO | 18,7 | 26,8 | -1,3 | 6,8 |
| INDIFERENCIADO | 28,7 | 32,1 | 8,7 | 12,1 |

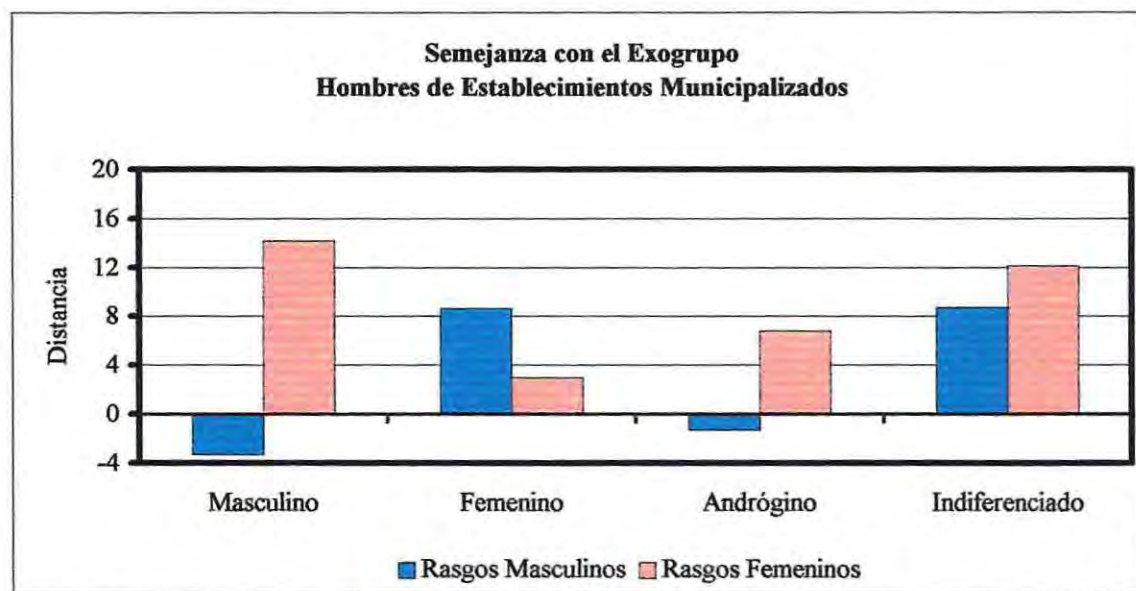


Gráfico 13.

Los datos de la Tabla 4.2 indican que del grupo de hombres de establecimientos municipalizados, aquellos con esquema de género Masculino (sexo tipificados) consideran que las mujeres (exogrupo) poseen en menor medida que ellos rasgos masculinos (-3,3), pero que en rasgos femeninos ellas los superan considerablemente (14,2). En tanto, los hombres con esquema de género Femenino (atípicos) consideran que las mujeres los superan en rasgos masculinos (8,6) y en menor medida en rasgos femeninos (3,0). Por su parte, los hombres con esquema de género Andrógino consideran que superan levemente a las mujeres en rasgos masculinos (-1,3) y que ellas los superan en rasgos femeninos (6,8). Por último, los hombres con esquema de género Indiferenciado consideran que superan a las mujeres en rasgos masculinos (8,7) y que lo hacen ampliamente en rasgos femeninos (12,1).

Tabla 4.3. Semejanza y distancia al exogrupo: Hombres de Establecimientos Particulares No Subvencionados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 17,0 | 32,3 | -3,0 | 12,3 |
| FEMENINO | 25,8 | 25,7 | 5,8 | 5,7 |
| ANDRÓGINO | 17,6 | 24,5 | -2,4 | 4,5 |
| INDIFERENCIADO | 22,3 | 30,6 | 2,3 | 10,6 |

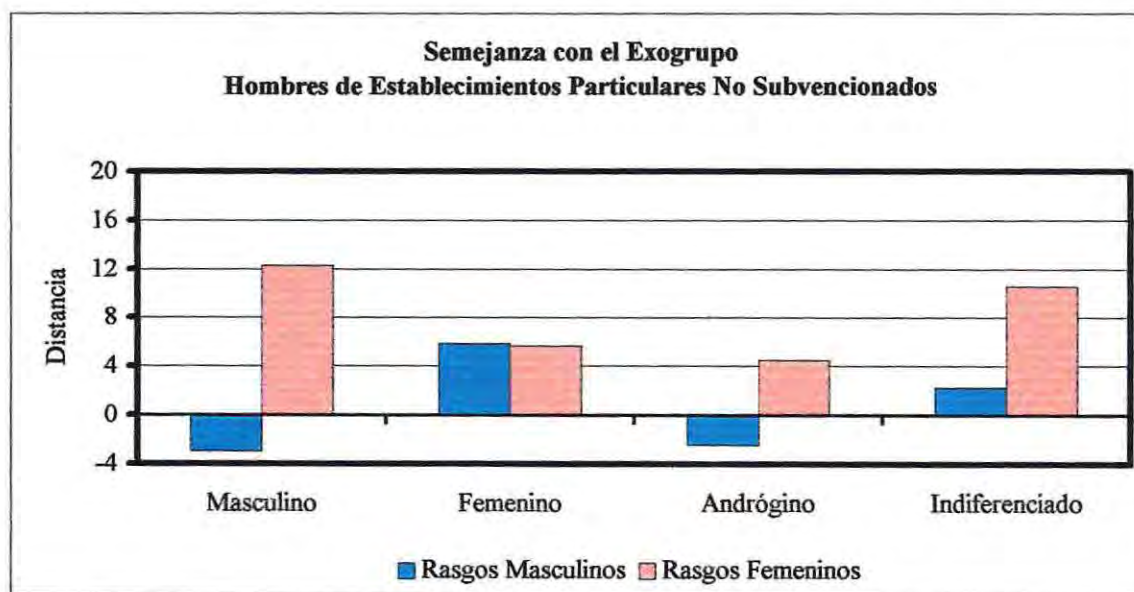


Gráfico 14.

La Tabla 4.3 indica que respecto al grupo de hombres de establecimientos particulares no subvencionados, aquellos con esquema de género Masculino (sexo tipificados) consideran que superan a las mujeres (exogrupo) en rasgos masculinos (-3,0), pero que en rasgos femeninos ellas los superan ampliamente (12,3). En tanto, los hombres con esquema de género Femenino (atípicos) consideran que las mujeres los superan homogeneamente tanto en rasgos masculinos (5,8) como en rasgos femeninos

(5,7). Por su parte, los hombres con esquema de género Andrógino consideran que superan levemente a las mujeres en rasgos masculinos (-2,4), pero que ellas los superan en rasgos femeninos (4,5). Por último, los hombres con esquema de género Indiferenciado consideran que las mujeres los superan levemente en rasgos masculinos (2,3) y ampliamente en rasgos femeninos (10,6).

Tabla 4.4. Semejanza y distancia al exogrupo: Mujeres de Establecimientos Municipalizados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 23,6 | 23,7 | 3,6 | 3,7 |
| FEMENINO | 39,6 | 20,0 | 19,6 | 0,0 |
| ANDRÓGINO | 26,7 | 20,2 | 6,7 | 0,2 |
| INDIFERENCIADO | 31,9 | 27,3 | 11,9 | 7,3 |

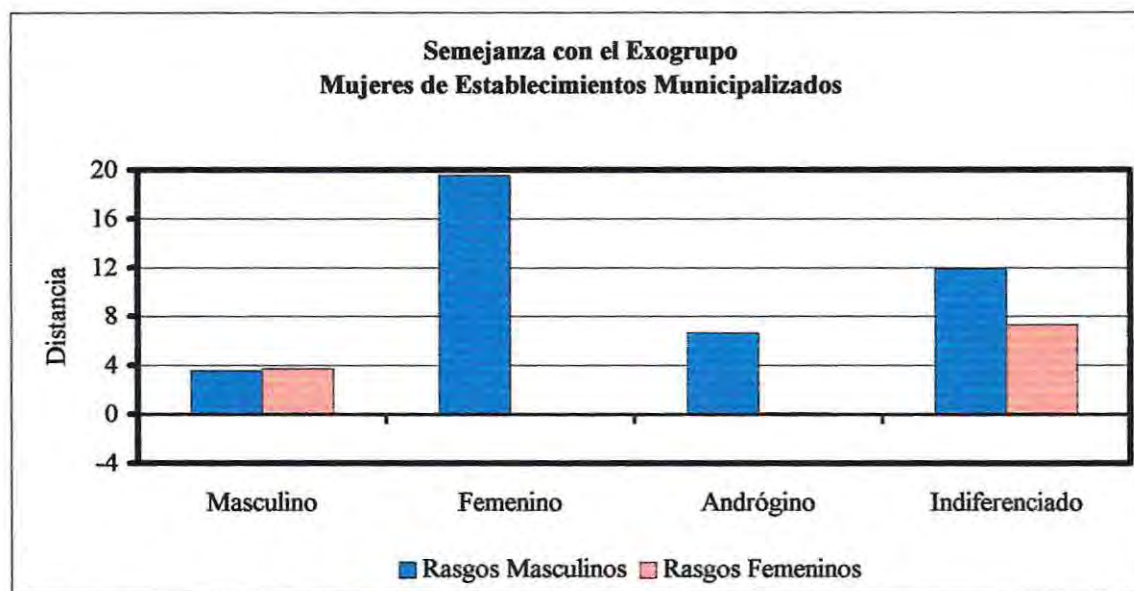


Gráfico 15.

Los resultados que se observan en la Tabla 4.4 respecto al grupo de mujeres de colegios municipalizados, indican que aquellas mujeres con esquema de género Masculino (atípicas) consideran que los hombres (exogrupo) las superan equitativamente tanto en rasgos masculinos (3,6) como en rasgos femeninos (3,7). En tanto, las mujeres con esquema de género Femenino (sexo tipificadas) consideran que los hombres las superan considerablemente en rasgos masculinos (19,6) y se perciben iguales a ellos en rasgos femeninos (0,0). Por su lado, las mujeres con esquema de género Andrógino consideran que los hombres las superan en rasgos masculinos (6,7), mientras que en rasgos femeninos son muy similares a ellas (0,2). Por último, las mujeres con esquema de género Indiferenciado consideran que los hombres las superan ampliamente en rasgos masculinos (11,9) y en menor medida en rasgos femeninos (7,3).

Tabla 4.5. Semejanza y distancia al exogrupo: Mujeres de Establecimientos Particulares No Subvencionados según el esquema de género.

| ESQUEMA DE GENERO | SEMEJANZA | | DISTANCIA | |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS | RASGOS MASCULINOS | RASGOS FEMENINOS |
| MASCULINO | 22,9 | 22,2 | 2,9 | 2,2 |
| FEMENINO | 34,0 | 18,0 | 14,0 | -2,0 |
| ANDRÓGINO | 24,7 | 19,2 | 4,7 | -0,8 |
| INDIFERENCIADO | 34,9 | 21,7 | 14,9 | 1,7 |

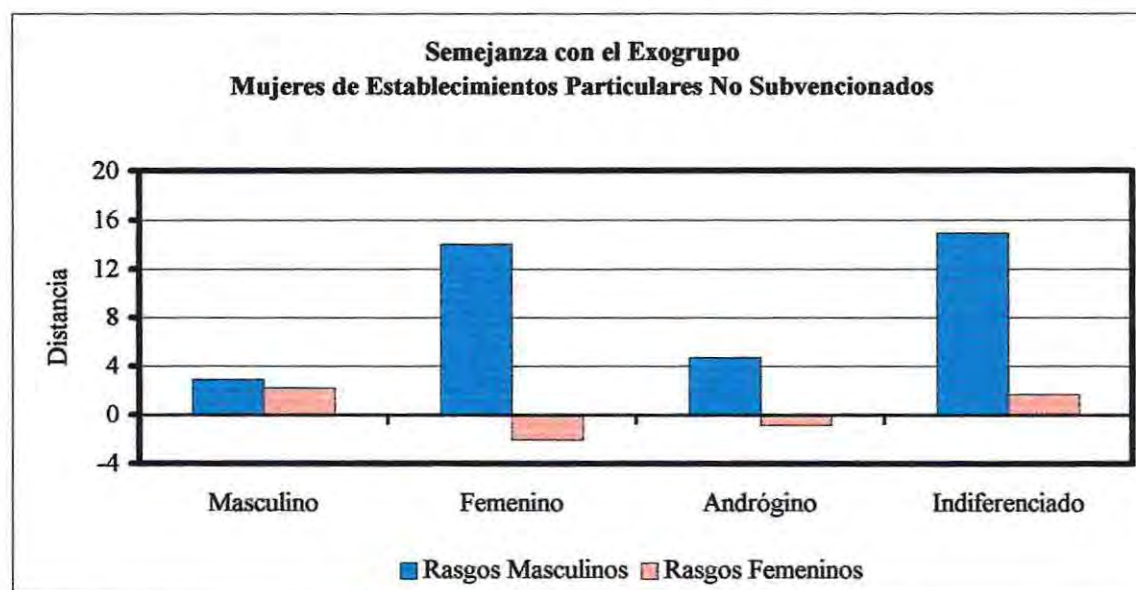


Gráfico 16.

Según los datos de la Tabla 4.5, respecto al grupo de las mujeres de establecimientos particulares no subvencionados, aquellas mujeres con esquema de género Masculino (atípicas) consideran que los hombres (exogrupo) las superan levemente y en forma equitativa tanto en rasgos masculinos (2,9) y en rasgos femeninos (2,2). En tanto, las mujeres con esquema de género Femenino (sexo tipificadas) consideran que los hombres las superan ampliamente en rasgos masculinos (14,0) y que

ellas los superan en rasgos femeninos (-2,0). Las mujeres con identidad de género Andrógino consideran que los hombres las superan en rasgos masculinos (4,7) y que son muy similares a ellos en rasgos femeninos (-0,8). Por último, las mujeres con esquema de género Indiferenciado consideran que los hombres las superan ampliamente en rasgos masculinos y sólo en una pequeña medida en rasgos femeninos (1,7).

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

En este capítulo se pretende llevar a cabo una reflexión sobre los hallazgos obtenidos a través del proceso de investigación, conjugándolos con la teoría que sustenta la línea investigativa aquí presentada. Los temas principales sobre los cuales tratará esta discusión tienen relación con el Esquema de Género que presentan los individuos de la muestra y la Semejanza que perciben respecto a su Endogrupo y Exogrupo al compararse con ellos.

En cuanto a la variable Esquema de Género respecto a la muestra total (Tabla 2.1), los resultados indican que los sujetos se distribuyen homogéneamente en las cuatro categorías de esquema de género propuestas por Sandra Bem, tomando en cuenta que la muestra se compone de una misma cantidad de hombres y mujeres por tipo de establecimiento. Resulta interesante la distribución equitativa obtenida en estas cuatro categorías ya que refleja, al menos en el caso de los adolescentes de esta muestra, que las categorías de esquema de género se presentan empíricamente de manera proporcional en esta realidad, avalando la diferenciación teórica de los individuos en cuanto a estos esquemas.

Al considerar el Esquema de Género de la muestra dividida en los cuatro grupos de estudio: Hombres de Establecimientos Municipalizados, Hombres de Establecimientos Particulares no Subvencionados, Mujeres de Establecimientos Municipalizados y Mujeres de Establecimientos Particulares no Subvencionados; se observa (Tabla 2.2) que en todos los grupos existe un predominio de sujetos con el esquema de género tradicional de su sexo (sexo tipificados) y que la menor frecuencia la presentan los sujetos con esquema de género atípico. Mientras que los sujetos con esquemas Andrógino e Indiferenciado

presentan una proporción similar e intermedia entre las dos categorías anteriores. Estos resultados vienen a confirmar que la mayor parte de los jóvenes (aproximadamente la mitad de ellos), tanto hombres como mujeres de ambos tipos de establecimientos, procesan la información respecto a sí mismos de acuerdo al esquema de género tradicional, lo que indicaría que se sigue socializando de acuerdo a los patrones tradicionales de lo que se considera más apropiado para cada sexo, en el caso de los adolescentes que cursan cuarto medio en estos colegios

En relación a los hombres, aquéllos de colegios particulares presentan en mayor medida que los de establecimientos municipalizados el esquema de género Masculino (sexo tipificados), y en el caso de las mujeres, se invierte este patrón encontrándose una mayor cantidad de ellas en la categoría Femenina (sexo tipificadas), dentro de los colegios municipalizados.

En cuanto a las mujeres, se observa que existe una mayor cantidad de mujeres Andróginas y Masculinas en los colegios particulares que en los municipalizados, de lo que se puede hipotetizar que este tipo de establecimientos (particulares) están promoviendo la igualdad de oportunidades para las mujeres, brindándoles un espacio de competencia con los varones y favoreciendo la adquisición de rasgos que se consideran típicamente masculinos como la asertividad, competencia, independencia, autosuficiencia, etc., cualidades necesarias para enfrentar un futuro proyecto educativo conducente al trabajo profesional. Este patrón se invierte en el caso de los hombres, en relación al esquema Andrógino, mientras que respecto al esquema de género Femenino (atípico) son los hombres de colegios particulares quienes poseen en mayor cantidad que

los de colegios municipalizados este esquema. Este hecho estaría dando cuenta de la mayor flexibilización en los esquemas de género tradicionales que brindan los colegios particulares, en cuanto a promover también en los hombres cualidades consideradas culturalmente como del sexo opuesto (rasgos femeninos).

En cuanto a los individuos con esquema de género Indiferenciado, son los hombres de colegios particulares quienes presentan en menor medida que los demás grupos este esquema de género, observándose una distribución homogénea en los otros grupos. Respecto a los sujetos que se clasifican dentro de esta categoría de esquema de género, resulta dificultoso establecer mayores generalizaciones debido a que esta categoría ha sido escasamente investigada por Sandra Bem y Janet Spence, quienes han estudiado este tema con mayor profundidad.

Respecto a la comparación de los sujetos con la propia categoría sexual (endogrupo) y la categoría sexual opuesta (exogrupo), mediante una medida de semejanza con estas categorías se observa, en primer lugar, que tanto los hombres y las mujeres de la muestra total, tienden a tipificar a la categoría sexual opuesta (exogrupo) (Tabla 4.1), esto es, los hombres perciben que las mujeres poseen en mayor medida que ellos rasgos femeninos. Y las mujeres, por su lado, consideran que los hombres poseen en mayor medida que ellas rasgos masculinos. Esta tendencia a tipificar en rasgos tradicionales a la categoría sexual opuesta, aparece especialmente en las mujeres de colegios municipalizados, las cuales estarían estableciendo la mayor distancia entre ellas y los hombres.

En segundo lugar, al compararse hombres y mujeres de ambos tipos de colegios con la propia categoría sexual (endogrupo) (Tabla 3.1), los resultados indican que en general la mayoría de ellos se consideran relativamente similares al grupo de pertenencia tanto en rasgos masculinos como femeninos, siendo los hombres y mujeres de colegios municipalizados los que perciben la mayor distancia (en ambos rasgos) respecto a su endogrupo.

De estas comparaciones con el endogrupo y exogrupo se puede deducir, retomando la perspectiva teórica de Henri Tajfel, que la categorización social trae como consecuencia la diferenciación con el exogrupo y una identificación con el endogrupo, expresada en una mayor percepción de semejanza respecto a este último. De esta manera, el grupo de referencia (endogrupo), que en este caso corresponde a la propia categoría sexual, estaría contribuyendo a los aspectos positivos de la identidad social de estos jóvenes, particularmente en la dimensión de género. Además, el hecho de que tanto hombres como mujeres tiendan a ver a su exogrupo respectivo en términos más tipificados, en comparación con su endogrupo, está haciendo referencia a una percepción más “homogénea y monolítica” respecto a la categoría sexual opuesta. En tanto, los jóvenes de ambos sexos perciben al grupo de pertenencia con una estructuración interna variada y no uniforme, y en consecuencia el endogrupo aparece menos tipificado en relación al otro grupo de comparación (exogrupo).

Al realizar un análisis más exhaustivo de estas variables según sexo y tipo de establecimiento en los cuatro grupos de la muestra (Tabla 4.1), se ha encontrado que tanto hombres como mujeres pertenecientes a establecimientos municipalizados, tienden

a tipificar a su exogrupo en mayor medida que los jóvenes de colegios particulares no subvencionados. Lo cual lleva a suponer que sí existen diferencias entre ambos tipos de establecimientos, los que reflejan una realidad socioeconómica diferente, en cuanto a una socialización más tradicional en los sectores más bajos, teniendo como consecuencia el hecho de percibir en términos más tipificados las diferencias entre hombres y mujeres.

Por su parte, las mujeres de colegios municipalizados son el grupo de la muestra que presenta una menor semejanza con el exogrupo en los rasgos propios de la categoría sexual opuesta, en comparación con los demás grupos de estudio. Esto puede estar dando cuenta que estas mujeres dicotomizan la realidad en torno a las diferencias de género, no estando en condiciones de incorporar en su autoconcepto rasgos propiamente asignados al sexo opuesto (rasgos masculinos). Además, el hecho que estas jóvenes representen al grupo de la muestra que se percibe menos semejante a su endogrupo tanto en rasgos masculinos como femeninos, puede significar que estén pasando por un período de transición, y por lo tanto de redefinición de su identidad de género. Esto aparece como bastante verosímil, si se toma en cuenta lo planteado por Teresa Valdés, entre los antecedentes del problema, quien describe los espacios en torno a los cuales la mujer popular legitima su rol : “ser dueña de casa” ; “esposa” ; y “madre”. Sin embargo, la adolescente de este sector no debe tampoco quedar ajena, al discurso de género presente en su medio, y posiblemente la educación escolar contribuya, en cierta medida, a hacerla reformular su propio rol como mujer en un espacio sociocultural y económico que le está ofreciendo una serie de oportunidades para desarrollarse a futuro.

Al relacionar las categorías de esquema de género de los cuatro grupos en estudio con las variables de Semejanza con el Endogrupo y Semejanza con el Exogrupo, se puede concluir que tanto hombres como mujeres de colegios municipalizados (Tablas 3.2 y 3.4) con esquema de género atípico (Hombre-Femenino y Mujer-Masculina) y con esquema Indiferenciado tienden a percibir a su endogrupo respectivo como más tipificado respecto al género tradicional de su sexo. Esto no constituye una novedad en cuanto a los sujetos atípicos, ya que estos por definición tienden a esquematizar la información pero de forma cruzada. Lo que sí resulta interesante es que sean los sujetos Indiferenciados quienes también tipifiquen a su endogrupo, considerando que, según la Teoría del Esquema de Género de Bem, dichos sujetos no deberían procesar la información de acuerdo al esquema de género porque serían aesquemáticos. Este resultado contradice la teoría de Bem pero difícilmente puede llegarse a una conclusión clara al respecto debido a la poca información disponible respecto a los sujetos Indiferenciados. Lo que sí queda claro es que de los sujetos Indiferenciados, sólo los (hombres y mujeres) de colegios municipalizados tienden a tipificar a su endogrupo según el esquema de género tradicional. Pero, si se considera la Teoría de la Categorización del Yo de Turner, podría suponerse que estos individuos quizás son aesquemáticos para procesar la información respecto a sí mismos (nivel subordinado sobre el cual se construye el autoconcepto), pero cuando deben percibir y compararse con otros grupos (nivel medio sobre el que se construye el autoconcepto) podrían estar aplicando el esquema de género tradicional. En este sentido podría suponerse que los individuos procesan esquemática y aesquemáticamente la información relativa al género dependiendo del nivel de

abstracción en el que se sitúen (nivel medio o nivel subordinado). A partir de esto surgen muchas preguntas que requieren de mayor investigación y profundización en el tema.

Siguiendo con el análisis de las categorías de género y la relación que establecen con el endogrupo en base a la variable de Semejanza, se puede constatar que tanto los hombres de colegios particulares (Tabla 3.3) y colegios municipalizados (Tabla 3.2) con esquema de género atípico tienden a tipificar al endogrupo, y son en comparación a las demás categorías quienes se perciben más diferentes a su grupo de pertenencia en rasgos propios de su sexo. Este patrón no se sigue en el caso de las mujeres atípicas (con esquema de género Masculino), las cuales considerándose con más rasgos propios de la categoría sexual opuesta (rasgos masculinos) no establecen tanta diferenciación con su endogrupo en estos mismos rasgos, situación que si se observa en el caso de los hombres atípicos (con esquema de género Femenino). A partir de esto se puede hacer una lectura acerca de las normas implícitas en conlleva el hecho de ser mujer o hombre: no es lo mismo ser hombre Femenino que mujer Masculina respecto al grupo de referencia, pudiendo suponerse que los primeros perciben que los miembros de su propia categoría sexual no han asimilado los rasgos de la categoría sexual opuesta perpetuando la concepción tradicional del género. Las mujeres, por el contrario, parecen estar concibiendo que su grupo sexual de referencia sí están adquiriendo ciertas características propiamente masculinas. Esta situación puede estar reflejando que nuestra sociedad se muestra más permisiva con las mujeres Masculinas que con los hombres Femeninos, en el sentido de estos últimos están más restringidos a asumir características femeninas propias del sexo opuesto.

Por su parte, los sujetos Andróginos de todos los grupos de la muestra (Tablas 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5), en general se perciben relativamente similares a su endogrupo tanto en rasgos masculinos como femeninos, siendo el grupo que siente más semejante a su propia categoría sexual en base a ambos rasgos. En relación a los sujetos típicos, hombres Masculinos y mujeres Femeninas, éstos coinciden con la teoría de Bem en el sentido que perciben que su endogrupo posee en mayor medida que ellos el rasgo opuesto. Es decir, los hombres Masculinos perciben que los demás hombres poseen más rasgos femeninos que ellos, mientras que las mujeres Femeninas perciben que las demás mujeres poseen en mayor medida rasgos masculinos que ellas. Estos resultados son los esperables según lo predicho por la teoría de Bem, ya que los sujetos esquemáticos tenderían a percibir a los otros también de manera esquemática, estableciendo diferencias taxativas en torno al género al procesar la información.

Ahora, respecto a la Semejanza con el exogrupo (Tablas 4.2, 4.3, 4.4 y 4.5), todos los sujetos a excepción de los atípicos tipifican a la categoría sexual opuesta. Los individuos con esquema de género típico: hombres Masculinos y mujeres Femeninas de los cuatro grupos en estudio, son los que establecen la mayor diferencia en rasgos prototípicos de la otra categoría sexual respecto a su exogrupo. Después siguen los Indiferenciados, siendo los hombres y mujeres de colegios particulares quienes seguirían un patrón muy similar a los sexo- tipificados a la hora de percibir al exogrupo. Estos resultados continúan ratificando la teoría de Bem en relación a que los sujetos sexo- tipificados procesan la información respecto a su exogrupo de acuerdo al esquema tradicional de género. Pero sigue resultando curioso que los sujetos Indiferenciados

también esquematicen la información cuando se trata del nivel medio de abstracción al compararse con su exogrupo.

Por otra parte, aquellos individuos con esquema de género Andrógino tienden a tipificar en menor medida a su exogrupo, lo que sugiere que las diferencias percibidas respecto al grupo contrario a la hora de las comparaciones, hace relevante la diferencia entre “nosotros” y “ellos”. Confluyendo de esta manera la teoría de Tajfel y Bem, si bien es cierto que la diferenciación respecto a los grupos tiene lugar al insertarnos dentro del contexto de las categorizaciones sociales, también es cierto que la forma en que se perciba esa diferencia tiene relación en cómo cada sujeto procesa la información que recibe del medio. De ahí que los sujetos Andróginos perciban la diferencia al compararse con el grupo, pero lo hacen en menor medida ya que según la teoría de Bem no procesarían la información de acuerdo al esquema de género siendo esquemáticos.

En relación a los resultados obtenidos en esta investigación respecto a los sujetos típicos y atípicos, se pueden establecer algunas comparaciones con los resultados del estudio de Mercedes López realizado con este mismo tipo de sujetos en España. Resulta interesante destacar que en ambos estudios se obtiene un patrón similar en cuanto a la semejanza al endogrupo y al exogrupo. De esta manera, las mujeres con esquema de género femenino establecen en ambas investigaciones la mayor diferencia con los hombres en rasgos masculinos, considerando que estos poseen a la vez menos rasgos femeninos que ellas. Dicho patrón es simétrico para los hombres con identidad masculina que establecen la mayor diferencia con las mujeres en rasgos femeninos y las consideran menos masculinas que ellos. Respecto a los grupos de esquema de género

atípico lo más destacable es que el grupo de hombres con identidad femenina establece la mayor diferencia con los otros hombres en rasgos masculinos y también una importante diferencia con las mujeres a las que consideran más masculinas que ellos. Estos resultados comprueban que por lo menos en lo que respecta a los sujetos típicos y atípicos se estarían dando ciertas continuidades entre la población joven de ambos países de habla hispana.

Tomando en cuenta todos los análisis de los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que los sujetos de los cuatro grupos en estudio con esquema de género típico (hombres Masculinos y mujeres Femeninas), atípico (hombres Femeninos y mujeres Masculinas) son coincidentes con lo presupuestado con la Teoría del esquema de género de Bem respecto a que procesan la información respecto a sí mismos, su endogrupo y exogrupo de acuerdo al esquema de género. Los sujetos Andróginos, por su parte, también tipifican en cierta medida al compararse con el endogrupo y el exogrupo, lo cual no estaría correspondiendo a la principal característica de estos sujetos: procesar la información del medio en forma esquemática de acuerdo al género. Esta tendencia se ve acentuada en los sujetos Indiferenciados, los cuales tipifican tanto al endogrupo como al exogrupo, considerando en ambos casos que los otros poseen más rasgos tanto masculinos como femeninos. Estos sujetos se consideran distanciados de ambas categorías sexuales no pudiendo encontrar un grupo de pertenencia con el cual identificarse.

A partir del análisis de los hallazgos aquí descritos surgen múltiples interrogantes. Una de ellas y la que se considera más relevante tiene que ver con los sujetos

Indiferenciados, que siendo esquemáticos para procesar la información relativa al género, sólo lo estarían haciendo cuando deben percibirse a si mismos. Por lo tanto este grupo no presenta coherencia con lo planteado por Bem, respecto a ser esquemáticos en el procesamiento de la información del medio en general , lo cual incluye a las categorías grupales endogrupo-exogrupo. Al respecto se hace necesario llevar a cabo mayores estudios sobre este grupo y los niveles a partir de los cuales se construye el autoconcepto, nivel medio y subordinado propuestos por Turner.

Limitaciones del estudio.

A continuación se explicitarán algunas limitaciones teóricas y prácticas de la presente investigación y las propuestas que de ellas se desprenden para futuras investigaciones en esta línea teórica.

1. Generalizaciones de los resultados y tipo de estudio.

Los resultados obtenidos en el presente estudio en relación al esquema de género y la Semejanza con el endogrupo y el exogrupo, deben ser considerados con cautela respecto al universo del cual fueron obtenidos, es decir el de los adolescentes que cursan IV medio en establecimientos educacionales mixtos, municipalizados y particulares no subvencionados, de Viña del Mar y Valparaíso. Esto se debe al tipo de muestreo utilizado, al análisis descriptivo que sólo permite una lectura general de la realidad y al tipo de aproximación exploratoria que se realizó. Por esto, se considera que en una futura investigación se contemple la elección de una muestra de tipo aleatoria y proporcional, con un mayor número de participantes que sea representativo del universo

total. Y además, para un mayor control de las variables y de la relación entre ellas, se puede plantear un modelo correlacional de análisis de los datos que de cuenta, estadísticamente de forma más categórica, de los resultados que se obtengan.

2. Validez del instrumento.

El Inventario de Roles Sexuales de Bem es un instrumento confeccionado según los conceptos de género de la sociedad norteamericana que aún no ha sido validado en Chile con la población nacional. Es por esto que los resultados obtenidos a partir de este cuestionario pueden no representar lo que la autora originariamente quiso medir y, por lo tanto, no ser totalmente adecuado para reflejar la realidad chilena. Es por esto que se plantea que en Chile se hace necesaria la validación del BSRI para que futuras investigaciones sobre esquema de género puedan asentarse sobre bases más sólidas.

3. Variabilidad dentro del grupo de referencia (endogrupo).

La relación que los jóvenes establecen con su endogrupo no es uniforme. Dentro de esta categoría se incluyen múltiples subgrupos con características diferentes entre sí, que en este estudio no fueron evaluadas, ya que se consideró al endogrupo como una unidad homogénea sin variabilidad interna. Por esto se propone que un futuro estudio contemple cada uno de estos subgrupos de referencia con los cuales los adolescentes se relacionan para medir la variable de Semejanza con el endogrupo con mayor precisión..

4. Sesgo en la amplitud de la muestra respecto al tipo de establecimiento.

Este estudio no consideró al grupo de jóvenes de establecimientos particulares subvencionados, el cual vendría a completar el perfil socioeconómico de la población en estudio. De esta manera, sería interesante explorar los esquemas de género y la

Semejanza con el endogrupo y el exogrupo, como una manera de enriquecer el aporte de esta investigación.

Dentro de este mismo tipo de limitación, el hecho de haber estudiado la población adolescente que asiste a establecimientos mixtos, trae como consecuencia la interrogante acerca del esquema de género que manejan los jóvenes de colegios para hombres o mujeres solamente. Ya que se podría suponer que en este tipo de establecimientos existiría una tendencia a socializar de acuerdo a lo que se considera más apropiado para cada sexo. También en este caso se propone que se investigue esta temática a fin de incluir este tipo de establecimientos en las comparaciones que se realicen respecto al esquema de género, para determinar si la variable mixto- no mixto influye en la socialización de los jóvenes.

Por último, se estima interesante realizar un seguimiento en los adolescentes de esta muestra, que están próximos a insertarse en un proyecto educativo o laboral, de modo que se pueda constatar en la práctica si estos jóvenes siguen actuando concordantemente con el esquema de género que se evidenció en esta investigación, o si éste varía de acuerdo a las diferentes situaciones vitales que les toque enfrentar (elección vocacional, matrimonio, maternidad-paternidad, trabajo, etc.).

Aportes del estudio.

El aporte más importante de este estudio consiste en la complementación de la perspectiva del esquema de género de Bem, por un lado, que hace referencia al proceso cognitivo de procesamiento de la información en relación al género; con una perspectiva de orden social, por el otro, que incorpora la noción de categorización social según la cual los individuos establecen comparaciones entre el propio grupo y los otros. A partir de la integración de estas dos perspectivas es que surge el planteamiento teórico de esta investigación, que viene a confirmar en la realidad nacional la teoría de la categorización social y en parte la del esquema de género de Bem.

REFERENCIAS

- Acuña, L., Bruner, C. A., & Ávila, R. (1994). Estructura factorial del Inventario de Roles Sexuales de Bem en México. Revista Interamericana de Psicología , 28 (2), 155-168.
- Arcuri, L. (1988). Conocimiento social y proceso psicológico. Barcelona: Herder.
- Barberá, E., Martínez-Benlloch, I., & Pastor, R. (1988). Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional. En J. Fernández (Coord.), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género , p. 95-123. Madrid: Pirámide.
- Beere, C. A. (1983). Instrumentes and measures in changing , diverse society. En J. Fernández (Coord.), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Bem, S. L. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. En J. Fernández (Coord.) (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: one consequence of psychological androgyny. Journal of Personality and Social Psychology , 31 (4), 634-643.

- Bem, S. L. (1977). On the Utility of Alternative Procedures for Assessing Psychological Androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology , 45 (2), 196-205.
- Bem, S. L. (1979). Theory and measurement of androgyny: A reply to the Pedhazur - Tetenbaum and Locksley-Cotten critiques. Journal of Personality and Social Psychology , 37, 1047-1054.
- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. En M. López (1993), Tipicidad de identidad de género y comparación intergrupala. Revista de Psicología Social , 8 (2), 189-200.
- Bem, S. L. (1982). Gender Schema Theory and Self-Schema Theory compared: A comment on Markus, Crane, Bernstein and Siladi's self-schemas and gender. Journal of Personality and Social Psychology , 43 (6), 1192-1194.
- Bem, S. L., Martyna, W., & Watson, C. (1976). Sex typing and androgyny : Further Explorations of the Expressive Domain. Journal of Personality and Social Psychology , 34 (5), 1016-1023.
- Berzinz, J. I., Welling, M. A., & Wetter, R. E. (1978). A new measure of psychological androgyny based on the Personality Research Form. En J. Fernández (Coord.). (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y género. Madrid: Pirámide.
- Binimelis, A., & Blásquez, M. (1992). Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos. Santiago: SERNAM.

- Bohannon, W. E., & Mills, C. J. (1979). Psychometric properties and underlying assumptions of two measures of masculinity/femininity. En J. Fernández (Coord.) (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Encuesta de Caracterización Económica Nacional (1996). Situación de los jóvenes en Chile. Ministerio de Planificación y Cooperación / División Social. Santiago: CASEN.
- Chapp, M. E., & Palermo, A. I. (1994). Autoridad y roles sexuales en la Familia y la Escuela. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Dávila, O., & Oyarzún, A. (1996). Caracterización de la juventud en las comunas pobres de la V región. Valparaíso: CIDPA.
- Deaux, K. (1985). Sex and Gender. En M. López (1993), Tipicidad de identidad de género y comparación intergrupala. Revista de Psicología Social, 8 (2), 189-200.
- De Vega, M. (1990). Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza.
- Durán, M. A. (1991). Las contradicciones de la sociedad igualitaria. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Echabarría, A. (1990). Gender social identity values and cognitive processes. En M. C. Moya Morales (1993, Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. Revista de Psicología Social, 8 (2), 171-187.

- Erikson, E. (1968). Identity Youth and Crisis. En J. Fernández (Coord.). (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Feather, N. T. (1978). Factor structure of the Bem Sex Role Inventory: Implications for the study of masculinity, femininity and androgyny. En J. Fernández (Coord.). (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (1982). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la masculinidad y la feminidad. En M. C. Moya Morales (1993), Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. Revista de Psicología Social , 8 (2), 171-187.
- Fernández, J. (Coord.). (1988). Nuevas Perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (Coord.). (1996). Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Fuertes, A. (1986). Imagen corporal en la adolescencia. En J. Fernández (Coord.). (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández (Coord.), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género , p. 189-210. Madrid: Pirámide.

- Fuller, N. (1996). En torno a la polaridad machismo marianismo. En Anuario de hojas de Waimi Nº 7, Seminario Interdisciplinario: Mujeres y sociedad , p. 11-18. Universidad de Barcelona.
- Gaudreau, P. (1977). Factor analysis of the BSRI. En J. Fernández (Coord.). (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Gilbert, L. A., Waldroop, J. A., & Deutch, C. J. (1981). Masculine and feminine stereotypes and adjustment: a reanalysis. En J. Fernández (Coord.). (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Grimshaw, J. (1986). Philosophy and feminist thinking. En R. T. Hare-mustin y J. Marecek (1994), Marcar la diferencia. Barcelona: Herder.
- Guerra, N. (1993). Cognitive Development. En J. Fernández (Coord.). (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Hare-mustin, R. T., & Marecek, J. (1994). Marcar la diferencia. Barcelona: Herder.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. En J. Fernández (Coord.). (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Helmreich, R. L., Spence, J. T., & Wilhelm, J. A. (1981). A psychometric correlates of attainment. En J. Fernández (Coord.) (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.

- Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J. P., & Stephenson, M. (1990). Introducción a la Psicología Social: Una Perspectiva Europea. Barcelona: Ariel.
- Hill, J. P., & Linch, M. E. (1983). The Intensification of Gender related role expectations during early adolescence. En J. Fernández (Coord.). (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Huston, A. C., & Álvarez, M. (1990). The socialization context of gender role development in early adolescence. En J. Fernández (Coord.). (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Pirámide.
- Hyde, J. Sh. (1991). Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de la Juventud (1994). Primer Informe Nacional de la Juventud. Ministerio de Planificación y Cooperación. Santiago: Trineo.
- Jáuregui, M. L. (1994). La igualdad de las oportunidades educativas de las mujeres: mitos y realidades. En UNESCO/OREALC, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, p. 47-58. Boletín 35.
- Jayme, M., & y Sau, V. (1996). Psicología diferencial del sexo y el género. Barcelona: Icaria.
- Keating, N. (1990). Adolescent thinking. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la nueva realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.

- Kohlberg, L., & Ullian, D. Z. (1974). Stages integration development of psychosexual concepts and attitudes. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la nueva realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Landman, J., & Manis, H. (1983). Social Cognition. En L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. En J. F. Morales (Coord.) (1994), Psicología social. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Lenney, L. (1991). Sex Roles: the Measurement of Masculinity, Femininity and Androgyny. En A. Vergara y D. Páez (1993), Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género, Revista de Psicología Social, 8 (2), 133-152.
- López, M. (1993). Tipicidad de Identidad de Género y comparación intergrupala. Revista de Psicología Social, 8 (2), 189-200.
- Lorenzi-Cioldi, E. (1988). Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines. En M. C. Moya Morales (1993), Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. Revista de Psicología Social, 8 (2), 171-187.
- Luengo, X. (1991). Definición y características de la adolescencia. En SERNAM/ UNICEF, Diagnóstico embarazo en adolescentes. Santiago: Funny S.A.

- Lukes, S. (1973). Emile Durkheim: His life and world. A Historical and critical study.
En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol y M. Stephenson (1990), Introducción a la Psicología Social: Una Perspectiva Europea. Barcelona: Ariel.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender as a social category. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Markus, H., & Zajonc, R. (1985). Cognitive perspective in social psychology. En D. Páez, M. Villarreal, A. Etxebarria y J. Valencia, Pensamiento individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid: Ediciones Fundamentos.
- Martinez-Benlloch, Y., Barberá, E., & Pastor, R. (1988). Medida de la masculinidad, feminidad y androginia psicológica. En J. Fernández (Coord.), Nuevas perspectivas en el desarrollo de sexo y el género, p. 125-164. Madrid: Pirámide.
- Mead, M. (1978). Sexo y temperamento de las sociedades primitivas. En M. E. Chapp y A. I. Palermo (1994), Autoridad y roles sexuales en la Familia y la Escuela. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Meléndez, J., Valdovinoitt, M. E., & Gacitúa, A. (1996). Proyecto DIUV. Universidad de Valparaíso.
- Milicic, N., Alcalay, L., & Torreti, A. (1994). Ser mujer hoy y mañana: Programa de desarrollo para adolescentes. Santiago: Editorial Sudamericana.

- Ministerio de Educación (1997). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Santiago: Universitaria S. A.
- Money, J. (1987). Propaedeutics of dieicious G - I/R: Theoretical foundations for understanding dimorphic gender identity/role. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Money, J., & Ehrhardt, A. (1972). Desarrollo de la sexualidad humana. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Money, J., & Tucker, P. (1975). Asignaturas sexuales. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Morales, J. F. (Coord.) (1994). Psicología Social. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Moya Morales, M. C. (1987). Percepción de episodios y estereotipia sexual. En M. C. Moya Morales (1993), Categorías de género y consecuencias cognitivas sobre la identidad. Revista de Psicología Social, 8 (2), 171-187.
- Moya Morales, M. C. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. Revista de Psicología Social, 8 (2), 171-187.

- Murray, B. O. (1976). Androgyny and sex-roles stereotypes: women's real and ideal self perceptions of the expressive domain. En J. Fernández (Coord.) (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Navas, M. C. (1990). Conceptualización de género. San Salvador: Confederación Universitaria Centroamericana.
- Nicholson, J. (1987). Hombres y Mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?. En M. Jayme y V. Sau (1996), Psicología diferencial del sexo y el género. Barcelona: Icaria.
- O'Bien, M. (1992). Gender Identity and Sex Roles. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud (1965). Problemas de la salud en la adolescencia. Serie de informes técnicos, nº 308. Ginebra: OMS.
- Ortega, F., Faguaga, C., García de León, M. A., & Del Rio, P. (1993). La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud. Madrid: Thetys.
- Páez, D., Villarreal, M., Etxeberría, A., & Valencia, J. (1987). Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid: Ediciones Fundamentos.

- Páez, D., Torres, B., & Echebarría, A. (1990). Esquema de sí, representación social y estereotipo sexual. En A. Vergara y D. Páez (1993), Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género. Revista de Psicología Social , 8 (2), 133-152.
- Puglisi, J. T. (1980). Equating the social desirability of Bem Sex Role Inventory. Masculinity and femininity subscales. En J. Fernández (Coord.) (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Rose, S. M. (1985). Same - sex and cross - sex friendships and the psychology of homosociality. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Rumelhart, D. E. (1981). Understanding, understanding. En L. Arcuri (1988), Conocimiento social y proceso psicológico. Barcelona: Herder.
- Sau, V. (1988). Reflexiones sobre la dimensión teórica sobre el doble concepto sexo-género. II Jornadas por una Educación No Sexista. Instituto de la Mujer en Zaragoza.
- Scott, J. W. (1985). Is gender a useful category of historical analysis?. En R. T. Hare-Mustin y J. Marecek (1994), Marcar la diferencia. Barcelona: Herder.
- Servicio Nacional de la Mujer (1994). Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres. Santiago: Andros Ltda.

- Spence, J. T., & Helmreich, R. (1978). Masculinity and femininity. Their psychological dimensions, correlates and antecedents. En R. T. Hare-Mustin y J. Marecek (1994), Marcar la diferencia. Barcelona: Herder.
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex roles attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. En S. L. Bem (1977), On the Utility of Alternative Procedures for Assessing Psychological Androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45 (2), 196-205.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. En J.C. Turner (1990), Redescubrir el grupo social. Madrid: Morata.
- Tajfel, H. (1972): La categorization sociale. En J.C. Turner (1990), Redescubrir el grupo social. Madrid: Morata.
- Tajfel, H. (1984). Grupos Humanos y Categorías Sociales, Barcelona: Herder.
- Tajfel, H., Flament, C., Billing, M. G., & Bundy, R. F. (1971). Social categorization and intergroup behavior. En J.C. Turner (1990), Redescubrir el grupo social. Madrid: Morata.
- Turner, J. C. (1987). Rediscovering the social group. Oxford: Blackwell (versión castellana en J. C. Turner (1990), Redescubrir el grupo social, 2a ed. Madrid: Morata).

- Turner, J. C. (1996). El campo de la Psicología Social. En F. Morales y M. Olza (Coord.), *Psicología social y trabajo social*, p. 4-21. Madrid: McGraw-Hill.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. En J. Fernández (Coord.) (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Ussher, J. (1991). La psicología del cuerpo femenino. En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Valdés, T. (1994). Vida cotidiana, subjetividad y reproducción. En CORSAPS/FLACSO, Sexualidad y reproducción, hacia la construcción de derechos. Santiago: CORSAPS.
- Vergara, A. (1993). Sexo o identidad de género: diferencias en el conocimiento social de las emociones y en el modo de compartirlas. En A. Vergara y D. Páez (1993), *Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género*. Revista de Psicología Social, 8 (2), 133-152.
- Vergara, A., & Páez, D. (1993). Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género. Revista de Psicología Social, 8 (2), 133-152.
- Witley, B. E. (1985). Sex role orientation and psychological well-being: two metaanalyses". En J. Fernández (Coord.) (1988), Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). Adolescent relations with mother, father and friends.

En J. Fernández (Coord.) (1996), Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género. Madr: Pirámide.

ANEXOS

INVENTARIO DE ROLES SEXUALES DE BEM

A continuación se presenta una lista de adjetivos. En cada uno de ellos rodea con un círculo el modo en que consideras dicho adjetivo sirve para describirte a ti mismo(a).

EJEMPLO

| | Nunca | | | | | | Siempre | |
|------------|-------|---|---|---|---|---|---------|---|
| Impaciente | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Una persona que se considera a sí misma como muy impaciente marcaría el nº 7.

Una persona que se considera a sí misma como nada impaciente marcaría el nº 1.

Una persona que considera que esta característica es indiferente para describirse a sí misma, marcaría el nº 4.

Los restantes números (2, 3, y 5, 6) se marcarán según se aproxime la opinión a un extremo o al otro.

FRENTE A CUALQUIER DUDA, CONSULTA A LOS EXAMINADORES DE INMEDIATO.

NOMBRE: _____

EDAD: _____.

SEXO: _____.

COLEGIO: _____.

INVENTARIO DE ROLES SEXUALES DE BEM

A continuación se presenta una lista de adjetivos. En cada uno de ellos rodea con un círculo el modo en que consideras dicho adjetivo sirve para describir al grupo de tu propio sexo, es decir, a las mujeres si eres mujer, y a los hombres si eres hombre.

EJEMPLO

| | Nunca | Siempre |
|------------|---------------|---------|
| Impaciente | 1 2 3 4 5 6 7 | |

Una persona que considera al grupo de su propio sexo como muy impaciente marcaría el nº 7.

Una persona que considera al grupo de su propio sexo como nada impaciente marcaría el nº 1.

Una persona que considera que esta característica es indiferente para describir al grupo de su propio sexo, marcaría el nº 4.

Los restantes números (2, 3, y 5, 6) se marcarán según se aproxime la opinión a un extremo o al otro.

FRENTE A CUALQUIER DUDA, CONSULTA A LOS EXAMINADORES DE INMEDIATO.

INVENTARIO DE ROLES SEXUALES DE BEM

A continuación se presenta una lista de adjetivos. En cada uno de ellos rodea con un círculo el modo en que consideras dicho adjetivo sirve para describir al grupo del sexo opuesto, es decir, a los hombres si eres mujer, y a las mujeres si eres hombre.

EJEMPLO

| | Nunca | Siempre |
|------------|---------------|---------|
| Impaciente | 1 2 3 4 5 6 7 | |

Una persona que considera al grupo del sexo opuesto como muy impaciente marcaría el nº 7.

Una persona que considera al grupo del sexo opuesto como nada impaciente marcaría el nº 1.

Una persona que considera que esta característica es indiferente para describir al grupo del sexo opuesto, marcaría el nº 4.

Los restantes números (2, 3, y 5, 6) se marcarán según se aproxime la opinión a un extremo o al otro.

FRENTE A CUALQUIER DUDA, CONSULTA A LOS EXAMINADORES DE INMEDIATO.

| | Nunca | Siempre |
|--------------------------------------|-------|-------------|
| 1. Confiado en sí mismo(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 2. Complaciente | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 3. Servicial | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 4. Defensor(a) de las propias ideas | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 5. Alegre | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 6. Temperamental, de humor variable | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 7. Independiente | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 8. Tímido(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 9. Reflexivo(a), consciente | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 10. Atlético(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 11. Afectuoso(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 12. Teatrero(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 13. Asertivo(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 14. Se deja adular | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 15. Feliz | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 16. De una personalidad fuerte | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 17. Fiel, leal | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 18. Impredecible, imprevisible | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 19. Enérgico(a), vigoroso(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 20. Femenino(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 21. Confiable, digno(a) de confianza | 1 | 2 3 4 5 6 7 |

| | Nunca | Siempre |
|---|---------------|---------|
| 22. Analítico(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 23. Simpático(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 24. Celoso(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 25. Con capacidad de liderazgo | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 26. Sensible a las necesidades de los otros | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 27. Veraz | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 28. Audaz, arriesgado(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 29. Comprensivo(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 30. Reservado(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 31. Toma decisiones fácilmente | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 32. Compasivo(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 33. Sincero(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 34. Autosuficiente | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 35. Humanitario | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 36. Engreído(a), presumido(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 37. Dominante | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 38. De hablar suave | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 39. Agradable, amable | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 40. Masculino(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 41. Cálido(a), acogedor(a) | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 42. Ceremonioso(a), solemne, formal | 1 2 3 4 5 6 7 | |

| | Nunca | Siempre |
|----------------------------------|-------|-------------|
| 43. Dispuesto(a) a tomar partido | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 44. Tierno(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 45. Amable | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 46. Agresivo(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 47. Crédulo(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 48. Ineficaz, incapaz | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 49. Actúa como líder | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 50. Infantil, pueril | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 51. Adaptable | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 52. Individualista | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 53. No utiliza palabrotas | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 54. Poco sistemático(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 55. Competitivo(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 56. Amante de los niños | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 57. Discreto(a), con tacto | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 58. Ambicioso(a) | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 59. Gentil, cortés | 1 | 2 3 4 5 6 7 |
| 60. Convencional, tradicional | 1 | 2 3 4 5 6 7 |

