

¿SEGUIR AL COLEGIO O A LOS PARES? EL EFECTO DE LAS NORMAS SOCIALES EN LAS ACTITUDES HACIA LA DESIGUALDAD DE GÉNERO^{1, 2}

Gloria Jiménez-Moya³, Camila Contreras⁴, Marais del Río⁵, Sarah Paz⁶

RESUMEN

Las normas sociales impactan en las creencias y conductas de las personas. Por lo tanto, una norma social que establezca y valide la igualdad entre hombres y mujeres podría propiciar actitudes más igualitarias. Dada la importancia de las normas en las interacciones sociales, el objetivo de este trabajo fue analizar el efecto de las normas igualitarias del colegio y de los pares en las actitudes hacia la desigualdad de género de los y las adolescentes. En concreto, estudiamos si las normas influyen en los niveles de sexismo hostil y benévolo, y en la justificación de la violencia machista. A través de un estudio correlacional con una muestra de estudiantes escolares (N=547), encontramos que cuando la norma de los pares no apoya los estereotipos de género —es decir, es una norma igualitaria— esta predice niveles de sexismo más bajos y una menor justificación de la violencia machista. La norma del colegio no resultó ser determinante. Estos resultados muestran que las normas sociales de los pares pueden ser usadas como vehículo de cambio social para generar igualdad entre hombres y mujeres en el contexto escolar.

Conceptos clave: normas sociales, sexismo hostil, sexismo benévolo, violencia machista

FOLLOWING PEERS OR SCHOOL RULES: THE EFFECT OF SOCIAL NORMS ON THE BEHAVIOR TOWARD GENDER INEQUALITY

ABSTRACT

Social norms impact on people's beliefs and behaviors. Thus, social norms that set up and validate equality between men and women could foster egalitarian attitudes. Given the importance of norms within social interactions, the aim of this study was to analyze the effect of school and peers' egalitarian norms on attitudes towards gender inequality among adolescents. Specifically, we studied whether norms affect the scales of hostile and benevolent sexism, and the justification of gender-based violence. In a correlational study with a sample of school students (N=547), we

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/ Convocatoria 2020.

2 Este trabajo también fue apoyado por el proyecto de investigación ANID/FONDECYT 11191148, y por el Centro de Conflicto y Cohesión Social, COES (ANID/FONDAP/15130009).

3 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: gjimenezm@uc.cl

4 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: cgcontreras@uc.cl

5 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: mdelrio4@uc.cl

6 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: spaz@uc.cl

found that when the peer norm does not support gender stereotypes -that is, it is an egalitarian norm- it predicts lower levels of sexism and justification of gender violence. The school norm turned out to be not decisive. These results show that peers' social norms can be used as a vehicle for social changes to generate equality between men and women in the school context.

Key concepts: social norms, hostile sexism, benevolent sexism, gender violence

1. Introducción

La desigualdad entre hombres y mujeres sigue siendo uno de los problemas más relevantes en las sociedades actuales (ONU Mujeres, 2020). Desde la psicología se ha propuesto mecanismos que explican por qué esta desigualdad se genera y por qué se sigue perpetuando (Ellemers, 2018; Giuliano, 2017), incluso en contextos aparentemente igualitarios o en los que se apoya el cambio social para generar igualdad entre hombres y mujeres (Jimenez-Moya, Carvacho, Alvarez, Contreras & Gonzalez, 2022). Por ejemplo, los estereotipos de género, las actitudes sexistas o ciertas creencias sobre el amor romántico pueden contribuir a mantener esta desigualdad (Ferrer, 2017). En el presente trabajo estudiamos un mecanismo que también puede jugar un papel importante en la justificación de la desigualdad: las normas sociales. Las normas se entienden como aquello que otras personas —especialmente, personas o grupos significativos— hacen y validan, y pueden influir en las conductas de las personas y en sus actitudes, esto es, en sus opiniones y las valoraciones que hacen de algo o alguien (e.g., Gerber et al., 2021; Gonzalez & Brown, 2017). En el contexto de las relaciones entre hombres y mujeres, las normas sociales hacen referencia a las conductas y actitudes que son aceptadas respecto de estas relaciones. Así, una norma social sexista es la que legitima la desigualdad, por ejemplo tolerando o aplaudiendo que alguien cuente un chiste sexista, culpabilizando a una mujer que es acosada o justificando la brecha salarial. Por el contrario, una norma social igualitaria sería la que no acepta este tipo de conductas y actitudes, sino que promueve y valida la igualdad entre hombres y mujeres. De esta forma, las normas también pueden castigar socialmente a las personas sexistas si se confronta a quien cuente un chiste sexista, culpabiliza a una mujer por sufrir acoso o justifica la brecha salarial. En este trabajo estudiamos el efecto de las normas de igualdad que provienen de dos grupos significativos para los y las estudiantes escolares: las normas de igualdad del colegio y de los pares. En concreto, analizamos si estas normas afectan al nivel de sexismo de los y las adolescentes y a la justificación que hacen de la violencia machista.

2. La relevancia de las normas sociales

Desde la psicología social, se entiende que las normas sociales hacen referencia a conductas y actitudes aceptadas y validadas en un contexto específico (Miller & Prentice, 1996). Estas normas están presentes en todas las dimensiones humanas y proveen información sobre cómo es correcto comportarse (Schultz, Nolan, Cialdini, Goldstein & Griskevicius, 2007). Es decir, observar las actitudes y la conducta de otras personas aporta información sobre lo que es válido y lo que no lo es en una situación determinada, y desde hace décadas se demostró que las personas tienden a seguir estas normas sociales (Asch, 1952; Sherif, 1936). En este campo, la literatura distingue entre las normas prescriptivas —las conductas y actitudes que, en teoría, son aceptadas, las que se deberían llevar a cabo— y las normas descriptivas —las conductas y actitudes que realmente llevan a cabo las personas (Cialdini, Reno & Kallgren, 1990)—. Más allá de esta distinción, una amplia literatura en psicología muestra el efecto de las normas sociales en múltiples procesos conductuales, cognitivos y afectivos (e.g., Miller & Prentice, 2016; Prentice & Paluck, 2020). Así, las normas influyen, por ejemplo, en la respuesta que se da ante la violencia de género y sexual (Orchowski et al., 2020), en la reducción del prejuicio a través de contacto con personas de otros grupos sociales (De Tezanos-Pinto, Bratt & Brown, 2010; Gonzalez & Brown, 2017), en las conductas de ayuda, como las donaciones (Lay, Zagefka, Gonzalez, Alvarez & Valdenegro, 2020), en el apoyo a las personas refugiadas (Yitmen & Verkuyten, 2020) y en cumplir las medidas de protección en la actual pandemia (Gerber et al., 2021), entre otros aspectos. Las normas sociales en relación a la desigualdad de género dictan entonces lo que es aceptable y deseable en las relaciones entre hombres y mujeres, y estas creencias afectan a cómo los individuos se comportan y se posicionan en esta temática.

Además, la literatura muestra que las personas que no siguen las normas pueden ser castigadas por los miembros de su grupo, generando esto un costo social sustantivo (Kutlaca, Becker & Radke 2020; Marques & Paez, 1994; Pinto, Marques, Levine & Abrams, 2010; Van Assche, Politi, Van Dessel & Phalet, 2020). En resumen, no hay duda de que las normas de los grupos de pertenencia guían

las actitudes y las conductas de las personas, y de que las personas adhieren a ellas y a su cumplimiento (e.g., Benneker, Gërkhani & Steinmetz 2020). Esto es relevante en la adolescencia porque, durante ésta, la influencia de los pares es especialmente importante (e.g., Bronfenbrenner, 2001; Nesdale, Maass, Durkin & Griffiths, 2005).

3. El colegio y los pares como agentes socializadores

El colegio es un agente socializador de niños y niñas, es decir, en este contexto se aprenden e interiorizan patrones de creencias y conductas, se fraguan posicionamientos respecto de los problemas sociales (ver Cumsille y Martínez, 2015) y, además, actúa como un factor de protección ante posibles conductas de riesgo de los y las estudiantes (Varela, Torres-Vallejos, González y García 2020). Es decir, en la escuela se forma a niños y niñas en valores y moralidad (Echavarría Grajales, 2003), al mismo tiempo que se reproducen los conflictos y dinámicas de poder establecidos en la sociedad. Por lo tanto, la desigualdad de género puede ser reproducida en el contexto escolar (e.g., Del Río & Strasser, 2013; Maceira Ochoa, 2005), muchas veces mediante procesos automáticos o sutiles (ver Espinoza y Taut, 2016). Como se mencionó, entendemos por “norma social” aquellas conductas y actitudes validadas en un contexto específico. Por lo tanto, la norma social del colegio hace referencia a los comportamientos aceptados, aquellas conductas que es correcto realizar en el contexto de esta institución. Como se ha descrito, con base en el rol tan determinante del colegio en el desarrollo de niños y niñas, la norma social del colegio respecto de las relaciones entre hombres y mujeres es un factor relevante, que puede afectar a las actitudes de los y las adolescentes. Por ejemplo, si en el colegio se acepta y valida que niños y niñas practiquen deportes diferentes o que hombres y mujeres tengan distintos roles en la sociedad, estaremos ante una norma social sexista del colegio. Si no se aceptan este tipo de relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, sino que se aceptan y validan conductas igualitarias, la norma social del colegio será una igualitaria.

Por otro lado, durante la adolescencia, las relaciones con amigos y amigas, y con los pares en general, son muy relevantes. Estas interacciones afectan la forma en la que los y las adolescentes

se comportan, lo que a su vez impacta en el estatus social de cada individuo y en cómo es visto por los demás (Cillessen, Schwartz & Mayeux, 2011). Además, como se ha mencionado, niños y niñas que se desvían de las normas de lo pares —esto es, las normas que describen las conductas y actitudes que sus pares validan, y las que no son aceptadas— tienen un mayor riesgo de ser victimizados (ver Berger, Brofled & Espelage, 2022), mientras que quienes siguen las normas son más aceptados por sus pares. Por ejemplo, en salas de clase, donde la norma valida el comportarse de forma agresiva, los y las estudiantes más agresivos son evaluados de forma menos negativa. Además, formar parte de una sala de clase en la que la norma apoya la agresividad predice un aumento de la agresividad en los y las adolescentes en los años futuros (Kellam, Ling, Merisca, Brown & Jalongo, 1998; Thomas, Bierman & Powers, 2011). Esto sugiere que la norma de los pares puede impactar en las conductas individuales futuras mediante distintos procesos psicosociales. Por lo tanto, en el contexto de sala de clase, con los pares y amigos cercanos, se construyen normas que favorecen la creación de vínculos y de interacciones positivas o, por el contrario, normas que legitiman el prejuicio y la discriminación (e.g., Berger & Caravita, 2016; Dijkstra & Gest, 2015). Así, lo que los pares creen y la forma en la que se comportan en las relaciones entre hombres y mujeres es un factor muy relevante en la adolescencia, que afecta las actitudes y conductas sociales.

En conclusión, tanto la norma social del colegio como la norma social de los pares respecto a la desigualdad de género y las relaciones entre hombres y mujeres son factores que pueden afectar las actitudes de los y las adolescentes. En este trabajo analizamos el efecto de estas normas sociales en el nivel de sexismo benévolo y sexismo hostil, y la justificación de la violencia machista por parte de los y las estudiantes, conceptos que se definen como actitudes sobre las relaciones entre hombres y mujeres.

4. El sexismo y la justificación de la violencia machista

El sexismo es una actitud prejuiciosa, que se define como la creencia de que las personas deben desarrollar distintos roles en la sociedad en función de su sexo. Es decir, de que hombres y mujeres son diferentes

y, por lo tanto, deben llevar a cabo distintas tareas. El sexismo, al igual que otros tipos de prejuicio, puede expresarse de distintas formas. En esta línea, la teoría del sexismo ambivalente (Glick & Fiske, 1996) establece dos tipos de sexismo. Por un lado, el sexismo hostil es un prejuicio explícito y tosco, que define abiertamente a la mujer como inferior al hombre. Normalmente, este tipo de sexismo va dirigido hacia mujeres que rompen con el estereotipo tradicional de género. Así, se concibe a las mujeres como personas manipuladoras que buscan aprovecharse de los hombres; por ejemplo, a través de la idea de que las mujeres exageran sus problemas o buscan aprovecharse de su desventaja. Este tipo de prejuicio tiende a ser menos aceptado en la actualidad (Glick & Fiske, 1996; Lameiras Fernández, Rodríguez Castro, Carrera Fernández y Calado Otero 2009), quizás porque rompe con algunos de los valores que hoy se consideran más necesarios que antes y que son demandados a través de múltiples manifestaciones (BBC, 2020; Comunidad Mujer, 2018), como la igualdad y el respeto hacia las mujeres. Por otro lado, el sexismo benévolo es un prejuicio sutil, que puede pasar desapercibido o incluso interpretarse como caballerosidad. Este tipo de sexismo define a la mujer como diferente y complementaria al hombre, y se enmarca desde un tono paternalista y aparentemente positivo (Glick & Fiske, 1999); por ejemplo, mediante de la creencia de que las mujeres deben ser cuidadas y protegidas por los hombres, ya que son más débiles y delicadas (Mladinic, Saiz, Díaz, Ortega y Oyarce 1998). El sexismo benévolo normalmente va dirigido hacia las mujeres que se adaptan al estereotipo de género tradicional, ya que, desde una óptica sexista, ellas son las que merecen la protección y los cuidados de los hombres (Glick & Fiske, 1996).

Ambos tipos de sexismo tienen consecuencias negativas para las mujeres, pero también para los hombres, ya que legitiman los estereotipos tradicionales de género, limitando la libertad y la capacidad de desarrollo de ambos (Ramos, Barreto, Ellemers, Moya & Ferreira, 2018). El sexismo benévolo puede ser en cierta medida más dañino, ya que es más difícil de reconocer, al presentarse en un tono afectivo positivo y encubierto. De hecho, incluso personas que declaran apoyar el cambio social a través del movimiento feminista reportan altos índices de sexismo benévolo (Jimenez-Moya, Carvacho

et al., 2022), lo que puede indicar que el sexismo benévolo puede no ser percibido de forma negativa, sino como algo positivo y respetuoso hacia la mujer.

El sexismo se asocia con otras creencias relacionadas con la desigualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, con la justificación de la violencia machista: violencia que reciben las mujeres por el mero hecho de ser mujeres, y que está basada en la desigualdad estructural entre hombres y mujeres (ver Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). En concreto, las creencias sexistas pueden ser utilizadas para justificar y legitimar las diferencias de poder que existen entre hombres y mujeres, y que están a la base de esta violencia machista (Expósito y Moya, 2005). Además, las personas que reportan altos niveles de sexismo benévolo tienden a culpabilizar en mayor medida a una mujer víctima de violación, y los hombres que reportan altos niveles de sexismo hostil muestran una mayor proclividad a cometer una violación a una mujer cercana o conocida (Abrams, Viki, Masser & Bohner 2003). Las normas sociales de los grupos más relevantes también juegan un rol en la justificación de la violencia machista. Por ejemplo, recibir una educación igualitaria entre hermanos y hermanas —que puede entenderse como una norma de igualdad en el contexto familiar— predice la tolerancia hacia la violencia contra las mujeres en la pareja (Ferrer Pérez, Bosch Fiol, Ramis Palmer y Navarro Guzmán, 2006). Cuanto mayor es la educación igualitaria, menor es la tolerancia hacia la violencia.

Sobre la base de estos antecedentes, esperamos que las normas del colegio y de los pares —esto es, las conductas y actitudes aceptadas y validadas por la institución y por los pares, respectivamente— predigan las creencias sobre la desigualdad de género de los y las adolescentes. En concreto, hipotetizamos que unas normas sociales que legitimen la igualdad entre hombres y mujeres tendrán un efecto negativo en el sexismo hostil y en el benévolo, y en la justificación de la violencia machista. Es decir, las normas que acepten y validen la igualdad se relacionarán con unos niveles más bajos de sexismo hostil y benévolo, y con una menor justificación de la violencia machista.

5. Diseño metodológico

El presente estudio presenta un diseño correlacional. Su objetivo es analizar la relación de las normas sociales del colegio y de los pares con el sexismo y la justificación de la violencia machista que reportan los y las adolescentes. A través de este objetivo podremos comprobar si las normas tienen efecto en los y las estudiantes, además de identificar qué tipo de normas (normas del colegio vs. normas de los pares) son más relevantes para predecir sus niveles de sexismo y de justificación de la violencia machista.

Participantes

La selección de las instituciones escolares siguió la tipología de muestreo probabilístico aleatorio. Se trabajó con un total de cuatro establecimientos de la Región Metropolitana, de perfiles municipales y particulares subvencionados y con influencia religiosa y laica. Las comunas a las que pertenecen dichos colegios son Santiago, San Miguel, Maipú y Talagante. Una vez seleccionadas estas instituciones, para la selección de los y las estudiantes se utilizó como criterio de inclusión que estos estuvieran cursando el segundo ciclo básico, conformándose una muestra total de 547 participantes que formaron parte de este estudio. El rango de sus edades fluctúa entre los 10 y los 15 años de edad ($M=12,13$, $SD=1,17$). Un 48,1% corresponde a estudiantes mujeres y un 49,9% a hombres. La mayoría de los y las participantes reportaron tener nacionalidad chilena (80,9%), pero también participaron estudiantes de otras nacionalidades, como Venezuela, Perú, Colombia, Bolivia y Ecuador, los cuales representan un 18,1% del total.

Procedimiento

Tras seleccionar de forma aleatoria a una serie de establecimientos escolares dentro de la Región Metropolitana, se contactó con cada uno de ellos vía correo electrónico. En los colegios que aceptaron participar en la investigación se recolectaron los consentimientos informados firmados por padres, madres y apoderados. Una vez concluida esta primera fase se realizó la aplicación del cuestionario, el cual incluyó el asentimiento informado para los y las participantes,

y una serie de escalas para medir las variables de interés, entre otras escalas afines que no se reportan aquí ya que no son relevantes para este estudio.

Debido al contexto actual de pandemia generada por la covid-19, los cuestionarios fueron aplicados de forma híbrida, es decir, algunos de manera presencial y otros de forma *online*. Ambas modalidades fueron similares en términos de la investigación y su elección estuvo supeditada a la preferencia de las instituciones escolares. En ambos formatos estuvo presente al menos una persona del equipo de investigación durante la aplicación del cuestionario.

Los datos recolectados fueron codificados y posteriormente procesados con métodos de estadística descriptiva e inferencial, mediante el programa estadístico SPSS.

Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Instrumentos

En este estudio se utilizaron las siguientes escalas:

Normas Sociales: Las escalas para medir las normas sociales del colegio y de los pares fueron creadas para este estudio con base en estudios previos (Jimenez-Moya, Manzi & Castillo, 2022). Cada escala incluyó tres ítems, pero en ambos casos se eliminó uno de ellos para obtener una fiabilidad más alta en las escalas. Las normas del colegio se midieron en relación a la valoración de la igualdad entre hombres y mujeres (e.g., “creo que en mi colegio hay igualdad entre hombres y mujeres” y “creo que en mi colegio se valora que las mujeres tengan los mismos derechos que los hombres”; $r = 0,66$). Las normas de los pares se midieron en relación con el apoyo a los estereotipos de género (e.g., “creo que mis amigos y amigas cercanos piensan que los hombres deben proteger a las mujeres” y “creo que mis amigos y amigas cercanos piensan que las mujeres son más emocionales que los hombres”; $r = 0,55$). Con el objetivo de interpretar ambas escalas de forma similar se invirtió la escala de las normas de los pares, para

que una mayor puntuación mostrara una norma contra estereotípica, es decir, igualitaria.

Sexismo: Se utilizaron los 26 ítems propuestos por Recio, Cuadrado y Ramos (2007) en la escala de *Detección de Sexismo en Adolescentes*, de los cuales 16 se diseñaron para medir *sexismo hostil* (e.g., “las mujeres son manipuladoras por naturaleza”; “los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja”; $\alpha = 0,90$), y 10 para evaluar *sexismo benévolo* (e.g., “nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos”; “para un hombre, una mujer frágil tiene un encanto especial”; $\alpha = 0,87$), presentados de forma que una mayor puntuación indica un mayor nivel de sexismo.

Justificación de la violencia machista: Se eligieron 11 ítems del Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (Díaz-Aguado y Martínez, 2001) (e.g., “cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo”; “si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona, será porque no le disgusta del todo esa situación”; $\alpha = 0,78$). El contenido de los ítems refleja justificaciones para las actitudes y conductas violentas, por lo que un mayor puntaje se asocia con una mayor legitimación de la violencia.

Para responder a estas escalas, los y las participantes utilizaron una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo).

Además de estas escalas, se midieron variables sociodemográficas de cada estudiante.

6. Resultados

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para describir las relaciones entre las variables de interés. Los promedios de las normas de pares y del colegio están por encima del punto medio de la escala (ver tabla 1), lo que muestra que, en general, los y las estudiantes reportan unas normas sociales igualitarias entre hombres y mujeres. El sexismo hostil y justificación de la violencia machista

presentan niveles bajos, es decir, los y las estudiantes no presentan altas puntuaciones en estas escalas. Sin embargo, el nivel de sexismo benévolo es algo más alto, ya que el promedio está en el centro de la escala. Esto muestra que este tipo de sexismo, encubierto y más sutil, es más aceptado en comparación al sexismo hostil, que se enmarca en una visión explícitamente negativa de la mujer.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos y correlaciones

Variabales	M	SD	NSP	NSE	SB	SH	VM
Normas sociales pares (NSP)	3,44	1,48					
Normas sociales escuela (NSE)	4,96	1,23	-0,14**				
Sexismo benévolo (SB)	3,00	1,08	-0,54**	-0,16**			
Sexismo hostil (SH)	2,14	0,95	-0,51**	0,07	0,71**		
Justificación de la violencia machista (VM)	2,27	0,91	-0,44**	0,00	-0,53**	0,71**	

** $p < 0,01$.

Se realizó un análisis de regresión para conocer en qué medida las normas sociales de la escuela y las normas sociales de pares predicen niveles de sexismo benévolo, sexismo hostil y justificación de la violencia machista en adolescentes. Encontramos que las normas de la escuela tienen un efecto positivo sobre el sexismo benévolo ($\beta=0,16$, $p < 0,001$), pero no sobre el sexismo hostil ($\beta=0,07$, $p=0,09$) ni sobre la justificación de la violencia machista ($\beta=0,00$, $p=0,95$), por lo que no se confirman las hipótesis respecto a la norma social del colegio.

Por otro lado, se encontró que las normas sociales de pares tienen un efecto negativo sobre el sexismo hostil ($\beta=-0,54$, $p < 0,001$), el sexismo benévolo ($\beta=-0,51$, $p < .0,001$) y la justificación de la violencia machista ($\beta=-0,44$, $p < 0,001$), es decir, cuando las normas de los pares tienden a ser más igualitarias, se reportan índices de sexismo y de justificación de violencia más bajos.

7. Discusión

Las normas sociales de los grupos de pertenencia tienen un impacto en las actitudes y conductas de las personas (Lay et al., 2020; Gonzalez & Brown, 2017). Es decir, lo que otras personas hacen y

valoran afecta a cómo se comportan los individuos. Así, se espera que las normas sociales acerca de la igualdad que debe existir entre hombres y mujeres sean un factor que afecte a las actitudes de los y las adolescentes respecto de este tema. Sobre esta base, el objetivo de este trabajo fue estudiar el efecto de las normas del colegio y de los pares en las actitudes sexistas y la justificación de la violencia machista de los y las estudiantes escolares.

Los resultados mostraron que las normas de los pares predijeron en mayor medida los niveles de sexismo y la justificación de la violencia machista de los y las adolescentes que las normas del colegio. En concreto, cuando reportan que sus pares tienen una norma igualitaria que no apoya los estereotipos de género —por ejemplo, perciben en menor medida que los hombres deben proteger a las mujeres—, los y las adolescentes reportan unos niveles más bajos de sexismo hostil y benévolo, y una menor justificación de la violencia machista. Esto es, una norma más igualitaria predice unas actitudes menos sexistas. Estos resultados van en línea con la literatura que muestra que las normas de los pares son muy influyentes en la etapa adolescente (Dijkstra & Gest, 2015; Thomas et al., 2011) y son relevantes para predecir conductas futuras, ya que las normas de los pares pueden interiorizarse y perdurar en el tiempo (Kellam et al., 1998; Thomas et al., 2011).

Sin embargo, las normas del colegio tienen un efecto menor en las actitudes de los y las participantes, y además encontramos un resultado inesperado. En concreto, las normas igualitarias del colegio no predijeron ni el sexismo hostil ni la justificación de la violencia machista, pero sí tuvieron un efecto en el sexismo benévolo reportado por los y las participantes. Curiosamente, fue un efecto contrario al esperado: las normas igualitarias del colegio predijeron niveles más altos de sexismo benévolo. Aunque son necesarias más investigaciones para profundizar en este resultado, esto puede estar indicando que el sexismo benévolo se entiende como algo positivo e igualitario, y es más aceptado que el sexismo hostil, como muestran los promedios de las variables. Así, percibir que el colegio tiene unas normas igualitarias sería coherente con tener actitudes que pueden parecer también igualitarias o que incluso reconocen la valía de las

mujeres (“las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres”). Sin embargo, estas actitudes, que pueden resultar aparentemente igualitarias, son creencias prejuiciosas, encubiertas desde la positividad y el paternalismo (Glick & Fiske, 1996), y pueden estar reforzándose en los colegios si no se interviene o educa en igualdad.

Por lo tanto, mientras que las normas de los pares tuvieron un efecto más determinante en las actitudes de los y las adolescentes, las normas del colegio impactaron en menor medida las creencias de los y las estudiantes. Esto puede estar indicando que las personas consideradas más cercanas y similares influyen en mayor medida en las propias creencias de los y las adolescentes, en comparación con el impacto que tienen las instituciones como el colegio, que pueden ser percibidas como más abstractas y alejadas.

Estos resultados son relevantes para generar políticas públicas en el contexto escolar a través de la construcción de normas sociales igualitarias. En esta línea, investigaciones previas muestran que las normas son un vehículo de cambio social, útiles para generar contextos más igualitarios (Prentice & Paluck, 2020; Tankard & Paluck, 2016). Para ello, sería necesario estudiar cómo los y las adolescentes perciben las normas, es decir, qué fuentes de información utilizan para entender cuáles son las actitudes y creencias validadas por el resto. Estas fuentes de información se han descrito como la observación de las conductas individuales de otras personas, la información general sobre cómo se comporta un grupo y las señales institucionales que se reciben (Tankard & Paluck, 2016). En el caso de este estudio, podríamos afirmar que las señales institucionales parecen ser menos relevantes que las conductas de los pares.

A partir del efecto positivo de la norma de los pares, diversas estrategias podrían utilizarse para generar normas sociales igualitarias. Por ejemplo, a través de estudiantes populares y líderes que fueran entrenados y formados para comportarse de forma igualitaria (Paluck & Shepherd, 2012). Los y las adolescentes populares son percibidos como poderosos y tienen la capacidad de influir a sus pares (Cillessen & Rose, 2005). Los demás estudiantes podrían

imitar al líder igualitario, bien para mejorar su propio estatus o para incrementar su sentido de pertenencia al grupo de los estudiantes populares (Dijkstra, Cillessen & Borch, 2013; Dijkstra, Cillessen, Lindenberg & Veenstra, 2010). Por todo esto, los adolescentes populares son claves para generar intervenciones exitosas. También pueden desarrollarse intervenciones que contribuyan a aumentar el conocimiento y la comprensión sobre el problema de la desigualdad de género y, sobre esta base, trabajar la percepción de los adolescentes de que son capaces de comportarse de forma igualitaria. Así, podría establecerse una norma social de autoeficacia ante la desigualdad de género (Bandura, 1997; Luengo Kanacri & Jimenez-Moya, 2017; Tilano et al., 2021), es decir, podría instalarse la norma de que es posible reconocer y actuar de forma eficaz en contra de la desigualdad. Para aumentar el efecto positivo de estas intervenciones y políticas públicas, deberían realizarse de forma transversal en los centros educativos de todos los niveles, e involucrando a las familias, otro de los agentes socializadores más relevantes en temas relacionados con el cambio social (e.g., Cornejo et al., 2020).

Futuros estudios deben focalizarse en estudiar en mayor profundidad el efecto de las normas del colegio en los y las estudiantes. A pesar de que, según este estudio, el colegio parece ser un factor que impacta en menor medida en sus actitudes, evidencia experimental muestra que las decisiones institucionales pueden cambiar las percepciones que tienen las personas de la norma social, aunque no cambien las opiniones individuales (Tankard & Paluck, 2017). Con base en esto, las decisiones y acciones que se lleven a cabo en el colegio podrían afectar las percepciones de los y las estudiantes respecto de lo que los demás piensan y validan. Por lo tanto, es importante identificar por qué, en el caso de este estudio, las normas del colegio no fueron relevantes y analizar los casos en los que sí lo son. De esta forma podemos intervenir en los colegios para que sean contextos que tengan un impacto positivo en los y las estudiantes. En este estudio los ítems referidos a las normas del colegio pudieron generar confusión, ya que no distinguían a qué miembros del colegio se referían en concreto (e.g., docentes, padres y madres que formen parte de la comunidad escolar, etc.). Por lo tanto, futuros estudios deben incluir medidas más precisas de las

normas del colegio. Además, también sería importante analizar si las normas tienen distintos efectos en los estudiantes en función de su sexo (Jara Ibarra, Sánchez Bachmann, Cox y Montecinos, 2021) o de ciertas dimensiones relevantes de la institución escolar (e.g., religiosidad, comuna, etc.). También sería interesante estudiar el efecto de otro tipo de normas, como las que provienen de las redes sociales o de los medios de comunicación, elementos que influyen en la socialización de los y las estudiantes. Por último, dado que el sexismo puede contribuir negativamente al cambio social, es importante profundizar en el estudio del sexismo benévolo y otros tipos de prejuicio sutiles que, sin formación y perspectiva de género, pueden llegar a entenderse erróneamente como creencias igualitarias que buscan reconocer el mérito de las mujeres.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta en posteriores investigaciones. Aunque, al igual que en artículos previos, las normas sociales se midieron mediante el auto reporte, otras medidas de norma social podrían ser también apropiadas. Por ejemplo, el informar las conductas reales de los pares y del propio colegio, evitando así reportar las percepciones de los y las estudiantes.

Otra limitación es que la herramienta no se aplicó utilizando la misma metodología en todos los casos, ya que hubo aplicaciones en papel y aplicaciones *online* del cuestionario, lo que pudo generar algunas diferencias en las respuestas. Por último, es necesario llevar a cabo análisis más profundos que puedan establecer relaciones de causalidad entre las normas y las actitudes hacia la desigualdad de género.

8. Conclusión

Las normas del colegio no fueron muy relevantes a la hora de predecir las actitudes de los y las estudiantes. Sin embargo, las normas sociales de los pares tuvieron un efecto positivo en las actitudes de los y las participantes. En concreto, reportar que las normas de los pares cercanos no apoyan los estereotipos de género, es decir, son igualitarias, predice actitudes más positivas hacia la igualdad,

en concreto menores niveles de sexismo hostil, sexismo benévolo y justificación de la violencia machista. Esto muestra que las normas de los pares tienen un efecto en las creencias de los y las adolescentes. Además, implica que intervenciones dirigidas a establecer una norma social de igualdad entre hombres y mujeres podrían propiciar una reducción del prejuicio hacia la mujer. En conclusión, la norma social es una herramienta de cambio social, por lo que futuras políticas públicas deben enfocarse en construir normas sociales igualitarias en el contexto escolar.

Referencias

- Abrams, D., Viki, T., Masser, B. & Bohnet, G. (2003). Perceptions of stranger and acquaintance rape: The role of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 111-125. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.84.1.111>
- Asch, S. (1952). Group forces in the modification and distortion of judgments. *Social Psychology*, 450-501.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BBC. (2020). “Millones de mujeres marcharon en todo el mundo en el Día de la Mujer para repudiar la violencia y pedir por la igualdad de género”. *BBC News, redacción*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51754382>
- Benneker, V., Gërzhani, K. & Steinmetz, S. (2020). Article enforcing your own human rights? The role of social norms in compliance with human rights treaties. *Social Inclusion*, 8, 184-193. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v8i1.2166>
- Berger, C. & Caravita, S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
- Berger, C., Brotfeld, C., & Espelage, D. L. (2022): Extracurricular activities and peer relational victimization: Role of gender and school social norms. *Journal of School Violence*. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2026226>
- Bosch, E., Ferrer, V. A., Ferreiro, V. y Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (pp. 6963-6970). Oxford, UK: Elsevier.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>
- Cillessen, A., Schwartz, D. & Mayeux, L. (2011). *Popularity in the Peer System*. New York: The Guilford Press.
- Comunidad Mujer. (2018). "Feminismo en Chile: Las organizaciones de mujeres que han impulsado el movimiento que hoy vuelve a marchar". Recuperado de: <https://www.comunidadmujer.cl/2018/06/feminismo-en-chile-las-organizaciones-de-mujeres-que-han-impulsado-el-movimiento-que-hoy-vuelve-a-marchar/>
- Cornejo, M., Rocha, C., Castro, D., Varela, M., Manzi, J., Gonzalez, R., Jimenez-Moya, G., Carvacho, H., Alvarez, B., Valdenegro, D., Cheyre, M. & Livingstone, A. G. (2020). The intergenerational transmission of participation in collective action: The role of conversation and political practices in the family. *British Journal of Social Psychology*, 60(1), 29-49. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjso.12420>.
- Cumsille, P. y Martínez, M. L. (2015). La escuela como contexto de socialización política: Influencias colectivas e individuales. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados* (pp. 431-457). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- De Tezanos-Pinto, P., Bratt, C. & Brown, R. (2010) What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49(3), 507-523. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466609X471020>
- Del Rio, M. F & Strasser, K. (2013). Preschool children's beliefs about gender differences in academic skills. *Sex Roles*, 68, 231-238. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0195-6>
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, L. (2001). *La construcción de igualdad y la prevención de la violencia de género contra la mujer desde la Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie estudios (73).

- Dijkstra, J. K., Cillessen, A. H. N. & Borch, C. (2013). Popularity and adolescent friendship networks: Selection and influence dynamics. *Developmental Psychology*, 49, 1242-1252. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0030098>
- Dijkstra, J. K., Cillessen, A. H. N., Lindenberg, S. & Veenstra, R. (2010). Basking in reflected glory and its limits: Why adolescents hang out with popular peers. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 942-958. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00671.x>
- Dijkstra, J. K. & Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 79-96. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431614524303>
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275-298. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Espinoza, A. M. y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilena. *Psykhé*, 25, 1-18. DOI: <http://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Expósito, F. y Moya, M. (2005). Violencia de género. En F. Expósito y M. Moya (Coords.), *Aplicando la psicología social* (pp. 201-227). Madrid: Pirámide.
- Ferrer, V. (2017). *Feminismo y Psicología Social*. Madrid: Grupo5.
- Ferrer Pérez, V. A., Bosch Fiol, E., Ramis Palmer, M. C. y Navarro Guzmán, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología*, 22, 251-259. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16722210>
- Gerber, M. M., Cuadrado, C., Figueiredo, A., Crispi, F., Jimenez-Moya, G. & Andrade, V. (2021). Taking care of each other: How can we increase compliance with personal protective measures during the COVID-19 pandemic in Chile? *Political Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1111/pops.12770>.
- Giuliano, P. (2017). *Gender: An historical perspective*. Working Paper.
- Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality*

and *Social Psychology*, 70, 491-512. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>

- Glick, P. & Fiske, S. T. (1999). Sexism and other “isms”: Interdependence, status, and the ambivalent content of stereotypes. In W. B. Swann, J. H. Langlois & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 193-221). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gonzalez, R. & Brown, R. (2017). The influence of direct and extended contact on the development of acculturation preferences among majority members. In L. Vezzali & S. Stathi (Eds.), *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions*. Series “Current Issues in Social Psychology” (pp. 31-52). New York, NY: Routledge.
- Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., Cox, C. y Montecinos, M. J. (2021) Socialización política y formación ciudadana en el contexto escolar chileno: un análisis desde el enfoque de género. *Calidad en la Educación*, 54, 73-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.932>
- Jimenez-Moya, G., Carvacho, H., Alvarez, B., Conteras, C., & Gonzalez, R. (2022). Is support for feminism enough for change? How sexism and gender stereotypes might hinder gender justice. *Frontiers in Psychology*. 13, 912941. DOI: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912941>
- Jimenez-Moya, G., Manzi, J. y Castillo, F. (2022). Confronting or avoiding confrontation? The role of sexism in evaluating women who avoid confronting discrimination. *International Journal of Social Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02134748.2021.2001274>.
- Kellam, S. G., Ling, X. G., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression on the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579498001564>
- Kutlaca, M., Becker, J. & Radke, H. (2020). A hero for the outgroup, a black sheep for the ingroup: Societal perceptions of those who confront discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103832. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103832>
- Lay, S., Zagefka, H., Gonzalez, R., Alvarez, B. & Valdenegro, D. (2020). Don't forget the group! The importance of social norms and empathy for shaping donation behaviour. *International Journal of Psychology*, 55(4), 518-531. DOI: <https://doi.org/10.1002/ijop.12626>
- Lameiras Fernández, M., Rodríguez Castro, Y., Carrera Fernández, M. V. y Calado Otero, M. (2009). Del sexismo hostil al sexismo benevolente: La nueva cara del sexismo en las sociedades occidentales. En J. Mansilla

- Lory & A. Meza Peñaloza (Eds.), *Estudios de Antropología Biológica* (pp. 73-89). México D. F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Luengo Kanacri, P. B. & Jimenez-Moya, G. (2017). Good practices on civic engagement in Chile and the role of promoting prosocial behaviors in school settings. En B. Garcia-Cabrero, A. Sandoval-Hernandez, E. Treviño y S. Diazgranados-Ferrand y G. Perez (Eds.), *Civics and Citizenship. Theoretical Models and Experiences in Latin America*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Marques, J. M. & Paez, D. (1994) The 'Black Sheep Effect': Social categorization, rejection of ingroup deviates, and perception of group variability. *European Review of Social Psychology*, 5, 37-68. DOI: <https://doi.org/10.1080/14792779543000011>.
- Miller, D. T. & Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. En F. T.
- Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 799-829). New York: Guilford.
- Mladinic, A., Saiz, J. L., Díaz, M., Ortega, A. y Oyarce, P. (1998). Sexismo ambivalente en estudiantes universitarios chilenos: Teoría, medición y diferencias de género. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 14(1), 1-14.
- Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K. & Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development*, 76(3), 652-663. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00869.x>
- ONU Mujeres. (2020). *Progress on the Sustainable Development Goals. The Gender Snapshot 2020*. Nueva York: ONU Mujeres.
- Orchowski, L. M., Edwards, K. M., Hollander, J. A., Banyard, V. L., Senn, C. & Gidycz, C. (2020). Integrating sexual assault resistance, bystander, and men's social norms strategies to prevent sexual violence on college campuses: A call to action. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(4), 811-827. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838018789153>
- Paluck, E. L. & Shepherd, H. (2012). The salience of social referents: A field experiment on collective norms and harassment behavior in a school social network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(6), 899-915. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0030015>
- Pinto, I. R., Marques, J. M., Levine, J. M. & Abrams, D. (2010). Membership status and subjective group dynamics: Who triggers the black sheep

- effect? *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1), 107-119. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018187>
- Prentice, D. & Paluck, E. L. (2020). Engineering social change using social norms: lessons from the study of collective action. *Current Opinion in Psychology*, 35, 138-142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.012>
- Ramos, M., Barreto, M., Ellemers, N., Moya, M. & Ferreira, L. (2018). What hostile and benevolent sexism communicate about men's and women's warmth and competence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(1), 159-177. DOI: <https://doi.org/10.1177/136843021665692>
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J. & Griskevicius, V. (2007). The constructive, destructive, and reconstructive power of social norms. *Psychological Science*, 18, 429-434. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01917.x>
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper Collins.
- Tankard M. E. & Paluck, E. L. (2016). Norm perception as a vehicle for social change. *Social Issues and Policy Review*, 10, 181-211. DOI: <https://doi.org/10.1111/sipr.12022>
- Tankard M. E. & Paluck, E. L. (2017). The effect of a supreme court decision regarding gay marriage on social norms and personal attitudes. *Psychological Science*, 28(9), 1334-1344. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797617709594>
- Thomas, D. E., Bierman, K. L. & Powers, C. J. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82, 751-757. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
- Tilano, L. M., Luengo Kanacri, P., Pastorelli, C., Di Giunta, L., Lunetti, C., Uribe Tirado, L., Thartori, E. y Lansford, J. (2021). Violencia de barrio y crianza materna en Medellín-Roma: Rol de la autoeficacia emocional negativa. *Psykhē*, 30(2). DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22461>
- Van Assche, J., Politi, E., Van Dessel, P. & Phalet, K. (2020). To punish or to assist? Divergent reactions to ingroup and outgroup members disobeying social distancing. *British Journal of Social Psychology*, 59(3), 594-606. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjso.12395>

Varela, J. J., Torres-Vallejos, J., González, C. y García, O. (2020). La percepción de apego con la escuela como un factor protector para conductas antisociales en escolares chilenos. *Psyche*, 29(2). DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>

Yitmen, S., & Verkuyten, M. (2020). Support to Syrian refugees in Turkey. The roles of descriptive and injunctive norms, threat, and negative emotions. *Asian Journal of Social Psychology*, 23, 293-301. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajso.12400>

Recibido: 23/05/2022

Aceptado: 02/09/2022