

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

García, M., Cabanillas, G., Morán, V. & Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), Artículo 5. Disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ARGENTINA

GENDER DIFFERENCES IN SOCIAL SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS OF ARGENTINA

GARCÍA TERÁN, Matías.

Laboratorio de Comportamiento Interpersonal, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
matigarciateran@gmail.com

CABANILLAS, Gabriela.

Laboratorio de Comportamiento Interpersonal, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
licgabycabanillas@gmail.com

MORÁN, Valeria.

Laboratorio de Comportamiento Interpersonal, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
moranvaleria@gmail.com

OLAZ, Fabián Orlando.

Laboratorio de Comportamiento Interpersonal, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
fabidelarenta@gmail.com

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

RESUMEN

Diferentes autores afirman que las diferencias encontradas en el repertorio de habilidades sociales de hombres y mujeres podrían explicarse por la orientación de género. El propósito de este estudio ex post facto prospectivo simple es determinar si existen diferencias de género en las habilidades sociales en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba (Argentina). Se administró el Cuestionario de Habilidades Sociales para Universitarios (CHS-U) (Morán, Olaz & Del Prette, en preparación) a una muestra de 1067 estudiantes universitarios de ambos sexos, de entre 18 y 25 años de edad, distribuidos en 56 carreras de cinco universidades públicas y privadas de la ciudad de Córdoba, Argentina. Para analizar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) obteniéndose diferencias a favor de los hombres en habilidades para el abordaje afectivo sexual, y a favor de las mujeres en habilidades conversacionales, habilidades de oposición asertiva y en habilidades empáticas y de expresión de sentimientos positivos; no se observaron diferencias en habilidades sociales académicas y de trabajo. Se discuten los resultados y sus posibles implicancias prácticas.

Palabras clave: Diferencias de género, habilidades sociales, estudiantes universitarios.

Recibido: 2014-01-29

Aceptado: 2014-06-24

ABSTRACT

Different authors claim that the differences found in the social skills repertoire of men and women could be explained by gender orientation. The purpose of this study is to determine if there are gender differences in social skills in university students from Córdoba (Argentina). The Social Skills Questionnaire for College Students (SSQ-C) (Morán, Olaz & Del Prette, in preparation) was applied to a sample of 1076 university students of both sexes, aged between 18 and 25 years old, from 56 undergraduate programs distributed on five public and private universities of the city of Córdoba, Argentina. A multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted to analyze the existence of differences between men and women. We found differences in favour of men in social skills for affective and sexual approach, and in favour of women in conversational skills, refusal assertiveness and empathic skills and expression of positive feelings; there were no differences in social skills for academic and workplace settings. The results and their possible practical implications are discussed.

Keywords: Gender differences, social skills, college students.

Submission date: 2014-01-29

Acceptance date: 2014-06-24

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

1. Introducción

Desde un enfoque cognitivo comportamental, las habilidades sociales (HHSS) constituyen el repertorio de comportamientos de un individuo que favorecen relaciones interpersonales competentes y productivas. En este sentido, la adquisición de un adecuado repertorio de HHSS aumenta las probabilidades de obtener refuerzo social generando una mayor satisfacción personal e interpersonal tanto a corto como a largo plazo (Caballo, 2000; Del Prette & Del Prette, 2002; Hidalgo & Abarca, 2000).

Desde la Teoría Social Cognitiva (TSC) (Bandura, 1987) se considera que una adecuada conceptualización de las HHSS debe tomar en consideración tres tipos de variables en interacción: conductuales, personales (componentes cognitivos, afectivos y fisiológicos) y situacionales (contexto ambiental).

Así, los componentes situacionales y culturales adquieren relevancia en la conceptualización de las HHSS, ya que la persona otorga significado a las diferentes situaciones de una manera activa e intencional. Existen condiciones situacionales que generan diversas demandas sociales, a las que la persona tendrá que responder con un repertorio de conducta ajustado que le permita la adaptación a la situación específica, cumpliendo además con ciertos requisitos que van a estar determinados por el contexto en el que se halle inmerso.

Es así que a partir de la adolescencia, las niñas y los niños soportan una presión creciente para cumplir con los roles de género culturalmente sancionados en forma de estereotipos. Estos estereotipos constituyen esquemas de conocimiento que señalan los atributos básicos asociados al comportamiento de cada género particular, se encuentran culturalmente determinados e influyen en la adopción de comportamientos (Pajares, Miller & Johnson, 1999; Del Prette & Del Prette, 2001).

Los estereotipos de género transmiten mensajes sobre los roles de género apropiados. Estos, asimismo, son transferidos por diferentes modelos sociales tales como los padres, compañeros, educadores y los medios de comunicación. Hacia la adolescencia, los estereotipos de género operan como determinantes socioculturales que contribuyen a la construcción de identidades sociales de género diferenciadas, con expectativas y prerrogativas diferentes, cuya adopción servirá para la adaptación a los roles adultos como hombres o mujeres (Crouter et al., 2007; Ruiz, García & Rebollo, 2013).

Los estereotipos sociales de género influyen directamente en las conductas desempeñadas por las personas (Del Prette & Del Prette, 2001; Pajares, Miller & Johnson, 1999; Ruiz, García & Rebollo, 2013), ya que a partir del cumplimiento de estos se refuerzan ciertas conductas sociales y se castigan otras. De esta forma,

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

se espera que los hombres se comporten de manera más asertiva y que las mujeres se muestren más empáticas y gentiles, por ejemplo.

Hermann & Betz (2004) señalan que el rol masculino está asociado con la *instrumentalidad*, la cual incluye características tales como independencia, autoridad, autosuficiencia, actividades productivas encaminadas a la manutención y provisión de la familia, como así también a ciertas HHSS vinculadas a la expresión de sentimientos negativos y a la asertividad. El rol femenino, por otra parte estaría relacionado con características como la crianza, cuidado, sensibilidad y apertura emocional, mayor fortaleza emocional, y habilidades sociales vinculadas a la expresión de sentimientos positivos, la empatía y la aceptación.

A su vez, Levy & Haaf (1994) observaron que bebés de tan sólo 10 meses ya pueden formar categorías relacionadas con el género. Thompson (1975) menciona que el 75% de niños de dos años de edad son capaces de identificar el género observando fotografías; en este período las actividades estereotipadas para cada uno ya son reconocidas y la mayoría de los niños tienen una identidad de género establecida (Fausto-Sterling, Coll & Lamarre, 2012a, 2012b; Goble et al., 2012; Hill & Flom, 2007; Zosuls et al., 2009). Por esto, sería esperable que desde la más temprana infancia se observen ciertas diferencias en el repertorio de HHSS de las personas de acuerdo al género, aumentando las mismas hacia la adolescencia, etapa de la vida donde la presión social vinculada al cumplimiento de los estereotipos de género aumenta.

En efecto, los resultados de algunos estudios clásicos han evidenciado que las mujeres adultas parecen comportarse de forma más habilidosa en la expresión de sentimientos positivos, mientras que los hombres experimentan menor dificultad para expresar sentimientos negativos, hacer peticiones y ser más asertivos en situaciones laborales (Gambrill & Richey, 1975). Otros autores encontraron que los hombres se comportan de forma más activa en el ámbito social, a diferencia de las mujeres que se muestran más dependientes y conformistas (Furnham & Henderson, 1984; Toussaint & Webb, 2005).

En investigaciones más recientes se encontró que las mujeres suelen puntuar más alto en sus niveles de expresividad y sensibilidad emocional y en HHSS que los estudiantes varones (Denis, Hamarta & Ari, 2005). Los resultados de los estudios permiten inferir la existencia de diferencias de género en las conductas sociales y, en general, se ha observado que los hombres experimentarían menos dificultades para concertar citas o llevar a cabo comportamientos asertivos de forma competente. Por su parte, las mujeres mostrarían comportamientos más competentes en términos de expresión de sentimientos positivos y empatía (Caballo, 2000).

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Si bien diferentes estudios apoyan la existencia de diferencias de género en HHSS, la ausencia de una teoría parsimoniosa que permita categorizar las clases de respuesta que integran el constructo, conlleva que aún en nuestros días no exista suficiente evidencia sobre las clases específicas en donde se observan estas diferencias. La utilidad de tal categorización radica en que los diferentes componentes conductuales, cognitivos y de otro tipo que integran el concepto difícilmente se presentan en forma consistente, de forma tal que un individuo puede presentar déficits focalizados en un tipo de respuesta pero no en otros. Esta característica del comportamiento interpersonal fundamenta la búsqueda de una clasificación que permita integrar las conductas que comparten algunas características, separándolas a su vez de aquellas conductas que no las comparten (Kelly, 2002).

En este sentido, las HHSS se pueden categorizar atendiendo a su objetivo o función, o a su topografía. Quizás lo más común en la literatura haya sido clasificar las conductas con base en su topografía, lo cual ha traído aparejada la proliferación de enfoques divergentes en cuanto al nivel de molaridad, o a los componentes incluidos, de acuerdo a los resultados obtenidos de la investigación. La diversidad de categorías observadas permite inferir que quizás una de las mayores dificultades observadas en el estudio de las HHSS sea el establecimiento de un adecuado nivel de molaridad-molecularidad en la evaluación y definición de las categorías y respuestas que integran el concepto de HHSS. Es así que se observa que la gran cantidad de conductas que componen el constructo trae aparejada una dispersión teórica que muchas veces impide un adecuado abordaje de la problemática de estudio en la investigación y en la práctica clínica.

Es importante aclarar que en los últimos años el estudio de la topografía de las HHSS se ha basado en los resultados de la investigación psicométrica como evidencia para las clases propuestas, utilizando el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) como herramienta de utilidad para este propósito, aunque sin partir de una teoría previa.

Sin embargo, el empleo del AFE puede conducir al investigador a la identificación de estructuras de carácter empírico, dependientes de las muestras, y no replicables con facilidad (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2008). Carretero-Dios & Pérez (2005) señalan que el análisis factorial es un procedimiento netamente estadístico, por lo cual agrupa diferentes variables de acuerdo a las correlaciones que estas presentan, aunque esta agrupación pueda deberse a circunstancias ajenas a lo conceptual. A partir de esto podría explicarse esta diversidad en relación con las clases de respuestas que forman parte del constructo.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Por esto, desde la práctica clínica se ha propuesto otro tipo de clasificación, centrada en los objetivos y la función de las habilidades en estudio (Kelly, 2002). La teoría de Kelly (2002) ofrece en este sentido una tipología útil que permite categorizar las diferentes conductas moleculares en clases de respuesta de mayor molaridad, en una forma exhaustiva y parsimoniosa. Sumado a esto, investigaciones locales han evidenciado el ajuste de este modelo en población universitaria utilizando estrategias de Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio (Morán, Olaz & Del Prette, en revisión; Olaz et al., 2009)

Tal como afirma Kelly (2002), para la mayoría de las personas el establecimiento de relaciones con otros es un objetivo deseado y una actividad reforzante. Sin embargo, para el logro de estos objetivos la persona necesita poseer un repertorio de conductas, tales como la capacidad de iniciar una conversación, formular y responder preguntas, expresar afecto, entre otras. De acuerdo con esto, las habilidades conversacionales, las habilidades de concertación de citas y la expresión de sentimientos positivos constituyen categorías de respuesta fundamentales para el logro de reforzamiento social.

Las habilidades conversacionales se refieren a la capacidad de iniciar y mantener conversaciones informales con otros. Una persona hábil en esta clase de respuesta se caracteriza por su capacidad para iniciar y mantener conversaciones fluidas con otras personas. Estas habilidades permiten alcanzar el objetivo de conocer a otros y conversar con ellos de un modo efectivo. Así, las habilidades conversacionales constituyen elementos básicos del repertorio comportamental de una persona para desempeñarse de forma competente en el ámbito social. En este sentido, esta clase ha sido identificada en análisis factoriales de algunos instrumentos de HHSS (Inglés, 2001; Morán, Olaz & Del Prette, en revisión; Olaz et al., 2009).

Es importante señalar que en el ámbito social, las conversaciones pueden tener diferentes propósitos de acuerdo al ambiente o a los objetivos específicos de los interlocutores. Un objetivo social muy importante en los adolescentes es establecer relaciones sociales íntimas o sexuales con otras personas, o *habilidades heterosociales*. Para Kelly (2002) las habilidades heterosociales se refieren a aquellas competencias que posibilitan al individuo contactar e iniciar relaciones con personas del otro sexo o con personas que despiertan algún interés sexual o erótico. Este tipo de habilidades permiten a la persona entablar conversaciones con personas que le atraen y concertar citas con estas. Para un desempeño competente en la concertación de citas debemos poseer un adecuado dominio de habilidades conversacionales, autocontrol de la ansiedad y, sobre todo, de empatía.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Si bien estas habilidades se relacionan directamente con las habilidades conversacionales, difieren de estas en algunos aspectos. En primer lugar, la intención o propósito de la interacción social es diferente, e incluso el nivel de desafío del objetivo es superior, ya que el compromiso afectivo es mayor. En segundo lugar, el contenido verbal de la interacción es diferente, puesto que se incluyen comentarios afectivos explícitos y el nivel de profundización de la conversación necesita ser mayor (incluyendo un mayor contenido personal o autorrevelaciones, por ejemplo). Finalmente, los componentes no verbales necesarios para este tipo de interacción también son diferentes, ya que se requiere la participación de componentes motores y gestuales tales como acariciar, dar la mano y manejar la distancia corporal (proxémica) de una manera específica en la interacción.

Se han construido instrumentos específicos para la evaluación de esta dimensión de las HHSS, tal como el Inventario de Interacciones Heterosexuales de Twentyman & Mc Fall (1975, citado en Caballo, 2000), y es un constructo que se ha identificado en análisis factoriales de algunos instrumentos (Gismero, 2000; Inglés, 2001). No obstante, algunos autores consideran que el término Heterosocial o Heterosexual implica un sesgo de género, por lo cual en sus desarrollos teóricos y en la construcción de instrumentos de medición, han adoptado el término “Habilidades para el abordaje afectivo sexual” (Morán, Olaz & Del Prette, en revisión; Olaz & Morán, 2014).

La capacidad de expresar sentimientos positivos, o *aceptación asertiva*, constituye el tercer tipo de habilidad destinado a la obtención de refuerzo social. La aceptación asertiva se refiere a la capacidad del individuo para experimentar empatía, transmitir calidez y expresar cumplidos, elogios, aprecio y sentimientos personales y opiniones a los demás cuando la conducta positiva de estos lo justifica. También se incluye dentro de esta dimensión el ofrecimiento de conducta positiva recíproca para corresponder lo que ha hecho el otro. Numerosos instrumentos contienen algunos de los componentes incluidos dentro de esta dimensión, y se cuenta con instrumentos específicos destinados a la evaluación de la empatía (Mestre, Frías & Samper, 2004; Rey, 2008). En esta clase de respuesta, también se han generado discusiones acerca de la utilización del término *aceptación asertiva*, ya que algunos autores consideran que esta denominación excluye el verdadero sentido del conjunto de respuestas, otorgando mayor relevancia a la autoafirmación y no a las conductas empáticas (Olaz & Morán, 2014). Por ello, esta clase ha sido redefinida como *conductas empáticas y de expresión de sentimientos positivos*.

Las categorías de respuesta hasta aquí desarrolladas tienen como característica común el hecho de que aumentan el atractivo social de las personas que las poseen o el valor de reforzamiento de las personas que las exhiben (Kelly, 2002).

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

No obstante, las mismas constituyen clases de respuesta independientes, ya que involucran habilidades moleculares diferenciadas y se manifiestan en diferentes entornos o diversas situaciones de demanda social. Existen otras conductas que son necesarias para disuadir o manejar conductas no deseadas por parte de los demás, por ejemplo la *oposición asertiva*. Esta habilidad permite al individuo oponerse o rechazar la conducta o comentarios inaceptables de un antagonista y conseguir una conducta más aceptable en el futuro. El propósito de la oposición asertiva es el de comunicar de forma eficaz cuál es nuestra postura y ofrecer *feedback* específico sobre cómo nos gustaría que alguien se comportara en el futuro. Esta dimensión ha sido quizás la más estudiada y es un factor presente en la mayoría de los inventarios de HHSS (tal como puede observarse en la revisión de Inglés et al., 2003).

Es así que el término *asertividad* se definiría como la capacidad de autoafirmarse, es decir, implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades y derechos sin amenazar, castigar o violar los derechos de los demás. Sin embargo, la conducta asertiva no siempre permite el logro de objetivos, e incluso puede causar molestia a la otra persona ya que su principal finalidad se orienta a expresar la propia posición.

Finalmente, existen otro tipo de habilidades que permiten a las personas el logro de objetivos deseados, que si bien facilitan el acceso a determinados entornos sociales, los reforzadores que por su medio se obtienen no son en sí mismos de tipo social. En este sentido, las habilidades académicas o de trabajo representan un conjunto de comportamientos sociales que conducen a la obtención de un empleo o tener un adecuado rendimiento académico. Estas habilidades incluyen la resolución de problemas y toma de decisiones, hablar en público, coordinar grupos, entre otras (Del Prette & Del prette, 2008; Kelly, 2002).

De acuerdo a lo señalado, y considerando la especificidad situacional de las HHSS, podría esperarse observar diferencias de género específicas en las clases de habilidades señaladas. Coincidiendo con Mosse (1995, citado en Gil, 2004), en Argentina prevalecen ciertos estereotipos vinculados a la masculinidad en la que se privilegian valores vinculados a la fuerza, la pasión, la virilidad y la fortaleza, donde la libre expresión de sentimientos es percibida como un indicador de debilidad o de falta de masculinidad. En este sentido, se espera que en las interacciones para el abordaje afectivo sexual, sea el hombre quien tome la iniciativa, lo cual conlleva un mayor número de oportunidades para el ejercicio de este tipo de conductas en este grupo, aumentando la posibilidad de poner en práctica estas habilidades en diferentes contextos funcionales.

No obstante, no se han realizado estudios empíricos en nuestro medio donde se investiguen estas diferencias en poblaciones de universitarios, lo cual sorprende si

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

consideramos la importancia que las HHSS adquieren en esta etapa de la vida. En función de esto, el propósito de este estudio fue determinar si existen diferencias de género en las HHSS de estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba.

2. Método

2.1 Participantes

La muestra inicial estuvo constituida por 1.067 estudiantes de nivel universitario, con alumnos de 56 carreras (Psicología, Abogacía, Contador Público, Administración de Empresas, etc.) provenientes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Empresarial Siglo 21 (UES21), Universidad Católica de Córdoba (UCB), Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y Universidad Blas Pascal (UBP).

De la muestra, 648 eran mujeres (60,7%) y 419 hombres (39,2%), con una edad comprendida entre los 18 y 25 años (media= 21,03; desviación típica= 2,070). El tipo de muestreo utilizado fue accidental (León & Montero, 2003).

2.2. Instrumentos

Cuestionario de Habilidades Sociales para Universitarios (CHS-U) (Morán et al, en revisión). Es un instrumento de autorreporte constituido por 31 ítems que describen una situación de demanda interpersonal y una reacción a esta situación ("si estoy disconforme con un profesor se lo planteo personalmente antes de recurrir a una entidad superior"). En las instrucciones, se solicita que el participante estime la frecuencia con que se comporta de la forma sugerida por cada ítem, consignando su respuesta en base a una escala Likert de 5 puntos que varía de 1 (nunca o raramente) a 5 (siempre o casi siempre). En caso de que al participante no le haya ocurrido alguna de las situaciones, este debe estimar cómo se comportaría en dicha situación.

La escala está compuesta por cinco factores obtenidos mediante análisis factorial exploratorio (Máxima Probabilidad como método de extracción y rotación oblicua Promax) que se relacionan conceptualmente con las cinco categorías propuestas por Kelly (2002) que explicaron un 34% de la varianza de respuestas al test: Habilidades sociales académicas (Ítems 1 al 7), Habilidades de oposición asertiva (Ítems 8 al 13), Habilidades empáticas y expresión de sentimientos positivos (Ítems 14 al 21), Habilidades para el abordaje afectivo-sexual (Ítems 22 al 26) y Habilidades conversacionales (Ítems 26 al 31). Los coeficientes alfa obtenidos para cada factor son adecuados (superiores a 0.75).

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

2.3 Procedimiento

Se utilizó un diseño *ex post facto* prospectivo simple (Montero & León, 2007). En primer lugar, se administró el CHS-U (Morán, Olaz & Del Prette, en revisión) a una muestra total de 1.067 estudiantes previo consentimiento de los mismos. La aplicación fue llevada a cabo en el horario de clases, con autorización del docente.

Una vez confeccionada la base de datos, se llevaron a cabo los análisis estadísticos con el paquete *PASW Statistics 18*. En primer lugar, se dividió la muestra en dos grupos (hombres y mujeres) y se realizó un análisis exploratorio de los datos para determinar el cumplimiento de los supuestos de normalidad, linealidad, homocedasticidad y la homogeneidad de las matrices de varianza-covarianza. A su vez, se realizaron procedimientos para detectar valores perdidos (*missing values*) y casos atípicos (*outliers*). Posteriormente, se seleccionó aleatoriamente la misma cantidad de participantes divididos en género y de esta manera se obtuvieron dos grupos iguales. Se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos. Por último, se utilizó como prueba post-hoc el procedimiento *Roy-Bargmann Stepdown Analysis (SD)*. Este procedimiento es recomendable cuando puede realizarse un ordenamiento teórico de las VD en cuanto a su diferencia entre los grupos (Finch, 2007). En este sentido, en el ámbito local, Olaz (2012) utilizando medidas de autoeficacia social encontró diferencias a favor de los hombres en autoeficacia social para la concertación de citas y autoeficacia social académica, y a favor de las mujeres en autoeficacia conversacional, de aceptación asertiva y de oposición asertiva. Se utilizó este estudio como referencia para realizar el ordenamiento del SD ya que no se encontraron otros estudios en el ámbito local. A su vez, existe una estrecha relación entre las creencias de Autoeficacia Social y las HHSS en el desempeño interpersonal y, por último, las estructuras factoriales de ambos instrumentos se relacionan conceptualmente con la teoría de Kelly (2002).

3. Resultados

Previo al análisis, se examinaron los supuestos del análisis multivariado. Las variables fueron analizadas por separado para las 648 mujeres y para los 419 hombres. En primer lugar, no se detectaron casos perdidos (*missing values*), casos atípicos univariados, ni multivariados para cada uno de los grupos. Por otro lado, si bien no se realizaron procedimientos para comprobar los supuestos de normalidad multivariada, se considera que la asunción de normalidad multivariada puede comprobarse parcialmente mediante el examen de los supuestos de normalidad, linealidad y homocedasticidad de cada variable independiente (Tabachnick & Fidell, 2001). En primer lugar, se verificó mediante inspección

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

gráfica los supuestos de normalidad utilizando histogramas con curva normal. Sumado a esto, se obtuvo la asimetría, curtosis y sus errores típicos estableciendo como puntajes límites adecuados de asimetría valores entre +1 y -1 y valores de curtosis entre +1,60 y -1,60 (George & Mallery, 2001). Ninguna variable presentó valores superiores a este punto de corte para ninguno de los grupos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Asimetría y curtosis, con sus errores típicos correspondientes a cada variable para hombres y mujeres.

Variables Dependientes	Hombres		Mujeres	
	Asimetría (error típico de la asimetría)	Curtosis (error típico de la curtosis)	Asimetría (error típico de la asimetría)	Curtosis (error típico de la curtosis)
-Habilidades Sociales	-,198* (,096)	-,155** (,192)	-,274* (,084)	-,161** (,169)
Académicas				
-Oposición Asertiva	,157* (,096)	-,511** (,192)	,151* (,084)	.,392** (,168)
-Empáticas y Expresión de sentimientos positivos	-,375* (,096)	-,066** (,192)	-,448* (,084)	-,004** (,169)
-Habilidades para Abordaje afectivo-sexual	,366* (,096)	-,391** (,192)	,039* (,084)	-,649** (,169)
-Habilidades Sociales Conversacionales	,202* (,096)	-,583** (,192)	,296* (,084)	-,635** (,169)

Nota: *valores de asimetría entre +1 y -1, nivel considerado adecuado; **valores de curtosis entre +1.60 y -1.60, nivel considerado adecuado.

En la tabla 2 se describen las características de la muestra final.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>**Tabla 2. Características de la muestra final.**

Característica	Hombres (N=419)	Mujeres (N=419)	Muestra total (N=838)
Edad <i>M (SD)</i>	21,10 (2,049)	20,95 (2,063)	21,02 (2,056)
Institución			
Universidad Nacional de Córdoba	50,8	61,8	56,3
Universidad Católica de Córdoba	3,1	2,1	2,6
Institución Universitaria (%)			
Universidad Empresarial Siglo XXI	36	32,9	34,5
Universidad Tecnológica Nacional	6,4	1	3,7
Universidad Blas Pascal	3,6	1,9	2,7
Carreras (%)			
Psicología	13,4	27,9	20,6
Abogacía	10,3	8,1	9,2
Contador Público	6,7	4,5	5,6
Diseño industrial	8,4	1,7	5
Administración de Empresas	5,7	3,6	4,7

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Otras (*)	55,5	54,2	54,9
-----------	------	------	------

Nota: (*) Administración agraria, gestión ambiental, marketing, relaciones internacionales, publicidad, diseño gráfico, gestión turística y hotelera, comercio internacional, ingeniería química, ingeniería agronómica, medicina, arquitectura, comunicación social, nutrición, licenciatura en composición musical, fonoaudiología, diseño de indumentaria, recursos humanos, licenciatura en cine y televisión, kinesiología y fisioterapia, comunicación audiovisual, odontología, bioquímica, licenciatura en economía, licenciatura en biología, ingeniería en sistemas, educación física, licenciatura en historia, trabajo social, laboratorio clínico, licenciatura en farmacia, letras modernas, gestión gerencial, relaciones públicas, licenciatura en geografía, traductorado en inglés, ingeniería electrónica, licenciatura en química, licenciatura en artes, ciencias de la educación, ingeniería industrial, licenciatura en geología, administración de cuentas, veterinaria, ingeniería mecánica, ingeniería civil, licenciatura en matemáticas, ingeniería en computación, ingeniería en biomédica, ingeniería aeronáutica y profesorado en inglés.

Los supuestos de linealidad se verificaron por medio de gráficos de regresión parcial, mientras que la homocedasticidad univariante se analizó mediante el contraste de Levene encontrándose en todos los casos valores no significativos, lo que indica que no se puede rechazar la hipótesis nula de homocedasticidad univariante en la muestra. Por último, para determinar la homogeneidad de la varianza-covarianza (también llamado homocedasticidad multivariante) se realizó la prueba de M de Bartlett-Box obteniéndose resultados significativos ($p=.013$), con lo que tampoco podemos rechazar la hipótesis nula de homocedasticidad multivariante. A su vez, se igualaron los grupos eligiendo al azar 419 de los 637 casos del grupo de mujeres, quedando confeccionada la muestra final con 419 casos tanto para los hombres como para las mujeres. Igualados los grupos, se volvió a realizar la prueba M de Box obteniéndose nuevamente resultados significativos ($p=.016$). De esta manera se decidió continuar con el análisis multivariado de la varianza (MANOVA).

Este procedimiento tuvo como objetivo analizar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en relación a cinco habilidades sociales (Factor 1: Habilidades sociales académicas, Factor 2: Oposición asertiva, Factor 3: Habilidades empáticas y expresión de sentimientos positivos, Factor 4: Habilidades para abordaje afectivo- sexual y Factor 5: Habilidades conversacionales).

En el MANOVA se obtuvieron resultados significativos en la prueba de contraste Lambda de Wilks = .829, $F(34,232)$, $p<.001$. En los contrastes Post Hoc sobre el impacto de la VI en las VD mediante contrastes ANOVA univariados se pudieron observar diferencias a favor de los hombres en habilidades sociales académicas

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

($p \leq .005$) y en abordaje afectivo-sexual ($p \leq .001$), con tamaños del efecto bajos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Resultados para la prueba post hoc de contrastes ANOVA univariados.

	<i>F</i>	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Habilidades sociales académicas	7,82	.005**	.009
Oposición asertiva	.870	.351	.001
Empáticas y Expresión de sentimientos positivos	1,41	.236	.002
Habilidades para abordaje afectivo-sexual	113,82	.000*	.120
Habilidades conversacionales	3,1	.078	.004

Nota: * $p < 0,0001$; ** $p < 0,05$

Sin embargo, utilizando el procedimiento *Roy-Bargmann Stepdown Analysis*, se observaron diferencias en todas las variables salvo en el factor 1 (Habilidades sociales académicas). Las diferencias fueron a favor de los hombres en Habilidades para abordaje afectivo-sexual ($p < .01$) y a favor de las mujeres en los restantes factores, con un $p < .01$ salvo en el factor 3 con un $p < .05$, aun así, los tamaños del efecto fueron bajos (ver Tabla 4).

Tabla 4. Resultados para la prueba Roy-Bargmann Stepdown Analysis.

	<i>F</i>	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Habilidades sociales académicas	.547	.460	.001
Oposición asertiva	5,82	.016*	.007
Empáticas y Expresión de sentimientos positivos	4,27	.039*	.005
Habilidades para abordaje afectivo- sexual	113,82	.000**	.120
Habilidades conversacionales	39,83	.000**	.046

Nota.: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

4. Discusión

Para la adecuada conceptualización de las HHSS es necesario considerar la interacción de los factores conductuales, personales y situacionales. En este sentido, los valores, normas y reglas de cada cultura, sumados al desempeño social relacionado a los estereotipos de género, serían determinantes del comportamiento interpersonal (Del Prette & Del Prette, 2002).

Es así, que en el presente estudio se encontraron diferencias significativas en habilidades sociales con relación al género, datos que son congruentes a los presentados por otras investigaciones en contextos socioculturales diferentes (Caballo, 2000; Denis, Hamarta & Ari, 2005). En este sentido, los hombres presentaron puntuaciones más altas en habilidades para abordaje afectivo-sexual,

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

mientras que las mujeres obtuvieron diferencias significativas a su favor en habilidades conversacionales, de oposición asertiva y habilidades empáticas.

Cabe destacar que no se reportaron diferencias significativas en habilidades sociales académicas, y que las diferencias a favor de las mujeres en habilidades de oposición asertiva son opuestas a lo reportado en otras investigaciones en donde esta diferencia se presenta a favor de los hombres (Gambrill & Richey, 1975; Furnham & Henderson, 1984; Toussaint & Webb, 2005). Si bien los resultados obtenidos no son consistentes con estos estudios, Olaz (2012), en un estudio realizado en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba utilizando la Escala de Autoeficacia Social para Universitarios (EAS-U) (Olaz, 2012), ha reportado diferencias a favor de las mujeres en su creencias de autoeficacia para habilidades conversacionales, de aceptación y oposición asertiva, y en los hombres en la concertación de citas. Es importante señalar que el factor donde se observó una menor significancia estadística fue en Autoeficacia social académica.

Desde la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987) se considera la autoeficacia social (AS) como las creencias que una persona tiene acerca de su capacidad para responder adecuadamente a demandas interpersonales específicas, a su vez, estas creencias ejercen un rol determinante en las interacciones sociales (Bilgin & Akkapulu, 2007, Moe & Zeiss, 1982). De esta forma, el desempeño en situaciones sociales estará directamente determinado por las HHSS y la fortaleza en las creencias de AS (Olaz, 2012). Así, hombres y mujeres presentarían diferencias en la fortaleza de sus creencias de autoeficacia, lo cual repercutiría en su desempeño real. Estas diferencias en cuanto al género podrían explicarse atendiendo a las creencias de género, las cuales se establecen a partir de los modelos familiares, culturales y las presiones ejercidas por la sociedad.

Tal como plantean diversos autores (Chan et al., 2011; Valiante, 2000), las conductas sociales se ven determinadas por la orientación de género de las personas, las influencias ambientales y los patrones culturales, es decir, un conjunto de comportamientos esperados tanto para hombres como para mujeres en diversos contextos situacionales o demandas interpersonales.

De esta forma, se espera que las mujeres se muestren más empáticas y gentiles. En nuestro país, en coincidencia con lo planteado por Mosse (1995, citado en Gil, 2004) estaríamos en presencia de ciertos estereotipos vinculados a la masculinidad en la que se privilegian valores vinculados la fuerza, la pasión, la virilidad y la fortaleza, donde la libre expresión de sentimientos es percibida como un indicador de debilidad o de falta de masculinidad. En este mismo sentido, en los países de occidente se espera que en las interacciones para la concertación de citas sea el hombre quien tome la iniciativa, lo cual conlleva un mayor número de oportunidades para el ejercicio de este tipo de conductas en este grupo y aumenta

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

la disponibilidad de información para evaluar las creencias de autoeficacia social vinculadas a esta competencia, permitiendo el fortalecimiento de sus creencias de autoeficacia en este dominio.

Al respecto, Hermann & Betz (2004) afirman que la *instrumentalidad* se encuentra asociada al rol masculino; la independencia, autoridad, autosuficiencia, asertividad, actividades productivas encaminadas a la manutención y provisión de la familia, orientación al logro, fortaleza, seguridad, agresividad, racionalidad, expresión de sentimientos negativos, puesta de límites a los hijos y habilidad para cortejar son características vinculadas al rol masculino (Ruiz, García & Rebollo, 2013).

Así, el cortejo, el hacer peticiones, las conductas de mayor iniciativa, ser más directos y audaces se vincularían a las habilidades para el abordaje afectivo sexual. Por otra parte, el rol femenino se asocia a la *expresividad*, la sensibilidad y apertura emocional, mayor fortaleza emocional, cuidado y educación de los hijos, cuidado del hogar y la pareja y dependencia (Hermann & Betz, 2004), razón por la cual, las habilidades conversacionales se vincularían a conductas dirigidas a la expresión de emociones e ideas, poseer tacto, tranquilidad, etc.; mientras, la expresión de sentimientos positivos se relacionaría con conductas empáticas, de apertura y fortaleza emocional, cuidado y educación de los hijos, etc. (Chan et al., 2011; Furnham & Henderson, 1981; Gambrill & Richey, 1975; Ruiz, García & Rebollo, 2013; Toussaint & Webb, 2005).

Desde esta visión, se esperaría que los hombres presenten más instrumentalidad (Hermann & Betz, 2004) que las mujeres, y sean quienes tomen la iniciativa en las situaciones de concertación de citas. Sumado a esto, a partir de esta postura se podría concluir que el hecho de que los hombres no presenten puntajes más altos en la escala de habilidades de oposición asertiva, podría deberse a las particulares características de la población en estudio.

En este sentido, algunas investigaciones han encontrado que las mujeres más asertivas y con una mayor autoeficacia para la toma de decisiones de carrera suelen escoger carreras universitarias no tradicionalmente femeninas como algunas de las incluidas en la muestra de investigación. Sumado a esto, se ha podido observar que aquellas mujeres que poseen creencias de género más flexibles son aquellas que presentan menos conflictos para el ingreso a una carrera universitaria (Hackett, 1999). De esta manera, podría esperarse que las mujeres de la muestra se caractericen por poseer una mayor instrumentalidad y, de esta manera, habilidades de oposición asertiva más desarrolladas que las de mujeres no universitarias.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

En la actualidad se observa un cambio en el rol ocasionado principalmente por el ingreso cada vez mayor de la mujer al mundo laboral, situación que ha cambiado la dinámica al interior del hogar (Bee & Bjorklund, 2000, citados en Amaris, Camacho & Fernández, 2000). Con respecto a la educación de los hijos, las funciones del padre han cambiado a través de los años. Los padres estarían comprometidos en la enseñanza de los patrones de género esperados socialmente, aunque en la actualidad lo estarían realizando de forma más flexible a través de la enseñanza de comportamientos no tradicionales de cada sexo (Amaris, Camacho & Fernández, 2000). Esto podría explicar la adquisición de comportamientos y actividades tradicionalmente relacionados al rol masculino por parte de la mujer.

Es así que las diferencias en asertividad a favor de las mujeres podrían deberse a una característica propia de la muestra universitaria o a factores sociales como la participación de la mujer en el mundo laboral o la enseñanza de comportamientos no tradicionales de cada sexo por parte de los padres, aunque se necesita mayor investigación al respecto. En este sentido, sería recomendable realizar estudios de diferencias de género en poblaciones no universitarias para descartar variables intervinientes propias de la muestra. Sumado a esto, sería conveniente la realización de estudios evolutivos secuenciales o estudios longitudinales de panel, para determinar la adquisición, desarrollo y evolución de las conductas típicas referidas al rol de género.

De cualquier forma, si bien las diferencias son estadísticamente significativas, los tamaños del efecto (eta cuadrado parcial) en algunos casos son bajos. Por lo anterior, sería favorable replicar el estudio con muestras controlando posibles variables mediadoras en las diferencias de género tales como los roles de género (instrumentalidad y expresividad), contexto familiar y sociocultural, nivel socioeconómico, etc., utilizando instrumentos validados para la medición de estas variables. Es importante considerar, además, que las expectativas de género también podrían operar como sesgos de respuesta vinculados a la deseabilidad social, llevando a que los hombres tiendan a sobreestimar sus competencias para la concertación de citas y las mujeres a sobreestimar sus habilidades de oposición asertiva en un instrumento de autoinforme. Por esto, se hace recomendable replicar estos estudios utilizando medidas de observación conductual de las HHSS.

Sin embargo, y considerando la complejidad de la conducta humana, los resultados observados permiten derivar algunas conclusiones preliminares. Sería esperable encontrar mayores déficits en la expresión de sentimientos positivos en hombres o en la inhibición de conductas dirigidas a contactar e iniciar relaciones con personas que despiertan algún interés sexual o erótico en mujeres, por lo cual se puede enfatizar la importancia de la realización de entrenamientos en

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

habilidades sociales tomando en consideración las posibles diferencias que podrían encontrarse con base en el género.

El diseño de programas ajustados a las características específicas de cada grupo en la población universitaria permitiría potenciar la eficacia y eficiencia de los mismos. Así, la *Presidential Task Force on Evidence-Based Practice* de la APA (2005) en sus recomendaciones con relación a la Práctica Psicológica Basada en Evidencia (EBPP) señala la importancia de la consideración de los valores y características del paciente a los fines de la elección del tratamiento más útil. Por tal motivo, esta evidencia debe conjugar al mismo tiempo el ser *clínicamente relevante e internamente válida*. De esta manera, considerar las características específicas que cada grupo posee permitiría contar con tratamientos *ajustados* a cada grupo.

Tal como afirman Herrera et al. (2012), se hace necesario contar con tales dispositivos formales de entrenamiento de estas competencias, considerando la alta prevalencia de déficits en estudiantes próximos a recibirse.

5. Referencias

1. Amaris, M., Camacho, R. & Fernández, I. (2000). El rol del padre en las familias con madres que trabajan fuera del hogar. *Psicología desde el Caribe*, 5, pp. 157-175.
2. Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
3. Bilgin, M. & Akkapulu, E. (2007). Some Variables Predicting Social Self-Efficacy Expectation. *Social Behavior and Personality*, 35(6), pp. 777-788.
4. Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
5. Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), pp. 521-551.
6. Chan, M. et al. (2011). Forming first impressions: The role of gender and normative accuracy in personality perception. *Journal of Research in Personality*, 45(1), pp. 117-120.
7. Crouter, A., et al. (2007). Development of Gender Attitude Traditionality Across Middle Childhood and Adolescence. *Child Development*, 78(3), pp. 911-926.
8. Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2008). *Psicología das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo* (6th ed.). Petrópolis: Vozes.
9. Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-Del-Prette): Manual de Aplicação, apuração e interpretação*.

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

São Paulo: Casa do Psicólogo.

10. Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2002). *Psicología de las Habilidades Sociales: Terapia y Educación*. México, DF: Manual Moderno.
11. Denis, M., Hamarta, E. & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of turkish students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), pp. 19-32.
12. Fausto-Sterling, A., Coll, C. & Lamarre, M. (2012a). Sexing the baby: Part 1—What do we really know about sex differentiation in the first three years of life? *Social Science & Medicine*, 74(11), pp. 1684-1692.
13. Fausto-Sterling, A., Coll, C. & Lamarre, M. (2012b). Sexing the baby: Part 2 applying dynamic systems theory to the emergences of sex-related differences in infants and toddlers. *Social Science & Medicine*, 74(11), pp. 1693-1702.
14. Finch, W. (2007). Performance of the Roy-Bargmann Stepdown Procedure as a Follow Up to a Significant MANOVA. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 33(1), pp. 12-22.
15. Furnham, A. & Henderson, M. (1984). Assessing assertiveness: A content and correlational analysis of five assertiveness inventories. *Behavioral Assessment*, 6(1), pp. 79-88.
16. George, D. & Mallery, M. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn and Baco.
17. Gil, G. (2004). Fútbol y ritos de comensalidad. El chori como referente de identidades masculinas en la Argentina. *Anthropologica*, 22(22), pp. 7-29.
18. Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales: Manual*. Madrid: TEA.
19. Goble, P. et al. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67(7-8), pp. 435-451.
20. Grambrill, E. & Richey, C. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6(4), pp. 550-561.
21. Hackett, G. (1999). *Autoeficacia en la selección y desarrollo profesional*. En A. Bandura. (Ed.). *Auto-Eficacia. Cómo afrontar los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
22. Hermann, K. & Betz, N. (2004). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-Efficacy, Shyness, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 51(1/2), pp. 55-66.
23. Herrera, A. et al. (2012). Habilidades Sociales en Estudiantes Universitarios de Psicología. Un Estudio Comparativo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), pp. 277-287.
24. Hidalgo, G. & Abarca, N. (2000). *Comunicación Interpersonal. Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales* (5ª edición). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
25. Hill, S. & Flom, R. (2007). 18- and 24-month olds' discrimination of gender-consistent and inconsistent activities. *Infant Behavior & Development*, 30(1),

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

- pp. 168-173.
26. Inglés, C. (2001). *Elaboración y validación psicométrica del Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, Murcia.
 27. Inglés, C. et al. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Reedición de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9(2), pp. 71-87.
 28. Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales (7ª ed.)*. Bilbao: Descleé de Brower.
 29. León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación (3ra edición)*. Madrid: Mc Graw Hill.
 30. Levy, G. & Haaf, R. (1994). Detection of gender-related categories by 10 month old infants. *Infant behavior and Development*, 17, pp. 457-459.
 31. Moe, K. & Zeiss, A. (1982). Measuring self-efficacy expectations for social skills: A methodological inquiry. *Cognitive Therapy and Research*, 6(2), pp. 191-205.
 32. Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), pp. 847-862.
 33. Morán, V., Olaz, F. & Del Prette, Z. (en revisión). Psychometric Properties of the Social Skills Questionnaire for College Students (SSQ-C). Manuscrito en revisión.
 34. Mestre, V., Frías, M. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), pp. 255-260.
 35. Olaz, F. (2012) *Escala de Autoeficacia Social para Universitarios (EAS-U) Estudios Psicométricos y Bases Conceptuales*. España: Editorial Académica Española.
 36. Olaz, F. et al. (2009). Adaptación Argentina del Inventario de Habilidades Sociales IHS-Del-Prette. *Spanish Journal of Psychology*, 12(2), pp. 756-766.
 37. Olaz, F. & Morán, V. (2014). *Habilidades Sociales en la Formación y Ejercicio de la Psicoterapia. Teoría e investigación en Argentina*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
 38. Pajares, F., Miller, M. & Jonson, M. (1999). Gender differences in writing self beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), pp. 50-61.
 39. Rey, C. (2008). Habilidades pro sociales, rasgos de personalidad de género y aceptación de la violencia hacia la mujer, en adolescentes que han presenciado violencia entre sus padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), pp. 107-118.
 40. Ruiz, E., García, R. & Rebollo, M. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*,

Versión PDF para imprimir desde

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

17(1), pp. 123-140.

41. Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
42. Thompson, S. (1975). Gender labels and early sex role development. *Child Development*, 46, pp. 339-347.
43. Tornimbeni, S., Pérez, E. & Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
44. Toussaint, L. & Webb, J. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145 (6), pp. 673-685.
45. Valiante, G. (2000). *Writing Self-Efficacy and Gender Orientation. A developmental Perspective*. Atlanta: Emory University.
46. Zosuls, K. et al. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: Implications for gender-typed play. *Development Psychology*, 45(3), pp. 688-701.