



Original

## Eficacia de una app psicoeducativa para reducir el sexismo en adolescentes



José-Javier Navarro-Pérez<sup>a</sup>, Ángela Carbonell<sup>a</sup>, y Amparo Oliver<sup>b,\*</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universitat de València, Valencia, España

<sup>b</sup> Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, Universitat de València, Valencia, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 23 de marzo de 2018

Aceptado el 12 de julio de 2018

On-line el 22 de agosto de 2018

#### Palabras clave:

Sexismo  
Enseñanza secundaria obligatoria  
Adolescencia  
Tecnologías de la Información y la Comunicación  
Coeducación

### R E S U M E N

El presente estudio evalúa la eficacia de una intervención consistente en el uso de una aplicación móvil en formato juego dirigida a reducir el sexismo en adolescentes. Se lleva a cabo un estudio cuasiexperimental pretest-posttest con grupos de intervención y de control. Participan 369 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de entre 12 y 17 años de la provincia de Valencia, de los cuales 196 se asignan a la condición de intervención con la aplicación y 173 al grupo control. Se evalúa sexismo hostil y benévolo a partir de la teoría del sexismo ambivalente en ambos momentos temporales. La intervención presencial, de dos h de duración, consiste en explicar la dinámica e implementación del juego que después han de practicar. Los resultados de aplicación del programa se evalúan sobre las dos dimensiones de sexismo. La intervención con la aplicación muestra un cambio significativo reduciendo entre un seis y un 12% el sexismo en adolescentes. Este estudio destaca la utilidad de integrar las TIC como herramientas para la prevención y coeducación en igualdad desde el ámbito educativo, a partir de estrategias lúdicas que permitan el desarrollo de competencias prosociales no sexistas.

© 2019 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### The Effectiveness of a Psycho-educational App to Reduce Sexist Attitudes Among Adolescents

#### A B S T R A C T

The present study evaluates the effectiveness of an intervention using a mobile app game aimed at reducing sexism in adolescents. A quasiexperimental pretest-posttest study is executed with experimental and control groups. The participants are 369 secondary school students from the province of Valencia, of whom 196 are assigned to intervention and 173 to control group. Hostile and benevolent sexism are assessed at both points in time using theory of ambivalent sexism. The two hours' intervention involved explaining the game's dynamic, implementation and use. The results of applying the program are evaluated of the two dimensions of sexism. Intervention with the app brought about a significant change, reducing sexism in adolescents by between six and 12%. The study highlights the usefulness to make use of information and communications technology (ICT) as a tool for combating sexism and co-educating in equality using gaming strategies to develop non-sexist prosocial competencies.

© 2019 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

#### Keywords:

Sexism  
Secondary school  
Adolescence  
Information and Communications  
Technology  
Coeducation

### Introducción

La adolescencia se considera una etapa de transición a la vida adulta caracterizada por importantes cambios biológicos y psicosociales, y es también un periodo evolutivo en el que se evidencian las primeras atracciones afectivas. Muchos adolescentes tienen por

\* Autor para correspondencia.  
Correo electrónico: [oliver@uv.es](mailto:oliver@uv.es) (A. Oliver).

vez primera relaciones de pareja, pudiendo estas condicionar una práctica positiva si es prosocial (Arenas, 2013) o determinando una socialización de riesgo si se producen actitudes de control o comportamientos sexistas (Moyano, Expósito, y Trujillo, 2013; Rodríguez-Castro y Alonso-Ruido, 2017; Rubio, 2009). Distintos estudios informan de la peligrosidad que supone integrar falsas creencias para un correcto desarrollo emocional y psicológico del adolescente (De Villiers y De Villiers, 2012), y de que estas experiencias proliferan en las primeras etapas de socialización (Chiung-Tao, Yu-Lung, y Gao, 2012; Cowie, 2013), ya que en algunos casos dejan una huella latente durante la adolescencia (Glowacz y Courtain, 2017; Malonda, 2014) e incluso en la edad adulta (Karakurt y Silver, 2013; O'Keefe y Triester, 1998; Wincentak, Conolly, y Card, 2016).

Numerosos trabajos científicos identifican el sexismo como un importante factor de riesgo y antesala de la violencia de género (Arnosó, Ibabe, Amoso, y Elorriaga, 2017; Giordano, Soto, Longmore, y Manning, 2010), ya que mantiene las desigualdades entre sexos (Montañés, Megías, de Lemus, y Moya, 2015), y justifica el amor a partir del dominio, el control (Merás, 2013) y la sumisión de las mujeres (Ruiz, 2016). El sexismo se define como un constructo multidimensional que hace referencia tanto a creencias como a actitudes sexistas, que recogen «creencias sexistas, sexismo hostil, micromachismos, sesgos cognitivos contra la mujer o actitudes tolerantes con la violencia contra las mujeres» (Arnosó et al., 2017, p. 10). La asunción de estas creencias implica actitudes relacionadas con el sexo biológico (Rottenbacher, 2010; Ubillos-Landa, Goiburu-Moreno, Puente-Martínez, Pizarro-Ruiz, y Echeburúa, 2017). Glick y Fiske (1996) añaden a la vertiente hostil mucho más evidente y manifiesta, una dimensión benévola encubierta. Ambas configuran el *sexismo ambivalente*, con dos estructuras claramente diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas. Por un lado, el *sexismo hostil*, como actitud de prejuicio y discriminación que se apoya en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. Por otro lado, el *sexismo benevolente*, envuelto en una sucesión de actitudes y creencias estereotipadas hacia las mujeres, erróneamente percibidas de manera amable, que se caracterizan por transmitir un tono afectivo positivo y por suscitar en apariencia conductas prosociales. Específicamente, las creencias sexistas hostiles se relacionan con la posesión agresiva, la violencia sexual (Russell y Trigg, 2004), la humillación psicológica (Khan, Berger, Wells, y Cleland, 2012) y el menoscabo económico (Shorey, Cornelli, y Bell, 2008).

Recientemente y en nuestro contexto (Macroencuesta mujeres, 2015) se informa que en edades entre 16 y 19 años se han incrementado un 25% las actitudes sexistas relacionadas con la violencia y el control; y que un 12.5% de las mujeres de 16 años, ha sufrido violencia sexual o física en sus relaciones de pareja. Esta violencia, según Viejo, Monks, Sánchez y Ortega-Ruiz (2016, p. 1453) «repercute en la calidad de la relación». Las actitudes sexistas se manifiestan habitualmente según Ellsberg et al. (2015) mediante la pertenencia posesiva en el uso de redes sociales (WhatsApp, Facebook, etc.) y en la despersonalización como creencia errónea de que la protección es sinónimo de propiedad (Logan-Greene, Nurius, y Thompson, 2012). Actitudes paternalistas que se configuran, según Howard y Wang (2005), como predictor de las relaciones tóxicas en las que aparece el dominio y los desequilibrios de poder que afectan al género. Paralelamente, según Venegas (2015, p. 49) «las propuestas segregadoras tienen un impacto directo sobre el sistema educativo y, por ende, en la sociedad, como es reforzar el sexismo, la desigualdad y, con ello, las diversas manifestaciones de violencia de género». Pero ¿qué implicaciones tiene el sexismo en la escuela? En el ámbito educativo los comportamientos sexistas se asocian a manifestaciones violentas (Bennett, Guran, Ramos, y Margolin, 2011; Vázquez y Castro, 2008). Estas investigaciones abordan la cuestión de la victimización en el alumnado mediante el uso de TIC, focalizando su atención fundamentalmente en cuatro

aspectos: hostilidad, humillación, exclusión e intrusión. Los alumnos refieren más victimización y las alumnas mayor reiteración y angustia. Para tratar de paliar estos comportamientos reprochables, Vázquez y Castro (2008) señalan que el sexismo se reduce mediante prácticas coeducativas que apuestan por educar a niñas y niños considerando en el proceso de aprendizaje la diversidad, el respeto, la convivencia pacífica y la equidad de género. Así pues, una educación escolar equilibrada entre el sexo biológico y las cuestiones culturales de género permite disponer de más herramientas para afrontar los riesgos de la adolescencia. Incorporando la perspectiva de salud, Kaukinen (2014) identifica correlaciones entre adolescentes aquejados por problemas de salud con bajo rendimiento e implicación en episodios violentos en la escuela, tanto de género como violencia genérica. Esta correspondencia se asocia a que estos estudiantes que padecen enfermedades tienen más dificultad de integración y por tanto menos apego a contextos educativos. En este sentido, el estudio destaca que estas diferencias en el nivel de compromiso afectan a su fidelidad con la comunidad escolar. El sexismo en la escuela viene siendo analizado desde hace algo más de una década como una actividad a extinguir, ya que no ayuda en ningún modo a una educación en clave de igualdad. Escámez y García (2005) señalan la importancia de adaptar los libros de texto, haciendo más visible la mujer en áreas científicas, ingenierías, etc. López-Navajas (2014) propone transformar las iconografías a partir de representaciones visuales que intercambien los clásicos roles de género y Heller (2004) plantea disociar colores como el azul o el rosa en las campañas publicitarias que afectan a uniformes y útiles de uso escolar como estuches, mochilas, etc. Desde otra perspectiva, los modelos que dibujan a la mujer y al hombre son tan diferentes que, según Olid (2008), los libros de texto giran alrededor de la imagen y la seducción femenina; y este es un caldo de cultivo que subliminalmente (Racionero, 2008) va impregnando en la conciencia y percepción de los y las escolares. Un estudio realizado por Ballber (2012) informa que el 78.7% de los centros de primaria y secundaria no utilizan prácticas coeducativas en el proyecto educativo de centro (PEC). Una de las características destacables en este sentido es la infrautilización del lenguaje inclusivo, tanto en los materiales elaborados por los y las docentes, como en la comunicación cotidiana de estos. Según Mariscal y Gallego (2013), el alumnado actúa miméticamente en las formas y usos del lenguaje que observa del profesorado, educadores/as y progenitores. Por ello, el lenguaje inclusivo es tan importante en las interacciones cotidianas, ya que se adquiere sin esfuerzo y se integra de manera natural.

La actual era digital, también llamada sociedad del riesgo (Beck, 2002), pone en situación de vulnerabilidad a adolescentes que a priori carecen de perfiles de riesgo (Paul, 2015). Precisamente porque el conflicto traspasa perímetros físicos y se adentra en entornos abstractos (Navarro y Pastor, 2018); el riesgo no se localiza como hace décadas en zonas, barrios o suburbios, sino que se expande en aquellos territorios que carecen de límites geográficos como son las redes virtuales. Los y las adolescentes, seducidos por la inmediatez, dan mayor importancia que nunca a la cibercultura, la recreación automatizada y las redes sociales (Feixa, 2011).

Los y las adolescentes interactúan desde un posicionamiento abstracto con mayor eficacia que generaciones anteriores, factor que posibilita el intercambio de experiencias y la reflexión en entornos virtuales (Livingstone, 2009; Robson, 2016). Por esto, la socialización mediante TIC permite estar constantemente conectados, en tiempo real y en conexión virtual al mundo, y facilita el intercambio de información, la omnipresencia en diferentes espacios, la visibilidad, etc. Redes como Twitter, Facebook, WhatsApp o Instagram colaboran en esta inmediatez, que se construye como principal atributo. De ahí la importancia de ofrecer estrategias prosociales adaptadas a los modos 4.0 en que socializan los estudiantes, útiles para buscar información, ampliar la red de iguales para socializar en el ocio o en busca de relaciones sentimentales, planear

**Tabla 1**  
Características sociodemográficas de los grupos de intervención y de control

	Control (n = 173)	Intervención (n = 196)	Diferencia entre grupos
Media de edad $\pm$ DT	13.89 $\pm$ 1.24	13.76 $\pm$ 1.19	$t(365) = .988; p = .324$
Mujer, n (%)	95 (55.9)	104 (53.1)	$\chi^2(1) = .292; p = .589$
Nivel socioeconómico medio, n (%)	130 (75.6)	148 (75.9)	$\chi^2(4) = 2.03; p = .730$
Progenitores casados, n (%)	130 (76)	147 (74.6)	$\chi^2(6) = 3.13; p = .793$
Un hermano/a, n (%)	105 (63.3)	124 (65.3)	$\chi^2(7) = 8.54; p = .288$
Convive con ambos progenitores, n (%)	126 (72.8)	133 (67.5)	$\chi^2(9) = 8.15; p = .519$
Padre empleado, n (%)	148 (87.1)	176 (90.7)	$\chi^2(5) = 3.70; p = .593$
Madre empleada, n (%)	132 (76.7)	147 (77.8)	$\chi^2(4) = 1.05; p = .902$
Uso redes sociales para socializar, n (%)	153 (88.4)	173 (87.8)	$\chi^2(1) = .034; p = .854$
Uso diario redes sociales, n (%)	115 (68)	133 (68.9)	$\chi^2(4) = 2.04; p = .728$

actividades, promocionarse en la red, mantener comunicaciones en tiempo real con otras personas, etc. (Bringué y Sábada, 2010; García-Aretio, Ruiz-Corbella, y Domínguez, 2007). Las TIC, según Segovia, Mérida, Olivares, y González (2016), favorecen el protagonismo del adolescente y la movilización de la comunidad educativa. Según Charsky (2010) la incorporación a la educación formal de nuevas herramientas tecnológicas permite adquirir conocimientos en diferido, porque la atención presencial es compartida con otras alternativas psico-socioeducativas.

En esta línea, la educación en lo relativo a la prevención de creencias y actitudes sexistas en adolescentes, sumándose a las buenas prácticas docentes en este terreno (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, y Carlos-Martínez, 2018), podría beneficiarse de estos nuevos formatos y lenguajes de intervención psicoeducativa. Es posible educar en sexismo (Venegas, 2015) y también establecer predicciones atendiendo a patrones culturales (Maltby, Hall, Anderson, y Edwards, 2009); del mismo modo que usar la escuela secundaria como recurso facilitador para el abordaje de estos contenidos (Jackson, 2002). El uso de TIC lúdicas (apps, videojuegos, redes de socialización de conocimiento virtual, etc.) permiten la participación autónoma de los y las adolescentes, instalándose en sus entornos de socialización cotidiana, en sus espacios de ocio y posibilitando sobre todo la motivación hacia el aprendizaje y la reflexión (Levis, 2004). Carrasco, Alarcón, y Trianes (2015) destacan la necesidad de fomentar una metodología activa, participativa y cooperativa como herramienta para el aprendizaje, y evidenciar científicamente la eficacia de las intervenciones psicoeducativas aplicables a todos los y las adolescentes.

El principal objetivo del presente trabajo consiste en poner a prueba la eficacia de la app Liad@s (Navarro, Oliver, Morillo, y Carbonell, 2018) en la disminución de las creencias y actitudes sexistas en adolescentes. Un objetivo secundario es aportar información útil para la comunidad educativa sobre la eficacia diferencial en función de las variables sexo, edad, modalidad de convivencia familiar y localización urbana o metropolitana frente a rural.

## Método

Esta investigación se enmarca en un estudio más amplio de exploración diagnóstica, con muestreo estratificado proporcional (error máximo de  $\pm$  3% con 95% confianza) por titularidad (pública, concertada o privada) y por localización del centro (urbano, metropolitano o rural) según los criterios demográficos de Halcafe (1993). Se acota como rural un conjunto residencial insuficientemente comunicado o a distancia superior de 30 km de un núcleo de población superior a 25.000 habitantes.

## Participantes

Se trata de un estudio cuasiexperimental con aleatorización de grupos y con medidas antes y después de la implementación de la

aplicación Liad@s (Navarro et al., 2018). Participan 369 estudiantes de educación secundaria obligatoria. El tamaño aproximado de los grupos de intervención y control se estima *a priori* con G-Power, teniendo en cuenta la información sobre el tamaño de efecto obtenido en estudios aproximativos, con tamaños de error *tipo I* de .05, potencia .8, en el marco de análisis ANOVA o MANOVA mixto. De esta forma el grupo control se configura con 173 participantes de cuatro centros educativos (uno urbano, uno metropolitano, dos rurales) y el de intervención con 196 participantes de cinco centros (dos centros educativos en el ámbito rural, dos urbanos y uno metropolitano). Del grupo control, 117 adolescentes (67.6%) viven en entornos urbanos o metropolitanos y 56 (32.4%) en entorno rural; en el grupo de intervención, 111 residen en ámbitos urbanos o metropolitanos (56.6%) y 85 en ámbito rural (43.4%). Los y las participantes también se equiparan en términos de titularidad del centro tanto en el grupo control (dos institutos públicos y dos centros concertados o privados) como en intervención (tres de titularidad pública y dos concertada o privada).

No se detectan diferencias significativas entre el grupo control y de intervención en ninguna de las variables consideradas ( $p > .05$ ), aportando evidencia de la equivalencia entre grupos (Tabla 1). Para la edad, única variable cuantitativa el contraste realizado con la prueba *t* no arroja diferencias significativas entre grupo control y de intervención. El mismo resultado se obtiene a través de todas las pruebas ji-cuadrado realizadas, como se observa en los valores *p* de la última columna. En la Tabla 1 figuran los porcentajes en grupo control y en intervención de las categorías más frecuentes en cada variable. Así por ejemplo vemos que el sexo está igualmente distribuido en el grupo control y el de intervención, y en ambos casos las mujeres son más (55.9% en control y 53.1% en intervención).

## Instrumentos

ISA-Adolescentes. Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes (Lemus, Castillo, Moya, Padilla, y Ryan, 2008), una adaptación del Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske, (1996), validado en España en población adolescente. Sus autores refieren una fiabilidad de .81 para *sexismo ambivalente*, .84 para la escala de *sexismo hostil* y .77 para *sexismo benévolo*. Esta herramienta cuenta con 20 ítems distribuidos en dos dimensiones: *sexismo hostil* con ítems como «Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias» y *sexismo benevolente* con enunciados como «Los chicos deben cuidar a las chicas». La respuesta a cada ítem es politémica, con 6 opciones, donde 0 = muy en desacuerdo, 1 = bastante en desacuerdo, 2 = un poco en desacuerdo, 3 = un poco de acuerdo, 4 = bastante de acuerdo y 5 = muy de acuerdo. Los valores de consistencia interna por alfa y por índice de fiabilidad compuesto (CRI, Composite Reliability Index) en esta investigación son respectivamente, son .88 y .93 para la escala global; .84 y .89 para la dimensión de *sexismo hostil*; así como .82 y .86 para *sexismo benévolo*.

**Tabla 2**  
Pruebas de la app Liad@s

Prueba/color	Nombre	Objetivo
Rojo	Pregunta-respuesta	Confrontar al jugador ante una situación con tres opciones de respuesta donde elegir la adecuada
Verde	Amor ecológico	Reciclar mensajes positivos y desechar negativos
Marrón	Dale la vuelta	Identificar un contenido clave con palabras al revés
Amarillo	Globos	Explotar globos que contengan palabras nocivas
Azul	Realidad o ficción	Responder verdadero o falso ante una frase
Morado	Míralo con lupa	Juzgar una conversación simulada de WhatsApp
Naranja	Canciones con mensaje	Identificar mensajes implícitos en canciones
Rosa	Detectódromo	Detectar en formato «sopa de letras», conceptos clave tanto en relaciones de pareja saludables como nocivas
Negro	Pierdes puntos	Reduce un 20% de los puntos acumulados en la partida
Blanco	Duplicas puntos	Duplica los puntos acumulados en la partida
Gris	Consolidas puntos	Consolida puntos y posiciona en ranking de jugadores/as
Multicolor	Prueba aleatoria	Redirige aleatoriamente a cualquier otra prueba

*Liad@s* - Universidad de Valencia (Navarro et al., 2018) es una aplicación para smartphones disponible para iOS y Android. Este instrumento, desarrollado en formato de juego con características de corte preventivo, socializador y psicoeducativo, tiene como objetivo reducir comportamientos sexistas y consecuentemente sensibilizar sobre violencia de género en adolescentes. Los retos y pruebas de esta aplicación intentan fomentar el pensamiento crítico y reflexivo promoviendo el desarrollo de competencias y actitudes prosociales, cuestionando las creencias aceptadas socialmente e identificando mensajes negativos. La intervención se realiza a partir del uso e implementación de esta aplicación.

El juego consta de una ruleta con casillas de distintos colores que presentan diferentes tipos de pruebas/colores y contiene un pulsómetro que determina la celda en la que se cae (Tabla 2 y Figura 1). A diferencia de otras aplicaciones y talleres de sensibilización meramente informativos, esta aplicación cuenta con aspectos de gamificación para incentivar la dinámica de juego (duplicar, perder, consolidar puntos) que fomentan la adherencia a la intervención y refuerzan el uso consistente del juego.

*Variables sociodemográficas:* se recogen las variables edad, sexo, núcleo familiar, nivel socioeconómico familiar, estado civil de los progenitores, número de hermanos, ocupación laboral de los progenitores, y uso de redes sociales.

#### Procedimiento

En primer lugar, se contacta con el equipo directivo de los centros educativos vía telefónica enviando por correo electrónico la

información sobre la investigación. El estudio obtiene la evaluación favorable del Consejo Escolar de los centros educativos. Se conciertan las fechas para realizar las tres fases de la investigación: pretest, intervención, y postest. Los centros pertenecientes al grupo control reciben la intervención una vez realizado el postest.

Para el grupo de intervención, dos investigadoras contextualizan con datos sobre violencia de género el interés de usar la aplicación y explican las instrucciones de instalación, funcionamiento de cada prueba, sistema de puntuación y metas del juego, periodo temporal de cuatro semanas que tendrían para jugar. Además, se ejemplifica el uso en directo del juego, siempre dentro de un mismo taller de dos h de duración. Los periodos temporales para grupos de intervención y control se realizan de manera simultánea, para controlar posibles fuentes de variación externas como noticias con impacto en la temática, ansiedad por periodos de evaluación académica, etc. Para el desarrollo de la intervención mediante el uso de la app, los y las adolescentes utilizan sus teléfonos móviles. Se cuenta con tablets y smartphones adicionales para aquellos que no dispusieran de los dispositivos, garantizando que todo el alumnado pudiera familiarizarse con la aplicación durante la sesión.

También en estos grupos con intervención, se recoge información adicional sobre la aceptabilidad y jugabilidad de *Liad@s* (Navarro et al., 2018), y como criterios de inclusión dos preguntas de cribado para comprobar que efectivamente se juega un mínimo de partidas y se domina la mecánica del juego. Todos los participantes superan este cribado.

En el grupo experimental, al finalizar la intervención se administran de nuevo los cuestionarios para verificar la eficacia de la misma.



**Figura 1.** Imágenes de funcionamiento de la app Liad@s a través de varias pruebas.



**Tabla 3**  
Estadísticos descriptivos para las dimensiones del *sexismo ambivalente* según grupo

	Control				Intervención			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
<i>Sexismo hostil</i> preintervención	1.41	.84	.00	3.80	1.41	.93	.00	4.10
<i>Sexismo benévolo</i> preintervención	1.96	.95	.00	4.60	2.09	1.04	.00	4.80
<i>Sexismo hostil</i> postintervención	1.50	.88	.00	4.60	.90	.76	.00	3.70
<i>Sexismo benévolo</i> postintervención	1.95	1.02	.00	4.90	1.07	.87	.00	3.67

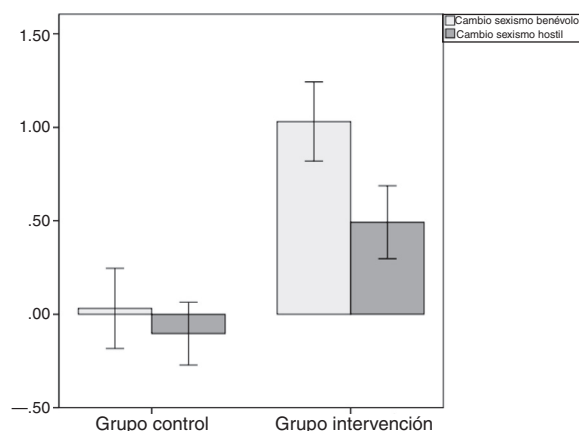
En los grupos control, se recogen las medidas en dos momentos temporales y se realiza la intervención con la app posteriormente a la finalización de la investigación de acuerdo al protocolo de los comités de ética.

Los instrumentos se administran al estudiantado en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor-tutor del curso siempre está presente. Se solicita autorización de los progenitores y/o tutores legales de los y las adolescentes y se informa en todo momento que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El desarrollo de esta investigación se lleva a cabo conforme autorización de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana para acceder a los centros, de acuerdo con los comités de ética de las instituciones participantes y normas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

#### Análisis de datos

La fiabilidad del ISA-Adolescentes se obtiene por consistencia interna mediante coeficiente alfa de Cronbach y por CRI o Índice de Fiabilidad Compuesto (Raykov, 1997) a partir de la estimación con WLSMV en el programa Mplus 7 de los análisis confirmatorios de las subescalas de *sexismo hostil* y *benévolo*. Ambos coeficientes se interpretan de manera análoga, indicando su proximidad a una mayor fiabilidad. Se calculan estadísticos descriptivos de estas dos dimensiones del sexismo para cada momento temporal (media, desviación típica, puntuación mínima y máxima). Posteriormente, se realizan pruebas *t* de comparación de medias en grupos independientes para verificar la equivalencia al inicio en las medidas de sexismo en ambos grupos. Posteriormente, se realizan análisis de varianza multivariados (MANOVA) sobre las diferencias antes y después de la intervención con Liad@s (Navarro et al., 2018), en función de la pertenencia al grupo de intervención o control. El MANOVA evalúa las diferencias de medias de las variables dependientes, para las diversas categorías de las variables independientes. Se usa el criterio más robusto de Pillai (Tabachnick y Fidell, 2007) para analizar la efectividad del tratamiento que se manifiesta en un efecto significativo de la variable grupo.

Una vez verificada la eficacia de la intervención, para conocer posibles perfiles o matices de funcionamiento de la app, se realizan MANOVA y ANOVA de continuación entre las puntuaciones de cambio en las variables diana de la intervención, las sociodemográficas cuantitativas y para variables como sexo, ámbito o modalidad de convivencia familiar. Cada MANOVA analiza las dos dimensiones del sexismo, *benévolo* y *hostil*, como variables dependientes. Al examinar las medias tras la intervención, se espera una reducción en todas y cada una de las variables consideradas. De resultar significativo, se realizan ANOVA de continuación para estudiar en qué variables concretas se dan las diferencias estadísticamente significativas. Se estima el tamaño del efecto mediante la eta-cuadrado parcial ( $\eta^2$ ) que según se aproxime a .01, .06 o .14 se interpretaría de tamaño bajo, medio o alto respectivamente. Al evaluar la eficacia de la intervención se incluye el correspondiente



**Figura 2.** Magnitud del cambio en medias pretest-postest en grupos control e intervención en las dos dimensiones del Inventario de Sexismo Ambivalente.

intervalo de confianza al 90% conforme recomienda la literatura (Lakens, 2013). El análisis de datos se realiza en SPSS 24.

#### Resultados

Inicialmente se verifica la equivalencia entre grupos en *sexismo hostil*: el test de Levene permite asumir varianzas iguales ( $p = .185$ ) y el consiguiente contraste de medias resulta no significativo  $t(367) = -.102, p = .919$ . De forma similar, con *sexismo benevolente* asumiendo varianzas iguales ( $p = .118$ ), el contraste de medias no arroja diferencias significativas  $t(367) = -1.247, p = .213$ . Las medias en cada condición pueden observarse en la Tabla 3. Los resultados descriptivos del sexismo muestran mayores puntuaciones en la dimensión *sexismo benévolo*. Tras la intervención, las puntuaciones se reducen en *sexismo benévolo* y *sexismo hostil* en el grupo experimental, mientras que las medias del grupo control permanecen similares.

El MANOVA con las puntuaciones de cambio (pre-test menos post-test) de las variables *sexismo hostil* y *sexismo benévolo* ofrece estos resultados: *Traza de Pillai* de .118, asociada a  $F(2, 367) = 24.63; p < .001; \eta^2 = .118$ . Una vez constatada la significación conjunta a través del MANOVA, siguiendo el protocolo de análisis, se realizan ANOVAS de continuación para cada una de las dos variables. Los resultados en ambos casos indican significación estadística. Con el *sexismo hostil*,  $F(1, 368) = 23.84; p < .001; \eta^2 = .061$ , IC 90% sobre  $\eta^2$  de .014 a .212 se obtiene un efecto de tamaño medio. Con el *sexismo benévolo* el efecto de tamaño es medio-alto,  $F(1, 368) = 48.5; p < .001; \eta^2 = .116$  con IC 90% sobre  $\eta^2$  de .015 a .367. Como señala el gráfico de la Figura 2, el grupo control mantiene puntuaciones similares en las fases pre- y postest, mientras que en el grupo experimental la intervención con la aplicación Liad@s (Navarro et al., 2018) produce el cambio deseado en los dos factores de sexismo objetivo de estudio. En concreto, en función de las medidas de tamaño del efecto antes referidas, se reducen un 6% las percepciones de *sexismo hostil* y casi un 12% en el *sexismo benévolo*.

Para atender a los restantes subobjetivos sobre en qué perfiles o situaciones la eficacia de la intervención es mayor, por un lado, se cuenta con los resultados de las correlaciones entre las variables cuantitativas que expresan la magnitud del cambio en *sexismo hostil* y *benévolo* y la edad, curso y puntuación alcanzada en el juego. Las correlaciones con edad para *sexismo hostil* ( $r = -.045, p = .528$ ) y *sexismo benévolo* ( $r = -.027, p = .718$ ) revelan que los cambios por la intervención no se asocian con la edad, sino que son independientes. En cambio, un mayor uso de la aplicación medido como puntuación en el juego sí correlaciona significativamente y positivamente con los cambios deseados en las dos facetas del sexismo, *hostil* ( $r = .180, p = .012$ ) y *benévolo* ( $r = .232, p = .001$ ).

El MANOVA arroja resultados claros sobre si es mayor la reducción del sexismo en chicos o chicas, si se reduce con cuantía diferente en el ámbito urbano, metropolitano o rural, o si existe interacción entre estas variables. En concreto, la *Traza de Pillai* de .021, asociada a  $F(2, 361) = 3.848, p = .022, \eta^2 = .021$  apunta una significación del análisis conjunto para la variable ámbito (urbano frente rural) que es necesario desarrollar con ANOVA de continuación. Los ANOVA de continuación para ámbito son significativos, para *sexismo hostil* ( $p = .045$  y  $\eta^2 = .011$ ) y *sexismo benévolo* ( $p = .006$  y  $\eta^2 = .020$ ), en ambos casos con tamaño del efecto bajo e indicando más cambio en el sentido de lo esperado en los centros localizados en el ámbito rural que en el urbano o metropolitano. En el caso del sexo, similar pauta de diferencias significativas con una *Traza de Pillai* de .074, asociada a  $F(2, 361) = 14.322, p < .001, \eta^2 = .074$ . Los ANOVA de continuación con la variable sexo son significativos para *sexismo hostil* ( $p < .001$  y  $\eta^2 = .074$ ) y *sexismo benévolo* ( $p = .001$  y  $\eta^2 = .029$ ), en ambos casos indicando más cambio en chicos frente a chicas. En el caso del *sexismo hostil* con un tamaño del efecto medio, en el caso del *sexismo benévolo* bajo. La interacción sin embargo no muestra a través de los estadísticos de contraste ni el tamaño del efecto asociado al MANOVA diferencias en función de las combinaciones de sexo por ámbito de localización del centro, *Traza de Pillai* de .001, asociada a  $F(2, 361) = .091, p = .913, \eta^2 = .001$ . Es decir, ninguna combinación de sexo por localización del centro educativo revela un funcionamiento de la app diferente.

Finalmente, otro MANOVA señala que el modo de convivencia familiar (progenitores que conviven, progenitores separados o divorciados, familias monoparentales) tampoco introduce diferencias en la efectividad de la intervención, *Traza de Pillai* de .008, asociada a  $F(4, 720) = .751, p = .558, \eta^2 = .004$ .

## Discusión

El principal objetivo del presente trabajo consiste en poner a prueba la eficacia de la app Liad@s (Navarro et al., 2018) en la disminución de las creencias y actitudes sexistas en adolescentes. Un objetivo secundario es aportar información útil para la comunidad educativa sobre la eficacia diferencial en función de las variables sexo, edad, modalidad de convivencia familiar y localización urbana o metropolitana frente a rural.

En relación al objetivo principal y en concordancia con los resultados de Ruiz (2016), se halla la presencia de estereotipos sexistas en estudiantes de ESO, con mayores niveles de actitudes benévolas que hostiles, manifestadas de manera más sutil, emocional que eternizan los estereotipos de género. Los hallazgos del presente estudio se alinean con la puesta en marcha de programas psicoeducativos y preventivos combinados con TIC (Kallio, Mayra, y Kaipainen, 2010; Young, 2007). Desde posiciones coeducativas permite intervenir sobre comportamientos que a medio o largo plazo pueden generalizarse a otras áreas de desarrollo del adolescente en la socialización escolar y llegar a afectar a la vida adulta (Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay, y Jennings, 2009; Sydow,

Retzlaff, Beher, Haun, y Schweitzer, 2013), como son las creencias y actitudes sexistas.

Se reducen patrones sexistas como prioridad en la intervención con Liad@s (Navarro et al., 2018), siguiendo las experiencias de Díaz-Aguado (2006), se establecen relaciones cooperativas y la construcción de un currículum de la no violencia configurado mediante prácticas coeducativas. La app que centra este trabajo, incorpora un rol duplicado del adolescente, donde simultáneamente es jugador y espectador, que le permite observar y reflexionar sobre la violencia y el sexismo adquiriendo competencias. Colateralmente y de acuerdo con las propuestas de Venegas (2015), los efectos de la educación en igualdad en el alumnado mediante la interacción con TIC lúdicas facilitan el aprendizaje, y según los resultados de este estudio, efectivamente se reduce el sexismo tras la intervención.

Los resultados informan que la app Liad@s, desarrollada y validada por Navarro et al. (2018), coautores de este trabajo, es una herramienta útil para su instrumentalización desde ambientes educativos. La experiencia demuestra que se puede utilizar tanto en entornos recreativos (espacios para el ocio personal, familiar o grupal) como también en espacios educativos formales (en las h de tutoría) o actividades extraescolares. Autores como Greenberg y Harris (2012) señalan que la adquisición de habilidades socioemocionales en edades tempranas facilita, a lo largo del ciclo vital, un adecuado afrontamiento del estrés y promueve la resiliencia y el bienestar psicológico. Ello sugiere la conveniencia de programas de intervención preventivos que promuevan el desarrollo socioemocional y cognitivo en adolescentes. Para ello los centros educativos son espacios universales y el medio idóneo donde aplicarlos, además en un periodo especialmente relevante para su formación (Hale, Fitzgerald-Yau, y Viner, 2014).

En asociación con esta intervención, Levis (2004), informa que el uso de videojuegos pedagógicos supone un ejercicio de motivación adicional para el alumnado. Desde este posicionamiento, Liad@s (Navarro et al., 2018) se plantea como estímulo hacia el aprendizaje y la reflexión, dada la variedad de pruebas en torno al sexismo y los dilemas sobre el amor romántico sobre los que versa la operativa de juego. En esta línea, el diseño y difusión de útiles didácticos en versión 4.0 (materiales audiovisuales, app de telefonía, grupos de WhatsApp, Facebook, etc.) enfocados a la reflexión dialógica, tareas mediante MOOCs en e-learning, etc., posibilita a los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, progenitores, etc.) disponer de herramientas aplicadas, de eficacia demostrada, que colaboren en favor de la convivencia prosocial y en la reducción de creencias y actitudes sexistas que alteran el clima escolar.

Un objetivo secundario es aportar información útil para la comunidad educativa sobre la eficacia diferencial en función de variables sociodemográficas (sexo, edad, modalidad de convivencia familiar y localización urbana o metropolitana frente a rural). La eficacia se consigue en los diferentes escenarios considerados, sin embargo, la magnitud del cambio en todos los jugadores y jugadoras no es igual porque según las características de cada participante se obtienen mayores beneficios. Por ejemplo, en función del sexo, en consonancia con la evidencia previa (Maltby et al., 2009; Moyano et al., 2013), se hallan diferencias por sexo tras el uso de la app, tanto en *sexismo hostil* como *benévolo*, hallando el máximo cambio en los chicos en *sexismo benevolente*. Los resultados apuntan a que el juego es más eficaz donde hay más sexismo, pues a medida que se juega, se reducen estas actitudes y creencias en una mayor magnitud. En este sentido, el alumnado de centros educativos ubicados en el medio rural adquiere mayores beneficios que aquellos que se encuentran en territorios urbanos. Esto se debe a que el nivel de sexismo de partida es mayor en medio rural y, por tanto, la eficacia relativa también lo es. Los resultados del presente estudio coinciden con el reciente análisis de Rodríguez-Castro y Alonso-Ruido (2017) sobre adolescentes del medio rural en Galicia, según el cual son más

sexistas que aquellos residentes en ciudades. La interpretación de estos resultados también es respaldada por la investigación internacional, que asocia el *sexismo hostil* con la estructura patriarcal de las sociedades rurales (Khan, 2017) y lo atribuye al aislamiento geográfico de las áreas rurales en analogía con desequilibrios de género (Wendt, 2009). Respecto a edad y tipo de convivencia familiar, en ambos casos la intervención no muestra resultados significativos. Poco más de la mitad de la muestra (53%) convive con sus progenitores y un 77% de estos están casados, pero no constan datos sobre la calidad de las relaciones en el hogar. La convivencia igualitaria entre progenitores e hijos reporta dinámicas no sexistas (Marks, Bun, y McHale, 2009) y estudios recientes revelan que un sistema de responsabilidades compartidas, configura bajos niveles de sexismo en las relaciones familiares (Gere y Helwig; 2012; Ogletree, 2014).

En cuanto a la edad, quizá por el reducido rango, no se obtienen diferencias en la eficacia de la intervención. Pero es relevante mencionar que con una edad promedio de 14 años como la de esta investigación, es idóneo realizar intervenciones como señala la literatura (Augimeri, Farrington, Koegl, y Day, 2007; Garaigordobil y Aliri, 2012).

Complementariamente a los objetivos de esta intervención, los resultados –a través de las buenas valoraciones de los participantes– muestran que la tecnología supone una oportunidad para adquirir competencias en igualdad y no discriminación, claves para reducir actitudes y creencias violentas y sexistas (Levis, 2004; Valdés-Cuervo et al., 2018). Compartiendo análisis con Segovia et al. (2016), la adquisición de competencias no sexistas mediante el uso de TIC, en este caso Liad@s (Navarro et al., 2018), sería especialmente válida para adolescentes socializados en la dimensión 4.0.

Como limitación de este estudio cabe destacar la necesidad de que los centros escolares estén dotados de TIC y que estas sean de acceso abierto para el estudiantado (Wifi). Otra limitación para el estudio de eficacia es el uso de medidas de autoinforme, más susceptibles de deseabilidad social. La investigación en escenarios educativos, en contexto real tiene una mayor validez ecológica pero obviamente tiene también estos inconvenientes. Por último, sería de interés conocer la sostenibilidad de estos efectos, realizando un seguimiento longitudinal con medidas posteriores en el tiempo. Esta última limitación constituye una línea de gran interés para futuras investigaciones similares.

Por último, los datos recabados en esta investigación aportan un estudio sobre la app que reduce el sexismo en los y las adolescentes que han participado, a través de un programa de reeducación no sexista con apoyo tecnológico que implementa estrategias coeducativas.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto «Liad@s: Convivencia prosocial y prevención de la violencia de género en el alumnado. La participación como instrumento para la coeducación» (Ref. GVA/2017/208) financiado por la Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana. La segunda autora es investigadora en formación del programa Vall+D, Generalitat Valenciana (ACIF/2017/284). Agradecemos a los revisores anónimos que han mejorado sustancialmente este trabajo.

## Referencias

Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 1(144), 23-31.

- Arnos, A., Ibañe, I., Arnos, M., y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 9-20. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.02.001>.
- Augimeri, L. K., Farrington, D. P., Koegl, C. J., y Day, D. M. (2007). The SNAP™ Under 12 Outreach Project: Effects of a community based program for children with conduct problems. *Journal of Child and Family Studies*, 16(6), 799-807. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9126-x>.
- Ballber, L. (2012). *Coeducación versus estereotipos sexistas Análisis de la educación actual. TFM de Educación, política y sociedad*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Barcelona: Siglo XXI de España.
- Bennett, D. C., Guran, E. L., Ramos, M. C., y Margolin, G. (2011). College students' electronic victimization in friendships and dating relationships: Anticipated distress and associations with risky behaviors. *Violence and Victims*, 26(4), 410-429. Disponible en: <https://doi.org/10.1891/0886-6708.26.4.410>.
- Bringué, X., y Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en España: Niños y adolescentes ante las pantallas: Rasgos configuradores de una generación interactiva. *Revista Participación Educativa*, 15, 86-104.
- Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 247-262. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>.
- Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. *Games and Culture*, 5(2), 177-198. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1555412009354727>.
- Chiung-Tao, A., Yu-Lung, M., y Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1066-1089. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0886260511424497>.
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 1(3), 16-24.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- De Villiers, P. A., y de Villiers, J. G. (2012). Deception dissociates from false belief reasoning in deaf children: Implications for the implicit versus explicit theory of mind distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 188-209. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02072.x>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Ellsberg, M., Arango, D. J., Morton, M., Genari, F., Kiplesund, S., Contreas, M., y Watts, C. (2015). Prevention of violence against women and girls: What does the evidence. *The Lancet*, 385, 1555-1566. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61703-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61703-7).
- Escámez, J., y García, R. (2005). (Coord.) *Programa de prevención escolar contra la violencia de género Libro del profesor*. Valencia: Editorial Brief.
- Feixa, C. (2011). Unidos por el flog: ¿Ciberculturas juveniles? *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 16-36.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents educational level, and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603. Disponible en: [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n2.38870](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870).
- García-Aretio, L., Ruiz-Corbella, M., y Domínguez, D. (2007). *De la educación a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Gere, J., y Helwig, C. C. (2012). Young adults' attitudes and reasoning about gender roles in the family context. *Psychology of Women Quarterly*, 36, 301-313. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0361684312444272>.
- Giordano, P. C., Soto, D. A., Manning, W. D., y Longmore, M. A. (2010). The characteristics of adolescent romantic relationships associated with teen dating violence. *Social Sciences Research*, 39(6), 863-874. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.03.009>.
- Glick, P., y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>.
- Glowacz, F., y Courtain, A. (2017). Violences au sein des relations amoureuses des adolescents et jeunes adultes: une réalité à ne pas négliger. *Champ Pénal/ Penal Field*, 14, 2-23. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/champpenal.9582>.
- Greenberg, M. T., y Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6, 161-166. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>.
- Halcafree, K. (1993). Locality and social representation: Space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23-37. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0743-0167\(93\)90003-3](https://doi.org/10.1016/0743-0167(93)90003-3).
- Hale, D. R., Fitzgerald-Yau, N., y Viner, R. (2014). Systematic review of effective interventions for reducing multiple health risk behaviors in adolescence. *American Journal of Public Health*, 104(5), 19-41. Disponible en: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301874>.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color. Como actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Howard, D. E., y Wang, M. O. (2005). Psychosocial correlates of US adolescents who report a history of forced sexual intercourse. *Journal of Adolescent Health*, 36, 372-379. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.07.007>.
- Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal*, 28(1), 37-48. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01411920120109739>.



- Kallio, K. P., Mayra, F., y Kaipainen, K. (2010). At least nine ways to play: Approaching gamer mentalities. *Games and Culture*, 6(4), 327–353. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1555412010391089>.
- Karakurt, G., y Silver, K. E. (2013). Emotional abuse in intimate relationships: The role of gender and age. *Violence and Victims*, 28(5), 804–821.
- Kaukinen, C. (2014). Dating violence among college students: The risk and protective factors. *Trauma Violence Abuse*, 15(4), 283–296. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1524838014521321>.
- Khan, A. (2017). Factors associated with domestic violence against rural Bangladeshi women. *Géneros. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 6(1), 1208–1280. Disponible en: <https://doi.org/10.17583/generos.2017.2085>.
- Khan, M. R., Berger, A. T., Wells, B. E., y Cleland, C. M. (2012). Longitudinal associations between adolescent alcohol use and adulthood sexual risk behavior and sexually transmitted infection in the United States: Assessment of differences by race. *American Journal of Public Health*, 102(5), 867–876. Disponible en: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300373>.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-test and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 463. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>.
- Levis, D. (2004). Videojuegos: Cambios y permanencias. *Comunicación y Pedagogía*, 184, 65–69.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet: Great expectations challenging realities*. Cambridge: Polity Press.
- Logan-Greene, P., Nurius, P. S., y Thompson, E. (2012). Distinct stress and resource profiles among at-risk adolescents: Implications for violence and other problem behaviors. *Child and Adolescent Social Work*, 29(5), 373–390. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0269-x>.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282–308.
- Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (2015). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España.
- Malonda, E. (2014). *El sexismo en la adolescencia: Factores psicosociales moduladores (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valencia: Valencia.
- Maltby, L. E., Hall, M. E. L., Anderson, T. L., y Edwards, K. (2009). Religion and sexism: The moderating role of participant gender. *Sex Roles*, 62, 615–622. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9754-x>.
- Mariscal, S., y Gallego, C. (2013). La imitación como herramienta para investigar y evaluar el desarrollo lingüístico temprano: Un estudio piloto de repetición de palabras y pseudopalabras. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3(1), 53–75.
- Marks, J., Bun, L., y McHale, Ch. S. M. (2009). Family patterns of gender role attitudes. *Sex Roles*, 61(3–4), 221–234. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9619-3>.
- Merás, A. M. (2013). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 62(3), 143–150.
- Montañés, P., Megías, J. L., De Lemus, S., y Moya, M. (2015). Influence of early romantic relationships on adolescents' sexism. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 219–240. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016756>.
- Moyano, M., Expósito, F., y Trujillo, H. (2013). Cierre cognitivo, sexismo y religiosidad: diferencias y similitudes entre grupos de adolescentes con distinta cultura. *Anales de Psicología*, 29(2), 501–508. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.135601>.
- Navarro, J. J., y Pastor, E. (2018). De los riesgos en la socialización global: adolescentes en conflicto con la ley con perfil de ajuste social. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 76, 119–145.
- Navarro, J. J., Oliver, A., Morillo, P., y Carbonell, A. (2018). Liad@s, Universitat de València. [Aplicación móvil] Disponible en: <https://play.google.com/store/apps/details?id=es.uv.artec.Liados&hl=es>.
- Ogletree, S. M. (2014). Gender role attitudes and expectations for marriage. *Journal on Research of Women and Gender*, 5, 71–82.
- O'Keefe, M., y Treister, L. (1998). Victims of dating violence among high school students: Are the predictors different for males and females? *Violence Against Women*, 4(2), 195–223. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1077801298004002005>.
- Olid, I. (2008). «Entre nois i noies: la força dels estereotips. La nova chick lit per a adolecents». En T. Colomer (Ed.), *Lectures adolescents* (pp. 167–182). Barcelona: Gràó.
- Paul, H. A. (2015). The Young Parenthood Program: A guide to helping young mothers and fathers become effective co-parents. *Child & Family Behavior Therapy*, 37(3), 243–249. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07317107.2015.1071999>.
- Piquero, A. R., Farrington, D. P., Welsh, B. C., Tremblay, R. E., y Jennings, W. G. (2009). Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 83–120. Disponible en: <https://doi.org/10.4073/csr.2008.11>.
- Racionero, F. (2008). Publicidad subliminal. *Revista de Educación Social*, 3, 295–316.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173–184. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/01466216970212006>.
- Robson, S. (2016). *Developing thinking and understanding in young children*. London: Taylor & Francis Group.
- Rodríguez-Castro, Y., y Alonso-Ruido, P. (2017). Evaluación de las actitudes hacia la diversidad sexual de adolescentes del ámbito semi-rural gallego. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extra, 2, 5–9. Disponible en: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2276>.
- Rottenbacher, J. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 9–18.
- Rubio, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 49–63.
- Ruiz, C. (2016). *Los mitos del amor romántico: S.O.S. celos Mujeres e investigación Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 625–636. Sevilla: SIEMUS. (Seminar Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- Russell, B. L., y Trigg, K. Y. (2004). Tolerance of sexual harassment: An examination of gender differences, ambivalent sexism, social dominance and gender roles. *Sex Roles*, 50(7–8), 565–573. Disponible en: <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000023075.32252.f0>.
- Segovia, B., Mérida, R., Olivares, M. A., y González, M. E. (2016). Procesos de socialización con redes sociales en la adolescencia. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 141–154. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.3.155>.
- Shorey, R., Cornelius, T., y Bell, K. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13(3), 185–194. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.03.003>.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5.a Ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Young, K. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology Behaviour*, 10(3), 635–649. Disponible en: <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9971>.
- Ubillos-Landa, S., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A., Pizarro-Ruiz, J. P., y Echeburúa, E. (2017). Assessment of distorted thoughts about women and violence of Basque-speaking secondary school students. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 1–8. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30037-0](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30037-0).
- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., y Carlos-Martínez, E. A. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33–38. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.007>.
- Vázquez, V., y Castro, R. (2008). «¿Mi novio sería capaz de matarme?» Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(2), 709–738.
- Venegas, M. (2015). Segregar versus coeducar: Un marco para educar las relaciones afectivo-sexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 49–76. Disponible en: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0003>.
- Viejo, C., Monks, C. P., Sanchez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Physical dating violence in Spain and the United Kingdom and the importance of relationship quality. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(8), 1453–1475. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0886260514567963>.
- Von Sydow, K., Retzlaff, R., Behr, S., Haun, M. W., y Schweitzer, J. (2013). The efficacy of systemic therapy for childhood and adolescent externalizing disorders: A systematic review of 47 RCT. *Family Process*, 52(4), 576–618. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/famp.12047>.
- Wendt, S. (2009). Constructions of local culture and impacts on domestic violence in an Australian rural community. *Journal of Rural Studies*, 25, 175–184. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2008.11.001>.
- Wincentak, K., Connolly, J., y Card, N. (2016). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224–241. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0040194>.