

*La relevancia encubierta del género: las percepciones de los futuros maestros sobre la igualdad y las desigualdades contextuales**

Gladys Merma Molina**

Universidad de Alicante, España

María Alejandra Ávalos Ramos***

Universidad de Alicante, España

María Ángeles Martínez Ruiz****

Universidad de Alicante, España

Resumen: Este artículo indaga sobre las percepciones y las actitudes de los estudiantes, futuros maestros de Educación Infantil, sobre la igualdad de oportunidades de género. Para ello se han planteado las siguientes cuestiones de investigación: ¿Cuál es la visión de los alumnos sobre la igualdad de oportunidades de género? y ¿Qué vivencias relacionadas con la discriminación de género dentro y fuera del ámbito universitario manifiestan haber experimentado los estudiantes? La metodología cualitativa, utilizada en la investigación, nos ha permitido analizar el pensamiento del alumnado a través de sus propias voces. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes son conscientes de la importancia de la igualdad; no obstante, denuncian la persistencia de creencias estereotipadas y disparidades

especialmente fuera de la universidad. Aun así, sus expectativas son positivas y apuestan por avanzar en la igualdad de oportunidades fundamentalmente en la formación académica y en el desempeño profesional. Aunque en ocasiones existen ciertas incongruencias entre cómo piensan y actúan, muestran una postura favorable hacia la equidad. Este estudio pone en evidencia que es importante desarrollar acciones concretas y formales en la docencia universitaria, ya que una legislación favorable no es suficiente para construir una auténtica cultura de género.

Palabras clave: igualdad de oportunidades de género, educación universitaria, identidad de género, diferenciales de género

*Investigación realizada con alumnos de tercer año del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante; se inició en octubre de 2013 y finalizó en febrero de 2015. **Artículo recibido el 1 de mayo de 2015, aprobado el 5 de junio de 2015.**

**Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Doctora por la Universidad de Alicante (España), Facultad de Educación. Entre sus últimas publicaciones encontramos: (2014). Inconsistencies in the curriculum design of educational gymnastics: case study. *Science of Gymnastics Journal*, 6(3), 23-37 (coautora); (2014). The integration of values, skills and competences in quality education through the subject "Computer Science", *Wulfenia*, 21, 12, 1-14 (coautora); (2015) ¿Igualdad de oportunidades de género y/o visibilidad? El caso de la Universidad de Alicante. En S. Sanhueza, J. Cornejo (Ed.), *Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior* (pp. 55-76). Universidad Católica del Maule. Chile: Editorial Colección Cuadernos Académicos de la Universidad Católica del Maule (Chile). E-mail: gladys.merma@ua.es

***Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Doctora por la Universidad de Alicante (España), Facultad de Educación. Entre sus últimas publicaciones encontramos: (2014). Inconsistencies in the curriculum design of educational gymnastics: case study. *Science of Gymnastics Journal*, 6(3), 23-37 (coautora). (2015). La participación de las académicas en la comunidad universitaria. Universidad de Alicante, España. En *Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior*. Chile: Editorial Colección Cuadernos Académicos de la Universidad Católica de Maule Chile (coautora). (En prensa). La pertinencia educativa de las habilidades gimnásticas: apreciaciones del profesorado. *Apuntes. Educación Física y Deportes*. E-mail: sandra.avalos@ua.es

****Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Catedrática de Universidad y Decana de la Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Doctora de la Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Entre sus últimas publicaciones encontramos: (2013). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 17(1), 159-182 (coautora); (2014). Inconsistencies in the curriculum design of educational gymnastics: case study. *Science of Gymnastics Journal*, 6(3), 23-37 (coautora); (2013). La utilización de plataformas virtuales para el desarrollo de metodologías participativas: análisis de una experiencia en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351, (coautora). E-mail: ma.martinez@ua.es

Covert Gender Relevance: Perceptions of Future Teachers on Equality and Contextual Inequalities

Abstract: *This article explores the perceptions and attitudes of students, future teachers of elementary education, about equal gender opportunities, on the basis of the following research questions: What is the vision of the students on equal gender opportunities? And, what experiences related to gender discrimination inside and outside the university have students lived? The qualitative methodology used in the research has allowed us to analyze the students' thinking through their own voices. The study results show that students are aware of the importance of equality; however, they denounce the persistence of stereotypical beliefs and disparities especially outside the university. Even so, expectations are positive and they are committed to advancing equal opportunities mainly in academic and professional performance. Although there are some inconsistencies between how they think and act, they show a favorable stance towards equity. This study highlights the importance of developing concrete and formal action in university teaching because favorable legislation is not enough to build a true culture of gender equity.*

Keywords: *equal gender opportunities, higher education, gender identity, gender differentials*

Introducción

Desde la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing (1995), se ha anunciado el esfuerzo para contrarrestar desde la raíz las desigualdades del género en todas las organizaciones, sistemas y procedimientos a través de la transversalización del género. Poco después, el tratado de Ámsterdam de 1997 obliga a la Unión Europea a promover la igualdad de género en todas sus tareas y actividades. Este enfoque de la transversalidad de género está respaldado por la legislación y por las acciones en favor de la mujer, que implica que tanto los actores individuales e institucionales, dentro y fuera del Estado, estén involucrados en la tarea de lograr la igualdad.

El Consejo de Europa (1999) sostiene que la transversalidad de género implica la (re) organización, la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que la igualdad de oportunidades de género se incorpore en todos los niveles y etapas en la formulación de las políticas públicas; esto quiere decir que es una estrategia que involucra múltiples niveles de gobierno, una

reorganización de los procesos y un cambio de responsabilidades, que evidentemente alcanzan a la educación.

La discriminación por género está cobrando cada vez más importancia en la investigación sociológica y educativa, puesto que es una de las claves para comprender la desigualdad de género en el mercado laboral (Barone, 2011, p. 157). En el ámbito de la Educación Superior, la reglamentación de los planes de estudios universitarios recogen distintas actuaciones específicas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación del alumnado. Además de las normas desarrolladas contra la violencia sexista y la igualdad de hombres y de mujeres, suponen un apoyo explícito en la planificación de las asignaturas universitarias. Así, el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales, así como las propias disposiciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a través de su Protocolo de Evaluación para la Verificación de Titulaciones Universitarias, recogen expresamente que deben incluirse enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Como se ve, es evidente que existe un interés legislativo sobre el género y la igualdad, otra cosa es si realmente se ponen en práctica.

La reversión de una ventaja femenina con relación a la presencia masculina en la universidad es un tema que ha sido abordado por científicos y académicos sociales (véase Buchmann & Dalton, 2002; Goldin, Katz & Kuziemko, 2006). Pese a estos avances, concordamos con Etzkowitz, Kemelgor y Uzi (2000) que sostienen que las mujeres aún se enfrentan a una serie de barreras relacionadas con el género para lograr el éxito en carreras dominadas por los hombres como es el caso de las ingenierías, que son catalogadas por la sociedad como carreras masculinas y competitivas (Stonyer, 2002, p. 392). En estos ámbitos, las mujeres suelen ser vistas como “hombres de honor” o como “mujeres imperfectas” por intentar participar en campos tradicionalmente dominados por los hombres, y si ellas son eficientes en tales profesiones, muchas veces son juzgadas

como poco femeninas (Evetts, 1997), pero si demuestran cualidades supuestamente femeninas de cuidado y de sensibilidad es probable que se les catalogue como profesionales ineficientes. Dryburgh (1999), Eccles (2007) y Phipps (2002) explican la escasa presencia de mujeres en áreas masculinizadas debido a factores como la deficiente o inadecuada orientación profesional antes de entrar en la universidad, una socialización diferenciada de hombres y mujeres, la falta de apoyo de familiares, amigos y profesionales y las barreras culturales y ocupacionales. Esto podría ocasionar que en las expectativas académicas y laborales aún persistan estereotipos acerca de los roles profesionales en función del género que determina la elección de la carrera de una forma sesgada y discriminatoria (Montané & Carvalho, 2012). En suma, las creencias sociales sobre el género configuran un modelo de organización social impregnado de tradiciones, costumbres y relaciones, que influye en las percepciones, actitudes y expectativas tanto de los hombres como de las mujeres.

Con base en estos antecedentes, este estudio tiene como objetivo indagar cuáles son las percepciones y actitudes de los estudiantes que cursan el Grado de Maestro en Educación Infantil respecto a la igualdad de género, basándonos no solo en los elementos discursivos y en su propia voz, sino también en sus roles académicos, explorando las posibles asociaciones entre sus pensamientos y comportamientos.

La identidad de género: ¿Dónde y cuándo se construye?

El género es una construcción cultural que asigna diferentes tipos de comportamiento y roles tanto a las mujeres como a los hombres sobre la base de su distinción sexual; es decir, son atributos y funciones que van más allá de lo puramente biológico, y que han sido constituidos social y culturalmente (Kennelly, Merz & Lorber, 2001, p. 600-601). Sin embargo, la imagen corporal es uno de los referentes que proyecta las representaciones de género en el imaginario colectivo, que son expresadas socialmente a través de distintos medios (Internet, medios de comunicación social, arte, etc.) conformando la imagen del cuerpo masculino

en torno a la fuerza y el vigor, y la imagen del cuerpo femenino en torno a la delicadeza y la debilidad. Al respecto, Bourdieu (2000) sostiene que la sociedad construye el género a partir de la percepción del cuerpo, una realidad sexuada y por tanto diferenciada en función a elementos puramente biológicos. De esta forma, la interiorización de estos esquemas perceptivos se generaliza y se aplica a otras dimensiones de la realidad, como por ejemplo la moral. Igualmente, las capacidades intelectuales se consideran tópicos de género, ya que convencionalmente se asigna un mejor desempeño masculino en tareas técnicas, mecánicas y manuales, mientras que al género femenino se le atribuyen mayores habilidades organizativas y cooperativas. Al género femenino también se le otorga una mayor competencia comunicativa en las relaciones e interacciones sociales, es decir en los modos de comunicación interpersonal (Colás & Villaciervos, 2007). Todos estos estereotipos son herramientas socioculturales sobre las que se asientan las normas de funcionamiento social, a la vez que sirven de referente para construir la identidad de los sujetos.

Weiler (2012) afirma que la identidad de género se refiere a la experiencia personal-psíquica de pertenecer a uno u otro sexo, se construye a través de una gran variedad de procesos que denotan la comprensión, la interpretación de un individuo y la representación de sí mismo y se basa fundamentalmente en el modo de sentir, comprender y actuar en el mundo. Es decir, es el reconocimiento que una persona hace sobre sí mismo en base a los valores y creencias que su cultura ha establecido como apropiadas para uno u otro sexo y a la significación personal que cada hombre o mujer elabora a partir de su propia historia de vida (Caicedo, Gómez, Bernal & García, 2001). El origen de la identidad de género está en la estructura social, constituida por tres niveles: el sociodemográfico (edad, sexo, etnia y estatus económico), las estructuras sociales organizadas (colegio, barrio y trabajo), donde se adopta un rol concreto, y el nivel próximo donde la persona desempeña una función determinada que configura su identidad; por tanto, las interacciones grupales pueden reforzar la identidad de un individuo, produciéndose una reinterpretación de significados (García-Leiva, 2005, p. 8).

Estudiosos en política comparada, como Inglehart y Norris (2003), han tratado de explicar cómo los contextos políticos, sociales y culturales de los países influyen en las percepciones y actitudes del rol de género, que tienen que ver con las creencias sobre qué tipo de tareas y funciones diferenciales son los más apropiados para los hombres y para las mujeres. En esta línea, estos autores, encuentran que el desarrollo económico y la modernización alientan al igualitarismo en las actitudes del rol de género, mientras que Bolzendahl y Myers (2004) y Burns y Gallagher (2010) plantean diferencias en dichas percepciones en los hombres y mujeres. De esto se colige que es probable que los factores que influyen en las actitudes difieran significativamente debido, entre otros aspectos, a la socialización primaria (familia) y a la educación.

Burns y Gallagher (2010) sostienen que los roles específicos de género son una parte importante de la socialización de los jóvenes que se adquieren especialmente en la infancia (Bennett & Sani, 2003), y añaden que si se producen cambios en su actitud, estos se pueden deber a la influencia de los padres, de los compañeros, de la escuela y hasta del profesor (Campbell, 2008; Gimpel, Lay & Schuknecht, 2003; Marcell, Eftim, Sonenstein & Pleck, 2011). En consecuencia, cada una de estas instituciones desempeña un papel crucial en la socialización de las actitudes de los jóvenes y de los roles tanto de los hombres como de las mujeres en la política, en la economía, en la familia y en la educación (Banaszak, Liu & Tamer, 2013).

En la construcción de la identidad de género y del rol de género, tal como sostiene Vereza (2015), tiene gran importancia la dinámica social presente en la cultura, unida a las elaboraciones personales y a las experiencias e interpretaciones subjetivas. Cada individuo se convierte en mujer o en hombre mediante un proceso que incluye la interrelación con discursos, ideologías y prácticas sociales. Esto quiere decir que las personas se hacen hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen todas las esferas sociales como la familia, la escuela, etc. (Colás & Villavicencio, 2007). Estas representaciones son interiorizadas por los sujetos que forman parte de dicha cultura, estructurando y

configurando formas de interpretar, actuar y pensar sobre la realidad. Autores como Steele, Spencer y Aronson (2002) han demostrado empíricamente cómo los estereotipos internalizados afectan al autoconcepto del sujeto, a los procesos cognitivos, a las aptitudes intelectuales y al desempeño de tareas, lo cual nos lleva a considerar la necesidad de utilizar modelos integradores en la construcción de la identidad de género, que superen las tendencias reduccionistas (Deaux & Martin, 2003). El conocimiento o desconocimiento o falso conocimiento sobre la igualdad y el sexo puede afectar al sistema de actitudes (García-Pérez, Sala, Rodríguez & Sabuco, 2013) y la educación, como institución mediadora entre la persona y la cultura, juega un papel clave en la construcción de la identidad de género; por ello es importante que asuma su rol formativo en la igualdad a partir de una postura constructora (*doing gender*), que se materialice en acciones concretas y en el desarrollo de capacidades integradas, tanto en la educación formal como en la educación universitaria.

En suma, las representaciones culturales de género se manifiestan a través de estereotipos, que son “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente” (Laird & Thomsom, 1992); en el caso del género, estos atributos se asignan en función de su sexo. Los estereotipos de género se aprenden desde la infancia y no tienen un carácter aleatorio, formándose una percepción de género interiorizada que orienta y guía las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos (Jiménez, 2005).

En este marco, las cuestiones en las que se basa esta investigación son: ¿Cuál es la visión de los alumnos sobre la igualdad de oportunidades de género? ¿Qué vivencias relacionadas con la discriminación de género dentro y fuera del ámbito universitario manifiestan los estudiantes?

Metodología y procedimiento

El carácter cualitativo de este estudio nos ha permitido explorar en las experiencias y en las reflexiones sobre la igualdad o desigualdad de género percibida por un grupo de estudiantes. La investigación tiene un diseño emergente y se ha realizado en base a un muestreo intencional.

Se invitó a participar a los alumnos de tercer año del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Un total de 110 estudiantes (108 mujeres y 2 varones), cuya edad oscila entre los 20 y los 23 años, aceptaron la invitación.

El instrumento de recogida de información es la entrevista semiestructurada. Esta herramienta de investigación se concibe como muy productiva y adecuada en la investigación educativa (Coulter & Smith, 2009). La entrevista, constituida por cinco preguntas abiertas, se envió al alumnado a través del Campus Virtual; estas fueron cumplimentadas de forma anónima y enviadas a través de la misma vía. Para analizar los pensamientos y las actitudes de los estudiantes con relación a la igualdad de género, la entrevista recogía las siguientes dimensiones:

- Conceptos asociados a la igualdad de oportunidades de género.
- Experiencias personales de discriminación dentro de la universidad.
- Experiencias personales de discriminación fuera de la universidad.
- Actitudes en las relaciones académicas.
- Percepción sobre la igualdad en el desempeño profesional.

Los datos se recopilaban entre los meses de febrero y abril de 2014 y fueron analizados con el programa AQUAD 7. El software informático cualitativo (Analysis of Qualitative Data), desarrollado por Günter L. Huber (2012), nos ha permitido recopilar y analizar textos, editarlos, revisarlos y almacenarlos en una base de datos.

En primer lugar, realizamos una revisión inductiva (Maykut & Morehouse, 1994) del contenido de las entrevistas, estableciéndose las primeras asociaciones entre las cuestiones de investigación y los temas emergentes. A continuación se crearon los códigos inferenciales, categorizándolos y validándolos a través de un proceso de triangulación en el que participaron tres profesoras universitarias especialistas en educación. Finalizado este proceso, se creó un mapa de códigos definitivo del que

emergieron las tres temáticas principales del estudio. La primera se refiere a los conceptos que asocian los participantes a la igualdad de oportunidades de género, la segunda temática está relacionada con experiencias de discriminación en el contexto social y en el ámbito universitario, y la tercera temática se refiere a las relaciones académicas y al desempeño profesional.

Resultados

El análisis de los resultados se realiza en función de las siguientes categorías: las frecuencias absolutas (FA); el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA), donde FA es el número total de ocurrencias del concepto, halladas en cada una de las narrativas, y el %FA está relacionado con el total de la frecuencia absoluta (FA.100/total FA).

Temática 1. Conceptos asociados a la igualdad de oportunidades de género

Los alumnos señalan que la igualdad de género está vinculada con la igualdad de derechos, de obligaciones y libertades (47,89%), con la igualdad de oportunidades (44,53%) y en menor medida asocian este concepto a la igualdad de capacidades (7,56%) (Tabla 1). Así lo manifiesta un participante:

La igualdad de género hace referencia a que tanto hombres como mujeres tenemos los mismos deberes y derechos. Pero la igualdad de género no solo atañe a este aspecto, también tiene un valor socio-cultural; el hombre y la mujer representan normalmente roles diferentes en nuestra sociedad; para que se diese una igualdad absoluta tendrían que eliminarse estas diferenciaciones (alu014).

Tabla 1. Conceptos asociados a la igualdad de género

	FA	%FA
Igualdad de oportunidades	53	44,53%
Igualdad de derechos, obligaciones y libertades	57	47,89%
Igualdad de capacidades	9	7,56%
TOTAL	119	

Temática 2. Experiencias personales del alumnado asociadas a la igualdad de género

En este tema, se presentan las diferentes vivencias personales de discriminación fuera y dentro del contexto universitario. En cuanto a las posibles vivencias de discriminación de género de los estudiantes fuera del contexto universitario (Tabla 2), un grupo de entrevistados manifiesta haberlas experimentado (35,29%); estas experiencias se han producido en el ámbito laboral (11,76%), en el contexto escolar (9,41%) y con menor intensidad en su entorno familiar (3,52%).

En una escuela infantil un compañero de mi clase presentó los papeles para hacer las prácticas de la carrera y trabajar allí. La directora del centro desechó su solicitud por ser un chico (alu018).

Fuera de la universidad sí pude observar una situación de discriminación por razón de género, se trataba de la asignatura de latín en 4º de la ESO. El profesor siempre halagaba a los varones, en cambio nunca decía nada positivo de las mujeres. Al finalizar la asignatura todos sacamos buenas notas, ya que éramos pocos, pero a los chicos les puso un punto más en la nota final solo por el hecho de ser varones. Fue muy injusto (alu.009).

En el colegio, me acuerdo que cuando las chicas queríamos jugar al fútbol con los chicos en la hora de juego libre, siempre había un compañero que le parecía mal ya que decían que era un juego de chicos (alu011).

En casa de mis suegros he vivido el típico caso de tener que hacer la comida, poner la mesa, fregar o preparar el café. Estas tareas en su casa siempre las hacemos las mujeres, ya que mi suegro siempre espera a que se le sirva y se le recoja (alu020).

No obstante, aparece un mayor porcentaje de manifestaciones de los participantes que expresan no haber tenido ninguna experiencia discriminatoria de género fuera del contexto universitario (40%).

No he vivido ninguna situación así en ningún caso. No obstante vivimos en una sociedad fundamentalmente machista, aunque hemos avanzado bastante en este tema (alu.017).

Tabla 2. Experiencias personales de discriminación de género del alumnado fuera del ámbito universi-

tario

	FA	%FA
Discriminación fuera de la universidad	30	35,29%
En el colegio	8	9,41%
En la familia	3	3,52%
Profesionalmente	10	11,76%
Ninguna experiencia de discriminación	34	40%
TOTAL	85	

Por otro lado, presentamos los hallazgos que emergen de las manifestaciones de los estudiantes sobre sus vivencias de igualdad o de discriminación de género en el contexto universitario. Como se observa en la Tabla 3, un porcentaje significativo de narrativas (80,43%) reflejan que los participantes no han percibido ni experimentado ninguna situación discriminatoria en el mundo universitario. Sin embargo, aunque en menor medida, los alumnos señalan la presencia de comportamientos y comentarios sexistas en la universidad (19,56%).

No, en ningún momento he observado diferencias en el trato por ser los alumnos de un sexo u otro (alu048).

En alguna ocasión se ha hecho algún comentario que podría considerarse ofensivo tanto para los hombres como para las mujeres. En una ocasión un profesor dijo: “Los hombres son los que agreden físicamente, mientras las mujeres hacen más daño porque su agresión es psicológica: cuchichean entre ellas y te pueden llevar por donde quieren mediante la psicología” (alu006).

Tabla 3. Experiencias personales de discriminación de género del alumnado en la universidad

	FA	%FA
Discriminación en la universidad por comentarios sexistas	9	19,56%
Ninguna experiencia de discriminación en la universidad	37	80,43%
TOTAL	46	

Temática 3. Relaciones académicas y desempeño profesional

En este apartado se exponen los resultados sobre las percepciones de los alumnos, vinculadas con el género, con relación a las aptitudes para el desempeño laboral y sus preferencias a la hora de realizar sus actividades académicas.

A continuación, se presentan los hallazgos asociados a la igualdad de género con relación a cómo percibe el alumnado las capacidades y las aptitudes para el desempeño profesional en diferentes ámbitos (Tabla 4). En este sentido, hay una presencia significativa de narrativas donde los estudiantes defienden la igualdad de aptitudes profesionales (34,78%), justificando que tanto los hombres como las mujeres tienen las mismas capacidades y competencias (18,47%) y las mismas oportunidades de formación académica (6,52%).

Creo que actualmente cualquier trabajo puede ser desempeñado con el mismo grado de rendimiento tanto por un hombre como por una mujer, ya que ambos tienen una cierta formación y cualificación (alu015).

En cuanto a la percepción de desigualdad en las aptitudes profesionales (16,30%), los estudiantes exponen que estas se deben a que existen profesiones propiamente masculinas, donde es necesario poseer ciertas aptitudes físicas (11,41%), y profesiones con perfiles más femeninos, que requieren capacidades o aptitudes sociales (6,52%) como la empatía, la inteligencia emocional o la capacidad de comunicación, que están más desarrolladas en las mujeres.

Puede haber alguna diferencia en los trabajos donde haya que ejercer una fuerza excesiva que la mujer por su naturaleza no posea, pero seguramente esta falta de fuerza se podrá suplir por otras capacidades de las cuales si que disponga la mujer (alu031).

Tabla 4. Percepciones de igualdad para las aptitudes profesionales

	FA	%FA
Desigualdad de aptitudes profesionales:	30	16,30%
Hombres mejores aptitudes (físicas)	21	11,41%
Mujeres mejores aptitudes (sociales)	8	4,34%
Estereotipos profesionales	15	8,15%
Igualdad de aptitudes profesionales:	64	34,78%
Igualdad en la formación	12	6,52%
Igualdad de capacidades	34	18,47%
TOTAL	184	

Para finalizar con la exposición de los resultados, aparecen las manifestaciones que aluden a las preferencias del alumnado universitario para afianzar sus relaciones académicas. En la Tabla 5, observamos que los estudiantes eligen a sus compañeros para realizar diferentes actividades académicas, no por su género sino por sus actitudes de responsabilidad, de esfuerzo y de interés (60%). Por otro lado, hay un grupo de alumnos que señalan que para trabajar prefieren la heterogeneidad, en cuanto a género, ya que así cuentan con diferentes puntos de vista y obtienen un aprendizaje más completo (20%). Además aparecen narrativas que muestran que para las tareas académicas, los participantes prefieren las relaciones con sus iguales (13,04%, en el caso de las mujeres), (6,95%, en el caso de los hombres).

Tabla 5. Preferencias de género en las relaciones académicas

	FA	%FA
Grupos heterogéneos: Diferentes puntos de vista y mayor aprendizaje	23	20%
Grupos homogéneos de hombres: Mayor afinidad	8	6,95%
Grupos homogéneos de mujeres: Mayor vínculo	15	13,04%
Indiferente: Se rigen por cualidades de responsabilidad, esfuerzo e interés	69	60%
TOTAL	115	

Uno de los participantes manifiesta:

Me es indiferente. No importa el sexo, sino la personalidad, cualidades, habilidades, conocimientos, experiencias,... de cada persona. Para trabajar en grupo, lo importante es que exista armonía, las normas establecidas, cada uno ejerce un rol concreto. Todos deben trabajar por igual y dar lo mejor de sí mismo; la colaboración, la cooperación y la dedicación son imprescindibles (alu043).

Discusión

El género no es un hecho, se construye y se aprende, por lo general inconscientemente (Peachter, 2001: 49), pero también conscientemente; es decir, se edifica día a día con las interacciones socioculturales, que implican la puesta en marcha de acciones, competencias y capacidades relacionales en un contexto social determinado (Buttler, 2000; Connell, 2010).

El enfoque de capacidades, propuesto por Sen (1990), pone la igualdad de género en el centro de los debates como uno de los aspectos más esenciales del desarrollo humano y como un factor que repercute directamente en la pobreza. Por su parte, Nussbaum (2012) sostiene que la igualdad de género “es pariente cercana” de los derechos humanos y que el respeto a las personas también exige el respeto de sus ámbitos de libertad. En suma, las capacidades se conectan con los derechos que se concretan en los valores de la libertad y de la igualdad. Con relación a los conceptos asociados a la igualdad de género, los alumnos los identifican fundamentalmente

con la con la igualdad de derechos, obligaciones y libertades, y son muy escasas las voces que la vinculan con la igualdad de capacidades:

La igualdad de género hace referencia a que tanto los hombres como las mujeres tenemos los mismos deberes y derechos. Pero igualdad de género no solo atañe a este aspecto, también tiene un valor socio-cultural; el hombre y la mujer representan normalmente roles diferentes en nuestra sociedad. Para que se diese una igualdad absoluta tendrían que eliminarse estas diferenciaciones (alu014).

Pienso que igualdad de género hace referencia al hecho de que tanto los hombres como las mujeres tengan los mismos derechos, obligaciones, libertades y oportunidades (alu017).

La igualdad de género supone, para mí, que tanto varones como mujeres sean educados sin discriminación de sexo para formar a personas con las mismas oportunidades en su vida profesional y valorados por su capacidad de trabajo de la misma forma (alu025).

Asimismo, los estudiantes son conscientes de la importancia de la igualdad y piensan que las disparidades y desigualdades han disminuido. No obstante, sostienen que a nivel sociocultural y personal aún persisten creencias estereotipadas y expectativas diferenciales de rol de género especialmente fuera del contexto universitario (ámbito profesional, la escuela e incluso en la familia), lo que demuestra que aunque en Europa se ha avanzado en la igualdad de género, siguen existiendo notables disparidades (Askari, Liss, Erchull, Staebell & Axelson, 2010). Esto significa que hay una serie de barreras estructurales que restringen las opciones de las mujeres en el ámbito laboral (Stone, 2007) y en la profesionalización, probablemente debido a la influencia de factores culturales y normativos (Charles & Grusky, 2005; Racko & Burchell, 2013). Las experiencias de un grupo de estudiantes son una evidencia de estas posturas:

Todos hemos vivido situaciones de discriminación de género en nuestra vida, ya sea de discriminación positiva, como que las mujeres entren gratis a las discotecas y los hombres no, como de discrimi-

nación negativa, es decir que por ser mujer no se permita hacer ciertas actividades o practicar ciertos deportes (alu001).

Durante la Educación Secundaria tuve un profesor de Educación Física que solía infravalorar a las mujeres comparando sus habilidades con las de los hombres. Solía hacer chistes sexistas y comentarios que, desde el punto de vista de las alumnas, resultaban insultantes y despectivos (alu038).

En mi carrera la mayoría somos mujeres y pienso que esta es la causa de que en ocasiones haya un trato especial hacia los hombres (alu046).

Pese a estas experiencias negativas, los estudiantes, en general, tienen buenas expectativas y apuestan por avanzar en la igualdad de oportunidades de género, fundamentalmente en la profesionalización, ya que ellos consideran que tanto las mujeres como los hombres tienen las mismas capacidades profesionales. En este punto destacamos que no existe una relación entre lo que los participantes en el estudio piensan sobre la igualdad de oportunidades de género (igualdad de derechos, obligaciones y libertades) y la importancia que le otorgan a la igualdad de capacidades en el desempeño laboral:

Siempre dependerá de cada hombre y de cada mujer. Pueden existir algunas facetas en las que los hombres destaquen sobre las mujeres y viceversa, pero en ningún caso influye a la hora de desempeñar mejor una profesión (alu047).

Si bien las estudiantes creen que existe igualdad de capacidades en el desempeño laboral, esto no se ajusta a la elección de la carrera profesional; un ejemplo claro de esta contradicción es que en el Grado de Maestro de Educación Infantil es mayoritaria la presencia de alumnas y apenas hay representación masculina:

Se suele generalizar la profesión de maestro o maestra de infantil a las mujeres, y dentro de la universidad se da que en mi clase la gran mayoría somos chicas (alu008).

Por otro lado, la disposición de los estudiantes de constituir grupos sin tener en cuenta el género

es coherente con sus percepciones. Desde la Psicología social se ha intentado explicar cómo el género influye en los acuerdos de cooperación y en la negociación, pero no existen estudios que hayan investigado la influencia del género en la formación de grupos o equipos de trabajo. Por el momento, las investigaciones han concluido que el efecto de la heterogeneidad de los grupos es escasa; sin embargo, sabemos que una de las principales motivaciones para constituir grupos en el ámbito universitario es favorecer el aprendizaje. Los miembros del grupo aprenden unos de otros, dan y reciben ayuda, y valoran diferentes puntos de vista para la solución de problemas (Briones & Taberero, 2005).

Cuando realizo labores académicas cotidianas me es indiferente si es hombre o mujer, me agrada formar equipo con aquella gente que trabaja y me hace sentir cómoda (alu002).

En general, siempre me he relacionado con chicos que con las chicas, por lo que no tengo ningún problema a la hora de realizar un trabajo grupal tanto con compañeros como con compañeras. Además, creo que trabajar dentro de un grupo heterogéneo aporta un mayor aprendizaje (alu010).

En suma, los estudiantes reportan actitudes positivas y sus prácticas mayoritariamente están asociadas con sus percepciones; para ellos está viva la idea de que la igualdad es un objetivo deseable y alcanzable en el contexto universitario. La perspectiva abordada en este estudio muestra cómo se producen las dinámicas de género en la universidad y es alentador ver que los estudiantes tienen una postura favorable con relación a la igualdad de género, y están de acuerdo en apoyar iniciativas para mejorar las inequidades que aún persisten.

Los resultados de este estudio también concuerdan con otras investigaciones (Bianchi et al., 2000; Davis & Greenstein, 2004; Fetterolf & Eagly, 2011) que han demostrado que cuanto mayor es el nivel educativo de la persona, sus actitudes serán más equitativas que aquellos que tienen un menor nivel. Por tanto, la importancia de la educación en la formación de la igualdad sugieren varias vías para una intervención continuada y pertinente en

la Educación Superior, lo cual implica, en primer lugar, mejorar el acceso y la participación de los jóvenes a la educación, y en segundo lugar, incorporar el género de manera transversal tanto en la educación reglada como en la formación universitaria. En esta línea, Baker et al. (2012) describen iniciativas realizadas en Brasil, en la India y en los Balcanes en las que se han demostrado que las actividades participativas en la educación formal, que promuevan la reflexión crítica sobre la cultura de género han tenido resultados positivos. Los hallazgos de nuestro estudio también nos muestra que existe una sensibilización generalizada en cuanto a las igualdades y desigualdades; sin embargo, en otros contextos sociales aún persisten ciertas creencias estereotipadas muy marcadas en lo que se refiere a la función social de la mujer.

Conclusiones y prospectivas

Somos conscientes de que las políticas universales y la legislación específica de cada país para lograr la igualdad no son suficientes para consolidar los cambios culturales y de comportamiento. Los resultados de este estudio revelan la importancia de continuar desarrollando políticas de igualdad en el ámbito universitario y de incluir estas temáticas en la docencia universitaria, formando a los estudiantes en el desarrollo de competencias relacionales como la igualdad y la convivencia. Siendo la perspectiva que hemos adoptado la constructora, basada en la filosofía *doing gender*, una vez identificados los niveles o grados de predisposición de los estudiantes, es necesario adoptar los cambios necesarios que permita construir una cultura de género en la universidad.

Promover la disminución y erradicación de las desigualdades implica, de manera concreta, una participación equilibrada entre mujeres y hombres en todos los cursos y áreas de conocimiento; en todos los estamentos (estudiantes,

profesorado, personal de administración y servicio, autoridades universitarias, etc.), y transformar las representaciones y los conocimientos en la prácticas cotidianas y en el trabajo académico, asumiendo acciones específicas como por ejemplo la inclusión de un número mayor de mujeres en la gestión y en la investigación académica. Implicaría, sobre todo, transformar las culturas de las diversas disciplinas académicas, áreas de conocimiento y departamentos para eliminar las formas de discriminación sutiles, los obstáculos y la exclusión por género.

Como afirman Cooper y Eddy et al. (2010), en pleno Siglo XXI, aún no hay una academia amigable para las mujeres (*woman-friendly*) y el clima sigue siendo frío (*chilly climate*) fundamentalmente en las áreas de conocimiento dominadas por los hombres. En consecuencia, en la Educación Superior es el contexto ideal para plantear estrategias de incorporación de género como un enfoque capaz de avanzar en la equidad de género y al mismo tiempo de incrementar la calidad de la educación; es decir, no debería ser raro presentar la perspectiva de género como un enfoque que puede lograr la igualdad y al mismo tiempo la excelencia académica (Osborn et al., 2000) o la democracia (Consejo de Europa, 1999). En este proceso, la sensibilización y formación en género del profesorado supone un aspecto clave en los procesos de cambio educativo, ya que él mismo ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado así como servir de referencia cultural para la dinamización social, generando espacios de diálogo y debate a través de comunidades educativas que permitan construir prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres (García-Pérez et al., 2011).

Referencias

- Askari, S., Liss, M., Erchull, M., Staebell, S. E., & Axelson, S. J. (2010). Men want equality, but women don't expect it: Young adults' expectations for participation in household and child care chores. *Psychology of Women Quarterly, 34*(2), 243-252.
- Banaszak, L. A., Liu, S. J., & Tamer, N. B. (2013). Learning gender equality: Women's movement influence on youth attitudes in a comparative perspective. En *APSA 2013 Annual Meeting Paper*.
- Barker, G., Verma, J., Crownover, M., Segundo, V., Fonseca, J. M., Contreras, B. Heilman, & Pawlak, P. (2012). Boys and education in the global south: Emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. *Thymos: Journal of Boyhood Studies, 6*, 137-150.
- Barone, C. (2011). Some things never change gender segregation in higher education across eight nations and three decades. *Sociology of Education, 84*(2), 157-176.
- Bennett, M. & Sani, F. (2003). *The Development of the Social Self*. New York: Psychology Press.
- Bianchi, S. M., Milkie, M. A., Sayer, L. C., & Robinson, J. P. (2000). Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor. *Social Forces, 79*, 191-228.
- Briones, E., & Taberner, C. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema, 17*(3), 396-403.
- Bolzendahl, C., & Myers, D. J. (2004). Feminist attitudes and support for gender equality: Opinion change in women and men 1974-1998. *Social Forces, 83*(2), 759-589.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context. *Sociology of Education, 75*(2), 99-122.
- Burns, N., & Gallagher, K. (2010). Public opinion on gender issues: The Politics of equity and roles. *Annual Review of Political Science, 13*(1), 425-443.
- Butler, J. (2000). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Caicedo, C., Gómez, F., Bernal, M., & García, C. (2001). *Violencia intrafamiliar. Masculinidades y violencia intrafamiliar. Política nacional de construcción de paz y convivencia familiar "Haz Paz"*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Campbell, D. E. (2008). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life*. Princeton: Princeton University Press.
- Consejo de Europa (1999). Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas". *Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en Mainstreaming*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie documentos, 28. Madrid.
- Colás, P., & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 25*(1), 35-58.
- Connell, C. (2010). Doing, undoing, or redoing gender? Learning from the workplace experiences of transpeople. *Gender & Society, 24*(1), 31-55.
- Cooper, J., Eddy, P., Hart, J., Lester, J., Lukas, S., Eudey, B., Glazer-Raymo, J., & Madden, M. (2010). Improving gender equity in postsecondary education. En S. S. Klein (General Editor), *Handbook for Achieving Gender Equity through Education*, 2nd ed. (pp. 631-653). New York and London: Routledge.
- Coulter, C. A., & Smith, M. (2009). Discourse on narrative research. *Educational Researcher, 38*(8), 577-590.
- Charles, M., & Grusky, D. B. (2005). *Occupational ghettos: The worldwide segregation of women and men*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Davis, S. N., & Greenstein, T. N. (2004). Cross-national variations in the division of household labor. *Journal of Marriage and Family, 66*, 1260-1271.
- Deaux, K., & Martin, D. (2003). Interpersonal networks and social categories: Specifying levels of context in identity processes. *Social Psychology Quarterly, 66*(2), 101-117.
- Dryburgh, H. (1999). Working hard, play hard: Women and professionatization in engineering-adapting to the culture. *Gender & Society, 13*(5), 664-682.
- Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. In S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (pp. 199-210). Washington, DC: American Psychological Association.
- Etzkowitz, H., Kemelgor, C., & Uzi, B. (2000). *Athena unbound: The advancement of women in science and technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evetts, J. (1997). Women and careers in engineering: Management changes in the work organisation. *Women in Management Review, 12*(6), 228-233.
- Fetterolf, J. C., & Eagly, A. H. (2011). Do young women expect gender equality in their future lives? An answer from a possible selves experiment. *Sex Roles, 65*(1-2), 83-93.
- García-Leiva, P. (2005). *Identidad de género: Modelos explicativos*. Departamento de Psicología Área de Psicología Social: Universidad de Huelva.
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E., & Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de curriculum y formación del*

- profesorado*, 17(1), 269-287.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Gimpel, J. G., Lay, J. C., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating democracy: Civic environments and political socialization in America*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Goldin, C., Katz, L. F., & Kuziemko, I. (2006). The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap. *National Bureau of Economic Research*, w12139.
- Huber, L. (2012). *AQUAD Seven. Manual for the Analisis Of Qualitative Data*. Tübingen, Ingeborg Huber Verlag.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising Tide: Gender equality and cultural change around the world*. New York: Cambridge University Press.
- Jiménez, R. (2005). El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural. Tesis doctoral (inérita). Departamento de MIDE. Universidad de Sevilla.
- Kennelly, I., Merz, S. N., & Lorber, J. (2001). What is gender? *American Sociological Review*, 66(4), 598-605.
- Laird, J. D., & Thomson, N. S. (1992). *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Marcell, A. V., Eftim, S. E., Sonenstein, F. L., & Pleck, J. H. (2011). Associations of family and peer experiences with masculinity attitude trajectories at the individual and group level in adolescent and young adult males. *Men and Masculinities*, 14(5), 565-587.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Montané, A., & Carvalho, M. E. P. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Osborn, M., Rees, T., Bosch, M., Ebelin, H., Hermann, C., & Hilden, J. (2000). Sciences policies in the European Union: promoting excellence through mainstreaming gender equality. A report from the European Technology Assessment Network (ETAN). Retrived from ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/improving/docs/g_wo_etan_en_200101.pdf.
- Paechter, C. (2001) Using Poststructuralist Ideas in Gender Theory and Research. En B. Francis, & C. Skelton (Eds.), *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Phipps, A. (2002). Engineering women: Thegendering' of professional identities. *International Journal of Engineering Education*, 18(4), 409-414.
- Racko, G., & Burchell, B. (2013). The role of technical progress, professionalization and christian religion in occupational gender segregation: A cross-national analysis. *Work, Employment & Society*, 27(4), 581-599.
- Sen, A. K. (1990). Development as capability expansion. En *Human Development and the International Development Strategy for the 1990s*. London: MacMillan.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances experimental social psychology* (Vol. 34, pp. 379-440). San Diego, CA: Academic Press.
- Stonyer, H. (2002). Making engineering students –Making Women: The Discursive context of engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 18(4), 392-399.
- Stone, P. (2007). *Opting out? Why women really quit careers and head home*. Berkeley: University of California Press.
- Verea, C. P. (2015). El juego de las identidades: género, comunidad y nación. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 2(12), 7-42.
- Weiler, J. D. (2012). *Codes and contradictions: Race, gender identity, and schooling*. SUNY Press.