

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ROL DE GÉNERO MÁSCULINO Y SUS IMPLICANCIAS EN LA RESTRICCIÓN EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE UN COLEGIO DE HOMBRES DE LIMA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Ana Camila Camacho Cobeñas

Código: 20142628

Andrea Lucia Joyo Pastor

Código: 20142886

Asesor

GARCÍA RABINES, DIEGO RAFAEL

Lima – Perú

Octubre de 2022



**“SOCIAL REPRESENTATIONS OF
THE MALE GENDER ROLE AND IT’S
IMPLICATIONS IN THE
EMOTIONAL RESTRICTION IN A
GROUP OF ADOLESCENTS FROM A
SCHOOL FOR MEN IN LIMA”**

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	IX
ABSTRACT.....	X
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2 Justificación y relevancia.....	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	16
2.1 Representaciones sociales.....	16
2.2 El paradigma de las presiones del rol de género (GRSP).....	17
2.2.1 Ideología tradicional de la masculinidad.....	18
2.2.2 Violación de normas	19
2.2.3 Socialización del rol masculino.....	20
2.2.4 Tipos de presión de rol de género masculino.....	24
2.3 El discurso de las emociones.....	26
2.3.1 Socialización emocional	26
2.3.2 Restricción emocional	28
2.3.3 Alexitimia masculina normativa.....	29
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	31
3.1 Objetivo General.....	31
3.2 Objetivos Específicos.....	31
CAPÍTULO IV: MÉTODO	32
4.1 Tipo y diseño de investigación	32
4.2 Participantes.....	32
4.3 Técnicas de recolección de datos	34
4.3.1 Entrevista cualitativa.....	34
4.3.2 Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20)	35
4.4 Procedimiento de recolección de datos	36
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	38
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES	55

REFERENCIAS.....56
APÉNDICES67



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 <i>Datos personales de los participantes</i>	33
Tabla 5.1 <i>Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características asociadas a la reproducción intergeneracional de la masculinidad tradicional</i>	41
Tabla 5.2 <i>Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a la consolidación del rol de género masculino en el ambiente escolar</i>	44
Tabla 5.3 <i>Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a las violaciones reales o imaginarias de las normas de género</i>	45
Tabla 5.4 <i>Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a las presiones generadas por el rol de género masculino</i>	47
Tabla 5.5 <i>Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a la restricción emocional interiorizada</i>	49
Tabla 5.6 <i>Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características de las repercusiones de la conciencia emocional selectiva</i>	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 <i>Mapa temático del análisis</i>	52
---	-----------



ÍNDICE DE APÉNDICES

APÉNDICE 1: GUÍA DE ENTREVISTA	68
APÉNDICE 2: ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE ALEXITIMA DE TORONTO (TAS-20)	69
APÉNDICE 3: DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS.....	71
APÉNDICE 4: LIBRO DE CÓDIGOS	76
APÉNDICE 5: MATRIZ DE ANÁLISIS	77
APÉNDICE 6: CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL	79
APÉNDICE 7: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA APLICACIÓN DE PRUEBAS DIRIGIDA A LOS PADRES.....	81
APÉNDICE 8: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN DE LA ENTREVISTAS DIRIGIDA A LOS PADRES.....	82
APÉNDICE 9: ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN DE LA ENTREVISTA.....	83

RESUMEN

La presente investigación abordó la problemática relacionada con el proceso de socialización de rol de género masculino y sus implicancias en la restricción emocional en un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima, a través del enfoque cualitativo. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a 12 adolescentes (cuyas edades fluctúan entre 15 a 16 años). A partir de las respuestas obtenidas se realizó un análisis temático reflexivo (ATR), con el cual se identificó y analizó patrones dentro de los datos. Los resultados reflejaron que las principales representaciones sociales del rol de género de los adolescentes estuvieron enfocadas en los componentes de esforzarse en base a sus éxitos, status y respeto; y no ser afeminado ni mostrar emociones. Dichas representaciones se construyen mediante la socialización de agentes como los padres y los pares. De este modo, los mensajes proporcionados por el entorno limitaron el desarrollo emocional, lo cual conllevó a una restricción emocional.

Palabras claves: Representaciones sociales, Rol social, Hombre, Socialización, Adolescencia, Desarrollo afectivo,

ABSTRACT

The present research approached the problem related to the process of male gender role socialization and its implications in the emotional restriction in a group of adolescents from an all-male school in Lima, through a qualitative approach. Semi-structured interviews were conducted with twelve adolescents (aged between fifteen and sixteen years). From the responses obtained, a reflexive thematic analysis (TA) was carried out to identify and analyze patterns within the data. The results reflected that the main social representations of gender of the adolescents were focused on the components of striving for success, status and respect; and not being effeminate or showing emotions. Thus, the messages provided by the environment limited emotional development, which led to emotional restraint.

Keywords: Social Representation, Social role, Male, Socialization, Adolescence, Affective development

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

De acuerdo con la American Psychological Association [APA] (2018), el género hace referencia a las experiencias psicológicas, sociales y culturales que se asocian con las características designadas para las mujeres y los hombres según su sexo biológico. A partir de estas se desarrolla el rol de género por medio de mensajes proporcionados antes del nacimiento, tales como las expectativas de los padres acerca de cómo deberá ser su hijo. De esta manera, durante la infancia se comienzan a realizar diferencias entre masculino y femenino, lo cual incrementa por las presiones de la ideología tradicional de la masculinidad impuesta por la sociedad (APA, 2018).

Según Pleck (1995), como se citó en Levant & Powell (2017), las conductas y comportamientos fundamentados en la masculinidad son aprendidos por diversos agentes sociales. Es así que, el rol de género masculino es transmitido por representaciones que se habrían generado dentro de los ámbitos familiares, amicales y escolares. Dichas representaciones de la masculinidad hegemónica pueden enfocarse principalmente en el poder, la superioridad, la virilidad, la fortaleza, el dominio, y la carencia de emociones y sentimientos (Salguero, 2008). Por lo tanto, este proceso puede generar que se supriman las emociones y necesidades al verse limitada la capacidad de autocontrol, expresividad de ternura, amor, compasión, empatía, tristeza, miedo, temor y angustia; por ser percibidas como características femeninas y asociadas con la debilidad (Vásquez Del Águila, 2013; Valcunde del Río, 2015; Meschi, 2018).

Dentro del contexto latinoamericano, según Montoya (1998), se da un mayor énfasis a las siguientes características de masculinidad: la heterosexualidad obligatoria, la cual hace referencia a que deben mantener relaciones sexuales con mujeres para reafirmar su masculinidad, lo cual conlleva a un rechazo hacia la comunidad LGTBIQ; tener un trabajo remunerado, debido a que debe cumplir su rol como proveedor del hogar; y, por último, ejercer violencia y agresividad hacia grupos con menos poder según su género, clase social, raza, edad, etc (como se citó en Fernández-Dávila, 2004).

A partir de este modelo, la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2019) ha identificado consecuencias hacia diferentes grupos. En primer lugar, las mujeres y niños, las cuales son víctimas de embarazos forzados, paternidad ausente y violencia de

género, y cuyas tasas se han incrementado en los últimos años; tal como lo halló una investigación realizada en universitarios peruanos, por Vara-Horna et al. (2016), donde el 67,1% de varones habían atacado a su expareja o pareja por lo menos en una oportunidad a lo largo de su relación (como se citó en Fuller, 2020). En segundo lugar, implica un riesgo hacia los mismos hombres debido a que tienen una mayor presencia en accidentes y homicidios, lo cual puede ser explicado por su búsqueda de externalizar una imagen de autoridad. También, a través de la violencia, ejercen la fuerza para someter a otros hombres y demostrar una mayor masculinidad (González, 2016). Asimismo, expone un riesgo hacia el mismo individuo, ya que las demandas del rol masculino influyen en el desarrollo de enfermedades psicosomáticas, suicidio, alcoholismo y adicciones. De esta manera, los hombres son 4 veces más propensos a cometer suicidio a diferencia de las mujeres en todo el mundo (De Leo et al., 2013). Esto se fundamenta en la evitación de la vulnerabilidad afectiva al asociarlo a la debilidad y, por tanto, se evita pedir ayuda a los demás, lo que repercute en la poca asistencia a los servicios de salud mental, ya que no se ajustan a los estereotipos tradicionales de los roles de género (Velásquez y Burton, 2004; APA, 2018).

La construcción de la masculinidad contribuye a generar un sistema de dominación en donde los servicios, bienes y el poder se distribuyen de forma no equitativa, hecho que lleva a las desigualdades de género (Katzkowicz et al., 2016). En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2016) reportó que el 9% de peruanas de 15 años a más es analfabeta, proporción que es superior a la de los hombres, donde dicho fenómeno se presenta en un 3%. En consecuencia, la autonomía y bienestar de las mujeres se ve afectada de forma negativa. Con respecto al área laboral, 81 de cada 100 hombres se encuentran dentro de actividades laborales, mientras 65 de cada 100 mujeres participan en la actividad económica (INEI, 2017). En relación a la violencia física y sexual, en el año 2019 se reportó que el 29.5% de la población femenina fue víctima de violencia física; de este modo, 9 de cada 100 mujeres sufrieron violencia física (INEI, 2020). En ese mismo año, el Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables (MIMP) indicó que se presentaron 16,632 casos de delitos sexuales, los cuales fueron cometidos por hombres, entre ellos violación sexual, actos contra el pudor, hostigamiento sexual y acoso sexual en espacios públicos.

Hasta fechas recientes se sostiene que el concepto de “hombría” es considerado un estatus que los hombres deben obtener para ser reconocidos como ser exitoso,

honorable, proveedor, padre de familia, respetable; lo cual se relaciona con rechazar la homosexualidad, identificarse con la fuerza y sexualidad activa (Fuller, 2004; Fuller, 2020). No obstante, la mayoría de los hombres presentan dificultades para cumplir con dichos mandatos (Fuller, 2020). De acuerdo con la misma autora, desde los años ochenta, se considera que la masculinidad atraviesa un periodo de crisis en donde uno de los cambios más significativos fue el de los derechos de la mujer, ya que se comenzó a reestructurar la figura del hombre como autoridad.

Si bien en los últimos años han surgido variaciones frente al modelo de masculinidad tradicional, todavía no son consideradas inclusivas, sino contradictorias. Pues, algunas prácticas de la masculinidad tradicional siguen vigentes en Perú (Fuller, 2020). Frente a estos cambios, los hombres demuestran miedo hacia la reestructuración de su rol debido a que implicaría cambios en el modelo tradicional de la masculinidad. Es así que ellos no desean dejar de ser percibidos como masculinos y, al mismo tiempo, buscan formas de mantener su identidad frente a estos nuevos cambios (Fernández-Dávila, 2004).

En resumen, se comprende la importancia de abordar el proceso de socialización del rol de género masculino en adolescentes, pues en comparación con las otras etapas de evolutivas, esta se diferencia por la crisis de la identidad, en la cual se genera un cuestionamiento acerca de “desarrollar nuevos roles, identificación de preferencias e intento por conseguir la independencia” (Alcaide, 2009; Cazalla-Luna y Molero, 2013). Es así que, al ser los más expuestos a estas dimensiones culturales, se busca evitar que los adolescentes devenguen en masculinidades tradicionales (Parotti, 2001; Sharim, 2005). De esta manera, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo son las representaciones sociales del rol de género masculino en un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima? ¿Cuáles son las implicaciones del rol de género masculino en la restricción emocional en un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima?

1.2 Justificación y relevancia

A lo largo de los años, la ideología tradicional de la masculinidad ha sido desapercibida o normalizada, así como la brecha existente entre géneros (OPS, 2019). Sin embargo,

reconocer las consecuencias del modelo en los hombres, no pretende victimizarlos ya que es evidente que las mujeres han sufrido en un mayor nivel las repercusiones contra su integridad (Meschi, 2018). En Perú, se identifica una discrepancia del poder entre ambos géneros, lo cual se fundamenta a partir de características culturales, segregativas, enraizadas y consentidas por la sociedad. Asimismo, se constituyen por factores como tradición, convicciones y juicios de valor acerca de los comportamientos que se debe tener según el género de la persona (Decreto Supremo N°008, 2019). En el caso de los hombres que quieren desligarse de su rol tradicional, pueden experimentar culpa que se podría externalizar en conductas agresivas hacia ellos mismos y otras personas (Defensoría del Pueblo, 2019). De esta manera, pueden experimentar mayores situaciones de abuso físico y verbal por sus compañeros aludiéndoles adjetivos como “fracasados”, “débiles”, “cobardes” o “femeninos” (APA, 2018; De la Cruz et al., 2019).

En consecuencia, los hombres nacen y crecen con un estatus impuesto en base a imperativos sociales, lo cual ha restringido su capacidad de adaptación funcional, generando sufrimiento y sentimientos de inseguridad y vacío (Sandoval, 2014; APA, 2018). De este modo, el costo de nacer varón obliga a que limiten su desarrollo emocional y, por tanto, su facultad de autocuidado (Sandoval, 2014).

Debido a lo anteriormente descrito, se considera de importancia ahondar en las representaciones sociales generadas en los adolescentes a partir de la socialización del rol de género masculino y sus implicancias en la restricción emocional, ya que, al no intervenir a tiempo, conllevarán a consecuencias no solo en el mismo individuo, sino en toda la sociedad (Meschi, 2018). Frente a ello, para generar un cambio requieren acciones que se lleven a cabo en situaciones cotidianas; no obstante, si no se cuenta con un apoyo sociocultural, gubernamental, financiero y legislativo, dicho cambio se puede ver limitado a un anhelo individual o compartido en grupos cercanos (Sandoval, 2014). Con la finalidad de generar una mayor consciencia y comunicación dentro del entorno social, se requiere promover estudios cualitativos y cuantitativos que propaguen la importancia de la construcción de las masculinidades y las repercusiones que la ideología masculina puede tener en la salud integral (OPS, 2018).

La presente investigación proporciona un aporte teórico a la problemática de la ideología tradicional de la masculinidad en el Perú, pues la base teórica empleada corresponde al paradigma de las Presiones del Rol de Género (Pleck, 1995), la cual ha

sido aplicada principalmente en la población norteamericana. Por tanto, al explorar dicho fenómeno en un contexto latinoamericano, permite conocer las variaciones de acuerdo al contexto y la ubicación social del hombre. Asimismo, se abordó en una población poco estudiada como son los escolares. En donde existe una mayor predominancia hacia los roles de género y por tanto la importancia de abordarlo a través de dicha teoría pues ayudará a una mayor flexibilidad de los roles de género y a su vez disminuirá la presión de las mismas.

En segundo lugar, presenta un aporte práctico a nivel social, ya que esta información puede generar las bases de futuros programas o proyectos sobre el impacto del género en la salud mental que realicen las instituciones, ministerios, organizaciones u ONG, lo cual podrían estar enfocados en la mejoría del bienestar emocional de los niños, adolescentes y hombres. De este modo, dichos programas pueden estar enfocados hacia los padres de familia, con la finalidad de concientizar los mensajes que pueden estar enseñando a sus hijos. Adicionalmente, se propone trabajar de forma grupal con solo las figuras paternas para generar un ambiente en el que aprendan y se permita su propia expresión emocional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Una vez comprendida la importancia de la problemática y el impacto que genera en la población escogida, se indagó en los factores influyentes en la construcción de la masculinidad hegemónica. De esta manera, el marco teórico se estructura en 3 ejes que describen los conceptos fundamentales que orientaron la presente investigación. En primer lugar, se abordó las representaciones sociales, como una base para comprender el impacto de los mensajes del entorno en los adolescentes. En segundo lugar, se desarrolló la teoría del paradigma de las presiones del rol de género como eje principal para explicar el proceso de socialización masculina y sus consecuencias. En tercer lugar, se hizo referencia al discurso de las emociones en la masculinidad.

2.1 Representaciones sociales

Para comprender los significados que les otorgan los adolescentes a las características de la ideología tradicional masculina, a partir de la socialización del género, es necesario establecer un marco de referencia de sus representaciones sociales. Es por ello que se utilizó la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961), como se citó en Jodelet (1986).

Desde temprana edad, las personas interactúan en diferentes contextos como familia y colegio, en las cuales se comparte y difunde las visiones y mensajes sobre su entorno, acerca de lo correcto e incorrecto o lo que se puede manifestar y lo que se debe omitir (Rateau & Lo Monaco, 2013). Es así, que las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que se originan en el curso de las comunicaciones interindividuales (Driscoll et al., 2006). Moscovici, como se citó en Abric (1996), expone dos componentes fundamentales: el componente cognitivo, el cual refiere que una persona o grupo tiene un papel activo en la apropiación y reestructuración de la realidad.; por otro lado, el componente social, el cual señala que estas representaciones son colectivamente producidas y generadas por la interacción social (Abric, 1996).

Cabe resaltar que Moscovici (1961) desarrolló dos procesos esenciales por los que se generan las representaciones sociales: El primero, llamado “objetivación”, que transforma lo abstracto en algo concreto; y el segundo, denominado “anclaje”, que integra

la nueva información en un sistema de categorías familiares, lo cual incorpora la representación en una red de significación fuertemente marcada por los valores sociales. Por consiguiente, tanto las relaciones interpersonales como los contextos por los que atraviesa la persona, influirán en la adquisición de conocimientos, ideologías, virtudes y cualidades que facilita la construcción de un concepto en común dentro de la sociedad. Esto implica que la representación de la realidad de cada individuo está enraizada en el mundo social (Rateau & Lo Monaco, 2013).

2.2 El paradigma de las presiones del rol de género (GRSP)

A partir de la perspectiva del construccionismo social y la teoría de aprendizaje social, se origina la teoría del paradigma de las presiones del rol de género (GRSP) de Pleck. Desde el construccionismo, se adoptó la definición de género, en donde la masculinidad y la feminidad son construcciones sociales basadas en las experiencias psicológicas, sociales y biológicas (Levant & Rankin, 2014). Es así que existen demandas sociales en los individuos por adoptar los roles apropiados a su género (Richmond & Levant, 2003). Según la teoría de aprendizaje social, Bandura postula que el individuo aprende de las demás personas a través de la observación, imitación y modelado; por ello, se identifica al niño como un receptor pasivo de las ideas culturales acerca del género (como se citó en Neetu et al., 2017).

Bandura afirma que los seres humanos no llegan a este mundo con comportamientos predeterminados, sino son interiorizados a lo largo de un proceso de aprendizaje social (como se citó en Sanchez, 2014). A partir de este enfoque, Pleck (1995) como se citó en Levant & Powell (2017) establece el constructo de ideología de género como eje central en su teoría, que hace referencia a las creencias enfocadas en los comportamientos que culturalmente deben tener el hombre o la mujer (Levant & Wizdom, 2017). Los padres, profesores y amigos son quienes socializan a los niños acerca de cómo deben pensar, sentir y comportarse, lo cual puede tener como efecto la prevalencia de la ideología del rol de género (Levant et al., 2003; Levant & Wizdom, 2017).

Han aparecido diversas críticas acerca de dicha teoría. Con respecto a la metodología de trabajos iniciales, hubo una predominancia a la investigación

cuantitativa; sin embargo, a través de los años han surgido estudios cualitativos para una mayor aproximación al fenómeno (Levant & Powell, 2017).

2.2.1 Ideología tradicional de la masculinidad

La ideología tradicional de la masculinidad hace referencia a un conjunto de creencias culturales acerca de los roles que son apropiados para los hombres, los que se definen operativamente mediante estereotipos y normas de género (Levant & Rankin, 2014). Complementariamente, se critica dicha ideología por estar enmarcado en un criterio heteronormativo del género que se constituye principalmente del contraste con lo femenino (Connell, 2005). De acuerdo con Richmond y Levant (2003), los hombres se enfrentan a una mayor presión a diferencia de las mujeres para adherirse a dichas normas, las cuales incluyen actitudes y comportamientos que se deben tener. A partir de ello, Pleck (1995) concluyó que existe un conjunto de estándares y expectativas que conforman la ideología tradicional de la masculinidad en donde el individuo internaliza todos estos imperativos sociales (Levant & Richmond, 2007).

De acuerdo con David y Brannon (1984) la masculinidad hegemónica se compone en base a cuatro componentes: no ser afeminado ni mostrar sus emociones; esforzarse por ser respetado en base a sus éxitos, status y ser admirado; demostrar confianza y autosuficiencia, evitando la debilidad; y buscar la aventura, inclusive aceptar violencia si es necesario (como se citó en Levant y Powell, 2017). De esta manera, se requiere que los hombres adopten comportamientos agresivos y dominantes en ambientes públicos; mientras que las mujeres deben adoptar comportamientos adaptativos y de cuidado en áreas públicas. Todo ello con la finalidad de mantener el patriarcado y el orden económico (Levant et al., 2003).

De forma específica, la población latinoamericana presenta un mayor grado de aprobación hacia la ideología tradicional de la masculinidad en comparación a poblaciones europea y afroamericana (Levant et al., 2003). Es así que se considera una sociedad regida por el “machismo”; en la cual se les asigna un mayor valor a aspectos como el desempeño, la competitividad, dominancia y superioridad del hombre, la desvinculación de las características femeninas, la racionalidad, mayor control de sus emociones, que demuestre dureza y no le afecten los problemas, evidencie calma y

resistencia a las adversidades (Páez & Fernández, 2004; Polo, 2011; Schongut, 2012; Donoso, 2015).

Complementariamente, Montoya (1998) indica que los componentes que conforman la masculinidad en el contexto latinoamericano son, en primer lugar, la heterosexualidad como norma, es así que los hombres más masculinos son los que establecen mayores relaciones sexuales con las mujeres. Debido a ello, la homosexualidad es considerado como un acto ilícito. En segundo lugar, el hombre debe poseer un trabajo remunerado que le permita ser el proveedor del hogar. Por último, ser agresivo y violento, de este modo, los hombres son reconocidos por ejercer violencia hacia grupos minoritarios.

Alineado con lo anteriormente expuesto, las investigaciones empíricas realizadas en Perú han encontrado que existe una mayor predominancia hacia la heterosexualidad, y quienes no sigan dicho mandato deben ser marginados (Fuller, 2020). Adicionalmente, en concordancia a lo expuesto por Chirinos et al. (2002), el contexto cumple un papel fundamental en la masculinidad, ya que factores como crisis económicas, desempleo y cambios culturales pueden generar dificultades en el cumplimiento de los imperativos del rol de género masculino (como se citó en Fernández-Dávila, 2004).

Es así que las normas del rol masculino se transmiten a través de interacciones sociales que resultan del refuerzo, castigo y aprendizaje por observación. De este modo, a medida que expresen su masculinidad, van a recibir una retroalimentación social acerca de cuán apropiadas fueron sus acciones y deberán ajustar su imagen personal de acuerdo con las diferencias entre su imagen actual y la imagen ideal social (Richmond, 2012; Levant & Ladhani, 2012). Pleck (1995) encontró que las normas del rol de género pueden ser contradictorias e inconsistentes, debido a ello frecuentemente son violadas de forma intencional o no intencional.

2.2.2 Violación de normas

A partir de las consecuencias evidenciadas anteriormente, existe una alta proporción de hombres que violan las normas de los roles de género, quienes son castigados a través de la condenación social (Berke & Zeichner, 2016). De este modo, suelen experimentar un rechazo traumático por parte de sus padres, compañeros y maestros, así como miembros del sexo opuesto, lo cual conlleva a un estrés psicológico

(Levant et al., 2003; Richmond & Levant, 2003). Por lo tanto, los hombres aprenden a esperar consecuencias negativas como respuesta de la violación de las normas masculinas. Es por ello que las violaciones reales o imaginarias de los roles de género llevan a que las personas se conformen con dichos imperativos (Levant & Rankin, 2014).

De forma específica, los adolescentes varones experimentan una mayor presión para adherirse a las normas de género. Además, en esta etapa, el reconocimiento de dicha presión y el intento de disminuirla, genera un desafío central en su desarrollo (Richmond & Levant, 2003). Gutzwiller (2009) expuso que los adolescentes que muestran mayores rasgos de la masculinidad son más propensos a presentar conductas externalizantes problemáticas, las que podrían conducir a que la adolescencia se prolongue de manera indefinida. Esto conlleva a un déficit de identidad de género o una sensación de incompletitud e insuficiencia como varón adulto.

2.2.3 Socialización del rol masculino

En la medida que la sociedad se adhiere a los estereotipos de los roles de género, los niños serán socializados hasta la edad adulta bajo dichos imperativos a través de los padres, maestros y compañeros (Lamb et al., 1985; Levant, 1992). Estas normas y el proceso de socialización alientan a que los hombres intenten vivir bajo esta ideología (Pleck et al., 1993). No obstante, la masculinidad no es estática y, a medida que el hombre madura, va internalizando nuevas expectativas de masculinidad dependiendo de su contexto y los cambios basados en el estatus social (Richmond et al., 2012).

Familia

El proceso del niño en “hacerse hombre” empieza durante la infancia, es ahí donde tiene que resolver la contradicción entre entender que es un proceso “natural”, pero que al mismo tiempo implica atravesar por pruebas e imitar ideales de actuación para cumplir con los imperativos de la ideología tradicional masculina (Vasquez Del Águila, 2013).

De esta forma, se considera a la familia como el primer agente de socialización. Dentro de esta se estimulan y asientan las adecuadas capacidades emocionales y la conformidad a las normas sociales, tales como las conductas correctas, valores y creencias (Gil, 2017). Además, ambos padres participan en el desarrollo diferenciado por género de lenguaje para las emociones (Levant & Rankin, 2014). Debido a ello, se

considera de importancia los mensajes implícitos y explícitos de las figuras parentales que se transmiten a través de las pautas y reglas del hogar acerca de lo que es un comportamiento de género “apropiado” o “inapropiado” (Fuller, 2002; Levant et al., 2018).

Tomando en cuenta que se vive en una sociedad en donde la función de crianza está asignada principalmente a las mujeres, las madres orientan a los hijos varones hacia la autonomía y separación, lo cual influye en su capacidad para expresar emociones (Paladino & Gorostiaga, 2004). De esta manera, renuncian a la dependencia hacia sus madres para pasar a una identificación con el padre con el propósito de asumir los roles masculinos (Levant, 1992; Polo, 2011). Por ello, son obligados a convertirse en buenos proveedores para su familia, ser fuertes y silenciosos (Levant, 1992). En este sentido, la figura paterna será un modelo crucial para el desarrollo del hombre, quien se adhiere a creencias altamente estereotipadas sobre el género (Levant & Rankin, 2014).

A continuación, se presenta una recopilación de investigaciones que fueron realizadas en Norteamérica acerca de la contribución de la familia en la transmisión de mensajes acerca del rol de género. Endendijk et al. (2014) encontraron que los padres hacían más comentarios que transmitían los estereotipos de género hacia sus hijos de 2 a 4 años. Estos se encargan de enseñar la disciplina, la responsabilidad, el orden, límites y el desprecio masculino por toda forma de “afeminamiento” (Abarca, 2000; Páez, 2004). Adicionalmente, emiten refuerzos y castigos por comportamientos asociados con los imperativos de la masculinidad (Pleck & Levine, 1985). Es así que expresan más desaprobación cuando sus hijos participan en juegos que son contradictorios con su rol de género (Levant & Rankin, 2014). De esta manera, usualmente se les permite a los niños trepar árboles y regresar a casa cubiertos de tierra, con la finalidad de desarrollar actitudes orientadas hacia la acción; además de jugar con objetos mecánicos como carros o camiones y, figuras de acción como militares o superhéroes. Por otro lado, a la mayoría de niños no se les pide que cuiden de su hermano menor, es decir, son desalentados a ofrecer servicios de cuidador de niños (Levant, 1992). Además, reciben poco entrenamiento en cuidar a otros y en ser sensible hacia las necesidades de los demás; mientras que se les orienta hacia la resolución de problemas, pensamiento lógico, toma de riesgos, mantener la calma frente al peligro y agresión (Levant, 1992). Cabe resaltar que los padres que remarcan la estricta adherencia al rol de género masculino pueden

crear un daño hacia los hijos que no se ajustan a las expectativas de la misma (Levant et al., 2018).

Por lo tanto, la familia cumple un rol fundamental en la construcción de la masculinidad, puesto que serán ellos los que refuercen o debiliten los mensajes de las diversas instituciones y agentes sociales externos (Cubillas et al., 2016; Alvariñas & Pazos, 2018).

Escuela

La escuela es un espacio en el que se desarrolla la mayor parte del proceso de socialización de la masculinidad, y donde las experiencias que imponen y refuerzan las normas de género pueden tener un profundo impacto en la autoestima (Gutzwiller, 2009). De esta forma, en el ámbito escolar se fomentan las pautas de comportamiento que les permitirá tener éxito al desempeñarse en la sociedad, lo cual incluye acciones y conductas según su género (Rondán, 2015). Es así que el alumno varón es educado para sobresalir y prosperar frente a los demás; asimismo, exhibir sus destrezas como un reflejo de su valía personal y limitar sus emociones, ya que se entienden como una manifestación de vulnerabilidad y poca hombría (Sabuco et al., 2013).

La ideología tradicional masculina es principalmente transmitida, de manera indirecta, a través del currículo oculto, el cual se integra inconscientemente en el funcionamiento del colegio (Dangelo, 2018). Por una parte, se puede evidenciar en los textos escolares donde se observan los roles que cada género tiene que cumplir a través de imágenes y ejercicios. En estos se representa a la mujer realizando tareas domésticas, cuidando a los hijos o jugando con muñecas; mientras que se muestra al hombre fuera de la casa, trabajando, estudiando o jugando con carros (Dangelo, 2018).

Por otra parte, de acuerdo con Lozoya, los profesores hombres cumplen un rol fundamental, ya que su actuar y sus valores ejercen gran influencia en los alumnos al ser modelos de referencia para construir su identidad (como se citó en Díez, 2015). Suelen ser percibidos con mayor autoridad debido a su manera de dictar las clases, llamadas de atención e imposición de las normas. Además, los estudiantes varones les tienen una mayor apreciación dado que sienten confianza para realizar bromas entre ellos, incluso referidas hacia las maestras (Dangelo, 2018). Es así que tendrán el rol de agente de

socialización debido a que son considerados figuras de autoridad que modifican el comportamiento (Giacobbe, 2016).

Por último, el colegio promueve las exigencias para sobresalir en actividades académicas y deportivas, lo cual les transmite valores como dureza, imposición, competitividad, fuerza, virilidad, valentía, dominio y autocontrol (Dangelo, 2018). En el ámbito deportivo, los entrenadores les suelen transmitir mensajes como “sin dolor, no hay éxito” y “jugar con dolor” (Levant, 1992). Por lo tanto, fomentan la competencia física, en donde se promueven tácticas poco cooperativas y solidarias, con la finalidad de ganar (Sabuco et al., 2013).

Se puede concluir que las instituciones educativas transmiten constantemente mensajes relacionados a la masculinidad a través de los códigos de vestimenta y comportamiento, así como en las formas de relacionarse entre docentes y alumnos. Esta influencia se vive desde que el estudiante pone un pie en la escuela y empieza el espacio de socialización, cuyos mensajes son percibidos como verdaderos ya que provienen de instituciones formales (Guevara, 2006).

Grupo de pares

La cultura que se vive en el grupo de pares impacta en los hombres. La aceptación y reconocimiento social dependerá de los esfuerzos que realicen para poder entrar al “mundo de los hombres” y en función a este se medirá su valía personal (Guevara, 2006). De esta manera, este proceso se inicia desde la infancia, etapa en la que se promueve la ejecución de conductas que afirman su masculinidad, como pelear y defenderse. Es por ello que los “juegos de manos” no son realizados con el propósito de herir a los demás, sino con la intención de medir su capacidad de fuerza (Garriga, 2005). Mientras que otros los realizan para demostrar quién tiene mayor fuerza y, por ende, mayor masculinidad (Merlino et al., 2011).

Durante la etapa de la adolescencia, diversos escritos coinciden en que se comienza a dar un mayor énfasis en la búsqueda de aprobación del grupo de pares, lo cual influye en realizar rituales como peleas con otros chicos, utilizar lenguaje agresivo, poner apodos, tener destrezas en los deportes, competitividad, conductas de riesgo; así como el uso de símbolos de poder, tales como la ropa, el peinado, la astucia y el habla (García, 2013; Rebollo et al., 2017).

Una de las conductas más evidenciadas es la verbalización sexista, en donde el humor cumple un rol fundamental dentro de la ideología tradicional de la masculinidad, que generalmente surge en conversaciones entre los pasillos del colegio, al realizar trabajos en grupo y comentarios dentro del salón (Diez, 2015). Del mismo modo, suelen esconder las expresiones de llanto, al ser interiorizado como inconsistentes con el modelo masculino. Lo cual supone un “peligro” el ser percibido por sus compañeros como débil; frente a dicha situación, el estudiante puede caer en una subordinación por parte de sus pares, lo cual limita las expresiones de emociones y afecto entre ellos (Díez, 2015; Olarte & Keijzer 2016). Todas estas acciones pasan desapercibidas al ser normalizadas y reforzadas por los mismos estudiantes (Dangelo, 2018).

Además, se ha encontrado que las relaciones interpersonales establecidas se caracterizan por ser competitivas, realizar actividades riesgosas y evitar las emociones (Rebollo-Catalán et al., 2017). Dicha competencia vinculada a la fortaleza, e incluso a la agresión, es un reforzador de la ideología tradicional masculina. Lo que conlleva a un menosprecio hacia los que estén en un nivel inferior (Diez, 2015).

2.2.4 Tipos de presión de rol de género masculino

Presión de discrepancia

Surge cuando las expectativas del rol de género son violadas, al fracasar frente a los estándares, expectativas y normas de la misma. El hombre evalúa los estándares del rol de género idealizados y su percepción hacia sus propias características, comparándolas. A partir de esto, identifica que su comportamiento es inconsistente con lo socialmente preestablecido (Richmond y Levant, 2003; Rummell y Levant, 2014; Levant y Powell, 2017; Fontaine, 2019).

Los hombres que experimentan un alto grado de presión por discrepancia tienen más probabilidades de evidenciar comportamientos estereotipados masculinos con la finalidad de demostrar y validar su masculinidad ante sí mismos y/o los demás, lo cual podría promover estrés en los hombres. Una situación específica en la que se puede evidenciar es cuando los chicos se esfuerzan en mejorar su condición física (Richmond & Levant, 2003; Reidy & Brookmeyer, 2015; Levant y Powell, 2017). Esta presión puede llevar a consecuencias psicológicamente negativas, en donde están sujetos a auto-juicios negativos internalizados al sentir que no valen, están incompletos o son inferiores; lo cual

puede conllevar a una baja autoestima generando importantes implicaciones para su salud mental (Levant y Powell, 2017; Fontaine, 2019).

Presión de disfunción

Se basa en la idea de que el cumplimiento de los estándares del rol de género masculino puede conducir a resultados negativos, ya que los comportamientos y las características que prescriben pueden ser intrínsecamente disfuncionales (Fontaine, 2019). De esta manera, se hace referencia a una gama de comportamientos como formas de violencia, actitudes que conducen al acoso sexual, disfunción sexual, actitudes negativas hacia la equidad de la mujer y comportamientos sociales irresponsables; los cuales pueden causar daño a sí mismo y a otros en caso de que se adhiera rígidamente (Berke & Zeichner, 2016). Por otro lado, en el área de relaciones interpersonales, presentan dificultades para mantener un vínculo íntimo saludable, ya que debe demostrar una dominación en dichas interacciones (Berke & Zeichner, 2016; Levant & Powell, 2017).

Con respecto a las consecuencias psicológicas negativas, puede generar dificultad para el manejo de la ira, preocupación hacia el cuerpo ideal masculino, poca autoestima y angustia psicológica. Adicionalmente, pueden llegar a evidenciar actitudes negativas hacia pedir ayuda (Berke y Zeichner, 2016; Levant y Powell, 2017). Lo cual puede ser confirmado por Spence, Helmreich y Holahan, quienes encontraron que los aspectos negativos de la masculinidad, incluyendo la agresividad y la explosión de la ira, estaban correlacionados con las peleas (como se citó en Fontaine, 2019).

Presión de trauma

Se considera que todos los niños experimentan un trauma como parte del proceso de socialización del rol de género masculino, que se manifiesta como una presión desde la primera infancia (Pleck, 1995; Levant y Rankin, 2014). De acuerdo con Harrison (1987), en un estudio acerca del aprendizaje social del rol, se encontró que este llega a tener un impacto incluso en niños de kinder, es así como las madres reportaron que sus hijos llegaban a casa llorando porque los habían llamado “fag, queer y gays” (“gay” o “maricón”) frente a acciones realizadas que no eran percibidas como parte de las normas masculina. De esta manera, son capaces de comprender y diferenciar el comportamiento apropiado según su género, el cual puede repercutir en graves consecuencias psicológicas (como se citó en Fontaine, 2019).

Complementariamente, Berke y Zeichner (2016) indicaron que una expresión que se le suele decir a los niños es “se un hombre”, por lo cual se espera que, frente a un conflicto en la escuela, se puedan defender peleando a pesar del potencial de daño físico.

En el caso de los estudiantes de secundaria, Pascoe sostiene que poseen un patrón similar, en donde habitualmente se utiliza el término “fag” (“maricón”) con la finalidad de desafiar directamente la sexualidad heteronormativa y las capacidades sexuales a quienes se desvíen de los imperativos de la masculinidad (como se citó en Fontaine, 2019). De este modo, la intensificación de las diferencias entre sexos y la presión para adaptarse a las normas asociadas a la adolescencia los volvería una población de riesgo frente a este tipo de presión (Richmond & Levant, 2003). Como consecuencia de este proceso traumático, Pleck (1995) señaló que las “enfermedades masculinas” como la dependencia excesiva a la agresión, dificultades con la ternura emocional y la intimidad, se derivan de una socialización casi universal de los hombres para ser alexitímicos.

2.3 El discurso de las emociones

2.3.1 Socialización emocional

La capacidad para percibir emociones es necesaria para la adaptación a nivel personal y social, ya que permite la manifestación de los estados emocionales (Palomera et al., 2012). Es fundamental expresar de manera asertiva las emociones, ya que su inhibición interfiere en el desarrollo saludable del proceso emotivo, por lo que es necesario adaptarlas a la situación sin que se niegue, racionalice o controle excesivamente (Marignac, 2015). Sin embargo, como se abordó con anterioridad, en el caso de los hombres, se les entrena con mayor énfasis en el pensamiento lógico, dejando de lado su capacidad emocional.

Brody (1999) hipotetiza que los padres fomentan la expresividad emocional en las niñas, lo cual genera que desarrollen un vocabulario más amplio y más habilidades comunicativas, a diferencia de los niños. En consecuencia, se considera que los padres funcionan como agentes que influyen en la expresividad emocional de los niños (como se citó en Chaplin & Aldao, 2013). De este modo, al alcanzar la edad de 2 años, los niños evidencian una menor expresividad y, por tanto, para los padres es más difícil descifrar a través de su rostro lo que están sintiendo (Levant et al., 2003; Levant & Rankin, 2014). Posteriormente, de acuerdo con Buck, entre las edades de 4 a 6, los niños inhiben y

encubren sus respuestas emocionales en un grado cada vez mayor (como se citó en Levant & Rankin, 2014). Es así como se les ha enseñado a los niños a desconectarse, reprimir y canalizar sus emociones como parte del proceso de socialización por el que pasaron (Levant & Rankin, 2014). Los niños no sólo no han sido motivados a aprender a identificar y expresar sus emociones, sino que se les decía que no lo hicieran (Levant, 1992). Es por ello que, de acuerdo con Haviland y Malatesta, desde la primera infancia las madres controlan su propia expresividad para evitar alterar los equilibrios emocionales más frágiles de sus hijos (como se citó en Levant & Rankin, 2014). Asimismo, es posible que se les haya transmitido mensajes como "los niños grandes no lloran", lo cual ha sido reforzado por castigos cuando realizaban dicha conducta, de esta forma se promueve que no tengan contacto con sus emociones, específicamente aquellas asociadas con la vulnerabilidad (Levant, 1992; Minnich & Gordon, 2017).

De acuerdo con la investigación de Chaplin et al. (2005), muchos hombres recordaron experiencias en las que sus padres los hicieron sentir profundamente avergonzados cuando expresaron emociones vulnerables como: tristeza, miedo o cariño (como se citó en Levant & Rankin, 2014). Esto, según Rogers et al. (2021), podría ser explicado ya que la mayoría se sentían incómodos al experimentar sus propias emociones y, consecuentemente, con las de sus hijos. De forma complementaria, Garside y Klimes-Dougan, encontraron que los padres recompensan a las niñas por expresar tristeza o miedo, mientras que castigan a los niños por expresar dichas emociones (como se citó en Levant & Rankin, 2014). En contraste, muestran una mayor atención a la ira de los niños, socializando así a cada sexo para que se comporten de manera estereotipada por género (Levant & Rankin, 2014).

Es por ello que se evidencia lo postulado por Bandura, donde las expresiones emocionales se forman a través de la observación de las respuestas de otras personas (como se citó en Piñeres, 2018). De esa manera, la socialización de las emociones deja a muchos hombres sin preparación para el mundo de las relaciones interpersonales ya que presentan incapacidad para leer sus propias emociones y las de otras personas; además, se sienten más seguros al estar solos que cerca a las personas (Levant, 1992).

2.3.2 Restricción emocional

A partir del proceso de socialización de las emociones, los hombres empiezan a formar un sistema de reconocimiento en el cual, si demuestran ternura, dolor, miedo o tristeza, automáticamente se asocia con fragilidad o vulnerabilidad (Martinez, 2013), lo cual da lugar a una gama relativamente restringida de recursos emocionales y de afrontamiento (Rogers et al., 2021). De esta manera, los hombres son alejados de su mundo emocional y como resultado los deja en un estado de déficit emocional, sin preparación para tratar adecuadamente las complejidades de su propia vida y afrontar las dificultades sociales, académicas y/o de otro tipo (Feder et al., 2010).

Es por ello que, frente a los problemas, se evidencia una mayor tendencia a comportamientos de evitación como evadir dificultades, guardarlo para ellos mismos, manejar adecuadamente la situación, demostrar serenidad o entretenerse de forma física realizando deporte. Por lo tanto, sus estrategias para el afrontamiento de problemas se centran en la distracción o ignorarlos (Seasone et al., 2011).

La falta de conciencia emocional de los hombres no es total sino selectiva, pues, se les permite sentir y tomar conciencia de la ira, felicidad y enojo, con la finalidad de demostrar fortaleza, tanto física como emocional, lo cual le va a dar mayor reputación frente a los demás (Levant, 1992; Martinez, 2013). Es por ello que no muestran cercanía emocional con otros hombres ya que les haría parecer femeninos o gays (Rogers et al., 2021). De esta manera, la ira de los hombres se suele expresar en enfrentamientos agresivos directos o mediante actos explosivos como los portazos o manejar a velocidad (Minnich & Gordon, 2017).

El hecho de que las emociones estén sancionadas por el código masculino ha generado consecuencias a largo plazo, pues tienden a generar perturbaciones profundas (Martinez, 2013) como mayores tasas de suicidios y de trastornos antisociales de la personalidad en los hombres. Así como un incremento en las tasas de consumo de sustancias, lo cual se puede atribuir a su dificultad para experimentar y expresar emociones dolorosas a través de la palabra o el llanto (Levant, 1996). Por último, en los chicos quienes son sometidos a la socialización tradicional del rol de masculinidad, y como consecuencia aprueban las normas de dichos roles, van a ser más propensos a demostrar una alexitimia masculina normativa (Levant et al., 2003).

2.3.3 Alexitimia masculina normativa

De acuerdo con Sifneos, se utilizaba el término de alexitimia para describir la extrema dificultad que tenían pacientes psiquiátricos para percibir y describir sus sentimientos (como se citó en Levant y Rankin, 2014). Para identificar dicho trastorno, se utilizó la escala de Alexitimia de Toronto [TAS] como principal instrumento (Levant & Rankin, 2014). Se ha encontrado que las poblaciones que son más vulnerables a desarrollar esta incapacidad son los adolescentes, con una prevalencia entre 7-8% (Yearwood et al., 2017). Además, de acuerdo con el género, los hombres presentan un menor nivel de conocimiento de sus emociones (Santoya et al., 2018). Por otro lado, se han observado algunos síntomas de alexitimia en entornos no clínicos; normalmente, los síntomas en estos entornos han implicado una variabilidad a lo largo del conjunto de síntomas de la alexitimia clínica (Levant & Rankin, 2014).

A partir de esto, Levant (1992) utilizó la teoría de GRSP para argumentar que niveles de alexitimia, entre leves a moderado, afectarían con mayor frecuencia a los hombres según el grado en que su proceso de socialización estuvo influenciado por la ideología tradicional de la masculinidad; por ello, propuso la hipótesis de la "Alexitimia masculina normativa" (NMA). De este modo, cuando de niños expresaban sus emociones, habrían sido disuadidos por sus padres, compañeros, profesores o entrenadores, e incluso fueron castigados por hacerlo (Levant et al., 2014). Esto generó que no desarrollaran un vocabulario para describir sus emociones, incluso en situaciones de evidente angustia, ni que sean conscientes de ellas (Ferder y Levant, 2010; Levant y Rankin, 2014; Minnich et al., 2017). Es así que se evidencia un déficit en la identificación y expresión de emociones que reflejan un sentimiento de vulnerabilidad, como el dolor, la tristeza o el miedo; o que expresan apego, como el cariño, el cuidado o la necesidad de alguien (Levant et al., 2014). Esto genera una carencia de conciencia emocional y reconocimiento de sus emociones en su cuerpo, por ello tienden a confiar en su cognición y tratan de deducir lógicamente cómo deberían sentirse (Levant, 1992; Levant et al., 2006).

Lo anteriormente mencionado explicaría el fracaso en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas adecuadas, hecho que limita tanto la calidad de las relaciones de los hombres, pues no desarrollaron habilidades; como la autocomprensión, el autocuidado y la empatía emocional (Fontaine, 2019; Levant et al., 2006). Además, se ve

afectado su repertorio de mecanismos de afrontamiento, como pedir ayuda psicológica, pues es culturalmente sancionado (Fontaine, 2019). En conclusión, mientras mayor sea el impacto de la presencia de la ideología tradicional de la masculinidad, mayor será la probabilidad de que los hombres presenten rasgos de alexitimia leve a moderada; sin manifestar los síntomas graves asociados a la alexitimia clínica (Levant et al., 2006; Levant y Rankin, 2014). Cabe resaltar que dichos hombres podrían tender a puntuar en el rango no alexitímico en los instrumentos diseñados para evaluar la alexitimia severa, como la Escala de Alexitimia de Toronto (Levant et al., 2006).

Como resumen, se comprende que las representaciones sociales van a ser construidas a través de los contextos que rodean a la persona. Es así que el constructo de ideología de género estaría mediado por dichas representaciones. Como eje principal de este marco teórico se utiliza la teoría del paradigma de las presiones de rol de género (GRSP), en donde se fundamenta que el rol de género masculino se construye a partir de los cuatro componentes: no ser afeminado ni mostrar sus emociones; esforzarse por ser respetado en base a sus éxitos, tener status y ser admirado; demostrar confianza y autosuficiencia, evitando la debilidad; y buscar la aventura, inclusive aceptar violencia si es necesario (Levant y Powell, 2017). El rígido cumplimiento de dichos imperativos de la ideología tradicional masculina puede llevar a que los hombres experimenten tres tipos de presiones del rol: Presión de disfunción, presión de discrepancia y presión de trauma. A partir de estas, los hombres son alejados de su mundo emocional y como resultado los deja en un estado de déficit emocional (Feder et al., 2010). Por ello, Levant (1992) establece la hipótesis de la “Alexitimia Masculina Normativa (NMA)”.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Describir las representaciones sociales del rol de género masculino en un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima.

3.2 Objetivos específicos

- Explorar los mensajes de la socialización que contribuyeron a las representaciones sociales de los componentes del rol de género masculino en un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima.
- Explorar las representaciones sociales de las presiones del rol masculino formadas en un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima.
- Explorar las implicancias de las representaciones sociales del rol de género masculino en la restricción emocional de un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

Este estudio abordó la problemática relacionada con el proceso de socialización de rol de género masculino y sus implicancias en el restricción emocional a través del enfoque cualitativo. Este facilitó la comprensión de acontecimientos por los que atraviesa la persona y las valoraciones que asigna a partir de la misma con la finalidad de encontrar “el significado auténtico de los fenómenos sociales” (Bautista, 2011; Ruiz, 2012).

Teniendo en cuenta que se ahondó en la experiencia de la persona, se considera un diseño fenomenológico, ya que se caracteriza por una comprensión de los sentimientos, emociones y visiones acerca de un determinado acontecimiento (Bautista, 2011; Ruiz, 2012). De esta manera, en un inicio se determina el fenómeno para después recolectar información de los sujetos que lo han vivenciado. En la presente investigación se buscó contextualizar las experiencias de los adolescentes en la construcción de sus representaciones sociales del rol género masculino. Es así que se indagó en las áreas de familia, escuela, y amigos.

Es por ello que se considera beneficioso el abordaje de dicho diseño en las problemáticas sociales debido a que permite desarrollar “descripción compartida” acerca del núcleo de las vivencias de las personas y, así, comprender el significado de la problemática (Hernández y Mendoza, 2018; Bautista, 2011).

De acuerdo con lo propuesto por Bautista (2011), los alcances de la presente investigación son exploratorio y descriptivos. En primer lugar, el exploratorio se enfoca en indagar sobre una problemática poco estudiada, tal y como es la socialización del rol de género masculino en los adolescentes en el contexto peruano. Con respecto al segundo alcance, se enfoca en describir e identificar lo esencial del fenómeno; además, está dirigido a analizar las relaciones internas que desempeñan un papel importante.

4.2 Participantes

El método de selección de participantes que se utilizó en un inicio fue el de conveniencia, debido a la facilidad de acceso a los estudiantes que asisten a un colegio privado, solo de varones, ubicado en Lima Metropolitana. Dado que las características del distrito en el

que se ubica el colegio se identifica dentro del estrato socioeconómico alto, es probable que la mayoría de sus estudiantes pertenezca a dicho nivel (INEI, 2020).

De este modo, la población estuvo conformada por 30 adolescentes de Cuarto de secundaria, dentro de un rango de edad de 15 a 16 años, que residieron en Lima, Perú. Se determinó trabajar con dicho grupo dado que, sobre todo en esta etapa, atraviesan por una confrontación entre conservar su individualidad y las presiones culturales por seguir los ideales masculinos (Parotti, 2001; Sharim, 2005). Debido a ello, la OMS los considera una población vulnerable, debido a que no suelen pedir ayuda ante los malestares que les puede generar la masculinidad, y se les puede restar la importancia necesaria porque se confunden con las características propias de dicha etapa (como se citó en Diaz y Gonzalez, 2018). Para identificar la muestra que presentó rasgos de restricción emocional, se utilizó como herramienta de filtro la escala de Alexitimia Toronto (TAS-20). De este modo, se empleó la técnica de muestras homogéneas en la cual se seleccionó a los estudiantes que comparten un mismo perfil para una mejor comprensión de la temática en la investigación (Hernández y Mendoza, 2018). Es así que los criterios de inclusión fueron los siguientes: edad, estrato socioeconómico y puntajes entre 10 y 22 puntos en el TAS-20 (Hernández y Mendoza, 2018).

A continuación, en la Tabla 4.1 se presentan los datos personales de los estudiantes que participaron en la entrevista. Con la finalidad de proteger sus identidades, se les otorgó un pseudónimo.

Tabla 4.1

Datos personales de los participantes

Pseudónimo	Edad	Año y sección	Estructura familiar	Posición de hermanos	Puntaje obtenido en el TAS-20
P	16 años	4to de Secundaria “E”	Papá, mamá, hermano menor y abuela materna.	1/2	17 puntos
A	16 años	4to de Secundaria “A”	Mamá	1/2	17 puntos
O	15 años	4to de Secundaria “A”	Mamá, abuelos, papá y hermanos (2)	2/3	22 puntos

(continúa)

(continuación)

Pseudónimo	Edad	Año y sección	Estructura familiar	Posición de hermanos	Puntaje obtenido en el TAS-20
L	16 años	4to de Secundaria "E"	Mamá, papá y hermana	1/2	14 puntos
S	15 años	4to de Secundaria "B"	Mamá y dos hermanas	2/3	13 puntos
R	16 años	4to de Secundaria "B"	Mamá, papá y hermano menor	1/2	16 puntos
N	16 años	4to de Secundaria "A"	Papás, hermana mayor, hermanastro, hermano y melliza.	4/5	10 puntos
AB	16 años	4to de Secundaria "A"	Mamá, padrastro, un hermano mayor y una hermana menor	1/3	12 puntos
X	16 años	4to de Secundaria "E"	Papá, mamá y melliza	1/2	18 puntos
RG	16 años	4to de Secundaria "B"	Papá, mamá, hermano mayor y hermano menor	2/3	18 puntos
G	16 años	4to de Secundaria "E"	Papá, mamá y hermano menor	1/2	22 puntos
JC	16 años	4to de Secundaria "E"	Papa, mama y hermana menor.	1/2	13 puntos

4.3 Técnicas de recolección de datos

4.3.1 Entrevista cualitativa

Para efectos de este estudio, se hizo uso de la entrevista semi - estructurada, debido a la naturaleza de la problemática, para la recolección de las vivencias de los adolescentes que permitieron una visión más integrada de sus representaciones y no solo de la problemática. De esta manera, por medio de las preguntas y respuestas que fueron brindando los adolescentes, se logró la construcción de los significados de las representaciones sociales del rol de género masculino (Hernández y Mendoza, 2018).

Dicha entrevista se basó en una guía, la cual estuvo conformada por 37 preguntas, que abordaron las temáticas de representaciones sociales del rol de género masculino y restricción emocional. Asimismo, se permitió cambiar el orden de las preguntas con el propósito de que surjan nuevos contenidos y el entrevistado se pueda expresar libremente acerca de su vivencia (Hernández y Mendoza, 2018).

La guía de preguntas fue validada por medio del método “Opinión de Expertos”, en la cual se buscó la participación de 3 especialistas. Este método de validez de contenido consiste en seleccionar cierto número de personas que son reconocidas por otros, como expertos calificados, quienes poseen experiencia y trayectoria en el tema (Escobar y Cuervo, 2008). La mayoría de los comentarios de los expertos indicaron que las preguntas debían tener una estructura más abierta y contextualizada de acuerdo con la realidad del participante. Además, consideraron que se debía dar un mayor énfasis en la temática de la masculinidad.

Después de haber recibido la evaluación, se procedió a realizar una entrevista piloto a un adolescente que cumplía con las características detalladas previamente. Dicho proceso permitió que se identifiquen si las preguntas elaboradas cumplían los objetivos planteados. Por consiguiente, se realizó las modificaciones correspondientes y se procedió a complementar la guía de preguntas con la retroalimentación brindada; de esta manera, se redujo a 20 preguntas (ver anexo 1). Por lo que se realizó una nueva entrevista con dicha estructura, en la cual el participante mencionó que sentía que las preguntas eran muy personales y podría generar que los participantes se sientan juzgados. Esta retroalimentación permitió que las investigadoras reestructuren algunas preguntas dándole una visión más abierta para conocer la subjetividad del participante.

4.3.2 Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20)

Para poder identificar a los adolescentes que presentaron dificultades en la percepción emocional, se utilizó la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS - 20), esta prueba cuenta con tres factores: dificultad para reconocer los sentimientos (DIF), dificultad para describir los propios sentimientos (DDF) y pensamiento orientado hacia lo externo (EOT). La escala presenta una consistencia interna de .81, asimismo tiene una confiabilidad test retest en un periodo de tres semanas ($r = .77; <.01$) (Bagby et al., 1994). Debido a su alto nivel de confiabilidad y validez, se comenzaron a realizar adaptaciones en diversos países e idiomas alrededor del mundo. Por ello, para motivos de la investigación, se explicará la adaptación peruana.

Yearwood et al. (2017), realizaron la adaptación de la escala para adolescentes en la ciudad de Lima, Perú. Esta investigación fue realizada en una muestra de 256 adolescentes, cuyas edades comprendían entre 11 a 18 años. La consistencia interna para

la subescala DIF fue de .74, mientras que en las subescalas de DDF y EOT fueron .55 y .47 respectivamente. Por lo tanto, las escalas de DIF y DDF muestran una buena confiabilidad, así como en factor de estructura, mientras que en la subescala de EOT muestra una baja confiabilidad en relación con estudios anteriores.

Debido a la buena confiabilidad en la estructura de la adaptación de la escala en adolescentes, se le solicitó la autorización a la autora para hacer uso de este instrumento en la investigación. No obstante, para efectos de este estudio se utilizó toda la prueba como una herramienta que proporcione rasgos acerca de una dificultad para reconocer emociones y no como una herramienta diagnóstica.

4.4 Procedimiento de recolección de datos

Debido a la coyuntura de la pandemia mundial COVID - 19, se realizaron cambios en la aplicación de la escala y en la forma de entrevista que permitieron continuar con la investigación, pero que también vele por la salud de los participantes. Por esta razón, la prueba fue adaptada a la aplicación de Google Forms. Asimismo, se procedió a evaluar distintas plataformas que minimicen las limitaciones para la entrevista como mala conexión a internet, límite de tiempo, calidad de audio y facilidad de acceso para los participantes. De este modo, se eligió la aplicación Google Meet.

Una vez establecidas las modificaciones realizadas para la aplicación de la investigación, primero se realizó el contacto con el centro de estudio vía correo electrónico en el cual se les adjuntó el consentimiento institucional, en donde se planteó el proyecto de investigación, con la finalidad de obtener la aprobación del mismo. Después de haber recibido la autorización, se procedió a enviar un correo a los padres de familia con el consentimiento informado, que describía el propósito del estudio y la importancia de la participación de los adolescentes. Asimismo, se mencionó aspectos como confidencialidad, capacidad de reconocer emociones e identidad.

Posteriormente, se coordinó con los tutores la fecha y hora de las pruebas. Una vez aplicadas, se analizaron los puntajes obtenidos para identificar a los participantes. A partir de esto, se envió el consentimiento informado a los padres de los adolescentes seleccionados para la participación en las entrevistas. Luego de haber obtenido la aprobación, se programó las fechas con los entrevistados. Al inicio de cada entrevista se le leyó al participante el consentimiento informado, haciendo énfasis en los aspectos de

confidencialidad y permitiéndole realizar las consultas que pueda tener acerca de la investigación. Adicionalmente, se les pidió el permiso para realizar la grabación de voz. Dichas entrevistas tuvieron una duración entre 45 y 60 minutos.



CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de datos se llevó a cabo a través de la estrategia de análisis temático reflexivo (AT), el cual sirve para identificar, analizar y comunicar patrones en un conjunto de datos (Braun & Clarke, 2006). Cabe resaltar que, en dicho método se hace uso de dos tipos de criterios: de manera inductiva, también denominada “de abajo a arriba” y de forma teórica o deductiva, también llamada “de arriba a abajo” (Braun & Clarke, 2006). Es así que, en la presente investigación se utilizó principalmente el criterio deductivo, pues los patrones que se utilizaron como categorías fueron establecidos a partir de la teoría (Braun & Clarke, 2006).

En primer lugar, se realizó la transcripción de las entrevistas de los participantes. Después, se generó una codificación según las características más relevantes de los datos de manera sistemática. Una vez nombrados los códigos, se agruparon en temas tentativos, con la finalidad de reunir la información más importante de la experiencia de cada participante. Luego, se comprobó si los temas planteados estaban en función a los extractos codificados y el conjunto de datos, a través de un "mapa" temático del análisis. A lo largo de dicho proceso, se generó un análisis continuo de los temas, el cual estableció de manera definitiva los nombres de cada uno de ellos. Por último, se comenzó con la redacción de los resultados, respondiendo a la pregunta de investigación y analizándolo a partir de la recopilación teórica.

En el presente capítulo, los resultados se organizaron en tres temas que responden en conjunto al análisis de las representaciones sociales del rol de género masculino; los mensajes de la socialización que contribuyeron dichas representaciones; y sus implicancias en la restricción emocional en un grupo de adolescentes de un colegio de hombres de Lima. De esta manera, las temas y subtemas respondieron a los objetivos antes propuestos, respectivamente.

Tema 1: Socialización de los componentes del rol masculino

Se encontró que los adolescentes han atravesado por diferentes contextos que les transmitieron mensajes asociados a los cuatro componentes del rol de género masculino que expusieron David y Brannon (1984): no ser afeminado ni mostrar sus emociones;

esforzarse por ser respetado en base a sus éxitos, tener status y ser admirado; demostrar confianza y autosuficiencia; buscar la aventura, inclusive aceptar violencia.

Subtema 1: Reproducción intergeneracional de la masculinidad tradicional

En relación al ámbito familiar, los adolescentes identificaron dicho entorno como fuente que mantiene los estereotipos basados en los componentes del rol de género por medio de la expresión de frases como “el hombre es el que toma las decisiones en la casa”, “los hombres trabajan, las mujeres se quedan en la casa” y “mirar al hombre por encima de la mujer”. Estas frases fueron resultado de las vivencias propias por las que han pasado durante la crianza, tanto el padre como la madre de los participantes. Por consiguiente, podrían adoptar la ideología tradicional de la masculinidad y ser transmitida de generación a generación.

"Familiares de tercera edad que dicen “no seas como un hombre” como que (...) fijado al hombre como agresivo y es como que igual que las mujeres las tienen fijada de que son débiles (...) adultos que se han atascado en el tiempo y creen que la mujer es menos y llegan a maltratar a hijas o esposas (...) se quedan con ese pensamiento que para ellos era normal (...) los hombres son los que enseñan a los niños” (A, 16 años, IV de Secundaria).

Se identificó que los adolescentes idealizan a la figura paterna, lo que conlleva a la interiorización de las características del padre como propias; de este modo, el padre cumpliría un rol fundamental al ser el primer modelo de masculinidad. Es así que el componente que más se transmitió fue “esforzarse en base a sus éxitos y estatus”, al identificarlo como principal proveedor y sustento de la casa, con el fin de poder otorgarles una buena posición económica. Adicionalmente, observaron que sus padres han tenido que sacrificar largas horas de trabajo y regresar a la casa tarde. De este modo, incentivan a que sus hijos puedan obtener un sobresaliente desempeño académico y/o deportivo, como un único camino para ser admirados por sus logros. Como consecuencia, los adolescentes dieron un mayor énfasis a las cualidades de firmeza y sobre exigencia, que se evidencia en el trabajo duro para alcanzar las expectativas de sus padres, que se convertirían en propias.

" Siempre pa' adelante nunca pa' atrás (...) siempre han esperado una buena libreta que es algo que no siempre traía" (AB, 16 años, IV de Secundaria).

Con respecto a la crianza, se identificaron diferentes mensajes transmitidos a los adolescentes que refuerzan el componente de demostrar confianza y autosuficiencia, en el cual se hace énfasis en que el hombre debe evitar la debilidad y mantener la calma. De esta manera, en situaciones adversas, los padres brindaron el mensaje de que “no pueden expresar su malestar”, ya que al ser hombres deben poder resistir a diversas demandas. Es así que los participantes desarrollaron la representación de que, frente a diferentes situaciones, uno no debe demostrar una reacción emocional, sino mantener la calma o la compostura para que los demás no los perciban como débiles.

"(padre) Me enseñó cómo comportarme y. bueno, soy una persona calmada, me se autocontrolar (risa)" (R, 16 años, IV de Secundaria).

Adicionalmente, a través de las pautas y reglas del hogar, se transmitió el concepto de un comportamiento de género "apropiado" o "inapropiado" (Fuller, 2002; Levant et al., 2018). Es así que las responsabilidades que requirieron fuerza física, como limpiar la piscina o sacar la basura, fueron asignadas a los hijos hombres al suponer que todo hombre tiene que desarrollar la fuerza física, ya que son cualidades que serían parte de la masculinidad (Fuller, 2018). De este modo, las actividades de los hijos fueron exclusivamente vinculadas hacia este ámbito; mientras que, a las hermanas, se les otorgaron tareas “sencillas” y feminizadas como recoger los cojines o barrer. Asimismo, estas diferencias se evidenciaron en los permisos, pues los hijos podían salir sin supervisión ni compañía de un adulto; no obstante, las hermanas eran más restringidas al tener mayores condiciones.

Dicha diferenciación por parte de los padres entre los hermanos hombres y mujeres, fue interiorizada por los adolescentes, lo cual contribuyó a su percepción de género. Cabe resaltar que esto no refuerza ningún componente del rol de género masculino propuesto por David y Brannon. Sin embargo, de acuerdo con Connell (2005), la masculinidad se constituye principalmente a partir del contraste con lo femenino. Es así que, podría ser un elemento importante a considerar en el entorno peruano, el cual no había sido contemplado en la teoría de David y Brannon.

“Ponte cuando yo salgo a veces me dejan salir solo, pero a ella (hermana) no, porque es mujer y es un poco más peligroso” (X, 16 años, IV de Secundaria)

Consecuentemente, estas acciones fueron interiorizadas por los adolescentes, al considerar que el hombre debe esforzarse por ser respetado en base a sus éxitos, status y ser admirado; así como, demostrar confianza y autosuficiencia. Es así que se genera una retroalimentación de los componentes, el cual va a ser replicado dentro de su círculo amical.

Dentro de este último componente, se evidenció como el padre se mostró ausente emocionalmente a pesar de estar físicamente con los hijos. Sin embargo, los participantes no fueron conscientes de ello ya que al mencionar que sus padres les brindan soporte emocional, sólo hicieron referencia a aspectos superficiales como acompañarlos a un partido o comprarles regalos.

“Cada vez que vamos a jugar tenis, nos acompaña a vernos (...) siento que es como para pasar más tiempo con nosotros y todo, porque cuando no viaja, está estudiando o repasando cosas del avión” (N, 16 años, IV de Secundaria).

Es así que los adolescentes construyeron la representación de que estas expresiones son las máximas manifestaciones de afecto que puede tener un hombre, al considerar que no posee la capacidad para conectar afectivamente con los demás. De esta manera, se concuerda con lo expuesto por Levant (1992) acerca del poco entrenamiento que reciben los hombres en cuidar a otros y en ser sensibles hacia las necesidades de los mismos.

En resumen, se comprende que la familia cumple un rol fundamental debido a que contribuyen al establecimiento de representaciones de la masculinidad. Las cuales van a tener repercusiones a nivel escolar y amical, como se observará en el siguiente subtema.

Tabla 5.1

Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características asociadas a la reproducción intergeneracional de la masculinidad tradicional

Características asociadas	Citas Participantes	
Entorno familiar como fuente que mantiene los estereotipos del rol de género	9	12
Componente más transmitido por el padre: "esforzarse en base a sus éxitos y status"	8	12
Crianza diferenciada a partir del género	10	12
Poca o nula expresión emocional del padre hacia los adolescentes	9	12

Subtema 2: Consolidación del rol de género masculino en el ambiente escolar

El contexto en el que se encontraron los participantes fue un colegio solo de hombres, quienes han crecido valorando la competitividad y la superioridad, debido al modelo de ideología tradicional masculina. Esto se evidenció, principalmente, en el desempeño en los deportes, a través de actividades como competencias por secciones y grados, competencia de *houses* (la cual consiste en dividir a todo el colegio por colores) y selección deportiva del colegio. Del mismo modo, el colegio valora el rendimiento académico, al darle una mayor relevancia a los estudiantes que se encuentren en los primeros puestos. Es así que la escuela reforzó el componente de ser respetado en base a su éxito y status, al otorgar una superioridad a los estudiantes que destaquen en las áreas previamente mencionadas, lo cual generó una jerarquización en el alumnado.

Debido a ello, los estudiantes han configurado la representación de la búsqueda de la superioridad a través de una excesiva competitividad, la cual impactó en el autoconcepto de los adolescentes al considerar que su valoración hacia ellos mismos estaba basada en sus éxitos. Por ende, en los momentos en que pierdan o no logren sobresalir, podría ser intolerable el sentimiento de fracaso, lo cual generaría que el adolescente cuestione su propia valía frente al grupo de pares.

“Soy bueno con eso de las notas (...) supongo que es mi reputación en el cole (...) quien nunca ha votado por la persona que está más tirada para perder que para ganar, porque molesta a veces ver súper bien a la gente, porque tú quieres ser mejor, es entendible digamos” (R, 16 años, IV de Secundaria)

Asimismo, se encontró que los profesores varones permitieron una relación fraterna y cercana con los estudiantes, en donde la mitad de los participantes afirmaron haber recibido comentarios de forma humorística que reforzaron los componentes de no ser afeminado y demostrar autoconfianza. Esto podría ser explicado porque no todos los adolescentes habrían logrado establecer una relación de confianza con los profesores.

Frente a ello, los adolescentes que fueron cercanos a sus profesores les asignaron una apreciación positiva al identificarlos como figuras que les demuestran confianza e independencia. Por esta razón, dichos comentarios generarían un impacto significativo en sus conductas.

“(profe) Nos dice... pelotas, nos dice cosas así ¿no? (...) nos tenemos confianza, por eso el año pasado mi clase era muy unida, por el tutor... tipo estaba en el grupo de WhatsApp de mi clase (...) nos ayudaba o en general, nos cuidaba (...) nos decía que no hagamos cosas malas los fines de semana” (X, 16 años, IV de Secundaria)

En relación con el grupo de pares, se identificó comentarios como “maricón” o “gay” que usaron para poner a prueba su heterosexualidad, cuando no se realizaban la conducta esperada por el grupo. A partir de ello, se habría enraizado la representación de que, al demostrar una mayor heterosexualidad, serán percibidos como más masculinos. Cabe resaltar que la orientación sexual no forma parte de los componentes del rol de género masculino de David y Branon, ya que estas se apegan al contexto norteamericano; sin embargo, fue una característica encontrada de manera homogénea dentro de la muestra peruana. Alineado a lo expuesto por Fernández-Dávila (2004) quien afirma que un atributo de la masculinidad en el contexto latinoamericano es la heterosexualidad obligatoria. De este modo, se considera la homosexualidad como una expresión prohibida, es por ello que los hombres evitan tener cercanía y complicidad con el fin de que no se cuestione su masculinidad (Fernández-Dávila, 2004; Fuller 2020).

“Cuando te dicen que hagas algo y no quieres (...) te dicen como que “sé hombre” y “maricón” pero es chongo de amigos, mis patas (...) estas bromas son para incentivar o presionarte (...) si es algo que puedo hacer sin ningún problema, lo hago nomás para que paren porque a veces no paran y eso molesta” (L, 16 años, IV de Secundaria).

Por otro lado, cuando los adolescentes participaban en actividades sociales, expresaron y apoyaron el uso de bromas sexistas. Lo que podría ser explicado por la interiorización de la diferencia de los roles de género, que fue mencionada en el entorno familiar. La cual también se ve expresada en el ámbito amical, en donde los adolescentes establecieron una relación de superioridad frente a sus compañeras de forma inconsciente, ya que minimizaron el impacto que pueden tener estos comentarios por la normalización del grupo. Por lo tanto, estas dos acciones podrían permitirle un mayor desempeño de su rol frente a sus pares, que conllevaría a una mayor adherencia del mismo.

Como se mencionó, en el entorno familiar, la retroalimentación de los componentes de éxito y demostrar confianza no solo se limitó a las figuras femeninas de su familia, sino que se generalizó hacia el trato a la mujer.

“(a una amiga) Le decían por broma anda la cocina y hazme un pan, pero en broma (...) Los dos se lo toman a la broma, ella también porque sabe que es entre amigos, o sea no es una persona que acaba de conocer, entonces sabe que se lo dice de broma y no se molesta por el chiste” (X, 15 años, IV de Secundaria)

Tabla 5.2

Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a la consolidación del rol de género masculino en el ambiente escolar

Características asociadas	Citas Participantes	
Búsqueda de la superioridad a través de una excesiva competitividad (en notas y deportes)	11	12
Profesores refuerzan componente de no ser afeminado y demostrar autoconfianza	7	12
Demostrar mayor heterosexualidad dentro del grupo de amigos	8	12

Tema 2: Aflicciones en el proceso de la adherencia al rol de género masculino

Subtema 1: Violaciones reales o imaginarias de las normas de género

A partir de los mensajes que han escuchado a lo largo de su vida, los adolescentes manifestaron ser conscientes de que viven en una sociedad machista. Es por ello que cuestionaron las expectativas del rol masculino, ya que los limitan para poder expresarse

y comportarse con libertad. Lo que explica el por qué Berke y Zeichner (2016) afirmaron que existe una alta proporción de hombres que violan las normas de los roles de género. No obstante, son castigados a través de la condenación social.

"Estereotipos que no son de verdad, porque tipo cada persona es distinta (...) al generalizar por un lado está mal... porque... (...) porque cada uno es distinto" (N, 16 años, IV de Secundaria)

Es por ello que las violaciones reales o imaginarias de los roles llevan a que las personas se conformen con dichos imperativos (Levant & Rankin, 2014). De esta manera, al percibir que no se va a dar un cambio significativo hacia el modelo de ideología tradicional de masculinidad, los adolescentes experimentaron sentimientos de desesperanza y ausencia de recursos, pues se les haría difícil poder ir en contra o expresar su cuestionamiento frente a dichas normas.

"Porque siempre me lo han dicho, vivimos en una sociedad machista, lamentablemente... porque... eh.... Y al final es así, ¿no? Lo que a mi la gente me decía es lo que más me ha quedado" (AB, 16 años, IV de Secundaria)

Por consiguiente, los adolescentes sólo podrían expresar su valoración negativa hacia los imperativos del rol en ambientes estrictamente privados, ya que el contexto podría excluir a aquel individuo que vaya en contra de este pensamiento. Lo cual va a derivar en un malestar o como lo denomina Pleck (1985) presiones del rol de género masculino.

Tabla 5.3

Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a las violaciones reales o imaginarias de las normas de género

Características asociadas	Citas Participantes	
Cuestionan las expectativas del rol masculino	10	12
Experimentan sentimientos de desesperanza y ausencia de recursos	9	12

Subtema 2: Presiones generadas por el rol de género masculino

En primer lugar, la mayoría de los participantes presentaron la presión de disfunción al percibir de manera positiva comportamientos hipermasculinizados, tales como la

competitividad, ya que le otorgaron valores de unión y fraternidad, a pesar de que en muchas ocasiones derivaron en expresiones agresivas. Adicionalmente, la aceptación y difusión de la devaluación hacia la mujer, a través de comentarios y bromas que contribuyen a la diferenciación de género al atribuirles la representación de ser débil y sensible. Debido a ello, frente a la presencia de una mujer creen que deben modificar sus comportamientos y comentarios, ya que las perciben como más delicadas. Mientras que cuando se encuentran acompañados de personas de su mismo género se sienten más cómodos, pues poseen la creencia de que es permitido conductas como eructos, suciedad, ser toscos y desaliñados. Es así que, de acuerdo con Fontaine (2019), el cumplimiento de los estándares del rol de género masculino puede conducir a resultados negativos como agresividad, carácter explosivo, violencia física hacia los demás, mayor consumo del alcohol y sustancias ilegales; ya que los comportamientos y las características que prescriben pueden ser intrínsecamente disfuncionales.

“Tú no puedes actuar de la misma manera cuando estás con patas y cuando estas con amigas cercanas. Yo actúo diferente o hablé cosas con mis patas que no hablé con mis amigas” (AB, 16 años, IV de Secundaria)

En segundo lugar, se identificó la presión de discrepancia en los adolescentes que presentaron un malestar al no cumplir con las características de un hombre ideal como la estatura, la masa corporal, dureza emocional e interés por el fútbol. De acuerdo con Levant y Powell (2017), dicha presión puede llevar a consecuencias psicológicamente negativas como auto-juicios negativos internalizados, sentir que carecen de autovalía, hallarse incompletos o ser inferiores. Lo cual conllevó a que lo perciban como un problema de sus propias características, más allá del rol masculino. Esto derivó en que experimentasen la necesidad de esforzarse al máximo para poder mejorarlas, a pesar de que podrían tener un alto costo emocional.

“(mi padrino) de alguna manera fastidiosa, me hace/ayuda a prepararme para el mundo real (...) entendí, después de tiempo, que lo mismo les hacía a mis primos, tal vez un poco diferente pero igual ayudándolo” (A, 16 años, IV de Secundaria).

“ahorita estoy pasando por un problema (...) no ningún problema (...) estoy haciendo como una rutina hace unos tres meses (...) porque (...) quiero

crecer más (...) no es que sea un problema de crecimiento, pero yo quiero crecer más” (JC, 16 años, IV de Secundaria).

Adicionalmente, se ha encontrado que los adolescentes que presentaron un mayor malestar, lo externalizaron a través de comportamientos como morderse las uñas o plástico, dolor de cabeza y palpitaciones.

Por último, la presión de trauma se evidenció en seis de los doce participantes quienes atravesaron por experiencias emocionalmente significativas e impactantes que modificaron su percepción hacia la expresión emocional. De este modo, y desde temprana edad, al momento de llorar, los mensajes que recibieron fueron expresados como una forma de humillación. Se considera que todos los niños experimentan un trauma como parte del proceso de socialización del rol de género masculino, el cual se manifiesta como una presión desde la primera infancia (Levant & Rankin, 2014; Fontaine, 2019). Es así que se evidencia la importancia de darle un mayor énfasis a las experiencias que impactarían en la socialización de las emociones del rol masculino. Cuyas repercusiones serán ahondadas en la siguiente categoría.

“ese tiempo era más pequeño y pensaba que tenía que dejar de llorar porque yo de pequeño siempre lloraba por cualquier huevada” (N, 16 años, IV de Secundaria).

Tabla 5.4

Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a las presiones generadas por el rol de género masculino

Características asociadas	Citas Participantes	
Comportamientos hipermasculinizados	11	12
Cambio de comportamiento frente a la presencia de una mujer	10	12
Percepción de no cumplir con las características del hombre ideal	11	12
Experiencias emocionalmente significativas frente al llanto	6	12

Tema 3: Discurso de las emociones y sus repercusiones

Subtema 1: Restricción emocional interiorizada

Se encontró que, desde la infancia, la socialización de las emociones de los adolescentes fue limitada en el entorno familiar. En esta los mensajes transmitidos se vincularon con los componentes de no ser afeminado ni mostrar sus emociones; y, de demostrar

confianza y autosuficiencia, evitando la debilidad. Frente a ello, diversos autores coinciden en que los niños comienzan la vida con una mayor reacción y expresividad emocional; mientras que, a los 2 años, dicha capacidad disminuye. Posteriormente, entre las edades de cuatro a seis, los niños inhiben y encubren sus respuestas emocionales (Levant, 1992; Levant, 1998; Levant et al., 2003; Levant y Rankin, 2014). De esta manera, los adolescentes aprendieron a restringir sus emociones según las experiencias vividas con sus figuras significativas.

"era mi mamá que se agarraba de... los hombres no lloran (...) también la típica que cuando ves llorar a un bebito le metes la idea, los hombres no lloran para que paren de llorar" (S, 15 años, IV de Secundaria)

Como se mencionó en la categoría previa, al haberse proporcionado mensajes negativos y hasta humillantes frente al llanto, los adolescentes aprendieron que su reacción hacia la tristeza o miedo fue incorrecta y, por tanto, les generó la representación de que no es bueno experimentarla. Estos resultados coinciden con la investigación de Chaplin et al. (2005), como se citó en Levant y Rankin (2014), en donde los hombres recordaron experiencias en las que sus padres los hicieron sentir profundamente avergonzados cuando expresaron emociones vulnerables.

"me puse a llorar diciendo "papá tengo que volver por el folder", y (..) me gritó, la verdad, (Se ríe) agarró y me dijo que no debería estar así llorando como imbécil, creo que así citando textualmente...eso me quedó en la cabeza, en verdad, hasta ahora me acuerdo de eso" (R, 16 años, IV de Secundaria).

El fenómeno previamente descrito puede ser explicado debido a que los padres podrían haber sido criados con una mayor adherencia a la ideología tradicional masculina; y, por lo tanto, creen que el ser hombre implica evitar sus emociones. Complementariamente, Rogers et al. (2021), menciona que la mayoría de los hombres se sentían incómodos al experimentar sus propias emociones y, consecuentemente con las de sus hijos. De este modo, se identificó que las figuras parentales presentaron una menor comunicación sobre estas, en la cual no se experimenten emociones como tristeza o enojo.

"(padre) tal vez no está tan entusiasmado al hablar con nosotros que otros días ¿no? yo tampoco lo estaría (...) no nos comparte (...) su enojo, porque

yo creo que ellos como padres no deberían hacer eso” (JC, 16 años, IV de Secundaria).

De acuerdo a lo anteriormente descrito, el desarrollo emocional de los participantes se vio limitado por los agentes sociales. De este modo, al llegar a la adolescencia, ellos mismos fueron los que se restringieron dicha experiencia emocional. Es así que ellos podrían percibir su ambiente familiar como un entorno en el cual no pueden expresar sus emociones plenamente y, por ende, la comunicación entre padres e hijos se vio aminorado a solo preguntar sobre cuestiones cotidianas y superficiales del día a día, acerca de cómo les fue en el trabajo o en el colegio respectivamente.

Tabla 5.5

Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características a la restricción emocional interiorizada

Características asociadas	Citas Participantes	
Figuras parentales presentan menor comunicación de las emociones (tristeza y enojo)	9	12
Los adolescentes restringen experimentar emociones (tristeza y miedo)	11	12

Subtema 2: Repercusiones de la conciencia emocional selectiva

Como consecuencia del proceso de socialización, los adolescentes presentaron una mayor dificultad para expresar la tristeza y miedo en diferentes entornos sociales, con la finalidad de cumplir su rol masculino. Es así que muchos negaron haber experimentado dichas emociones o, en algunos casos, les otorgaron una valoración negativa. Frente a esto Martínez (2013) expone que la sociedad vincula emociones como ternura, dolor, miedo o tristeza con fragilidad y vulnerabilidad. Adicionalmente, los participantes manifestaron que no era común observar a otros compañeros demostrar dichas emociones, lo cual reforzó su idea de que uno no debe expresarlas.

“Triste nunca se me nota (...) Yo siempre soy para qué ponerme triste, sigo con otras cosas (...) Nunca estoy triste triste, nunca estoy triste triste” (AB, 16 años, IV de Secundaria)

En consecuencia, como los adolescentes reprimen dichas emociones, las pocas veces que las experimentarían, serían a un nivel muy alto y doloroso; por ello, podrían haber configurado la representación de que poseen pocas o nulas herramientas de

afrontamiento para regular sus emociones. En consecuencia, desarrollaron estrategias pseudo-adaptativas, que si bien no son una solución a largo plazo, les permitiría cambiar el foco de atención y mantendrían su rol masculino. Dentro de estas estrategias se encontraron ver videos, escuchar música, hacer deporte, dormir, jugar videojuegos y aislarse.

Cabe resaltar que, esta última estrategia fue la más manifestada entre los participantes, quienes indicaron que prefieren evitar hablar de sus emociones con su círculo cercano, como familia y amigos. Esto podría ser explicado, pues al percibir que ellos no pueden regular sus emociones, los demás tampoco tendrían la capacidad para ayudarlos. De acuerdo con ello, Levant (1992) y Seasone et al. (2011) exponen que los hombres se sienten más seguros al estar solos, al pensar que pueden manejar adecuadamente la situación y demostrar serenidad. De este modo, estas representaciones se refuerzan con el componente de demostrar confianza y autosuficiencia, evitando la debilidad, lo que implica un alto desgaste tanto emocional como físico para cumplir con dicho imperativo del rol de género.

“siempre, siempre me lo guardo para mí. No es que, o sea no es que me guste compartir mis emociones con los demás, eso es desde chiquito. Eh... no sé por qué, pero no me siento cómodo” (G, 16 años, IV de Secundaria).

No obstante, según Martínez (2013) y Levant (1992), la falta de conciencia emocional de los hombres es selectiva, pues solo se permiten sentir ira y felicidad con la finalidad de demostrar fortaleza, lo cual le dará una mayor reputación ante los demás. Frente a ello, se encontró que los adolescentes formaron la representación de que solo la ira es socialmente aceptada por su entorno y, es así que es la principal emoción a la que van a recurrir frente a cualquier adversidad. A pesar de que es la única que pudieron expresar, se identificó un limitado manejo de la expresión de la ira. Es por ello, que una minoría de los participantes reconocieron que pueden hacer daño por las conductas y reacciones que tienen cuando presentan dicha emoción.

"prefiero no acercarme (...) para que no pase nada malo como gritar o... no sé... cosas así" (RG, 16 años, IV de Secundaria)

De acuerdo con Levant et al. (2003) los hombres que muestren mayor adherencia a las normas del rol de masculinidad, van a ser más propensos a demostrar una alexitimia masculina normativa. Alineado con esta hipótesis, se encontró que la mitad de los

participantes evidenciaron características de dicha alexitimia como vocabulario emocional limitado, racionalización de emociones y falta de desarrollo de habilidades sociales.

Los adolescentes mostraron una menor capacidad para describir sus emociones, tanto a nivel verbal como no verbal. Es así que, cuando quisieron transmitir lo que sentían, solo nombraron la emoción sin poder identificar sus sensaciones y pensamientos. Asimismo, presentaron dificultad para diferenciar entre las emociones que experimentaron. Lo cual confirma lo expuesto por diferentes autores, quienes indican que este grupo de hombres no desarrollaron un vocabulario para describir sus emociones, incluso en situaciones de evidente angustia, ni sean conscientes de ellas (Ferder y Levant, 2010; Levant y Rankin, 2014; Minnich et al., 2017). Por tanto, los adolescentes racionalizaron las emociones dependiendo de cada situación. Por último, la alexitimia normativa masculina habría limitado el desarrollo de habilidades como autocomprensión y empatía, pues, al no reconocer sus emociones tampoco van a identificar la de los demás, lo cual podría perjudicar sus relaciones interpersonales.

“Yo estoy triste, siento triste. Cuando me siento preocupado, tengo preocupación. Cuando estoy feliz, siento felicidad (...) no muchas veces he estado triste (...) pero lo que intento es como que no quedarme estancado” (X, 15 años, IV de Secundaria).

Tabla 5.6

Frecuencias de citas y participantes en las que se identificaron las características de las repercusiones de la conciencia emocional selectiva

Características asociadas	Citas Participantes	
Desarrollo de estrategias pesudoadaptativas para evitar las emociones (tristeza y miedo)	11	12
Ira como emoción socialmente aceptada	9	12
Características de Alexitimia Masculina Normativa (NMA)	6	12

En cuanto a las limitaciones encontradas en la investigación, en primer lugar, la muestra estuvo conformada por adolescentes menores de edad, no se exigió el uso de cámaras, lo cual limitó la recolección de la información no verbal. Asimismo, no se pudo

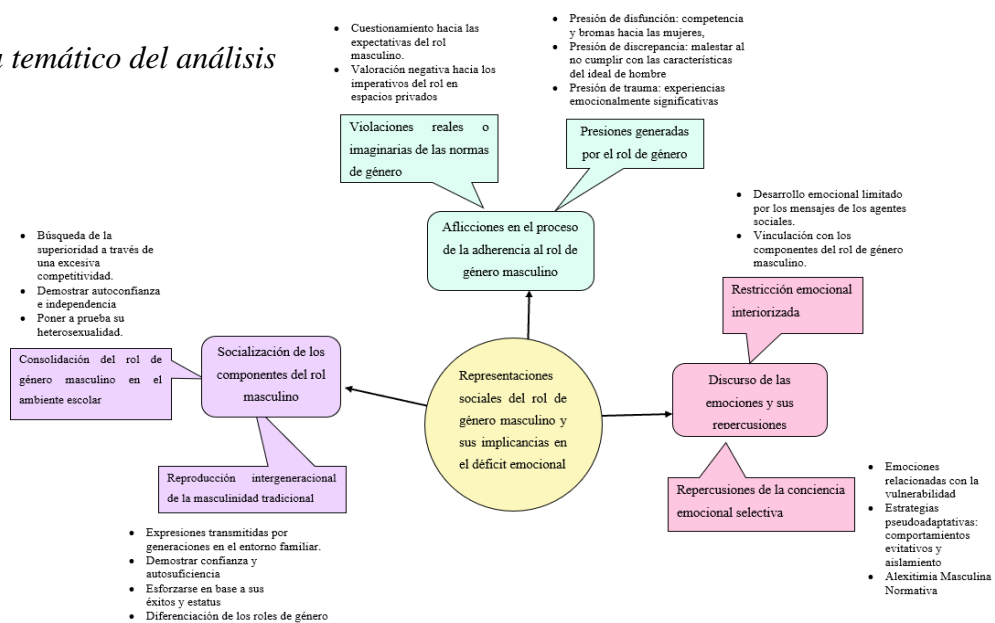
brindar las condiciones necesarias de un ambiente libre de distractores, debido a que las entrevistas se realizaron desde las casas de los participantes.

En segundo lugar, se evidenció que el género de las investigadoras pudo haber ocasionado sesgos, lo cual habría restringido que se expresen con libertad a diferencia de cómo lo hubieran hecho con hombres. De este modo, dentro del discurso brindado se encontraron ciertas contradicciones, las cuales ofrecieron información indirecta acerca de la percepción de los participantes. Asimismo, a algunos se les dificultó comunicar sus representaciones de la temática abordada, dicha limitación está relacionada con las características propias de la naturaleza de la muestra, debido a sus dificultades en la expresión e identificación de sus emociones. Adicionalmente, a nivel metodológico, las características sociodemográficas de la muestra delimitan una población específica. Por último, se identificó una limitación a nivel teórico, debido a que el modelo de David y Brannon (1984) no contempla el componente de heterosexualidad obligatoria como parte de la masculinidad. A pesar de que en muestras latinoamericanas es un elemento fundamental.

A pesar de lo anteriormente descrito, la presente investigación brinda un importante aporte teórico y práctico que permite una visión más amplia acerca de las representaciones sociales del rol de género masculino y sus implicancias en la restricción emocional. Los resultados de esta han facilitado la configuración de una red gráfica que a continuación se mostrará.

Figura 5.1

Mapa temático del análisis



CONCLUSIONES

- Con respecto al primer objetivo, se identifica al ambiente familiar como primera fuente de socialización de la ideología tradicional de la masculinidad, en donde se marcan aspectos como obtener un sobresaliente desempeño académico y/o deportivo, resistir a diversas demandas y diferentes responsabilidades del hogar, de acuerdo al género. Con respecto a los amigos y el colegio, se evidencian mensajes como excesiva competencia, superioridad frente a los pares, “no ser gay” y uso de bromas que desvalorizan a la mujer.
- Los contextos descritos anteriormente han contribuido a las representaciones sociales de los componentes del rol de género de los adolescentes, bajo el modelo teórico de David y Brannon (1984). Es así que existe mayor predominancia en el componente de esforzarse por ser respetado en base a sus éxitos, status y ser admirado, el cual incluye la superioridad y competitividad. El segundo componente que fue más reconocido por los adolescentes fue no ser afeminado ni mostrar sus emociones, al normalizar bromas que contribuyen a la desigualdad, no expresar afecto y reprimir sus emociones de tristeza y miedo. Cabe resaltar que dicho modelo no distingue las emociones asociadas con la vulnerabilidad, por ello es importante tener presente lo señalado por otros estudios como Levant (1992) y Chaplin et al. (2005).
- Adicionalmente, se encontró una relación de interdependencia en los componentes anteriormente mencionados. Finalmente, se esfuerzan por demostrar una mayor heterosexuality, ya que cualquier conducta que no esté alineado con dichos componentes, va a poner en duda su masculinidad.
- En relación a las presiones del rol masculino, la presión de disfunción fue la que tuvo mayor presencia en los participantes al percibir de manera positiva comportamientos hipermasculinizados como competitividad que deriva en agresión, devaluación de la mujer a través de bromas, y mayor comodidad con personas de su mismo género. La segunda presión experimentada por un buen número de participantes fue la de discrepancia, al no haber cumplido con los estándares ideales del hombre entre ellas, la masa corporal, dureza emocional e interés por el fútbol. Por último, una minoría evidenció la presión de trauma, quienes atravesaron por experiencias emocionalmente significativas que limitaron su expresión emocional.

- Con respecto a las representaciones de la socialización de las emociones, desde temprana edad, fue limitado su desarrollo afectivo por el entorno familiar, en donde los mensajes transmitidos se vincularon con los componentes de no ser afeminado ni mostrar sus emociones, y demostrar confianza y autosuficiencia, evitando la debilidad. Es así, que cuando lloraban, recibieron mensajes negativos y humillantes, lo que impactó en que aprendan que su reacción frente a la tristeza o miedo fue incorrecta y no es bueno experimentarla.
- A partir de dichas representaciones, los adolescentes reprimieron las emociones previamente mencionadas, es por ello que desarrollaron estrategias pseudo-adaptativas, como ver videos, escuchar música, hacer deporte, dormir, jugar videojuegos y aislarse. No obstante, su poca conciencia emocional es selectiva, pues se permiten experimentar la ira como única ruta. A pesar de esto, tienen un limitado manejo de la expresividad de la misma. Por último, se encontraron rasgos específicos de alexitimia normativa masculina como racionalización de emociones, vocabulario emocional limitado y una falta de desarrollo de habilidades sociales.

RECOMENDACIONES

A continuación, se detallarán las recomendaciones:

- Emplear la información encontrada para la implementación de programas sociales e iniciativas, generados por instituciones del estado, activistas, sector privado, para la concientización de los mensajes de la masculinidad. Dichos programas pueden estar enfocados hacia los padres de familia, que cumplan con las características sociodemográficas de la población estudiada, con la finalidad de incentivar el bienestar emocional de los niños, adolescentes y hombres.
- Desarrollar programas integrados en el currículo escolar, que den cuenta no solo el impacto que tiene el modelo tradicional de género en la mujer, sino también las consecuencias que implica la ideología tradicional de la masculinidad, pero que pocas veces son divulgadas y socializadas. Lo cual permita que los estudiantes desarrollen representaciones acerca de una masculinidad, en donde los hombres puedan expresar sus emociones sin temor a ser juzgados y perder el miedo a ser vulnerables. Tomando en cuenta aspectos como el cuidado del uso del lenguaje, expresión de las emociones, rechazo de conductas de desvalorización hacia la mujer y la violencia en cualquiera de sus formas.
- Incorporar la teoría del paradigma de las presiones del rol de género en futuras investigaciones cualitativas en poblaciones latinoamericanas, pues solo ha sido investigada en contextos norteamericanos. De esta manera, generar divulgación científica de la temática en español, ya que su conocimiento brinda otra perspectiva acerca de la masculinidad. Cabe resaltar, que mientras se generen nuevas investigaciones van a surgir nuevos componentes del rol de género masculino en Latinoamérica
- Incentivar a la investigación cuantitativa acerca de la ideología tradicional de la masculinidad y su relación con la restricción emocional con la finalidad de vincular los componentes con rasgos específicos de la expresividad emocional.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1996). Specific processes of social representations [Procesos específicos de las representaciones sociales]. *Papers on social representations*, 5(1), 77-80. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/download/211/176>
- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia*, (2), 27-44. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1105>
- Alonso-Fernández, F. (2011). La alexitimia y su trascendencia clínica y social. *Salud mental*, 34(6), 481-490. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v34n6/v34n6a2.pdf>
- Alvariñas, M., & Pazos, M. (2018). Estereotipos de género en educación física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1840/1710>
- American Psychological Association. (2018). *APA guidelines for psychological practice with boys and men* [Pautas de la APA para la práctica psicológica con niños y hombres]. <http://www.apa.org/about/policy/psychological-practice-boys-men-guidelines.pdf>
- Arnett, J. (2008). Influencia de los amigos: conductas de riesgo. En J., Arnett (Eds.), *Adolescencia y adultez emergente: Un enfoque cultural* (3 ed., pp. 248–249). Pearson Education. <http://biblioteca.ucn.edu.co/Coleccion/Adolescencia/Adolescencia/Adolescencia%20y%20adultez%20emergentes.%20Un%20enfoco%20cultural.pdf>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y la importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <https://psicopedia.org/wpcontent/uploads/2017/10/Autoconcepto-y-Adolescencia.pdf>
- Bagby, M., Taylor, J., & Parker, D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. [La Escala de Alexitimia de Toronto de veinte ítems: II. Validez convergente, discriminante y concurrente]. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 33-40. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90006-X)
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno Colombia. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1083>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Berke, D., & Zeichner, A. (2016). Man's Heaviest Burden: A Review of Contemporary Paradigms and New Directions for Understanding and Preventing Masculine Aggression [La carga más pesada del hombre: Una revisión de los paradigmas contemporáneos y nuevas direcciones para entender y prevenir la agresión masculina] *Social & Personality Psychology Compass*, 10(2), 83-91.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12238>
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre. *Última década*, 20(36), 141-162.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100007
- Chaplin, T., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review [Diferencias de género en la expresión de emociones en niños: una revisión metaanalítica]. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
<https://doi.org/10.1037/a003073>
- Connell, R. (2005). The Social Organization of Masculinity. En R. W. Connell (Ed.), *Masculinities* (2 ed., pp. 77–86). University of California Press.
http://lulfmi.lv/files/2020/Connell_Masculinities.pdf
- Cubillas, M., Abril, E., & Pérez, S. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230.
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v12n2/v12n2a05.pdf>
- Dangelo, E. (2018). *Construcción de masculinidad en liceos de varones: la experiencia del Liceo Manuel Barros Borgoño de la comuna de Santiago* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio institucional de la Universidad de Chile.
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/152712/Construci%C3%B3n%20de%20masculinidad%20en%20liceos%20de%20varones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández-Dávila, P. (2004). *Representaciones de la masculinidad en adolescentes de dos grupos de diferente estrato socio-económico de Lima Metropolitana* [Tesis para obtener Título de Licenciado en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Davis, J., & Liang, C. (2015). A test of the mediating role of gender role conflict: Latino masculinities and help-seeking attitudes [Una prueba del papel mediador del conflicto de roles de género: Las masculinidades latinas y las actitudes de búsqueda de ayuda]. *Psychology of Men & Masculinity*, 16(1), 23–32.
<https://doi.org/10.1037/a0035320>
- Decreto Supremo N° 008-2019-MIMP. (2019, 04 de abril).
<https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/271118-008-2019-mimp>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Curso de prevención de la violencia de género y masculinidades*. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/01/Masculinidades1219_ADM.pdf

- De Leo, D., Draper, B., Snowdon, J., & Kolves, K. (2013). Contacts with health professionals before suicide: Missed opportunities for prevention [Contactos con profesionales de la salud antes del suicidio: Oportunidades perdidas para la prevención]. *Comprehensive Psychiatry*, *54*(7), 1117–1123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.05.007>, 2013
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 79-98. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6510/C%C3%93DIGOS%20DE%20MASCULINIDAD%20HEGEM%C3%93NICA%20%20EN%20EDUCACION%20C3%93N.pdf?sequence=1>
- Domínguez, L., Muñoz, L. & Castro, A. (2006). Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de Concepción. *Theoria*, *15*(1), 45-56. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29915105.pdf>
- Donoso, I. (2015). *Nuevas masculinidades: Una mirada transformadora de género* [Tesis para Bachiller, Universitat Jaume]. Repositorio Universitat Jaume. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/136546/TFG_2015_Donosomateuivan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Driscoll, H., Zinkivskay, A., Evans, K., & Campbell, A. (2006). Gender differences in social representations of aggression: The phenomenological experience of differences in inhibitory control? [Diferencias de género en las representaciones sociales de la agresión: ¿La experiencia fenomenológica de las diferencias en el control inhibitorio?] *British Journal of Psychology*, *97*, 139-53. <http://dx.doi.org/10.1348/000712605X63073>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*, 27–36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Endendijk, J., Groeneveld, M., Van Der Pol, L., Van Berkel, D., Hallers-Haallboom, E., Mesman, J. & Bakermans-Kranenburg, M. (2014). Boys don't play with dolls: Mothers' and fathers' gender talk during picture book reading [Los niños no juegan con muñecas: El discurso de género de madres y padres durante la lectura de libros ilustrados]. *Parenting: Science and Practice*, *14*(3–4), 141–161. <http://dx.doi.org/10.1080/15295192.2014.972753>
- Fanjul, C. (2008). Modelos masculinos predominantes en el mensaje publicitario y su influencia social en la psicopatología del siglo XXI: La vigorexia. *Prisma Social*, *1*, 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744574005>
- Feder, J., Levant, R., & Dean, J. (2010). Boys and violence: A gender-informed analysis [Los niños y la violencia: Un análisis con perspectiva de género]. *Psychology of Violence*, *1*, 3–12. <https://doi.org/10.1037/2152-0828.1.S.3>
- Fuller, N. (2002). *Masculinidades. Cambios y Permanencias: Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Fondo Editorial PUCP.

- Fuller, N. (2004). Identidades en tránsito: femineidad y masculinidad en el Perú actual. En N. Fuller. *Jerarquía en jaque: Estudios de género en el área andina* (pp. 189-220). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Fuller, N. (2018). Introducción. En Fuller, N. (2018) *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas* (pp. 13 – 24). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú..
<http://dx.doi.org/10.18800/antropologica.202002.012>
- Fuller, N. (2020). Reflexivos, ambivalentes e inclusivos. Masculinidades entre jóvenes universitarios de Lima. En Madrid, S., & Echeñique, T. (2020). *Masculinidades en América Latina: Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 255–276). Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://creaequidad.cl/images/Publicaciones/LibroMasculinidades.pdf>
- García, F. (2013) *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado* [Tesis de postgrado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador]. Repositorio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6284/2/TFLACSO-2013LFG.pdf>
- Garriga, J. (2005). “Soy Macho porque me la aguanto”: Etnografía de las prácticas violentas y conformación de identidades de género masculino. *Acta Académica*, 19, 1-22.
- Giacobbe, C. (2016). La autoridad en el aula: Percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina). *Cuestiones de Sociología*, 15, 2–16.
<https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe016>
- Gil, J. (2017). *Relación entre clima familiar, problemas emocionales-conductuales y mecanismos de afrontamiento en adolescentes* [Tesis de Máster Universitario, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio de la Universidad Pontificia Comillas.
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/23219/TFM000706.pdf?sequence=1>
- González, C. (2016). Resignificando la masculinidad. La violencia hacia los hombres: un análisis desde la teoría de género. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 19(3), 1153-1177.
<http://revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/viewFile/57278/50818>
- Guevara, E. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología para América Latina*, (8), FALTAN PAGINAS http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400015
- Gutzwiller, M. (2009). The Need for Research on Child and Adolescent Group Practices for Male Gender Role Strain [La necesidad de investigar las prácticas de grupo de niños y adolescentes para la tensión del rol de género masculino]

Graduate Journal of Counseling Psychology, 1(2), 18-30.
<http://epublications.marquette.edu/gjcp/vol1/iss2>

- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Perú: Brechas de género 2016*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). *Planos estratificados de Lima metropolitana a nivel de manzanas 2020*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1744/libro.pdf
- Janos, E. & Espinoza, A. (2015). Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre la violencia sexual. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 5-15.
<https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/38/153>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Katzkowicz, S., LaBuonora, L., Pandolfi, J., Pieri, D. & Semblat, F. (2016). Construcciones de la masculinidad hegemónica: una aproximación a su expresión en cifras. *Fondo de población de las Naciones Unidas*, 6, 5-49.
http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/929/construcciones-de-la-masculinidad-hegemonica_una-aproximacion-a-su-expresion-en-cifras.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lamb, M., Pleck, J., & Levine, J. (1985) The role of the Father in the Development of: The Effects Of Increased Paternal Involvement [El papel del padre en el desarrollo de: Los efectos de una mayor implicación paterna]. En Lahey, B., & Kazdin, A. (Eds). *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 229-266)
https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9820-2_7
- Levant, R. (1992). Toward the reconstruction of masculinity [Hacia la reconstrucción de la masculinidad]. *Journal of Family Psychology*, 5(3-4), 379-402.
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.5.3-4.379>
- Levant, R. (1996). The male code and parenting: A psychoeducational approach [El código masculino y la paternidad: Un enfoque psicoeducativo]. En M. Andronico (Ed.), *Men in groups: Insights, interventions, and psychoeducational work* (pp. 229-241). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10284-015>
- Levant, R., & Powell, W. (2017). The gender role strain paradigm [El paradigma de las presiones del rol de género]. En R. F. Levant & Y. J. Wong (Eds.), *The psychology of men and masculinities* (pp. 15-43). American Psychological Association. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/0000023-002>

- Levant, R., & Rankin, T. (2014). The gender role socialization of boys to men [La socialización de los roles de género de los niños a los hombres]. En R. Burke & D. Major (Eds.), *Gender in organizations: Are men allies or adversaries to women's career advancement?* (pp. 55–72). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781781955703.00011>
- Levant, R., Richmond, K., Inclan, J., Heesacker, M., Sellers, A., Majors, R., Rossello, J., & Rowan, G. (2003) A Multicultural Investigation of Masculinity Ideology and Alexithymia [Una investigación multicultural sobre la ideología de la masculinidad y la alexitimia]. *Psychology of Men & Masculinity*, 4(2), 91-99. <https://doi.org/10.1037/1524-9220.4.2.91>
- Levant, R., & Richmond, K. (2007). A review of research on masculinity ideologies using the Male Role Norms Inventory [Una revisión de la investigación sobre las ideologías de la masculinidad utilizando el Inventario de Normas de Rol Masculino]. *The Journal of Men's Studies*, 2(15), 130-146. <https://doi.org/10.3149/JMS.1502.130>
- Levant, R., Wong, Y., Karakis., E, & Welsh, M. (2015). Mediated moderation of the relationship between the endorsement of restrictive emotionality and alexithymia [Moderación mediada de la relación entre la aprobación de la emocionalidad restrictiva y la alexitimia]. *Psychology of Men & Masculinity*, 16(4), 459–467. <https://doi.org/10.1037/a0039739>
- Marignac, I. (2015). *La expresividad emocional en adultos jóvenes que practican teatro y en adultos jóvenes que no lo practican* (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina). Repositorio institucional de la Universidad Católica Argentina. <https://core.ac.uk/download/pdf/32621227.pdf>
- Martinez, C. (Ed) (2013). *Masculinidad hegemónica expresividad emocional de hombres jóvenes*. En Ramírez, J. y Cervantes, J. (Eds), *Los hombres en México: Veredas recorridas y por andar* (pp. 177-199). Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres. http://www.emec.cl/wp-content/uploads/Los_hombres_en_Mexico_Ebook.pdf.pdf
- Martinez, M. (2013). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martin-Fernández, J., Levant, R., & Wolfe, G. (2021). The Father's Current Expectations About Son's Masculinity Scale (FCEASMS): Development and Validation [La Escala de Expectativas Actuales del Padre sobre la Masculinidad del Hijo (FCEASMS): Desarrollo y validación]. *Psychology of Men & Masculinities*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1037/men0000358>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Merlino, A., Martínez, A., & Escanes, G. (2011). Representaciones sociales de la masculinidad y agresividad en el tránsito. La ira al conducir en Argentina. *Proquest*, (35), 199-217.1 <https://www-proquest->

com.ezproxy.ulima.edu.pe/docview/1426776199/abstract/E1F6671634554FE3P
Q/1?accountid=45277

- Meschi, A. (2018). Masculinidad y emociones: el caso de jóvenes estudiantes del liceo de aplicación (Tesis de licenciatura, Universidad de Chile). Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/173066/Masculinidad%20y%20Emociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mesquita, M., Eufrásio, C. & Batista, M. (2011). Estereotipos de género y sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 años [Estereotipos de género y sexismo ambivalente en adolescentes masculinos de 12 a 16 años]. *Saúde e Sociedade*, 20(3), 554-567. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000300003>
- Minnich, A., Gordon, K., Kwan, M., & Troop-Gordon, W. (2017). Examining the mediating role of alexithymia in the association between childhood neglect and disordered eating behaviors in men and women [Examinar el papel mediador de la alexitimia en la asociación entre la negligencia infantil y las conductas alimentarias desordenadas en hombres y mujeres]. *Psychology of Men & Masculinity*, 18(4), 414–421. <https://doi.org/10.1037/men0000060>
- Ministerio de Salud, (2018). *Plan Nacional de Fortalecimiento de Servicios de Salud Mental Comunitaria 2018-2021*. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4422.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2020, 09 de enero). *MIMP atendió 16,632 casos de violencia sexual en el 2019*.
<https://www.gob.pe/institucion/mimp/noticias/76600-mimp-atendio-16-632-casos-de-violencia-sexual-en-el-2019>
- Moral de la Rubia, J. (2005). La alexitimia en relación con el sexo y el rol de género. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 147-166.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=654/65415106>
- Montoya, O. (1998). *Nadando contra corriente: Buscando pistas para prevenir la violencia masculina en las relaciones de pareja*. Fundación Puntos de Encuentro.
https://sistemadif.jalisco.gob.mx/cepavi/Material_didactico/Masculinidades/Nadando_contra_la_corriente.pdf
- Olarte, C., & Keijzer, B. (2016). El rostro universitario de la afectividad: una perspectiva desde los varones. *Perspectivas Docentes*, (60), 30-39.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349225>
- Olavarría, J. (2020). Algunas reflexiones sobre los avances y pendientes en los estudios de hombres y masculinidades en América Latina en las últimas dos décadas. En Madrid, S., & Echeñique, T. (2020). *Masculinidades en América Latina: Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 59-84). Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
<http://creaequidad.cl/images/Publicaciones/LibroMasculinidades.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. (2015, 30 de marzo). *Cigarrillos electrónicos o sistemas electrónicos de administración de nicotina*.
https://www.who.int/tobacco/communications/statements/electronic_cigarettes/es/
- Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Masculinidades y salud en la Región de las Américas*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51667?locale-attribute=es>
- Páez, D., & Fernández, I. (2004) *Masculinidad-femineidad como dimensión cultural y del autoconcepto*. *Psicología social, cultura y educación*. Pearson.
- Páez, D., Martínez-Sánchez, F., Velasco, C., Mayordomo, S., Fernández, I., Blanco, A. & Michael, R. (1999). Validez psicométrica de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20): Un estudio transcultural. *Boletín de Psicología*, 63, 55-76.
<https://www.ehu.es/documents/1463215/1504264/Paezetal99em2.pdf>
- Paladino, C., & Gorostiaga, D. (2004). Expresividad emocional y estereotipos de género. *Universidad Nacional de la Plata*. 1-10
<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3242/Documento+completo.pdf?sequence=1>
- Palomera, R., Salguero, J., & Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/20964/EmotionalPerceptionStable.pdf?sequence=2>
- Parotti, C. (2001). A propósito de masculinidad. *Theologica Xaveriana*, (140), 597-607.
<https://www.redalyc.org/pdf/1910/191018202006.pdf>
- Piñeres, D. (2018). Influencia de los estilos de socialización parental en el desarrollo emocional durante la niñez [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Pereira]. *Repositorio de la Universidad Católica de Pereira*.
<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4972/1/DDEPCEPNA93.pdf>
- Piñero, S. (2008) La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 7, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf>
- Pleck, J. (1995). The gender role strain paradigm: An update. En R. F. Levant & W. S. Pollack (Eds.), *A new psychology of men* (pp. 11–32).
<https://psycnet.apa.org/record/1995-97524-001>
- Pleck, J. H., Sonenstein, F. L., & Ku, L. C. (1993). *Masculinity ideology and its correlates* [La ideología de la masculinidad y sus correlatos]. En S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society* (pp. 85–110). Sage Publications, Inc. https://edoc.tips/download/masculinity-ideology-and-its-correlates_pdf#
- Polo, D. (2011). *La identidad masculina en jóvenes adultos de Lima Metropolitana desde los imperativos de la masculinidad hegemónica* [Tesis para obtener la

licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1179>

- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003>
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz, E. & García, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Reidy, D., & Brookmeyer, K. (2015). Gender Role Discrepancy Stress, High-Risk Sexual Behavior, and Sexually Transmitted Disease [Estrés por discrepancia de género, comportamiento sexual de alto riesgo y enfermedades de transmisión sexual]. *Archives of Sexual Behavior*, 45(2), 59–465 <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0413-0>
- Renau, V., Carbonell, X., & Oberst, U. (2012) Redes sociales on-line, género y construcción del self. *Revista Aloma*, 30(2), 97-107. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/166>
- Revueltas, A., Pale, M., & Ramírez, M. (2016). Análisis del reconocimiento de la expresión facial emocional en niños y adolescentes mexicanos. *EduPsykhe*, 15(1), 53-74. <https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/637/AN%C3%81LISIS%20de%20reconocimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Richmond, K., & Levant, R. (2003). *Clinical Application of the Gender Role Strain Paradigm: Group Treatment for Adolescent Boys* [Aplicación clínica del paradigma de la tensión de los roles de género: Tratamiento de grupo para varones adolescentes]. *Journal of Clinical Psychology*, 59(11), 1237-1245. <https://doi.org/10.1002/jclp.10214>
- Richmond, K., Levant, R., & Ladhani, S. (2012). The varieties of the masculine experience [Las variedades de la experiencia masculina]. In R. Josselson & M. Harway (Eds.), *Navigating multiple identities: Race, Gender, culture, nationality, and roles* (pp. 59–73). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732074.003.0004>
- Richmond, K., Levant, R., & Ladhani, S. (2012) The Varieties of the Masculine Experience. In Josselson, R. & Harway, M. (Eds) *Navigating Multiple Identities: Race, Gender, Culture, Nationality and Roles* (pp. 59-74) Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732074.003.0004>
- Rondán, L. (2015). ¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa. *Debates En Sociología*, (41), 103-131. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/14627>

- Rogers, A., Nielson, M., & Santos, C. (2021). Manning up while growing up: A developmental-contextual perspective on masculine gender-role socialization in adolescence [Manejar mientras se crece: Una perspectiva evolutiva-contextual sobre la socialización del rol de género masculino en la adolescencia]. *Psychology of Men & Masculinities*, 22(2), 354–364. <https://doi.org/10.1037/men0000296>
- Royo-Vela, M., Aldas-Manzano, J., Küster, I., & Vila, N. (2008). Adaptation of marketing activities to cultural and social context: Gender role portrayals and sexism in spanish commercials [Adaptación de las actividades de marketing al contexto cultural y social: Representaciones de roles de género y sexismo en la publicidad española]. *Sex Roles*, 58(5-6), 379-390. <http://dx.doi.org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1007/s11199-007-9341-y>
- Rummell, C., & Levant, R. (2014). Masculine gender role discrepancy strain and self-esteem [Tensión de discrepancia de género masculina y autoestima]. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(4), 419–426. <https://doi.org/10.1037/a0035304>
- Ruiz, J. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R., & Rebollo, M. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado*, 17(1), 141-157. <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24916/rev171ART9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salguero, M. (2008). Identidad de género masculino y paternidad: *Enseñanza e investigación en psicología*, 13(2), 239-259. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29213204.pdf>
- Sánchez A. (2014). *Sexo, Genero, Agresión*. [Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio de la Universidad de Compostela. <https://core.ac.uk/download/pdf/75992994.pdf>.
- Sandoval, K. (2014). Del dicho al hecho... las ideologías de género que sustentan las masculinidades hegemónicas. *La Manzana De La Discordia*, 9(2), 57-73. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v9i2.1605>
- Santoya, Y., Garcés, M., & Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: Análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <http://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Schongut, N. (2012) La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, conocimiento y sociedad*. 2(2). 27-65. <http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/12345/634/La%20construcci%C3%B3n%20social%20de%20la%20masculinidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seasone, M., Molina, B., & Valero, R. (2011). Diferencias de género en el afrontamiento en la adolescencia. *Brocar*, (35), 157-166. <https://doi.org/10.18172/brocar.1599>

- Silverstein, L., Auerbach, C., & Levant, R. (2002). Contemporary fathers reconstructing masculinity: Clinical implications of gender role strain. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(4), 361-369.
- Sharim, D. (2005). La Identidad de Género en Tiempos de Cambio: Una Aproximación Desde los Relatos de Vida. *Psyche*, 14(2), 19-32.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200002>
- Tesouro, M., Palomanes, M., Bonachera, F., & Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 211-224. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/12397>
- Tortajada, N., Araña, N., & Martínez, I. (2013) Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar*, 21(41), 177-186.
<http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-17>
- Vasquez Del Águila, E. (2013). Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades: *Cuerpos, género y violencia: construcciones y Deconstrucciones*, 50(3), 817-835.
<https://researchrepository.ucd.ie/bitstream/10197/10030/2/Vasquez%20del%20Aguila-Hacerse%20Hombre-2013.pdf>
- Velandia-Morales, A., & Rincón, J. (2013). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas Psychologica*, 13(2), 517-527. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.ergu>
- Velandia, A., & Rozo, J. (2009). Estereotipos de género, sexismo y su relación con la psicología del consumidor. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 3(1), 17-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225173002.pdf>
- Yearwood, K., Vliegen, N., Luyten, P. Chau, C. & Corveley, J.(2017) Psychometric Properties of the Alexythimia Questionnaire for Children in a Peruvian Sample of Adolescents. Pontificia Universidad Católica. *Revista de Psicología*, 35(1). 97-124. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/16096/16518>



APÉNDICES

APÉNDICE 1: GUÍA DE ENTREVISTA

I. Experiencia de construcción de identidad de género

1. ¿Qué entiendes por ser hombre y mujer?
2. ¿Qué te hace a ti ser hombre? ¿crees que cumple con lo que espera la sociedad?
3. ¿Cuáles son las creencias que se tienen sobre un hombre y cuales sobre una mujer?

II. Influencia de los agentes sociales

4. ¿Cómo describirías a tu papá y a otros miembros masculinos?
5. ¿Cuáles son las enseñanzas más importantes que te han dejado tus padres?
6. ¿Expresas tus emociones con tus papás?
7. ¿Cómo crees que es la forma en la que te han educado tus papás?
8. ¿Quién decidió inscribirse en un colegio solo de varones?
9. ¿Consideras que el colegio promueve la competitividad? ¿En qué actividades?
10. ¿Cómo es un líder dentro de tu grupo de amigos?

III. Cultura

11. ¿Cuáles son los mensajes que más se transmiten por las redes sociales (instagram, facebook)?
12. Cuando escuchas música como el reggaeton, ¿qué te transmiten las canciones o el cantante? ¿Sientes que esto ha tenido influencia en ti?

IV. Percepción y expresión emocionales

13. ¿Qué piensas de las emociones?
14. ¿Cómo notas cuando sientes diferentes emociones?
15. ¿Compartes tus emociones con tu círculo de amigos?
16. ¿Qué haces cuando experimentas un sentimiento que no te gusta?

V. Conductas de riesgo

17. ¿Cómo son tus reuniones cuando sales con tus amigos?
18. ¿Sueles tomar en reuniones? ¿Cuanto?
19. ¿Alguna vez has fumado tabaco/drogas? ¿Cómo fue tu primera experiencia?
- 20- ¿Alguna vez has probado alguna droga? ¿Cómo fue tu primera experiencia?

APÉNDICE 2: ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE ALEXITIMA DE TORONTO (TAS-20)

En la siguiente página, encontrarás 20 oraciones cortas. Cada oración es un enunciado acerca de cómo las personas pueden sentirse o pensar. Marca con un círculo la opción de respuesta que mejor se ajusta para ti (si esto es frecuentemente cierto, a veces cierto o no es cierto para ti). No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que se trata solo sobre lo que tú piensas.

	No es cierto	A veces cierto	Frecuentemente cierto
Estoy frecuentemente confundido sobre la forma en que me siento por dentro	0	1	2
Me resulta difícil decir cómo me siento por dentro.	0	1	2
Siento cosas en mi cuerpo que hasta los doctores no entienden	0	1	2
Puedo explicar fácilmente cómo me siento por dentro	0	1	2
Cuando tengo un problema, quiero saber de dónde viene y no solo hablar sobre ello	0	1	2
Cuando me siento mal, no sé si estoy triste, asustado o molesto	0	1	2
A veces estoy confundido por cosas que siento en mi cuerpo	0	1	2
Prefiero dejar que las cosas sucedan, en lugar de querer entender por qué suceden.	0	1	2
A veces no puedo encontrar las palabras para decir cómo me siento por dentro	0	1	2
Es importante entender cómo te sientes por	0	1	2

dentro			
Me resulta difícil decir cómo me siento acerca de otras personas.	0	1	2
Otras personas me dicen que debería hablar más acerca de cómo me siento por dentro.	0	1	2
No sé qué está sucediendo dentro de mí	0	1	2
Frecuentemente no sé por qué estoy molesto	0	1	2
Prefiero hablar con personas sobre cosas del día a día, en lugar de sobre como ellos se sienten	0	1	2
Prefiero ver programas de televisión graciosos, en lugar de películas que cuentan historias sobre los problemas de otras personas.	0	1	2
Es difícil para mí decir cómo me siento realmente por dentro, incluso a mi mejor amigo(a).	0	1	2
Me puedo sentir cerca a alguien, incluso cuando estamos en silencio, sin decir nada.	0	1	2
Pensar acerca de cómo me siento, me ayuda cuando quiero hacer algo respecto a mis problemas.	0	1	2
Cuando tengo que concentrarme en una película para entender la historia, disfruto mucho menos de la película.	0	1	2

APÉNDICE 3: DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Señor (a) Especialista,

Se le solicita colaborar en el proceso de validación de la guía de preguntas de la investigación “Experiencia del proceso de construcción de identidad de género masculino en adolescentes que interviene en la capacidad para reconocer las emociones en Lima Metropolitana”.

La presente guía de preguntas busca conocer acerca de cómo la experiencia de construcción de identidad de género masculino en adolescentes interviene en la capacidad para reconocer emociones.

A continuación, se resumen los principales aspectos que se tendrán en cuenta para determinar en el proceso de validación del instrumento.

Objetivos de la validación	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar la redacción de las preguntas. -Evaluar el contenido de las preguntas. -Brindar observaciones de mejora, de acuerdo a su experiencia dentro del ámbito de la práctica de mindfulness.
Expertos	<ul style="list-style-type: none"> -Tres especialistas vinculados al ámbito de la psicología clínica y social: -Psicólogos clínicos. -Psicólogos sociales.
Modo de validación	<p>Cuestionario de Validación por Juicio de Expertos.</p> <p><u>Método individual:</u> Cada experto responde al cuestionario y proporciona sus valoraciones de forma individualizada.</p>

La guía de preguntas permitirá que se pueda realizar la entrevista semi-estructurada a profundidad. Se le presentarán 38 preguntas agrupadas de acuerdo a las cinco áreas a explorar: influencia de los agentes sociales, construcción de identidad de género, percepción emocional y el reconocimiento de emociones, por último, conductas de riesgo.

Estas deberán ser calificadas de acuerdo a los siguientes criterios:

1: Pregunta muy poco aceptable	2: Pregunta poco aceptable	3: Pregunta regularmente aceptable	4: Pregunta aceptable	5: Pregunta muy aceptable
---------------------------------------	-----------------------------------	---	------------------------------	----------------------------------

En el caso de considerar que alguna pregunta es poco o muy poco aceptable para poder conocer como la experiencia de construcción de identidad de género masculino en adolescentes interviene en la capacidad para reconocer emociones, se le invita a indicar la razón o su duda en la casilla de “Observaciones”.

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Nombre: _____ **Especialista en:** _____

Califique las siguientes preguntas:

Información sobre la influencia de los agentes sociales		Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	¿Qué cosas has aprendido de tus papás acerca de ser hombre o de cómo debe ser un hombre?						
2	¿Cuál es un personaje que represente a todos los hombres?						
3	¿Tus profesores te han comentado como tiene que ser un hombre?						
4	Cuando estas con tus amigos, ¿Realizan comentarios como “estas cosas solo las hacen los hombres” “estas cosas solo las pueden hacer las chicas”?						

Información sobre la experiencia de la	Calificación	Observaciones
--	--------------	---------------

construcción de identidad de género		1	2	3	4	5	
1	¿Consideras que lo juguetes tienen un género específico?						
2	¿Cuáles fueron las figuras más importantes de tu infancia?						
3	¿Te identificabas con otros niños/as cuando eras pequeño?						
4	¿Crees que tus características personales se adecuan a tu idea de hombre?						
5	¿Qué opinas de las frases como: “los hombres no lloran” “el hombre tiene que mantener la casa” “no muestres tus emociones a los demás”?						
6	¿Qué opinas de los hombres que solo se dedican a cuidar a sus hijos?						
7	¿Como te describirías?						
Información sobre la percepción emocional y el reconocimiento de emociones		Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	Situaciones para percepción emocional: <ul style="list-style-type: none"> • Si ves a un chico de tu edad llorando ¿qué piensas? 						

	<ul style="list-style-type: none"> • Si ves a un chico golpeando a otro? ¿qué piensas sobre lo que está haciendo? • ¿qué sentirías si te roban? • ¿qué crees que puede sentir una persona que es engañada por su pareja? • ¿qué crees que siente una persona que no tiene amigos y nadie le habla? • ¿qué sientes cuando un profesor te llama la atención frente a todos? 						
2	¿Cómo te das cuenta lo que siente una persona?						
3	¿Te es fácil notar cuando estás sintiendo una emoción?						
4	¿Qué haces cuando experimentas un sentimiento que no te gusta?						

Información sobre conductas de riesgo	Calificación	Observaciones
---------------------------------------	--------------	---------------

		1	2	3	4	5	
1	¿Cuándo fue la primera vez que tomaste alcohol?						
2	¿Alguna vez que te has sentido triste o enojado, has decidido tomar alcohol?						
3	¿Cuándo fue la primera vez que fumaste tabaco?						
4	¿Alguna vez que te has sentido triste, nervioso o enojado, has decidido fumar tabaco?						
5	¿Alguna vez has probado alguna droga? ¿Cómo fue tu primera experiencia?						
6	Alguna vez que has experimentado una emoción desagradable ¿has recurrido a consumir esta sustancia?						

Firma de especialista

APÉNDICE 4: LIBRO DE CÓDIGOS

Temas	Código	Subtemas	Descripción
1. Socialización de los componentes del rol masculino	SCRM	Reproducción intergeneracional de la masculinidad tradicional	<i>Principales representaciones sociales y agentes que han consolidado la ideología tradicional de masculinidad</i>
		Consolidación del rol de género masculino en el ambiente escolar	
2. Aflicciones en el proceso de la adherencia al rol de género masculino	AARGM	Violaciones reales o imaginarias de las normas de género	<i>Consecuencias generadas a partir de las representaciones sociales establecidas por el rol de género masculino</i>
		Presiones generadas por el rol de género masculino	
3. Discurso de las emociones y sus repercusiones	DER	Restricción emocional interiorizada	<i>Socialización de emociones limitada por las representaciones sociales del rol de género masculino que generó una restricción emocional</i>
		Repercusiones de la conciencia emocional selectiva	

APÉNDICE 6: CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL

Lima, 17 de abril del 2020

Señor

Xxxx

Director

Presente.-

De nuestra consideración:

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted y presentarnos; somos estudiantes de Psicología de la Universidad de Lima, nos encontramos realizando nuestro proyecto de tesis acerca de la experiencia del proceso de construcción de la identidad del género masculino y cómo impacta en la percepción emocional de los adolescentes. Con la finalidad de poder identificar los diferentes agentes sociales (como padres, amigos, sociedad, cultura) que contribuyen en dicho proceso de identidad por medio de mensajes o ideales de cómo debe comportarse un hombre. Adicionalmente, se busca conocer si existe una relación en la dificultad de reconocer las emociones y conductas de riesgo que pueden presentar los adolescentes (como consumo de alcohol, tabaco y drogas). De esta manera, la población a la que nos dirigimos son estudiantes entre 15 a 16 años,

Para ello, me gustaría contar con la participación de los estudiantes de cuarto de secundaria de su institución para que resolver la Escala de Alexitimia de Toronto (en la versión adapta al Perú por Yearwood, Karen), por medio de la aplicación de Google Forms, en donde se evaluara la capacidad de reconocer y expresar sus emociones ante determinadas situaciones. A continuación, se le adjunta el protocolo de la escala mencionada.

Asimismo, después de esta primera aplicación se seleccionará a 12 alumnos, los cuales muestren una mayor dificultad para reconocer las emociones y que puedan participar voluntariamente de una entrevista individual y virtual. Previamente le enviaríamos a los padres de familia el consentimiento informado para explicarles las finalidades de la entrevista. Es importante recalcar que las entrevistas serán grabadas ya que permitirá la recolección de información sobre la temática.

Consideramos que nuestra investigación contribuye a la institución a analizar que la percepción emocional puede generar otras dificultades en la vida del adolescente como a nivel académico, social y personal. Adicionalmente, con los resultados obtenidos se podrá identificar cuáles son las conductas de riesgo que más predominan en dicha muestra de adolescentes. Con esta información, se podrían realizar diversas acciones desde el departamento de psicología como talleres que ayuden a los adolescentes a un mejor reconocimiento de emociones, charlas para los padres de familia en donde se aborde la importancia de las emociones y charlas de prevención sobre las conductas de riesgo identificadas.

Es de vital importancia, para su conocimiento que toda la información que se recolecte será de manera anónima y confidencial. Además, todas las respuestas se guardarán y se utilizarán tan solo de modo académico. Asimismo, en caso de que algún directivo padre

o estudiante tenga alguna duda sobre el estudio, pueden consultarlo en cualquier momento.

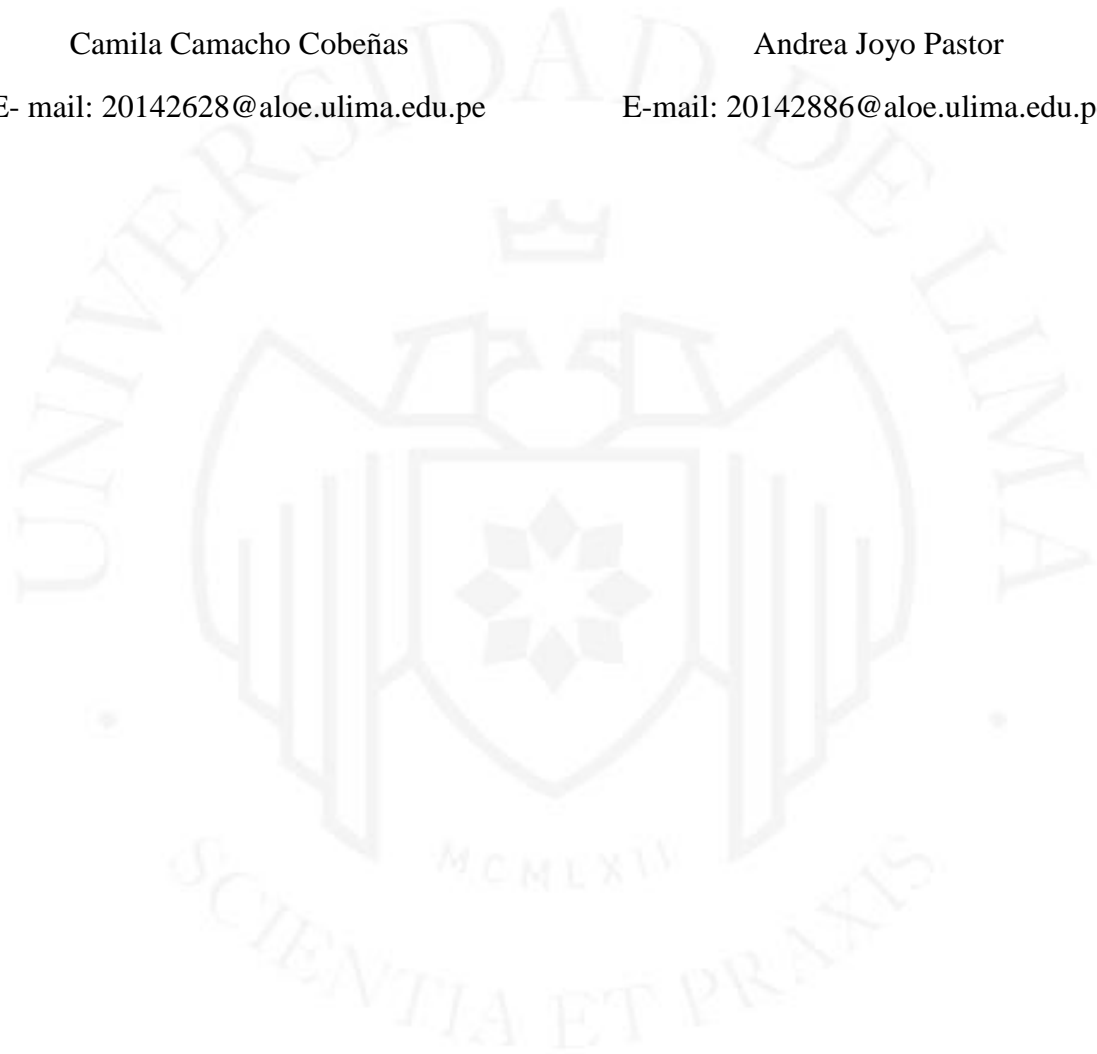
Agradeciendo su atención a la presente, quedamos atentas a su respuesta.

Camila Camacho Cobeñas

E- mail: 20142628@aloe.ulima.edu.pe

Andrea Joyo Pastor

E-mail: 20142886@aloe.ulima.edu.pe



APÉNDICE 7: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA APLICACIÓN DE PRUEBAS DIRIGIDA A LOS PADRES

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer, a los apoderados de los participantes en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol en ella para autorizar la participación. La presente investigación está dirigida por las alumnas Camila Camacho Cobeñas y Andrea Joyo Pastor, estudiantes del último año de la Universidad de Lima. La finalidad de dicha investigación es analizar la experiencia del proceso de construcción de identidad de género que intervienen en percepción emocional de los adolescentes varones.

Si usted accede a dar autorización para que su menor hijo participe en este estudio, el completará un cuestionario, el cual se resolverá a través de Google Forms. La duración máxima del cuestionario durará 20 minutos de su tiempo. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para otros propósitos fuera de esta investigación. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede escribir de manera anticipada al correo de las investigadoras (acamacho@santamaria.pe)

Si usted decide que su hijo participe de la investigación, le solicitamos que responda, a través del correo, la decisión que ha tomado.

Agradecemos de antemano que nos hayan podido brindar de su tiempo.

Camila Camacho Cobeñas y Andrea Joyo Pastor.

APÉNDICE 8: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN DE LA ENTREVISTAS DIRIGIDA A LOS PADRES

Yo, _____ padre (madre) o apoderado del menor _____ de _____ años, acepto de manera voluntaria que mi hijo (a) participe de la investigación. El objetivo de este estudio es analizar la experiencia de construcción de identidad de género masculino en adolescentes que interviene en la capacidad para reconocer las emociones en Lima Metropolitana. De esta manera, se realizarán entrevistas que permitan la recolección de información sobre la temática. Las cuales se llevará a cabo por la alumna Andrea Joyo Pastor con código 20142886 y Camila Camacho Cobeñas con código de 20142628.

- Esta entrevista implicará una sola sesión en donde se abarcarán temas como la construcción de identidad de género, conductas de riesgo, percepción emocional y reconocimiento de emociones.
- No se revelará la identidad del evaluado en ningún momento del proceso, ni después de este.
- Se solicitará permiso para realizar la grabación de las entrevistas y una vez transcritas las respuestas de la entrevista, las grabaciones serán eliminadas
- Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.
- Si alguno de los temas de la entrevista les parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.
- Ante cualquier consulta puede contactar a Camila Camacho o Andrea Joyo a los correos electrónicos 20142628@aloe.ulima.edu.pe y 20142886@aloe.ulima.edu.pe.

Agradecemos de antemano su participación.

Lima, _____ de _____ del _____

Firma del apoderado(a)

APÉNDICE 9: ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN DE LA ENTREVISTA

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al participante, en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante. El objetivo de este estudio es analizar la experiencia de construcción de identidad de género masculino en adolescentes que interviene en la capacidad para reconocer las emociones en Lima Metropolitana. De esta manera, se realizarán entrevistas que permitan la recolección de información sobre la temática.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas relacionadas a temas como la construcción de identidad de género, conductas de riesgo, percepción emocional y reconocimiento de emociones. Asimismo, se solicitará permiso para realizar la grabación de las entrevistas. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Una vez codificadas las respuestas de la entrevista, las grabaciones serán eliminadas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas de la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Si desea participar en la investigación, por favor hacer un círculo o una marca en la palabra acepto. De lo contrario, realice el mismo tipo de marca en la palabra no acepto o dejar en blanco.

Acepto

No Acepto

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ROL DE GÉNERO MASCULINO Y SUS IMPLICANCIAS EN EL DÉFICIT EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE UN COLEGIO DE HOMBRES DE LIMA

INFORME DE ORIGINALIDAD

2%

INDICE DE SIMILITUD

2%

FUENTES DE INTERNET

0%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

www.sabiia.cnptia.embrapa.br

Fuente de Internet

<1%

2

es.scribd.com

Fuente de Internet

<1%

3

www.cneip.org

Fuente de Internet

<1%

4

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

5

1pdf.net

Fuente de Internet

<1%

6

Javier Gayet Valls. "LOS ORÍGENES ADOLESCENTES DEL SELFIE Y SU REPRESENTACIÓN EN EL ARTE Y EN LOS MEDIOS DE MASAS", Universitat Politecnica de Valencia, 2018

Publicación

<1%

7	dspace.ucuenca.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
8	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
9	Armando Alonso Alvarez. "Representacion social del alcoholismo de personas alcohólicas", <i>Psicologia em Estudo</i> , 2004 Publicación	<1 %
10	archive.org Fuente de Internet	<1 %
11	upcommons.upc.edu Fuente de Internet	<1 %
12	www.cucs.udg.mx Fuente de Internet	<1 %
13	www.redalyc.org Fuente de Internet	<1 %
14	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
15	congresopsicologiacolombia.com Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo