

Original

Género y calidad de vida en la adolescencia

Gender and quality of life in adolescence

Patricia Rodríguez Belmares^{a,*}, María Pilar Matud Aznar^b y Javier Álvarez Bermúdez^c

^a Secretaría de Educación Pública de Nuevo León, Monterrey, México

^b Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Tenerife, España

^c Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México

Recibido el 22 de junio de 2017; aceptado el 3 de noviembre de 2017

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones en adolescentes hombres y mujeres con su calidad de vida, estudiando a la vez la variable de rol de género interiorizado (masculino, femenino, andrógino, indiferenciado) y el rendimiento académico de los jóvenes. El estudio es transversal y participaron 450 estudiantes de nivel Secundaria, con edades entre 12 y 16 años, que fueron evaluados mediante una batería de pruebas. Como resultados se encontró que existen diferencias en la calidad de vida en relación al género y a los roles, siendo también relevante el rendimiento académico, el cual se relaciona especialmente con el ambiente escolar. Se concluye que la adolescencia es una etapa donde aumenta la capacidad de evaluar la satisfacción vital y el bienestar de forma crítica y consciente, si bien existen diferencias en los niveles de calidad de vida en función del género y de los roles de género. El rol andrógino favorece a tener un mayor bienestar, dejando a un lado la concepción de la tipificación sexual: hombre masculino, mujer femenina. Es importante también considerar los ambientes escolares donde se desenvuelven los y las adolescentes, ya que estos se relacionan de forma importante con su calidad de vida.

© 2018 Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Adolescencia; Género; Calidad de vida; Satisfacción con la vida; Rendimiento académico

Abstract

The objective of the study was to analyze the relationships in adolescents, men and women with their quality of life, studying both the role variable of the internalized gender (masculine, feminine, androgynous, undifferentiated) and the academic performance of the young. The study is transversal and participative 450 students of middle school, with ages between 12 and 16 years, who were evaluated by a battery of tests. As results were found that there are differences in the quality of life in relation to gender and roles, being also relevant academic performance, which is related especially to the school environment. It is concluded that adolescence is a stage where the capacity to assess the vitality and well-being of the critical and conscious form increases, although there are differences in the levels of quality of life in the function of gender and gender roles. The androgynous role favors a greater well-being, leaving aside the conception of sexual typing: masculine man, feminine woman. It is also important to consider the school environments where adolescents live, which are related to the quality of life.

© 2018 Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Adolescence; Gender; Quality of life; Satisfaction with life; Academic performance

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: patriciardzb@gmail.com (P. Rodríguez Belmares).

Introducción

El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015) define la adolescencia como el período de transición entre la infancia y la edad adulta. Por motivos de análisis, puede segmentarse en tres etapas: adolescencia temprana (de 10 a 13 años de edad), mediana (14–16) y tardía (17–19). Se trata de una etapa muy importante en la vida debido a que las experiencias, conocimientos y aptitudes que se adquieren en ella tienen implicaciones para las oportunidades del individuo en la edad adulta. La adolescencia se suele caracterizar como un período de cambios, tanto biológicos como psicológicos y sociales. Se trata de un período de adaptación, de independización del núcleo familiar, en el que se empieza a construir la identidad propia, se buscan relaciones afectivas y autonomía. A nivel cognitivo, aumenta la capacidad de evaluar de forma crítica la satisfacción con determinados aspectos vitales, mientras que a nivel afectivo o interpersonal se inicia una etapa de búsqueda de identificación por la discrepancia entre sus necesidades de autoafirmación y complicaciones externas, que puede llevar a un aumento de las confrontaciones y a la aparición de sentimientos de insatisfacción con su situación en ámbitos como la familia o la escuela (Hernangómez, Vázquez y Hervás, 2009).

Se trata de una etapa en que el género parece ser particularmente relevante, dado que la búsqueda de la identidad es central; además, es una etapa en la que se anticipan y preparan los roles que se van a desempeñar en la adultez. La Organización Mundial de la Salud (2015) plantea que el *género* es aquello considerado por la sociedad sobre cómo hombres y mujeres deben desenvolverse, cuáles son sus roles y cómo son las relaciones entre sí, considerando que lo que se espera de uno y otro género varía de una cultura a otra y puede cambiar con el tiempo; además, se reconoce que no todas las identidades encajan en las categorías binarias de masculino o femenino.

Otra conceptualización es la que ofrece Canadian Institutes of Health Research (2016), en la cual se expone que el sexo y el género están interrelacionados, y en su definición de sexo afirma que se refiere a los atributos biológicos, estando asociado principalmente con características físicas y fisiológicas, incluyendo cromosomas, expresión de genes, niveles y función hormonal y anatomía sexual/reproductora. Reconoce que, aunque hay variación en los atributos que comprende el sexo y en cómo están expresados, habitualmente se categoriza como macho o hembra. Considera el género como la construcción social de roles, conductas, expresiones e identidades de chicas, mujeres, chicos, hombres y personas con género diverso. Ello influye en cómo las personas se perciben a sí mismas y a las demás, en cómo actúan e interactúan, y en la distribución de poder y recursos en la sociedad.

Según la investigadora Matud-Aznar (2008), no todos los hombres siguen en la misma medida el patrón de masculinidad clásico, al igual que no todas las mujeres siguen las prescripciones de la feminidad, aunque en el caso de los hombres considera que hay mayores presiones para su adherencia y mayor rigidez en el seguimiento de las normas.

En la mayoría de las sociedades se considera que hay solo dos géneros, existiendo una serie de estereotipos, que son creencias socialmente compartidas de que pueden atribuirse determinadas cualidades a las personas basándose en su pertenencia a la mitad hombre o a la mitad mujer de la raza humana (Lips, 2001). Contienen reglas culturales, o esquemas, para definir qué es lo esperado socialmente de mujeres y hombres (Ridgeway y Bourg, 2004). Pese a los cambios sociales de las últimas décadas, algunos estudios señalan que los estereotipos de género están aún vigentes (Cantera y Blanch, 2010; Uguete, Martínez y Martín, 2010; Delgado-Álvarez, Sánchez y Fernández-Dávila, 2012).

Como justificación de este estudio, se considera relevante ya que la relación entre los roles de género y variables de salud en población adolescente aún es un tema con mucho por estudiar, producto de efectos en la vida de los jóvenes, tanto en su calidad como en su satisfacción y en sus relaciones sociales; es por eso que se busca conocer más sobre las variables aquí analizadas, buscando contribuir conocimientos para futuros programas de intervención en ambientes escolares.

Bussey y Bandura (2004) afirman que el desarrollo del género es un tema fundamental porque algunos de los aspectos más importantes de la vida de las personas, tales como los talentos que cultivarán, las creencias que tendrán de sí mismas y de los/as demás, las oportunidades y limitaciones sociales con que se encontrarán, la vida social y las trayectorias laborales que perseguirán están profundamente prescritas por la tipificación social de género. El hecho de ser hombre o mujer, según Rosenfield y Smith (2010), determina el acceso que se tendrá a los recursos, a las elecciones y opciones vitales.

Se ha planteado la existencia de esquemas de género. El esquema de género suele tomar dos o más valores diferenciados, masculinidad y feminidad (androginia e indiferenciación), correspondiéndose los respectivos atributos con una amplia gama de características: rasgos de personalidad, conductas de rol, caracteres físicos y comportamientos, siendo los rasgos físicos los que resultan más fáciles de categorizar (Barberá, 1998). Se presupone que existen diferencias individuales en relación con la fuerza y la disponibilidad de estas estructuras cognitivas ligadas al género, y que ciertos individuos pueden relacionar las asociaciones culturales estereotipadas con su interpretación de lo que es correcto para los varones y para las mujeres.

El género y su representación social en términos del rol y su relevancia en el bienestar de mujeres y hombres ha sido estudiado en la población adulta, donde se ha constatado que la orientación de rol masculino es la que más se asocia con un mayor bienestar (Whitley, 1983). Siguiendo una línea más actual, la investigación realizada por Matud, Bethencourt e Ibáñez (2014) muestra que no solo los valores instrumentales asociados tradicionalmente con masculinidad son relevantes en el bienestar de mujeres y hombres, sino que también lo son los valores expresivos asociados con feminidad. Aunque ha sido menos estudiado que en la población adulta, el género también parece ser relevante en la calidad de vida en la adolescencia, y se reconoce que las cuestiones de tipificación o concepción de género y sus roles influyen en el bienestar subjetivo de chicos y chicas (Matud, Díaz, Bethencourt e Ibáñez, 2016).

La Organización Mundial de la Salud (1996) define la calidad de vida como la percepción que cada individuo tiene de su posición en la vida en el contexto del sistema cultural y de valores en el que vive, en relación con sus metas, expectativas, estándares y preocupaciones. El nivel de calidad de vida percibido por un individuo se encuentra fuertemente modulado por los procesos cognitivos vinculados a la evaluación que la persona realiza tanto de sus condiciones objetivas de vida como del grado de satisfacción con cada una de ellas. Se sabe que la calidad de vida es subjetiva, que el valor asignado a cada dimensión que la evalúa es diferente en cada persona, y que este valor puede cambiar a través del tiempo (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012).

Los estudios en que se ha analizado la existencia de diferencias de género en calidad de vida y en bienestar en la adolescencia y juventud han evidenciado la existencia de algunas diferencias entre chicos y chicas (Zubieta, Muratori y Fernández, 2012), habiéndose encontrado diferencias también en autoconcepto (Vicent et al., 2015). Quiceno y Vinaccia (2014b) desarrollaron un estudio donde se analizaron las diferencias en fortalezas personales, depresión, estrés diario y calidad de vida infantil según el género y el estrato socioeconómico, en 686 adolescentes colombianos de edades entre 12 y 16 años a quienes se aplicó una batería de pruebas psicológicas. En sus resultados se apreció que los chicos tenían niveles más altos de calidad de vida y fortalezas personales en comparación con las chicas, las cuales presentaban niveles más altos de emociones negativas (pesimismo, tristeza, estrés), apreciándose que los factores psicoemocionales y sociales tienen un comportamiento diferencial según el género en esta etapa vital. Pero no en todos estudios se encuentra en mayor nivel el bienestar en chicas que en chicos, si bien la edad y la formación académica pueden ser relevantes. Así, en un estudio exploratorio realizado con estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires, Zubieta y Delfino (2010) encontraron que las mujeres mostraban mayores niveles que los hombres en las dimensiones de bienestar psicológico de dominio del entorno y propósito en la vida, así como en integración y bienestar social.

Jing y Donald (2007), en un estudio realizado en Australia con 2 492 niños y adolescentes encontraron que las niñas, respecto a los niños, puntuaban más alto en habilidades comunicativas y empáticas, búsqueda de ayuda, metas y aspiraciones hacia el futuro, vínculo con sus padres, maestros, adultos, compañeros de escuela y amigos, teniendo también un nivel mayor en la percepción de experiencias de autonomía. Pero en el tránsito de la niñez a la adolescencia las niñas comenzaban a tener una disminución en los niveles de resiliencia, especialmente a partir del séptimo grado de escolaridad, si bien se desconoce la causa de ello.

Existe evidencia de que, al analizar las diferencias de género en bienestar, no solo es importante si se es hombre o mujer, sino la medida en que la persona ha interiorizado las características psicológicas asociadas con los roles de género tradicionales. En una investigación realizada en Chile, Barra (2010) examinó la relación entre el bienestar psicológico, las dimensiones de masculinidad y feminidad y las categorías de orientación de rol sexual (masculino, femenino, andrógino, indiferenciado). Los participantes fueron 346 estudiantes de ambos géneros, con

edades entre 18 y 31 años. Los resultados mostraron que el bienestar psicológico presentaba mayor relación con la dimensión de masculinidad que con la de feminidad y que los participantes categorizados como indiferenciados presentaron un nivel significativamente menor de bienestar psicológico que el resto de las orientaciones de rol sexual, siendo los individuos andróginos los que informaron el mayor nivel de bienestar. Se ha planteado que las personas andróginas suelen desarrollar mayor adaptabilidad social ya que tienen tanto roles femeninos como masculinos. Y en la investigación de Gartzia, Arizeta, Balleuerka y Barberá (2012), los individuos andróginos mostraron mayores índices de inteligencia emocional.

Una variable que también puede ser relevante en la calidad de vida en la adolescencia es el rendimiento académico, ya que es considerado como uno de los indicadores del éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque ha sido definido de diferentes maneras, existe bastante consenso respecto a que este concepto se refiere a una medida estimativa de las capacidades respondientes resultantes de lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción (Pizarro, 1985). Una forma habitual de operacionalizar el rendimiento académico en el contexto escolar es el uso de las calificaciones o notas (Cascón, 2000). El rendimiento académico es un fenómeno multicausal en el que se encuentran variables individuales, sociales y culturales (Huy, Casillas, Robbins y Langluy, 2005); además, el género también parece ser relevante, si bien las diferencias dependen de la materia en que se trate (Vicent et al., 2015).

Se ha planteado que las diferencias de género en el rendimiento académico se deben tanto a habilidades cognitivas como sociales (Echavarri, Godoy y Olaz, 2007). Las niñas estarían más orientadas al «ego» colaborando y cooperando más con sus compañeros, mientras que los niños estarían más orientados a la «tarea», considerando que el éxito involucra competir y ser más sobresaliente que los otros (Nicholls, 1989). Estudios posteriores confirman estos planteamientos en los que los niños buscan percibirse como más competentes mientras que las niñas buscan la satisfacción interpersonal (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000; Balaguer, 2000). Los hombres tendrían dificultades para desarrollar habilidades «no cognitivas» tales como la capacidad para prestar atención en clase, trabajar con otros en equipo, para dar seguimiento a las tareas o materias de clase y para pedir ayuda a otros (Jacob, 2002). Sin embargo, a pesar de la evidencia de la existencia de diferencias de género en el desarrollo de habilidades sociales en el ámbito académico, también existen resultados contradictorios que indican la ausencia de esta relación (Biasotto, Gaspar, del Prette y del Prette, 2009). Y también existe evidencia de diferencias en función del género en la asociación entre rendimiento académico y algunos tipos de habilidades sociales (Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012).

Existen pocas investigaciones que hayan analizado la relevancia del rendimiento académico en la calidad de vida en la adolescencia, no siguiendo una perspectiva de género, si bien existen indicios de su relevancia. En una investigación realizada por Velásquez et al. (2008) con un grupo de estudiantes universitarios de la ciudad de Lima (Perú) se encontró que las mujeres obtienen una puntuación mayor en promedio en los

niveles de bienestar psicológico, lo que a su vez se asocia a mayor asertividad y mayor rendimiento académico.

En relación a nuestro contexto, se ha detectado la necesidad de estudio en esta línea de investigación, es decir, jóvenes adolescentes provenientes de nuestro país donde se tomen en cuenta aspectos como sus niveles de calidad de vida, rendimiento escolar, y estas variables se relacionen con sus roles de género. Formulando así la pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación de la calidad de vida, el rol de género y el rendimiento académico en jóvenes hombres y mujeres estudiantes de Secundaria de Monterrey, México?

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre las variables calidad de vida, rol de género (masculino, femenino, andrógino, indiferenciado) y el rendimiento académico en adolescentes hombres y mujeres.

Metodología

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 450 alumnos y alumnas (222 hombres y 228 mujeres) de nivel Secundaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Dicha aplicación fue aprobada previamente por el comité directivo de la institución educativa y los padres de familia. Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad, siendo la edad media de 13.44 años ($DE=0.96$). De la muestra total, prácticamente la cuarta parte (27%, $n=121$) pertenecía al primer grado; 211 (47%) al segundo, y 118 (26%) al tercero.

Instrumentos

Hoja de recogida de datos, donde se registraron las principales variables sociodemográficas así como datos académicos para evaluar la variable de rendimiento escolar.

Bem Sex Role Inventory (BSRI; Bem, 1974). Prueba formada por 60 reactivos, 20 de los cuales se refieren a características consideradas típicamente femeninas, que constituyen la escala de *Feminidad*, la cual incluye mayoritariamente roles expresivos; 20 referidas a características masculinas, que conforman la escala de *Masculinidad* y que se refieren mayoritariamente a características instrumentales; y 20 atribuibles a ambos géneros. La escala de respuesta es tipo Likert y oscila entre 0 (nunca suelo ser así) y 7 (siempre suelo ser así). El BSRI es una de las escalas más utilizadas en todo el mundo para evaluar los roles asociados típicamente con cada género (March, Grieve, Marx y Witteveen, 2013). En la presente muestra, el alfa de Cronbach en la escala de Masculinidad es de 0.79 y en la de Feminidad, de 0.80.

A partir de los datos muestrales, el instrumento permite clasificar a los sujetos evaluados en cuatro categorías: 1) *Femenino*. Refiere a sujetos que se describen con atributos típicamente femeninos o expresivos. Se clasifican en esta quienes obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala de feminidad-expresividad y valores inferiores a la mediana en la escala de masculinidad-instrumentalidad. 2) *Masculino*. Refiere

a sujetos que se describen con atributos típicamente masculinos o instrumentales. Se clasifican en esta categoría aquellos sujetos que obtienen valores superiores a la mediana muestral en la escala de masculinidad-instrumentalidad y valores inferiores a la mediana en la escala feminidad-expresividad. 3) *Andrógino*. Refiere a sujetos que se describen con atributos tanto expresivos como instrumentales. Se clasifican en esta categoría quienes obtienen valores superiores a la mediana muestral tanto en la escala de masculinidad-instrumentalidad como en la de feminidad-expresividad. 4) *Indiferenciado*. Refiere a sujetos que se describen débilmente con atributos instrumentales y expresivos. Se clasifican en esta categoría quienes obtienen valores inferiores a la mediana muestral tanto en la escala de masculinidad-instrumentalidad como en la de feminidad-expresividad.

Cuestionario KIDSCREEN 27 (Ravens-Sieberer, Gossh, Rajmil y The European KIDSCREEN Group, 2007). Instrumento diseñado para evaluar la calidad de vida en la infancia y la adolescencia que está conformado por cinco dimensiones: *Bienestar físico* (5 ítems), que explora los niveles de actividad física, energía y estado físico; *Bienestar psicológico* (7 ítems), que incluye ítems de emociones positivas y sentimientos de equilibrio emocional; *Relación con padres y autonomía* (7 ítems), que examina la relación con los padres, la atmósfera en el hogar, y los sentimientos de tener la edad apropiada para independizarse y el grado de satisfacción con los recursos económicos. *Apoyo social y pares* (4 ítems), que examina la forma de relacionarse con otros niños/as y adolescentes; *Ambiente escolar* (4 ítems), que explora la percepción de niños/as y adolescentes de su capacidad cognitiva, aprendizaje y concentración y sus sentimientos acerca de la escuela. Se trata de un instrumento que ha sido utilizado en varios países europeos y latinoamericanos, habiendo presentando propiedades psicométricas adecuadas en niños y adolescentes (Hidalgo-Rasmussen, Rajmil, Montaña, 2014; Quintero, Lugo, García y Sánchez, 2011; Ravens-Sieberer, Auquier, Erhart y The European KIDSCREEN Group, 2007; Urzúa, Cortés, Prieto, Vega y Tapia, 2009). En el presente estudio el alfa de Cronbach en la dimensión de Bienestar físico es de 0.72; en la de Bienestar psicológico, de 0.80; en Relación con padres y autonomía, de 0.83; en Apoyo social y pares, de 0.79, y en Ambiente escolar, 0.78.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; adaptación española de Atienza et al., 2000). Esta escala aporta un índice general de *Satisfacción con la vida*, entendida esta como un factor del constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de cinco reactivos, pero para este estudio se eliminó el último elemento, ya que correlacionaba muy bajo con el resto, obteniendo una consistencia interna en los cuatro elementos restantes de 0.77.

Procedimiento

El acceso de la muestra fue a través de la Secretaría de Educación Pública del estado de Nuevo León (México). Una vez obtenidos los permisos correspondientes para la participación en el estudio por parte del directivo y el consentimiento informado por parte de los padres, se aplicaron las baterías de pruebas

Tabla 1
Análisis de contingencia entre rol de género y sexo

	Hombre	Mujer	Total
Masculino			
N	71	13	84
Rol	84.5%	15.5%	100.0%
Sexo	32.0%	5.7%	18.7%
Total	15.8%	2.9%	18.7%
Femenino			
N	14	66	80
Rol	17.5%	82.5%	100.0%
Sexo	6.3%	28.9%	17.8%
Total	3.1%	14.7%	17.8%
Andrógino			
N	73	78	151
Sexo	48.3%	51.7%	100.0%
Rol	32.9%	34.2%	33.6%
Total	16.2%	17.3%	33.6%
Indiferenciado			
N	64	71	135
Rol	47.4%	52.6%	100.0%
Sexo	28.8%	31.1%	30.0%
Total	14.2%	15.8%	30.0%

en la institución educativa por medio de personal del área de psicología. El pase de pruebas fue individual dentro de las mismas aulas, autoaplicado en todos los casos, y la administración tuvo un tiempo aproximado de 30 minutos. Los datos fueron ingresados a una base de datos construida en el programa SPSS 21, con el cual se realizó el análisis estadístico.

Resultados

Primeramente se identificó la distribución de roles de género en la muestra total, encontrando que el 18.7% se clasificó con rol masculino, el 17.8% con femenino, el 33.6% como andrógino y el 30% como indiferenciado. En la muestra de 222 chicos, el 32.0% pertenece al rol masculino, el 6.3% al femenino, el 32.9% al andrógino y el 28.8% al indiferenciado. En la muestra conformada por 228 mujeres, se identificaron el 5.7% con rol masculino, el 28.9% femenino, el 34.2% en rol andrógino y el 31.1% en indiferenciado (tabla 1). La prueba de chi-cuadrado realizada para conocer si había asociación estadísticamente significativa entre el rol de género y el género del alumnado evidenció que sí se asociaban, $\chi^2(3, N=450) = 74.31, p < 0.001$.

Como puede observarse en la tabla 1, aunque en los chicos el porcentaje de los clasificados como masculinos y andróginos era muy similar, son minoría los categorizados como femeninos. En las chicas, lo más común era la clasificación como andróginas, lo que se dio en prácticamente la tercera parte, clasificándose como femeninas poco más de la cuarta parte (el 28.9%) y como masculinas únicamente el 5.7%.

Con el objetivo de conocer la relevancia que los roles de género tienen en cada una de las dimensiones de calidad de vida, y si ello difiere en chicos y chicas, se hicieron análisis de varianza en los que se consideraron como factores los roles de género (masculino, femenino, andrógino, indiferenciado) y

Tabla 2
Medias, desviaciones típicas y comparaciones en calidad de vida en función del género

	Hombre		Mujer		F(1,441)	p
	M	DT	M	DT		
Bienestar físico	3.92	0.70	3.46	0.69	23.17	0.000
Bienestar psicológico	4.00	0.62	3.53	0.77	32.08	0.000
Relación con padres y autonomía	4.12	0.60	3.70	0.83	16.76	0.000
Apoyo social y pares	4.24	0.65	4.18	.84	2.12	0.146
Ambiente escolar	3.78	0.72	3.67	0.77	0.27	0.870

el género (hombre, mujer), y como variables dependientes cada una de las dimensiones de calidad de vida. En el MANOVA en que los factores fueron los roles de género (masculino, femenino, andrógino, indiferenciado) y el género (hombre, mujer), y las variables dependientes las dimensiones de calidad de vida, se encontró que la interacción roles de género X género era estadísticamente significativa, $F(15,1206) = 1.99, p = 0.013$; así como los efectos principales de los roles de género, $F(15,1206) = 3.38, p < 0.001$; y los del género, $F(5,437) = 12.02, p < 0.001$. En la tabla 2 se muestra los ANOVA comparando las dimensiones de calidad de vida entre chicos y chicas. Como puede observarse, se dieron diferencias estadísticamente significativas en las tres primeras dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico y relación con padres y autonomía, siendo los chicos los que reportaron niveles más altos. En las dimensiones de apoyo social y pares y ambiente escolar no se observan diferencias significativas.

Dado que la interacción roles de género X género era estadísticamente significativa, se hicieron los análisis de varianza de forma independiente para cada género, considerando como factor los roles de género. El MANOVA realizado en la muestra de chicos mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas, $F(15,588) = 2.95, p < 0.001$. En la tabla 3 se muestran los resultados de los ANOVA en la muestra de chicos. Como puede observarse, hay diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de bienestar físico, apoyo social y pares, y ambiente escolar. Los análisis *post hoc* con ajuste de Bonferroni evidenciaron que los chicos andróginos tenían mayor bienestar físico que los masculinos, los femeninos y los indiferenciados; además, los chicos clasificados como andróginos tenían mayor apoyo social que los indiferenciados, y una consideración de un mayor ambiente escolar que los masculinos y los femeninos.

El MANOVA realizado en la muestra de chicas también mostró diferencias estadísticamente significativas, $F(15,607) = 1.88, p = 0.022$. Los ANOVA evidenciaron que tales diferencias se daban en bienestar físico, que es mayor en las chicas andróginas respecto a las indiferenciadas; en bienestar psicológico, mayor en las chicas femeninas y en las andróginas en comparación con las indiferenciadas; el mismo patrón de resultados se encuentra en la dimensión de ambiente escolar (tabla 4).

También se hicieron análisis de varianza, de forma independiente para chicos y chicas, para conocer si había diferencias en función de los roles de género (masculino, femenino, andrógino, indiferenciado) y el género (hombre, mujer) en la escala de satisfacción con la vida, la cual se consideró como variable

Tabla 3
Roles de género y calidad de vida en chicos adolescentes

		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Comparaciones <i>Post hoc</i>
Bienestar físico	1. Masculino	3.87	0.65	8.38	0.000	3 > 1* 3 > 2* 3 > 4***
	2. Femenino	3.66	0.73			
	3. Andrógino	4.21	0.60			
	4. Indiferenciado	3.68	0.73			
Bienestar psicológico	1. Masculino	3.95	0.64	0.79	0.499	
	2. Femenino	3.85	0.70			
	3. Andrógino	4.08	0.62			
	4. Indiferenciado	3.98	0.58			
Relación con padres y autonomía	1. Masculino	4.13	0.55	1.54	0.205	
	2. Femenino	4.00	0.69			
	3. Andrógino	4.22	0.63			
	4. Indiferenciado	4.02	0.63			
Apoyo social y pares	1. Masculino	4.31	0.55	3.72	0.012	3 > 4*
	2. Femenino	4.29	0.48			
	3. Andrógino	4.36	0.63			
	4. Indiferenciado	4.02	0.74			
Ambiente escolar	1. Masculino	3.67	0.66	6.20	0.000	3 > 1* 3 > 2**
	2. Femenino	3.27	0.68			
	3. Andrógino	4.02	0.72			
	4. Indiferenciado	3.72	0.70			

* $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

*** $p < 0.001$.

Tabla 4
Roles de género y calidad de vida en chicas adolescentes

		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Comparaciones <i>Post hoc</i>
Bienestar físico	1. Masculino	3.51	0.54	3.15	0.026	3 > 4*
	2. Femenino	3.43	0.69			
	3. Andrógino	3.63	0.76			
	4. Indiferenciado	3.29	0.58			
Bienestar psicológico	1. Masculino	3.36	0.85	4.13	0.007	2 > 4* 3 > 4*
	2. Femenino	3.67	0.58			
	3. Andrógino	3.65	0.88			
	4. Indiferenciado	3.28	0.73			
Relación con padres y autonomía	1. Masculino	3.86	0.84	2.93	0.034	
	2. Femenino	3.82	0.73			
	3. Andrógino	3.80	0.93			
	4. Indiferenciado	3.46	0.77			
Apoyo social y pares	1. Masculino	3.85	1.45	2.24	0.084	
	2. Femenino	4.31	0.67			
	3. Andrógino	4.27	0.84			
	4. Indiferenciado	4.03	0.83			
Ambiente escolar	1. Masculino	3.75	0.79	4.68	0.003	2 > 4** 3 > 4**
	2. Femenino	3.81	0.61			
	3. Andrógino	3.79	0.87			
	4. Indiferenciado	3.39	0.73			

* $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

dependiente. En la muestra de chicos se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $F(3,218) = 8.85$, $p < 0.001$. Como puede observarse en la [tabla 5](#), los chicos andróginos tenían mayor satisfacción con la vida que los masculinos y los indiferenciados. En la muestra de chicas también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $F(3,224) = 5.37$, $p = 0.001$. Las chicas indiferenciadas tenían menor satisfacción

con la vida que las que tenían rol de género femenino o andrógino.

Al comparar las puntuaciones de chicos y chicas en satisfacción con la vida también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $F(1,448) = 16.79$, $p < 0.001$. Los chicos (media = 4.08, $DE = 0.57$) informaban de mayor satisfacción con la vida que las chicas (media = 3.81, $DE = 0.81$).

Tabla 5
Satisfacción con la vida en chicos y chicas adolescentes

		<i>M</i>	<i>DE</i>	Comparaciones <i>post hoc</i>
Hombre	1. Masculino	3.98	0.53	3 > 1***
	2. Femenino	3.95	0.65	3 > 4***
	3. Andrógino	4.35	0.49	
	4. Indiferenciado	3.91	0.59	
Mujer	1. Masculino	3.56	0.90	4 < 2*
	2. Femenino	3.91	0.75	4 < 3**
	3. Andrógino	4.01	0.76	
	4. Indiferenciado	3.54	0.83	

* $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

*** $p < 0.001$.

Con el objetivo de conocer si el suspender o no asignaturas es relevante en la calidad de vida de chicas y chicos, y si ello difiere en función del género, se hicieron análisis de varianza en los que se consideraron como factores el suspender o no alguna asignatura en el ciclo escolar anterior (suspendió, no suspendió) y el género (hombre, mujer), y como variables dependientes cada una de las dimensiones de calidad de vida. De los 222 chicos, 88 (el 40.1%) sí suspendieron alguna asignatura o más en el ciclo escolar anterior y 133 no lo hicieron, y de las 228 chicas, 67 (el 29.4%) suspendieron y 161 no lo hicieron. La prueba de chi-cuadrado realizada para conocer si había asociación estadísticamente significativa entre el género y suspender o no alguna asignatura evidenció que sí se asociaban, $\chi^2(1, N=450) = 5.69$, $p = 0.017$.

Aunque a nivel multivariado la interacción suspender X género no era estadísticamente significativa, $F(5,441) = 1.66$, $p = 0.144$, sí las había a nivel univariado en las dimensiones de bienestar psicológico, $F(1,445) = 4.27$, $p = 0.039$; relación con padres y autonomía, $F(1,445) = 4.285$, $p = 0.028$; y ambiente escolar, $F(1,445) = 4.12$, $p = 0.024$; por lo que se decidió hacer los análisis de varianza de forma independiente para chicas y chicos, considerando como factor suspender o no.

Tabla 6

Medias, desviaciones típicas y comparaciones en calidad de vida en función de suspender o no alguna asignatura en el ciclo escolar anterior en la muestra de chicos

	Suspendió (n = 88)		No suspendió (n = 133)		<i>F</i> (1,219)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Bienestar físico	3.92	0.71	3.91	0.69	0.01	0.90
Bienestar psicológico	3.98	0.60	4.00	0.63	0.16	0.69
Relación con padres y autonomía	4.12	0.59	4.12	0.62	0.01	0.92
Apoyo social y pares	4.26	0.67	4.22	0.63	0.16	0.69
Ambiente escolar	3.61	0.65	3.89	0.74	8.02	0.005

Tabla 7

Medias, desviaciones típicas y comparaciones en calidad de vida en función de suspender o no alguna asignatura en el ciclo escolar anterior en la muestra de chicas

	Suspendió (n = 67)		No suspendió (n = 161)		<i>F</i> (1,226)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Bienestar físico	3.42	0.70	3.48	0.68	0.31	0.57
Bienestar psicológico	3.30	0.80	3.62	0.74	8.47	0.004
Relación con padres y autonomía	3.47	0.90	3.80	0.79	7.50	0.007
Apoyo social y pares	4.11	0.85	4.21	0.85	0.62	0.43
Ambiente escolar	3.25	0.85	3.85	0.77	32.20	0.000

En la muestra de chicos el MANOVA mostró que las diferencias eran solo marginalmente significativas desde el punto de vista estadístico, $F(5,215) = 2.20$, $p = 0.056$. En la tabla 6 se muestran los resultados de los ANOVA para cada una de las dimensiones de calidad de vida. Como puede observarse, solo se dan diferencias estadísticamente significativas en ambiente escolar, que es valorado de forma más positiva por los chicos que no suspendieron ninguna asignatura el ciclo anterior con respecto a los que sí suspendieron.

En la muestra de chicas, el MANOVA mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas, $F(5,222) = 7.84$, $p < 0.001$. En la tabla 7 se muestran los resultados de los ANOVA para cada una de las dimensiones de calidad de vida. Como puede observarse, se dieron diferencias estadísticamente significativas en tres de las dimensiones, mostrando las chicas que no suspendieron materias en el ciclo anterior mayores medias en su bienestar psicológico, en la relación con sus padres y autonomía y en ambiente escolar.

El ANOVA realizado para conocer si existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas que han suspendido alguna materia y los que no respecto a su nivel de satisfacción con la vida mostró que la interacción suspender o no X género era estadísticamente significativo, $F(1, 446) = 5.68$, $p = 0.018$. La tabla 8 reporta los resultados del ANOVA realizado en cada género. Como puede observarse, en la muestra de chicos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $F(1,$

Tabla 8

Medias, desviaciones típicas y comparaciones en satisfacción con la vida en función de suspender o no de alguna materia durante el ciclo escolar anterior en chicos y chicas

		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Chicos	Suspendió	4.01	0.58	2.25	0.135
	No suspendió	4.12	0.56		
Chicas	Suspendió	3.49	0.84	15.19	0.000
	No suspendió	3.94	0.76		

220) = 2.25, $p = 0.135$. En la muestra de chicas sí había diferencias estadísticamente significativas, $F(1, 226) = 15.19, p < 0.001$. Como puede observarse en la [tabla 8](#), las chicas que no suspendieron informan de mayor satisfacción con la vida respecto a las chicas que suspendieron alguna materia el año anterior.

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio muestran la existencia de algunas diferencias estadísticamente significativas en función del género en la calidad de vida y en la satisfacción con la vida en la adolescencia, siendo los adolescentes varones los que informan de mayor bienestar físico, psicológico y de sus relaciones con sus padres y autonomía, así como de mayor satisfacción con la vida que las chicas. Es decir, los chicos consideran gozar de mayor salud, condición física, estado de ánimo, refieren menores niveles de sentimientos de tristeza, tienen más comunicación con sus padres y pueden realizar lo que prefieran como actividad libre respecto a las chicas, informando también de una mayor satisfacción general con la vida.

Esto se asocia a que en esa etapa del desarrollo, en la sociedad mexicana, los chicos tienen mayor libertad que las chicas y menos responsabilidades en el entorno familiar. Es decir a los chicos, de forma general, no les hacen responsables de tareas domésticas de limpieza y de atención a los demás miembros de la familia, teniendo por lo tanto más tiempo para dedicarlo a actividades lúdicas, haciendo referencia a lo mencionado por [Díaz-Loving \(2017\)](#), donde habla sobre la sociedad mexicana actual y sus sistemas.

Las chicas tienden a manifestar expresiones de tristeza, considerando que socialmente les es permitido expresar con mayor facilidad que a los hombres, resultados encontrados al igual en el estudio comparativo de [Fernández, Zubieta y Páez \(2000\)](#), donde estudia que el autocriticarse, creer que hay injusticia y sentirse impotente es más común en mujeres que en hombres, siendo México uno de los países de América Latina donde los roles sexuales se encuentran muy diferenciados entre hombres y mujeres y donde se presenta machismo.

[Urzúa, Godoy y Oca \(2011\)](#) plantearon que se suele encontrar un mejor nivel de bienestar físico en los adolescentes porque estos dedican más tiempo a actividades de recreación, de ocio, lúdicas y deportivas. De igual forma, [Zubieta et al. \(2012\)](#) concluyen que existen percepciones diferenciales de bienestar respecto al género. Resultados similares se encontraron en algunos estudios donde los chicos obtuvieron mayores niveles de calidad de vida que las chicas ([Quiceno y Vinaccia, 2014a,b](#)), considerando que los factores psicoemocionales y sociales tienen un comportamiento diferencial según el sexo en la adolescencia. Por el contrario, [Zubieta y Delfino \(2010\)](#) observaron que las mujeres tenían mayor bienestar psicológico que los hombres, si bien dicho estudio fue realizado con estudiantes universitarios, por lo que los resultados no son comparables con los del presente estudio.

En cuanto la relación de la calidad de vida en función del rol de género, en el grupo de chicos, los que se identifican como andróginos son los que obtuvieron mayores niveles de bienestar físico en comparación con el resto de grupos; igualmente, los

andróginos puntúan más alto en cuanto a apoyo social en comparación a indiferenciados; por último, el grupo andrógino es el que considera tener un ambiente escolar más adecuado en comparación a chicos con rol de género masculino y femenino. En el grupo de chicas se observa que las clasificadas como andróginas tienen mayor bienestar físico en comparación al grupo de indiferenciadas, y que chicas femeninas y andróginas tienen mayores niveles de bienestar psicológico y consideran tener un ambiente escolar más adecuado que las clasificadas en el grupo de indiferenciación.

Dado el resultado encontrado, respecto a que la categoría rasgo andrógino, si bien aunque no por mucho, sí es mayoría tanto en hombres como en mujeres, podemos considerar que este aspecto permite a los jóvenes poseer habilidades sociales más diversas que les permiten percibir que tienen bienestar por encima de los otros jóvenes con los otros roles. Asimismo, esto nos habla que culturalmente en la actualidad los rasgos de género en estas generaciones empiezan a diferir de las generaciones de sus padres y abuelos, lo que tiene un efecto de mayor funcionalidad en las relaciones con los pares.

También en otros estudios se ha encontrado que el rol andrógino se relaciona con mayor calidad de vida ([Barra, 2010; Gartzia et al., 2012](#)), siendo las personas con rol indiferenciado quienes tienen menor bienestar ([Barra, 2010](#)).

Al analizar la relevancia que en la calidad de vida tiene el suspender o no alguna asignatura durante el ciclo escolar anterior, se encontraron algunas diferencias en función de hombres y mujeres. En los chicos se encontró que solamente la dimensión de ambiente escolar se veía relacionada con el haber suspendido, siendo los que no habían suspendido los que consideran sentirse con un buen desempeño en la escuela, llevar buenas notas, prestar mayor atención y tener buena relación con sus maestros. En el grupo de chicas se encontró que las que no suspendieron consideran tener un mayor bienestar físico, tener una sana relación con padres y autonomía y un buen ambiente escolar en comparación a las que sí suspendieron asignaturas.

El no suspender asignaturas al parecer tiene un efecto sobre la calidad de vida; esto se interpreta que al no verse expuestos a todo lo que conlleva, tanto de forma familiar como social y personal, el reprobar asignaturas les permite percibir que tienen un buen nivel de bienestar; por contraparte, quienes sí han reprobado asignaturas viven toda la presión social al respecto. Se sabe que en esta etapa del desarrollo la presión de la familia en torno a las responsabilidades académicas de los jóvenes es alta, sobre todo en un país como México, donde el estudiar es visto como una vía regia para el ascenso social.

Estos resultados parecen coherentes con la propuesta de [Huy et al. \(2005\)](#), donde se plantea que el rendimiento académico es un fenómeno multicausal, donde influye tanto el mismo individuo, como la sociedad y la cultura.

Al analizar la satisfacción con la vida no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en chicos en relación con el hecho de haber suspendido o no alguna asignatura, pero en el grupo de chicas sí, siendo aquellas que aprobaron todas sus materias las que se sienten más satisfechas con sus logros y sus vidas. Todo ello indica que el éxito académico es más importante

en el bienestar de las chicas que en el de los chicos adolescentes, quienes son más exigentes consigo mismas.

En ambos géneros, la calidad del ambiente escolar y, en menor medida, la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico se asocian con un mayor rendimiento académico. También en otros estudios se ha encontrado que el rendimiento académico se asocia con bienestar (Velásquez et al., 2008); esto es importante, ya que se está hablando de que el tener una buena calidad de vida en el ambiente educativo, sentirse satisfechos con su vida, tiene un efecto en los jóvenes para llevar un mayor rendimiento académico; si estas percepciones son negativas, posiblemente observemos a jóvenes que frecuentemente suspenden o reprueban algunas asignaturas.

Así como Hernangómez et al. (2009), se concluye que la adolescencia es una etapa donde aumenta la capacidad de evaluar la satisfacción vital y el bienestar de forma crítica y consciente, si bien existen diferencias en los niveles de calidad de vida en función del género y de los roles de género.

Se considera relevante el tema de roles de género, ya que está presente desde etapas iniciales y durante toda la vida de las personas; así mismo, se han ido cambiando los roles asignados e interiorizados gracias a la sociedad y el contexto, teniendo efectos en la calidad y la satisfacción con la vida.

El rol andrógino favorece el tener un mayor bienestar, posiblemente por el hecho de interiorizar y permitirse desarrollar una mayor gama de habilidades emocionales y sociales, dejando a un lado la concepción de la tipificación sexual: hombre masculino, mujer femenina, que en la etapa de la infancia es muy remarcada por los padres y por otros agentes socializadores, tales como los medios de comunicación. Es importante también el considerar los ambientes escolares donde se desenvuelven los y las adolescentes, ya que estos se relacionan de forma importante con su calidad de vida, siendo el segundo lugar donde a esta edad suelen pasar más tiempo, y concluyendo que entre más sentimientos positivos tengan hacia su educación, mayor será su rendimiento.

Como recomendaciones futuras hay que continuar investigando sobre el tema en el contexto actual, así como ampliar las muestras de participantes para obtener nuevos resultados, utilizando distintos instrumentos de medición, estudiar otras variables en conjunto a los roles de género tales como autoestima, ansiedad, depresión. Dado que en este estudio se observa relación entre los roles de género y la calidad y satisfacción con la vida, como futura recomendación se podrían ofrecer programas de formación sobre rasgos y habilidades de socialización para adolescentes, o bien padres de familia.

Agradecimientos

Al programa CONACYT por la beca consignada como parte de estudios de posgrado y de una estancia académica realizada en Tenerife, España.

Bibliografía

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314–320. Disponible en: https://www.uv.es/lisis/sofia/sofia_satisfac.pdf
- Balaguer, I. (2000). *Un análisis de los factores determinantes de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos de BUP, COU y FP*. Valencia: Acciones Especiales I + D de la Dirección General de Enseñanzas Universitarias (AE 49/99), Generalitat Valenciana.
- Barberá, E. (1998). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández (Ed.), *Género y sociedad* (pp. 177–206). Madrid: Pirámide.
- Barra, E. (2010). Bienestar psicológico y orientación del rol sexual en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 28(1), 119–125. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v28n1/art11.pdf>
- Bem, S. L. (1974). The measure of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155–162. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.525&rep=rep1&type=pdf>
- Biasotto, F., Gaspar, M., del Prette, Z. y del Prette, A. (2009). Desempeño académico e interpersonal en adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259–266.
- Bussey, K. y Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. En A. H. Eagly, A. E. Beall, y R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (pp. 92–119). Nueva York: The Guilford Press.
- Canadian Institutes of Health Research (2016). *Sex, gender and health research guide: A tool for CIHR applicants* [consultado 3 Feb 2017]. Disponible en: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/32019.html>
- Cantera, L. y Blanch, J. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 121–127. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179815545003.pdf>
- Cascón, I. (2000). *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*. Unidad de Investigación de la Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html>
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez, G. M. C. y Fernández-Dávila, J. P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769–777.
- Díaz-Loving, R. (2017). *Las garras de la cultura*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Diener, E., Emmons, R. A., Jarsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. Disponible en: https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin_1985.pdf
- Echavarrí, M., Godoy, C. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319–329.
- Fernández, I., Zubietta, E. y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En D. Páez y M. M. Casullo (Eds.), *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 73–98). Buenos Aires: Paidós.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Adolescencia y juventud* [consultado 22 May 2017]. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html
- Gartzia, L., Arizeta, A., Balleuerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567–575. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Hernangómez, L., Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. En C. Vázquez y Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143–176). Madrid: Alianza Editorial.
- Hidalgo-Rasmussen, C. A., Rajmil, L. y Montaña, R. (2014). Adaptación transcultural del cuestionario KIDSCREEN para medir calidad de vida relacionada con la salud en población mexicana de 8 a 18 años. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(7), 2215–2224. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014197.09682013>
- Huy, L., Casillas, A., Robbins, S. y Langluy, R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management of college outcomes: Constructing the student readiness inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482–508. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164404272493>

- Jacob, B. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21, 589–598.
- Jing, S. y Donald, S. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *The International Journal of Mental Health Promotion*, 9(1), 16–25. <http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2007.9721845>
- Lips, H. M. (2001). *Sex & Gender. An introduction* (4th ed.). Londres: Mayfield.
- March, E., Grieve, R., Marx, E. y Witteveen, K. (2013). More of a (wo)man offline? Gender roles measured in online and offline environments. *Personality and Individual Differences*, 55, 887–891. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.018>
- Matud, M. P., Bethencourt, J. M. y Ibáñez, I. (2014). Relevance of gender roles in life satisfaction in adult people. *Personality and Individual Differences*, 70, 206–211.
- Matud, M. P., Díaz, A., Bethencourt, J. M. y Ibáñez, I. (2016). Roles de género, ejercicio físico y bienestar en la adolescencia. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 585–597). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Matud-Aznar, M. P. (2008). Género y salud. *Suma Psicológica*, 15, 75–93.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *Foro Mundial de la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2015). Género, nota descriptiva N° 403 [consultado 10 Mar 2017]. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/es/>
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21–28.
- Pizarro, R. (1985). *Roles y actitudes del profesor efectivo*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2014). Calidad de vida en adolescentes: Análisis desde las fortalezas personales y las emociones negativas. *Terapia Psicológica*, 32(3), 185–200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000300002>
- Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2014). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 155–170.
- Quintero, C. A., Lugo, L. L., García, H. I. y Sánchez, A. (2011). Validación del cuestionario KIDSCREEN-27 de calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes de Medellín, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 470–487. [http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60141-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60141-4)
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., & y The European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*, 16(8), 1347–1356. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9240-2>
- Ravens-Sieberer, U., Gossh, A. A., Rajmil, L., & y The European KIDSCREEN Group. (2007). *Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Alemania: Handbook Pabst Science Publishers. Lengerich.
- Ridgeway, C. L. y Bourg, C. (2004). Gender as status. An expectation states theory approach. En A. H. Eagly, A. E. Beall, y R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (pp. 217–241). Nueva York: The Guilford Press.
- Rosenfield, S. y Smith, D. (2010). Gender and mental health: Do men and women have different amounts or types of problems? En T. L. Cheid y T. N. Brown (Eds.), *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems* (pp. 256–267). Nueva York: Cambridge University Press.
- Urguete, M. D., Martínez, J. R. y Martín, G. (2010). Actitudes de género y estereotipos en enfermería. *Cultura de los Cuidados*, 28(2), 39–48. <http://dx.doi.org/10.7184/cuid.2010.28.06>
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61–71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>
- Urzúa, A., Cortés, E., Prieto, L., Vega, S. y Tapia, K. (2009). Autoreporte de la calidad de vida en niños y adolescentes escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(3), 238–244. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062009000300005>
- Urzúa, A., Godoy, J. y Oca, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82, 300–310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062011000400004>
- Velásquez, C. C., Montgomery, U. W., Montero, L. V., Pomalaya, V. R., Dioses, A., Velásquez, N. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139–152. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M. y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752>
- Whitley, B. E. (1983). Sex-role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 765–778.
- Zubieta, E. M. y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277–283.
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psico-social: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3, 66–76.