

Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México

Social representations of gender identity and roles in adolescents in a secondary school in Mexico

Rubén Balanta Mera¹ y Kelly Obispo Salazar²

¹Universidad del Magdalena, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-5283-7855>
E-mail: rubendario0806@gmail.com

²Universidad del Magdalena, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-3618-1192>
E-mail: kobispos@gmail.com

El presente estudio se realizó en el marco de la beca de prácticas globales de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad del Magdalena.

Colegios Bosques, Campus Real
Santiago de Querétaro, México.

Resumen

La identidad y los roles de género son de los aspectos más complejos e importantes de la sexualidad, pues definen la forma en la que las personas piensan, sienten y se comportan. Se forman de las vivencias, creencias y evaluaciones que cada uno hace desde la infancia sobre lo que significa ser hombre o mujer en la sociedad. Las representaciones sociales (RS) permiten comprender cómo se forma el pensamiento colectivo en torno a un fenómeno específico y cómo influye el contexto sociohistórico en su construcción. De esta manera, este estudio se ha propuesto describir las representaciones sociales de la identidad y los roles de género en un grupo de adolescentes de una escuela secundaria de México. Para ello se trabajó bajo el diseño fenomenológico desde el enfoque procesual de las RS. Se utilizó la técnica cualitativa de frases incompletas para acceder a las creencias de los adolescentes que participaron en el estudio. La muestra estuvo conformada por 73 estudiantes de 12 a 16 años de edad,

pertenecientes a una escuela secundaria de la ciudad de Santiago de Querétaro en México. Entre los resultados se evidencia que las RS de la mayoría de los adolescentes en torno a la identidad y los roles de género han sido construidas bajo sistema sexo/género y sobre ello ha incidido lo visto o escuchado por sus padres en su casa. Por lo tanto, los comportamientos que creen que pueden desempeñar están ligados con los estereotipos de género que han incluido dentro de sus sistemas de creencias y valoraciones.

Palabras clave: representaciones sociales, identidad de género, roles de género, adolescencia, escuela

Abstract

Gender identity and roles are two of the most complex and important aspects of sexuality, as they define how people should think, feel and behave within society according to the gender they identify with. They are formed from the experiences, beliefs and evaluations that each person makes from childhood

about what it means to be a man or woman in a society, which is influenced by both the socio-historical context and the biological factors of sexuality. Adolescence is the critical period of development when great bodily and psychological changes are faced, which forces people to behave according to their sexual nature and the acceptance (or non-acceptance) of the gender culturally associated to their genitals. Social representations (SR), in turn, allow us to understand how collective thought is formed around a specific phenomenon and how the social context influences the construction of beliefs. Thus, this study has set out to describe the SR of gender identity and roles in a group of adolescents in a secondary school in Mexico. To achieve this goal, the research has been framed within the qualitative paradigm, working under the phenomenological design from the process approach of SR. A projective technique of incomplete sentences was used to access the beliefs of the adolescents who participated in the study. The instrument used was the Incomplete Sentences on Sexuality of the Colombian Institute of Family Welfare, which is composed of 10 reagents that explore gender identity and the behaviors related to it. The sample consisted of 73 students aged 12 to 16 years from a secondary school in the city of Santiago de Querétaro in Mexico. A thematic analysis was carried out to identify the codes, categories and subcategories present in the students' responses, and finally the method of consistency checking was applied based on the review and analysis made by another coder of the results obtained in order to guarantee the objectivity of the study. In this way, the categories of gender identity and cultural gender roles were obtained, within which subcategories emerged that encompass the concepts of masculinity and femininity for the participants, as well as the disadvantages associated with these two genders for the first and the second categories (roles, professions and behaviors that are prohibited for men and women). Among the results, it is evident that the SR of most adolescents around gender

identity and roles have been constructed under the sex/gender system and have been influenced by what they have seen or heard from their parents at home. Therefore, the behaviors they believe they can perform are linked to the gender stereotypes they have included within their belief systems and values. This shows that for most participants sex and gender are synonymous, implying that people's behavior, roles, attitudes and characteristics are defined by the sex they are born with, in which men are superior and women are inferior. According to this analysis of the narratives expressed by the participants, it was found that a small group are included within what has been called the "new masculinities". Finally, it is worth mentioning that the novelty of the research is represented by the instrument and technique used, which allowed the participants to know how everything they have seen and heard in their homes has influenced their definition of what it is to be male, female and the roles of people in society according to their gender. It is recommended that more studies be done in the future on the construction of gender in adolescents, since it continues to be an issue of social tension and inequality in Latin America and throughout the world.

Keywords: social representations, gender identity, gender roles, teenagers, school

Introducción

La adolescencia es un período del ciclo vital del ser humano conceptualizado como un estadio de transición entre la infancia y la vida adulta y, aunque aún no hay consenso entre la comunidad científica sobre la edad en que empieza y termina, se sabe que está comprendida entre el término de la primera década de vida y el comienzo de la segunda. Esta etapa está marcada por profundos cambios físicos, biológicos, sociales, cognitivos, psicológicos y emocionales en los que los adolescentes se enfrentan, entre otras cosas, al desarrollo de sus órganos genitales, la aparición de las características sexuales secundarias, la concep-

ción del mundo con ideas más abstractas, la búsqueda de su papel dentro de la sociedad y la construcción de su identidad (Güemes-Hidalgo, González-Fierro e Hidalgo, 2017; UNICEF, 2002).

Sobre este último punto, Fernández (2012) refiere que la construcción de la identidad de género es un tema recurrente en el adolescente, debido a los grandes cambios corporales y psíquicos que experimenta en su pubertad, o en el inicio de la etapa de la adolescencia, y que lo obligan de una u otra manera a comportarse de acuerdo a su naturaleza sexuada. Esta naturaleza se refiere al sentido psicológico de identificarse como hombre o mujer, así como adoptar los comportamientos y actitudes que la sociedad delimita para la masculinidad y para la feminidad (Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017).

Este planteamiento va en línea con lo que Rubin (1975) ha descrito como el sistema sexo/género, en el cual la “sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (p. 159). Es decir que para la sociedad “sexo” y “género” serían lo mismo, a pesar de que actualmente hay suficiente evidencia que demuestra que la construcción de la identidad de género está influenciada tanto por factores ambientales como por factores biológicos (Baker, 1980; Erickson-Schroth, 2015; Fisher y Cocchetti, 2020; Polderman et al., 2018; Steensma et al., 2013).

El género es una construcción que cada sociedad hace para distinguir lo femenino y masculino; está basado en la asignación de roles y expectativas para hombres y mujeres. Dada su naturaleza, el género cambia a través del tiempo y la cultura, es decir que no es lo mismo ser mujer hoy que hace 70 años, ni es lo mismo ser hombre en América y ser hombre en Irlanda (donde, por ejemplo, es aceptado vestir faldas, mientras que en territorio americano no lo es; Vargas-Trujillo, 2007).

El sexo, por otro lado, es universal y se refiere a las características biológicas de la sexualidad como los genitales, las hormonas

y los cromosomas (Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017; Vanden Bos, 2015). Por lo tanto, estos términos no son intercambiables y no deben ser usados de manera indiscriminada, pues aun cuando el sexo y el género interactúan naturalmente, no son sinónimos.

La identidad de género es un factor decisivo e importante en la vida de las personas porque permite que cada quien se ubique dentro de un rasgo del espectro, lo que a su vez determina la forma en la que siente y se comporta (Teich, 2012). En otras palabras, la identificación con un género lleva a los individuos a actuar dentro de unos determinados roles, los cuales definen la forma en que cada uno debe comportarse, cómo debe vestirse, cómo debe sentirse, qué posturas debe utilizar, a qué debe aspirar, cómo debe hablar y cómo debe expresarse. Dicho de otro modo, la identidad de género está presente en cada aspecto de la vida diaria sin que uno sea consciente de ello (Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017; Vargas-Trujillo, 2007).

En este sentido, Butler (2007) desarrolló un marco teórico sobre el género performativo, en el que además de sostener que es una construcción social debido a la repetición de actos estilizados que se hacen en torno a la identidad, este proceso se encuentra incrustado en instituciones sociales como la familia, la escuela, la política, la religión y la economía. Por esta razón, se da por hecho que el género es una realidad incuestionable, que ya viene definido con el sexo; sin embargo, la realidad es otra, ya que es el comportamiento el que define el género. Cada persona actúa, se expresa y se viste de una u otra forma, y conforma así la idea que tiene la sociedad sobre lo que es ser hombre o mujer (Jones, 2018).

De esta manera, el desarrollo o la construcción de la identidad de género es un proceso multidimensional y heterogéneo que tiene lugar desde la infancia, depende del contexto social y está mediado por la evaluación cognitiva y la internalización de las creencias, las ideas, las expectativas, los conocimientos, las opiniones, los modelos, las actitudes, las valo-

raciones, los comportamientos, los deseos, las fantasías y los roles que cada uno hace internamente sobre lo que significa ser hombre o mujer en la sociedad (Luis et al., 2020; Vargas-Trujillo, 2007).

La World Health Organization (2006) explica que la construcción de la identidad de género “es un proceso de interpretar y aceptar (o no aceptar) lo que la familia, comunidad, cultura y sociedad dicen sobre los roles, responsabilidades y comportamientos de hombres y mujeres” (p. 7). Esto quiere decir que la construcción de la identidad de género se alimenta de todo aquello que el adolescente ve y escucha desde niño y, al final, en un proceso de evaluación, decide asumir o no asumir la definición de su propia identidad como debe ser, así como la asunción de comportamientos y responsabilidades asociados al género con el que se ha decidido identificar.

Aunque la construcción o el descubrimiento de ser hombre o mujer es un proceso que dura toda la vida (Eshleman y Bulcroft, 2009), es durante la infancia que los niños comienzan a asociar ciertas características y comportamientos con uno u otro género, lo que refuerza los estereotipos ya existentes de lo masculino y femenino. Así, la familia, los profesores en la escuela, e incluso los cuentos y las fábulas que leen, contribuyen a introducir las representaciones del sistema sexo/género (Rubin, 1975); por ejemplo, vincular la fuerza, la autonomía y el color azul con lo masculino, y la fragilidad, la sensibilidad y el color rosa con la feminidad (Baltazar-Rangel, 2016; Ertl, Luttenberger y Paechter, 2017; Lingardi y Baiocco, 2015; Martínez, 2018).

A este propósito, la familia y la escuela, como primeros entornos sociales con los cuales los niños entran en contacto, cumplen un importante rol en la construcción de la identidad de género. Es en esos espacios que los infantes pueden explorar, representar, confirmar y reforzar normas, valores y creencias sobre el género, debido a las distintas actividades que se les imponen realizar basadas en su sexo, pero también lo hacen en función de

lo que ven y escuchan (Backes, 2019; Rosen y Nofziger, 2018).

Con respecto al panorama de la situación de género, se puede ver que sigue siendo motivo de profundas inequidades en el mundo, especialmente en Latinoamérica (Chacón, 2020; Martínez y Pérez, 2020). De hecho, se ha encontrado un alto nivel de comportamientos y creencias machistas en todos los países de Latinoamérica, especialmente en los adolescentes entre los 15 y 19 años, creencias y comportamientos fundamentados en el heterosexismo y la heteronormatividad que pone a las mujeres y personas con sexualidades diversas en una situación de vulnerabilidad con respecto a los hombres (Dannemann, 2018; Salazar et al., 2020).

En México, por ejemplo, los datos muestran que de las 46.5 millones de mujeres mayores de 15 años, el 66.1 %, es decir 30.7 millones, ha sufrido algún tipo de violencia de género. Esto demuestra que aún persisten importantes desafíos que dificultan el ejercicio de sus derechos, debido a la diferenciación basada en el género que todavía impera en el país y a los estereotipos de género por los cuales, entre otras cosas, se sigue identificando a la mujer como responsable de las labores del hogar y de cuidado (Instituto Mexicano de la Juventud, 2018).

El concepto y el alcance de la teoría de las representaciones sociales (RS) elaborada por Moscovici (1961) permiten comprender y entender los fenómenos sociales, especialmente aquellos en los que se integra el pensamiento colectivo y simbólico en el individuo. En otras palabras, las RS permiten comprender de forma compleja y holística la influencia de las creencias colectivas y el contexto social en la construcción del pensamiento del individuo, el cual le permitirá actuar y sentir el mundo que le rodea en consonancia con las creencias y esquemas que se ha hecho (Abreu et al., 2020; Araya, 2002; Camacho et al., 2017; González, 2016).

Dentro de este estudio, las RS cobran gran relevancia porque los resultados favorecen

el entendimiento de la identidad de género y de los comportamientos asociados que los adolescentes han construido en el marco de las creencias, los valores, los estereotipos, los prejuicios, las normas y las opiniones que han escuchado en sus familias desde la infancia (Araya, 2002; Jodelet, 2011). Para lograrlo, se trabajó desde el enfoque procesual de las RS, el cual permite comprender las vivencias que han dado lugar a la representación de la identidad y los roles de género siguiendo su contexto cultural e historia familiar (Cuevas, 2016; Gutiérrez-Vidrio, 2019).

En este sentido, se ha propuesto como objetivo del presente artículo describir las RS de la identidad y los roles de género en un grupo de adolescentes de una escuela secundaria de México.

Método

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo de diseño fenomenológico, definido como el modelo que quiere conocer las creencias y demás hechos sociales desde la propia mirada del protagonista (Galeano, 2004). Así, siguiendo el enfoque procesual de las RS se quiere acceder y comprender de manera holística las creencias, los estereotipos, las opiniones y los conocimientos que la población de estudio ha construido de manera sociocolectiva desde su infancia hasta su evolución en la actualidad con relación a la identidad y los roles de género, vistos como el objeto social de la investigación (Andrade, Estrada y Penagos, 2017; Martell, Ibarra, Contreras y Camacho, 2018; Rateau y Lo Monaco, 2013).

Participantes

Los participantes fueron seleccionados siguiendo un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir que se incluyeron estudiantes que en el momento del estudio estuvieran cursando la secundaria en Colegios Bosques. Este fue el único criterio de inclusión.

En este sentido, la muestra estuvo conformada por un total de 73 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. De ellos, el 54 % se identificaron como hombres y el 47 % como mujeres. En cuanto al grado que cursaban, los participantes se encontraban en primero (37 %), segundo (35 %) y tercero (28 %) de secundaria.

Consideraciones éticas

Antes de iniciar el estudio, se realizaron los resguardos éticos correspondientes. Se pidió el aval al comité de ética de la institución; luego, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, antes del cual se les informaron los alcances éticos y legales, así como el derecho a la confidencialidad que ellos tenían por participar en la investigación.

Técnica e instrumento

Para el desarrollo del estudio que se presenta, se utilizó una técnica indirecta proyectiva de completamiento de frases, la cual se considera ideal para el objetivo del proyecto, pues permite acceder a las creencias, las opiniones, los valores y los significados que tienen los adolescentes sobre la sexualidad, no solo los socialmente deseados o esperados (Clarke et al., 2019).

Se trabajó con el instrumento desarrollado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2008) sobre sexualidad, el cual está compuesto por diez reactivos de frases incompletas que exploran las diferentes áreas de la sexualidad como la identidad de género y los roles o comportamientos culturales de género. Los reactivos del instrumento indagan sobre los comportamientos, las actitudes y las creencias que los estudiantes escuchaban y veían en su núcleo familiar con respecto a cada uno de los miembros. Algunos ejemplos de los reactivos son: “Por ser niño/a me sentía...”, “Donde yo crecí, las mujeres nunca...”, “Donde yo crecí, los hombres nunca...”. En el primer enunciado,

los adolescentes debían responder de acuerdo al sentimiento que les producía pertenecer a un género; para los dos siguientes, las frases a completar estaban vinculadas a lo que ellos veían que los miembros de su familia nunca hacían o no les permitían hacer por su género.

Así, utilizando este tipo de técnicas los participantes podían sentirse, en palabras de Potter (1996), menos responsables de cómo respondían y más libres, sin la presión de estar interactuando cara a cara con el investigador. De hecho, la técnica de completamiento de frases, si bien ha sido poco utilizada en investigaciones, se ha usado más precisamente en aquellas referentes a la sexualidad (Clarke y Braun, 2013; Clarke, Braun y Wooles, 2014; Frith, 2013; Gavin, 2005; Hayfield y Wood, 2019; Kitzinger y Powell, 1995; Schnarre y Adam, 2017; Whitty, 2005), mayormente en psicología social (Calzada, 2004; Uribe, Oliva y Martínez, 2006).

Procedimiento

La administración del instrumento se realizó en forma grupal y en tres fases. En la primera se conformaron los grupos de acuerdo con su grado escolar y teniendo en cuenta que no superaran los 15 estudiantes. Así, se obtuvieron cinco grupos. La segunda fase tuvo como finalidad el establecimiento del *rapport* con los estudiantes para que los resultados fueran lo más sinceros posibles. Para ello, se realizó una presentación sobre qué es la sexualidad y sus componentes, con la que se buscó establecer un espacio de conversación en el que pudieran hablar sin miedo a ser juzgados. En la tercera fase, se aplicó el instrumento. Se les entregaron diez fichas tipo *post-it* (una por cada reactivo); luego se les dieron las instrucciones, y se remarcó que no debían pensar mucho las respuestas, sino escribir lo primero que les viniera a la mente. Finalmente, se les

leyó en voz alta cada frase incompleta para que todos escucharan y se dejó un espacio de dos minutos entre cada reactivo para que pudieran completarla.

Análisis de datos

Se realizó un análisis temático, el cual permite organizar, comprender, interpretar y hacer visible toda la información compilada, así como identificar categorías y subcategorías para darle sentido y entender los fenómenos sociales (Mieles et al., 2012). Finalmente, la codificación y el análisis de datos se hicieron con el soporte del *software* ATLAS.ti.

Medidas de validez y fiabilidad

Se aplicó el método de comprobación de coherencia a partir de la revisión de otro codificador que revisó y analizó las categorías y narrativas que emergen de los discursos, todo ello con el propósito de garantizar la objetividad de los resultados en los estudios de corte cualitativo (Suárez et al., 2013).

Resultados

De acuerdo con el análisis temático aplicado a las frases expresadas por los participantes, fue posible identificar dos categorías; la primera, sobre identidad de género, que está dividida en cuatro subcategorías, y la segunda, de comportamientos culturales de género, de la que se desprenden seis subcategorías, como se evidencia en la Tabla 1. Estos resultados se enmarcan en categorías amplias de las representaciones sociales, como son los conocimientos y las creencias que hay sobre la identidad y roles de género. A continuación de la tabla, se presenta una descripción más detallada de las categorías y subcategorías.

Tabla 1

Definición de las categorías y subcategorías

| Categoría | Subcategoría | Definición |
|--------------------------------------|---|--|
| Identidad de género | Masculinidad | Representa sencillez, facilidad y algo de suerte. Además de referirse a la rudeza, fuerza, libertad, felicidad, inocencia, poder, dinero, alcohol y drogas. Asimismo, puede ser definida en términos de igualdad. Llevar el pelo corto y el color azul son las mayores expresiones asociadas a esta. |
| | Feminidad | Estado de debilidad, desprotección, sufrimiento, pena, delicadeza, rechazo, angustia, inseguridad, tristeza, fragilidad e indefensión. Simboliza también comodidad, felicidad, así como el sentirse valiosa, amorosa y libre. Las mayores expresiones de la feminidad es el color rosado y el cabello largo. |
| | Desventajas de la masculinidad | Requiere de responsabilidad, obligación, presión. Puede ser traducida en una sensación de encierro. |
| | Desventajas de la feminidad | Se asocia con las circunstancias actuales por las que atraviesa, tales como menos oportunidades, inseguridad, acoso. Se asocia a sentimientos de inferioridad e incapacidad. |
| | Roles masculinos | Incluye acciones de cuidar, trabajar, proteger, mantener, jugar, cargar, pensar, retar, pagar, bromear, golpear e insultar. En suma, actuar como líder y de forma caballerosa. |
| Comportamientos culturales de género | Roles femeninos | Comportamientos reservados al ser madre y dedicarse a las labores del hogar como tener hijos, luchar por ellos, ser madre ejemplar, cocinar, limpiar, planchar, lavar y estudiar. También se les permite acusar, llorar, apoyar a los hombres, ser independientes, exigir y dar respeto. |
| | Profesiones aptas para los hombres | Se desarrolla fuera de casa e incluye trabajos pesados o ser jugador profesional. |
| | Profesiones aptas para las mujeres | Pueden ser enfermeras, maestras de niños, amas de casa o secretarías. |
| | Comportamientos prohibidos para hombres | Llorar, mostrarse sensibles, pedir respeto, negarse a hacer algo, desempeñar labores adjudicadas culturalmente al rol femenino como cocinar, limpiar, abrazar, usar ropa rosada, besar a otros hombres, verse vulnerables o ser gay. |
| | Comportamientos prohibidos para mujeres | Incluye cargar cosas pesadas, pensar negativamente, trabajar fuera de casa, rendirse, mostrar señales de debilidad, decir malas palabras, hacer daño, manejar, mostrarse fácil con los hombres, ser ruda, vestirse como hombre o ser lesbiana. |

Fuente: Elaboración propia.

Identidad de género

Dentro de esta categoría, el análisis corresponde a la etiqueta con la que se identifican los participantes teniendo en cuenta el sexo con el que nacieron y la forma en la que se sentían y fueron tratados por ser niño o niña. Las experiencias relatadas permitieron definir, en primer lugar, las subcategorías de masculinidad y feminidad, y en segundo lugar, identificar otras dos subcategorías que contienen ciertas desventajas que los participantes señalaron por ser de un género u otro.

Masculinidad

Al identificarse dentro del espectro de la masculinidad, uno de los participantes (S6) dijo que se sentía “suertudo, ya que ser niño es más fácil y sencillo”. Otro de los adolescentes participantes (S5) dijo que pertenecer al género masculino lo hacía sentir “feliz, pues creía que las mujeres sufren más que los hombres”, y uno más (S40) expresó que “por ser niño, me sentía con facilidad de jugar a lo que sea, me sentía fuerte”. Sentimientos que vienen inspirados por el hecho de que los niños “disfrutaban de más libertad” (S29), “el derecho a divertirse y tomar alcohol” (S48), así como el privilegio de “hacer dinero” (S32). Para ellos, el mayor signo que identifica a los hombres es que “siempre tienen el cabello corto” (S29).

Sin embargo, para unos cuantos participantes en este estudio, la masculinidad les hacía experimentar “incomodidad” por tener “que hacer las cosas rudas porque era niño” (S7); pero para otros adolescentes, identificarse dentro de la masculinidad no significaba algo especial, pues se sentían “igual a los demás niños y niñas” (S20).

Feminidad

Para las participantes, ser niña significaba “ser tratadas con respeto o con más delicadeza” (S37) y, aunque para algunas de las

mujeres que participaron en la investigación esta situación las hacía sentir “bien, cómoda, feliz” (S26), otras manifestaron sentirse “angustiadas [precisamente] porque tenían que ser muy femeninas” (S36), lo que también despertaba sentirse “débil, porque tenía la mentalidad que los hombres hacen unas cosas y que las mujeres” (S16) “no pueden hacer muchas cosas como trabajar, hacer reparaciones de autos y cosas así” (S15), o que “solo los hombres podían jugar fútbol” (S22). En general, la feminidad hacía sentir a las participantes de forma negativa, como relató una de ellas al expresar que se sentía “triste porque [...] no podía hacer cosas de hombres, y [...] no podía usar pantalón por ser niña” (S38).

Por otro lado, a otras participantes, el ser niñas las hacía sentir “poderosa” (S9), “importante y valiosa” (S46), “igual que a todos los demás” (S3) “libre pero insegura con el otro género” (S34). Por último, tener “el cabello largo” (S53) es sinónimo de feminidad.

Desventajas de la masculinidad

Los sujetos que se identificaron con el género masculino manifestaron que el ser hombre los hacía sentir de alguna manera como “encerrados” (S44), ya que desde pequeños le inculcaron la idea “de trabajar y tener una familia y mantenerla” (S40), así como “con la obligación de ayudar” (S13) y “cuidar a las mujeres” (S10). Esto les causaba “mucho presión por ser el mejor y por ser el sustento algún día” (S19); en definitiva, “ser el hombre de la casa” (S14) y no les “gustaba la idea” (S40).

Desventajas de la feminidad

Las participantes que se identificaban dentro del espectro de la feminidad expresaron que se sentían “en desventaja por las circunstancias que actualmente nos atravesamos” (S1), las cuales abarcaban situaciones tales como tener “menos oportunidades” (S2), el “acoso [...] a las mujeres [...] en la calle”

(S24), “siempre tener que hacer los trabajos en casa como rellenar la botella de agua de papá y no poder opinar” (S27). Todo esto las hacía llegar a pensamientos como que “solo servían para ser madres y servirle a los hombres” (S35). Otra desventaja que señalaron fue que se sentían “obligadas a escoger siempre el color rosa” (S10) y “a tener los mismos gustos que [las demás] familiares féminas” (S17).

Comportamientos culturales de género

En esta categoría se logró identificar, según las respuestas de los participantes, los comportamientos culturales asociados a un género u otro según el sexo con el que nació. Estos comportamientos se basan en lo que los adolescentes veían hacer o no hacer a las mujeres u hombres en su casa. En este sentido, surgieron las subcategorías roles de género, profesión y comportamientos prohibidos. Hay dos de cada una de ellas, tanto para hombres como para mujeres.

Roles masculinos

Según los participantes, los hombres eran los que “tenían que trabajar” (S10), “ser caballerosos y hacer las cosas de fuerza” (S31), ya que “eran los más fuertes” (S12). Su principal rol dentro de la sociedad es el de “proteger a la mujer” (S29) y “mantener a la familia [razón por la que] merecían más que las esposas” (S43). Estos hombres también podían “golpear o insultar a las mujeres, [otros] hombres o profesores” (S16). En este sentido, uno de los participantes afirmó que debido a que el rol del hombre “era trabajar para mantener a la familia, merecían más que las esposas” (S43), y otro participante agregó que “solo ellos tenían derecho a divertirse y tomar alcohol” (S48).

Roles femeninos

En cuanto a los roles femeninos, el análisis muestra que, para los participantes,

las mujeres “eran un poco inferiores a los hombres y debían quedarse como amas de casa [...]. Era mal visto que trabajaran” (S57), por lo que el papel reservado a ellas es el de ser “el pilar de una buena familia” (S08) y “las encargadas de la educación de sus hijos” (S10). De igual forma, las mujeres deben “respetar a los hombres” (S01), pero también merecen ser “tratadas con respeto” (S49), y como “eran consideradas frágiles, su trabajo es cocinar, limpiar, planchar, al igual que [...] podían trabajar y manejar” (S21).

Profesiones aptas para los hombres

Si bien los participantes no especificaron una profesión concreta para los hombres, sí concordaron que el oficio de ellos es “trabajar fuera de casa” (S12), como “en el mercado o tiendas de abarrotes” (S39). Uno de los participantes recordó que los hombres “llegaban del trabajo [...] a comer y después se iban otra vez a trabajar” (S40).

Profesiones aptas para las mujeres

Entre las profesiones reservadas a las mujeres, se encuentran ser “secretaria, enfermera” (S66), “dedicarse a ser docentes y cuidar a niños pequeños” (S2), aunque en algunas ocasiones, también podían trabajar “en el mercado o tiendas de abarrotes con sus esposos” (S73). No obstante, aunque algunas (7 %) podían “hacer lo mismo que los hombres, [...] se dedicaban un poco más al hogar” (S68).

Comportamientos prohibidos para hombres

Los adolescentes describieron que los hombres nunca “fueron [...] débiles” (S1), no “lloraban o eran personas muy sensibles” (S5), no “se abrazaban” (S24) ni “podían meter la mano para cocinar” (S35); tampoco “se aprovechan de las mujeres por ser débiles, aunque no las aceptaban mucho” (S8) y mucho menos se les permitía que “se vistieran de mujer”

(S27), “no debían tener ropa rosa” (S20), si no, “eran homosexuales” (S44) y, como dijo un participante, “en mi familia eso está muy marcado” (S25).

Aunque para otros participantes el ejemplo que recibieron en su casa fue que ellos nunca “limitaban a las mujeres a hacer algo” (S6), “no deberían faltarle el respeto a las mujeres” (S28). Mucho menos nunca “han intentado ser superiores a las mujeres” (S45).

Comportamientos prohibidos para mujeres

Los participantes expresaron que las mujeres nunca “podían decir groserías, ni comportarse como hombres porque se supone que [deberían ser] señoritas” (S10), tampoco podían “sentarse con las piernas abiertas pues se ve indebido” (S21). En la misma línea, manifestaron que nunca “hicieron trabajos difíciles como cambiar una llanta o un fofó, [...] solucionar problemas de construcciones” (S26), “vestirse con *shorts*, [...] salir solas, [...] salir solas con niños, [...] ser rudas porque si no las llaman ‘fáciles’ o ‘rudas’” (S26), “tomar alcohol” (S33), o que “fueran lesbianas” (S13).

Discusión y conclusiones

La identidad de género es el constructo del desarrollo que le indica a las personas la forma en la que deben comportarse, cómo deben hablar y vestir, los roles que deben desempeñar, lo que deben sentir, el concepto que desarrollan de sí mismas, las metas que se deben proponer, entre otros aspectos relacionados con la personalidad, las actitudes, los valores y las creencias (Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017; Vargas-Trujillo, 2007). Se construye desde la infancia y se nutre de diversos agentes socializadores como la familia, la escuela y la televisión, así como de la evaluación cognitiva que los individuos van haciendo sobre lo que significa pertenecer a un determinado género (Fernández, 2012). En este sentido, el propósito de este estudio

ha sido conocer las RS, entendidas como el estudio de fenómenos sociales que permiten comprender de manera holística la influencia de las creencias colectivas y el contexto en la construcción del pensamiento individual que los adolescentes tienen sobre la sexualidad, específicamente sobre la identidad de género y los comportamientos culturales de género (Abreu et al., 2020).

Así, los resultados evidencian que las creencias que han desarrollado los adolescentes que participaron en el estudio se enmarcan dentro del sistema sexo/género (Rubin, 1975), es decir que –teniendo en cuenta sus opiniones– para ellos el género y sus características culturalmente asociadas son producto del sexo. En este orden de ideas se tiene que, según lo expresaron, ser hombre es “más fácil y sencillo” (S6), pues se disfruta de “fuerza” (S40), “libertad” (S29), “poder” (S31), así como del “derecho a divertirse y tomar alcohol” (S48), mientras que las mujeres son “frágiles” (S21), “sensibles” (S16), “atentas” (S2), “delicadas” (S37). Esto constituye una visión tradicional tanto de la masculinidad como de la feminidad (Aguilar et al., 2013), o lo que se ha denominado “sexismo estructural” (Homan, 2019), predominante en sociedades como la latinoamericana, en la que aún impera una concepción paternalista en la que la mujer es considerada inferior y su valía es medida por su capacidad de reproducción (Glick y Fiske, 2011). Esto es corroborado por las creencias de algunas participantes (S2, S27 y S35), quienes se sentían con “menos oportunidades” por “no poder opinar”, pues básicamente “solo servían para ser madres y servirles a los hombres”.

Una visión rígida y normativa del género, asociada a la masculinidad hegemónica, podría tener incidencias en los años posteriores de vida, tal como lo proponen Grieve, March y Van Doorn (2019), Rosen y Nofziger (2018) y D’Acunto et al. (2020). Los hombres que se educan bajo esta visión son más proclives a realizar manipulación emocional y es una de las causas por las cuales algunos estudiantes

ejercen *bullying* contra sus pares, pues sienten que tienen que cumplir con las expectativas de género asociadas culturalmente a la masculinidad (ser fuerte, líder, independiente).

En el análisis también se encontró que a un grupo reducido de estudiantes el modelo de masculinidad tradicional les provocaba “incomodidad” (S7) por tener que cumplir o hacer las cosas de una forma solo por ser niños, como tratar y “hacer las cosas rudas” (S7), pues no se sentían especiales, sino “igual que los demás niños y niñas” (S20). Estos participantes formarían parte de lo que se ha descrito como las “nuevas masculinidades”, es decir, nuevas formas de ser y de sentirse hombres a nivel social y cultural, alejados de la necesidad de tener una jerarquía rígida de roles en la que la mujer se encuentra subordinada (Pascual, 2015; Vidaña, 2019). Estas nuevas masculinidades están relacionadas con el surgimiento de movimientos sociales, así como momentos históricos que han permitido el empoderamiento de la mujer en la sociedad (Vidaña, 2019), pero también se debe a los distanciamientos que toman algunos hombres o familias en la construcción de su identidad de género. Un ejemplo son los “distanciamientos por socialización crítica” (Sarmiento y Ruiz, 2016, p. 222), en los cuales los más jóvenes son formados en el hogar, alejados de la figura hegemónica. Allí aprenden a desempeñar roles asociados cultural e históricamente al género femenino, como las labores domésticas y la educación de los hijos, pero también a respetar la libertad y los derechos de las mujeres.

Al mismo tiempo, este modelo de masculinidad hegemónica bajo el cual algunos de los participantes han sido criados, puede ser la razón por la cual han desarrollado sentimientos de “encierro” (S44), o con mucha “presión por ser el mejor y por ser el sustento algún día de la familia” (S14) (Castro, 2020). Según algunos autores, experimentar esta clase de sentimientos ligados al inconformismo pueden ser generadores de comportamientos autolesivos y de violencia hacia mujeres, niños y otros

hombres que no cumplan los estereotipos de la masculinidad hegemónica (Arbach et al., 2019; Brown et al., 2012; Castro, 2020; Rosen y Nofziger, 2018).

En relación con los comportamientos y roles culturales de género, se evidenció la tendencia a definirse siguiendo estereotipos existentes. Así, en opinión de los participantes los roles y las ocupaciones destinadas a los hombres tienen que ver con “ser caballerosos y hacer cosas de fuerza” (S31), así como “trabajar” (S10) para “mantener a la familia” (S43), mientras que para las mujeres “debían quedarse en casa [...], era mal visto que trabajaran” (S57), pues debían ser “el pilar de una buena familia” (S8) y “las encargadas de una buena familia” (S10) (Arbach et al., 2019; Castro, 2020), discurso que va en línea con las características asociadas cultural e históricamente a hombres y mujeres (Flórez et al., 2004; Isch y Mejía, 2017). En este sentido, se halló que las mujeres deben desarrollar actividades y ocupaciones relacionadas con las características otorgadas como “amas de casa, secretarias, enfermeras” (S66), “docentes” (S2), mientras que para los hombres las actividades y ocupaciones se encuentran “fuera de casa” (S12) y están relacionadas con la fuerza, el liderazgo y el poder. Por otro lado, se encontró evidencia de que algunas mujeres desempeñan roles similares a los de los hombres, cambio que en todo caso no ha sido sustitutivo, sino aditivo (Vargas-Trujillo, 2007); esto quiere decir que al rol tradicional dentro del hogar se le han añadido otras funciones fuera de casa. Por lo tanto, aunque algunas mujeres pudieran “hacer lo mismo que los hombres, [...] se dedicaban un poco más al hogar” (S68), para los hombres este cambio ha sido mínimo (Vargas-Trujillo, 2007).

El modelo descrito no solo define lo que pueden hacer los hombres y las mujeres, sino que también abarca los comportamientos prohibidos. Por ejemplo, dentro de lo masculino, no cabe ser “débiles” (S1), “sensibles” (S5) o “tener ropa rosa” (S20), pues de lo contrario “eran homosexuales” (S44). Algo

similar sucede con la feminidad, la cual tenía restringida, según los participantes, “decir groserías” (S10), hacer “trabajos difíciles [...] o ser rudas” (S26) porque si no, eran “lesbianas” (S13). Aun así, con todas las limitaciones que puede representar identificarse bajo identidades rígidas de género, la mayoría de los hombres aspiran a cumplir inconscientemente los estándares que provee el modelo de la masculinidad hegemónica porque no han sido educados o reeducados bajo otro modelo (De Martino, 2013; Martínez y Pérez, 2020; McVittie et al., 2017).

Finalmente, se puede decir que el principal aporte de este estudio ha sido describir las representaciones sociales sobre la identidad de género y los roles asociados que los adolescentes tienen en relación con la sexualidad de acuerdo con toda la influencia indirecta que han tenido de sus familias desde que eran niños y niñas. Sin embargo, los resultados aquí expuestos no deben ser generalizados a toda la población, sino que constituyen una muestra representativa del conocimiento de lo que pueden creer y pensar los adolescentes sobre la identidad y los roles de género. Otro de los aspectos que convierte este estudio en algo novedoso es que el enfoque y la técnica que se utilizaron permiten demostrar y conocer cómo las experiencias de la niñez, específicamente lo que pueden ver y escuchar los niños, influyen en la construcción de su identidad de género y todos los demás aspectos ligados a ella, como son los comportamientos y los roles.

Precisamente, la técnica utilizada –aunque, como ya se dijo, es novedosa– también representa una limitación dentro del estudio, debido a que no se pudo indagar más sobre las creencias subyacentes en algunas de las frases expresadas por los participantes; sin embargo, el sustento científico demuestra que tiene validez (Calzada, 2004; Clarke y Braun, 2013; Clarke, Braun y Wooles, 2014; Frith, 2013; Gavin, 2005; Hayfield y Wood, 2019; Kitlinger y Powell, 1995; Schnarre y Adam, 2017; Uribe, Oliva y Martínez, 2006; Whitty, 2005).

Considerando lo analizado anteriormente sobre las representaciones sociales de identidad y roles de género en adolescentes de secundaria, se sugiere replicar el estudio con una muestra más amplia que la aquí utilizada, o por el contrario, complementar la técnica de frases incompletas con una entrevista semiestructurada, de forma que permita indagar más en las respuestas de los adolescentes sobre lo que piensan en cuanto a la identidad y los roles de género. Es menester seguir estudiando sobre la construcción del género, pues sigue siendo fuente de profundas inequidades y tensiones sociales (Arbach et al., 2019).

Referencias

- Abreu, P., Cavalcante, E., Ribeiro, E., Ramos, V., Moura, J., Santos, Z. y Santos, C. (2020). Social representations of transsexual women living with HIV/Aids. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(3). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0390>
- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>
- Andrade, J., Estrada, C. y Penagos, A. (2017). Representaciones sociales de los adolescentes acerca del riesgo de contraer VIH. *Archivos de Medicina*, 17(2). <http://revistasum.umani-zales.edu.co/ojs/index.php/archivosmedicina/article/view/2069/2964>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Arbach, K., Vaiman, M., Bobbio, A., Bruera, J. y Lumello, A. (2019). Inventario de sexismo ambivalente: Invarianza factorial entre géneros y relación con la violencia de pareja. *Interdisciplinaria*, 36(1), 59-76. <https://doi.org/10.16888/interd.36.1.5>
- Backes, K. (2019). Construcción de la imagen de género en el contexto escolar y familiar; percepción de mujeres que ocupan cargos intermedios en una Institución de Educación

- Superior de Gestión Pública, Ciudad del Este - Paraguay. *Revista Científica UNE*, 2(3), 12-17. http://ns2.une.edu.py:7005/journal/index.php/revista_une/article/view/38
- Baker, S. (1980). Biological influences on human sex and gender. *Journal of Women in Culture and Society*, 6(1), 80-96. <https://doi.org/10.1086/493778>
- Baltazar-Rangel, S. (2016). Tú y yo somos diferentes, pero eso no te hace mejor. Un estudio sobre los estereotipos de género entre estudiantes de nivel medio superior. *Ra Ximhai*, 12(1), 127-143. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.07.sb>
- Brown, G., Carvajal, C. y Cifuentes, A. (2012). Análisis de las concepciones de la masculinidad a la base de la intervención en hombres propuesta por el plan de seguridad pública del Ministerio del Interior. *Revista de Psicología*, 21(1), 159-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=264/26423189007>
- Butler, J. (2007). *Gender trouble*. Routledge.
- Calzada, J. (2004). La técnica de las frases incompletas: Revisión, usos y aplicaciones en procesos de orientación vocacional. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/042_ttedm2c2/material/fichas/tecnica_de_las_frases_incompletas.pdf
- Camacho, L., Tarquino, L., Prado, K. y Preciado, A. (2017). Representaciones sociales de adolescentes sobre la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental. *Metamorfosis*, 6, 76-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163194>
- Castro, D. (2020). *Jóvenes universitarios y violencia sexual* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/174042>
- Chacón, M. (27 de junio de 2020). La educación en América Latina, entre el racismo y la discriminación. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-educacion-en-america-latina-entre-el-racismo-y-la-discriminacion-511814>
- Clarke, V. y Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Clarke, V., Braun, V., Frith, H. y Moller N. (2019). Editorial Introduction to the Special Issue: Using Story Completion Methods in Qualitative Research. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/014780887.2018.1536378>
- Clarke, V., Braun, V. y Wooles, K. (2014). The shalt not covet another man? Exploring constructions of the same-sex and different-sex infidelity using story completion. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 25(2), 153-166. <https://doi.org/10.1002/casp.2204>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102016000200109yscript=sci_arttextylng=
- D'Acunto, F., Malmendier, U. y Weber, M. (2020). Gender roles and the gender expectations gap. *Chicago Booth Research Paper*, 20(3), <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547537>
- Dannemann, V. (2018). *Radiografía de la violencia machista en América Latina: ¿Qué piensan los jóvenes?* Deutsche Welle. <https://p.dw.com/p/329BL>
- De Martino, M. (2013). Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21(1), 283-300. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100015>
- Erickson-Schroth, L. (2015). Psychological and biological influences on gender roles. En D. Pfaff y N. Volkow (Eds), *Neuroscience in the 21st Century*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6434-1_159-1
- Ertl, B., Luttenberger, S. y Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotyper on the self-concept of female students in STEM subjects with an under-representacion of females. *Frontiers in Psychology*, 8(703). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00703>
- Eshleman, J. y Bulcroft, R. (2009). *The family*

- (12th Edition). Pearson.
- Fernández, D. (2012). Construcción de la identidad de género en adolescentes chilenas. *Revista de Psicología*, 2(1), 46-66. <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/03.03.Identidad.pdf>
- Fisher, A. y Cocchetti, C. (2020). Biological basis of gender identity. En M. Legato (Ed.), *The plasticity of sex: The molecular biology and clinical features of genomic sex, gender identity and sexual behavior* (pp. 89-107). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815968-2.00009-8>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2002). Adolescencia. Una etapa fundamental. Sección Editorial y de Publicaciones, División de Comunicaciones. https://www.unicef.org/pub_adolescence_sp.pdf
- Flórez, C., Vargas-Trujillo, E., Henao, J., González, C., Soto, V. y Kassem, D. (2004). *Fecundidad adolescente en Colombia: incidencia, tendencias y determinantes. Un enfoque de historia de vida*. CEDE. https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/d2004-31.pdf
- Frith, H. (2013). Accounting for orgasmic absence: exploring heterosex using the story completion method. *Psychology and Sexuality*, 4(3), 310-322. <https://doi.org/10.1080/19419899.2012.760172>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gavin, H. (2005). The social construction of the Child Sex Offender Explored by Narrative. *The Qualitative Report*, 10(3), 395-415. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/iss3/1>
- Glick, P. y Fiske, S. (2011). Ambivalent sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. <https://doi.org/10.1177/0361684311414832>
- González, M. (2016). Teorías en diálogo: representaciones sociales y memoria colectiva. *Iztapalapa*, 80(37), 131-151.
- Grieve, R., March, E. y Van Doorn, G. (2019). Masculinity might be more toxic than we think: The influence of gender roles on trait emotional manipulation. *Personality and Individual Differences*, 138(1), 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.042>
- Güemes-Hidalgo, M., González-Fierro, M. J. e Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 105-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>
- Hayfield, N. y Wood, M. (2019). Looking heteronormatively good! Combining story completion with Bitstrips to explore understandings of sexuality and appearance. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), 115-135. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1536390>
- Homan, P. (2019). Structural sexism and health in the United States: A new perspective on health inequality and the gender system. *American Sociological Review*, 84(3), 486-516. <https://doi.org/10.1177/0003122419848723>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2008). *Dignidad y sexualidad. Bienestar familiar*.
- IMJ. (2018). ODS 5 Igualdad de Género. Instituto Mexicano de la Juventud. <https://gob.mx/imjuve/articulos/ods-5-igualdad-de-genero?idiom=es>
- Isch, E. y Mejía, M. (2017). *Influencia de los estereotipos de género en el proyecto de vida de estudiantes asistentes al bachillerato intensivo de la Unidad Educativa Eloy Alfaro de la ciudad de Esmeraldas periodo 2016* [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador, Quito]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12622>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Jones, J. (2018). Theorist Judith Butler explains how behavior creates gender: A short introduc-

- tion to “gender performativity”. *Open Culture*.
<http://www.openculture.com/2018/02/judith-butler-on-gender-performativity.html>
- Kitzinger, C. y Powell, D. (1995). Engendering infidelity: Essentialist and Social Constructionist Readings of a Story Completion Task. *Feminism & Psychology*, 5(3), 354-372. <https://doi.org/10.1177/0959353595053004>
- Lingiardi, V. y Baiocco, R. (2015). Adolescenza e omosessualità in un’ottica evolutiva: coming out, compiti di sviluppo, fattori di protezione. En E. Quagliata, y D. Di Ciegliè, (Eds), *L’identità sessuale e l’identità di genere* (127-149). Astrolabio-Ubaldini.
- Luis, M., De La Torre, T., Escolar-Llamazares, M. C., Ruiz, E., Huelmo, J., Palmero, C. y Jiménez, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en recreo. *Revista de Educación*, 387(4), 387-440. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>.
- Martell, N., Ibarra, M., Contreras, G. y Camacho, E. (2018). La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales. *Psicología y Salud*, 28(1), 15-24. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i1.2545>.
- Martínez, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934. <https://doi.org/10.5209/RCED.54263>
- Martínez, M. y Pérez, A. (2020). ¿Nuevas o viejas masculinidades? El rol masculino dominante entre los adolescentes españoles. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3, Supl. 1), 171-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7667547>
- McVittie, C., Hepworth, J. y Goodall, K. (2017). Masculinities and health: Whose identities, whose constructions? En M. Sánchez-López y R. Limiñana-Gras (Eds.), *The psychology of gender and health* (119-141). Academic Press.
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74(74), 195-225. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhu-manistica/article/view/3648>
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. PUF.
- Pascual, B. (2015). *Masculinidades: ¿Por qué los hombres también necesitan feminismo?* [Trabajo de final de grado, Universidad Jaime I-Castellón de la Plana, España]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/134565/TFG_2014-pascualB.pdf?sequence=1
- Polderman, T., Kreukels, B., Irwig, M., Beach, L., Chan, Y., Derks, E., Esteva, I., Ehrenfeld., Heijer, M., Posthuma, D., Raynor, L., Tishelman, A. y Davis, L. (2018). The biological contributions to gender identity and gender diversity: bringing data to the table. *Behavior Genetics*, 48, 95-108. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-9889-z>
- Potter, J. (1996). Representing reality: discourse, rhetoric and social construction. SAGE Publications Ltd.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615>
- Rosen, N. y Nofziger, S. (2018). Boys, bullying and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues*, 36, 295-318. <https://doi.org/10.1007/s12147-018-9226-0>
- Rubin., G. (1975). The traffic in women: Notes on the “political economy” of sex. En R. Reiter, (Ed.), *Toward an anthropology of women* (157-210). Monthly Review Press.
- Salazar, E., Salgar, A. y Obando, N. (2020). *Representaciones sociales de identidad de género en adolescentes y jóvenes de Latinoamérica* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18252/1/2020_identidad_genero_jovenes.pdf
- Sánchez-López, M. y Limiñana-Gras, R. (Eds.). (2017). *The psychology of gender and health. Conceptual and applied global concerns*. Academic Press.

- Sarmiento, K. y Ruiz, J. (2016). Por qué y desde dónde pensar en otras masculinidades. En E. Agudelo y D. Restrepo (Eds.), *Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia* (221-230). Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.
- Schnarre, P. y Adam, A. (2017). Parasocial Romances as Infidelity: Comparing Perceptions of Real-Life, Online, and Parasocial Extradyadic Relationships. *Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences*, 20(1), 82-93. <https://digitalcommons.butler.edu/jiass/vol20/iss1/9>
- Suárez, C., Del Moral, G. y González, M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.5093/in2013a9>
- Steensma, T., Kreukels, B., Vries, A. y Cohen-Kettenis, P. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and Behavior*, 64(2), 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2013.02.020>
- Uribe, R., Oliva, I. y Martínez, C. (2006). Buscando el Insight del Consumidor: Técnicas Proyectivas. Usos y Limitaciones. *Revista de Economía y Administración*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/127391>
- Teich, N. (2012). *Transgender 101. A simple guide to a complex issue*. Columbia University Press.
- Vanden Bos, G. (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2nd ed). American Psychological Association
- Vargas-Trujillo, E. (2007). *Sexualidad...mucho más que sexo: una guía para mantener una sexualidad saludable*. Ediciones Uniandes.
- Vidaña, M. (2019). Nuevas masculinidades: una mirada retrospectiva en el estudio de la igualdad de género. En J. Sanfélix y R. Carmona (Eds.), *I Congreso Internacional sobre masculinidades e igualdad* (85-97). Universitas Miguel Hernández.
- Whitty, M. (2005). The Realness of Cybercheating: Men's and Women's Representations of Unfaithful Internet Relationships. *Social Science Computer Review*, 23(1), 57-67. <https://doi.org/10.1177/0894439304271536>
- World Health Organization [WHO]. (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*. (Sexual health document series). Department of Reproductive Health and Research. https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf?ua=1

Recibido: 3 de agosto de 2020
Aceptado: 4 de febrero de 2022